

Lärarkulturer och professionskoder

En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland

Skolans idrottsundervisning har under senare år diskuterats intensivt både i Sverige och i de flesta andra länder. I fokus har bl a stått barns och ungdomars minskade fysiska aktivitet med därtill hörande hälsoproblem och att tiden för idrottsundervisningen har reducerats i många länder. Forskningen har också uppmärksammat att idrottslärare och idrottsämnet ofta har låg status i jämförelse med framför allt lärare i "teoretiska" ämnen.

I den här avhandlingen ställs ett antal centrala frågor som berör idrottslärare och idrottsämnet: Vilken roll har olika idrottslärargrupper i skolans socialisationsprocess? Vilket inflytande har staten på idrottsundervisningen? I vilken utsträckning följer idrottslärarna läro- och kursplaner? Vilken betydelse har olika "ramfaktorer" (tid till förfogande, lokaler, utrustning etc) för undervisningens utformning? Samarbetar idrottslärare med lärare i andra ämnen? Får eleverna vara med i planeringen av idrottsundervisningen? Hur bedömer idrottslärarna elevernas kunskaper och färdigheter? Frågeställningarna diskuteras med utgångspunkt i tidigare forskning, den engelske utbildningssociologen Basil Bernsteins kodteori och omfattande studier av idrottslärare i Sverige och Grekland. De komparativa analyserna av skolsystemen, läroplanerna och idrottsundervisningen i de båda länderna ger möjligheter till att spegla kulturerna mot varandra, upptäcka olika typiska perspektiv hos olika idrottslärargrupper och få distans till nationella problem och särdrag.

Författaren till avhandlingen har under större delen av sitt liv bott och arbetat i Grekland, men han har även under långa perioder varit verksam i Sverige (bl a bedrivit akademiska studier och arbetat som idrottslärare) och därför förvärvat ett kulturellt "dubbelseende" som har kunnat utnyttjas i avhandlingsarbetet.



Konstantin Kougioumtzis är verksam dels i Sverige som forskare vid Idrottshögskolan, Göteborgs universitet, dels i Grekland som lärare. Konstantins forskarintresse fokuseras mot idrottsämnet i den obligatoriska skolan. Inom ramen för sin tjänst i Grekland växlar han mellan att fortbilda idrottslärare, utbilda blivande idrottslärare och undervisa i fysisk fostran.



GÖTEBORGS
UNIVERSITET



Konstantin Kougioumtzis

Lärarkulturer och professionskoder

En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Lärarkulturer och professionskoder

En komparativ studie av idrottslärare
i Sverige och Grekland

Konstantin Kougioumtzis

Lärarkulturer och professionskoder

En komparativ studie av idrottslärare
i Sverige och Grekland



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
GÖTEBORG STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES 239

© *Konstantin Kougioumtzis*, 2006
ISBN 91-7346-551-8
ISSN 0436-1121

Foto: Dimitris Konstantopoulos

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
Box 222
SE-405 30 Göteborg, Sweden

Abstract

Title: Teacher Cultures and Professional Codes. A Comparative Study of Physical Education Teachers in Sweden and Greece

Language: Swedish with Summary in English

Keywords: Teachers, physical education, working conditions, instruction intentions, classification, framing, visible – invisible pedagogy.

ISBN 91-7346-551-8

The present study focuses on the professional codes of physical education (PE) teachers in Swedish and Greek compulsory schools. Professional codes can be defined as rules that govern teachers' constructions of discourses as to perceived working conditions and to declared intentions with instruction. Working conditions refer both to teacher collaboration and constitutional (curriculum), organizational (time) and physical (facilities) frames. Instruction intentions concern lesson's content, content transmission and grading. Bernstein (2000) depicts codes in terms of classification, framing and forms of pedagogy. In this study, working conditions are analyzed as external classification and external framing, while instruction intentions are expressed through internal classification, internal framing and visible or invisible pedagogy.

Nationwide surveys have been conducted in Sweden as well as in Greece to highlight working conditions and intentions of instruction. The final sample consisted of 707 Swedish PE teachers and 451 Greek PE teachers. In depth semi-structured interviews have also been administered with eight PE teachers in each country.

Results on working conditions revealed three PE teacher cultures. In Swedish primary schools, PE teachers have a good collaboration with other teachers and restrictions due to issues of frame are not very problematic. In the Swedish lower secondary school, teachers collaborate intensively with other teachers, but are limited by organizational frames. At Greek compulsory schools, PE teachers do not collaborate often with other teachers and they perceive severe restrictions due to physical frames.

Results on instruction intentions display four PE teacher cultures. Swedish PE teachers uphold competence codes in primary schools and perfection codes in lower secondary schools. Greek PE teachers promote strict performance codes in lower secondary schools and a kind of a performance code in primary schools. A competence code stresses consensual sports activities, democratic instruction procedures and invisible pedagogy while a perfection code refers to autonomy, self responsibility and surveillance. A strict performance code is characterized by differentiating sports activities, discipline and visible pedagogy. The kind of a performance code that PE teachers use in primary schools in Greece is not combined with visible pedagogy. The various codes can be seen in the broader context of cultural reproduction within the Swedish and Greek educational systems.

Innehåll

ABSTRACT.....	V
INNEHÅLL	VII
FIGURER OCH TABELLER.....	XI
FÖRORD.....	XIII
1 INLEDNING	15
1.1 SAMHÄLLELIG PRODUKTION OCH REPRODUKTION	17
1.1.1 Modernitet och postmodernitet.....	17
1.1.2 Professionalism och professionalisering.....	18
1.1.3 Utbildningsreformer och lärartraditioner.....	20
1.2 MEKANISMER FÖR PRODUKTION OCH REPRODUKTION	21
1.2.1 Lärarprofessionella koder.....	22
1.2.2 Reproduktionens regeluppsättningar och ritualer.....	23
1.2.3 Idrottsämnets kulturreproducerande roll	23
1.3 SYFTE	24
1.3.1 Framställning av en retorik	25
1.3.2 Disposition	27
2 IDROTTSLÄRARE OCH IDROTTSÄMNET I SVERIGE OCH GREKLAND.....	31
2.1 ETT SAMMANHÅLLET EUROPEISKT SAMHÄLLE	31
2.1.1 Varierande utbildningssystem mot gemensamma mål.....	33
2.1.2 "Lärare är viktiga".....	33
2.1.3 Komparativa pedagogiska studier	35
2.2 GRUNDSKOLAN I SVERIGE OCH GREKLAND.....	37
2.2.1 Skolfinansiering.....	38
2.2.2 Skolstyrning.....	38
2.2.3 Timfördelning.....	39
2.2.4 Grundskollärare.....	41
2.3 IDROTTSÄMNET I SVENSK OCH GREKISK GRUNDSKOLA	43
2.3.1 "Idrott och hälsa" samt "fysisk fostran"	44
2.3.2 Idrottsämnet i statliga texter.....	44
2.3.3 Detaljerat program och lokala arbetsplaner.....	47
2.3.4 Elevbedömning och betygssättning.....	49

2.4 IDROTTSVETENSKAP	51
2.4.1 Sjuteorifältmodellen	52
2.4.2 Idrottspedagogik och idrottspedagogiska paradigmet	53
2.4.3 Kroppsövningskulturer	54
2.4.4 Idrottsundervisningens ritualer	55
2.5 SAMMANFATTNING	56

3 FORSKNING OM IDROTTSÄMNET I SVERIGE OCH GREKLAND 59

3.1 LÄRARNAS PROFESSION, KULTUR OCH KODER	60
3.1.1 Lärarprofession	60
3.1.2 Lärarforskning	61
3.1.3 Lärarkultur (-er)	62
3.1.4 Lärarnas professionskoder	63
3.2 IDROTTLÄRARNAS ARBETSMILJÖ	66
3.2.1 Idrottslärarrelevanta ramar och status internationellt	67
3.2.2 Konstitutionella ramar i svensk och grekisk grundskola	69
3.2.3 Organisatoriska ramar i svensk och grekisk grundskola	71
3.2.4 Fysiska ramar i svensk och grekisk grundskola	73
3.2.5 Status och ställning i svensk och grekisk grundskola	74
3.3 IDROTTLÄRARNAS UNDERVISNINGSMILJÖ	76
3.3.1 Idrottsämnets innehållsmässiga karaktär i Europa	77
3.3.2 Kroppsövningskulturen i svensk och grekisk grundskola	78
3.3.3 Undervisningsprocessen och idrottsämnet i Sverige och Grekland	83
3.3.4 Former av pedagogik i svensk och grekisk grundskola	85
3.4 SAMMANFATTNING	88

4. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER: KODER OCH BESKRIVNINGSSPRÅK 91

4.1 KODTEORIN	92
4.1.1 Koder för utbildningsformer	94
4.1.2 Koder för arbetsmiljöer	96
4.1.3 Koder för undervisningsmiljöer	98
4.1.4 Kritik och komplettering av kodteorin	100
4.2 INTERNT OCH EXTERNT BESKRIVNINGSSPRÅK	102
4.2.1 Klassifikation i det externa beskrivningsspråket	103
4.2.2 Inramning i det externa beskrivningsspråket	104
4.2.3 Former av pedagogik i det externa beskrivningsspråket	104

4.2.4 Förhållning till det externa beskrivningspråket.....	105
5 UNDERSÖKNINGENS UPPLÄGGNING.....	109
5.1 ENKÄTUNDERSÖKNINGARNA	110
5.1.1 Urvalsproceduren	111
5.1.2 Svarsfrekvens i Sverige och Grekland	113
5.1.3 Enkätundersökningens fyra idrottslärargrupper.....	116
5.1.4 Stickprovets representativitet.....	117
5.1.5 Statistisk slutsatsvaliditet och dataanalys.....	118
5.1.6 Begreppsvaliditet och reliabilitet.....	119
5.2 INTERVJUUNDERSÖKNINGEN	120
5.3.1 Intervjupersoner.....	121
5.3.2 Intervjuarens kvalifikationer.....	122
5.3.3 Intervjuer.....	123
5.3.4 Intervjuundersökningens kvalitet.....	124
5.3 PRESENTATION AV RESULTATEN	125
6 YRKESFÖRUTSÄTTNINGAR FÖR IDROTTSLÄRARE I SVERIGE OCH GREKLAND.....	127
6.1 SAMARBETE OCH STATUS	127
6.1.1 Enkät svar om skolkonferenser	128
6.1.2 Enkät svar om temaorienterad samverkan	132
6.1.3 Intervjucitat om yttre klassifikation	136
6.1.4 Den yttre klassifikationen i Sverige och Grekland	140
6.2 KONSTITUTIONELLA RAMAR	142
6.2.1 Enkät svar om påverkan från konstitutionella ramar.....	143
6.2.2 Intervjucitat om konstitutionella ramar	146
6.3 ORGANISATORISKA RAMAR.....	150
6.3.1 Enkät svar om påverkan från tillgänglig undervisningstid	151
6.3.2 Intervjucitat om organisatoriska ramar.....	155
6.4 FYSISKA RAMAR.....	158
6.4.1 Enkät svar om påverkan från fysiska ramar.....	159
6.4.2 Intervjucitat om fysiska ramar.....	162
6.5 YRKESFÖRUTSÄTTNINGAR HOS FYRA IDROTTSLÄRARGRUPPER	165

7 YRKESSTRÄVANDEN FÖR IDROTTLÄRARE I SVERIGE OCH GREKLAND..... 171

7.1 IDROTTS PRAKTIKER.....	171
7.1.1 Enkät svar om användningsfrekvens av idrottspraktiker.....	173
7.1.2 Enkät svar om rangordning av olika idrottspraktiker.....	177
7.1.3 Intervjucitat om inre klassifikation.....	181
7.1.4 Den inre klassifikationen i Sverige och Grekland.....	184
7.2 INRE INRAMNING.....	187
7.2.1 Enkät svar om inre inramning.....	188
7.2.2 Intervjucitat om inre inramning.....	191
7.2.3 Den inre inramningen i Sverige och Grekland.....	194
7.3 FORMER AV PEDAGOGIK.....	195
7.3.1 Enkät svar om visibilitet.....	196
7.3.2 Intervjucitat om visibilitet.....	199
7.3.3 Enkät svar om stringens.....	203
7.3.4 Intervjucitat om stringens.....	205
7.3.5 Former av pedagogik i Sverige och Grekland.....	210
7.4 UNDERVISNINGSMILJÖN I FYRA KONTEXTER.....	212

8 SLUTDISKUSSION..... 215

8.1 IDROTTLÄRARNAS PROFESSIONSKODER.....	215
8.1.1 En homogen typiskt integrerad professionskod.....	217
8.1.2 En homogen typiskt samlad professionskod.....	218
8.1.3 En heterogen nyanserad integrerad professionskod.....	219
8.1.4 En heterogen nyanserad samlad professionskod.....	220
8.2 IDROTTLÄRARNAS YRKESFÖRUTSÄTTNINGAR.....	221
8.2.1 Samarbetskulturer och rörliga mosaiker i den svenska grundskolan.....	223
8.2.2 Den fragmenterade individualismen i den grekiska grundskolan.....	226
8.3 IDROTTLÄRARNAS YRKESSTRÄVANDEN.....	229
8.3.1 Kompetens och perfektion i det svenska idrottsämnet.....	231
8.3.2 Prestation och ”överseende” i det grekiska idrottsämnet.....	234
8.4 EPILOG.....	237

SUMMARY..... 239

REFERENSER.....	255
-----------------	-----

BILAGA A.....	275
---------------	-----

Figurer och tabeller

FIGUR 2.1 SJUTEORIFÄLTMODELLEN.....	52
FIGUR 4.1 EN GRUNDMODELL AV EN KOD.....	94
FIGUR 4.2 EN SKISS ÖVER IDROTTSLÄRARNAS ARBETSMILJÖ (FÖRUTSÄTTNINGAR).....	106
FIGUR 4.3 EN SKISS ÖVER IDROTTSLÄRARNAS UNDERVISNINGSMILJÖ (STRÄVANDEN).....	107
TABELL 2.1 TIMFÖRDELNING I SVENSK GRUNDSKOLA.....	40
TABELL 2.2 TIMFÖRDELNING I GREKISK GRUNDSKOLA.....	40
TABELL 2.3 MÅL OCH RIKTLINJER FÖR IDROTTSÄMNET I SKOLÅR 7–9 I GREKLAND.....	45
TABELL 2.4 INNEHÅLL OCH TIMFÖRDELNING FÖR IDROTTSÄMNET I SKOLÅR 5 I GREKLAND.....	47
TABELL 2.5 PRESTATIONSKOPPLADE KRITERIER I SKOLÅR 7–9 I GREKLAND.....	50
TABELL 2.6 AKTIVITETSKOPPLADE KRITERIER I SKOLÅR 7–9 I GREKLAND.....	50
TABELL 3.1 EN LONGITUDINELL BILD AV IDROTTSÄMNET I SVENSK GRUNDSKOLA.....	79
TABELL 4.1 FYRA GRADER AV YTTRE KLASSIFIKATION.....	97
TABELL 4.2 FYRA GRADER AV YTTRE INRAMNING.....	97
TABELL 5.1 DE GREKISKA STRATIFIERADE SLUMPMÄSSIGA URVALEN.....	112
TABELL 5.2 DE SVENSKA STRATIFIERADE SLUMPMÄSSIGA URVALEN.....	113
TABELL 5.3 SVARFREKVENsutVECKLING VID OLIKA UTSKICK I SVERIGE.....	114
TABELL 5.4 SVARFREKVENSEN PÅ SKOLENHETSnivÅ I SVERIGE.....	114
TABELL 5.5 SVARFREKVENsutVECKLING VID OLIKA UTSKICK I GREKLAND.....	115
TABELL 5.6 SVARFREKVENSEN PÅ SKOLENHETSnivÅ I GREKLAND.....	115
TABELL 5.7 GRUPPERINGAR I SVERIGE (ANTAL IDROTTSLÄRARE).....	116
TABELL 5.8 SAMMANFATTANDE BESKRIVNING AV FYRA IDROTTSLÄRARGRUPPER.....	117
TABELL 5.9 IDROTTSLÄRARNAS ÅLDER I ERIKSSON M.FL. (2003) OCH DENNA STUDIE.....	117
TABELL 5.10 SEXTON INTERVJUADE IDROTTSLÄRARE.....	121
TABELL 5.10 (FORTSÄTTNING) SEXTON INTERVJUADE IDROTTSLÄRARE.....	122
TABELL 6.1 IDROTTSLÄRARNAS DELTAGANDE I SKOLKONFERENSER.....	129
TABELL 6.2 IDROTTSLÄRARNAS AGERANDE UNDER SKOLKONFERENSER.....	130
TABELL 6.3 IDROTTSLÄRARNAS SVAR PÅ FRÅGAN OM KOLLEGORS BEMÖTANDE.....	130
TABELL 6.4 IDROTTSLÄRARNAS SVAR OM UPPFATTAD PRIORITERING AV TEORIAMNEN.....	131
TABELL 6.5 SAMVERKAN MELLAN IDROTTSLÄRARE.....	133
TABELL 6.6 IDROTTSLÄRARNAS SAMVERKAN MED TEORILÄRARE ALT. KLASSLÄRARE.....	134
TABELL 6.7 SAMVERKAN MED ANDRA LÄRARE INOM DET PRAKTISKA OCH ESTETISKA OMRÅDET.....	134
TABELL 6.8 SAMVERKAN MED OLIKA LÄRARE PÅ SKOLENHETSnivÅ (EX. FRILUFTSDAGAR).....	135
TABELL 6.9 SAMMANFATTNING AV ENKÄTSVAR OM YTTRE KLASSIFIKATION.....	141
TABELL 6.10 OFFENTLIGA ARBETSPLANERS INVERKAN PÅ STOFFURVAL.....	144
TABELL 6.11 OFFENTLIGA ARBETSPLANERS INVERKAN PÅ LEKTIONSINNEHÅLL.....	144
TABELL 6.12 OFFENTLIGA ARBETSPLANERS INVERKAN PÅ TEMPOT I UNDERVISNINGEN.....	145
TABELL 6.13 OFFENTLIGA ARBETSPLANERS INVERKAN PÅ ARBETSSÄTT.....	145
TABELL 6.14 TILLGÄNGLIG UNDERVISNINGSTIDS INVERKAN PÅ STOFFURVAL.....	152
TABELL 6.15 TILLGÄNGLIG UNDERVISNINGSTIDS INVERKAN PÅ TEMPOT I UNDERVISNING.....	152
TABELL 6.16 TILLGÄNGLIG UNDERVISNINGSTIDS INVERKAN PÅ LEKTIONSINNEHÅLL.....	153
TABELL 6.17 TILLGÄNGLIG UNDERVISNINGSTIDS INVERKAN PÅ ARBETSSÄTT.....	153
TABELL 6.18 FYSISKA RAMARS INVERKAN PÅ STOFFURVAL.....	159
TABELL 6.19 FYSISKA RAMARS INVERKAN PÅ TEMPOT I UNDERVISNING.....	160
TABELL 6.20 FYSISKA RAMARS INVERKAN PÅ LEKTIONSINNEHÅLL.....	161

TABELL 6.21 FYSISKA RAMARS INVERKAN PÅ ARBETSSÄTT	161
TABELL 6.22 SAMMANFATTNING AV ENKÄTSVAR OM YTTRE INRAMNING	167
TABELL 7.1 ANVÄNDNING AV SAMARBETSÖVNINGAR	173
TABELL 7.2 ANVÄNDNING AV TÄVLINGSMOMENT	174
TABELL 7.3 ANVÄNDNINGSFREKVENNS AV ELEVLEDDA ÖVNINGAR	175
TABELL 7.4 ANVÄNDNING AV FRIARE ÖVNINGAR	175
TABELL 7.5 ANVÄNDNING AV TEKNIKÖVNINGAR	176
TABELL 7.6 ANVÄNDNING AV TEORIGENOMGÅNGAR	177
TABELL 7.7 RANGORDNING AV SAMARBETSÖVNINGAR	178
TABELL 7.8 RANGORDNING AV TÄVLINGSÖVNINGAR	178
TABELL 7.9 RANGORDNING AV ELEVLEDDA ÖVNINGAR	179
TABELL 7.10 RANGORDNING AV FRIARE ÖVNINGAR	179
TABELL 7.11 RANGORDNING AV TEKNIKÖVNINGAR	180
TABELL 7.12 RANGORDNING AV TEORETISKA GENOMGÅNGAR.....	180
TABELL 7.13 SAMMANFATTNING AV ENKÄTSVAR OM INRE KLASSIFIKATION	186
TABELL 7.14 ELEVERS INFLYTANDE OCH MEDVERKAN PÅ STOFFURVAL.....	189
TABELL 7.15 ELEVERS INFLYTANDE OCH MEDVERKAN PÅ TEMPOT I UNDERVISNING	189
TABELL 7.16 ELEVERS INFLYTANDE OCH MEDVERKAN PÅ LEKTIONSINNEHÅLL	190
TABELL 7.17 ELEVERS INFLYTANDE OCH MEDVERKAN PÅ ARBETSSÄTT	190
TABELL 7.18 SAMMANFATTNING AV ENKÄTSVAR OM INRE INRAMNING	195
TABELL 7.19 IDROTTLÄRARNAS SVAR OM KLARGÖRANDE.....	197
TABELL 7.20 IDROTTLÄRARNAS SVAR OM ANTECKNANDE.....	197
TABELL 7.21 IDROTTLÄRARNAS SVAR OM HÄNSYNSTAGANDE (VISIBILITET).....	198
TABELL 7.22 FÖREKOMST AV BETYGSPROV ELLER MÄTNING (STRINGENS)	203
TABELL 7.23 SAMMANFATTNING AV ENKÄTSVAR OM FORMER AV PEDAGOGIK	210
TABELL 7.23 (FORTSÄTTNING) SAMMANFATTNING AV ENKÄTSVAR OM FORMER AV PEDAGOGIK	211
TABELL 8.1 Två LÄRARKULTURER I SVERIGE	224
TABELL 8.2 DEN FRAGMENTERADE INDIVIDUALISMEN I GREKLAND	227
TABELL 8.3 HÄRSKANDE DISKURSER I DET SVENSKA IDROTTSÄMNET	232
TABELL 8.4 HÄRSKANDE DISKURSER I DET GREKISKA IDROTTSÄMNET	234
TABELL 8.4 (FORTSÄTTNING) HÄRSKANDE DISKURSER I DET GREKISKA IDROTTSÄMNET	235

Förord

I linje med den tradition som finns hos författare till idrottsrelaterade avhandlingar vid Pedagogen i Göteborg, vill även jag ta hjälp av idrottsliga metaforer i förordet innan jag tackar speciella personer. För mig är det min stora passion – fotboll – som används för illustrativa exempel.

Konditionen är viktig i fotbollen. Likaväl tekniken, som tillsammans med taktiken och den mentala delen utgör grunderna. En god kondition vid avhandlingsarbetet kan t.ex. ibland innebära att orka vara sömnlös. Det tar faktiskt 48 timmar i sträck – pga. ”deadline” – att förbereda och skicka iväg 600 kuvert med frågeformulär i! Dessutom bör lagkamraterna kunna uppvisa en god kondition. Från idé till avhandling har det i mitt fall behövts nästan åtta A4-pärmar med granskade och kommenterade texter. Tekniken handlar inte bara om att kunna trixa med uttryck, utan även om att kunna passa – skruva bollen har jag svårt med – och ta vara på medspelarnas inlägg. Taktiken bygger på att se vad lagkamraterna är duktiga på. Om de gör detsamma uppstår det roliga och effektiva samspelet. Den mentala förmågan innebär inte en medfödd vinnarinstinkt. Det är lagkamraterna som gör en till en duktig spelare. Vill du skriva en komparativ avhandling? Gör dig spelbar, passa vidare och skjut när det blir läge.

Göran Patriksson, min huvudhandledare, har under de senaste åren handlett mig i Mölndal/Göteborg, Aten, Malmö, Thessaloniki, Melbourne. Avhandlingen skrevs i princip från Aten, vilket innebar att olika rese- och kommunikationsmedel kom till användning. En handledarträff ägde faktiskt rum på hög både nivå och höjd – i en jumbojet. Göran, ditt personliga engagemang var enastående och ditt vetenskapliga stöd har varit avgörande!

Mitt samarbete med Claes Annerstedt inleddes i ett kritiskt skede inför datainsamlingen. Claes, du fanns alltid där, då jag behövde dig som mest, för utmanande och givande handledning!

Dimitris Hatziharistos och Kostas Emmanouel, Athens Idrottshögskola, var mina rådgivare i Grekland. Mr Hatzihariste and Mr Emmanouel, thank you for your support and valuable advice!

Staffan Stukát och Torgny Ottosson; Jane Meckbach; Inger Karlefors och Berner Lindström granskade och/eller diskuterade mina texter i samband med planerings-, mitt-, och slutseminarier. Berner, Inger, Jane, Staffan, Torgny! Ni delade helhjärtat med mig av er expertis. Lisa Asp-Onsjö, Inger Björneloo, Sten Båth, Karin Grahn, Lars-Åke Kernell, Göran Lassbo, Kerstin Signert, Owe Stråhlman och Anders Östnäs har läst och kommenterat mina texter inför de

ovan nämnda seminarietillfällena. Dessutom gick Thorbjörn Johansson igenom hela avhandlingen och kommenterade helhetsbilden. Anders, Göran, Inger, Karin, Kerstin, Lars-Åke, Lisa, Sten, Thorbjörn, Owe! Jag vet att ni gav mig från den tid som ni saknade.

Vid sidan av handledning och seminarietillfällen var det många personer på Pedagogen som gav mig det vetenskapliga stöd jag efterfrågade. Tack skall ni ha alla! Mina kursledare/lärare i de obligatoriska doktorandkurserna vill jag inte heller glömma: Inga Wernersson; Jan-Eric Gustafsson, Allan Svensson och Lisbeth Åberg-Bengtsson; Björn Andersson, Christina Kärrqvist och Aadu Ott; Dennis Beach; Lara Varpio. Dessutom vill jag – utan att nämna några namn – tacka mina doktorandkollegor för diskussioner i samband med kurserna.

Louise Holmer (Institutionen för svenska språket) språkgranskade den svenska delen i avhandlingen. Tack Louise! Dennis Beach uppgraderade den korta och den långa engelska sammanfattningen och bidrog med kritik i väsentliga sakfrågor. Tack Dennis! Anders Karlsson, SCB, gjorde urvalen i Sverige, medan jag i Grekland fick hjälp av personer inom olika myndigheter. Tack Anders och ni andra!

De sexton idrottslärarna, som jag intervjuade, i de båda länderna tog emot mig väl. De gav mig värdefull information, tillsammans med de 1 158 lärare som besvarade enkäten. Tack!

Marianne Andersson och Susanne Pedersen! Ni gjorde det lätt för mig att sköta arbetet från nära håll och 360 mil bort. Dessutom tackar jag de som såg till att information postades till Aten, handlingar/brev togs om hand m.m.

Kyriaki Aloizou! Du har fått stå ut med en fysisk ofta och mentalt ständigt frånvarande sambo. Tack för all hjälp och inspiration du gett mig. Giorgios (bror), Stavrola (mamma), Akilles (pappa)! Jag får se till att vi träffas lite oftare. Birgitta Patriksson, Dennis, Ingvar Karlsson, Lars-Åke, Thorbjörn, Sten! Ni fick mig att glömma att jag faktiskt pendlade mellan två olika länder.

KL 4212 från Melbourne till Kuala Lumpur, den 14 mars 2006

Konstantin Kougioumtzis (/Ku:ju:'mzis/)

1 Inledning

Den 27:e juli 1988 svor jag idrottsläraryrket under en ceremoni anordnad av institutionen för fysisk fostran och idrott, Aristoteles Universitet, Thessaloniki, Grekland. Därefter ansökte jag om en placering i en nationell kö för anställning som idrottslärare. Idrottsläraryrket var givande. Jag kunde stoltsera med goda kunskaper om vad som pågick i den tränande kroppen. Bland de svåraste momenten upplevde jag skolpraktiken. Kunskaper i bl.a. fysiologi hjälpte mig i begränsad utsträckning och jag önskade en viss förståelse av det som pågick runt omkring mig i klassen. Ytterligare ett problem var den stora arbetslösheten. Enligt prognosen skulle det ta ca 9 år att få en fast anställning.

Jag hade bott i Sverige några år före skolstarten tillsammans med mina invandrade föräldrar. Under skoltiden i Grekland besökte jag ofta dels mina föräldrar, dels annan släkt som stannade kvar i Sverige. Således hade jag en viss förtrogenhet av svensk kultur. Valet mellan att komma till Sverige eller att vänta i Grekland efter avslutade universitetsstudier var oproblemiskt. En ekvivalering av min grekiska examen gav mig en idrottsläraryrket i Hässleholm, medan jag samtidigt började läsa pedagogik i Lund. Genom en mastersuppsats år 1994 fick jag möjlighet att studera mönster av social interaktion i klassrummet. Ett avsnitt i uppsatsen med titeln "Åk-9 elevernas upplevelser av tre idrottslektioner" hade följande lydelse:

Det kommer ... att dröja innan idrottsundervisningen av ledning, kolleger och föräldrar betraktas som lika viktig som undervisningen i de mer teoretiska ämnena. *Hur lång tid det handlar om beror till stor del på mig, idrottsläraryrket.* (Kursiv här)

De nio åren gick och det var dags för en anställning i Grekland. Situationen i "hemlandet" var inte alls sig lik längre. En elev, rektorns dotter, frågade mig hur jag ville bli tilltalad. "Konstantin" svarade jag och en rasande rektor befarade dagen efter att ordningen i skolan skulle bryta ihop, om jag inte åter blev "magister". I den svenska skolan tilltalades jag med mitt namn och inget elevuppror blev aktuellt, tänkte jag. Varken mina kunskaper i fysiologi eller min förståelse för interaktionsmönster i klassrummet hjälpte mig. Det fanns något som jag missade, något som är annorlunda än "fysiologi" och "klassrum". Mitt beteende visade sig vara fel i svensk skola och rätt i Grekland, samt tvärtom. Idrottsläraryrket kan tydligen inte göra så mycket själv. Jag skrev ner mina funderingar och kontaktade olika personer i Sverige. Ett av svaren som jag fick var speciellt. Innehållet var på svenska, men innebörden passade väl i min grekiska situation. Det var Göran Patriksson, som därefter handledde mig att formulera en ansökan till forskarutbildningen. En komparativ studie skulle

kunna öka förståelsen av idrottsundervisning, som inte bara kan handla om fysiologi och klassrum, utan även innebära en kulturyttring.

Avhandlingens grundproblematik rör sig om en komparativ belysning av fenomenet idrottsundervisning. Jag kunde inte tänka mig viktigare informanter än yrkesverksamma idrottslärarkollegor i Sverige och Grekland. Elever var inte aktuellt att studera, eftersom de har en begränsad erfarenhet – bortom sin egen – av idrottsundervisningen, därför genomfördes dels en enkätstudie, dels intervjuer med idrottslärare. Om idrottsundervisning är en kulturyttring bör den reproduceras från lärare till elever, vilket förde mig till Basil Bernsteins teori om kulturreproduktion. Teorin kompletterades med Andy Hargreaves resonemang om lärarkulturer och Anthony Giddens modell kring individers handlande.

Detta inledande kapitel innehåller tre avsnitt. I det första definieras olika begrepp. Hur begreppen kan hänga ihop diskuteras i det andra avsnittet, medan jag i det tredje avsnittet formulerar ett syfte, framställer en retorik och slutligen presenterar en disposition. De två första avsnitten samt framställningen av en retorik har skrivits i arbetets slutfas. Olika synteser och egna bearbetningar står här i förgrunden och därför används få referenser, något som dock åtgärdas i kommande kapitel. Sidan 23 innehåller exempelvis en definition av vad en ritual kan vara utan några referenser. Definitionen är baserad på Bernstein (1977) genom att ta hänsyn till Turner (1988) och Quantz (1999). Definitionen är kraftigt bearbetad och direkta eller indirekta hänvisningar till Bernstein, Turner eller Quantz skulle kunna dels förvirra, dels vara inkorrekta. I avsnitt 2.4.4 presenteras en mer detaljerad diskussion om ritualer, och referenser infogas.

Olika beskrivningskategorier används i termer av svart och vitt (idealtyper) för att tydliggöra mina utgångspunkter, även om jag tror att de olika samhällsliga företeelserna ofta framträder i svårfångade grånyanser. Ett sätt att försöka uppmärksamma dessa kommer att ske genom att ifrågasätta den ”egna” kulturen genom komparationer¹ med andra kulturer. ”De omnibus dubito. Cogito, ergo sum.” Jag ifrågasätter inte minst mig själv genom logiskt tänkande. Det logiska eller snarare det samhällsligt giltiga tänkandet kan å andra sida skilja sig påtagligt i olika kulturer.

¹ Termen ”komparation” används ibland istället för ”jämförelse”. En komparation innebär att inte enbart uppmärksamma skillnader och likheter, utan även att förstå och förklara dessa.

1.1 Samhällelig produktion och reproduktion

Undervisning och uppfostran kan som sociala fenomen beskrivas i termer av strukturerade mönster av kontext- och situationsbundna innebörder. Undervisning handlar om en process varvid elevens världsbild (kunskaper, färdigheter) konstitueras och uppfostran relateras till praktiker där elevens livsåskådning (normer, värderingar) konstrueras. Genom kontakt med varierande världsbilder och distinkta livsåskådningar lär sig eleven något om sin identitet, dvs. sin förmåga och position i omgivningen. De kontext- och situationsbundna innebörderna av elevens förmåga och position konstitueras och konstrueras varken slumpmässigt, opartiskt eller i relation till allmängiltiga förebilder, utan är snarare föremål för processer inom ramen för den samhälleliga produktionen och reproduktionen.

Livsnödvändiga varor, föremål och symboler skapas genom samhällelig produktion, medan reproduktion innebär återskapande av kunskaper, färdigheter, värderingar och normer. Återskapandet har såväl en materiell bas som en kulturell (Lundgren, 1981). Den materiella basen föreskriver villkoren för produktionen och nödvändiggör återställandet av kunskaper och färdigheter (vertikal reproduktion). De föreställningar som finns i ett givet samhälle om hur undervisning och uppfostran bör ske tillhör kulturreproduktionens domän (horisontell reproduktion). I grundskolan äger huvudsakligen en institutionaliserad form av kulturell reproduktion rum för överföring av normer, värderingar och sociala sammanhang för återskapande av kunskaper och färdigheter. Denna reproduktion präglas mer eller mindre av både produktionen och den vertikala reproduktionen i ett givet samhälle.

Processer för samhällelig produktion och reproduktion avslöjar något om relationer mellan samhället och individen, dvs. mellan ideologier och innebörder. Utbildningens struktur och funktion skapas och återskapas även parallellt med en system – individ relation. Denna relation sammanfaller med en vertikal reproduktionsprocess, där de olika utbildningsformerna framträder som en växelverkan mellan utbildning och arbetsliv. Den parallella relationen kan kopplas till en horisontell reproduktionsprocess, där utbildningsformer konstitueras starkt påverkade av utbildningstraditioner. Således är en utbildningsform samtidigt en bärare av överföring av samhällsideologier och en självständig mekanism påfallande präglad av den egna traditionen (Bernstein, 2000).

1.1.1 Modernitet och postmodernitet

Modernitet och postmodernitet handlar om två särpräglade samhällstillstånd som ger uttryck för olika uppsättningar av ekonomiska, sociala, politiska och kulturella relationer i västvärlden. I postmoderniteten påverkas nationers

utveckling allt kraftigare av det globala samhällstillståndet. Å andra sidan kan övergångsfasen till viss del vara samhällsspecifik och relaterad till enstaka nationers historiska utveckling. Motsättningar och överensstämmelser mellan den historiska nationsbanan och det globala samhällstillståndet skapar det nationsspecifika postmoderna samhällstillståndet. Övergång från ett nationsspecifikt samhällstillstånd till ett annat påverkar rimligen processerna för samhällelig produktion och reproduktion, vilket kan ha konsekvenser för olika utbildningsformers struktur och funktion och därmed vid överföring av ideologier och traditioner.

I spörsmål kring produktion och reproduktion förefaller en distinktion mellan mindre och mer utvecklade samhällen fruktbar. I mindre utvecklade samhällen förblir produktionen och reproduktionen till stor del en familjeangelägenhet. Med samhällsutvecklingen ökar stegvis avståndet mellan produktion och reproduktion, samtidigt som utbildningsväsendet gradvis tar över familjens framför allt reproducerande roll. Produktionen höjs åtminstone som grad av arbetsfördelning. Fokusering på utbildningsformernas roll och arbetsfördelningens art som progressiva² företeelser möjliggör en kartläggning av principer för samhällelig produktion och reproduktion, eftersom utbildningstraditioner kan specificeras utifrån samhällets historiska gång. Därmed ökar förståelsen för relationer mellan samhälle och individ.

Det finns dock exempel på att exempelvis arbetsfördelningens utveckling inte alltid är progressiv. Lärarnas specialiseringsgrad ökade i den svenska grundskolan fram till en viss tidpunkt, medan tillkomsten av tvåämneslärare under senare år signalerar en på lärarnivå sänkt specialiseringsgrad. I Grekland ökar grundskolläraernas specialisering på grund av att klasslärarna inte längre undervisar i ämnen som engelska, musik och idrott, samt att lärare för datorundervisning anställs i grundskolans senare år. Påståendet att den svenska och den grekiska skolan tar emot olika och anpassar sig distinkt till de nya krav som ställs i ett globaliserat samhälle, möjliggör återupptagandet av diskussioner kring produktion och reproduktion som fenomen med tempoväxlingar. Dessa växlingar präglas inte minst av de två nationernas historiska utveckling, vilket skulle kunna förklara avvikelser från eller överensstämmelser med en progressiv utveckling av sociala fenomen.

1.1.2 Professionalism och professionalisering

Uppfostran och undervisning kan samtidigt betraktas som en gestaltning av horisontella respektive vertikala reproduktionsprocesser och som lärarnas

² Progressiv används inte i positiv bemärkelse utan i neutral, dvs. som ”jämn” enkelriktad utveckling.

huvudsakliga arbetsuppgift. Därmed kopplas uppfostran och undervisning direkt till den samhälleliga reproduktionen och indirekt till samhällelig produktion. Lärarnas deltagande i processer för såväl samhällelig produktion som reproduktion kan analyseras genom begreppet *profession*. Profession kan utmynna i en professionalism, fokuserande ett yrkes interna kvaliteter och en professionalisering som rör sig om ett yrkes strävanden efter social position och status (Englund, 1996). En utvidgning av professionsbegreppet kan vara fruktbar, och till och med nödvändig i lärarsammanhang, eftersom utbildningsväsendet fungerar både som en arbetsmiljö med egna traditioner och som en undervisningsmiljö för återskapande av ideologier.

Professionalism kan inte enbart handla om interna lärarkvaliteter, utan skulle väl kunna förenas med lärarnas bidrag vid processerna för kulturell reproduktion. Resonemang om professionalisering bör förstås som något mer än bara statuskamp mellan yrken, eftersom professionella förutsättningar kan påverka anpassning till samhällskrav och därmed ha en inverkan på position och status. Lärarnas professionalisering och professionalism formas därmed i och uttrycks följaktligen genom lärardeltagandets struktur och funktion i såväl den sociala produktionen, som i den vertikala och kulturella reproduktionen. I ett givet utbildningssystem indikerar lärarnas professionalism och professionalisering något om formerna för utbildning, dess relation till produktion och om själva produktionen, samt något om sättet som individens världsbild och livsåskådning konstitueras och konstrueras.

Ideologier och traditioner, lärarprofessionen samt elevens världsbild och livsåskådning utgör tre nivåer av produktions- och reproduktionsprocessen, dvs. system-, professions- och individnivå. Oavsett om processerna utvecklas progressivt eller regressivt³ finns det rimligen principer som kopplar de olika nivåerna till varandra. Detta innebär att en principspecifisering på en professionsnivå skulle kunna utgöra analysgrund för system- och individnivå. Principerna manifesteras både i det svenska och i det grekiska samhället genom de förutsättningar och de bidrag som lärarna disponerar respektive strävar efter inom ramen för processer för produktion och reproduktion. Såväl förutsättningar som strävanden kan beskrivas genom lärarnas egna ståndpunkter inom ramen för varierande lärarprofessionella diskurser.

³ I Grekland utvecklas lärarnas specialisering progressivt dvs. flera lärarspecialiseringar tillkommer. I Sverige utvecklas specialiseringen regressivt, dvs. sänks genom tillkomsten av flerämneslärare.

1.1.3 Utbildningsreformer och lärartraditioner

Grundskolan kan beskrivas som ett fält för både konflikter och beröringspunkter mellan olika agenter, och huvudsakligen mellan nationalstaten och lärarprofessionen. Staten mobiliserar krafter mestadels genom utbildningsreformer och lärarprofessionens replik är baserad på den egna traditionen. Ett sätt att beskriva lärare uppstår genom begreppet lärarkultur, som uppfattas vara ett resultat av tidigare närmande eller ”drabbningar” mellan staten och lärarna inom ramen för processer för samhällelig produktion och reproduktion. Efter andra världskriget kopplas oftast lärarkulturer till en profession som mynnar ut i centralt reglerade förutsättningar och återskapande strävanden. Under efterkrigstiden har den svenska skolan i hög grad formats utifrån en kombination av partipolitisk enighet och vetenskapstillit (Lindensjö & Lundgren, 2000). Partipolitisk oenighet och en pedagogikvetenskap med låg status skulle kunna förklara den grekiska lärarkulturens svängningar under de senaste decennierna (Buzakis, 2002, jfr Zambeta, 2002).

Vid sidan av partipolitisk oenighet om utbildning i Grekland och pedagogikvetenskapens marginalisering, signalerar lärarnas successiva specialisering en viss modernisering av den grekiska grundskolan i termer av en utbildningsform som en mekanism för kulturreproduktion som överensstämmer med rationell produktion. Situationen i Sverige kan te sig något annorlunda, eftersom ideologier för avspecialisering successivt har vunnit mark under de senaste decennierna. Bernstein (1983b) uppmärksammade trenden och tendenserna. Han menade att dessa handlar om ett resultat av inhemska kraftmätningar.

I ett postmodernt samhällstillstånd kan en nationell anpassningsförmåga vara viktig i den dynamiska internationella arenan som tycks premiera framför allt flexibla arbets- och undervisningsmiljöer. Sådana miljöer innebär troligen nyanserade förhållningssätt till sociala sammanhang för produktion och reproduktion av normer, värderingar, kunskaper och färdigheter inte minst i termer av hierarkier och positioner i såväl arbets- som undervisningsmiljöer. Utbildningsreformer bör därför kunna ge utslag i miljöer kompatibla med svårdefinierade nutida och framtidsenliga praktiker för undervisning och uppfostran. Om det eftersträvalda utslaget råder oenighet mellan de olika intressenterna. Bortsett från detta kan utslaget skilja sig från det som eftersträvas om inte problematiseringar kommer i förgrunden kring lärarprofessionens förutsättningar och lärarnas strävanden.

1.2 Mekanismer för produktion och reproduktion

Samhällelig produktion och reproduktion kan exponeras ur olika infallsvinklar, varav en handlar om att de båda fenomenen kopplas till processer för en överföring av uppsättningar av giltiga innebörder (ideologier) från eliten till underordnade samhällsgrupper. Överföringens syfte kopplas till en särskild samhällsordnings kontinuitet och ett bevarande av specifika relationer mellan dem som dominerar och dem som blir dominerade. En analys av överföringens mekanism och en diskussion av implikationer för de underordnade förutsätter inte alltid en fokusering på eliten. En kartläggning av de principer som överföringsmekanismen fungerar genom och en argumentation kring procedurens möjliga konsekvenser, skulle kunna öka medvetenheten hos dem som domineras och därmed generera motstånd för att utnyttja brister i kontinuiteten och leda till förändring.

I de olika arbetsmiljöerna gestaltas ledande samhällsgruppers ideologier i specifika hierarkier och relationer. Ideologierna reproduceras i de olika undervisningsmiljöerna inte bara genom hierarkier och relationer utan även genom former av pedagogik⁴. Grovt uttryckt tar högerorienterade ideologier vanligtvis form i vertikala hierarkier och positionsrelationer, varvid utövare (arbetare) kan isoleras och handlingar (arbetsuppgifter) avskiljas. Dessa ideologier översätts oftast i utbildningsideal med vertikala hierarkier och positionsrelationer samt tydliga (synliga) former av pedagogik. Starkt förenklat återger arbetsmiljöer med horisontella hierarkier och personliga relationer vänsterorienterade ideologier vars utbildningsideal oftast förverkligas genom horisontella hierarkier, personliga relationer och otydliga (osynliga) former av pedagogik.

Skapandet och återskapandet av normer, värderingar, kunskaper och färdigheter genom ideologiskt påverkade ”produktiva” arbetsmiljöer och något traditionspräglade ”reproduktiva” undervisningsmiljöer förefaller vara ett kontinuerligt händelseförlopp. Såväl arbets- som undervisningsmiljöer utvecklas i postmoderniteten inom en högst komplex och svårförutsägbar omgivning vilket skulle kunna motivera avbrott i utvecklingsmönstret. Eventuella avbrott problematiseras i föreliggande avhandling, som kopplas till lärarprofessionens deltagande i processer för såväl produktion som reproduktion.

⁴ Bernstein (1977, 1990, 1996, 2000) använder begreppet ”pedagogy” för att diskutera aspekter av elevbedömning och betygssättning. Pedagogy uppfattar jag motsvara sättet som en lärare reglerar elevs produktion på. För att undvika förväxlingar mellan pedagogik som disciplin och Bernsteins användning av pedagogik översätts det sistnämnda som ”former av pedagogik”.

1.2.1 Lärarprofessionella koder

Lärarprofessionen formas både som arbets- och som undervisningskultur i och genom intressekonflikter och beröringspunkter av nationsspecifika aktörer med den centrala statsmakten och den perifera lärarkulturen mer eller mindre i förgrunden. En lärarprofessionell kod handlar om en beskrivning av typiska mönster hos lärardiskurser, som utmynnar i en funktion för professionalisering och en för professionalism. Lärarnas professionalisering går oftast ut på status som förmåga att bestämma över de egna yrkesförutsättningarna, vilka i själva verket avgörs påtagligt genom utbildningsreformer. Professionalism innebär i första hand en förmåga att väl utföra ett arbete. I fallet med undervisning och uppfostran innebär det yrkessträvanden lämpade för svårdefinierade miljöer, i både nutid och framtid.

Professionaliseringsfunktionen kan därför kopplas till lärarprofessionella diskurser som fokuserar yrkesförutsättningar inom ramen för produktionsprocesser. Lärarprofessionen som en arbetskultur, påfallande präglad av egna traditioner, utsätts inte för en direkt makt- och kontrollutövning, utan de olika utbildningsreformerna utlöser händelseförlopp med yttre begränsningar och ansvarsfördelning. En utbildningsreform handlar om en ideologiskt laddad mekanism, som påverkar gällande lärartraditioner huvudsakligen genom avgränsning och indelning på basis av maktfördelning och kontrollprinciper. Dessa kan diskursivt närmas genom termerna *yttre klassifikation* respektive *yttre inramning*. Termerna binds ihop till en kod för professionalisering som betecknar tidstypiska drag hos en produktionsmekanism i termer av hierarkier och relationer (Bernstein, 1983b).

Professionalism kan studeras utifrån lärarnas ståndpunkter om sådant de strävar efter i samband med undervisning och uppfostran. Lärarprofessionen spelar som en undervisningskultur både en direkt och en förmedlande roll vid elevens identitetsbygge genom egna traditioner och som bärare av ideologier. Identitetsbygget handlar om en reproduktionsmekanism som påverkar elevens världsbild och livsåskådning. Därmed kan mekanismen kopplas till underliggande mönster av fördelning av makt och principer för kontroll. Dessa mönster manifesteras i giltiga uppfattningar om kunskap, överföringsprocesser och elevbedömning, vilka diskursivt angrips genom *inre klassifikation*, *inre inramning* och *pedagogikform*. Termerna beskriver en kod för professionalism, typisk för en reproduktionsprocess som förmedlar hierarkier, relationer och former av pedagogik (Bernstein, 1983a, 2000).

1.2.2 Reproduktionens regeluppsättningar och ritualer

Grundskolans kultureproducerande funktion relateras huvudsakligen till elevers identitetsbygge, som i princip sker genom två uppsättningar av regler. En uppsättning gör sig gällande vid överföring av kunskaper och färdigheter (instrumentell regeluppsättning), medan en annan kopplas till överföring av normer och värderingar samt sociala former för överföring av kunskaper och färdigheter (expressiv regeluppsättning). Den expressiva regeluppsättningen är en betydande process för etablering och övervakning av konsensus i olika sociala sammanhang och därför föremål för intensiv ritualisering. En ritual kan uppfattas som ett någorlunda bestående mönster av kontext- och situationsbundna handlingar, vilka utgör grund för konstitution, konstruktion och strukturering av meningsfulla innebörder inom och bortom kontexten för utövandet av själva handlingsmönstret.

Ritualiserade handlingar uppdateras av och ger uttryck åt en specifik social ordning i termer av individers positioner och relationer inom en grupp och mellan olika grupper. Ritualer som för samman elever benämns sammanhållande, medan ritualer av differentieringskaraktär rubriceras som särskiljande. Ritualiseringsprocesser i en skola handlar om uppsättningar av såväl sammanhållande som särskiljande ritualer i varierande former och med distinkta funktioner. Ritualernas funktion i grundskolan kan generellt sägas vara förebyggandet av ett ifrågasättande av giltiga normer och värderingar.

Den eftersträlvade nettoeffekten av olika kombinationer av regeluppsättningar och ritualisering kopplas allmänt sett till upprätthållande av konsensus, utan att samtidigt hämma en viss innovationsförmåga och ökning av valmöjligheter. Grovt uttryckt kan konsensus bevaras i högerorienterade utbildningsformer genom expressiva regeluppsättningar och skapande av skuld känslor med en ritualisering av vertikala hierarkier, positionsrelationer och tydliga former av pedagogik (jfr Bernstein, 1977). Konsensuseffekten kan något förenklat upprätthållas i vänsterorienterade utbildningsformer genom en konstruktion av skamkänslor med ritualisering av instrumentala regeluppsättningar av horisontella hierarkier, personliga relationer och otydliga former av pedagogik (jfr Bernstein, 1977).

1.2.3 Idrottsämnets kultureproducerande roll

En distinktion mellan de olika skolämnena på basis av en differentiering vad gäller tillämpningsgrad av instrumentella och expressiva regeluppsättningar skulle kunna vara vilseledande. Det finns nämligen motiv att skilja mellan instrumentella regler som huvudsakligen kommunikativt diskursiva, där språkets roll uppträder centralt, och expressiva regler som sedvänjor, där

kroppens betydelse har fast stöd⁵. Problematiken har säkerligen sitt ursprung inte bara i konstituerade och konstruerade avgränsningar utan även i något missvisande sådana mellan kropp och själ i modernitetens västvärld (Shilling, 2005).

En åtskillnad mellan skolämnen utifrån ritualiseringens intensitet kan vara något mindre missvisande. Även om ritualisering i avancerade samhällen rimligen kännetecknas av framför allt kommunikativa diskurser, kan kroppens betydelse knappast betvivlas i olika ritualiseringsprocesser. Således uppträder grundskolans idrottsämne som en arena för kulturreproduktion särpräglad i relation till de övriga skolämnena. Undervisning och uppfostran som sker under en idrottslektion kan till viss del betraktas som en intensiv ritualisering av expressiva regeluppsättningar.

Idrottsämnet som en intensiv ritualisering av åtminstone expressiva regeluppsättningar kan beskrivas i termer av principer för klassifikation, inramning och former av pedagogik vars olika kombinationer uttrycks genom diskurser för *prestation*, för *kompetens*, och för *perfektion* (Evans & Davies, 2004a; jfr Bernstein, 2000). Som sociala fenomen uppträder diskurser för prestation och kompetens under modernitetens gång. En ”prestation” förmedlar påtvingad disciplin genom vertikala hierarkier, positionsrelationer och tydliga former av pedagogik. En ”kompetens” signalerar dold makt och kontrollutövning via horisontella hierarkier, personliga relationer och otydliga former av pedagogik. Som ett bestående mönster av handlingar befinner sig den första koden nära Linggymnastiken. De rutiner som kopplas till utövandet av olika bollspel ger uttryck åt den andra koden. En ”perfektion” handlar snarare om ett fenomen i postmoderniteten vars ritualisering ger tecken på en aktiv livsstil genom förmedlande hierarkier, individuellt ansvar och nyanserade former av pedagogik.

1.3 Syfte

Idrottsläraryrket handlar om en profession som inte sällan uppfattas ha låg status i relation till övriga lärare i de ”tungta” teoretiska ämnena. Dessutom kopplas i regel idrottslärarens handlingar till kroppsfrämjande insatser, där förbättring av elevers fysiska förmågor som kondition, snabbhet, styrka och rörlighet uppträder centralt. Utifrån antagandena att processer för samhällelig produktion och reproduktion kännetecknas av specifika mönster och funktioner;

⁵ Linggymnastiken användes i den svenska skolan (i början av 1900-talet) för att bl.a. disciplinera elever. Samtidigt undervisades elever i exempelvis matematik för att utveckla förmågan att räkna. Detta kan tolkas som att expressiva regler tillämpades i idrottsämnet och instrumentella i matematikundervisning. En sådan distinktion kan vara vilseledande, eftersom instrumentella och expressiva regler kan tillämpas lika väl i både idrottsämnet och matematikundervisning. Distinktionen framställs här för att motivera mitt val att utgå från en variation av ritualiseringens intensitet istället.

att skolan är ett betydande fält för sådana processer; att skolan som institution fungerar inte minst genom ritualisering av regeluppsättningar och att intensiv ritualisering av åtminstone expressiva regeluppsättningar kan bedrivas i och få utlopp genom idrottsämnet, motiveras ett alternativt närmande⁶ av både idrottsläraryrket och grundskolans idrottsundervisning.

Det alternativa närmandet skulle kunna uttryckas genom avhandlingens huvudsyfte, vilket innebär att studera idrottsläraryrket i Sverige och Grekland i termer av yrkesförutsättningar och yrkessträvanden. Såväl förutsättningar som strävanden ger uttryck åt giltiga uppfattningar om hierarkier och relationer kopplade till idrottsläraryrkets arbetsmiljö. Detsamma gäller uppfattningar om hierarkier, relationer och former av pedagogik förenade med idrottsläraryrkets undervisningsmiljö. Således kan syftet utmynna i två specifika frågor:

- Vilka mönster av hierarkier och relationer framstår, när idrottslärare i svensk och grekisk grundskola beskriver professionella förutsättningar?
- Vilka mönster av hierarkier, relationer och former av pedagogik uppträder, när de skildrar professionella strävanden?

Behandling av de aktuella frågorna kommer att bygga på enkätsvar och intervjuutsagor från idrottslärare, yrkesverksamma på olika ”stadier” av grundskolan. Sättet som de aktuella idrottsläraryrket väljer att positionera den egna professionen i både arbets-, och undervisningsmiljö på, handlar i princip om diskurser vilka förväntas avslöja något om både individ- och systemnivå i de två länderna. Hierarkier, relationer och pedagogikformer som elever ritualiseras till, mer eller mindre utifrån idrottsläraryrkets strävanden, ger uttryck åt giltiga föreställningar om morgondagens medborgare i de fördefinierade stadie- och nationsspecifika kontexterna. Mönster av hierarkier och relationer kopplade till förutsättningar skulle kunna skildra idrottsläraryrkets reaktion och anpassning till reformiterade premisser i de båda länderna.

1.3.1 Framställning av en retorik

Höger- och vänsterinriktade samhällsideologier antas dela ett gemensamt syfte märkbart influerat av ett klassiskt grekiskt demokratiideal, medan demokratins styrelseform säkerligen fått balansera mellan en fokusering på mål och medel i enstaka nationers historiska gång. I en del länder framträder en medelorienter-

⁶ Såväl idrottsläraryrket som idrottsämnet uppfattas ha en specifik funktion i både den svenska och den grekiska skolan. Funktionen uppmärksammas genom avhandlingens alternativa närmande. Det alternativa närmandet innebär att idrottsläraryrket inte per definition kan betraktas ha låg status. Idrottsämnet kan inte heller per definition kopplas till kroppsfrämjande insatser.

ing (se medel-sidan, Isling, 1980), dvs. distinkta politiska eliter får styra mer eller mindre efter en tävling om medborgarnas röst (funktionalistisk tävlingsmodell). Andra nationer adopterar en målorientering (se mål-sidan, Isling, 1980), dvs. medborgarna påverkar styrningen inte minst genom att forma starka parastatliga intresseorganisationer (normativ deltagandemodell)⁷. I tävlingsmodellen kan demokratiformen kallas för konservativ. Tävling verkar premieras före samarbete, och det förstatligade samhället ser ut att uppfatta ojämlikhet inte bara som funktionell utan även som nödvändig. I deltagandemodellen rubriceras demokratiformen som radikal. Samarbete tycks premieras före tävling, och den församhälleligade staten betraktar ojämlikhet som en orättfärdig relation.

Analys- och beskrivningskategorierna radikal- och konservativ demokrati produceras och reproduceras i och genom varierande premisser vilka avspeglas inte minst i uppfattningar om hur de olika utbildningsformerna styrs (se Berg, 2003). I en församhälleligad stat kan skolan regleras antingen centralt (resultatstyrning) eller decentraliserat (målstyrning) och detsamma gäller även för ett förstatligt samhälle, där skolan kan regleras såväl centralt (regelstyrning) som decentraliserat (ramstyrning). Resultat-, mål-, regel- och ramstyrning handlar säkerligen om rationella och nationella strävanden att producera och reproducera det som eftersträvas, dvs. i första hand ett samhälles eller några samhällsgruppers överlevnad på den internationella arenan. Arenan har sedan länge funnits där, men kommit i förgrunden i postmoderniteten. Tävlingsmodellens mål kan kopplas till en premiering av den elit som skulle kunna tänka sig få med alla medborgare. Deltagandemodellen handlar om att kultivera och emancipera alla medborgare av vilka några kommer att producera eminenta lösningar successivt användbara av alla medborgare.

Sverige och Grekland ser ut att utgöra två något särställda exempel av en deltagande- respektive en tävlingsmodell. Den svenska grundskolans kamp för en demokratisk uppfostran utgör en förebild inte minst i Grekland under benämningen ”den svenska modellen”. Den grekiska grundskolans ”fria pendel”⁸ påpekas och misstros nationellt. Oavsett om den svenska skolan kopplas till en idealmodell och den grekiska till en något självständig institution gestaltar de båda grundskolorna två olika kontinuiteter. Kontinuiteterna bör uppfattas i termer av underliggande processer för såväl produktion som reproduktion. I de båda ländernas skolor bör det rimligen finnas lärargrupper som deltar i de

⁷ I samband med folkomröstningen om Sveriges EMU-deltagande (införande av euro) fick både Ja- och Nej-sidan rätt att disponera skattemedel. Finansiering med skattemedel av en Nej-sida (i relation till grekiska regeringens Ja-förslag) förefaller vara långt ifrån den grekiska demokratimentaliteten.

⁸ Grekiska pedagogikforskare med Buzakis (2002) i spetsen menar att grekiska staten låter skolan ”pendla fritt”, dvs. vara självständig och visar intresse enbart för ”flaskhalsen”, dvs. inträdesprovet vid universitet. Buzakis resonemang är intressant, men knappast trovärdigt utifrån teorier om kulturell reproduktion. Grundskolan kan tveksamt pendla fritt om inte det fria pendlandet tjänar eliten.

aktuella processerna på olika sätt. I variationen hos lärargrupper deltagande skulle man kunna spåra upp olika mönster kopplade till professionella förutsättningar och lärarnas strävanden. De olika mönstren skulle kunna öka medvetenhet om stadie- och nationsspecifika tillstånd (Gibson, 1986). Medvetenhet om varierande samhällsliga mönster bör förstås som ett sätt att i nutiden fånga det alternativa i framtiden (Wexler, 1981).

Alternativa mönster kan rimligen inte bara uppmärksammas genom att man lyfter fram högst inflytelserika system och strukturer. Man måste också ta individens och gruppernas handlande med i beräkningen. Individ, antingen ensam eller i grupper, finns alltid med mer eller mindre när- och frånvarande. Även om individens livsvärld till viss del påverkar samhällsliga företeelser på system- och strukturnivå (Giddens, 1997) förefaller det rimligt, att professionella idrottslärare har större inflytande inom ramen för grupper av individer, dvs. (idrotts-) lärarkulturer (Hargreaves, 1998). Påståendet att yrkesverksamma idrottslärare konstituerar, konstruerar och strukturerar sin professionella omgivning inte minst genom val och strategier huvudsakligen inom ramen för olika (idrotts-) lärarkulturer, utgör en grundläggande utgångspunkt i föreliggande avhandling.

Inom olika (idrotts-) lärarkulturer konstitueras, konstrueras och struktureras giltiga uppfattningar om (idrotts-) lärarprofessionen som både en arbets- och en undervisningsmiljö. På basis av undervisningstraditioner konstitueras (idrotts-) lärarnas professionella omgivning, vilken konstrueras i växelverkan med utbildningsreformer och struktureras i den dialektiska relationen mellan undervisningstraditioner, utbildningsreformer och lärarkulturer.

1.3.2 Disposition

Det andra kapitlet fokuserar interkulturell förståelse inom ramen för den Europeiska unionen, grundskolan och grundskollärare i Sverige och Grekland, idrottsämnet i svensk och grekisk grundskola samt begreppet idrottsvetenskap. Den interkulturella förståelsen handlar om aspekter av internationalisering och problematisering kring komparativa studier. Grundskolan och grundskollärare beskrivs genom en presentation av olika policytexter samt överstatliga projekt (jfr OECD). Svenska och grekiska policytexter används vid en framställning av bakgrundsinformation kopplad till "Idrott och hälsa" respektive "Fysisk fostran" som idrottsämnet rubriceras i respektive land. I ett fjärde avsnitt diskuteras idrottsvetenskap, idrottspedagogik, idrottspedagogiska paradig, kroppsövningspraktiker och ritualer.

Det tredje kapitlet innehåller en litteraturgenomgång. Kapitlet är uppbyggt kring fyra avsnitt. Det första avsnittet handlar om spörsmål kring lärarprofessionen,

lärarforskning, lärarkulturer och lärarprofessionella koder. Kapitlets övriga avsnitt är nästan enbart inriktade mot idrottslärare och idrottsämnet. I avhandlingen studeras idrottslärarprofessionen i termer av förutsättningar och strävanden. Tidigare forskning kring förutsättningar systematiseras under rubriken *Idrottslärarnas arbetsmiljö*, medan tidigare resultat om strävanden behandlas under rubriken *Idrottslärarnas undervisningsmiljö*. Kapitlet avrundas med ett kort avsnitt om en problemsammanfattning.

I avhandlingens fjärde kapitel presenteras det teoretiska ramverket. Vid arbetets inledande steg utgick jag från Basil Bernsteins kodteori, som kom till användning inte bara vid konstruktion av en enkät, utan även i samband med intervju genomförande. Centralt i teorin uppträder begreppet *kod*, vilket analyseras i två grundversioner, en kod för produktion och en kod för reproduktion. Koder för produktion kopplas till idrottslärarnas arbetsmiljö och diskuteras i termer av klassifikation och inramning. Koden för reproduktion förenas med idrottslärarnas undervisningsmiljö och analyseras som klassifikation, inramning och former av pedagogik. Kodteorin utgör avhandlingens s.k. interna beskrivningsspråk. För att studera ett specifikt fenomen bör det interna beskrivningsspråket anpassas och framträda i termer av ett externt beskrivningsspråk. Det externa beskrivningsspråket kan sägas handla om en operationalisering av det interna beskrivningsspråket. Teorikapitlet avslutas med några reflektioner om kodteorin. Denna teori uppmärksammar huvudsakligen hur företeelser på systemnivå påverkar individer. Vid analys av data visade det sig att grupper av idrottslärare (individer) tar emot företeelser initierade på systemnivå olika. Problemet åtgärdades genom hänvisningar till Anthony Giddens, som diskuterar sättet som individer väljer att agera på. I föreliggande avhandling studeras inte hur enstaka individer (idrottslärare) agerar utan hur grupper av lärare tar emot och bearbetar signaler från omgivningen. Således har även Giddens resonemang kompletterats med Andy Hargreaves teori kring lärarkulturer.

I det femte kapitlet presenteras den empiriska undersökningens uppläggning och förfarandet vid dataanalyserna. Datainsamlingen genomfördes med hjälp av både enkät och intervjuer. I ett avsnitt diskuteras metodologiska aspekter som kopplas till enkätundersökningen, dvs. urval, svarsfrekvens, representativitet, validitet och reliabilitet. I ett annat avsnitt diskuteras spörsmål kring den kvalitativa delen som exempelvis intervjupersoner och intervjuaren. Metodkapitlets tredje avsnitt kopplas till den presentationsteknik som används i de två kommande resultatkapitlen.

I det första resultatkapitlet (avhandlingens sjätte kapitel) presenteras data kring svenska och grekiska idrottslärarnas arbetsmiljö (yrkesförutsättningar). Kapitlet är uppbyggt kring fyra teman. Det första temat behandlar samarbete och status, dvs. aspekter av den s.k. externa klassifikationen. I de tre följande avsnitten analyseras en s.k. extern inramning, dvs. konstitutionella, organisatoriska och

fysiska ramars betydelse utifrån idrottslärnarnas enkätsvar och intervjuutsagor. I kapitlets sista avsnitt sammanfattas resultat om idrottslärnarnas arbetsmiljö och beskrivs i termer av Bernsteins koder för produktion.

Det andra resultatkapitlet (avhandlingens sjunde kapitel) behandlar de svenska och grekiska idrottslärnarnas undervisningsmiljö (yrkessträvanden), systematiserad enligt en kod för reproduktion. Vilka idrottspraktiker som ser ut att premieras tas upp i ett avsnitt om s.k. inre klassifikation. Nästa avsnitt handlar om elevers inflytande och medverkan som framträder som s.k. inre inramning. I ett tredje avsnitt presenteras underlag om elevbedömning och betygssättning som diskuteras som former av pedagogik. Kapitlet sammanfattas med utgångspunkt i Bernsteins kod för reproduktion.

I det avslutande åttonde kapitlet förs en sammanfattande diskussion. Först och främst sammanfattas resultat under rubriken *Idrottslärnarnas professionskoder*, där både yrkesförutsättningar och yrkessträvanden överblickas. Kapitlets nästa avsnitt behandlar idrottslärnarnas yrkesförutsättningar, där tre olika koder lyfts fram. I ett tredje avsnitt ställs idrottslärnarnas yrkessträvanden i centrum genom fyra olika koder. Retoriken i diskussionskapitlet bygger på Hargreaves lärarkulturer. Detta innebär att jag för fram argument och tolkningar i relation till fyra idrottslärnarkulturer, dvs. idrottslärare som undervisar i de lägre och i de högre skolåren i Sverige samt i de lägre och i de högre skolåren i Grekland. Kapitlet avslutas med några resonemang kring idrottslärnargrupperns roll vid framför allt processer för kulturell reproduktion.

2 Idrottslärare och idrottsämnet i Sverige och Grekland

I denna avhandling fokuseras intresset till idrottsämnet i svensk och grekisk grundskola genom att ställa idrottslärarna i centrum inom ramen för ett (idrotts-) pedagogiskt angreppssätt. I kapitlet beskrivs i fyra avsnitt studiens utgångspunkter: det inomeuropeiska samarbetet, grundskolan i Sverige och Grekland, idrottsämnet i svensk och grekisk grundskola samt idrottsvetenskap. Samarbetet inom ramen för den Europeiska unionen befinner sig i en fas av omorientering från i första hand ekonomiska frågor mot en helhetsproblematik, där även aspekter av en kulturell harmonisering diskuteras. Forskarinitierade studier kan tänkas komplettera överstatligt (OECD, EU) initierade försök att bidra med underlag för en interkulturell förståelse. Hur barn och ungdomar undervisas och uppfostras varierar i de olika europeiska nationerna. Genom att jämföra idrottsundervisning i två europeiska länder kan föreliggande avhandling förhoppningsvis ge ett bidrag till förståelsen av dessa processer.

Inledningsvis ges en komparativ bild av idrottsundervisning i Sverige och Grekland genom att beskriva grundskolan och läraryrket i de två länderna. Därefter diskuteras statliga texter om idrottsundervisningens mål och innehåll samt bedömning och betygssättning av elever. Skillnader och likheter i formella texter är tänkta att skapa en viss förförståelse av det studerade fenomenet. Kapitlet avslutas med en diskussion kring idrottsvetenskap. Den inledande delen av denna diskussion skulle kunna uteslutas, eftersom organisering av kunskap och debatter om benämning inte kopplas direkt till avhandlingens problematik. Denna del är dock väsentlig då en dokumentation av idrottsvetenskapens utveckling saknas i tidigare publicerade pedagogiska avhandlingar.

I kapitlets avslutande del problematiseras idrottsundervisningens ritualer i avsikt att framföra egna uppfattningar om idrottsämnets funktion. I Sverige beskrivs idrottsämnet ofta som ett undervisningsinslag där elever kan finna mening. Ritualisering innebär att socialisera elever till distinkta former av meningsskapande utifrån den rådande samhällsordningens perspektiv som inte minst gestaltas i och genom de olika utbildningsformerna.

2.1 Ett sammanhållet europeiskt samhälle

Det inomeuropeiska samarbetet har under de senaste två decennierna intensifierats och den Europeiska unionen har utvidgats successivt till att

omfatta först tolv, sedan femton och nu tjugofem länder. Samtidigt pågår förhandlingar om medlemskap för ytterligare nationer. De krav som ställs från globaliserade samhällen och ekonomier motiverar ett tydligt försök att möta uppmaningar om ett enat Europa. Fram till millennieskiftet var det ekonomiska angelägenheter som satte sin prägel på samarbetsproblematiken. Under de senare åren har diskussioner däremot allt oftare ägt rum i termer av ett både ekonomiskt och kulturellt sammanhållet europeiskt samhälle (EU, 2003c, 2003d).

Omorienteringen från en koncentration på ekonomi mot lösningar kopplade även till en kulturell sammanhållning märktes först under Europeiska rådets möte i Lissabon den 23:e och 24:e mars 2000. Utifrån påståenden om ett starkt ekonomiskt läge motiverades det nya strategiska målet för nästa decennium att *”bli världens mest konkurrenskraftiga och dynamiska kunskapsbaserade ekonomi, med möjlighet till hållbar ekonomisk tillväxt med fler och bättre arbetstillfällen och en högre grad av social sammanhållning”* (Lissabonstrategin, 2000, para. 5). Den materiella basen förenas i Lissabonstrategin med miljöer gynnsamma för utveckling av små och medelstora företag och en väl fungerande inre marknad, medan den vertikala produktionen ses som upprättande av gemensamma områden för forskning på toppen av ett informations-samhälle för alla.

Nationella utbildningssystem är viktiga i processer för internationalisering som inte bara kan ses i termer av en ekonomisk och teknologisk samverkan, utan även bör syfta till en harmonisk balans mellan tekniska och kulturella perspektiv (UNESCO, 1966, 1998). Med kopplingar till Lissabonstrategin uppfattas utbildningspolitiken i EU-kommissionens ”Utbildning 2010” framför allt vara en grund för att skapa och överföra kunskap och dessutom vara ”en avgörande faktor för ett samhälles möjlighet till innovation” (EGK, 2003, s. 5). Denna politik strävar mot tre mål. Det första handlar om att höja kvaliteten i samt effektivisera nationella utbildningssystem, det andra behandlar allas tillgång till utbildning och det tredje handlar om att främja internationaliseringsaspekter genom och inom utbildningen (CoEU, 2001; EU, 2003c).

Inom EU verkar en ”tävlingsmodell” förespråkas. Effektivitet placeras i texten inte bara tidigare än alla medborgares tillgång till utbildning, utan även före det som skulle kunna uppfattas som grunden för en interkulturell samvaro i termer av en ökad rörlighet för individerna genom och inom utbildning. Såväl Lissabonstrategin som ”Utbildning 2010” ger uttryck åt uppfattningar av en något pressad situation, där arbetslöshet och kunskapsklyftor tycks nödvändiggöra ett snabbt systeminitierat samarbete mellan de europeiska nationerna för att stärka unionens globala ställning.

2.1.1 Varierande utbildningssystem mot gemensamma mål

Inom OECD (2001) föreslås tre scenarier om hur skolan kan komma att se ut år 2020 utifrån en analys av nuläget och med hjälp av prognoser baserade på varierande intressenters agerande. Dessa scenarier handlar om förenklade bilder av komplexa företeelser men erbjuder möjligheter till reflektion. Utifrån kontinuitetsscenario fortsätter skolan mestadels att vara en institution präglad av stark byråkrati samtidigt som lärarprofessionen övergår i en krissituation. Enligt återanpassningsscenario utvecklas skolor till knutpunkter för det lokala samhället och till centra för lärande, medan avsnörningsscenario framställer skolan som en del av ett nätverkssamhälle och som marknadens och handelsökonomins förlängda arm.

Mer specifikt fortsätter i OECD:s kontinuitetsscenario staten att definiera läroplaner, där förväntade elevprestationer standardiseras. Undervisning genomförs i isolerade klassrum av en föråldrad och sämre betald lärarkår. Skolstyrning innebär ökade krav på effektivitet och ansvarstagande inom stränga budgetramar. Återanpassningsscenario är baserat på frikostig budget för skolan, som inte bara fokuserar mot kognitiva aspekter utan även uppmärksammar värderingar och medborgarskap. Samarbetande lärare ansvarar för undervisning och uppfostran utan vertikala beslutshierarkier i samordning med globalt informerade lokala intressegrupper. I avsnörningsscenario gestaltar skolan individuella val och marknadens behov, handelsorienterad skolfinansiering gör sig gällande, statens auktoritet minimeras, läraryrket omformas och konsulter för lärande blir viktiga.

Olika utbildningssystem inom EU delar gemensamma utgångspunkter i upplysningstidens utbildningsideal, men har tydligen utvecklats distinkt utifrån nationsspecifika kulturer och varierande ideologiskt grundade strävanden. Lissabonstrategin och "Utbildning 2010" handlar om ett ambitiöst försök att koordinera varierande utbildningssystem mot gemensamma mål. Vid sidan av centralt initierade samordningsförsök uppfattar jag det som viktigt att även komparativa studier genomförs. Genom jämförelser av olika aspekter i de olika utbildningssystemen i Europa kan förståelsen mellan dessa öka och därmed kan koordinering underlättas.

2.1.2 "Lärare är viktiga"

Modernitet och postmodernitet representerar två epoktypiska och något särpräglade samhällstillstånd. Moderniteten vilar i tron på att "man kan uppnå sociala framsteg genom en systematisk utveckling av vetenskapliga och teknologiska insikter samt genom rationell tillämpning av dessa insikter på det sociala och ekonomiska livet" (Hargreaves, 1998, s. 40). En del forskare menar

att moderniteten har utlovat effektivitet, produktivitet och välbefinnande, men inneburit ojämlikhet, förtryck och orättvisor relaterade till klasstillhörighet, kön och etnisk bakgrund (Brown, Halsey, Lauder, & Wells, 1997; Sage, 1997).

Postmoderniteten ger uttryck för en uppsättning av ytterst flexibla samhälleliga företeelser i västvärlden under de senaste decennierna. Enligt Hargreaves (1994, 1999, 2003) kännetecknas postmoderniteten inte minst av en explosionsartad ökning av behov och utbud av information. Stabilitet saknas dock, eftersom modernitetens allmängiltiga förhållningssätt tycks utmanas och pluralism råder, vilket utmanar inte bara byråkratiska organisationer utan även individens integritet. Daun (1997) hävdar att dagens europeiska skola ställs inför postmodernitetens motsägelsefulla krav. Det handlar om att samtidigt kultivera individualism och kollektivism, utslagningsmentalitet och solidaritet, att satsa på de excellenta utan att åsidosätta de svaga, att hävda sig på den internationella arenan utan att försumma den egna lokala och etniska identiteten.

Hargreaves (1997) bevitnar ett "paradigmskifte" mellan modernitetens reformer och postmodernitetens omstruktureringar. Detta innebär att exempelvis enstaka läroplansreformer inte längre är adekvata, utan det finns strävanden efter omstruktureringar av olika utbildningssystem i sin helhet. Hargreaves menar att omstruktureringar egentligen i grunden bevarar samma mentalitet som reformer och han föreslår därför ett alternativt närmande. Detta beskrivs som ställningstagande i fyra dilemman, dvs. vision eller röst; direktiv eller handlingsunderlag; processer eller personer; strukturer eller kulturer.

I modernitetens reformer var visioner något som kom "ovanifrån". I postmodernitetens skola kan inte olika röster negligeras och framför allt inte lärarnas röster. Den samhälleliga verkligheten baserades i moderniteten på att stabila trossystem och direktiv var möjliga. I det postmoderna samhällstillståndet inryms multipla föreställningar som förutsätter bredare handlingsunderlag. Under modernitetens gång uppmärksammades processer vid olika förändringar. Skolan i postmoderniteten kan inte avstå från att vara en aktiv del i närsamhället genom personliga relationer. I modernitetens förändringar var strukturlösningar viktiga i termer av "get the structures right so they support your educational goals, then have practice conform to them" (Hargreaves, 1997, s. 350). Kulturlösningar kräver mer tid, eftersom de utgår från existerande skolverkligheter, dvs. lärar- och lärotraditioner formade till stor del "by deeply rooted beliefs, practices and working relationships among teachers and students" (ibid).

En omstrukturering är alltid svår, och det finns varken enkla problem eller eminenta lösningar kopplade till en sådan. Finansiering, administration, ledning, lärarutbildning, läroplan, lärarprofession, urvalsstrategier och betygssättning är exempel på viktiga problemområden. Kommer adopterade strategier att förverkliga kontinuitets-, återanpassnings- eller avsevärda scenarier? Om det som

eftersträvas är en skola som utgör en knutpunkt för det lokala samhället och ett centrum för lärande bör en viss balans framträda mellan visioner och röster, direktiv och handlingsunderlag, processer och personer, strukturer och kulturer. Sådana balanser kan tveksamt etableras om inte lärarna sätts i centrum. "It is the teachers who ultimately hold the key to the success of the educational enterprise" (Hargreaves & Goodson, 1996, s. 24).

Målet om en europeisk huvudroll i det globala samhället kan äventyras om EU-kommissionens "Utbildning 2010" förblir visioner, direktiv, processer och strukturer. I projektet "Lärare är viktiga" (Teachers Matter; OECD, 2005b, 2005c) slås larm om befarade avsöndringsscenarioer genom en kartläggning av lärarprofessionen i 25 OECD-länder. "För att förbättra effektiviteten och rättvisan i undervisning gäller det att säkerställa att kompetenta människor vill arbeta som lärare, att deras undervisning är av hög kvalitet och att alla elever får tillgång till högkvalitativ undervisning" (OECD, 2005b).

2.1.3 Komparativa pedagogiska studier

Vid sidan av elevernas familjebakgrund utgör lärare "the single most important school variable influencing student achievement" (OECD, 2005c, s. 26). I OECD-rapporten visar sig elevresultat i standardiserade tester korrelera positivt med lärarspecifika egenskaper som lärarutbildning, yrkeserfarenhet och ämneskunskaper. Kopplingar mellan undervisningens art och kvalitet hos lärare uppträder således tydligt. I storskaliga projekt som "Lärare är viktiga" (OECD, 2005b, 2005c) är det tveksamt om den aktuella problematiken kan belysas i sin helhet. Kompletterande studier behövs som fokuserar på läraregenskaper som är svårare att mäta, som exempelvis skicklighet i att skapa konstruktiva klassrumsklimat, kapacitet att initiera goda relationer till elever och förmåga att samarbeta med andra lärare. I termer av Chabbot och Elliott (2003) behövs komparativa pedagogiska studier av "typ III".

Komparativa pedagogiska studier kan systematiseras på olika sätt och en kategorisering av Noah och Eckstein (1969) i fem perioder beskriver den historiska utvecklingen. Komparativa pedagogiska studier har säkerligen bidragit till interkulturell förståelse från första periodens "reseberättelser", grundade i ren nyfikenhet. Den samtida femte periodens komparativa studier innebär försök att identifiera krafter och faktorer som formar de olika utbildningssystemen och att uppmärksamma relationer mellan utbildning och samhällen i olika kulturer med hjälp av framför allt samhällsvetenskapliga metoder. Femte generationens komparativa pedagogiska forskning kan kategoriseras i typ I-, typ II- och typ III-studier (Chabbot & Elliott, 2003).

Exempel på en typ I-studie är ”Teachers Matter” (OECD, 2005b, 2005c) samt Programme for International Student Assessment (PISA) och International Educational Achievement (IEA). Dessa projekt utmärks av en sofistikerad design och utgör en etablerad plattform för samarbete mellan forskare i olika länder, men har kritiserats för ett kvantitativt arbetssätt och frågeformulärens eller ämnesprovets bristande användbarhet i olika kulturella sammanhang (Buzakis & Kusturakis, 1995). Typ II undersökningar handlar i princip om ett samarbete inom olika organisationer i åtminstone två länder som exempelvis pedagogikrelaterad kunskapsöverföring från Sverige till Egypten i samband med ett biståndsprojekt inom energiproduktionen (Johansson, 1999).

Typ I- och II-studier har något grovt uttryckt en svagare teoretisk orientering än typ III-studier som inte i första hand fokuserar mot policyändringar. Det som utmärker typ III-studier är att de är designade ”to bring to light new concepts” och ”to generally deepen understanding of education as a practice and as a social phenomenon” (Chabbot & Elliott, 2003, s. 21). Ett exempel på en sådan studie anses av Chabbot och Elliott (2003) vara Alexander (2001), som fokuserade mot utbildningsfenomen i England, Frankrike, Indien, Ryssland och USA genom tydliga kopplingar till de aktuella nationernas kulturer definierade som ”the web of inherited ideas and values, habits and customs, institutions and world views which make one country, or one region, or one group distinct from another” (Alexander, 2001 i Chabbot & Elliott, 2003, s. 23).

En kategorisering på basis av studiernas teoretiska eller icke-teoretiska orientering (se även Broadfoot, 1999) förefaller vara överförenklad. Samtidigt är det svårt att etablera distinktioner genom att antyda att viss komparativ forskning premierar ren faktaproduktion. Kategoriseringen bör företrädesvis ses som en beskrivning som kännetecknas av en tendens mot att tillgänglig information inte bör avskiljas från den kultur som data ger ett uttryck för. En fokusering på nationsspecifika samhällliga uppsättningar (kulturer) och inomsamhälleliga fenomen kan etablera en viss förståelse för olika relationer inom ett nationellt system. Komparativa pedagogiska studier har som mål att utöka förståelsen inom ett nationellt samhälligt system genom att etablera relationer även mellan olika nationella samhälliga system (Schriewer, 1999).

Ett ökat intresse för lärarforskning kan uppmärksammas såväl internationellt (OECD, 2005b, 2005c) som nationellt (se Apelgren, 2001; Bentley, 2003; Falkner, 2003; Karlefors, 2002; Lemar, 2001; Lind, 2000). Föreliggande avhandling gör anspråk på att kategoriseras som en typ III-studie med fokus på forskning om (idrotts-) lärare och (idrotts-) undervisning. En jämförelse mellan idrottslärare i Sverige och Grekland förväntas öka förståelsen av (idrotts-) lärarprofessionen i de två nationella systemen, bredda beskrivningspotentialen av (idrotts-) undervisning som ett inomsamhälleligt fenomen och komplettera den rikliga information som redan finns i varierande internationella projekt om

lärarprofessionen i de två länderna genom kopplingar till olika (idrotts-) läro-kulturer.

2.2 Grundskolan i Sverige och Grekland

De olika utbildningsformerna i världen kan beskrivas med hjälp av åtta klassifikationsnivåer⁹ (UNESCO, 1997). ISCED-nivå 1 handlar om primärskolan. Barnen är mellan fem och sju år när de börjar på denna nivå, som i princip varar i sex år. Som nivå 2 klassificeras den lägre sekundärutbildningen som för det mesta varar i tre år och bildar, tillsammans med nivå 1, den obligatoriska utbildningen i de flesta länder.

I det svenska utbildningssystemet är barn mellan sex och sexton år skolpliktiga (Eurydice, 2002b). Grundskolan (nivå 1 och 2) är avgiftsfri och föräldrarna behöver inte betala för läromedel, skolmåltider, hälsovård och skolskjuts. I Grekland börjar den obligatoriska utbildningen vid sex års ålder och varar till femton års ålder. De första sex åren tillbringas de grekiska eleverna i "dimotiko" (nivå 1) och de resterande tre åren i "gymnasio" (nivå 2). Den obligatoriska utbildningen i Grekland är liksom den svenska avgiftsfri, men ännu ges det inga skolmåltider och dessutom saknas det bl.a. skolsköterska. Under senare tid införs gradvis en heldagsomfattande dimotiko. Det handlar snarare om en försöksverksamhet, där det ordinarie skolschemat sträcker sig till c:a kl. 13:00. Därefter experimenterar man genom olika friare undervisningsformer fram till c:a kl. 15:00.

Avsikten med ISCED-nivåerna är att skapa ett standardiserat underlag för att underlätta internationella jämförelser. Emellertid har "for any given country the interplay of cultural traditions, local customs, socio-economic conditions, at the very least, ... resulted in a concept of education in many ways unique to that country, and any attempt to impose a common definition would not be productive" (UNESCO, 1997, s. 3). Den obligatoriska utbildningen (nivå 1 och 2) i Sverige (grundskolan) och i Grekland (dimotiko och gymnasio) delar några gemensamma egenskaper som t.ex. en fokusering på mer teoretiskt inriktade ämnen i timfördelningen. Samtidigt gör sig en del skillnader gällande och kopplas framför till allt skolans finansiering och styrning samt relationen mellan huvudman (kommunen i Sverige och staten i Grekland) och lärare.

⁹ ISCED: nivå 0 till nivå 7 (International Standard Classification of Education).

2.2.1 Skolfinansiering

Staten och kommunala myndigheter ansvarar för finansiering av grundskolan i Sverige. Lokala myndigheter drar inkomster från den kommunala skattesatsen, medan centralstaten stödjer periferin på basis av distinkta kommunalkarakteristiska faktorer. Kommunal skattesats saknas i Grekland och staten ansvarar helt för skolans finansiering. Beträffande utbildningsfinansiering befinner sig Sverige allmänt sett klart över genomsnittet av länderna i såväl EU- som OECD-statistik. Grekland intar oftast en plats i bottenkiktet.

Av den svenska bruttonationalprodukten (BNP) går 7.4 procent till utbildning, vilket motsvarar 13 procent av de offentliga utgifterna. Svensk grundskola kostar i genomsnitt 5 800 € per elev och år. Standardiserat¹⁰ blir detta 4 500 enheter varav 70 procent handlar om lärarlöner. Endast 3.8 procent av BNP går till utbildning i Grekland, vilket är lika med 8 procent av de offentliga utgifterna. Det satsas ungefär 3 250 € per elev och år i grundskolan, som standardiserat blir drygt 2 000 enheter varav hela 92 procent utgörs av lärarlöner. Skillnader mellan Grekland och Sverige var påtagligare i början av 1990-talet, eftersom den grekiska staten ökade sin skolfinansiering med 30 procent under de senaste åren, samtidigt som svenska staten har sänkt skolutgifterna marginellt (CoEC, 2004; EC, 2000; OECD, 2002, 2005a).

Grekiska regeringar, oavsett ideologisk härkomst, förklarar sin strama skolbudget med höga försvarskostnader på grund av spänningen mot Turkiet och ett "svart hål" i finanserna orsakat av en stor "svart" marknad. Lärarnas fackföreningar utlyser regelbundet strejker med huvudargumentet att en budget på fem procent av BNP för utbildning bör uppnås (Stylianidou, Bagakis, & Stamovlasis, 2004). Enligt inofficiella uppgifter belastas varje grekisk familj i genomsnitt med drygt 3 000 € per år för "frontistiria" (privata lektioner under fritiden). Buzakis (2002) diskuterar den grekiska skolans elevförvarande funktion, som blir tydlig i och med att nästan all skolbudget går till lärarlöner.

2.2.2 Skolstyrning

Lindensjö och Lundgren (2000) beskriver olika former av skolstyrning av vilka byråkratisk reglering och professionsstyrning kan vara användbara begrepp vid en beskrivning av situationen i Grekland och Sverige. Diskussionen skulle även kunna föras i termer av ett centraliserat respektive decentraliserat system, vilket dock förefaller något förenklat genom en fokusering på styrningens struktur och

¹⁰ Standardiserade enheter möjliggör en jämförelse mellan de olika länderna. Nationsspecifika makroekonomiska särdrag tas med i beräkningen som exempelvis levnadskostnad m.m.

inte på dess funktion. Byråkratisk reglering innebär att staten ”formulerar regler som i detalj anger hur tjänstemän, organiserade i en hierarkisk ansvarskedja, skall handla i olika situationer” (s. 163). Professionsstyrning är å andra sidan baserad på uppfattningar om att skolmiljöer handlar om komplexa samhälleliga arenor, där professionella lärare kan fatta olika beslut utifrån för ”ögonblicket rådande villkor” (s. 167).

I Grekland omfattar ansvarskedjan utbildningsministeriet (YPEPTH), regioner, direktorat, kontor och skolenhet (Stylianidou m.fl., 2004). YPEPTH ansvarar för lagstiftning och direktiv till 13 regioner. Därunder finns 58 direktorat för dimotiko med 141 kontor och 58 direktorat för gymnasio med 70 kontor. De olika skolenheterna direktanknyts till kontoren. I Sverige ansvarar stat, kommun och skolenhet för grundskolan. Skolverket ansvarar för planering och utvärdering samt definierar läroplan och mål (Regeringskansliet, 2003). På lokal nivå fördelas ansvaret mellan politiker och utbildningsexperter, medan rektorer och lärare ansvarar för genomförandet av läroplanen. Kommuner kan profilera sig inom det egna ansvarsområdet, medan skolor fungerar enligt lokala arbetsplaner uppfattade som läroplanens konkretisering.

Under de senaste åren har i Grekland överförts en viss typ av beslutsfattande, som exempelvis beviljade lärarledigheter, från staten till regionnivå. Det råder dock inte någon tvekan om att den byråkratiska styrningen är tänkt att minimera lokalt tolkningsutrymme. Den senaste skolreformen i Sverige kan uppfattas som en övergång från ram- till målstyrning i termer av Berg (2003). Uttryckt annorlunda kan situationen före Lpo 94 kopplas till en ”participatorisk” eller deltagande styrning med regler om ”hur olika intressen skall representeras i verksamheten” (Lindensjö & Lundgren, 2000, s. 165), medan nuvarande professionsstyrning tycks kunna förebygga uppkomsten av ett förstatligt samhälle på kommunnivå.

2.2.3 Timfördelning

Timfördelningen för de olika skolämnena skiljer sig åt i de två länderna framför allt vad gäller den flexibla delen, dvs. skolans och elevens val som gäller enbart i den svenska grundskolan. Situationen bör emellertid inte överskattas, eftersom den obligatoriska delen av undervisning i Sverige är inte mindre än 94 procent av den totala undervisningstiden (OECD, 2005a). I tabell 2.1 presenteras omfattningen för den svenska grundskolan i timmar för ämnen och ämnesgrupper (Skolverket, 2004a). Tabellens sista kolumn kopplas till antal timmar om ett ämne (ämnesgrupp) minskar med det högst tillåtna 20 procent.

Tabell 2.1 Timfördelning i svensk grundskola

Ämne/ämnesgrupp		Timmar	Minimum
1	Svenska	1 490	
2	Matematik	900	
3	Geografi, historia, religionskunskap, samhällskunskap	885	708
4	Biologi, fysik, kemi, teknik	800	640
5	Idrott och hälsa	500	400
6	Engelska	480	
7	Slöjd	330	264
8	Bild	230	184
9	Musik	230	184
10	Hemkunskap	118	94
Elevens val och språkval		702	
Totalt garanterat antal timmar		6 665	
Därav skolans val		600	

I Grekland tilldelas de olika ämnena ett fast antal 45-minuterslektioner per vecka, vilka varierar beroende på skolår. I tabell 2.2 presenteras timfördelningen för de olika ämnena (YPEPTH, 2004), där antal timmar för den grekiska grundskolan är beräknade på 33 veckor per skolår, medan lektioner har räknats om till klocktimmar i den högra kolumnen.

Tabell 2.2 Timfördelning i grekisk grundskola

Skolämne	Dimotiko						Gymnasio			"Timmar"	
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	à 45'	à 60'
1	9	9	9	9	8	8	9	8	8	2541	1906
2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1188	891
3				3	3	3	6	5	5	825	619
4	4	4	3	3	2	2	2	2	2	792	594
5	5	5	4	4	3	3	2	3	5	1122	842
6	2	2	2	2	2	2	3	3	2	660	495
7				2	2	3	2	2	5	627	470
8				2	2	2	2	2	2	462	347
9						2	2			264	198
10							1	1	1	165	124
11	1	1					1	2	1	198	148
										8844	6634

Enligt OECD (2005a) är den planerade skoltiden i Sverige knappt 6 000 klocktimmar och i Grekland drygt 7 500 för elever mellan 7 och 14 år. Av tabell 2.1 och 2.2 framkommer tydligt att den komparativa OECD-bilden är något förvrängd, eftersom det inte finns några radikala skillnader mellan Sverige och Grekland. Detta förefaller i sig märkligt på grund av att den svenska grundskolan är heldagsomfattande, medan den grekiska i regel inte är det (Stylianidou m.fl., 2004). Tydligt avstår grekiska elever från kvartsraster mellan undervisningstimmar och en friare samvaro med andra elever. Bilden av ett pressat elevschema är påtaglig, eftersom grekiska elever i skolår 9 kopplar drygt 40 procent av den undervisning de får till undervisningsmiljöer utanför själva skolan, dvs. egenfinansierade privata lektioner under fritiden, medan svenska elever i samma skolår rapporterar att 80 procent av skoluppgifterna sker inom skolans ram (OECD, 2005a).

Trots ett överlag intensivare schema presterar grekiska elever i snitt sämre än svenska jämnåriga vid de flesta internationella prov som matematik och läsförståelse samt uppvisar större främlingsfientlighet (CoEC, 2004; EC, 2000). En förklaring kan vara att grekiska familjer långvarigt drillar eleverna inför inträdesprovet till universitet vid 18 års ålder (Benincasa, 1997; Buzakis, 2002; Matsaggouras, 1999; Stylianidou m.fl., 2004). Inträdesprovet handlar i princip om att behärska stoffet utantill, och på så sätt kan sämre prestationer förklaras vid internationella prov som även kräver en viss kritisk förmåga. Den grekiska grundskolan verkar inte kunna motarbeta elevers och familjers överfokusering på inträdesprovet. Elevernas allsidiga utveckling och inte minst kultivering av medborgarskapet tycks därmed äventyras. "Examinationsfebern" slår säkerligen hårt mot skolämnen som inte ingår vid inträdesprovet som idrottsundervisning och annan praktisk estetisk verksamhet. I absoluta klocktimmar får svenska elever såväl som grekiska lika mycket idrottsundervisning, samtidigt som grekiska elever troligen har svårt att finna tid för fritidsaktiviteter, på grund av ett väldigt tidskrävande heldagsomfattande elevschema.

2.2.4 Grundskollärare

Knappt 95 procent av de grekiska lärarna i grundskolan har en fast statstjänstemannaposition, medan i Sverige är drygt 80 procent av lärarna i grundskolan tillsvidareanställda i kommunen. I såväl grekisk som svensk grundskola kopplas övriga grundskollärare till tidsbegränsade vikariat, vilka i Sverige ökat från 14 procent år 1990 till 20 procent år 2000 (Eurydice, 2003). I Grekland är man lärarutbildad efter fyraårig universitetsutbildning, medan utbildningen i Sverige varierar mellan tre (numera tre och ett halvt) och fem år för en anställning i grundskolan (Eurydice, 2003). Relationer mellan staten och lärare regleras i

Grekland centralt, medan lokalmyndigheter och skolor intar en central position i Sverige. Allmänt sett verkar läraryrket vara mindre eftertraktat i Sverige än i Grekland.

Svenska lärare får en faktisk lön som i genomsnitt är lika med två tredjedelar av förväntad lön om andra yrkesgrupper med lika lång universitetsutbildning tas med i beräkningen, medan förväntad och faktisk lärarlön sammanfaller i Grekland (OECD, 1996). Mer än sex procent av de svenska lärarna avbryter karriären¹¹, medan läraryrket i Grekland kopplas till ett livslångt engagemang (OECD, 2005c). Svenska skolledare rapporterar svårigheter med att anställa utbildade lärare i framför allt högstadiet och gymnasiet (OECD, 2005c). Lärarpopulationen omfattar i Grekland 100 000 individer, medan ytterligare 90 000 utexaminerade lärare deltog i 2002 års centrala lärarprov av vilka enbart 10 procent tilldelades en anställning (Stylianidou m.fl., 2004).

Centralprovsdeltagande idrottslärare var 10 500 av vilka 335 anställdes inom provens tvååriga mandatperiod (Stylianidou m.fl., 2004). Alla nyanställda lärare genomgår en inledande utbildning på c:a 100 timmar, då det i regel har gått mellan 6 och 13 år efter avslutad lärarutbildning (ibid). Trenden lär avta, eftersom de centrala proven ersätter en nationell lärarkö, vilket innebär att väntetiden minskar samtidigt som de flesta utexaminerade lärare aldrig kommer att anställas. Årligen tillkommer drygt 1 200 idrottslärarstudenter i Grekland och motsvarande studentinflation kännetecknar nästan all universitetsutbildning. Olika regeringar premierar en "kundmentalitet", då intagningsplatser till universitet bestäms utifrån regelverkens popularitet, utan att ta hänsyn till samhällseliga behov och universitetens utbildningsförmåga.

Nyanställda lärare placeras över hela Grekland för att sedan kunna ansöka om antingen en tillfällig eller en poängstyrd permanent omplacering. Grekiska lärare undervisar i genomsnitt 610 årstimmar (15.8 veckotimmar), medan rektorn har rätt att kräva skolnärvaro på ytterligare 4.5 klocktimmar för administrativa uppgifter (Eurydice, 2003; Stylianidou m.fl., 2004). Svenska lärare arbetar i 195 dagar och 1360 årstimmar med undervisning samt olika former av samarbete vilket förespråkas tydligt av "regelverket" (Regeringskansliet, 2003), medan motsvarande saknas i Grekland.

Lärarkåren saknar i såväl Sverige som Grekland nedskrivna etiska koder, och grekiska lärare tycks även avstå från fortbildning. Knappt 5 procent deltog i fortbildning inom en given tremånadersperiod, medan motsvarande siffra var drygt 60 procent i Sverige, enligt skolledarnas svar (Eurydice, 2003; OECD, 2005a, 2005b, 2005c). De i genomsnitt 104 årligen förekommande fortbild-

¹¹ En tredjedel av dessa avbrott handlar om övergång till pension.

ningstimmarna sker i Sverige inom arbetstid, medan grekiska lärare även får ta fritiden i anspråk och fokusera mot enbart IT och interkulturell förståelse. Svenska lärare utbildas även i exempelvis didaktik, ledarskap, specialpedagogik och konflikthantering. Undervisningsproblem kan grekiska lärare diskutera med ämneskonsulter, medan svenska lärare kan få hjälp av skolledning, ämnesansvariga kollegor, skolpsykolog, och supportenhet för konfliktlösning (Eurydice, 2003).

Ett förstatligt grekiskt samhälle tycks kräva ett högt pris från blivande lärare. I gengäld får de en säkerställd statsanställning, en icke tidskrävande profession och eventuellt ett undvikande av privata sektorns otrugga anställningsformer. Det labyrinthartade regelverket tycks förverkliga ett välfungerade kaos i Grekland vad gäller lärare från intagning till universitet till fortbildning. Inkompetens verkar det inte vara, eftersom grekiska staten har säkerställt lärarpoolen för en lång tid framöver och lyckats bevara en hårt reglerad lärarkår. Bortsett från lönen och en successiv ökning av arbetsbördan verkar läraryrket i Sverige vara ett yrkesval med en kollektiv lärartillvaro och möjligheter till professionellt förverkligande genom fortbildning. Avsöndringsscenarioer kan dock inte uteslutas i Sverige, eftersom hela 34 procent av lärarna är över 50 år (OECD, 2005c).

2.3 Idrottsämnet i svensk och grekisk grundskola

I UNESCO (1979) kopplas idrottsämnet till elevens allsidiga utveckling.

Every human being has a fundamental right to access to physical education and sport, which are essential for the full development of his [her] personality. The freedom to develop [and preserve] physical, intellectual and moral powers through physical education and sport must be guaranteed both within the educational system and in other aspects of social life. (Artikel 1.1, s. 32)

EU-administrationen och ministerrådet propagerar för en timmes fysisk aktivitet om dagen och kopplar idrottsämnet till den harmoniska utvecklingen av helheten kropp/själ samt till en ökad livskvalitet (CoM, 2003; EU, 2003b). 120 minuters schemalagd idrottsundervisning per vecka anses vara ett rimligt mål och för att nå visionen om en timmes fysisk aktivitet om dagen bör skolväsendet samverka med idrottsrörelsen. Vikten av att utarbeta nationella strategier för idrottsundervisning betonas i termer av minimistandard för undervisningens kvalitet och kvantitet samt idrottsanläggningar, medan ministerrådet uppmuntrar till en gemensam europeisk strategi för hälsa (EU, 2003a, 2003b). 2004 utropades ett europeiskt år för ”utbildning genom idrott” för att inspirera ”partnerskap mellan utbildningsvärlden och idrottsvärlden för att främja idrottens fostrande och sociala funktion” (EU, 2003a).

2.3.1 ”Idrott och hälsa” samt ”fysisk fostran”

Idrottsämnet uppträder som *idrott och hälsa* i Sverige och som *fysisk fostran* i Grekland. I Idrott och hälsa (Skolverket, 1994/2000) uppfattas idrott, friluftsliv och varierande motionsformer ha stor betydelse för hälsa och ämnet syftar till elevers fysiska, psykiska och sociala utveckling samt att ge kunskaper om den egna livsstilens betydelse för hälsan. De fysiska aktiviteterna kopplas till en kulturell nämnare och en fast grund för interkulturell förståelse och gemenskap. Fysisk fostran fokuserar i Grekland på elevers fysiska, psykiska och intellektuella egenskaper med avsikt att skapa harmoniska medlemmar i samhället. Jag uppfattar att benämningen Fysisk fostran befinner sig nära rubriken Idrott, som ämnet kallades i Sverige före Lpo 94. I Grekland är det framför allt lagsporter, friidrott, gymnastik och dans som intar en central position och termen kondition återkommer regelbundet i texten (YPEPTH, 1995/2003).

Staten, kommunerna och den lokala skolenheten bär ett gemensamt ansvar för att ange vad idrottsämnet är i Sverige genom läroplan, skolplan respektive lokal arbetsplan (Skolverket, 2004a). I Grekland definieras idrottsämnet enbart utifrån en central läroplan, där inte minst en ämnesplan för fysisk fostran uppträder. Ämnesplanen för idrottsämnet (och de andra skolämnena) går vanligtvis under benämningen ”detaljerat program”. Den officiella rubriken är ”Instruktioner för undervisning i skolämnen i gymnasio/dimotiko inför [kommande skolåret]” (YPEPTH, 1995/1997, 1995/2003). Grundversionen av de årligen publicerade instruktionerna dateras från år 1990 (Karadaidu, 2000).

En distinktion kan kopplas till (idrotts-) lärare genom en arbetsdimension med hänvisningar till relationen mot huvudmannen i termer av lön, undervisnings-skyldighet, fortbildning m.m. och en dimension för undervisning uppfattad som det pedagogiska arbetet. Grekiska idrottslärare utövar ett yrke, där de förväntas lyda statliga direktiv inte bara vad gäller arbetsdimensionen utan även undervisningens mål, innehåll och arbetssätt som regleras centralt. Svenska idrottslärare förfogar å andra sidan över ett stort lokalt frirum att professionellt forma innehåll och arbetssätt. En decentraliserad undervisningsdimension ger rimligen idrottslärarna en starkare ställning i Sverige, samtidigt som variationen i undervisningens innehåll ser ut att öka över hela landet (Larsson & Redelius, 2004; Skolverket, 2004c). Centralt reglerade mål som alla elever skall ha uppnått i på förhand bestämda skolår verkar dock kunna dämpa sådana variationer.

2.3.2 Idrottsämnet i statliga texter

I Grekland gäller två detaljerade program kopplade till mål och riktlinjer för dimotiko och gymnasio. Idrottsundervisning i dimotiko fokuserar huvudsakligen

på elevers kroppsuppfattning, koordination, balanssinne, rörelsegestaltning, taktmässig rörelse/rytm, motorik samt grundteknik i olika bollspel och andra idrottsaktiviteter (YPEPTH, 1995/1997). För idrottsundervisningen i gymnasio formuleras fem kategorier av mål som presenteras i tabell 2.3 (YPEPTH, 1995/2003):

Tabell 2.3 Mål och riktlinjer för idrottsämnet i skolår 7–9 i Grekland

Mål	Riktlinjer
Rörelse & uttryck	Grundteknik och deltagande i olika aktiviteter; rytmiska rörelser, uttryck genom rörelse; traditionella danser, lek och idrottsgrenar.
Fysisk utveckling & hälsa	Grundkondition (syreupptagning, styrka, snabbhet, smidighet); registrering av och åtgärd för fysiska "defekter"; förbättring och behållande av en god hälsa och välbefinnande.
Upplevelse	Idrott som nöje och behov genom hela livet; hitta egna favoritaktiviteter; uppskatta natur.
Social utveckling & etik	Utveckla egenskaper som vilja, tålamod, mod, självbehärskning; utveckla etiska kvaliteter som heder, respekt, ödmjukhet; att finna nöje i rörelse.
Kognitiv utveckling	Kreativitet; regler, historia, kultur, hygien.

I Idrott och hälsa (Skolverket 1994/2000) finns mål att sträva mot och dessutom formuleras mål som skall ha uppnåtts i slutet av det femte och det nionde skolåret. Mer specifikt strävar idrottsämnet i den svenska grundskolan mot att eleverna bl.a. utvecklar ...

... sin fysiska, psykiska och sociala förmåga; ... kunskap om vad som främjar hälsa; ... ett bestående intresse för regelbunden fysisk aktivitet; ... kunskaper att kritiskt bemöta missförhållanden¹² som kan förekomma i samband med olika typer av fysiska aktiviteter ... förmågan att organisera och leda aktiviteter. (Skolverket, 1994/2000, s. 1)

I slutet av det femte skolåret skall svenska elever ...

... behärska olika motoriska grundformer ... med balans och kroppskontroll samt ... enkla danser och rörelseuppgifter till musik; kunna simma och hantera nödsituationer vid vatten; kunna orientera sig och hitta i närmiljön genom att använda enkla hjälpmedel; ha grundläggande kunskaper om friluftsliv samt känna till

¹² Kunskaper att bemöta missförhållanden uppfattar jag handla bl.a. om fysiologiska och sociala aspekter. Den fysiologiska dimensionen skulle kunna innebära diskussioner kring dopning och användning av icke tillåtna medel för att öka den egna prestationen eller kroppens utseende samt diskussioner kring ätstörningar. Sociala aspekter kan kopplas till ställningstagande kring alternativa kulturyttringar samt "svagpresterande" eller utstötta elever i samband med idrottsundervisning.

principerna för allemansrätten; känna till något om och kunna ge synpunkter på arbetsmiljön i skolan; ha erfarenheter av några vanliga idrottsaktiviteter samt veta något om skaderisker och om hur skador kan undvikas. (Skolverket, 1994/2000, s. 2)

I slutet av det nionde skolåret skall eleven kunna ...

... förstå sambandet mellan mat, motion och hälsa och kunna tillämpa kunskaper i ergonomi i vardagliga sammanhang; kunna delta i lek, dans, idrott och andra aktiviteter och kunna utföra lämpliga rörelseuppgifter; kunna forma och genomföra aktiviteter för egen motion; kunna orientera sig i okända marker genom att använda olika hjälpmedel samt kunna planera och genomföra vistelse i naturen under olika årstider; ... ha kunskaper i vanliga rörelseaktiviteter och hur de kan bedrivas på ett säkert sätt. (Skolverket, 1994/2000, s. 2)

Idrottsämnet definierat i statliga texter har två tydliga gemensamma nämnare i de två länderna. Först och främst antyds att människan är en helhet, dvs. kropp och själ. En annan likhet kopplas till visionen om att idrottsämnet hos eleverna bör forma ett bestående intresse för regelbunden fysisk aktivitet inom och bortom själva skolundervisningsmiljön. Hälsoperspektivet och friluftsliv är å andra sidan något snävare formulerat i Grekland jämfört med Sverige. Detsamma gäller även elevledda aktiviteter samt inslag som hur man klarar av olika nödsituationer vid exempelvis vatten. Det motsatta gäller för den etiska aspekten som framträder mer explicit i den grekiska texten.

Enligt Annerstedt (2005) kännetecknas svenska statliga texter om Idrott och hälsa av tre element, dvs. fysisk aktivitet, hälsa och social inlärning. Fysiska aktiviteter utgör grunden för idrottsämnet i såväl Sverige som Grekland. I termer av Shilling (2005) kan detta tolkas som att det finns en gemensam syn på att elevens kropp först och främst ses som en tränande kropp, vilken kan formas genom fysiska aktiviteter (jfr Swartling Widerström, 2005). Denna tränande kropp tycks befinna sig närmare en hälsosam kropp i Sverige, medan det i Grekland verkar vara tal om en socialiserbar kropp i första hand. Det som nedtonas i de båda länderna är uppfattningar om en konstnärlig kropp, då inslag där elever lär sig uttrycka sig via kropps rörelser är sparsamt förekommande. Dessutom tonas begrepp som associerar till en politisk kropp ner. Min tolkning är att uttryck som att elever lär sig att kritiskt bemöta ”missförhållanden som kan förekomma i samband med olika typer av fysiska aktiviteter” (Skolverket, 1994/2000, s. 1) kan leda till sådana associationer. Inslag av denna art i undervisningen skulle kunna bidra till uppfostran av kritiska medborgare.

2.3.3 Detaljerat program och lokala arbetsplaner

Enligt det grekiska detaljerade programmet (YPEPTH, 1995/1997) är idrottsundervisningen från skolår 1 till 6 uppbyggd i tre tvåårsperioder. Under den första dominerar rörelsepedagogiska inslag för skolår 1 och 2. Även andra tvåårsperioden, dvs. skolår 3 och 4 präglas av rörelsepedagogiska inslag, medan viss tid ges för bekantskap med bollspel, friidrott och gymnastik. Under den tredje tvåårsperioden lämnar man de rörelsepedagogiska inslagen åt sidan och går över till bollspel, friidrott och gymnastik. I tabell 2.4 ges exempel på olika inslag och timfördelningen som gäller för skolår 5 (YPEPTH, 1995/1997).

Tabell 2.4 Innehåll och timfördelning för idrottsämnet i skolår 5 i Grekland

	Innehåll	Timmar	Procent
1	Bollspel: basketboll, volleyboll, fotboll, handboll	32	51
2	Friidrott: lopp-, hopp-, kast-, stötgrenar,	12	19
3	Gymnastik: mattövningar, redskapsgymnastik	7	11
4	Danser: 6 specifika traditionella och några lokala	12	19
	Totalt	63	100

Innehållsrubriker och timfördelning som gäller för idrottsämnet i dimotiko följs av text som innehåller bl.a. lektionsförslag med exempel på övningar allt från olika lekar till teknikövningar (YPEPTH, 1995/1997).

Det detaljerade programmet för skolår 7 till 9 förespråkar bollspel, friidrott, gymnastik och dans (YPEPTH, 1995/2003). Texten är detaljrik och nedan ges ett exempel på det som gäller för skolår 7.

1:a terminen: Volleyboll (fingerslag, baggerslag, servslag, smash, blockering); friidrott (60 m löp-, startteknik, längdhopp, trestegshopp); kondition (snabbhet).

2:a terminen: Basketboll (bröstpass, dribbling, skott); friidrott (2–10' löp-, startteknik, kulstötning); kondition (uthållighet); traditionella danser.

3:e terminen: Fotboll (passning, mottagning, dribbling); friidrott (stafett, höjdhopp, kast med liten boll); kondition (styrka, smidighet); gymnastik (kullerbytta framåt och bakåt, stå på händer, hjulning, rytmiska rörelser). (YPEPTH, 1995/2003, s. 122)¹³

¹³ Avhandlingens referenstexter är autentiska med undantag för grekiska texter, där jag står för översättning till svenska. Detsamma gäller även intervjuцитaten som presenteras senare i boken.

Undervisningsinnehållet för skolår 8 och 9 handlar i princip om en påbyggnad av skolår 7.

I den svenska grundskolan bör det rimligen råda en viss pluralism vad gäller lokala arbetsplaner. För att möjliggöra en inledande komparativ bild mellan de två länderna har jag slumpmässigt valt en lokal arbetsplan som jag laddat ner från nätet. En mer grundlig diskussion om lokala arbetsplaner följer i kommande kapitel, där resultat från bl.a. Eriksson, m.fl. (2003) samt Larsson (2004a) presenteras.

Vi vill: få eleven att vara ombytt för idrott, deltaga aktivt och göra sitt bästa på lektionerna; att eleven visar god hygien genom att duscha efter varje idrottslektion; att eleven lär sig passa tider och har rätt utrustning med sig; ge eleven ett bestående intresse för motion och på så sätt grundlägga goda vanor som leder till hälsa och välbefinnande; ge eleven förståelse om vikten att röra sig och se sambandet mellan rörelse och må bra; få eleven att förstå att droger och idrott/hälsa ej hör ihop; ge eleven kunskap så att han/hon kan träna på egen hand om han/hon har lust med det; lära eleven att samarbeta så att han/hon tycker det är roligt att motionera i grupp och visa varandra ömsesidig respekt; få eleven att utveckla sina ledaregenskaper och förbättra sitt självförtroende.

Hur? Målen ska vi nå genom att på ett varierande sätt bedriva lektioner där eleven kommer att vara aktiv och där vi blandar praktik med teori. Vi kommer att ge eleven kunskaper, tips och idéer på idrotts-/motionsaktiviteter som de sedan kan använda sig av. Eleven kommer att få prova på t.ex. våra vanligaste bollspel, redskapsgymnastik, olika former av kondition och styrketräning, danser och rörelse till musik, lekar, orientering, simning m.m. Eleven kommer också att få prova på att planera och leda lektioner. (X-skolan, 2003)

Det detaljerade programmet i Grekland handlar om en statlig vision kopplad till direktiv från ministeriet i vilken idrottsundervisning ser ut att uppfattas vara en viss process som kan löpa utan hänsyn till lokala traditioner. I texten uppmanas idrottsläraren att anpassa ämnet till skolspecifika förhållanden, vilket kan fungera som en viss säkring av att lokala traditioner ändå bevaras. Lokala arbetsplaner är i Sverige tänkta som läroplanens konkretisering, vilket bäddar för en viss balans mellan statliga visioner och idrottslärarnas röster. Tydliga professionella röster höjer säkerligen idrottslärarnas ställning och intresse för den egna undervisningen, men viktiga visioner kan komma i skymundan. I den ovan presenterade lokala arbetsplanen (se X-skolan, 2003) har exempelvis elevers kunskaper om att kritiskt bemöta orättvisor kopplade till fysiska aktiviteter inte alls lyfts fram.

Vad gäller mål delar statliga texter i Sverige och Grekland en del gemensamma ståndpunkter om en tränande kropp. På en innehållsnivå blir skillnaderna något tydligare, eftersom mer generella anvisningar gör sig gällande i Sverige till

skillnad från Grekland där innehållet specificeras. Det verkar finnas mer av direkt idrottsrelaterad text i den grekiska kursplanen, medan mer generella teman diskuteras i den svenska. Arbetssätt tas inte upp i svenska läroplanstexter, medan sådana anvisningar förekommer i Grekland. Idrottslärare i Sverige verkar utgå från något luddigare och otydligare statligt formulerade mål och innehåll, vilket ger ett större tolkningsutrymme än i Grekland. De kan sägas förfoga över en möjlighet till en tolkning på två nivåer, en vid formulering av lokala läroplaner som en konkretisering av Lpo 94 och en vid genomförandet av den lokala arbetsplanen. Grekiska idrottslärare arbetar genom att direkt tolka centrala anvisningar.

2.3.4 Elevbedömning och betygssättning

Svenska elever får betyg i slutet av varje termin i skolår 8 och 9. Som betyg används någon av termerna Godkänd (G), Väl godkänd (VG) och Mycket väl godkänd (MVG). I Grekland inleds ett fyrgradigt bokstavs-betyg i skolår 4 och 5, medan ett tiogradigt sifferbetyg gäller för skolår 5 och 6. I gymnasio delas terminsbetyg och ett slutbetyg ut varje skolår. Betyg ges i en 20-gradig skala, där 20 är det högsta betyget.

I Sverige bestäms betygen allmänt sett i relation till kursplanens mål och de fastställda kriterierna. För idrott och hälsa föreslås följande kriterier i skolår 9 för betyget MVG:

Eleven använder sina kunskaper om livsstil, livsmiljö och hälsa för att bedöma värdet av olika idrotts- och friluftaktiviteter. Eleven komponerar, motiverar och genomför ett allsidigt och funktionellt motionsprogram. Eleven organiserar motions-, idrotts- eller friluftaktiviteter tillsammans med andra med hänsyn till olika deltagares behov. Eleven anpassar sina rörelser till de krav som olika aktiviteter och situationer ställer på exempelvis balans, precision och tempo. (Skolverket, 1994/2000)

I Grekland gäller för bedömning och betygssättning i dimotiko följande:

Skolår 3 och 4: Uppfattning och tillägnande av undervisning, intresse, försök, samarbete, kreativitet. ... Skolår 5 och 6: elevens tillägnande av undervisning, försök, intresse samt det allmänna uppträdandet under lektionen, fysisk kondition, kunskaper i relevant teori. (PI, 2003, s. 1461f)

I gymnasio detaljregleras betygs-kriterier genom ett system där fysiska prestationer, terminsspecifika aktiviteter och intresse/flit viktas med 20, 40 respektive 40 procent (YPEPTH, 1995/2003). Betygs-kriterier i fysiska prestationer och terminsspecifika aktiviteter specificeras vidare.

I tabell 2.5 presenteras kriterier relaterade till elevers fysiska prestationer där 4 poäng står på spel (20 x 20 %).

Tabell 2.5 Prestationskopplade kriterier i skolår 7–9 i Grekland

Skolår	1:a terminen	2:a terminen	3:e terminen
7	50 m löpning	1 km löpning	Styrke- & smidighetstest
8	Smidighetstest	Styrketest	Snabbhetstest
9		Syreupptagnings- & styrketest	Snabbhets-, & smidighetstest

Av tabell 2.6 framkommer tydligt att t.ex. tidtagning i 50-meterslopp räknas som betygsunderlag under den första terminen i skolår 7. Betygskriterier som relateras till terminsspecifika aktiviteter presenteras i tabell 2.6 där åtta poäng står på spel. Det framgår att exempelvis ett tekniskt sett rätt utförande av finger- och baggerslag i volleyboll samt längdhopp avgör poängen i terminsspecifika aktiviteter under den första terminen av skolår 7.

Tabell 2.6 Aktivitetskopplade kriterier i skolår 7–9 i Grekland

Skolår	1:a terminen	2:a terminen	3:e terminen
7	Teknik i fingerslag, baggerslag; längdhopp	Två traditionella danser; teknik i kulstötning	Teknik i dribbling och skott (fotboll); höjdhopp
8	Teknik i fingerslag, tennisserve; höjdhopp	Teknik i tvåtakt (basketboll); kulstötning	Teknik i hopp-skott (handboll); skott (fotboll)
9	Volleyboll: eleven får välja; Friidrott: eleven får välja	Teknik i skott (basketboll); friidrott: eleven får välja	Handboll, gymnastik & friidrott: eleven får välja

Linde (2003) kopplar elevbedömning till en informell och en formell dimension, där lärare lyssnar och iakttar elevens lärande respektive ger prov inför betygssättning. Vid formell bedömning finns det stora skillnader mellan idrottsämnet i Sverige och Grekland, eftersom de grekiska eleverna möter formella betygssättningsprocedurer redan vid det fjärde skolåret. Linde diskuterade vidare mätning i samband med formell elevbedömning (betygssättning) genom reliabilitet, dvs. om provresultat t.ex. kan jämföras över hela landet. Samma normer för betygssättning gäller för alla grekiska skolor, medan dessa kan variera i de olika grundskolorna i Sverige. Vid sidan av bedömningens karaktär och reliabilitet hävdar Linde att elevbedömning och betygssättning ger uttryck åt uppfattningar om den giltiga stoffförmedlingen. Denna förmedling kan i Sverige kopplas till en aktiv hälsofrämjande livsstil i kombination med en förmåga att leda aktiviteter och ett visst idrottsligt kunnande. I Grekland får en

elev högst betyg om den uppvisar flit, rätt teknik och goda prestationer i varierande idrottsaktiviteter utan att vara alltför långsam, svag och orkeslös. En annan skillnad kan kopplas till kunskaper om idrott som tycks premieras i Sverige, medan i Grekland fokuseras huvudsakligen kunskaper genom idrott.

2.4 Idrottsvetenskap

Diskussioner kring idrottsämnets vetenskapliga bas har utvecklats under de senaste åren inom ramen för idrottsvetenskap i singularis eller i pluralis (Annerstedt, 1999; Loland, 2000; Olsen, 2000; Patriksson, 2001, 2006; Renson, 2000, 2002). Internationellt återfinns enligt Renson (1990) fyra olika sätt att strukturera idrottsvetenskap (-er). En enhetsvetenskaplig struktur handlar om en självständig disciplin, medan en flerdisciplinär organisation innebär att idrottsvetenskap ”lånar” kunskap från traditionella discipliner för att närma sig praktiskt orienterade problem. Vid en interdisciplinär organisering deltar åtminstone två etablerade discipliner i en integration för att angripa problem av gemensamt intresse samtidigt som en tvärvetenskaplig modell kopplas till en kombination av de tre övriga mallarna.

Patriksson (2001) påpekar det något förvirrande läget vad gäller idrottsvetenskapens struktur internationellt och bidrar med en kritisk sammanfattning:

Idrott som fenomen kan betraktas som ett legitimt område som ingen enskild vetenskaplig disciplin, varken har ensamrätt på eller har möjlighet till att förklara i dess helhet. ... Skillnaden mellan olika forskare består huvudsakligen i att man kan vara oense i vilken grad tvärvetenskap är möjlig och fruktbar. (s. 1)

Kärnproblemet som Patriksson fokuserar på, diskuteras av Haag (1986, 1994) genom s.k. tvär- och multirelationer. Tvärrelationer handlar om hur de olika idrottsvetenskapliga fälten håller ihop (t.ex. idrottspedagogik och idrottsfysiologi), medan multirelationer fokuserar hur ett idrottsvetenskapligt fält relaterar sig till moderdisciplinen (t.ex. idrottspedagogik och pedagogik).

Idrottsvetenskap verkar i Sverige vara på väg mot en tvärdisciplinär organisation efter att ha varit en multidisciplin, medan i Grekland härskar det tvärdisciplinära angreppssättet. Under min forskarutbildning har jag varit i kontakt med såväl en tvär- som en flervetenskaplig organisation. I Sverige har kopplingar till forskare inom moderdisciplinen pedagogik skett smidigt och hjälpt mig att inte minst förstå pedagogiska dimensioner vid olika idrottsliga problemställningar. Forskning om idrottsundervisning i Grekland äger rum inom ramen för en starkt medicinskt präglad idrottsvetenskap, men där finns flera möjligheter att diskutera praktiska problem kopplade till själva idrottsundervisningen.

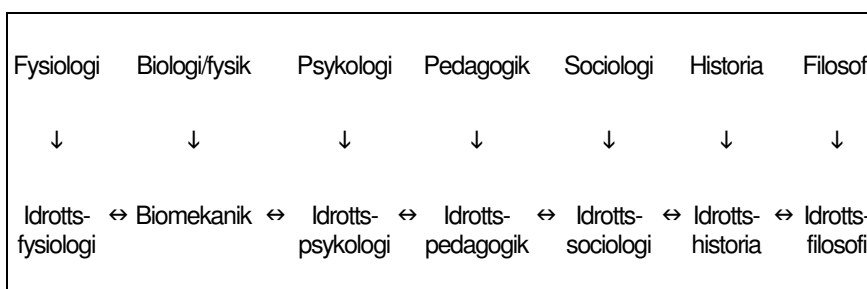
2.4.1 Sjuteorifältmodellen

Enligt Haag (1994) kan olika akademiska discipliner betraktas som antingen disciplinorienterade eller temaorienterade. I den första kategorin återfinns etablerade vetenskaper som medicin, fysik, psykologi, sociologi o.d. Emellertid kan det uppstå vetenskapliga problem som inte kan besvaras av enstaka traditionella discipliner, utan alternativa närmanden krävs och utnyttjande av kunskaper från olika etablerade discipliner fordras. Det alternativa närmandet menar Haag sker inom ramen för s.k. temaorienterade discipliner varav en sådan förefaller vara idrottsvetenskap (-er).

Haags (1994) uppfattning om en idrottsvetenskap som en temaorienterad disciplin med en relativt kort historik vilar på en problematisering kring och utveckling av en s.k. metateori. En grundläggande frågeställning kopplas till generering av den idrottsvetenskapliga kunskapen som diskuteras genom definitioner av teorifält (theory fields) och temafält (subject fields).

A theory field refers to an applied sub-discipline of a more or less established academic discipline with a relative old history. ... A subject field is considered a scientific unit which is composed of interrelationships between different theory fields related to a certain subject, which might come very directly from the field of movement, play, and sport or which might be a theme with dimensions that are not only sport-specific. (Haag, 1994, s. 50)

Med utgångspunkt i denna distinktion utvecklar Haag (1994) sjuteorifältmodellen som presenteras i figur 2.1.



Figur 2.1 Sjuteorifältmodellen

I figurens övre del presenteras etablerade discipliner, medan i nedre delen återfinns distinkta tillämpade grenar inom de olika moderdisciplinerna som benämns teorifält. Modellen är tänkt att optimera såväl multirelationer (vertikala pilar) som tvärrelationer (horisontella pilar) vid närmandet av olika idrotts-

vetenskapliga problemområden kopplade till fyra temafält, dvs. idrottsundervisning, fritids-, tävlings- och professionell idrott (Haag, 1994).

2.4.2 Idrottspedagogik och idrottspedagogiska paradig

Enligt ett flervetenskapligt angreppssätt kopplas idrottspedagogik till en tillämpad gren inom moderämnet pedagogik, medan ur en tvärvetenskaplig synvinkel handlar idrottspedagogik om ett teorifält inom idrottsvetenskap (Haag, 1994; Patriksson, 2000). Antingen som en tillämpad gren eller som ett teorifält förefaller idrottspedagogikens studieobjekt vara kopplingar mellan idrott och utbildning med avsikt att generera kunskap om undervisning och fostran både genom och inom idrott (jfr Haag, 1994). Kunskaper, färdigheter, normer och värderingar förmedlade och förvärvade i samband med fysisk aktivitet, hälsa, rekreation, ledning, tävling och lek är högst pedagogiskt relevanta och oskiljaktigt sammanlänkade med alla centrala samhällssektorer som bl.a. skola och utbildning (Patriksson, 2000).

Idrottspedagogisk forskning har utvecklats i moderämnets spår under ett positivistiskt, ett förklarande och ett kritiskt paradigm (Curtner-Smith, 2002; Sparkes, 1992). Positivistisk idrottspedagogisk forskning syftar till en beskrivning eller förutsägelse av idrottspedagogiskt relevanta företeelser genom att mestadels använda statistiska metoder inom ramen för bl.a. deskriptiv och experimentell design. Det förklarande paradigmet har som mål en förståelse av idrottspedagogiskt väsentliga fenomen ur deltagarnas perspektiv, medan ett kritiskt perspektiv framför allt inriktas mot maktrelationer inom och genom idrottspedagogiskt intressanta företeelser med avsikt att förstärka underordnade individer och grupper. Såväl förklarande som kritiska paradig kopplas till bl.a. etnografi och fallstudier inom ramen för övervägande icke-numeriska metoder.

Positivistisk idrottspedagogisk forskning har dominerat (Macdonald m.fl., 2002) och dominerar fortfarande (Curtner-Smith, 2002) den internationella scenen, och detsamma gäller även idrottspedagogisk forskning om temafältet idrottsundervisning (Graber, 2001). En nedvärdering av forskning som relateras till ett praktiskt skolämne förefaller vara förväntad inom ramen för moderämnet pedagogik, eftersom forskning kopplad till kognitiva aspekter av lärande tycks premieras. Forskning om idrottsundervisning har ofta kommit i kläm även inom ramen för teorifältet idrottspedagogik, huvudsakligen orsakat av idrottsvetenskapens överfokusering på de medicinska teorifälten (Patriksson, 2000). Såväl i Sverige som internationellt verkar dock denna trend avta.

2.4.3 Kroppsövningskulturer

Paraplybegreppet idrott kan definieras i termer av ”fysisk aktivitet som man ägnar sig åt i syfte att må bra, få bättre prestationsförmåga, ha roligt, lära sig olika motoriska färdigheter eller för att nå tävlingsframgångar” (Engström, 2002, s. 16). Engström framhåller att paraplybegreppet på ett mer adekvat sätt kan rubriceras som kroppsövningskultur, en term som successivt vunnit mark under de senaste åren i Sverige (Engström & Redelius, 2002; Larsson & Redelius, 2004). Kroppsövningskulturen kan kopplas till olika idrottspraktiker inte sedda som ändamålsenliga kategoriseringar, utan som ett sätt att uppmärksamma principer eller ”logiker” relaterade till distinkta teman genom något överlappande kategorier av praktiker. Centralt för varje idrottspraktik finns en bärande idé, vilken i grunden styr deltagarnas handlande och meningsskapande på ett karakteristiskt sätt som inte minst medför pedagogiska konsekvenser (Engström & Redelius, 2002).

Den kanske vanligaste idrottspraktiken rör sig om ”tävling och rangordning”, vars bärande idé relateras till vikten av ”att vara duktig och att prestera goda resultat i jämförelse med andra av samma kön” (Engström & Redelius, 2002, s. 276). Utifrån denna idé genereras handlingsmönster hos deltagarna som inte minst kräver att man följer i förväg gjorda överenskommelser (t.ex. regler). Den andra idrottspraktiken gäller fysisk träning. Budskapet som hör till är att ”kroppen går att påverka och det är viktigt att träna sin kropp och att se vältränad ut” (s. 277) och mynnar ut i vikten av fysisk ansträngning. ”Lek och rekreation” är en tredje idrottspraktik som inriktas på den egna upplevelsen och innebär att ”det ska vara roligt, spännande och meningsfullt för stunden” (s. 278).

En fjärde idrottspraktik benämns som ”friluftsliv” och kan kopplas till budskapet att ”det är skönt att vara utomhus och härligt med naturupplevelser” (Engström & Redelius, 2002, s. 279). ”Fysisk utmaning och äventyr” är en femte praktik vars princip är att det ”av utövaren själv och/eller andra ska uppfattas som en bedrift och innebära en mycket speciell utmaning och upplevelse” (s. 280). Vid en sjätte idrottspraktik, ”färdighetsinläring”, menar Engström och Redelius att kroppsbehärskninng står i fokus tillsammans med den motoriska skickligheten och tekniken. Huvudbudskapet går ut på att ”det är viktigt att lära sig olika idrotter och att utföra dem väl” (s. 282).

De ovan presenterade kategorierna är baserade på uppfattningar om att i och genom olika idrottspraktiker kan individer finna en mening. Idrottsämnet i grundskolan bygger emellertid inte enbart på att elever kan finna mening i olika aktiviteter. Det kan även finnas förväntningar (från bl.a. staten) kopplade till att genom ämnet bör elever socialiseras till distinkta former av kroppsövningar. Med utgångspunkt i dessa idrottspraktiker, som verkar vara en accepterad

kategorisering i Sverige, kommer jag att argumentera för de kategorier av kroppsövningar som kommer att användas i föreliggande avhandling.

2.4.4 Idrottsundervisningens ritualer

En ritual handlar om ett formaliserat, symboliskt utförande (Quantz, 1999). "Utförande" innebär att en handling, som inte alltid behöver ha ett på förhand specificerat syfte, presenteras inför andra, där kroppsuttryck tycks ha en något viktigare roll än utförandets diskursiva, dvs. språkliga, dimension. Termen "symboliskt" kan förstås genom en distinktion mellan utföranden som kan vara neutrala inom en viss kontext, medan en annan avslöjar sociala mönster som grupptillhörighet, ideologi, identitet och position. Allt symboliskt utförande är inte en ritual utan det krävs att en viss formalisering råder, dvs. en förväntad form utifrån deltagarnas förväntningar gäller för giltiga temporära konstellationer av ritualens tids- och rumsdimension. "Any aspect of social life, any aspect of behavior or ideology, may lend itself to ritualization" (Moore & Myerhoff, 1977 i Quantz, 1999, s. 509).

Olika idrottspraktiker kan kopplas till en kulturyttring med biologisk relevans och medicinska konsekvenser (Engström, 1999). Dessutom kan distinkta individkopplade mönster vid val och utförande av varierande idrottspraktiker uppmärksammas som inte minst ger uttryck för social tillhörighet. Mer specifikt kan "individernas val att ägna sig åt kroppsövning eller ej, liksom deras smak och lust för olika idrotts-, motions- och friluftaktiviteter, igenkännas socialt och ses som markörer för social position, dvs. som en karta över den sociala strukturen" (Engström, 1999, s. 113f). Individernas val formas inom ett visst spelrum, där inte minst levnadsvillkor, habitus och livsstil vävs samman och "genom att synliggöra de mekanismer som för närvarande råder skapas förutsättningar för förändringar, både i samhället och hos den enskilde individen" (Engström, 1999, s. 115).

De av Engström definierade idrottspraktikerna uppfyller kraven för att betecknas som ritualer. Ett utförande med ett tydligt fäste i kroppsövningar gäller, samtidigt som det uttrycker kultursymboler inom och bortom själva utförandet. Dessutom är de formaliserade, eftersom såväl utövaren som andra närvarande aktiva eller icke aktiva personer har vissa förväntningar över utförandets tids- och rumsreglering. Som ritualer följer dessa idrottspraktiker enligt min uppfattning Turners (1988) "paradigm", där individen besitter ett frirum vid markering av en position i omgivningen. Utifrån ett annat "durkheimskt" ritualparadigm (Bernstein, 1977) utövar omgivningen makt över individen för att den skall uppta en distinkt ställning i omgivningen genom ett utnyttjande av både instrumentella och expressiva regeluppsättningar.

Idrottsläraren förmedlar å ena sidan kunskaper och färdigheter genom bl.a. fria aktivitetsformer, teknik och teori dvs. lek och rekreation, färdighetsinläring respektive kopplingar mellan motion och hälsa. Å andra sidan överförs rimligen även normer och värderingar. Exempelvis finns det oftast ett allmänt accepterat tekniskt sett rätt utförande i hoppkott (handboll). Att sträva efter ett rätt utförande bör förstås som kunskaps- och färdighetsinläring. Sättet som en idrottslärare går tillväga på kan emellertid även kopplas till överföring av normer. Vid en auktoritär undervisningssituation lär sig elever att underordna sig läraren, medan elever vid ett demokratiskt arbetssätt uppmanas att ta egna initiativ. Övningar där elever lär sig samarbeta med varandra, tävlingsinslag och elevledda aktiviteter bör rimligen också vara kopplade till normer och värderingar. Lär sig exempelvis (i bollspel) svagpresterande elever att underordna sig andra mer (boll)benägna individer?

Engströms idrottspraktiker förutsätter ett frirum för individens handlande. Detta kan i första hand vara fruktbart i samband med fritidsaktiviteter. Idrottsämnet bör visserligen ses företrädesvis som en kontinuitetsbevarande ritual för nationsspecifika kulturyttringar även om eleverna självklart förfogar över ett visst spelrum. Som kulturyttring bör idrottsämnet vara föremål för ritualisering varvid elever inordnas i nationsspecifika giltiga uppsättningar av normer, värderingar och sociala sammanhang för överföring av kunskaper och färdigheter. Jag kommer att använda termen idrottspraktik, i pluralis eller i singularis, för att beskriva idrottsämnesrelaterad ritualisering. Läsaren bör dock inte förväxla den egna användningen av termen och de av Engström definierade idrottspraktikerna.

2.5 Sammanfattning

Under de senaste åren har diskussioner om internationalisering allt oftare ägt rum. Inom ramen för den Europeiska unionen utvecklas diskussionen i termer av både ekonomisk och kulturell integration mellan de europeiska nationerna. Viktiga agenter i internationaliseringsprocesser anses vara de olika utbildningssystemen. Vid sidan av en ökad möjlighet som både forskare och studerande har för att verka i varierande nationella miljöer, uppfattas komparativa studier underlätta den internationella förståelsen. Bland olika typer av komparativa studier utgör typ III analyser en komplettering till storskaliga och något ytliga överstatliga projekt.

I föreliggande avhandling ställs idrottslärare och idrottsämnet i två europeiska nationer i centrum med avsikt att beskriva, förklara och tolka processer för kulturell reproduktion. Detta kapitel inleddes med en beskrivning av grundskolan och idrottsämnet i Sverige och Grekland, som de framträder dels i några

överstatliga projekt, dels i de två ländernas policydokument. Den svenska och den grekiska grundskolan skiljer sig från varandra huvudsakligen i termer av finansiering och styrning. Timfördelning följer olika sorters logik i de två grundskolorna, men i slutändan verkar det inte finnas radikala skillnader. Förutsättningar att bli och vara en grundskollärare verkar också vara relativt olika i Sverige och Grekland. Detsamma gäller även definitioner av idrottsämnet i policytexter.

Idrottsämnets bas kopplas till den tränande kroppen i såväl Sverige som Grekland. Det finns dock stora skillnader vad gäller ämnets specifika karaktär, reglering av idrottsämnets utformning samt elevbedömning och betygssättning. Även idrottsvetenskap är annorlunda organiserad i de två länderna. Relevant forskning bedrivs ofta flervetenskapligt i Sverige, medan motsvarande problem studeras tvärvetenskapligt i Grekland. I föreliggande studie ställs inte minst i centrum de idrottspraktiker som dominerar idrottsämnet i svensk och grekisk grundskola. De i Sverige etablerade definitionerna av idrottspraktiker passar inte i studiens fokus. Mina egna uppfattningar om idrottspraktiker kopplade till idrottsämnet beskrevs genom en diskussion om ritualer. Inom ramen för den föreliggande undersökningen kommer olika kategorier av idrottspraktiker att användas för att undersöka ritualiseringens karaktär, dvs. om elever undervisas och uppfostras genom att bl.a. samarbeta med eller tävla mot varandra.

3 Forskning om idrottsämnet i Sverige och Grekland

I föreliggande avhandling ställs idrottslärare i den svenska och den grekiska grundskolan i centrum på basis av yrkesförutsättningar och yrkessträvanden. I kapitlet presenteras tidigare forskning om såväl förutsättningar som strävanden i avgränsade avsnitt, genom rubrikerna *idrottslärares arbetsmiljö* (avsnitt 3.2) respektive *idrottslärares undervisningsmiljö* (avsnitt 3.3). I ett inledande avsnitt (3.1) laborerar jag med några tankar om lärare utifrån begrepp som profession, kultur och kod. Kapitlet avslutas med en problemsammanfattning.

Begreppet profession utmynnar i professionalisering och professionalism, vilka jag använder som utgångspunkt för resonemang kring yrkesförutsättningar respektive yrkessträvanden. Termen lärarkultur (-er) hänvisar till gemensamma drag som olika lärare eller lärargrupper uppvisar. Denna term använder jag senare i avhandlingen som ett instrument för att diskutera de egna resultaten. "Diskurs" är säkerligen under senare år ett av de mest använda begreppen, inte minst i pedagogiska forskningssammanhang. En kod kan kopplas till principer för konstruktion av olika diskurser. Koder har hjälpt mig att dels systematisera observationer (enkät och intervjuer), dels att tolka det insamlade underlaget.

Att presentera en forskningsöversikt i en komparativ pedagogisk studie förefaller vara mycket svårt. I en "icke komparativ" pedagogisk studie kan man inleda forskningsöversikten med exempelvis hänvisningar till omvärlden för att därefter fokusera mot den egna kulturen. En komparativ undersökning kan däremot resultera i en något "framtidig"¹⁴ avhandling, eftersom det åtminstone är två kulturer som studeras. För att åstadkomma en mer balanserad framställning har jag valt att inleda de egna forskningsöversikterna (arbets- och undervisningsmiljö) med ytterst korta beskrivningar av situationen i omvärlden för att därefter ta upp Sverige och Grekland. Genom att enbart ta upp den absolut nödvändiga empirin i omvärlden, framkommer en relativt snäv bild av den omfattande relevanta forskning som bedrivs runt om i världen. Ett annat problem har varit att få fram en balanserad framställning av forskningsläget i de två länderna, med tanke på att relevanta idrottspedagogiska studier är mer vanligt förekommande i Sverige än i Grekland. För att lösa problemet valde jag att sänka "relevanskraven" i Grekland och även ta med några idrottspsykologiska och idrottshistoriska studier.

¹⁴ En avhandling vars problem och bakgrund upptar största delen av texten.

3.1 Lärarnas profession, kultur och koder

Bildning, lärande, fostran och undervisning uppfattas i Sverige vara pedagogikens studieobjekt som institutionaliseras i form av utbildningsväsendet (Dahllöf, 1988; Marton, 1988; Svensson, 1992). Svensk pedagogik kopplades i ett tidigt skede till filosofin, medan den under det förra seklets första hälft utvecklades till att bli en disciplin inriktad mot framför allt pedagogisk-psykologiska frågor. I nästa fas kan man se en kursändring mot samhällsvetenskapliga angreppssätt med varierande frågeställningar. En inriktning kan relateras till utbyggnaden av skolsystemet och mynnar ut i frågor om skolans mål och innehåll, medan en annan inriktning fokuserar mot utvärdering av utbildningsreformer och inte minst utbildningseffekter (Fransson & Lundgren, 2003). I Sverige har det under de senaste åren förekommit en livlig diskussion om pedagogikämnets ställning i relation till den nya beteckningen *utbildningsvetenskap* (Gran, 1995; Fransson & Lundgren, 2003; SOU 1999:63).

I Grekland diskuteras utbildning oftast under paraplybegreppet ”diapedagogis”, som är kopplat till allt som kan påverka människan främst under uppväxten men även genom hela livet. ”Agogi” som huvudkomponenten i diapedagogis uppfattas vara ett fenomen med psykologiska, sociologiska, politiska och etiska dimensioner (Krustalakis, 1995). Det grekiska pedagogikämnet frigjordes formellt från filosofin 1921, då den första pedagogikprofessuren inrättades. Tankar om pedagogiken som en samhällsvetenskap saknas inte i Grekland numera, men kopplingen till psykologi verkar vara tydligare än i Sverige. I dagsläget finns ett fåtal professorer inom pedagogikämnet i Grekland, forskarutbildningen i pedagogik är marginaliserad och detsamma gäller även kopplingen till lärarutbildningen (Antoniou, 2002; Xohelis, 1997). I den offentliga debatten kring utbildning i Grekland har pedagogikämnet marginaliserats. Nationellt Råd för Utbildning består av många personer utan några direkta kopplingar till pedagogikämnet, medan Nationellt Centrum för Utbildningsforskning består av framstående akademiker i språk, matematik, fysik, kemi o.d. vars avancerade pedagogikvetenskapliga medvetenhet rimligen är mer diskutabel än professorernas och forskarnas i pedagogik (se YPEPTH, 1995).

3.1.1 Lärarprofession

Internationellt kan generellt sett två teman i texter/forskning kring lärare urskiljas (Biddle, Good, & Goodson, 1997). Inom det första accepterar man att läraren huvudsakligen är en anställd i en större organisation bemannad med personer på hierarkiska nivåer varvid den anställde läraren är förpliktigad att undervisa organisationens primära klienter, dvs. eleverna. Det andra temat utgår från lärarnas verklighet i klassrum, skola och utbildningssystem, vilket inte bara

påverkar undervisning utan även lärares karriär och liv. Inom det andra mer lärarcentrerade temat problematiseras ofta begreppet profession utmynnande i professionalisering och professionalism (Hargreaves & Goodson, 1996). Fullt medveten om att de två termerna svårligen kan lösas från varandra ger Englund (1994) följande definitioner:

Professionaliseringen uttrycker en yrkesgrupps historiska och sociala strävanden efter position och status i ett samhälle. ... Professionalismen däremot fokuserar yrkesgruppens interna kvalité, vad för slags egenskaper och tillägnade förmågor – vilken kompetens – som krävs för att utöva yrket framgångsrikt ... (s. 80)

Inom amerikansk och brittisk lärarforskning äger diskussion rum i termer av både läraryrkets professionalisering och lärarnas professionalism (Apelgren, 2001). Lärarfokuserande studier uppmärksammar oftast enbart professionalism och mer specifikt den didaktiska kompetensen inom den skandinaviska och tyska kontexten (ibid). Lärarnas professionalism (ibland i kombination med läraryrkets professionalisering) uppmärksammas i de flesta sentida svenska avhandlingar om lärare (t.ex. Bentley, 2003; Lemar, 2001; Lind, 2000; Zetterqvist, 2003).

Både i Sverige och internationellt kan ett ökat intresse för lärarforskning märkas. I Grekland går brister på lärarforskning hand i hand med den pedagogiska forskningens marginalisering. Englunds definitioner underlättar fokusering på lärare genom att etablera en viss distinktion mellan interna kvaliteter och företeelser utanför den primära undervisningskontexten. Samtidigt kan dessa definitioner begränsa. Strävar yrkesgrupper efter status eller tilldelas de i första hand positioner? Handlar kompetens bara om att utföra ett arbete "didaktiskt" väl eller kan aspekter av lärarnas kompetenser kopplas till bevarandet av giltiga normer och värderingar? Avhandlingar om lärare förekommer allt oftare i Sverige. Det verkar dock finnas en överrepresentation av studier som fokuserar mot kompetenser (professionalism) på bekostnad av problematisering kring professionalisering. Jag tror att för en harmonisk utveckling av lärarforskning krävs belysning av problem som relateras till både lärarnas professionalism och läraryrkets professionalisering.

3.1.2 Lärarforskning

I avhandlingar om lärare används i regel en kategorisering av Arfwedson (1994) och en systematisering från Hargreaves (2000). Arfwedson fokuserar mot kompetenser och beskriver engelskspråkig forskning genom lärareffektivitet, lärarsocialisation, lärartänkande och lärarkultur. Hargreaves presenterar en utveckling från en förprofessionell, en självständig, en kollektiv till en post-modern lärare.

Lärareffektivitetsforskning uppmärksammar lärarnas arbetsätt i kombination med elevernas resultat i strävan att finna distinkta lärarbeteenden med registrerbar effekt på elevers inläring. Lärarsocialisationsforskning tar upp hur lärare reagerar på och anpassar sig till den sociala omgivningen före yrkesvalet, under lärarutbildningen och i yrkesrollen. Inom lärartänkandeforskning undersöker man lärarnas mentala processer, deras handlingar och ”kringfaktorer” i samband med planering av undervisning, klassrumstankar och praktiska undervisningsteorier. I forskning om lärarkultur (-er) försöker man urskilja mer eller mindre gemensamma lärarkår- eller lärargruppspecifika grunddrag (Arfwedson, 1994).

Hargreaves (2000) rubricerar lärare under början av 1900-talet som förprofessionella, vilka antogs äga ämneskunskaper av en mer allmängiltig karaktär samtidigt som lärarskicklighet kopplades till att styra ordningen i klassrummet. Den självständiga läraren arbetade under tiden efter 2:a världskriget och upplevde en materiellt trygg anställning med en tydlig självständighet för en yrkesutövning i klar isolering från kollegor. Den kollektiva läraren verkade i senmodernitetens skola, där inte minst täta reformer resulterade i rollförvirring, som ofta angreps med lagarbete och kollektivt beslutsfattande. För den post-moderna läraren förutspår Hargreaves olika scenarier, med en avprofessionalisering efter påtryckningar från andra intressenter i spetsen. För att undvika ett sådant öde föreslås samarbetande lärarkulturer och lärarinitierade ageranden för en omformulering av relationer alltifrån föräldrar och stat till akademien, utan att negligera utvecklingen av ett mer kritiskt förhållningssätt till egen undervisning.

Arfwedsons kategorisering och Hargreaves’ systematisering handlar om icke vattentäta beskrivningskategorier i överblickande syfte. Arfwedson fokuserar mot hur forskare studerar lärare, medan Hargreaves placerar lärare inom epoktypiska samhällsliga företeelser. De båda författarna bevittnar dock ett ökat forskarintresse mot dels vikten av att diskutera i termer av lärarkultur (-er), dels lärarkårens särdrag eller lärargruppspecifika egenskaper i avsikt att få ökad kunskap om lärare.

3.1.3 Lärarkultur (-er)

Hargreaves (1998) kopplar begreppet lärarkultur till ”övertygelser, värderingar, vanor och accepterade handlingssätt inom ett lärarkollegium där alla tvingats förhålla sig till samma krav och begränsningar under en längre tid” (s. 176). En lärarkultur uppfattas inneha två dimensioner, dvs. ett *innehåll* som attityder, värderingar och en *form* kopplad till interaktionsmönster mellan lärare. Hargreaves menar att formen är viktigare än innehållet i olika lärarkulturer. Det är via specifika interaktionsmönster som läraryrkets ”historiskt genererade och kollektivt accepterade lösningar [överförs] till nya och oerfarna medlemmar”

(Hargreaves, 1998, s. 176). Utifrån studier av kanadensiska lärare och efter många besök i skolor runtom i världen beskriver han fem distinkta lärarkulturer.

Fragmenterade individualistiska lärarkulturer utmärks av isolering mellan lärare, vilket tycks bädda för sämre utvecklingsmöjligheter men utgör ett skydd mot inblandning utifrån. I ”balkaniserade” lärarkulturer uppträder varierande lärarkonstellationer varvid lärarnas lojalitet och identitet knyts till en specifik lärargrupp. Samarbetskulturer uppvisar ett slags familjestruktur med gemenskap, tillit och stöd och den påstås underlätta lärarutveckling. Medan samarbetskulturer är lärarinitierade, kopplas påtvingad kollegialitet till administrativa strategier för att arrangera och inte minst kontrollera lärarnas samarbete. ”Rörliga mosaiker” handlar om överlappande lärarkategorier, som antas vara inte bara flexibla och dynamiska utan även osäkra och sårbara (Hargreaves, 1998).

Lortie (1975) uppmärksammade tidigt bristen på och betydelsen av studier som fokuserar mot läraryrket ur lärarnas perspektiv, medan lärarkultur numera är ett allmänt accepterat begrepp för ett sådant närmande (Gallego & Cole, 2001). Hargreaves (1998) bidrag, relaterat till varför lärare gör som de gör genom definitioner av distinkta lärarkulturer, är intressant. Han lägger nämligen stor vikt vid lärartraditioner som i konfrontation med utbildningsreformer kan utgöra en utgångspunkt för en förståelse av distinkta lärarhandlingsätt. Emellertid är jag inte helt klar över om han enbart vill beskriva eller även föreskriva. Dessutom vill jag påstå att han något underskattar mönster mellan lärare och elever.

Feiman-Nemser och Floden (1986) gör en distinktion mellan ”job” kopplat till undervisningsprocessen och ”work” uppfattat inom ramen för en byråkratisk organisation med krav på realisering av utbildningsmål. Denna distinktion ämnar jag laborera med genom att betrakta idrottslärarprofessionen dels som en arbetsmiljö som fokuserar relationer kopplade till en skolorganisation, dels som en undervisningsmiljö kopplad till relationer mellan lärare och elever. Vid presentation av tidigare forskning kommer jag att använda distinktionen mellan idrottslärarnas arbets- och undervisningsmiljö. Vid diskussion av egna resultat längre fram i avhandlingen kommer arbetsmiljön att mestadels framträda som ”förutsättningar”, medan undervisningsmiljön oftast kommer att betecknas som ”strävanden”. Denna strategi för användning av begrepp motiveras, eftersom det är idrottslärarnas enkätsvar och intervjuutsagor som står i förgrunden.

3.1.4 Lärarnas professionskoder

En diskurs handlar om en skriven eller talad text mer eller mindre kopplad till varierande underliggande mönster eller funktioner (Johnson, 2005). Foucault

(1989) menar att i diskurser, påverkade av historisk-kulturella maktförhållanden, gestaltas individers meningsskapande och handlingsätt (jfr Beach, 1997). Gubrium och Holstein (2000) kopplar ett icke foucaultianskt perspektiv till kommunikativa processer, varigenom individer bearbetar varierande fenomen i vardagliga tal och samtal (jfr Nordzell & Börjesson, 2004). Ur ett tredje perspektiv på diskurser problematiseras situationsbundna praktiker som ett sätt att vidmakthålla den lokala samhälleliga ordningen (Denzin & Lincoln, 2000). Vid alla tre perspektiven kan diskurs kopplas till arenor, strategier respektive konstruktioner, varvid individer, organisationer eller kulturer tar emot eller ger uttryck för komplexa samhälleliga företeelser.

En kod fokuserar principer för diskurskonstruktioner gestaltade i en kontext för en interaktionspraktik på basis av omedvetet förvärvade principer för kommunikation (Bernstein 1977, 1990, 1996, 2000). Dessa principer har en yttre aspekt kopplad till den för Bernstein absoluta samhälleliga grunden, dvs. klassamhället, medan en inre dimension fokuserar individens sätt att ta emot signaler från omgivningen. Signalerna bearbetas av individen som producerar och reproducerar olika ”texter”. Termen *text* bör ses i ett brett perspektiv, eftersom den inte enbart fokuserar på språk och meningar, utan även mot kroppsrörelser som kan betraktas som signifikanta (Bernstein, 1996). Bernsteins forskning kring koder kan företrädesvis kopplas till en beskrivning av processer för samhällelig produktion och reproduktion.

Bernsteins (1977, 1990, 1996, 2000) beskrivningar är baserade på en distinktion mellan en diskurs för prestation och en för kompetens. Å ena sidan gestaltar en diskurs för prestation övertygelsen om att specifika kompetenser är av säregen art och människor som är i besittning av sådana tycks kunna gynnas. Sättet som specifika kompetenser konstrueras på är emellertid samhälleligt och kulturellt bestämt. En elev som exempelvis presterar bra i idrottsämnet kan knappast dra stora fördelar av detta i sina fortsatta studier, eftersom de kognitiva kompetenserna tycks premieras i västvärlden. Jag vågar dessutom påstå att en grekisk grundskoleelev som har en viss förmåga att kritiskt ta emot undervisningens innehåll skulle kunna uppfattas som att den ifrågasätter läraren och ordningen i klassrummet. En kritisk förmåga tycks däremot vara eftersträvad i exempelvis miljöer där forskningsproduktion eftersträvas. Å andra sidan uttrycker en diskurs för kompetens en idealsituation där de olika kompetenserna anses vara av samma betydelse. Individer kan därmed dra lika stora fördelar oavsett om de presterar bra i exempelvis de praktiska eller de teoretiska inslagen/momenten. Det är individernas egna förutsättningar som anses stå i förgrunden och på så sätt kan flest individer få möjligheter att utvecklas utifrån de egna kompetenserna.

Diskurser för prestation och kompetens uppfattar jag som beskrivningskategorier, eftersom relevanta företeelser säkerligen uppträder som mer komplicerade i

verkligheten. Jag funderar exempelvis på om det är realistiskt att i dagsläget kunna utveckla utbildningsformer som genomsyras av enbart kompetensdiskurser. Emellertid kan den klassiska läroplanen (Lundgren, 1983) betraktas som ett exempel på en utbildningsform, där både kropp och intellekt ansågs vara av samma vikt. En sådan utbildningsform gestaltades i det antika Grekland (Decker, 2004). Generering av diskurser för kompetens och prestation kan, å ena sidan, diskuteras genom en kod för produktion (Bernstein, 1983b), där arbetsmiljöer beskrivs som utövare (arbetare) och handlingar (arbetsuppgifter). En kod för reproduktion (Bernstein, 1983a, 1990, 1996, 2000) relateras, å andra sidan, till undervisning i termer av giltig kunskap, giltig överföringsprocess och giltiga former av pedagogik. Jag kommer i nästa stycke att ge en förenklad bild av Bernsteins problematik i överblickande syfte. En utförligare diskussion om koder kommer jag att framföra i det kommande mer renodlade teorikapitlet.

Arbetsmiljöer kan i extrema fall beskrivas på basis av antingen väldigt specialiserade "arbetare" eller "allmänpraktiserande" individer. I situationer där en hög uppgiftsspecialisering råder kan prestationsdiskurser träda fram, medan en avspecialisering bäddar för kompetensdiskurser. Vid en hög specialisering är det rimligen några andra än "arbetare" som definierar arbetsuppgifter. I situationer där man saknar möjligheter till att definiera de egna arbetsuppgifterna kan positionsrelationer träda fram mellan dem som definierar uppgifterna och dem som verkställer dessa. Dessutom kan det skapas vertikala hierarkier mellan "arbetare", eftersom några kan tyckas vara viktigare än andra. Vid avsaknaden av specialisering kan "arbetare" få tillgång till enbart en målbeskrivning av arbetsgivaren och få definiera de olika uppgifterna själva. Detta skulle kunna vara tecken på mer personliga relationer mellan arbetare och arbetsgivare. Därutöver kan det etableras horisontella relationer mellan arbetare, eftersom alla får en viss möjlighet att träda fram beroende på den rådande situationens komplexitet och krav.

Undervisningsmiljöer kan också beskrivas med hjälp av två extrema hypotetiska situationer. I en skola där enbart teoretiska kunskaper värdesätts högt, där lärare är auktoritära och där elevers betygssättning kopplas till noggrant definierade kriterier, utvecklas rimligen prestationsdiskurser. Det skapas då en vertikal hierarki mellan eleverna, eftersom de som presterar bättre i teori får ett försprång i relation till dem som presterar bra i "praktiska" moment/inslag. Interaktionen mellan lärare och elever får karaktär av en positionsrelation, eftersom läraren definierar undervisningsprocessen. Om teoretiska kunskaper och praktiska färdigheter uppfattas ha samma värde kan det utvecklas horisontella relationer mellan de elever som är duktiga i praktiska moment/inslag och de som klarar sig bra i teori. Personliga relationer mellan lärare och elever kan dessutom utvecklas om eleverna får vara med och definiera undervisningsprocessen i samråd med lärarna.

De ovan förenklade bilderna av en arbets- och en undervisningsmiljö bygger på Bernsteins (1977, 1983a, 1990, 1996, 2000) beskrivningar av en s.k. integrerad kod som ger uttryck för en kompetensdiskurs och en s.k. sammanhållen kod¹⁵ som uttrycker en diskurs för prestation. Styrkan i dessa koder kopplar jag till en välutvecklad systematik. Man kan emellertid undra om det i verkligheten enbart finns dessa två koder. Kan det även finnas andra koder? För Bernstein framträder oftast vertikala hierarkier tillsammans med positionsrelationer och horisontella hierarkier går hand i hand med personliga relationer. Är flera kombinationer möjliga?

Beskrivningar av både arbets- och undervisningsmiljöer med hjälp av koder har successivt vunnit mark under de senaste åren (se Evans, Davies, & Wright, 2004; Fitz, Davies, & Evans, 2006; Morais, Neves, Davies, & Daniels, 2001). Emellertid är forskningsområdet ”lärarkulturforskning i kombination med forskning om koder” relativt outforskat. En beskrivning av distinkta lärarkulturer i termer av olika ”nyanser” av koder tror jag både kan förbättra systematiken i kulturforskning och öka variationsrikedomen i etablerade beskrivningar av koder. Ett komparativt arbetssätt i ansatsen kan dessutom avslöja sådant som man kan gå miste om när enbart ett nationellt tillstånd fokuseras. Ett komparativt arbetssätt erbjuder dessutom en möjlighet, eftersom man inte behöver etablera egna normer. Situationen i ett land kan användas som en norm för beskrivningar av situationen i ett annat och vice versa.

3.2 Idrottslärarnas arbetsmiljö

Forskning om lärarprofessionen som en arbetsmiljö kan kopplas till studier som fokuserar på bl.a. interaktion med andra lärare och skolledare samt materiella och icke materiella lärarbelöningar (Feiman-Nemser & Floden, 1986). Lärarprofessionen som arbetsmiljö kan säkerligen diskuteras även med hjälp av olika faktorer som konstitutionella, organisatoriska och fysiska ramar (Hasselgren, 1999; Lundgren, 1981). Bernstein (1983b) diskuterar arbetsmiljön genom klassifikation (avskiljande av arbetare) och inramning (kontroll över definitioner av arbetsuppgifter).

Konstitutionella ramar handlar i princip om sättet som lärarbetet definieras på i läroplanstexter, medan organisatoriska ramar kan kopplas till undervisningstid samtidigt som fysiska ramar rör sig om byggnader, utrustning och läromedel (Hasselgren, 1999; Lundgren, 1981; Thedin Jacobsson, 2005). Konstitutionella ramar relateras i Grekland till den centralt reglerade ämnesplanen, medan det i Sverige numera finns även lokala arbetsplaner. Organisatoriska ramar innebär

¹⁵ Samlad kod eller samlingskod.

förutom undervisningstid även andra aspekter som elevantal, vilket inte längre verkar vara ett högt prioriterat forskningsområde inom idrottsundervisning i Sverige. Sättet som fysiska ramar påverkar idrottsundervisning på har varit ett huvudintresse inte bara i Sverige utan även i Grekland och kan kopplas till undervisningslokaler (idrottsanläggning, idrottshall, gymnastiksal); lämplig utrustning (gymnastikmattor, plintar m.m.) och undervisningsmaterial (bollar, rack m.m.).

Diskussioner om idrottslärares status och idrottsämnets ställning uppfattar jag förmedla en distinktion mellan lärare som undervisar i praktiska moment/inslag, vilka tycks vara underlägsna, och lärare som undervisar i teoretiska moment/inslag vilka anses vara överlägsna. Status och ramar ser jag på basis av en kod för produktion som ger uttryck för distinkta lärarhierarkier respektive relationer mellan huvudsakligen staten och lärare.

3.2.1 Idrottslärarrelevanta ramar och status internationellt

I en världsomfattande studie uppmärksammade Hardman och Marshall (2000) konstitutionella ramar genom att kontrastera läroplansintentioner och genomförande i termer av föreskrift (policytexter) respektive åtgärd (genomförande). Föreskrifter och åtgärder sammanföll i 71 procent av länderna ur ett globalt perspektiv, medan denna siffra var 73 procent för Nordeuropa och 50 procent för Sydeuropa.

Ur ett globalt perspektiv tilldelas idrottsämnet undervisningstid som i medeltal varierade mellan 116 minuter per vecka på låg- och mellanstadiet och 143 minuter per vecka på högstadiet (Hardman, 2003). Under senare år har den tid som ämnet tilldelas ökat i bl.a. Portugal och Grekland (Hardman, 2003; Hardman & Marshall, 2000). Däremot vidkändes ämnet i Tyskland och England en avsevärd tidsreducering på upp till 25 procent (Helmke & Umbach, 2000 i Hardman, 2003) respektive 66 procent (Speednet, 1999 i Hardman & Marshall, 2000).

Bristande tillgång till lämpliga undervisningslokaler (idrottshallar) samt avsaknaden av undervisningsmaterial (bollar m.m.) är något av ett globalt fenomen (Hardman, 2000, 2003; Hardman & Marshall, 2000; Marshall & Hardman, 2006). Denna brist är minst i Nord-, Västeuropa och enstaka länder i Sydeuropa (Hardman & Marshall, 2005). I Italien och Portugal rapporterades stora brister på undervisningslokaler och lämpligt undervisningsmaterial. Även i USA finns sådana brister som sänker idrottslärares effektivitet och begränsar idrottsämnets utformning (Graber, 2001).

Hardman (2003) samt Hardman och Marshall (2000) tog i en världsomspännande studie upp idrottsämnets ställning i skolan (se även Marshall & Hardman, 2006). De skiljer mellan formell status och faktisk ställning, där den första kopplas till officiella läroplanstexter, medan den andra relateras till idrottsämnets ställning på skolenhetsnivå. Formellt sett hade idrottsämnet samma status som de övriga skolämnena i 86 procent av världens alla stater. Mer specifikt hade idrottsämnet en sådan status i 92 procent av de nordeuropeiska länderna och i 78 procent av de sydeuropeiska länderna. Idrottsämnets faktiska ställning låg klart under dess formella status. I enbart 43 procent av världens alla nationer fick idrottsämnet en faktisk ställning likvärdig med övriga teoretiska skolämnena. Motsvarande siffra för Nordeuropa var 67 procent och för Sydeuropa 58 procent.

Världsbilden av idrottsämnet anser Hardman och Marshall (2005) vara något missvisande vad gäller Europa. I olika fördjupningsstudier inom EU-regionen har författarna sett tecken på en vertikal hierarki bland skolämnena, där praktiskt orienterade ämne som bl.a. idrottsämnet och musikämnet uppfattas ha lägre status än teoretiskt orienterade skolämnena. I Tyskland kan det t.ex. inträffa att föräldrar kräver att idrottslektioner byts mot matematik, och en spansk idrottslärare påpekade att idrottsämnet ofta betraktas som fritidsverksamhet. I Grekland utbrast en upprörd idrottslärare att idrottsämnet "is considered as a break and not as a real lesson with pedagogical means" (Hardman & Marshall, 2005, s. 49). En elev i Skottland kommenterade att "more credits is given to what you can do with your mind rather than what you can do with your body" (Gowrie, 1996 i Hardman & Marshall, 2005, s. 49).

Det finns signaler om att idrottslärare och idrottsämnet har diskutabel status och ställning även i USA (Graber, 2001). I en studie av Templin, Sparkes, Grant, och Schempp (1994) uppmärksammades idrottsläraren Joes livshistoria. Joe hade arbetat som klasslärare och tränare innan han tillträdde en idrottslärartjänst. I skolan blev han negativt överraskad av den minimala kontakten med kollegor som undervisade i övriga skolämnena och kunde till slut konstatera att idrottsläraren hade en marginell roll.

Sålunda verkar det finnas en världsomfattande lärarkultur där idrottslärare avskiljs som "arbetare" från andra lärarkategorier som undervisar i teoretiska moment/inslag. Samtidigt verkar idrottsundervisningens utformning begränsas påtagligt av framför allt fysiska ramar. Hardman och Marshall använder termerna *föreskrift* och *åtgärd*, som antyder en linjär relation mellan konstitutionella ramar och klassrumsverklighet. Sandahl (2005) menar emellertid att denna relation är komplex, eftersom varierande intressenter övervakar idrottsämnet. En annan svaghet i Hardman och Marshalls studier handlar om bilden av en relativt homogen, tydligt utstött idrottslärarkultur över hela världen. Därmed kan nyanser i denna lärarkultur ha gått förlorade. Dessutom beskriver författarna

olika företeelser, samtidigt som den kulturella kontexten kommer i bakgrunden. Komparativa studier av typ III kan rimligen komplettera och berika den bild som framträder i de världsomspännande studier som beskrivits.

3.2.2 Konstitutionella ramar i svensk och grekisk grundskola

I Sverige menar Lundvall (2004) att idrottsämnet i praktiken verkar ”både förlorat och samtidigt behållit sin kärna, en kärna som inte har det formella stödet i styrdokumentet” (s. 36). Sandahl (2004) påstår att idrottslärarna i verkligheten gör det de själva (och eleverna) är intresserade av. Studien visade att läroplaner har en begränsad inverkan på de aktiviteter som genomfördes och genomförs i idrottsundervisning. Emellertid presenterade Sandahl (2005) resultat, där minst 82 procent av idrottslärarna ansåg att en viktig målsättning var att uppfylla läroplanens mål. För kvinnliga idrottslärare i skolår 6 och manliga idrottslärare i skolår 3 var motsvarande siffra 100 procent. Quennerstedt (2003) och Larsson (2004a, 2004b) menar att idrottslärare kan ha idealiserat situationen något, medan en idrottslärare också talade om ”att skriva en kursplan är ett spel för gallerierna” (Larsson, 2004a, s. 205). Relationer mellan läroplan, lokal arbetsplan, idrottslärare och det som faktiskt äger rum i rikets gymnastiksalar verkar tydligen vara ett komplicerat projekt.

Enligt Sandahl (2004) präglas idrottsämnet i Sverige av en påtaglig kontinuitet genom gymnastik med fysisk träning, bollspel och i viss mån friidrott. Han påpekar att under de senaste åren har man oftast tagit bort aktiviteter som kräver god fysik och som otränade elever har svårt att följa med i. I en intervjustudie visade Meckbach (2004) att idrottslärarna bedriver en idrottsundervisning som syftar till att få så många elever som möjligt att träna även på fritiden.

Larsson (2004b) önskar att graden av fysisk aktivitet under idrottsämnet inte reduceras samtidigt som kunskapsobjekt blir tydliga. Han instämmer i att idrottslärare kan ha svårt att åstadkomma detta under den begränsade tillgängliga tiden. Redelius (2004) uppmärksammade en bollspelsdominans, vilket hon menar borde brytas. Hon föreslog att elever som inte tränar i organiserad form på sin fritid borde få en annorlunda idrottsundervisning. Dessutom poängterade Nyberg och Tidén (2004) att ”huvudsaken är att innehållet präglas av rika möjligheter för eleverna att tillägna sig olika rörelsemönster i skiftande miljöer, så att en god grund för fortsatt utövande av fysisk aktivitet erhålls” (s. 204).

I Grekland har i olika idrottshistoriska studier tydliga diskrepanser uppmärksammats mellan styrdokument och idrottsundervisningens praxis under de senaste 100 åren (Giatsis & Karadaidu, 1995; Karadaidu, 1997, 2000; Parthimos, 1995a, 1995b; Serafimides, 1986, 1994; Zannas, 2003). Samman-

fattningsvis går det att konstatera att den främsta orsaken till diskrepanserna tycks vara en bristande kommunikation mellan dem som planerar och dem som genomför undervisningen.

I en studie av Katsikadelli (1990) presenterades empiri om hur ”lydiga” idrottslärarna är i förhållande till centrala ämnesplaner. Hon frågade yrkesverksamma idrottslärare om de förverkligar det i policytexter förespråkade stoffet. Knappt 23 procent av idrottslärarna svarade att de går igenom hela innehållet, medan drygt 65 procent hoppade över en del moment. Den påstådda anledningen till det sistnämnda var bl.a. avsaknaden av ändamålsenliga lokaler, brister på tillgänglig undervisningstid samt de suddigt formulerade anvisningarna (Katsikadelli, 1990). Den nuvarande grekiska läroplanen är orienterad mot mål ”purely athletic, with a special emphasis on sport” (Karadaidu, 2000, s. 200). Enligt Kossiva (2005) undervisar grekiska idrottslärare nästan enbart i bollspel. Hon menar att idrottslärarna bör tona ner färdighetsinläringen och tydligare förespråka en aktiv livsstil, som har en undanskymd roll i grundskolans ”detalj-erade program”.

I Sverige kan lokala arbetsplaner uppfattas som policytexters konkretisering på lokalnivå, vilket ökar lärarnas möjlighet att påverka definitioner av den egna arbetsuppgiften. En sådan möjlighet har emellertid inte grekiska idrottslärare. Enligt hittills presenterad forskning tycks idrottsundervisningen i Sverige bedrivas mer eller mindre utifrån läroplanens riktlinjer. Detta syns inte minst i att idrottsämnet har ändrat karaktär under de senaste åren genom något mer inkluderande idrottspraktiker och ett tydligare förespråkande av en aktiv livsstil. Även grekiska idrottslärare verkar vara informerade om den centrala kursplanen. Forskningsunderlaget är dock väldigt begränsat för avancerade slutsatser. Idrottspedagogisk forskning i Sverige fokuserar tydligt på hur mycket ”hälsa” idrottslärarna har fått in i ämnet. Ett annat intresseområde behandlar överensstämmelser mellan lokala arbetsplaner och det som idrottslärare gör i verkligheten. Diskussioner om vem som egentligen definierar idrottsundervisning är nödvändiga, men aspekter av ”hur” och definitionsprocessens premisser tycks hamna något i skymundan. Idrottsundervisning formas rimligen något traditionsbundet och förändringar kan knappast äga rum genom enbart direktiv från staten eller underlag från forskare. Idrottslärarkulturer kan svårligen betraktas som homogena, vilket legitimerar lärarforskning som inriktas mot hur distinkta idrottslärarkulturer deltar i de olika definitionsprocesserna.

3.2.3 Organisatoriska ramar i svensk och grekisk grundskola

Idrottsundervisning skiljer sig från undervisning i andra skolämnen i aspekter av den "uppsatta" tid, som är klart mindre än den "tillgängliga" tiden. Elever behöver extra tid för att ta sig till undervisningslokalen, som ofta inte ligger i skolans huvudbyggnad. Elever behöver också tid för att byta om före, duscha och byta om efter en idrottslektion. Vid införandet av Lpo 94 vidkände ämnet en stark reducering av den uppsatta tiden. Flera aktörer i Sverige berördes och tog ställning till detta i början av 1990-talet. I diskussioner om ämnets krympning infogades ofta information om att även friluftsdagarna har blivit färre. Traditionellt uppfattas friluftsdagarna "tillhöra" idrottsämnet i Sverige, medan en sådan koppling inte gäller i Grekland.

Ämnets organisatoriska ramar undersöktes av Carlsten (1989) och Mattsson (1993) under en tid då Lgr 80 gällde. Carlsten problematiserade idrottsämnets särställning med elevflyttningar och omklädning samt dusch. Vad gäller idrottslektionernas antal och längd innebar ett typiskt veckoschema två gånger 60 minuter för några idrottslärare, en gång 40 minuter plus en gång 80 minuter för några andra idrottslärare och tre gånger 40 minuter för ytterligare idrottslärare. Denna tidsfördelning per vecka stämde någorlunda väl med resultat från den första nationella utvärderingen (Mattsson, 1993). Enligt Mattsson hade drygt 53 procent av de tillfrågade idrottslärarna ett typiskt schema med två gånger 60 minuter, och knappt 39 procent hade en gång 40-minuter plus en gång 80-minuter.

Efter införandet av Lpo 94 intensifierades diskussionen om den tid som idrottsämnet tilldelades. Enligt Eriksson (1996) handlade idrottsundervisning för en stor andel lågstadiееlever om enbart en lektion i veckan. Detsamma gällde för eleverna i skolår 7 för 10 procent av de rektorsområden som ingick i den aktuella studien. Enbart 30 procent av eleverna hade idrottsundervisning i två timmar (120 minuter) eller mer. Allert och Bergh (2000) beskrev situationen som något dystrare, eftersom enbart 5 procent av skolår 7–9-eleverna hade mer än två undervisningstimmar per vecka. Enligt Eriksson m.fl. (2003) påpekade hälften av de idrottslärare som undervisar i grundskolan en stor eller mycket stor minskning av undervisningstid under de sista fem åren. Sandahl (2005) påstår emellertid att den genomsnittliga undervisningstiden har bevarats någorlunda konstant under de senaste åren. Han menar att det är variationen som ökat mellan olika skolor. Tiden har minskat drastiskt i många skolor medan den har ökat i andra. Dessutom framträder, enligt Sandahl, ett mönster där elever i lägre skolår har avsevärt mindre undervisning än i grundskolans senare skolår.

I Grekland påpekade Katsikadelli (1990) att 86 procent av idrottslärarna var missnöjda med den tillgängliga undervisningstiden, medan senare studier med

ett sådant fokus tycks saknas. En undervisningslektion är på 45 minuter i Grekland och idrottsämnet fram till 1990 tilldelades två undervisningslektioner per vecka genom hela grundskolan. I samband med 1990 års reform fick ämnet mer tid, eftersom de två lektionerna per vecka blev tre i såväl skolår 7 som skolår 8. Denna ökning väcker funderingar. I olika diskussioner poängteras ofta en linjär relation mellan ett ämnes status och den tid det får i skolschemat. Idrottsämnets status i Grekland har varit och verkar fortfarande vara lågt (jfr Hardman & Marshall, 2005). Trots detta tilldelades ämnet mer tid, vilket tyder på att relationer mellan uppsatt tid och status är komplexa företeelser som svårigen låter sig beskrivas genom linjära kopplingar.

Enligt Swartling Widerström (2005) motiveras och grundas idrottsämnets existens i skolschemat på ett bristfälligt sätt. Kopplingar till hälsa uppfattar jag som ett sådant bristfälligt försök, samtidigt som ämnet traditionellt har baserat sin legitimitet på andra grunder, där inte minst den tränande kroppen framtonas (Annerstedt, 1991; Larsson & Redelius, 2004; Lindroth, 2004; Sandahl, 2005). Diskussioner kring den tid som ämnet får, kopplas ofta till den tid som krävs för att fysiologiska förändringar kan äga rum i kroppen. Jag undrar emellertid om den tränande kroppen egentligen står i fokus för den grekiska och svenska staten. Om ämnet huvudsakligen syftar till bevarandet av giltiga normer och värderingar är det förstaeligt att staten inte utgår från fysiologiska forskningsrön i första hand. Enligt dessa rön ställs det exempelvis minimikrav på tre tränings-tillfällen per vecka för en effekt på syreupptagningsförmåga, vilket skulle kunna vara av mindre intresse för staten. Detta innebär dock inte att kopplingar mellan idrottsämnet och individens hälsa samt effektivitet i arbetet nonchaleras helt av staten.

I diskussioner kring undervisningstiden lyfter man i regel fram en objektiv tidsdimension i termer av tillgängliga minuter. Man kan ana att situationen är mer komplicerad än så i verklighet. Först och främst kan organisatoriska och fysiska ramar samspela. Mindre tillgänglig tid i kombination med god tillgång till undervisningsmaterial kan ha en bättre effekt hos eleverna än mer tid och dålig tillgång till material. Dessutom kan andra subjektiva element vara relevanta som exempelvis en idrottslärares arbetsmoral. Om idrottsläraren exempelvis uppfattar att ersättningen för utfört arbete är diskutabel, kan arbetsmoralen sänkas. En sänkt moral kan möjligen drabba intresset för arbetet. I en sådan situation kan brister på tillgänglig tid öka idrottslärares förvirring. Därför anser jag att idrottslärares uppfattningar om den tillgängliga tiden kan utgöra ett komplement till studier som fokuserar ”objektiva” dimensioner av den tid som ämnet får.

3.2.4 Fysiska ramar i svensk och grekisk grundskola

Under de senaste 35 åren har svenska forskare visat ett påtagligt intresse för fysiska ramars inverkan på idrottsämnets utformning. Engström (1969) uppmärksammade problematiken under rubriken ”lokaler och utrustning”. Majoriteten av idrottslärarna hade god tillgång till en gymnastiksal alla veckans lektioner. Vad gäller gymnastiksalens utrustning visade det sig finnas god tillgång till bl.a. plintar, mattor, bockar, ribbstolar, bommar m.m. De materiella förutsättningarna för verksamheten utanför gymnastiksalen var också goda för friidrott och lagspel. Emellertid beskrevs situationen som dystert med avseende på tillgången till friluftsterräng. I Engström (1969) uppträdde en del lokala avvikelser. Skolor i Västerbotten hade exempelvis god tillgång till bandyplan, medan sådana planer vanligtvis saknades i Malmöhus län. Enligt Hedberg (1972) poängterade såväl idrottslärare som elever en positiv situation relaterad till lokaler, idrottsanläggningar och terräng.

Carlsten (1989) lyfte fram ”de stora olikheterna som föreligger mellan olika skolors tillgång till undervisningslokaler för ämnet” (s. 54). Lokalfrågan behandlas i en tidigare nationell utvärdering under rubriken ”idrottslärares arbetssituation” (Mattsson, 1993, s. 40). Mattsson bedömde ”tillgången till bra lokaler ... allmänt sett vara god. Förutsättningarna varierar dock ganska mycket från skola till skola, vilket påverkar utbudet av aktiviteter för eleverna på ett avgörande sätt” (s. 44).

Projektet ”Gymnasieskolans undervisning i ämnet Idrott och hälsa” (Annerstedt & Patriksson, 1995) var bl.a. kopplad till en enkätundersökning med yrkesverksamma idrottslärare (Fernbrant, 1998). Enligt Fernbrant var 30 procent av idrottslärarna varken nöjda med undervisningsmaterial eller lokalsituation. Lika många idrottslärare tyckte att resurserna till ämnet idrott och hälsa när det gäller undervisningsmaterial var mindre bra eller rentav dåliga, medan 25 procent av idrottslärarna skattade lokalsituationen som dålig eller mycket dålig.

Sandahl (2004) uppmärksammade fysiska ramar i en jämförelse av lokalsituationen mellan 1968 och 2001. I studien framkom det tydligt att situationen har förbättrats vad gäller tillgång till simhall och fotbollsplan. Däremot har situationen försämrats vad gäller gymnastiksal, friidrottsbanor och isspelsplaner. Enligt min uppfattning bedrivs vanligtvis idrottsundervisning i Sverige i en halv inomhushall alternativt gymnastiksal. Vad gäller tillgång till övriga lokaler och anläggningar finns det regionala skillnader. Utrustning och undervisningsmaterial verkar idrottslärare i Sverige ha god tillgång till.

Diskussionen om fysiska ramar, med lokalfrågan i spetsen, är en av de mest infekterade i Grekland. Detta förefaller helt naturligt med tanke på att det under skolåret 1997/98 fanns 754 idrottshallar på 1755 högstadieskolor, vilket innebär

att enbart 43 procent av högstadieskolorna hade tillgång till en idrottshall (Stamelos, 2002). Situationen på låg- och mellanstadiet verkade vara allvarigare, eftersom c:a 20 procent av idrottslärarna bedömde att undervisningslokaler rentav var olämpliga (Blekakis, 2004). I den aktuella studien påpekade 82 procent av låg- och mellanstadielärarna (idrottslärare ingick) att lokalsituationen utgör ett hinder för yrkesutövningen. Det grekiska vädret underlättar idrottsundervisning utomhus under en stor del av skolåret och möjliggör eventuellt lägre kostnader för utbyggnad av idrottsfaciliteter. Svensk idrottsundervisning kan bedrivas utomhus endast under en begränsad tidsperiod.

I Grekland uppmärksammades tillgången till olika undervisningslokaler av Katsikadelli (1990), där en väldigt dålig lokalsituation lyftes fram. Enligt Katsikadelli bedrevs skolans idrottsundervisning oftast utomhus på någon basketboll- och/eller volleybollplan. Trots detta tyckte 68 procent av idrottslärarna att lokaliteterna räcker någorlunda väl så länge det inte är mer än en klass som undervisas samtidigt. Enbart 12 procent av idrottslärarna var dock nöjda med undervisningsmaterial, eftersom det framför allt saknades bollar. Mer specifikt hade 10 procent av högstadieskolorna inga volleybollar, 10 procent förfogade inte över några basketbollar, knappt 32 procent disponerade inga fotbollar och drygt 36 procent ägde inga handbollar. 10 procent av skolorna saknade dessutom gymnastikmattor och ytterligare 12 procent hade enbart tillgång till en eller två. Hälften av skolorna saknade höjdhoppställningar (Katsikadelli, 1990).

Fysiska ramar begränsar inte minst idrottslärare runt om i världen, men situationen i Grekland verkar vara särdeles dålig, vilket knappast kan kopplas enbart till att hela summan av de låga statliga utgifterna till utbildning går till lärarlöner. Idrottsfaciliteter för allmänt bruk och skolor byggs oftast utan samordning, vilket innebär att skolor inte får en möjlighet att använda faciliteterna. Svenska idrottslärare är allmänt sett mer kritiska mot fysiska ramar än grekiska idrottslärare, som tycks ha vant sig vid att vara nöjda med det de förfogar över. Detta är problematiskt med tanke på att situationen är klart bättre i Sverige än i Grekland och påvisar att de referensramar som idrottslärarna utgår från när de bedömer en viss företeelse är viktiga.

3.2.5 Status och ställning i svensk och grekisk grundskola

Diskussioner om idrottsämnets ställning och idrottslärarnas status kan sägas utmynna i två teman i Sverige. Det ena handlar om legitimeringsdebatten, medan det andra är inriktat mot idrottslärarnas samverkan med andra lärare. I Grekland är varken debatten om legitimering eller samverkan igång, men i enstaka artiklar problematiseras dock idrottsämnets akademisering (Pappas, 1990), och elevernas attityder till idrottsämnet i relation till andra skolämnen

(Zounhia, Hatziharistos, & Emmanouel, 2003). Hardman och Marshall (2005) citerar en grekisk idrottslärare som påpekade ämnets låga status. De har säkerligen haft tillgång till ett visst källmaterial från Grekland, men materialet har inte publicerats i idrottspedagogiska tidskrifter. Ämnets låga status i Grekland diskuteras även av Koustelios och Tsigilis (2005).

I Sverige uppmärksammade framför allt Annerstedt (1991) idrottsämnets legitimering. Annerstedt analyserade och beskrev bl.a. hur idrottslärare ”motiverar att ämnet förblir ett obligatoriskt ämne i skolan” (s. 180) och kom fram till följande legitimeringsgrunder:

A. [ämnet] tillgodoser behov för stunden; B. dess förhållande till andra ämnen; C. [ämnet] tillgodoser övergripande mål; D. [ämnet] utvecklar vissa fysiska egenskaper; E. dess karaktär av orienteringsämne; F. att man lär sig kunskaper och färdigheter som är specifika för ämnet. (s. 182)

Vidare menade han att idrottsämnet som ett obligatoriskt skolämne tveksamt kan berättigas genom kategorierna A–D, vilket jag tolkar som att ämnet kommer att överleva om det ämnesspecifika lärandet ställs i centrum (F). De kategorier som Annerstedt kom fram till kan svårigen jämföras med resultat från några andra studier där idrottslärare även påpekade vikten av att elever utvecklar social kompetens och lär sig samarbeta (Eriksson m.fl., 2003; Mattsson, 1993; Skolverket, 2004c).

Idrottslärarnas samverkan med andra lärare studerade Mattsson (1993) till viss del, medan denna fråga får en framträdande roll hos Karlefors (2002). Karlefors inledande problematisering handlade om att samverkan kan dra idrottsämnet ur den djupa kris som ämnet hamnat i till följd av minskad undervisningstid. Samverkan beskrev hon med hjälp av olika idrottslärarkategorier. I den avslutande diskussionen omvärderade hon tidsreducering som ett tecken på en ämneskris. Hon påpekade att i skolan adopteras successivt en integrerad kod, där individuella elevers lärandebehov uppträder centralt. Den integrerade koden definierade hon, i motsats till en samlingskod, där man inom de olika skolämnena propagerar för ämnesspecifikt lärande och gör anspråk på mer undervisningstid. Karlefors ansåg tydligt att om idrottsämnet tilldelades mer tid och samtidigt behöll sin traditionella identitet fanns det en isoleringsrisk.

Status och ställning signalerar inte bara något om idrottslärarna och idrottsämnet utan kan även kopplas till läraryrket och undervisning generellt. Den låga status som idrottslärarna och idrottsämnet har ger uttryck för diskurser, där undervisning handlar om en företrädesvis teoretisk angelägenhet och uppfattningar inom ramen för helheten kropp och själ tycks vara utom räckhåll inte bara i västvärlden utan även i svensk (Swartling Widerström, 2005) och grekisk grundskola. Idrottslärare och lärare i de teoretiska ämnena kan kopplas till

utövare (arbetare) som är väl avgränsade från varandra och som utför distinkta handlingar (arbetsuppgifter). Karlefors (2002) såg dock en kursändring i Sverige, då några idrottslärare utmanade traditionella interaktionsmönster genom att samarbeta intensivt med lärare i andra specialiseringar inom ramen för olika arbetslag. Hon påpekade emellertid att samverkan på ämnesnivå inte var en prioriterad fråga.

3.3 Idrottslärares undervisningsmiljö

I internationella forskningsöversikter relateras undervisningsmiljöer till bl.a. interaktion mellan lärare och elever, elevernas kompetenser, lärarnas kunskaper allt från ämnesspecifika till mer generella, undervisningsstrukturen, elevers deltagande- och interaktionsmönster, verbal och icke verbal kommunikation mellan lärare och elever (Cazden, 1986; Feiman-Nemser & Floden, 1986). I en senare forskningsöversikt diskuteras även klassrumskulturer utifrån varierande undervisningsaktiviteter, elevers kognitiva inläring och lärarnas instruktionsmönster (Gallego & Cole, 2001). Bernstein (1990, 1996) beskrev undervisningsmiljöer som giltig kunskap, giltig överföringsprocess och giltiga former av pedagogik. Bernstein kopplade dessutom undervisning i grundskolan till reproduktion av en given samhällsordnings perspektiv. Denna reproduktion sker på basis av maktfördelning och kontrollprinciper (Bernstein, 1983a).

Den giltiga kunskapsformen kan i västvärlden bl.a. kopplas till de praktiska inslagens mindre värde, som berördes i diskussioner kring idrottslärares arbetsmiljö. Förekomsten av idrottsundervisning i grundskolan kan emellertid knappast handla om en påminnelse om de teoretiska inslagens överlägsenhet, utan bör rimligen fylla även andra funktioner. Hierarkier mellan elever skulle kunna skapas genom att premiera idrottspraktiker, som enbart några elever möjligen besitter kompetenser om. Dessutom kan elever ritualiseras genom idrottsundervisning till samhällsspecifika giltiga normer och värderingar med avsikt att bevara samhällsdominanta mönster. Oavsett vad giltig kunskap kopplas till, förmedlar rimligen sättet som kunskapen överförs på något om relationer mellan "över- och underordnade". Elever som lär sig lyda idrottsläraren tar säkerligen till sig strategier för passiv stoffinhämtning, medan elever i bästa fall kan ta till sig ett kritiskt förhållningssätt om de har möjlighet att delta vid formandet av undervisningen. Giltiga former av pedagogik diskuteras Bernstein (1996, 2000) utifrån begreppet "pedagog" för att därefter diskutera detta begrepp i termer av en synlig och en osynlig form. De båda formerna kan huvudsakligen specificeras utifrån betygs- och bedömningskriteriernas stringens samt procedurernas konkretisering till eleverna.

I de kommande avsnitten kommer jag att presentera en forskningsöversikt om idrottsämnet och mer specifikt om ämnets karaktär, överföringsprocesser samt elevbedömning och betygssättning. Forskningsöversikten introduceras genom en kort beskrivning av läget i omvärlden, främst i Europa, för att därefter fokusera på Sverige och Grekland.

3.3.1 Idrottsämnets innehållsmässiga karaktär i Europa

Crum (2003) har, grovt sett, presenterat tre perspektiv kopplade till idrottsämnets innehållsmässiga karaktär i Europa. I ett biologiskt perspektiv som fokuserar mot "training-of-the-physical", tycks idrottslärare vara mer en fitness-tränare och mindre av lärare. I "education-through-the-physical" propageras ett angreppssätt, där idrottslärare främst anses vara pedagoger för kroppsövningar. Detta, tycker Crum, har de dock ofta misslyckats med och istället blivit till entertainers genom "rolling out the ball and taking care to ensure good atmosphere" (s. 53). Ett tredje perspektiv handlar om "physical education ... as a teaching-learning enterprise" (s. 54), vilket innebär att elever ges möjlighet till personlig utveckling och en fysiskt aktiv livsstil. Enligt Crum vinner det tredje angreppssättet mark i Finland, Norge, Sverige, Holland och Storbritannien, medan en kombination av det första och det andra angreppssättet härskar i Belgien, Schweiz, Spanien, Portugal, och Österrike. I Danmark, Tyskland och Frankrike, påstår Crum, återfinns alla tre angreppssätten.

Naul (2003) föreslår en kategorisering i fyra angreppssätt: physical education, sport education, movement education och health education. Dessa uppfattar jag kan motsvara fysisk fostran, ett bollspelsdominerat idrottsämne, rörelsepedagogik respektive ett hälsoinspirerat idrottsämne. Idrottsämnet i Storbritannien, Tyskland och Frankrike verkar till stor del vara bollspelsbaserat. De finska och svenska bidragen är hälsoinspirerade, medan rörelsepedagogik intar en central position i t.ex. Holland. Naul bevittnar en omorientering av idrottsundervisning i Europa, där ämnet har rört sig från pedagogisk gymnastik och bollspelsdominerad undervisning till mer inkluderande idrottspraktiker, där man propagerar för en aktiv livsstil.

Såväl Crum (2003) som Naul (2003) bygger sina resonemang på analyser av policytexter. För en uppfattning om undervisningspraxis väljer jag att lyfta fram underlag från Hardman och Marshall (2000). Enligt dessa forskare implementerades i genomsnitt 87 procent av det i policytexter förespråkade innehållet i de olika europeiska nationerna. Således kan antas att den bild som framträder hos Crum och Naul någorlunda väl representerar det som äger rum även på klassrumsnivå. Situationen i södra Europa kan emellertid vara något mer komplicerad, eftersom en diskrepans på upp till 50 procent kan ses mellan det förespråkade och det förverkligade. Diskrepansnivån för Nordeuropa, påstår

Hardman och Marshall, är 27 procent. Studier av Crum, Naul samt Hardman och Marshall handlar om ganska ytliga och överblickande projekt. För en djupare kunskap krävs emellertid helhetsbeskrivningar om ämnets allmänna karaktär i de olika europeiska länderna och inte minst av ämnets funktioner.

3.3.2 Kroppsövningskulturen i svensk och grekisk grundskola

Diskussion om vilka typer av kroppsövningar som präglat svensk idrottsundervisning har skett genom tre¹⁶ angreppssätt. Det första angreppssättet har dominerat under de senaste decennierna och kan kopplas till studier som fokuserar mot *moment*. Forskare (bl.a. Carlsten, 1989; Engström, 1969) har utgått från begreppet ”moment” (se Lgr 80 i Skolöverstyrelsen, 1980) och beskrivit hur olika ”moment” slår igenom på gymnastiksalsnivå. Momentliknande rubriker finns inte längre i Lpo 94, men används i Skola-Idrott-Hälsa projektet (SIH-projektet, Larsson & Redelius, 2004). I det andra angreppssättet kan man uppmärksamma studier som fokuserat mot *bärande idéer* (Engström & Redelius, 2002) och en omorientering från moment till idrottspraktiker. Det tredje angreppssättet innebär studier som inriktat sig mot *jämställdhet*. Det handlar huvudsakligen om forskning som tar upp ”för vem”-frågeställningar, där man studerar hur olika elever och elevgrupper gynnas i samband med idrottsämnet.

Hur de tre olika ”stora” gymnastiksystemen, dvs. svensk och tysk gymnastik, samt engelsk bollspelstradition påverkat idrottsundervisning i Grekland tas framför allt upp i idrottshistoriska studier, vars empiri oftast sträcker sig fram till början av 1970-talet. Katsikadelli (1990) kan betraktas som huvudsakligen en ”momentliknande” studie, medan Kossiva (2005) lägger fram samtida empiri som skulle kunna sägas fokusera mot idrottspraktiker. Som påpekats tidigare är grekisk pedagogik starkt präglad av psykologi och detsamma gäller även idrottspedagogiska frågeställningar som ofta belyses ur idrottspsykologiska perspektiv. Därför kommer jag att även använda mig av idrottspsykologiska studier (bl.a. Papaioannou, 1994, 1998), för att på så sätt presentera belägg för bärande idéer och jämställdhet i det grekiska idrottsämnet.

Vad som äger rum på gymnastiksalsnivå förefaller vara ett högst komplicerat problem med kopplingar till bl.a. läroplan, lärarutbildning och ramar. Det som jag är mest intresserad av relateras till idrottspraktiker på basis av ritualiseringens form. Förespråkas ”sammanhållande” idrottspraktiker eller dominerar ”särskiljande” sådana? Något grovt beskrivet antar jag exempelvis att de olika

¹⁶ Avhandlingens författare ansvarar för denna kategorisering.

tävlingssinslagen kan kopplas till särskiljande ritualiseringsformer, medan jag vid en tidigare studie har kommit fram till att elevledda lektioner för samman elever (Kougioumtzis, 1994). Jag har även för avsikt att fokusera idrottspraktiker i termer av ett brett eller begränsat "aktivitetsutbud". Ett brett utbud av idrottspraktiker (inkluderande idrottspraktiker) möjliggör att flertalet elever får en möjlighet att dels prestera bra, dels "hävda" sig i ämnet. Ett begränsat utbud av idrottspraktiker (exkluderande idrottspraktiker) gör det svårare för några elever att kunna "hävda" sig om de av olika skäl inte kan prestera bra inom ramen för det begränsade utbudet.

Moment

Ett försök till en longitudinell bild av de moment som dominerat idrottsämnet i Sverige presenteras i tabell 3.1. Tabellen bygger på egna modifieringar av ursprungsdata från bl.a. Engström (1969) och Carlsten (1989), som utgick från skilda definitioner av antal lektioner per år och rapporterade svar enligt idrottslärares könstillhörighet.

Tabell 3.1 En longitudinell bild av idrottsämnet i svensk grundskola

	Engström (1969)	Carlsten (1989)	Sandahl (2004)
Gymnastik	33.3 %	29.3 %	13.8 %
Bollspel	29.3 %	37.9 %	30.0 %
Fysisk träning			13.7 %
Friidrott	16.7 %	17.2 %	9.8 %
Dans	4.3 %	5.6 %	12.3 %
Friluftsliv, orientering	3.3 %	6.0 %	9.0 %
Skridskoåkning	3.3 %		
Skidåkning	0.1 %		
Simning	4.5 %	1.2 %	5.0 %
Teori	2.8 %	2.9 %	3.6 %
Övrigt	2.2 %		2.4 %
	100.0 %	100.0 %	100.0 %

Av tabellen framkommer tydligt att ämnet till en tredjedel har kopplats till bollspel. Gymnastik, friidrott, dans och fysisk träning kommer tillsammans upp till c:a 50 procent av innehållet under de senaste 35 åren. Mot slutet av denna period har gymnastik och friidrott minskat till förmån för fysisk träning, vilket delvis kan bero på hur fysisk träning definieras och förhåller sig till friidrott och

gymnastik. Ökningen i dans kan däremot inte ifrågasättas i förhållande till ”närbesläktade” moment.

I Grekland handlar idrottsämnet enligt Katsikadelli (1990) mestadels om bollspel med lite friidrott i dimotiko, medan det på högstadiet huvudsakligen handlar om bollspel med några inslag av gymnastik och dans. Enligt svar från grekiska elever kopplas idrottsämnet i de olika åldrarna framför allt till bollspel och i mindre utsträckning till friidrott och gymnastik (ibid). Tilläggas kan att simning, friluftsliv och vinteridrott för det mesta inte varit aktuellt i Grekland (Karadaidu, 2000; Zannas, 2003).

Momentet ”bollspel” präglar starkt idrottsundervisning i såväl Sverige som Grekland. Emellertid verkar det som att det vid sidan av bollspel finns ett rikt utbud av olika alternativ i Sverige. Förekomsten av andra moment, förutom bollspel, ser ut att vara begränsad i Grekland (jfr Kossiva, 2005).

Bärande idéer

I studier om ”bärande idéer” förs diskussioner på basis av olika idrottspraktiker. Dessa praktiker kopplas i regel till en systematisering i termer av ”tävling och rangordning”, ”fysisk träning”, ”lek och rekreation” samt ”färdighetsinläring” (jfr Engström & Redelius, 2002).

Enligt Sandahl (2005) anser de flesta idrottslärare i Sverige att fysisk träning är ett viktigt inslag. Tävling och rangordning har däremot fått ett svagt genomslag i svensk idrottsundervisning under senare år (Sandahl, 2005; Skolverket, 2004c). Även färdighetsinläring ser ut att minska, eftersom övningar tidigare skulle vara korrekt gjorda, medan varje elev numera skall lära sig hantera sin egen kropp (Thedin Jacobsson, 2004). Den fysiska delen (fysisk träning) har ökat, medan kunskapsförmedling (färdighetsinläring) minskat något under senare år (jfr Lundvall & Meckbach, 2004a). Emellertid påpekar Lundvall och Meckbach att det kan vara svårt att etablera gränser mellan den fysiska delen och kunskap i ett utpräglat laborativt ämne.

Svenska idrottslärare prioriterar elevernas trivsel högt (Eriksson m.fl., 2003; Thedin Jacobsson, 2004; Lundvall & Meckbach, 2004b; Skolverket, 2004c). Majoriteten av eleverna uppger att de trivs bra under skolans idrottsundervisning (Eriksson m.fl., 2003; Larsson, 2004b; Mattsson, 1993; Skolverket, 2004c). Innebär detta att lek och rekreation premieras i undervisning eller kan man förmoda att de övriga idrottspraktikerna genomförs i en trivsamt atmosfär? Kan hälsorelaterad idrottsundervisning betraktas som en idrottspraktik vars bärande idé är hälsa? Enligt Thedin Jacobsson (2005) kopplar vissa idrottslärare hälsorelaterad undervisning till traditionell klassrumsundervisning, medan andra anser hälsa vara en angelägenhet för andra ämnen, som exempelvis hemkun-

skap. En tredje grupp av idrottslärare betraktar de aktiviteter som man genomför i ämnet vara hälsorelaterade. ”Genom att vara fysiskt aktiv främjar man hälsa på kort och lång sikt” (Thedin Jacobsson, 2005, s. 59). I Lundvall och Meckbach (2004a) påpekar idrottslärarna att hälsoinriktad undervisning påtagligt präglat ämnet sedan införandet av Lpo 94.

I Grekland visade Katsikadelli (1990) att idrottsundervisning är starkt kopplad till färdighetsinläring (jfr kunskapsförmedling) av c:a 80 procent av eleverna. Ytterligare nio procent markerade fysisk träning, medan drygt tio procent svarade rekreation och lek. Kossiva (2005) filmade idrottslektioner i det grekiska gymnasiet (högstadiet) och kom fram till att idrottslärare prioriterar fysisk träning, tävling och rangordning samt färdighetsinläring. Enligt Papaioannou, Theodorakis, och Goudas (2003) handlar grekisk idrottsundervisning mest om bollspel och andra aktiviteter, där tävling och rangordning premieras. Därmed tycks grekiska elever framför allt vänja sig vid tävling och rangordning. Färdighetsinläring kan troligen kopplas till teknikövningar, där elever lär sig deltagandemönster för de olika bollspelsaktiviteterna. Kossiva (2005) för även fysisk träning till bollspel. Grekiska idrottslärare försöker att förbättra elevers syreupptagningsförmåga och uppfattar bollspel vara ett effektivt medel som elever trivs med (ibid).

En samlad bild av idrottsundervisningen i Grekland visar en stark dominans av momentet bollspel. Säkerligen handlar dessa bollspel framför allt om basketboll och volleyboll med tanke på de olika begränsningar som diskuterades i samband med fysiska ramar i ett tidigare avsnitt. Det verkar emellertid som att bollspel används med olika bärande idéer som t.ex. tävling och rangordning, fysisk träning (syreupptagningsförmåga) och/eller färdighetsinläring. Även om det empiriska underlaget är något magert ser jag ett mönster, där exkluderande och särskiljande idrottspraktiker kännetecknar idrottsämnet i grekisk grundskola. Aktivitetsutbudet ser ut att vara väldigt begränsat, samtidigt som tävling och rangordning har ett starkt fäste.

I Sverige kan ämnets innehållsmässiga karaktär i stora drag betecknas som inkluderande idrottspraktiker, som visar tecken på sammanhållande ritualiseringsformer. Den stora bredden i aktivitetsutbudet verkar det inte vara någon tvist om. Larsson (2004b) poängterade exempelvis att det är ”155 aktiviteter som anges i de 134 frågeformulären, de flesta av endast en eller två elever” (s. 127). Resonemang om förekomst av sammanhållande idrottspraktiker är dock något invecklade. En stor del av idrottsämnet i Sverige handlar om bollspel. Emellertid har jag svårt att koppla dessa bollspel till enbart särskiljande inslag, eftersom konkurrens (jfr tävling och rangordning) och prestationsinriktning bland idrottslärare kommer i andra hand (Sandahl, 2005; Skolverket, 2004c). Dessutom går det att se en trend, där övergripande teman av typen hälsoinriktad undervisning och kunskap om den egna kroppen förekommer. Detta bör inte

tolkas som att särskiljande ritualiseringsformer kan uteslutas i Sverige. Till skillnad från Grekland ser idrottsämnet i Sverige dock ut att kunna kopplas till mer sammanhållande än särskiljande idrottspraktiker.

Jämställdhet

Enligt Carli (2004) befinner man sig i Sverige i en s.k. integrationstid och "officiellt" existerar jämställdhet mellan kvinnor och män, medan i praktiken gäller patriarkala mönster. Det är inte enbart samhället, akademien och skolans idrottsundervisning som definieras av män utan även massmedier och marknad. Carli hävdar även att idrottsämnet är skraddarsytt för pojkar och att flickor får komma i skymundan på olika sätt och inte minst vid betygssättningen. I Lundvall och Meckbach (2004a) påstår nästan alla idrottslärare att de inte skiljer mellan pojkar och flickor i sin undervisning, samtidigt som pojkar eftersträvar mer bollspel och flickor mer aerobics och musikprogram. Lundvall och Meckbach uppmärksammar att idrottslärare övervägande är positivt inställda till modeller av särundervisning, eftersom främst flickor kan missgynnas i samundervisning och att deras intressen kan åsidosättas i större utsträckning än pojkars.

Jämställdhet är en av de största utmaningarna för idrottsämnet, medan en snäv diskussion i termer av sär- eller samundervisning låser positionerna till en slentrianmässig användning av grupper pojkar och flickor som homogena (Larsson, 2004b). Redelius (2004) föreslår istället en kategorisering till positivt och negativt inställda elever. Om man betraktar kategorierna pojkar och flickor som homogena kan man komma fram till att pojkar gynnas mest (Redelius, 2004, med hänvisning till Eriksson, m.fl., 2003). Emellertid kan inte dessa kategorier betraktas som homogena, eftersom positivt inställda flickor mer liknar positivt inställda pojkar och har mindre likheter med negativt inställda flickor samt vice versa (Redelius, 2004). Därmed kan det inte bara vara flickor som förlorar mest utan även distinkta pojkgupper. "Om ... ämnet sker på någons bekostnad, så verkar de elever komma i kläm som inte har så stor erfarenhet av idrottsrörelsens föreningsbundna verksamhet" (Redelius, 2004, s. 172). Sådan verksamhet följer inte minst i Sverige samhällsgruppsspecifika mönster (Engström, 1999) och därför gynnas rimligen elever som tillhör speciella samhällsgrupper.

I Grekland reser Papaioannou m.fl. (2003) jämställdhetsfrågor genom att citera en idrottslärare som de träffat under en fortbildningsdag. I citatet "anklagas" en 45-årig idrottslärare för att ha sagt att flickor inte klarar av att tänka under idrottslektioner. Papaioannou m.fl. inleder därmed diskussionerna om jämställdhet i det grekiska idrottsämnet med några personliga erfarenheter. Dessa erfarenheter har till viss del bekräftats även empiriskt. Makopoulou och Armour

(2004) konstaterade i en fallbeskrivning¹⁷ att studiens idrottslärare hade en begränsad förståelse av kvinnliga elevers sätt att uppleva idrottsundervisning och den egna kroppen. Flera empiribaserade studier i Grekland krävs emellertid för att belysa problematiken ytterligare.

3.3.3 Undervisningsprocessen¹⁸ och idrottsämnet i Sverige och Grekland

Elevmedverkan har debatterats och studerats flitigt i Sverige under de senaste decennierna. I Engström (1969) uppgav 47 procent av idrottslärarna att eleverna har möjlighet ”att välja verksamhet efter intresse större delen av lektionen” (s. 38) någon enstaka gång. I Hedberg (1972) tillfrågades gymnasieeleverna om vad de tycker om ”fritt val av övningar och verksamhet i gymnastikundervisningen” (s. 76). 57 procent av pojkarna var positivt inställda, 14 procent var neutrala och 29 procent var negativt inställda. Enligt Arvidsson och Persson (1989) var det idrottslärarna som i huvudsak svarade för planeringen på egen hand. Arvidsson och Persson påstod följande:

Elever på lägre stadier deltar i högre grad än elever på högstadiet i beslut om vad lektionerna skall innehålla. Denna medverkan är dock inte medveten eller planlagd som ett led i elevernas demokratifostran. (1989, s. 46)

Elevmedverkan diskuterades i en tidigare nationell utvärdering under rubrikerna *elevinflytande* och *arbetsformer/arbetsätt* (Mattsson, 1993). I denna utvärdering ställdes frågan till både elever och idrottslärare. Knappt 30 procent av eleverna svarade att de aldrig får delta i planeringen av innehåll och uppläggning av idrottsundervisningen. Idrottslärarna bekräftade elevernas svar genom att knappt 9 procent svarade att det är mycket vanligt förekommande att eleverna deltar i planering av innehåll och uppläggning av undervisningen. Elevers möjligheter att påverka lektionerna behandlades i en delrapport inom ”Sätt Sverige i rörelse”-projektet 2001 (Strandell, Bergendahl, & Kallings, 2002). 80 procent av idrottslärarna uppgav att eleverna har möjlighet att påverka innehåll och arbetsformer regelbundet en eller flera gånger i månaden. Dessutom svarade 18 procent av eleverna på högstadiet att de får vara med och bestämma vad de skall göra, medan 10 procent aldrig får det.

Enligt Eriksson m.fl. (2003) är elevernas inflytande relativt lågt, när det gäller att påverka såväl innehåll som arbetsätt. Vad gäller arbetsformen är det vanligast att idrottsläraren inleder, varpå en gemensam diskussion följer i samband med samplanering eller undersökning av elevernas förkunskaper (Skolverket,

¹⁷ En idrottslärare som undervisade skolår 10 till 12 (gymnasiet) i Aten, Grekland.

¹⁸ Termen är tänkt att motsvara Bernsteins (1983b) ”överföringsprocess”.

2004c). I SIH-projektet behandlades elevmedverkan som medbestämmande och elever svarade i regel att de ofta eller ganska ofta får vara med och bestämma vad de skall göra i idrottsundervisningen (Larsson & Redelius, 2004). Larsson (2004b) menar att elevpåverkan begränsas till att välja aktivitet. ”Det ter sig för eleverna redan givet hur aktiviteten ska gå till och hur man ska genomföra den genom blotta benämningen av aktiviteten i fråga” (s. 147). Enligt NU '03 är elevernas inflytande högt när det gäller att påverka innehåll, men betydligt lägre när det gäller att påverka arbetssättet (Skolverket, 2004c).

I Grekland tycks elevmedverkan inte vara ett vanligt förekommande diskussionsämne i samband med idrottsundervisning. Studier som behandlar elevmedverkan eller närliggande frågor uppträder sparsamt i grekisk pedagogisk forskning. Emellertid är diskussioner i full gång om hela det grekiska utbildningssystemets auktoritära karaktär (Matsaggouras, 1999). Det som Matsaggouras förespråkar är s.k. gruppcentrerad elevundervisning. Efstathiou-Karageorgaki (2002) genomförde en gruppcentrerad undervisning under några historielektioner, där elever gick igenom ett stoff med ett lyckosamt resultat och med minimal inblandning från lärarens sida. Poulou, Kitsaki, och Boutsis (2004) undersökte lärarnas uppfattningar om effektiva klassrumsklimat. De kom fram till att grekiska lärare använder något auktoritära arbetssätt, eftersom de anser att disciplin krävs för att garantera effektiviteten i klassrummet.

Ett sätt att reducera styrkan av det auktoritära klassrumsklimatet uppfattar grekiska idrottspsykologer vara etablering av specifika arbetssätt, där eleverna lär sig att ta ansvar under idrottsundervisningen. I en studie undersökte Papaioannou (1998) klassens motivationsklimat och kom fram till att om en idrottslärare förstärker elevens inre motivation kan detta resultera i mer harmoniskt elevbeteende. I en annan studie undersökte Zounhia m.fl. (2003) klassens motivationsklimat i olika ämnen: idrott, hemspråk, matematik, fysik, främmande språk, religionskunskap och dataundervisning. Enligt Zounhia m.fl. tillhörde idrottsämnet de ämnen där elever oftare får utvecklas på basis av egna motiv.

Elevmedverkan och elevinflytande förespråkas tydligt i svenska styrdokument sedan en ganska lång tid tillbaka, medan i Grekland nonchaleras motsvarande diskussioner i den centrala läroplanen även om det finns tankar om att elever bör lära sig ta ansvar. Svenska forskare visar ett tydligt intresse i frågor kring elevmedverkan, elevinflytande och medbestämmande i idrottsundervisning. Oftast påpekar forskarna att situationen kan bli bättre genom ett tydligare elevdeltagande vid utformningen av idrottsundervisningen. Kritiken kan till viss del vara befogad inom det svenska nationella samhällssystemet. Samtidigt råder det inte någon tvekan om att elevmedverkan, elevinflytande och medbestämmande i Grekland ligger klart under de svenska normerna och verkligheten.

3.3.4 Former av pedagogik i svensk och grekisk grundskola

Genomförandet av Lpo 94 innebar en förändring av betygssättningen från ett normrelaterat till ett målrelaterat system (Annerstedt, 2002). I den grekiska grundskolan är en extremt målrelaterad, dvs. en kriteriebaserad modell aktuell. Såväl i ett normrelaterat som i ett målrelaterat system kan betygens giltighetsområde ifrågasättas. Detta innebär att principer, beroende på bl.a. idrottslärare och skola, varierade under Lgr 80 (Patriksson, 1984) och fortfarande varierar i samband med Lpo 94 (Larsson, 2003). Annerstedt (2002) menar att klarare riktlinjer med tydligare kriterier kan underlätta för svenska idrottslärare att sätta betyg. Gordon, Lahelma, och Beach (2003, s. 3) diskuterar inte idrottsämnet, men är emellertid emot tydliga kriterier och betygssättningsprocedurer. Författarna menar att tydliga ”standards” och krav på ”accountability” är förenliga med marknadsorienterade ideologier och kan ge upphov till en marginalisering av jämlikhetsaspekter (se ”equity” och ”equality”; jfr Beach, 2003).

I Grekland definierar utbildningsministeriet väldigt stringent kriterier för betygssättning. Betyg i ett enstaka ämne (som idrottsämnet) kan dessutom räknas bort om elevens medelbetyg sänks, vilket även gäller i Sverige. Veziridou och Kiridis (2002) påstår att de flesta grekiska grundskoleeleverna, även de från inkomstsvaga familjer, följer ett strikt schema med privata lektioner under fritiden för att kunna hävda sig i en examinations- och betygscentrerad grundskola. En del pedagogikforskare propagerar emellertid för en helhetssyn, där betygssättning bara bör vara en del av elevens helhetsbedömning (Harisis, 2004). I Grekland saknas det i stort studier om betyg, trots att utbildningssystemet är examinationscentrerat. Enstaka studier behandlar dock temat som bl.a. Veziridou och Kiridis (2002), vilka fokuserar sättet som klasslärare betygsätter i dimotiko på. Veziridou och Kiridis påpekar att kriterier som elevers uppträdande, intresse och vilja intar en central position, medan elevers prestation, delaktighet och förmåga att samarbeta med andra elever av lärarna betraktas som något mindre viktiga som betygsunderlag.

En jämförelse av betygssättningen mellan Grekland och Sverige kan te sig något förvirrande, eftersom det handlar om två principiellt olika system, som var och en tycks eftersträva det som den andra har. Diffusa betygsp procedurer med oklara betygskriterier karaktäriserar Sverige, samtidigt som klarare procedurer och tydligare kriterier eftersträvas. Det omvända tycks känneteckna Grekland.

Kriterier och procedurer vid betygssättning i Sverige och Grekland

Engström (1969) behandlade betygsfrågor och uppmärksammade idrottslärares inställning till förslag angående slopad betygssättning, där det framgår att nästan alla idrottslärare är helt avvisande eller tveksamma till förslaget. Engström undersökte dessutom vikten av träningsflit kontra mätbar prestation. 73 procent av idrottslärares lade lika stort vikt vid träningsfliten som vid prestationen vid betygssättning, samtidigt som man årligen genomförde mellan fyra och nio betygsprov i momentet gymnastik.

Patrikssons (1984) resultat avvek markant från Engströms (1969), eftersom 55 procent instämde i slopandet av betyg. Patriksson förklarade att ”under den dryga tioårsperiod[en] ... har andelen gymnastiklärare som kan tänka sig att slopa gymnastikbetyget ökat ganska kraftigt” (s. 96). Carlsten (1989) fokuserade på grunder för betygssättning i idrottsämnet. Dessa kopplades mest till elevens färdighetsnivå och prestation samt ambition, ansträngningsgrad och flit. Idrottslig verksamhet utanför skolan och ledaregenskaper spelade en marginell roll.

Mattsson (1993) hävdade att 90 procent av de elever, som fick bästa betyg i ämnet, upplevde betygssättningen som någorlunda rättvis. På samma sätt svarade enbart 60 procent av de elever som hade fått det sämsta betyget. Mattsson sammanfattade genom att påstå att nästan alla elever, oavsett betygsnivå, upplevde betygssättningen som någorlunda rättvis. Känslan av rättvisa kvarstod ett decennium senare, eftersom Eriksson m.fl., (2003) kom fram till att 77 procent av eleverna uppfattade idrottslärares bedömning som rättvis eller ganska rättvis.

I den senaste nationella utvärderingen av idrottsämnet behandlas inte minst hur idrottslärares upplever de centrala betygskriterierna och det konstateras att enbart 30 procent vägleds av dessa kriterier vid betygssättningen. Dessutom diskuteras att idrottslärare framför allt verkar kräva aktiv närvaro från elevernas sida för att eleverna skall bli ”godkända”. För MVG fordras det såväl personliga färdigheter som en god social förmåga (Eriksson m.fl., 2003; Skolverket, 2004c).

I Grekland rapporterar Ikonomopoulos, Tzetzis, Avgerinos, Kioumourtzoglou, och Tzorbatzoudis (2002a, 2002b) att idrottslärare i dimotiko högst värdesätter elevens försök att prestera, men elevens aktiva deltagande och det allmänna uppträdandet är också viktiga betygsunderlag. Grekiska idrottslärare som undervisar i dimotiko placerar förbättring av prestation på en fjärdeplats, samtidigt som teoretiska prov sällan förekommer i samband med idrottsämnet (Ikonomopoulos m.fl., 2002a).

Likvärdighet vid betygssättning i Sverige

Vid sidan av kriterier kan diskussionen kring betygssättning föras genom en fokusering mot likvärdighet, vilken tycks ha fallit i skymundan i Grekland. I diskussioner om likvärdighet problematiseras om distinkta elevgrupper missgynnas vad gäller betyg. Tydligt är dessa dels flickor, dels de elever som tillhör lägre socialgrupper. De flesta eleverna som har MVG i idrott och hälsa är oftast barn till välutbildade föräldrar (Skolverket, 2004b). Larsson (2003) bekräftade betygsskillnader på socioekonomiska grunder i en studie i Västsverige som fokuserade på idrottsämnet. Vikten av socialgruppsstillhörighet betonas även i den officiella versionen av NU '03 (Skolverket, 2004c), där föräldrarnas symboliska kapital spelar större roll än föräldrarnas ekonomiska kapital för de av eleverna erhållna betygen i idrottsämnet.

Genusrelaterad betygsskillnad i idrottsundervisning diskuteras av Carli (2004):

When PE classes were sex-mixed, female and male teachers' marks for girls and boys differed considerably, but both woman and men gave most higher marks to boys and most lower marks to girls. (s. 213)

Denna trend uppmärksammas även i den preliminära versionen av den senaste nationella utvärderingen, eftersom 25 procent av pojkarna och 15 procent av flickorna fick MVG i betyg (Skolverket, 2004b). Detta mönster bekräftas i stort även i SIH-projektet, där 25 procent av pojkarna och enbart 13 procent av flickorna fick högst betyg (Lundvall & Meckbach, 2004b).

En annan likvärdighetsaspekt fördes i samband med rapportering av resultat från SIH-projektet. Mer specifikt utgick Larsson (2004a) från begreppet konkretisering som han kopplade till "att kommuner, skolor och lärarlag har fått i uppdrag att tolka och konkretisera de nationella kursplanerna i de olika ämnena för den egna verksamheten" (s. 210). Enligt Lpo 94 betecknas somliga mål som "att sträva mot", medan andra "skall ha uppnåtts" i slutet av förutbestämda skolår. I de flesta lokala arbetsplanerna har "strävandemål" antingen nonchalerats eller uppfattats som sekundära i relation till "minimimål", vilket bekräftar en bristande konkretisering av de statliga intentionerna (Larsson, 2004a). Den bristande konkretiseringen bör rimligen påverka även sättet som elever betygssätts på. Kraven bör rimligen vara lägre i skolor som siktar mot huvudsakligen minimimål och högre i dem som även tar strävandemål på stort allvar.

Sättet som idrottslärarna bedömer elevernas kompetens på, ser ut att bädda för likvärdighetsbrister, eftersom idrottslärarna svarar att de huvudsakligen betygssätter elevers färdigheter med hjälp av observationer. Dessutom spelar elevernas kompetens en relativt stor roll i först och främst ledaruppdrag och bollspel,

därefter friidrott, medan redskapsgymnastik verkar spela en närmast obefintlig roll vid betygssättning (jfr Lundvall & Meckbach, 2004b). Man kan emellertid undra om sättet som idrottslärare betygssätter eller bedömer på är i enlighet med bedömningens inriktning som den förespråkas i Lpo 94? I ett tidigare avsnitt uppmärksammade jag att mer övergripande teman präglar idrottsämnet i Sverige, som t.ex. hälsoinriktad undervisning och kunskaper om hur den egna kroppen fungerar. Det verkar emellertid som att elevers framgångar i dessa teman inte står i förgrunden vid bedömning och betygssättning, utan istället fokuseras på i första hand den fysiska delen.

Bedömning av elever kan, å ena sidan, sägas ingå i undervisningens natur, där lärarna följer elevers lärande, kunnande och utveckling. Betygssättning kopplas, å andra sidan, till något formella sammanhang när ”bedömning” formaliseras och blir till betygssättning. Betygssättning används inte sällan i samband med processer, där elevers fortsatta utbildning avgörs i någon grad. I sådana processer verkar inte elevers betyg i idrottsämnet vara lika avgörande som i de mer teoretiska skolämnena. Existens av framför allt betygssättning hos idrottsämnet kan därför företrädesvis kopplas till andra funktioner. En sådan kan vara styrning mot förväntade normer och värderingar. Jämförelser mellan svenska och grekiska idrottslärare i aspekter av bedömning och betygssättning är allmänt sett svåra pga. att det i stort sett saknas grekiska studier som fokuserar bedömning och betygssättning. Underlag för en sådan komparation har visserligen genererats inom ramen för denna studie.

3.4 Sammanfattning

Ett postmodernt globalt samhällstillstånd motiverar distinkta nationskonstellationer för att hävda sig internationellt, vilket Sverige och Grekland företrädesvis gör inom ramen för den Europeiska unionen. Den inomeuropeiska överlevnadsstrategin kopplas oftast till olika teknoekonomiska infallsvinklar, men under senare år har man även strävat efter kulturell sammanhållning inom ramen för gemensamma åtgärder kopplade till nationella utbildningssystem. Vid sidan av uppifrånvisioner och direktiv genomförs storskaliga projekt för att kartlägga det som de olika nationerna delar med varandra, vilket kan bidra till en viss interkulturell förståelse. Djupare analyser fordras emellertid för att underlätta inte bara kulturella sammanhållningsprocesser, utan även för en bred förståelse för utbildningsrelaterade problem inom nationsspecifika samhälleliga system.

Nationella utbildningssystem styrs inte minst med hjälp av utbildningsreformer, som också kan kopplas till uppifrånvisioner och synliga eller dolda direktiv. Emellertid kan utbildningsreformernas genomslagskraft minska om inte sättet

som lärarna tar emot reformerna på kommer i förgrunden. Lärarnas tolkningar av olika reformer kan vara djupt präglade av lärar- och lärotraditioner, vilket motiverar en kursändring mot lärare i centrum. Forskning om lärarkulturer äger allt oftare rum och kopplas inte sällan till förhärskande lärardiskurser, som oftast relateras till antingen lärarnas arbetsmiljö eller fokuserar mot själva undervisningsmiljön. Sammanhängande belysning av lärarprofessionen som både en arbets- och en undervisningsmiljö skulle därför kunna bidra med en något mer enhetlig bild av såväl lärare som skolan.

Idrottsämnets existens på skolschemat antas inte sällan vara ständigt ifrågasatt, samtidigt som ämnet har förblivit obligatoriskt nästintill sedan ”grundskolans” införande i såväl Sverige som Grekland. Detta innebär att ämnet rimligen fyller en viss funktion i skolan, vid sidan av andra skolämnen. Denna funktion kan relateras till kulturell reproduktion i termer av överföring av normer och värderingar samt sociala sammanhang för överföring av kunskaper och färdigheter. Under en tidigare period präglades exempelvis idrottsämnet av ”svensk gymnastik” (jfr Ling) i såväl Sverige som Grekland. Denna gymnastik kan uppfattas vara en idrottspraktik, som genomsyras av en tydlig elev-disciplinering. Under en senare period gick man över till bollspel i både Sverige och Grekland. Bollspelen kan kopplas till en idrottspraktik, där elever lär sig inordnas till förutbestämda regler. Denna inordning skulle kunna medföra att lärarna avstår från att utöva synlig makt.

I Grekland tycks idrottsämnet ha stagnerat i en bollspelsfas, medan ämnet i Sverige verkar befinna sig i en fas av omorientering med en tydlig hälso-profilering. Även denna profilering kan ses mot bakgrund av maktutövning och kontrollprinciper. I postmoderna miljöer lyfts olika hälsorisker fram tydligare än tidigare. Samtidigt blir uppfattningar om att individer själva ansvarar för sin hälsa mer legitima. Företeelsen skulle kunna kopplas till ett ytterst ”förfinat” sätt att bestämma över individers fritid, matvanor och sovtider, vilket inte minst kan ske genom idrottsämnet i grundskolan.

Idrottslärarprofessionen diskuteras i föreliggande avhandling i termer av en arbetsmiljö och en undervisningsmiljö. Arbetsmiljön innebär spörsmål kring yrkesförutsättningar och mer specifikt om idrottslärarnas status och ställning samt om idrottsundervisningens inramning. Undervisningsmiljön fokuserar på yrkessträvanden systematiserade som idrottspraktiker, överföringsprocess samt elevbedömning och betygssättning. Forskning om sättet, som idrottslärare påverkas av konstitutionella, organisatoriska och fysiska ramar, är väletablerad i Sverige. Underlaget tillåter longitudinella beskrivningar samtidigt som empiri av samma omfång påtagligt saknas i Grekland. I Sverige vet vi att det råder en stor variation över hela landet vad gäller undervisningslokaler lämpade för idrottsundervisning. I Grekland tycks problemet vara allvarligare med betydande brister inte bara vad gäller undervisningslokaler utan även

beträffande undervisningsmaterial. Den grekiska staten tycks styra ämnets utformning huvudsakligen genom fysiska begränsningar, medan svenska staten lär använda organisatoriska begränsningar för samma syfte. Vi vet emellertid inte hur olika idrottsläraryrkesgrupper tar emot och bearbetar de olika signalerna.

Idrottsämnet legitimitet och idrottslärares ställning i skolan har också ställts i centrum i Sverige med en något tydligare teoretisk förankring än vad studier som fokuserar "ramar" gör. Sättet som idrottslärares uppfattar sin roll och samverkar med andra på är uppmärksammat och diskuterat inom ramen för det svenska samhällsliga systemet. Komparationer med situationen i Grekland skulle kunna förtydliga aspekter som kan ha hamnat i skymundan. Forskning om idrottspraktiker är imponerande i Sverige och kan kopplas till "moment", "bärande idéer" och "jämsällldhet". Motsvarande underlag är något bristfälligt vad gäller det grekiska idrottsämnet. Ett komparativt angreppssätt kommer att lyfta fram nationsspecifika särdrag i termer av vilka idrottspraktiker eller ritualer som används i svensk och grekisk grundskola. Detsamma gäller även processer för överföring samt elevbedömning och betygssälltning i samband med idrottsundervisning i grundskolan i den svenska och grekiska nationella kontexten.

4. Teoretiska utgångspunkter: Koder och beskrivningsspråk

Idrottslärarprofessionen kan beskrivas på basis av såväl yrkesförutsättningar som yrkessträvanden. Förutsättningarna relateras i föreliggande studie till idrottslärarnas arbetsmiljö, medan strävandena förenas med idrottslärarnas undervisningsmiljö. Enligt Bernstein (1983a, 1983b, 1983c) uppfattas både arbets- och undervisningsmiljöer vara samhälleligt konstruerade och indikativa för en specifik samhällsordning. Bernstein påstår att genom distinkta arbets- och undervisningsmiljöer äger samhällelig produktion och reproduktion rum. För att diskutera dessa miljöer använder han begreppet kod som han utvecklade under en 30-årig period (Bernstein 1971, 1973, 1977, 1990, 1996, 2000).

En definition av begreppet lyder: ”Code is a regulative principle, tacitly acquired, which selects and integrates *relevant meanings*, the *form of their realisation* and *evoking contexts*” (Bernstein, 2000, s. 109). En kod handlar om omedvetet förvärvade regler, varvid individers världsbild och livsåskådning produceras och reproduceras såväl diskursivt som fysiskt. Om en diskurs och en ritual handlar om mer eller mindre bestående mönster av texter, tal respektive rörelser kan en kod, enligt min uppfattning, kopplas till underliggande principer som producerar och reproducera distinkta diskurser och ritualer.

Logiken bakom tänkandet i termer av en kod har sitt ursprung i de Saussures paradigmatiska och syntagmatiska relationer mellan ord i en mening. Bernstein utvidgade i sin forskning dessa relationer till att även gälla kopplingar mellan delar (enheter, kategorier) som meningar, rörelser, skolämnen, material, begrepp, grupper av människor enligt kön, ras, osv. (Bernstein, 1996; Solomon, 1991). Sättet som olika delar relateras till varandra på motsvarar en paradigmatiska koppling (klassifikation). Genom den syntagmatiska kopplingen (inramning) regleras strukturen av en grupp av delar, som tillsammans besitter en viss potential att kunna bilda en helhet. Arbetsmiljöer analyserade Bernstein (1983b) genom koder för produktion (klassifikation & inramning), medan han studerade undervisningsmiljöer (1983a) med hjälp av koder för reproduktion (klassifikation, inramning & dold eller synlig pedagogik).

4.1 Kodteorin

Individer tilldelas¹⁹ hellre positioner i en given samhällsordning, även om de också kan inta positioner (Bernstein, 2000). Tilldelningen har ett klassrelaterat²⁰ ursprung och sker genom fördelning av makt och principer för kontroll, vilka Bernstein definierar som avgränsningsgrader respektive styrka att definiera.

Power relations ... create boundaries, legitimise boundaries, reproduce boundaries, between different categories of groups, gender, class, race, different categories of discourse, different categories of agents. Thus, power always operates to produce dislocations, to produce punctuations in social space. ... Control ... establishes legitimate forms of communication appropriate to the different categories. Control carries the boundary relations of power and socializes individuals into these relationships. (Bernstein, 1996, s. 19)

Maktfördelning som avgränsningsgrad och kontrollprinciper som styrka att definiera beskriver Bernstein (2000) genom klassifikation och inramning. När olika delar tillåts förväxlas, utan att detta påverkar en viss helhet, är klassifikationen svag. När delar hålls isär för att inte kunna sammanblandas kallas klassifikationen stark. Klassifikation som ett uttryck för maktfördelning kopplas alltid till en avgränsningsgrad, varvid hierarkier mellan delar kan skapas. En vertikal hierarki gestaltar starka klassifikationer, medan en horisontell hierarki återspeglar svaga klassifikationer. Sättet som olika delar definieras på för att sättas ihop eller åtskiljas kan följa strikta eller lösa regler, vilket innebär att inramning kan vara stark respektive svag. Vid alla fall uttrycker kontrollprinciper en styrka att definiera, varvid relationer mellan delar etableras. En positionsrelation innebär en stark inramning, eftersom delar (individer, agenter) förfogar över positionsspecifik styrka att definiera. Vid personliga relationer löper definitionsprocesser på ett mer personligt plan.

En etablerad samhällsordning produceras och reproduceras genom att kunskaper, färdigheter, normer, värderingar, begrepp, arbete osv. avgränsas som delar eller helheter och definieras. Resultatet av denna process framträder som giltiga, dvs. ”naturliga” eller ”naturlika” världsbilder och livsåskådningar. Maktfördelning och kontrollprinciper relateras till en funktion för en förmedling av giltiga ideologier, medan en funktion för ett förvärvande även gör sig gällande. Individer (se även agenter) kan inte känna igen alla avgränsningar, utan vissa

¹⁹ ”Tilldelas” används för att visa en ”uppifrån”-riktning, medan ”intar” betecknar ett ”nerifrån”-agerande.

²⁰ Trots detta påstående bidrog Bernstein inte med en tydlig definition av klass. Denna brist uppfattar jag vara oproblematiske i föreliggande avhandling. Det är processer som fokuseras och inte maktfördelningens och kontrollprincipernas absoluta ursprung, dvs. de dominerande samhällsgrupperna i ett specifikt samhälle.

identifieringsregler existerar. Samtidigt kan inte individer delta i definitionsprocesser utan att vissa tillämpningsregler följs²¹.

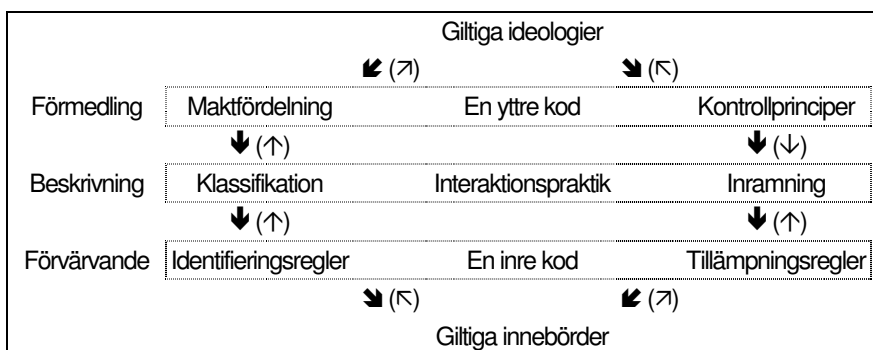
En given samhällsordning representerar en viss ideologi som en uppsättning av giltiga innebörder kopplade till normer, värderingar, kunskaper och färdigheter. Innebörder överförs till individer genom maktfördelning och kontrollprinciper, dvs. en ur ett individperspektiv yttre dimension av en kod. Individer känner varken av maktfördelningens eller av kontrollprincipernas ursprung, utan de upplever istället det som Bernstein benämner klassifikation och inramning. Enkelt uttryckt bevittnar individen avgränsningar och definitionsmöjligheter, dvs. maktfördelningens och kontrollprincipernas resultat. Individen tar emellertid inte passivt emot de olika signalerna från omgivningen, utan det finns en s.k. inre dimension av en kod. Den inre dimensionen reglerar vilka innebörder individen identifierar som giltiga (se identifieringsregler), samt hur innebörder kan sättas ihop på ett giltigt sätt (se tillämpningsregler). Bernstein (1971, 1973, 1977, 1990) påstod att den inre dimensionen har en nära koppling till individens samhällsgruppstillhörighet.

Såväl maktfördelning och kontrollprinciper som identifierings- och tillämpningsregler tillhör kodens osynliga yttre respektive inre dimension, dvs. en förmedlings- respektive en förvärvningsnivå. En beskrivningsnivå i termer av klassifikation och inramning kopplas till det som syns, dvs. till en interaktionspraktik eller en kommunikationskontext (Bernstein & Lundgren, 1983).

The interactional practice is defined by classification and framing procedures. The classification and framing procedures act selectively on the recognition rules and on the realization rules. These recognition and realization rules, at the level of acquirer, enable that acquirer to construct the expected legitimate text. (Bernstein, 1996, s. 32)

De tre nivåerna för en förmedlingsnivå, en kodbeskrivning samt en nivå för ett förvärvande skisseras i figur 4.1, där en grundmodell av en kod presenteras.

²¹ Bernstein (1971, 1973) påstod exempelvis att arbetarklassens barn konstruerar meningar på basis av "begränsade" koder, medan medelklassens barn använder såväl "begränsade" som "utarbetade" koder. Begränsade koder är tydligt kontextbundna, medan utarbetade koder kännetecknas av en viss abstraktionsnivå.



Figur 4.1 En grundmodell av en kod

I figur 4.1 gestaltar de feta pilarna positionstilldelningens systeminitierade förutsättningar (uppifrån), medan pilar inom parentes återspeglar strävanden ”nerifrån” till förändringar, som Bernstein (2000) inte helt utesluter och påstår kan inledas genom en försvagning av inramningen.

4.1.1 Koder för utbildningsformer

De olika utbildningsformerna spelar en viktig roll vid förmedling av ideologier och vid förvärvande av innebördsuppsättningar. I grundskolan gestaltas samhällsspecifika konstellationer av giltig kunskap, giltig överföringsprocess samt giltig elevbedömning och betygssättning. Bernstein (1977) kopplade det första till en läroplansdimension, det andra till en specifik användning av termen pedagogik och det tredje till förväntade elevproduktion (jfr elevresultat).

Curriculum defines what counts as valid knowledge, pedagogy defines what counts as a valid transmission of knowledge, and evaluation defines what counts as a valid realization of this knowledge on the part of the taught. (Bernstein, 1977, s. 85)

I en given utbildningsform kan avgränsningsgrad (klassifikation) beskriva de giltiga uppfattningarna om kunskap. Giltig överföringsprocess relateras till styrkan att definiera (inramning). Giltig elevbedömning och betygssättning är en funktion kopplad till klassifikation och inramning. Avgränsning av giltig kunskap fungerar på basis av maktfördelning. En sammanhållen²² läroplan gör sig gällande ”if contents stand in a closed relation to each other, that is if the

²² Sammanhållen läroplan, samlad läroplan eller samlingsläroplan återger den engelska rubriken ”collection curriculum”. Utifrån samma logik blir ”collection code” till sammanhållen kod, samlad kod eller samlingskod.

contents are clearly bounded and isolated from each other” (Bernstein, 1977, s. 87). ”A curriculum where the various contents do not go their own separate ways, but where the contents stand in an open relation to each other” (Bernstein, 1977, s. 87f) rubriceras som integrerad läroplan. Styrkan att definiera hänvisar till principer för kontroll som begränsar en lärarens och elevens förmåga att bestämma över undervisning.

Frame refers to the degree of control teacher and pupil possess over the selection, organization, pacing and timing of the knowledge transmitted and received in the pedagogical relationship. (Bernstein, 1977, s. 89)

Vad gäller giltig elevbedömning och betygssättning använder Bernstein begreppen synlig och osynlig pedagogik. De båda formerna av pedagogik kopplas till sättet som olika kriterier för elevbedömning och betygssättning kommuniceras till elever på, samt kriteriernas grad av specificering (stringens).

The basic difference between visible and invisible pedagogies is in the *manner* in which criteria are transmitted and in the degree of specificity of criteria. The more implicit the manner of transmission and the more diffuse the criteria, the more invisible the pedagogy, the more specific the criteria, the more explicit the manner of their transmission, the more visible the pedagogy. (Bernstein, 1977, s. 116f)

Med utgångspunkt i de ovanstående definitionerna av en kod och med hänvisning till tidigare presenterat forskningsunderlag kopplat till idrottsämnet i svensk och grekisk grundskola kan följande bild kring idrottsämnesrelevanta koder i Sverige och Grekland framställas. Bilden är starkt förenklad med avsikt att ge en något ”tillämpad” beskrivning av logiken.

Giltig kunskap tycks i såväl svensk som grekisk grundskola förenas med åtminstone en tydlig avgränsning. Idrottslärare och idrottsämnet hålls nämligen till viss del isär från lärare i teori och teorifokuserande skolämnen. Diskussioner om idrottslärarnas och idrottsämnets relativt låga status och diskutabla ställning ger signaler om en sammanhållen läroplan och en stark klassifikation. Genom framför allt organisatoriska och fysiska ramar förbehåller sig svensk respektive grekisk stat rätten att definiera idrottsämnet. Detta ger en indikation om en stark inramning. Ur ett elevperspektiv tycks inramningen vara starkare i Grekland, eftersom elevinflytandet verkar vara högre vid formandet av idrottsämnet i Sverige. Giltig elevbedömning och betygssättning kan kopplas till en osynlig pedagogik i Sverige, eftersom åtminstone betygskriterier saknar en hög specificeringsgrad. Pedagogiken i idrottsämnet i Grekland verkar vara synlig med tydliga fördefinierade elevbedömnings- och betygskriterier.

Enligt Bernstein konstrueras varierande världsbilder och livsåskådningar samhälleligt. Ett sådant påstående kan långt ifrån betraktas som nydanande (jfr

Foucault, 2000; se Bourdieu i Harker, Mahar, & Wilkes, 1990). Kodteorins särdrag kopplas framför allt till en beskrivning av *hur* de konstruerade innebörderna överförs samt till ett användbart begreppsförråd. Visserligen kan svagheter i teorin lyftas fram. Resonemang kring giltig kunskap fokuserar enbart mot relationer mellan ämnen. Logiskt nog kan avgränsningar förekomma även inom ett visst ämne. Inramning kopplas främst till sättet som ”paret” lärare – elever begränsas på av olika ramar, utan att exempelvis läraren tillskrivs en ”egen” ansvarsdel. Bernstein (1977, 1990, 1996, 2000) menar att skolan inte bara är en mekanism för en ideologiöverföring, utan att den även tydligt präglas av egna traditioner. De koder²³ han föreslår saknar förmåga att skilja det ena från det andra. För att åtgärda problemet utgick jag från att ideologiöverföring till viss del kan motsvara statens ”ansvarsområde”, medan tradition huvudsakligen kan uppfattas som lärarnas strävanden. Denna utgångspunkt motiverar formandet av två koder. En kod för en arbetsmiljö kopplas till aspekter av yttre klassifikation mellan ämne/lärare och yttre inramning (konstitutionella, organisatoriska och fysiska ramar). En kod för en undervisningsmiljö fokuserar avgränsningar inom distinkta skolämnen (inre klassifikation), elevens inflytande och medverkan (inre inramning) samt elevbedömning och betygssättning (former av pedagogik).

4.1.2 Koder för arbetsmiljöer

En kod för arbetsmiljöer kan länkas samman med spörsmål kring samhälleligt reglerade uppfattningar om arbetare (utövare) och arbetsuppgifter (handlingar). Om arbetare avgränsas tydligt från varandra innebär detta en stark klassifikation. Något överlappande kategorier av arbetare signalerar en svag klassifikation. ”En upprepad, individuellt utförd, strängt tidsavpassad, *avskild handling*, insatt i en bestämd turordning” (Bernstein, 1983b, s. 29) ger tecken på en stark inramning. När arbetare får utveckla en direkt relation till slutprodukten genom att eventuellt arbeta i grupp och själv(a) bestämma turordning, tidsavpassning, samtidigt som den (de) besitter möjligheter att påverka arbetsrelaterade förutsättningar är inramningen svag. I föreliggande avhandling används termer yttre klassifikation och yttre inramning för att beskriva idrottslärnas arbetsmiljö (yrkesförutsättningar). Yttre klassifikation kan med utgångspunkt och hänvisning till Bernstein (1983b) uppträda i fyra avgränsningsgrader. Dessa har jag modifierat för en beskrivning av hierarkier mellan idrottslärare och andra lärare i grundskolan (tabell 4.1).

²³ Se bl.a. utbildningsväsendets koder (Bernstein & Lundgren, 1983) dvs. samlingskoden och den integrerade koden.

Tabell 4.1 Fyra grader av yttre klassifikation

Grad	Symbol	Förklaring
Mycket stark	+ + K y	Idrottslärare är avskilda från andra lärare inom det praktisk-estetiska området. Området är avskilt från andra ämnesområden.
Stark	+ K y	Idrottslärare samarbetar med andra lärare inom samma ämnesområde. Ämnesområdet är dock avskilt från andra ämnesområden.
Svag	- K y	Idrottslärare samarbetar med lärare inom närliggande ämnesområden och områdesgränser försvagas.
Mycket svag	-- K y	Idrottslärare och andra lärare samarbetar tvärs över ämnesområden. Ämnesområdena upplöses därmed i praktiken.

Tabell 4.1 gäller högstadiet, medan för en beskrivning av situationen i de lägre skolåren av grundskolan bör ”klasslärare” placeras där det står ”område”.

Inramning av idrottslärarnas arbetsmiljö kan beskrivas på basis av påverkan från konstitutionella, organisatoriska och fysiska ramar med inspiration från ett ramfaktorteoretiskt tänkande (Hasselgren, 1999; Lundgren, 1979, 1981; Thedin Jacobsson, 2005). Aspekter av yttre inramning framställs inte minst i svenska Bernsteininspirerade avhandlingar genom två dimensioner, som betecknas som antingen stark eller svag (Ahl, 1998; Ivarsson Jansson, 2001; Johansson, 1999; Karlefors, 2002; Lemar, 2001). För att öka beskrivningspotentialen definieras i tabell 4.2 fyra grader av yttre inramning med utgångspunkt i Bernstein (1977, 1990, 1996, 2000) och med inspiration från Morais och Neves (2001).

Tabell 4.2 Fyra grader av yttre inramning

Grad	Symbol	Förklaring
Mycket stark	+ + I y	Konstitutionella, organisatoriska och fysiska ramar har en karaktär av direktiv om hur arbetsuppgifter skall utföras.
Stark	+ I y	Konstitutionella, organisatoriska och fysiska ramar fungerar som en ”anslagstavla” ²⁴ , som reglerar en given arbetsfördelning mellan lärare.
Svag	- I y	Konstitutionella, organisatoriska och fysiska ramar fungerar som en ”anslagstavla”, men lärarna själva reglerar arbetsfördelningen.
Mycket svag	-- I y	Idrottsläraren (och andra lärare) har kontroll över vad de(n) skall göra, utan begränsningar från ramar.

²⁴ Ett direktiv har en ”skall”-dimension. En ”anslagstavla” kopplas till en ”bör”-dimension i termer av starka rekommendationer.

De olika förklaringarna i tabell 4.2 (även i tabell 4.1) är indikativa, beskriver logiken och kan ”finslipas” genom empiriska studier i linje med Bernsteins (1973, 1996) förslag om operationalisering av teoretiska modeller (se även Morais & Neves, 2001).

Bernstein (1983b) presenterade en generell skiss över arbetsdelningens utveckling under de senaste två århundradena genom olika kombinationer av inramning och klassifikation. Ett Taylor-inspirerat system kopplade han till en väldigt stark klassifikation och väldigt stark inramning, som gestaltades i väl-avgränsade utövare och avskilda handlingar. En annan modell som betecknas som industriell demokrati ”utgår från arbetarens villkor [och] kan sägas stå i opposition” (Bernstein, 1983b, s. 31) till taylorismen, eftersom den kännetecknas av svag klassifikation och svag inramning. Genom hänvisningar till Svensson och Härnqvist menade Bernstein (1983b) att det svenska samhället står i särklass bland de andra västerländska samhällena, eftersom industriella demokratimodeller mestadels tycks ha haft en stark ställning i Sverige. Förekomsten av två- eller flerämneslärare under de senaste åren i den svenska skolan, uppfattar jag också som ett tecken på en försvagning av den yttre klassifikationen.

Idrottsläraryrket är formellt sett avgränsat²⁵ från de andra lärarspecialiseringarna. Avgränsningsgraden följer rimligen även traditionsbundna mönster i skolvardagen²⁶. I föreliggande studie uppmärksammas grader av avgränsning, som inte minst kan ses i sättet som idrottslärare samarbetar och samverkar på med andra lärarspecialiseringar. Idrottslärares arbetsuppgifter definieras i lägre eller högre grad centralt (stat och/eller kommun) genom konstitutionella, organisatoriska och fysiska ramar. Den egna hypotesen handlar om att dessa tas emot distinkt och tolkas olika av varierande (idrotts)lärarkulturer. Kan varierande avgränsnings- och definitionsmönster beskrivas och kopplas till hur idrottslärarkulturer i den svenska och den grekiska grundskolan tar emot och tolkar yrkesförutsättningar?

4.1.3 Koder för undervisningsmiljöer

En kod för undervisningsmiljöer kan beskrivas genom inre klassifikation, inre inramning samt pedagogikformer (elevbedömning och betygssättning). I kodteoretisk forskning verkar studier av inre klassifikation ha fallit i skymundan (se Atkinson, Davies, & Delamont, 1995; Bernstein & Lundgren, 1983;

²⁵ Arbetsuppgifterna för de olika lärarspecialiseringarna tydliggörs inte minst i de olika tjänsteannonseringarna.

²⁶ Skoladministrationen kan exempelvis överväga att anställa en icke behörig person pga. ekonomiska skäl.

Bernstein & Solomon, 1991; Morais m.fl., 2001; Sadovnik, 1991, 1995, 2000). Visserligen diskuterade Bernstein (1977) en grundläggande avgränsning mellan regulativa och instrumentella regeluppsättningar, vilka förmedlar normer och värderingar respektive kunskaper och färdigheter. En sådan diskussion uppfattar jag beröra olika aspekter av inre klassifikation. Emellertid är det framför allt Bernsteininspirerade forskare inom idrottspedagogik som har fokuserat, utförligare än Bernstein, mot inre klassifikation i samband med idrottsämnet i skolan (Evans m.fl., 2004; Tinning, 1997; Kirk, 1997, 2002).

Om olika idrottspraktiker definieras som potentiella delar av idrottsämnet kan man i olika epoker se varierande avgränsningar mellan dessa delar, samtidigt som några tycks premieras. Med utgångspunkt i situationen i England och Australien menar exempelvis Kirk (1997, 2002, 2004) att Linggymnastik premierades fram till en viss tidpunkt, sedan tog bollspel över och under de senare åren uppträder en ”hälsoprofilering” centralt. På samma spår går även Tinning (1997, 2004), Evans och Davies (2004a, 2004b, 2004c), Gard (2004) samt Penney och Harris (2004).

Kodteoretisk forskning relaterad till inre inramning bedrivs framför allt av några portugisiska forskare (Morais & Neves, 2001; Morais & Rocha, 1999). Morais och Neves definierade grader av inramning som kan tillskrivas lärare vid undervisning av teoretiska inslag i den portugisiska grundskolan. De fördefinierade inramningskriterierna kopplade författarna till fyra grader av inramning²⁷, där vissa normer uppträder anpassade till den portugisiska kulturella kontexten. I komparativa studier är en beskrivning möjlig utan att forskaren utgår från egendefinierade normer. Företeelsen i en kultur kan användas som norm för en beskrivning av en annan kultur och vice versa. I ett sådant arbetsätt krävs det emellertid riktlinjer för en konsekvent analys.

Bernstein (1977) diskuterade inramning som ”selection”, ”timing”, ”pacing”, och ”organization”. Det första motsvarar stoffets urval i termer av vem som avgör vad som ingår i ett visst skolämne. Beträffande idrottsämnet kopplar jag stoffurvalet till vilka idrottspraktiker som ingår i ämnet under en längre period dvs. en termin. ”Timing” handlar om turordning, dvs. hur ofta och i vilken ordning de valda praktikerna uppträder i ett visst ämne. I samband med idrotts-

²⁷ a. Mycket stark inramning: läraren ”pekar ut” den elev som skall utföra en arbetsuppgift.

b. Stark inramning: det finns en ”anslagstavla” med arbetsuppgifter. Läraren fördelar arbetsuppgifter till elever med hjälp av anslagstavlan.

c. Svag inramning: En ”anslagstavla” finns med elevers arbetsuppgifter. Eleverna påminner varandra om turordningen.

d. Väldigt svag inramning: en ”anslagstavla” finns med elevers arbetsuppgifter. Eleverna har själva kontroll över vad de skall göra utan någon annans inblandning.

ämnet kan timing kopplas till idrottspraktikers turordning²⁸ som jag benämner lektionsinnehåll. "Pacing" uppfattar jag motsvarar tempot i undervisning. "Organization" kan översättas till arbetssätt. Termerna stoffurval, lektionsinnehåll, undervisningstempo och arbetssätt används i föreliggande avhandling för en konsekvent beskrivning av graden av inre inramning i idrottsämnet i Sverige och Grekland. De aktuella termerna kommer även att framträda vid beskrivningar av yttre inramning för att möjliggöra en distinktion mellan den del som kan tillskrivas idrottsläraren (strävanden) och den del som kopplas till konstitutionella, organisatoriska och fysiska ramar (förutsättningar).

Giltig elevbedömning och betygssättning beskrivs som synlig pedagogik, när tydliga kriterier finns och en noggrann mätningsprocedur gäller. Dolda kriterier och en dold mätningsprocedur relateras till dold (osynlig) pedagogik. Detta innebär inte att elevbedömning och betygssättning nonchaleras vid dold (osynlig) pedagogik, utan att det finns "många olika bedömningsprocedurer, de är alla oklara och lånar sig inte så lätt till några skenbart exakta mätningar" (Bernstein, 1983c, s. 61). Beskrivningar av olika former för elevbedömning och betygssättning, som svenska och grekiska idrottslärare använder, kommer att uppmärksammas genom bedömnings- eller betygssättningskriteriernas visibilitet (V) och stringens (S). Visibilitet kommer att kopplas till tydliggörande, antecknande och hänsynstagande. Stringens länkas samman med grad av specificering, dvs. om distinkta prov och tester förekommer. I en synlig pedagogik har kriterier en hög visibilitet (+V) och en hög stringens (+S), medan kriterierna vid dold (osynlig) pedagogik kan vara mer oklara, diffusa (-V) och kan sakna stringens (-S).

4.1.4 Kritik och komplettering av kodteorin

Identifierings- och tillämpningsregler studerade Bernstein fram till 1970-talet. Därefter fokuserade han huvudsakligen mot fördelning av makt och principer för kontroll i och genom utbildning. Klassifikation och inramning tillåter studier av såväl maktfördelning och kontrollprinciper som identifierings- och tillämpningsregler. Inom ramen för denna avhandling kommer klassifikation och inramning att användas för att beskriva varierande diskurser, som kopplas till idrottslärarnas enkätsvar och intervjuutsagor i den svenska och grekiska grundskolan. De olika diskurserna förenas med en beskrivningsnivå, som återspeglar sättet som idrottslärare identifierar och tillämpar maktfördelning och kontrollprinciper.

²⁸ Vid skolstarten inleds undervisning med exempelvis friidrott. Vecka X under höstterminen och Y under vårterminen är det dags för simning osv.

Maktfördelning-klassifikation-identifieringsregler påminner något om "technologies of sign systems, which permits us to use signs, meanings, symbols" (Foucault, 2000, s. 225). Kontrollrelationer-inramning-tillämpningsregler skulle kunna motsvara "technologies of production which permit us to produce, transform, or manipulate things" (ibid). Maktfördelning kan sägas motsvara diskursiva praktiker (Foucault, 2000) eller diskursiv auktoritet (Wright, 2004). Kontrollprinciper kan relateras till sociala strukturer och ramsystem (Lundgren, 1981) samt strukturell auktoritet (Wright, 2004).

Kodteorin präglas tydligt av en samhällelig determinism. Visserligen diskuterar Bernstein (2000) avvikelser från givna reproduktionsmönster i termer av kontinuitetsbrister, som möjliggörs genom framför allt förändringar av inramning. Dessutom fokuserar Bernstein de olika utbildningsformerna som en helhet eller som en s.k. pedagogisk apparat. Detta kan uppfattas som något "stelt". Inte minst finns olika lärarkulturer i grundskolan som inte per se kan betraktas som homogena. Definitioner av olika lärarkulturer bör ses som en lösning till en sådan svaghet (Hargreaves, 1998). Samhällelig determinism kan "förbigås" genom resonemang om att individer inte enbart påverkas av utan även formar samhälleliga företeelser.

Självvet är ingen passiv entitet, determinerad av yttre påverkan. Genom att individerna skapar sin självidentitet bidrar de till och rent av skapar de sociala påverkningar, som är globala till sina konsekvenser – och detta oavsett hur lokal deras specifika handlingskontext är. (Giddens, 1997, s. 10)

Giddens (1997) problematiseringar rör sig i grunden om den dialektiska relationen mellan påverkningar från omgivningen och personliga dispositioner. De personliga dispositionerna angriper Giddens utifrån begreppet livsplanering, som bör förstås mot bakgrund av individers egna livsbanor. Under senmoderniteten präglas villkoren för dessa livsbanor av osäkerhet och många valmöjligheter. Individer står därmed inför den "tuffa" uppgiften att försöka upprätthålla en sammanhängande biografi (jfr livsbana) som befinner sig i en ständig revidering. En någorlunda konsekvent biografi i tid och rum kan rubriceras livsstil. En livsstil handlar i princip om strategier för att minimera risktagandet vid olika val. Hypotetiskt kan några strategier framkalla positiva känslor av kontinuitet och trygghet (tillit), medan andra kan medföra negativa känslor av resignation och en passiv åskådning av ens eget liv (fatalism).

En sammanfattning av Giddens resonemang i några rader medför en påtaglig risk för en snäv framställning. En utförligare beskrivning faller dock utanför avhandlingens problematik, som är uppbyggd kring koder. Under studiens olika faser har kodteorin underlättat mitt arbete genom dess betydande beskrivnings- och förklaringspotential. Emellertid kunde teorin inte "fånga" några nyanser i de egna resultaten. Idéer från Giddens har hjälpt mig att inte bara framställa

någorlunda tillförlitliga tolkningar, då kodteorin inte räckte, utan har även inspirerat mig att söka alternativa tolkningar och beskrivningar²⁹.

4.2 Internt och externt beskrivningspråk

På senare tid har komparativa pedagogiska studier förekommit allt oftare. Många forskare menar att dessa studier hellre bör vara teoretiskt orienterade än bara bestå av ren faktaproduktion (Broadfoot, 1999; Chabbott & Elliott, 2003; Schriewer, 1999). Broadfoot specificerar kraven ytterligare på att komparativa pedagogiska studier skall ha en samhällsvetenskaplig teoretisk grund. Dessutom skiljer hon mellan teoribaserade och teoriutvecklande studier. Teoribaserade studier utgår från beprövade teorier, medan teoriutvecklande studier även driver teorierna framåt. En sådan distinktion är dock något vilseledande, eftersom basering på och utveckling av en teori är en och samma sak. Diskussionen bör istället äga rum på basis av ett internt och ett externt beskrivningspråk (Bernstein 1990, 1996, 2000; Morais & Neves, 2001).

Beskrivningspråk kopplas till den "kommunikativa" analysen av en samhällelig företeelse. Beskrivningen knyts till teori och begreppsapparat för att möjliggöra inte minst kommunikation mellan forskare. Emellertid kan begreppsapparaten sällan uppfattas som "fulländad", utan den utvecklas i nära relation till empiri. "Conceptual elegance is attractive, but only when it has the living quality, which comes from empirical exploration" (Bernstein, 1977, s. 4). Teoriutveckling och forskningspraxis förhåller sig dialektiskt till varandra för att garantera en viss kvalitet i forskningen. "Theoretical propositions, the language of description, and empirical analysis interact transformatively to produce depth and precision" (Morais & Neves, 2001, s. 186).

Den dialektiska relationen mellan teori och empiri beskriver Bernstein (1990, 1996, 2000) genom begreppen internt och externt beskrivningspråk. Det interna beskrivningspråket hänvisar till den begreppsapparat och de grundmodeller, som en forskare utgår från vid studium av en samhällelig företeelse. Det externa beskrivningspråket handlar om en operationalisering av det interna och gäller framför allt problemspecificering. Med utgångspunkt i ett internt beskrivningspråk formulerar en forskare ett externt, medan den dialektiska cirkeln "sluts" genom datainsamling och analys, vilka i mindre eller större utsträckning bidrar till en finslipning av såväl externt som internt beskrivningspråk.

²⁹ En sådan tolkning/beskrivning kan kopplas till "opportunism" som en strategi varvid en individ eller en grupp utnyttjar andra individers eller grupperns osäkra situation för att minska den egna otryggheten.

4.2.1 Klassifikation i det externa beskrivningsspråket

Begreppet klassifikation är starkt förankrat i grad av avgränsning, som i grundskolan kan relateras till en distinktion mellan praktiska och teoretiska inslag. I föreliggande studie kopplas detta till en funktion av yttre klassifikation. I det externa beskrivningsspråket förefaller beskrivningar av yttre klassifikation vara ganska oproblematiske, eftersom en kod för produktion utgör det interna beskrivningsspråket. Problemet kan specificeras som grad av avgränsning mellan idrottslärare och andra lärare, samt mellan idrottsämnet och andra ämnen. Denna avgränsningsgrad kommer att studeras på olika sätt. I en kvantitativ del (enkätstudie) kommer yttre klassifikation att mätas som frekvens av sammanträde på ämnesövergripande nivå och temaorienterad samverkan med fokus på idrottslärare och idrottsämnet. I en kvalitativ del (intervjustudie) kommer aspekter av samverkan, samarbete, status och ställning att diskuteras med hjälp av utdrag (citat) från idrottslärare i Sverige och Grekland.

Analyser av hur olika inslag/aktiviteter avgränsas från varandra inom idrottsämnet (inre klassifikation) kan te sig ganska problematiska. En kategorisering av de olika inslagen på basis av "moment" kan innebära en svårighet att fokusera mot inslagens/aktiviteternas funktion. En beskrivning enligt de av Engström och Redelius (2002) förespråkade idrottspraktikerna utgår från individers meningsskapande (se även Engström, 1999). Varken moment eller de av Engström och Redelius förespråkade idrottspraktikerna är dock inriktade mot återskapandet av normer, värderingar, kunskap och färdigheter. Därför utgick jag från ett Bernsteininspirerat ritualparadigm. Mer specifikt antar jag att det finns idrottspraktiker som fokuserar dels mot en expressiv dimension, dels mot en instrumentell. Denna distinktion etableras för beskrivningens skull och med vetskap om att de två dimensionerna är överlappande.

Den expressiva och den instrumentella dimensionen uppmärksammas med hjälp av olika indikatorer i den kvantitativa delen (enkätstudien). Samtidigt får idrottslärare utveckla tankar om idrottspraktiker i ett intervjustämmanhang. I bakgrunden för det externa beskrivningsspråket framträder olika idrottspraktiker som inriktas på elevsamarbete, tävling mellan elever, elevledda aktiviteter, former av friare aktiviteter (jfr lek), teknikövningar och teoretiska inslag. De tre första antas befinna sig närmare en expressiv dimension, eftersom elevs relationer till varandra står i förgrunden. De tre övriga skulle kunna kopplas till kunskaper och färdigheter därför att elever vid exempelvis lek får utveckla egna rörelsemönster, medan de vid teknikövningar får lära sig ett specifikt rörelseschema.

4.2.2 Inramning i det externa beskrivningsspråket

Inramning fokuserar mot vad/vem som bestämmer över vad/vem i en undervisningssituation. I det interna beskrivningsspråket kopplas inramning till fyra dimensioner som "selection", "timing", "pacing" och "organization" (Bernstein, 1977). I det externa beskrivningsspråket uppträder dessa som val av de idrottspraktiker som ingår i ämnet i ett längre perspektiv (stoffurval), idrottspraktikers turordning i ett kortare tidsperspektiv (lektionsinnehåll), vem eller vad som höjer "ribban" (tempot i undervisning) och arbetssätt. Diskussioner om inramning har ägt rum i svensk pedagogisk forskning genom både ramfaktorforskning som fokuserar konstitutionella, organisatoriska och fysiska ramar och studier som behandlar elevers medverkan och inflytande.

I det externa beskrivningsspråket beskrivs inramning genom en yttre och en inre dimension. Yttre inramning bör förstås i termer av hur idrottsämnets utformning påverkas av konstitutionella, organisatoriska och fysiska ramar i aspekter av stoffurval, lektionsinnehåll, undervisningstempo och arbetssätt. Studier av organisatoriska och fysiska ramar förefaller ganska oproblematiske vid komparationer mellan situationen i Sverige och Grekland. Konstitutionella ramar skiljer sig emellertid markant i de två länderna. Svenska idrottslärare utgår från lokala arbetsplaner, som är tänkta att vara en konkretisering av centrala ämnesplaner. I Grekland kan idrottsläraren enbart vända sig till den centrala ämnesplanen. Konstitutionella ramar kommer således att innebära kopplingar till centrala ämnesplaner och lokala arbetsplaner vid beskrivningar av situationen i Sverige. En skildring av företeelsen i Grekland kommer enbart att handla om den centrala ämnesplanen. Uppfattningar om att konstitutionella ramar inte omfattar arbetssätt i Sverige är missvisande, eftersom elevledda lektioner förespråkas inte bara i läroplanen utan även i lokala arbetsplaner.

Inre inramning kopplas i det externa beskrivningsspråket något oproblematiske till elevers deltagande vid formandet av idrottsundervisning vad gäller stoffurval, lektionsinnehåll, undervisningstempo och arbetssätt. Såväl yttre som inre inramning kommer att studeras i föreliggande avhandling dels genom idrottslärares enkätsvar, dels genom distinkta teman i intervjustudien.

4.2.3 Former av pedagogik i det externa beskrivningsspråket

Begreppen synlig och osynlig pedagogik tillhör de mer lättillgängliga delarna i Bernsteins teoretiska ramverk. Hans ofta komplicerade framställningsform och en tydlig forskarvilja att popularvetenskapliggöra kodteorin har medfört att man ibland satt ett likhetstecken mellan distinkta former av klassifikation eller inramning och en viss form av pedagogik. Stark inramning och stark klassifika-

tion har således kopplats till synlig pedagogik, medan svag klassifikation och svag inramning har relaterats till svag inramning i svenska Bernsteininspirerade avhandlingar (Ahl, 1998; Ivarsson Jansson, 2001; Johansson, 1999; Karlefors, 2002; Lemar, 2001). Sådana kopplingar är säkerligen befogade och oftast kan situationen i verkligheten vara sådan. Emellertid saknas det ett principiellt stöd i det interna beskrivningsspråket.

Beskrivningar av en synlig eller en osynlig form av pedagogik är en *funktion* av klassifikation och inramning, vilket innebär att starka kopplingar finns. Det som avgör om pedagogiken skall betraktas som synlig eller osynlig preciserar Bernstein (1977, 1983c) till betygssättningsprocedurens och betygskriteriernas karaktär, samtidigt som han inte skiljer mellan bedömning och betygssättning. Eleven styrs av läraren mot ett förvärvande av specifika giltiga normer, värderingar, kunskaper och färdigheter som dock inte nödvändigtvis enbart påverkas av betyg utan även av bedömning. Denna bedömning handlar inte heller enbart om diskussioner i samband med föräldrasamtal. En idrottslärare, liksom andra lärare, kan styra elever mot förväntad produktion varje minut, lektion och skolår såväl verbalt som icke verbalt.

I det externa beskrivningsspråket kommer således sättet som varierande betygs- och bedömningskriterier kommuniceras till eleverna på (visibilitet) att lyftas fram, och dessutom om distinkta kriterier förekommer eller inte (stringens). Vid den kvantitativa delen avgränsas visibilitetsfrågorna till om idrottsläraren följer en tydlig elevbedömnings- och betygssättningsprocedur, som han/hon kommunicerar till eleverna eller inte. Stringens fokuserar mot förekomsten av prov och mätningar, som koppas till distinkta moment som redskap, bollspel, dans, friidrott, kondition och teori. Dessa förekommer rimligen mer eller mindre i både svensk och grekisk grundskola. Undervisning i orientering eller simning bedrivs exempelvis inte i Grekland.

4.2.4 Förhållning till det externa beskrivningsspråket

Denna avhandlings externa beskrivningsspråk har producerats med utgångspunkt i Bernsteins interna beskrivningsspråk, inspiration från Morais och Neves, Kirk, Evans och Davies samt med kopplingar till svenska Bernsteininspirerade avhandlingar med inriktning mot lärare. I anslutning till denna studie har även en mindre pilotundersökning spelat en viktig roll. Dessutom har jag påverkats av diskussioner med svenska och grekiska idrottslärare samt av mina egna erfarenheter av undervisning i såväl svensk som grekisk grundskola. Utveckling av ett externt beskrivningsspråk i samband med en enkätkonstruktion och vid precisering av olika intervjuteman är tänkta att underlätta kommunikationen av forskningsresultaten.

Den delen av det externa beskrivningsspråket, som kopplas till idrottslärares arbetsmiljö, förväntas avslöja något om hur svenska och grekiska idrottslärares tar emot och tolkar signaler från omgivningen som i sin tur kopplas till yrkesförutsättningarna. Handlar det om splittrade eller samarbetande kulturer? Ger enkätsvar och intervjuutsagor tecken på "rörliga mosaiker"? Vad avslöjar påverkan från konstitutionella, organisatoriska och fysiska ramar? Har idrottslärares större möjlighet att definiera sitt ämne i en utpräglat byråkratisk organisation (Grekland) eller vid professionsstyrning (Sverige)?

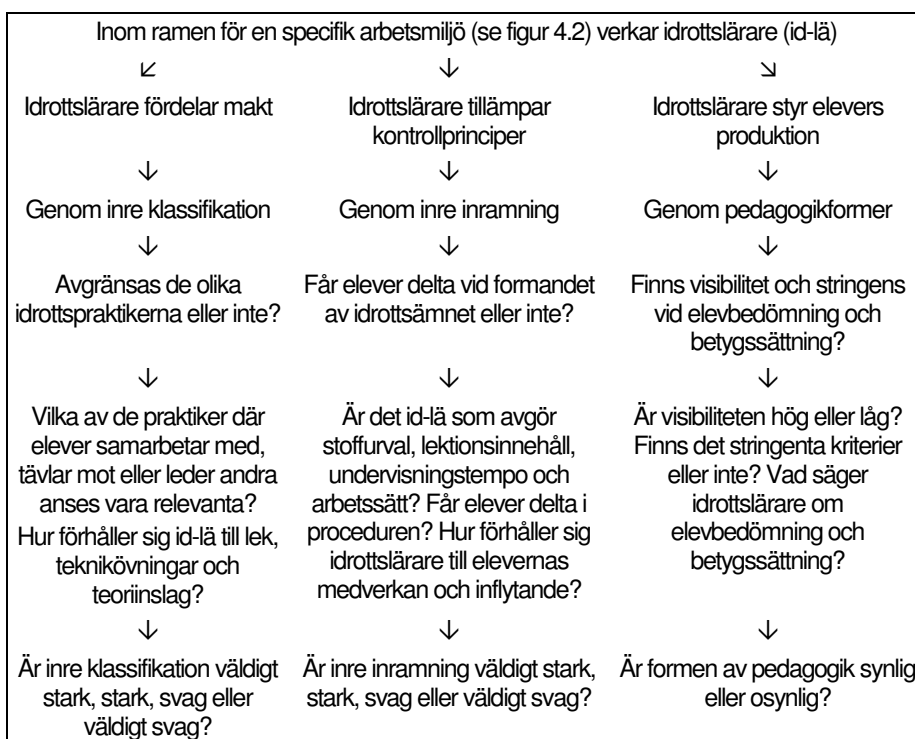
I figur 4.2 sammanfattas avhandlingens beskrivningsspråk som kopplas till idrottslärares arbetsmiljö (förutsättningar). I både Sverige och Grekland antar jag att staten fördelar makt och etablerar principer för kontroll genom yttre klassifikation och yttre inramning. För att studera den yttre klassifikationen och den yttre inramningen används i denna studie olika indikatorer och intervju-teman. Idrottslärares svar och utsagor bör förstås som ett sätt att ta emot och tolka signaler från omgivningen. Idrottslärares tolkningar kommer att beskrivas som grader av yttre klassifikation och yttre inramning.



Figur 4.2 En skiss över idrottslärares arbetsmiljö (förutsättningar)

Den del, som fokuserar idrottslärnarnas undervisningsmiljö, förväntas skapa underlag för idrottslärnarnas yrkessträvanden inom ramen för den arbetsmiljö de verkar i. Vilka idrottspraktiker anses vara relevanta och eftersträvade? Är exempelvis inläring av tydliga teknikmönster viktigt eller är det lek som gäller? Strävar idrottslärare efter att utveckla elevers ansvarstagande eller tycker de att elever i första hand bör vara disciplinerade? Vad kan sägas om förväntad "elevproduktion"? Finns det tydliga betygssättnings- och bedömnings-procedurer? Förklarar idrottslärare tydligt hur och vad som eftersträvas eller får elever "lista" ut detta själva? I vilken grad kopplas giltig elevproduktion till specifika och tydliga kriterier?

I figur 4.3 ges en överblick av det beskrivningsspråk, som relateras till idrottslärnarnas undervisningsmiljö (strävanden). Idrottslärare i Sverige och Grekland fördelar makt, tillämpar principer för kontroll och styr elevers produktion genom inre klassifikation, inre inramning och former av pedagogik.



Figur 4.3 En skiss över idrottslärnarnas undervisningsmiljö (strävanden)

Mellan skissen över idrottslärnarnas arbetsmiljö (figur 4.2) och den för undervisningsmiljön (figur 4.3) finns åtminstone två gemensamma nämnare. Klassifika-

tion och inramning, vare sig det handlar om en yttre eller en inre dimension, beskriver förmedling och förvärvande av giltiga former av hierarkier och relationer mellan individer (agenter). Enkelt uttryckt kan det utvecklas vertikala hierarkier mellan individer samt positionsrelationer vid starka avgränsningar (stark klassifikation) och ”uppifråndefinitioner” (stark inramning). Vid svaga avgränsningar (svag klassifikation) och utan att nonchalera ”nerifråndefinitioner” (svag inramning) verkar det vara rimligt att horisontella hierarkier mellan individer och personliga relationer utvecklas.

Jag tror att horisontella hierarkier och personliga relationer kan underlätta en utveckling av starka arbets- och undervisningsmiljöer. I en skola, där idrottsämnet betraktas vara lika mycket värt som teoriämnena, kan det skapas förutsättningar för elevers utveckling som en helhet vad gäller kropp/själ. Om staten ger lärare ett tillräckligt stort frirum kan de möjligen utnyttja alla sina kompetenser för att generera lösningar som passar väl i lokala förhållanden. I en idrottsundervisningssituation, där olika idrottspraktiker anses vara lika viktiga, ges tecken på strävanden mot att alla elever bör få en möjlighet till att utvecklas utifrån egna förutsättningar. Om idrottslärare tillåter elever att ha inflytande och medverka, kan de i bästa fall utveckla ett kritiskt ställningstagande och undvika ett passivt mottagande.

De egna uppfattningarna om *starka* arbets- och undervisningsmiljöer går hand i hand med förekomsten av *giltiga* arbets- och undervisningsmiljöer. Hierarkier och relationer i arbets- och undervisningsmiljöer är till stor del samhälleligt konstruerade och de uppträder i för en specifik samhällsordning giltiga former. Enligt hittills presenterade forskningsresultat verkar giltiga former av hierarkier och relationer främst vara horisontella respektive personliga i Sverige samt klart vertikala respektive positionsinriktade i Grekland. Det komparativa angreppssättet och en uppmärksamhet riktad mot specifika idrottslärargrupper förväntas fånga ytterligare nyanser eller avvikelser från de aktuella mönstren, samt bidra med underlag för en förståelse av hur idrottslärare tar emot och tolkar professionella förutsättningar och strävanden i de två länderna.

5 Undersökningens uppläggning

Diskussioner om vetenskaplig metod utgår inte sällan från en distinktion mellan kvalitativa och kvantitativa metoder. Åsberg (2000, 2001) påstår att sådana distinktioner är ett slags retorik. Haag (2000) hävdar att ett särskiljande är något vilseledande, samtidigt som han föreslår att information kan vara "coded in words and/or numbers" (s. 301). Även Stukát (2005) tycker att termerna kvantitativ och kvalitativ inte är bra benämningar kopplade till metod, eftersom exempelvis kvalitet är önskvärd i all forskning. I sentida studier inom området "idrottsämnet" förbigås i regel distinktioner mellan kvalitativa och kvantitativa metoder (Eriksson m.fl., 2003; Karlefors, 2002; Krogh Christensen, 2001; Larsson & Redelius, 2004). I dessa studier samlas information in i både numerisk (ofta enkäter) och icke numerisk form (ofta intervjuer).

Denna studie har en design, där både enkätsvar från och personliga intervjuer med idrottslärare utnyttjas. Dessa två datainsamlade verktyg anses kunna bidra till att avhandlingens syfte uppnås. I enkätundersökningen ingår stora riksrepresentativa urval av idrottslärare i syfte att generalisera data till de nationsspecifika idrottslärarpopulationerna i svensk och grekisk grundskola. Genom intervjuerna ackumuleras information av mer unik karaktär, utan några direkta generaliseringsambitioner. Det särpräglade underlaget i intervjuerna och den mer generella informationen från enkätundersökningen bör rimligen komplettera varandra i avsikt att erhålla en så helhetlig bild som möjligt kopplad till avhandlingens problematik. Såväl enkät- som intervjuundersökning följer forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2002), vilka tydliggjordes för idrottslärarna både i enkätens följebrev och före intervjugenomförandet.

Komparativa studier ställer extra krav eftersom olika nationsspecifika företeelser fokuseras, vilket också motiverar att en multimetod används (Broadfoot, 1999; Schriewer, 1999). En multimetod handlar om att utnyttja olika insamlingsstrategier med avsikt att generera ett rimligt brett och varierande underlag, som kan tänkas öka möjligheter till produktion av användbar information (Olafsson, 1990; Patton, 1990). Stukát (2005) anser att ett metodkapitel bör innehålla information om framför allt undersökningens tillvägagångssätt med avsikt att öka kontrollerbarhet och kritiserbarhet. Detta görs i föreliggande kapitel genom en beskrivning av förfarings sättet vid datainsamlingarna, spörsmål kring tillförlitlighet och en redovisning av dataanalystekniker.

5.1 Enkätundersökningarna

Enkätundersökningarna syftar till att skapa informationsunderlag av mer allmän karaktär, som kan generaliseras till att gälla hela idrottsläraryrkespopulationen i såväl svensk som grekisk grundskola. Undersökningarna inleddes med konstruktion av ett enkätformulär i följande steg:

- a. Analys av enkäter som har använts i studier inom intresseområdet, dvs. lärare, idrottslärare och idrottsämnet (t.ex. Apelgren, 2001; Krogh Christensen, 2001).
- b. Analys av texter som har skrivits av och om Bernstein (t.ex. Bernstein, 1977, 1990, 1996, 2000; Bernstein & Lundgren, 1983; Morais m.fl., 2001).
- c. Konstruktion av en grundversion av en enkät och jämförelser med enkäter som använts i svenska Bernsteininspirerade avhandlingar (t.ex. Ahl, 1998; Ivarsson Jansson, 2001; Johansson, 1999; Lemar, 2001; Numan, 1999).
- d. Diskussioner om grundversionens kommunikerbarhet och validitet ägde rum med två yrkesverksamma idrottslärare i Sverige. Den svenska grundversionen översatte jag till grekiska. Den grekiska versionens kommunikerbarhet och validitet diskuterades med två yrkesverksamma idrottslärare i Grekland.
- e. Den svenska och den grekiska pilotversionen testades i pilotstudier med 36 idrottslärare i Göteborgstrakten respektive 32 idrottslärare i västra Atenområdet (Kougioumtzis, 2003).
- f. Huvudundersökningens enkät fastställdes i tre nästan identiska versioner. Den första handlade om en svensk version avsedd för användning av idrottslärare som undervisade i skolår 1–9. I versionen uppmanades idrottsläraren inledningsvis att markera den egna stadietillhörigheten (se bilaga A). Det grekiska frågeformuläret kom ut i två versioner. Den ena skulle användas av idrottslärare som undervisar i dimotiko (skolår 1–6), medan den andra skulle brukas av idrottslärare som undervisar i gymnasio (skolår 7–9).

Huvudundersökningens frågeformulär skickades ut till fyra stratifierade slumpmässiga stickprov av skolor, dvs. till låg- och mellanstadieskolor samt högstadieskolor i Sverige; till dimotiko samt gymnasio i Grekland. Efter olika påminnelser (två i Sverige och tre i Grekland) besvarades enkäten av ett tillräckligt stort antal idrottslärare, vilket stödjer resultatens generaliserbarhet. Resultatbearbetning har i stort ägt rum med hjälp av variansanalyser (ANOVA) i kombination med parvisa jämförelser.

5.1.1 Urvalsproceduren

Nationella databaser med idrottslärare existerade i varken Sverige eller Grekland. För att möjliggöra ett stratifierat slumpmässigt urval utnyttjades Statistiska centralbyråns (SCB) skolregister i Sverige och olika databaser som finns vid Utbildningsministeriet (YPEPTH) och Nationella Statistiska Myndigheten (ESYE) i Grekland. Urvalsproceduren har i Sverige ägt rum i samråd med Anders Karlsson från SCB, medan jag i Grekland konstruerade ett eget skolregister, efter kontakter med olika personer som arbetade vid YPEPTH och ESYE.

Vid planeringsarbetet uppskattades populationen av idrottslärare i grundskolan till drygt fem tusen individer i varje land. Även om Greklands folkmängd med motsvarande elevantal är något större än i Sverige, finns det tvåämneslärare i svensk grundskola, som verkade kunna jämna ut de två grupperna. Under arbetets framskridande kom det genom diskussioner med erfarna forskare fram att andelen icke besvarade frågeformulär vid enkätundersökningar har ökat under de senaste åren av olika skäl, och en svarsfrekvens högre än 40 procent var inte alls garanterad.

Min egen oro att få en låg svarsfrekvens, i kombination med en ambition att generera information med kopplingar till olika idrottslärargrupper, bidrog till att använda ett stratifierat urval. Viktiga idrottslärargrupper ansågs vara de som arbetade dels på olika stadier i grundskolan, dels i varierande tätort (storstäder, städer, orter och mindre orter). Dessa funderingar resulterade i att stickprovet bestämdes till 600 skolor i varje land. Mer specifikt valdes 300 låg- och mellan-stadieskolor samt 300 högstadieskolor i Sverige, respektive 300 dimotiko och 300 gymnasio i Grekland.

Det grekiska stickprovet

Enligt uppgifter från Utbildningsministeriet (YPEPTH, 2003) fanns det i Grekland 7 248 dimotiko (skolår 1–6) och 1 798 gymnasio (skolår 7–9) under läsåret '02/'03. Huvudman för alla dessa skolenheter är staten. Fristående ägare finns i Grekland huvudsakligen i samband med eftergymnasiala utbildningsformer. Grekiska Statistikmyndighetens databaser utgår från olika definitioner på basis av tätortsbefolkning och inte enligt kommunfolkmängd, som är fallet i SCB:s skolregister. Utifrån Utbildningsministeriets databas med grundskolor över hela landet (YPEPTH, 2003) och med hjälp av statistikmyndighetens databas av tätorter (ESYE, 2000, 2002) skapade jag ett skolregister. Varje skola tilldelades en stratakod baserad på folkmängden i tätorten, där de olika grundskolorna befann sig i. Definitionerna av strata följer grekiska statistikmyndighetens (ESYE, 2000) normer för urban, semiurban och rural tätort. För att få en

uppfattning om storstäderna delade jag in den urbana befolkningen i två strata³⁰. Det bildades således två populationer av grundskolor med tillhörande fyra strata (se tabell 5.1). Studiens stickprov skapades genom att slumpmässigt välja ut 75 skolor ur varje stratum.

Tabell 5.1 De grekiska stratifierade slumpmässiga urvalen

Strata	Tätort	Antal skolor i populationen		Antal skolor i stickprovet	
		Skolår 1–6	Skolår 7–9	Skolår 1–6	Skolår 7–9
I	Storstäder (urban)	1 342	529	75	75
II	Städer (urban)	837	345	75	75
III	Orter (semiurban)	602	366	75	75
IV	Mindre orter (rural)	2 410 ³¹	558	75	75
Totalt		5 191	1 798	300	300

Tabellförklaringar: storstäder \geq 100 000 invånare; städer \geq 10 000 invånare; orter \geq 2 000 invånare; mindre orter $<$ 2 000 invånare.

Av tabellen framgår exempelvis att 1 342 dimotiko fanns i storstäder med en folkmängd lika med eller högre än 100 000 invånare (strata I). Av dessa skolor valdes slumpmässigt 75 skolor ut. Ytterligare 75 gymnasio plockades ut av 529 möjliga som var belägna i tätort inom aktuellt strata.

Det svenska stickprovet

Urvalsproceduren i Sverige ägde rum genom SCB:s försorg. Läsåret '01/02 fanns det drygt 5 000 grundskolor, varav 506 enbart hade lågstadium, 84 enbart mellanstadium, 2 914 låg- och mellanstadium, 299 låg- och högstadium och 902 låg-, mellan- och högstadium (A. Karlsson, personlig kommunikation, 29 november 2002). C:a 10 procent av dessa skolor hade en fristående huvudman (friskolor). Studiens population gäller läsåret '02/03 och fastställdes efter olika överväganden. C:a 600 mindre skolor med enbart låg- eller enbart mellanstadium exkluderades. I dessa skolor brukar klasslärare ansvara för idrottsundervisning³². 889 skolor hade låg-, mellan-, och högstadium och kom därför med dels i ett urval för låg- och mellanstadieskolor (skolår 1–6), dels i ett urval för högstadieskolor (skolår 7–9). Friskolor ingick i alla urval med tanke på den dåtida intensiva debatten i Sverige om friskolors roll.

³⁰ Urbana tätorter anses de vara som har fler än 10 000 invånare. Jag delade in dessa i två grupper, dvs. städer med fler än 10 000 invånare och storstäder med fler än 100 000 invånare.

³¹ Drygt 2 050 skolor av flerklasskaraktär exkluderades. Idrottslärare anställs inte för tjänstgöring i sådana skolor, som enligt direktiv bemannas med max tre klasslärare.

³² Personlig kommunikation med rektorer i slumpmässigt utvalda sådana skolor.

ESYE utgick i Grekland från tätortsbefolkning, medan SCB i Sverige stratifierade enligt kommunfolk­mängd i skolregistret. En jämkning har ägt rum med hjälp av Anders Karlsson (SCB). Om man i Sverige stratifierade enligt kommunbefolkning i tre strata fanns det en stor chans att storstäder (> 100 000 invånare), städer (> 10 000 invånare), mindre stad (> 2 000 invånare) och mindre ort (< 2 000 invånare) fördelade sig representativt i befolkningstermer. Dessutom bestämde vi oss för att välja ut 100 skolor från stratum I (kommuner > 100 000 invånare), 120 skolor från stratum II (kommuner > 10 000 invånare) och 80 från stratum III (kommuner > 2 000 invånare).

Tabell 5.2 De svenska stratifierade slumpmässiga urvalen

Strata	Kommuner med	Antal skolor i populationen		Antal skolor i stickprovet	
		Skolår 1–6	Skolår 7–9	Skolår 1–6	Skolår 7–9
I	> 100 000 invånare	772	383	100	100
II	> 10 000 invånare	2 603	1 006	120	120
III	> 2 000 invånare	333	119	80	80
Totalt		3 708	1 508	300	300

Av tabell 5.2 framgår att det i kommuner med fler än 100 000 invånare (strata I) fanns 772 skolor, som hade låg- och mellanstadium. Av dessa valdes 100 skolor ut slumpmässigt. I samma kommun slumpades ytterligare 100 skolor med högstadium ut. Av de 889 skolor som hade låg-, mellan- och högstadium tillsammans kom 25 med i de båda stickproven.

5.1.2 Svarsfrekvens i Sverige och Grekland

Svarsfrekvensen rapporteras genom siffror som betecknar både en grundskole- och en idrottsläarnivå. Den första beräknades genom att ett specifikt antal skolor divideras med stickprovets alla grundskolor. Det specifika antalet skolor definieras som skolor, där åtminstone en idrottslärare besvarade enkäten eller att rektor rapporterade avsaknad av idrottslärare eller längre lärarledighet. Svartsfrekvensen på idrottsläarnivå är baserad på en enkätfråga om hur många idrottslärare som arbetar i skolan. Om det i en skola fanns fyra idrottslärare, samtidigt som jag fick svar från tre blev således svartsfrekvensen 75 procent. En summering av sådana frekvenser i alla skolor benämns svartsfrekvens på idrottsläarnivå.

I tabell 5.3 presenteras svarsfrekvensen på skolenhetsnivå i Sverige, som den utvecklades under studiens genomförande efter ett inledande utskick och två påminnelser.

Tabell 5.3 Svarsfrekvensutveckling vid olika utskick i Sverige

Utskick	År '03 Vecka	Skolår 1–6					Skolår 7–9			
		Totalt	Strata			Totalt	Strata			
			I	II	III		I	II	III	
1	11	113	45	44	24	138	49	48	41	
2	14	146	54	61	31	176	61	67	48	
3	20	222	77	92	53	241	78	98	65	
Totalt		74 %	77 %	77 %	66 %	80 %	78 %	82 %	81 %	

Av tabellen framgår exempelvis att 78 högstadieskolor hade hört av sig av de 100 som ingick i kommunstrata I stickprov efter det tredje utskicket, som ägde rum under vecka 20 år 2003. Svaret handlade antingen om att åtminstone en idrottslärare hade fyllt i enkäten eller om att rektorn rapporterade något. I tabell 5.4 analyseras svarsfrekvensen ytterligare.

Tabell 5.4 Svarsfrekvensen på skolenhetsnivå i Sverige

Analys	Skolår 1–6					Skolår 7–9			
	Totalt	Strata			Totalt	Strata			
		I	II	III		I	II	III	
Svarade	178	62	78	38	238	76	97	65	
Var med i 7–9	22	8	5	9					
Ledig-sjuk	2	1	0	1	1	1	0	0	
Fanns ej	20	6	9	5	2	1	1	0	
Totalt	222	77	92	53	241	78	98	65	

Tabellförklaringar: svarade = åtminstone en idrottslärare besvarade enkäten; var med i 7–9 = inräknas bland dem som svarade i högstadiesamplet; ledig-sjuk = rektorn rapporterade längre ledighet/sjukskrivning; fanns ej = rektorn rapporterade att det inte fanns idrottslärare.

Enligt tabell 5.4 svarade idrottslärare från 22 av de 25 skolor som kom med i bägge urvalen. Alla dessa registrerades enbart i 7–9 delen eftersom de flesta idrottslärarna uppgav att de undervisade mest där. Dessa skolor rapporteras i separat rad i 1–6 delen. Dessutom svarade 20 rektorer att det inte fanns någon idrottslärare på skolan, medan icke-svar pga. lärarledigheter var relativt låg.

Sammanlagt svarade 264 av 360 rapporterade idrottslärare i 1–6 delen och 443 av 587 i 7–9 delen. Svarsfrekvensen på idrottsläarnivå var 72 procent på 1–6 delen och 80 procent i 7–9 delen.

I tabell 5.5 presenteras svarsfrekvens på skolenhetsnivå i Grekland, som den utvecklades under studiens genomförande efter ett inledande utskick och tre påminnelser.

Tabell 5.5 Svaresfrekvensutveckling vid olika utskick i Grekland

Utskick	År '03	Vecka	Skolår 1–6				Skolår 7–9					
			Totalt	Strata				Totalt	Strata			
				I	II	III	IV		I	II	III	IV
1	14	42	13	10	7	12	42	3	12	16	11	
2	15	116	30	28	28	30	119	16	38	33	32	
3	18	198	52	48	51	47	192	35	55	52	50	
4	23	222	56	61	52	53	216	51	59	54	52	
Totalt		74 %	75 %	81 %	70 %	71 %	72 %	68 %	79 %	72 %	69 %	

Av tabellen framkommer exempelvis att 52 1–6-skolor av stickprovets 75 möjliga hade hört av sig inom ramen för strata I och efter det tredje utskicket. I tabell 5.6 analyseras svaresfrekvensen på skolenhetsnivå.

Tabell 5.6 Svaresfrekvens på skolenhetsnivå i Grekland

Utskick	Skolår 1–6				Skolår 7–9					
	Totalt	Strata				Totalt	Strata			
		I	II	III	IV		I	II	III	IV
Svarade	214	55	59	51	49	213	50	59	53	51
Ledig-sjuk	2	1	1	0	0	2	1	0	0	1
Fanns ej	6	0	1	1	4	1	0	0	1	0
Totalt	222	56	61	52	53	216	51	59	54	52

Tabellförklaringar: svarade = åtminstone en idrottslärare besvarade enkäten; ledig-sjuk = rektorn rapporterade längre ledighet/sjukskrivning; fanns ej = rektorn rapporterade att det inte fanns idrottslärare.

Enligt tabell 5.6 rapporterade sex rektorer i dimotiko att det inte fanns någon idrottslärare på skolan. Dessutom var frånvaro pga. längre ledigheter relativt låg. Sammanfattningsvis svarade 214 av 252 möjliga idrottslärare på 1–6 delen

och 237 av 335 på 7–9 delen. Svarsfrekvensen på idrottslärarnivå var i genomsnitt 90 procent på 1–6 delen och 82 procent på 7–9 delen.

Den samlade bilden av föreliggande studies svarsfrekvens kan betraktas som väldigt god i Sverige och som god i Grekland. Svarsfrekvensen som den utvecklades i Sverige liknar de frekvenser som har rapporterats i svenska studier med idrottslärare (jfr Eriksson m.fl., 2003) och lärare i matematik (jfr Bentley, 2003). I Grekland redogjorde Ikonopoulou m.fl. (2002a, 2002b) för en svarsfrekvens på 78 procent i en studie med idrottslärare. Denna frekvens är något större än den egna. Dessutom redovisade Koustelios och Tsigilis (2005) en svarsfrekvens på knappt 42 procent i en studie med grekiska idrottslärare. Detta liknar den egna svarsfrekvensen efter det andra utskicket, vilket påvisar vikten av upprepade påminnelser.

5.1.3 Enkätundersökningens fyra idrottslärargrupper

I Sverige besvarade 707 idrottslärare enkäten. Enligt enkätsvaren undervisade 61 idrottslärare på lågstadiet, 141 på mellanstadiet, 35 på låg- och mellanstadiet, 24 på mellan- och högstadiet, 198 på högstadiet, 56 i skolår 1–5, 178 i skolår 6–9 och 14 i skolår 1–9. Idrottslärarnas svar stämde någorlunda väl med skolregistret, dock inte helt. Detta kan förklaras genom att SCB inte använde beteckningar som skolår 1–5 och 6–9. Det svenska stickprovet modifierade jag därför inom ramen för en kontrastering/jämförelse mellan Sverige och Grekland. Modifieringen visas i tabell 5.7.

Tabell 5.7 Grupperingar i Sverige (antal idrottslärare)

	Låg- stadiet	Mellan- stadiet	Låg- & mellan- stadiet	Hög- stadiet	Skolår 1–5	Skolår 6–9	Skolår 1–9	Mellan- & högstadiet	Totalt
SL-grupp	61	141	35		56				293
SH-grupp				198		178	14	24	414
Totalt	61	141	35	198	56	178	14	24	707

Av tabellen framgår att de 293 idrottslärare som undervisar i enbart låg-, eller enbart mellanstadieskolor, i både låg- och mellanstadieskolor samt i skolår 1–5 betraktades tillhöra en grupp som fick beteckningen SL-grupp (Sverige Lägre skolår). De 414 idrottslärare som undervisar mest på högstadieskolor och i skolår 6–9 rubricerade jag som SH-grupp (Sverige Högre skolår). I denna grupp kom även de 14 idrottslärare med som svarade att de undervisade i skolår 1–9, eftersom dessa kopplade sina svar vad gäller betygssättning till de högre

skolåren. I Grekland besvarade 451 idrottslärare enkäten av vilka 214 undervisade i dimotiko (skolår 1–6) och 237 i gymnasio (skolår 7–9). De första ansågs tillhöra en GL-grupp (Grekland Lägre skolår), medan de andra fick beteckningen GH-grupp (Grekland Högre skolår).

Tabell 5.8 Sammanfattande beskrivning av fyra idrottslärargrupper

Grupp	Idrottslärare		Sverige		Grekland		Totalt	
	Arbetar i	Undervisar i	antal	%	antal	%	Antal	%
SL	Sverige	Lägre skolår	293	41			293	25
SH	Sverige	Högre skolår	414	59			414	36
GL	Grekland	Lägre skolår			214	48	214	19
GH	Grekland	Högre skolår			237	52	237	20
	Totalt		707	100	451	100	1158	100

I tabell 5.8 ges en sammanfattande beskrivning av de fyra grupper vilka utgjordes av de idrottslärare som undervisade i fyra stadie- och nationsspecifika kontexter. Redovisning av enkätstudiens resultat kommer att fokusera mot olika jämförelser mellan dessa fyra idrottslärargrupper med utgångspunkt i variansanalyser och parvisa jämförelser.

5.1.4 Stickprovets representativitet

Kontrasteringar mellan data från denna studies svenska del stämmer väl med den av Eriksson m.fl. (2003) genomförda förundersökningen till den nationella utvärderingen av idrottsämnet i Sverige vad gäller idrottslärarnas åldersfördelning (Tabell 5.9).

Tabell 5.9 Idrottslärarnas ålder i Eriksson m.fl. (2003) och denna studie

	Medelvärde	Spridning	Fördelning
Den egna studien	40 år	21–63 år	56 % män, 44 % kvinnor
Eriksson m.fl.	40 år	22–63 år	48 % män, 52 % kvinnor

I den egna studien är procenten behöriga – obehöriga idrottslärare 63–37 för SL-gruppen och 71–29 i SH-gruppen, vilket ligger nära de uppgifter om svenska idrottslärares utbildningsbakgrund som finns i Eriksson m.fl. (2003), Engström (2004) samt Lundvall och Meckbach (2004a).

I den grekiska delen uppträdde ett 35–65 procents fördelningsmönster mellan kvinnliga och manliga idrottslärare. Detta stämmer väl överens med skolstatistik från Varnava-Skoura m.fl. (2000), där exakt samma proportioner rapporteras. Enligt Koustelios och Tsigilis (2005) var denna proportion 40–60 hos idrottslärare i Norra Grekland. Enligt föreliggande studie var grekiska idrottslärares medelålder runt 40 år med en medelspridning på c:a fem år, medan Koustelios och Tsigilis visade att dessa siffror var 38 år respektive 4 år.

Utifrån ovan presenterade information kan man konstatera att studiens stickprov tydligen var representativa i såväl Sverige som Grekland. Karakteristiska drag som kopplats till idrottslärares ålder och utbildningsbakgrund i Sverige samt fördelning mellan kvinnliga och manliga idrottslärare i Grekland följer motsvarande mönster som har rapporterats i andra studier.

Stickprovets representativitet förstärks ytterligare av ett obetydligt internt bortfall i såväl Sverige som Grekland. Internt bortfall innebär att informanterna avstår från att svara vid en eller flera enkätfrågor. Det interna bortfallet har analyserats med hjälp av korstabuleringar och kan betraktas som helt slumpmässigt. Överlag har detta bortfall legat under tre procents nivå per variabel. I samband med analys av data kompletterades de saknade värdena med gruppens medelvärde (se Reuterberg, 2001).

5.1.5 Statistisk slutsatsvaliditet³³ och dataanalys

Idrottslärares enkätsvar bearbetades genom variansanalyser (ANOVA). En variansanalys handlar i princip om att statistiskt säkerställa skillnader mellan olika gruppers medelvärde (Babbie, Halley, & Zaino, 2003; Norušis, 2002; Thomas & Nelson, 2001). Sådana skillnader godtas i föreliggande avhandling då *p*-värdet kopplas till en 0,1-procentsnivå. På så sätt elimineras typ I-fel, dvs. risken att få fram statistiskt säkerställda skillnader i urvalet, där sådana inte finns i populationen. Samtidigt ökar risken att göra typ II-fel, dvs. att missa skillnader i stickprovet, där sådana finns i populationen (Stevens, 2002). Tillkomsten av typ II-fel är också problematiskt, men detta påverkar inte de viktigaste skillnaderna som tas upp i avhandlingen. Om flera skillnader finns kan detta utgöra en utgångspunkt för ytterligare analyser utanför avhandlingens ram och möjligen öka förståelsen av hur flera undergrupperingar av idrottslärare ter sig.

En ANOVA med flera än två grupper innehåller ingen information om hur enstaka grupper förhåller sig till varandra. Problemet kan angripas med hjälp av

³³ ”Statistical conclusion validity” hänvisar huvudsakligen till de olika signifikanstesterna (Pedhazur & Pedhazur Schmelkin, 1991).

s.k. parvisa jämförelser (Klockars & Sax, 1986; Norušis, 2002; Toothaker, 1993). Tidigare har fyra idrottslärargrupper definierats med kopplingar till stadie- och nationsspecifika kontexter. Med hjälp av parvisa jämförelser beräknas statistiskt säkerställda skillnader mellan var och en av dessa grupper och de övriga tre. Det finns olika procedurer för parvisa jämförelser. Norušis (2002) föreslår ett Bonferronitest, när olika gruppers varians inte avviker avsevärt från varandra, vilket ”upptäcks” genom ett homogenitetstest. Om standardavvikelse varierar radikalt mellan grupper använder man ett Dunnett T-test istället (Klockars & Sax, 1986; jfr Toothaker, 1993). Utifrån homogenitetsanalyser har antingen Bonferroni eller Dunnett T3 använts inom ramen för SPSS 11.0 modulen. De båda testerna har föredragits, eftersom dessa enligt Klockars och Sax (1986) samt Toothaker (1993) är säkrare vid störningar orsakade av typ I-fel.

De tidigare nämnda fyra idrottslärargrupperna definierades med hjälp av vilket land idrottslärarna arbetade i samt vilket utbildningsstadium de undervisade på. Rent hypotetiskt kan de upptäckta skillnaderna bero på en kombination av andra faktorer förutom land och stadium. Sådana kan vara kön, ålder och tätort. Därför har jag ”triangulerat” variansanalyser med regressionsanalyser och dummykodade variabler (Babbie m.fl., 2003; Hardy, 1993; Pedhazur & Pedhazur Schmelkin, 1991). Överlag stämde variansanalyser, parvisa jämförelser och regressioner väl.

5.1.6 Begreppsvaliditet och reliabilitet

Med begreppsvaliditet avses om huruvida idrottslärarna uppfattade frågorna i formuläret på samma sätt som jag hade tänkt mig eller inte. För att konstruera det svenska frågeformuläret presenterades en grundversion för mina svenska handledare. Dessförinnan hade handledarna kommenterat avhandlingens ”teorikapitel”. Under denna diskussion gick vi igenom varje enskild fråga och språkliga justeringar gjordes. Denna justerade version diskuterades med två yrkesverksamma idrottslärare i Sverige och uppgraderades.

Uppgraderingen diskuterades på nytt med handledarna och ytterligare språkliga justeringar ägde rum. Därefter översatte jag själv den uppgraderade svenska versionen till grekiskan. Dessutom granskades varje enskild fråga och justerades språkligt tillsammans med mina grekiska handledare. Denna justerade version diskuterades med yrkesverksamma idrottslärare i Grekland och uppgraderades. Den uppgraderade versionen diskuterades på nytt med de grekiska handledarna och resulterade i en grekisk pilotversion. Konstruktionen av den grekiska pilotversionen gjorde mig medveten om problematiska aspekter i den svenska versionen. Dessa diskuterades med de svenska handledarna och resulterade i en

svensk pilotversion. Pilotundersökningens resultat har presenterats vid en nordisk konferens (Kougioumtzis, 2003).

Reliabilitet brukar inom traditionell forskningsmetodik betraktas som synonymt med pålitlighet och trovärdighet. Enligt Kleven (1995) garanterar ett instrument med en hög reliabilitet en reproducerbarhet av en enkätstudies resultat. Visserligen handlar det då ofta om fenomen som inte ändrar sig över tid. I den aktuella studien har reliabilitetsanalyser inledningsvis ägt rum under databearbetning i pilotundersökningen. Dessa reliabilitetsanalyser syftade dels till att konstruera ett pålitligt instrument, men även till att minimera antalet frågor. Huvudundersökningens enkät fokuserar mot klassifikation, inramning och former av pedagogik. Eftersom de olika frågor som mäter "inre klassifikation" var och en siktar mot olika idrottspraktiker förefaller reliabilitetsanalyser som mindre meningsfulla. Analyser av reliabilitet har därför mestadels relaterats till frågor som berör aspekter av yttre klassifikation, yttre och inre inramning samt former av pedagogik. Dessa analyser presenteras vid olika sammanfattningar i de två resultatkapitlen, där det generellt sett redovisas en god instrumentreliabilitet.

5.2 Intervjuundersökningen

Intervjuundersökningen hade som mål att skapa ett informationsunderlag av artigen karaktär. Detta underlag var tänkt att komplettera den information som samlats in med hjälp av enkätundersökningen. Studiens intervjuer kan rubriceras som semistrukturerade och progressiva. En strukturerad eller standardiserad intervju karakteriseras av en i förväg bestämd serie frågor som alla intervju personer uppmanas att besvara samtidigt som "svarsalternativen" också brukar vara ganska förutbestämda (Fontana & Frey, 2000). Standardiserade intervjuer uteslöts, eftersom de kan ge intryck av en ganska styrd intervjusituation samtidigt som idrottsläraren kan få det svårt att utveckla egna fria tankar. Helt ostrukturerade intervjuer kan emellertid innebära svårigheter att få svaren att hamna inom det valda teoretiska ramverket. Semistrukturerade intervjuer rubriceras även som fokuserade intervjuer, där distinkta intervjuteman behandlas (Kvale, 1997).

Planeringen av intervjuundersökningen inleddes med en specificering av olika intervjuteman som var relaterade till avhandlingens problematik. Därefter valdes olika idrottslärare ut som intervju personer i både Grekland och Sverige. Alla intervjuer genomfördes på idrottslärarens arbetsplats och i en lugn avskild miljö. I slutet av varje intervju ombads idrottsläraren kommentera om några viktiga diskussionsämnen förbisets.

Genomförandet av intervjuerna varade under en åtta månader lång period. Samtidigt pågick analys av numeriska data från enkätundersökningen. Analyserna väckte frågor som motiverade en anpassning av de efterkommande intervjuerna. Denna successiva uppgradering beskrivs genom termen ”progressiva” intervjuer (Arfwedson, 1985). Sammanlagt genomfördes 16 intervjuer. Varje intervju varade i c:a 45 minuter och spelades in på band. Innehållet transkriberade jag till en textfil med c:a 10 sidor per intervju. Alla intervjupersoner fick den egna intervjutexten hemskickad. Intervjuanalysen har i stora drag följt det hermeneutiska tolkningsparadigmet. Vid presentation av intervjuцитat i resultatkapitlen finns citat från alla intervjupersoner kopplade till alla intervjutemana. Intervjuundersökningens tillförlitlighet (Kvale, 1997) diskuteras i kommande avsnitt.

5.3.1 Intervjupersoner

Sammanlagt intervjuades åtta idrottslärare i Sverige och lika många i Grekland. Detta intervjuunderlag bedömdes vara en bra grund för att ge en helhetsbild av det studerade fenomenet tillsammans med data från enkätundersökningen. En kombination av praktiska och ekonomiska skäl, liksom av geografisk spridning, påverkade valet av intervjupersoner. Det finns en god balans mellan kvinnliga och manliga idrottslärare, mellan äldre och yngre samt mellan dem som arbetar i centrala storstadsdelar, i förorter och i mindre städer. Intervjupersonerna undervisade i antingen lägre eller högre skolår i de båda länderna, förutom en som undervisade i svenska grundskolans alla skolår. Ett par svenska idrottslärare undervisade i ämnet idrott och hälsa i kombination med ett annat ämne. I tabell 5.10 presenteras de 16 intervjupersonerna.

Tabell 5.10 Sexton intervjuade idrottslärare

Namn	Arbetar i	Undervisar i	Förkortning	Ämne	Tätort	Kön	Ålder
Gudrun	Sverige	Skolår 7–9	GD, SH	Ett	Storstad	Kvinna	> 40
Lennart	Sverige	Skolår 7–9	LE, SH	Ett	Stad	Man	> 40
Liljan	Sverige	Skolår 1–6	LB, SL	Ett	Förort	Kvinna	< 40
Mikaela	Sverige	Skolår 1–9	MJ, SL	Ett	Storstad	Kvinna	< 40
Oskar	Sverige	Skolår 1–6	OK, SL	Ett	Storstad	Man	< 40
Ragnar	Sverige	Skolår 1–6	RL, SL	Två	Stad	Man	< 40
Sigrid	Sverige	Skolår 7–9	SG, SH	Två	Förort	Kvinna	> 40
Tobias	Sverige	Skolår 7–9	TK, SH	Ett	Stad	Man	> 40

Tabell 5.10 (fortsättning) Sexton intervjuade idrottslärare

Namn	Arbetar i	Undervisar i	Förkortning	Ämne	Tätort	Kön	Ålder
Akilles	Grekland	Skolår 1–6	AK, GL	Ett	Stad	Man	< 40
Dora	Grekland	Skolår 7–9	DP, GH	Ett	Förort	Kvinna	> 40
Katerina	Grekland	Skolår 7–9	KK, GH	Ett	Storstad	Kvinna	> 40
Nikos	Grekland	Skolår 7–9	NK, GH	Ett	Förort	Man	> 40
Tania	Grekland	Skolår 1–6	TM, GL	Ett	Förort	Kvinna	< 40
Savvas	Grekland	Skolår 7–9	SP, GH	Ett	Stad	Man	< 40
Stavrola	Grekland	Skolår 1–6	SS, GL	Ett	Storstad	Kvinna	< 40
Vassilis	Grekland	Skolår 7–9	VK, GH	Ett	Storstad	Man	> 40

Intervjucitaten kodades genom namn- och idrottslärargrupper-specifika referenser, typ (AB, GH). AB hänvisar till en namnförkortning, medan GH innebär att idrottsläraren arbetar i Grekland och undervisar i högre skolår (jfr tabell 5.8 och 5.10). En svensk idrottslärare som undervisade i skolår 1–9 får förkortning (MJ, SL), eftersom större delen av tjänsten är förlagd till de lägre skolåren. Läsaren behöver emellertid inte reagera om Mikaela (MJ, SL) diskuterar betyg, eftersom hon undervisar även i de ”högre” skolåren. Som åldersgräns för äldre eller yngre intervjupersoner används genomsnittsåldern i de båda länderna, dvs. 40 år. Intervjucitaten är rapporterade i avgränsade avsnitt där det i regel först presenteras citat från svenska idrottslärare, medan det därefter följer intervjuutdrag från grekiska idrottslärare.

5.3.2 Intervjuarens kvalifikationer

Avhandlingens författare ansvarade själv för planering, genomförande, transkribering och analys av de 16 intervjuerna. Min intervjuarkompetens angående sakfrågorna skulle jag inledningsvis vilja relatera till att jag har arbetat som idrottslärare i såväl svensk som grekisk grundskola. En viss förförståelse av det studerade fenomenet dvs. idrottslärare och idrottsämnet hade jag således. Detta har jag utnyttjat för att komma in i en någorlunda trygg intervjuarroll utan att låta mina egna förutfattade meningar påverka planering, genomförande och analys av intervjuerna. Jag visste exempelvis hur en typisk grundskola ser ut i Sverige och i Grekland; hur typiska idrottslärare är i de båda länderna; hur elever och lärares vardagsrutiner brukar se ut etc.

Det faktum att jag mestadels pendlat mellan Sverige och Grekland både i mitt ”personliga” liv och under forskarutbildningen bör ha underlättat uppmärksamheten vid förändringar inom respektive land. Dessa äger vanligtvis rum i etapper och folk som bor i ett land kanske missar de små ändringar som äger rum nästan

varje dag. Min förståelse har samspelat med en nyfikenhet att se de intervjuade personernas världsbild och livsåskådning på varierande sätt. Dessutom fick jag en möjlighet att rannsaka mina egna uppfattningar huvudsakligen inom ramen för avhandlingens område. Det anspråk jag gör på att ha en någorlunda jämn tvåkulturell medvetenhet kan kanske balanseras med en bristande förmåga att ha "fingertoppskänsla" i varje enskild nationell kontext. Hela min grundutbildning har jag gått i Grekland, medan jag har genomfört grundkurser, mastersutbildning och forskarutbildning i pedagogik i Sverige. Detta innebär att en intervjuare som enbart varit verksam i Grekland eller Sverige troligen haft en högre kapacitet än jag att känna av de allra finaste nyanserna i respektive kultur. Emellertid hade det varit svårare att kommunicera och jämföra de kulturella skillnaderna.

5.3.3 Intervjuer

Studiens semistrukturerade och progressiva intervjuer handlar i grunden om forskningsintervjuer, definierade som en specifik form av samtal mellan två personer, dvs. en intervjuare och en intervjuad (Kvale, 1997). Mina samtal med de olika idrottslärarna var orienterade mot frågeställningar som på en övergripande nivå kan kopplas till idrottslärarens arbets- och undervisningsmiljö. Dessa miljöer var systematiserade i mina egna tankar i termer av såväl ett internt beskrivningsspråk (kodteori) som avhandlingens externa beskrivningsspråk.

De inledande intervjuerna med idrottslärare rörde sig runt fyra distinkta teman som kopplades till yttre klassifikation, yttre och inre inramning samt former av pedagogik. Yttre klassifikation kommunicerades diskursivt med idrottslärare i termer av samverkan och samarbete med andra idrottslärare samt ställning och status i skolan. Yttre och inre inramning diskuterades under benämningar som läroplan, lokala arbetsplaner, undervisningslokaler och undervisningsmaterial, tillgänglig undervisningstid och elevinflytande. Samtal kring former av pedagogik fördes under rubriker som elevbedömning och betygssättning. De allra första intervjuerna fokuserade alltså inte den inre klassifikationen pga. av min egen bristande förmåga att till fullo operationalisera ett tänkande i termer av en professionell kod. Detta åtgärdades i de kommande intervjuerna genom att även fokusera mot ett femte intervjutema; idrottspraktiker och moment i samband med idrottsundervisning. Vid analys av de allra första intervjuerna kunde jag lyckligtvis konstatera att idrottslärarna på eget initiativ hade tagit upp idrottspraktiker eller moment.

Under intervjusituationen tilläts intervjupersonerna att utveckla egna tankar om de studerade frågeställningarna. Jag ingrep då risker för missförstånd fanns, vilket inte handlar om ifall jag höll med eller inte. En grekisk idrottslärare var

exempelvis emot elevledda lektioner och därför efterfrågade jag en logisk förklaring. Denna gavs inte direkt utan strax före avslutningen av intervjun och efter behandling av andra teman. Eftersom de fem intervjutemana var relativt breda behövde jag knappast avbryta för att komma tillbaka till ett tema. Att intervjupersonerna hoppade över till frågor som rörde efterkommande teman upplevde jag inte som störande. Jag återvände till tidigare frågor när intervjupersonerna var klara med sitt resonemang. Under intervjuerna upplevde jag en positiv atmosfär och alla intervjupersoner kommenterade efteråt att de tyckte att det var kul, givande och att jag var välkommen igen.

5.3.4 Intervjuundersökningens kvalitet

Att genomföra en intervjuundersökning handlar i princip om olika samtal mellan intervjuaren och intervjupersonerna, medan intervjutemana kopplas till mer eller mindre gemensamma beröringspunkter för samtalsparterna. Flera beröringspunkter lär emellertid finnas och skulle kunna tas upp om de intervjuade helt fick bestämma själva. Detta hade varit aktuellt om avhandlingen fokuserat mot ett ”grundat teoretiskt” förhållningssätt. Ett sådant närmande förespråkas emellertid inte av etablerade forskare inom komparativ pedagogisk forskning. Kontrasteringar av företeelser i olika nationsspecifika samhällliga system kräver någorlunda fasta utgångspunkter, som kan etableras med hjälp av en i förväg vald teori (Broadfoot, 1999; Schriewer, 1999).

Valet av både antalet personer och de 16 personerna skulle kunna ske på andra villkor med kanske flera och eventuellt andra idrottslärare. Intervjuundersökningen hade säkerligen kunnat utvidgas om inte en viss upprepning hade uppmärksamats av olika infallsvinklar och resonemang från både intervjuare och intervjupersoner. Detta tolkade jag som att problematiken nådde en viss mättnadsgräns.

Vid sidan av planering och genomförandet av intervjuerna tror jag att det mest avgörande för intervjustudiens tillförlitlighet är själva tolkningsproceduren. Från ett textunderlag på c:a 160 sidor har jag valt citat som utgör några enstaka procent av hela materialet, vilket kan väcka olika frågor. Varför valdes de aktuella citaten och inte några andra? Handlar citaten om en rättvis, intressant och kreativ återgivning av intervjupersonernas mening? Kommer intervjupersonerna själva att känna igen sina egna ”kodifierade” citat? Entydiga svar kan svårligen ges, utan jag kommer att fokusera tillvägagångssättet vid analys och tolkning av intervjuunderlaget.

Inledningsvis markerades hela intervjuunderlaget med fem olika färger som kopplades till de fördefinierade intervjutemana, dvs. yttre och inre klassifikation, yttre och inre inramning samt former av pedagogik. Därefter

tolkade jag genom en pendling mellan enstaka teman (delar) och olika helheter i termer av en hermeneutisk cirkel (Kvale, 1997; Ödman, 1979). Denna cirkel kan förstås i termer av en rörelse mellan olika delar och helhet i en och samma intervju. Dessutom kan en forskare skapa ytterligare helhetsnivåer och föreliggande studie har fem sådana nivåer. Den första kopplas till en och samma intervju, medan den andra relateras till alla intervjuer med idrottslärare som undervisar på ett och samma stadium i en nationell kontext. En tredje helhetsnivå handlar om underlag från alla idrottslärare oavsett stadietillhörighet inom en nationell kontext, och i en fjärde nivå fogas idrottslärare som undervisar på samma stadium i grekisk och svensk grundskola in. Den femte och absolut största helheten innebär alla 16 intervjuerna.

Enstaka intervjuutsagor tolkades till en början inom ramen för alla intervjuerna (femte nivå). Nyanser upptäcktes och de inledande citat som ingick i olika texter i preliminära manuskript var relativt omfattande för att möjliggöra kritik från andra forskare. I kommande faser ingick även en pendel mellan delar (enstaka intervjuutsagor) och de andra nivåerna. Den första nivån har visserligen kommit något i skymundan. Enstaka idrottslärares livsvärld har inte stått i fokus, eftersom jag problematiserar distinkta idrottslärankulturer. Denna procedur har säkerligen fångat huvudnyanserna i de fyra idrottslärankulturerna, medan ytterligare nyanser möjligen kan upptäckas genom att fördjupa analysen i enskilda intervjuer.

Jag har lagt märke till några inkonsekvenser mellan numeriska data och information från intervjuer. Detta finner jag högst rimligt, eftersom variansanalyser fångar genomsnittssvar och inte hela bredden. Trots allt var intervjuerna tänkta att utöka förståelsen och inte att verifiera enkätundersökningen. Att själva intervjupersonerna kan känna igen sina egna citat är inte alls säkert. De olika kontrasteringarna mellan delar och helheter på en femte nivå innebär att något som intervjupersonerna själva inte tycker är viktigt kan komma i förgrunden. Det är säregna kulturdrag som kan komma fram som bör kännetecknas av en hög grad av självklarhet inom en nationell kontext. Dessa självklara element kan bli tydliga genom kontrasteringar med företeelser i andra kulturer inom ramen för en komparativ studie.

5.3 Presentation av resultaten

Enkätsvaren presenteras på basis av fyra stadie- och nationsspecifika lärargrupper, dvs. SL-grupp, SH-grupp, GH-grupp och GL-grupp. Svaren sammanfattas genom medelvärde (M), standardavvikelse (inom parentes i direkt anknytning till medelvärde), korstabulering (tabeller) och variansanalys (F - & p -värde). Enskilda grupper medelvärde kan kännas igen efter ett grupp-specifikt tecken

typ M_{SL} . Siffror i korstabeller visar procentandel lärare inom respektive grupp. Variansanalyser kombineras med parvisa jämförelser (Bonferroni eller Dunnett T3) och trianguleras genom enkel (r^2) eller multipel (R^2) regressionsanalys, enbart då ekvationens förklaringsvärde överstiger tio, dvs. $r^2 \geq 10$ eller $R^2 \geq 10$ (Koustelios & Tsigilis, 2005). Regressionsanalyserna som rapporteras genom r^2 (R^2), F - och p -värde är baserade på dummyvariabler, kopplade till idrottslärarens kön och ålder, tätort, samt skolår och land (se Hardy, 1993; Pedhazur & Pedhazur Schmelkin, 1991). Variablerna ”skolår” i kombination med ”land” bekräftar signifikanta skillnader mellan de fyra idrottslärargrupperna. Tillkomsten av ”kön”, ”ålder” och ”tätort” signalerar vikten av individuella idrottsläraregenskaper respektive skolspecifika attribut.

Intervjucitaten presenteras i avgränsade avsnitt. Den information som infogas är av artigen karaktär och kan inte alltid kopplas direkt till de olika indikatorerna i enkäten. Dessutom är det viktigt att läsaren får en egen komparativ bild med hjälp av de samlade intervjucitaten. Detta kan vara svårt om citaten hade spridits ut och blandats ihop med underlag från enkätsvar. Den komparativa bilden uppträder oproblematiskt vid analysen av numeriska data, eftersom fyra stadie- och nationsspecifika idrottslärargrupper står i förgrunden. Till dessa idrottslärargrupper kan även intervjucitat länkas, eftersom referenser finns om idrottslärar- och lärargrupspecifika attribut, typ (AB, SL). AB hänvisar till idrottslärarens namnförkortning och SL till idrottslärarens stadie- och nationstilhörighet (se tabell 5.20). Presentation av resultaten sker i två kapitel. I det första fokuseras mot yrkesförutsättningar, dvs. arbetsmiljön som yttre klassifikation och yttre inramning. Det andra behandlar yrkessträvanden, dvs. undervisningsmiljön som inre klassifikation, inre inramning och former av pedagogik.

6 Yrkesförutsättningar för idrottslärare i Sverige och Grekland

I detta kapitel presenteras underlag om yrkesförutsättningar (idrottslärares arbetsmiljö) systematiserat på basis av yttre klassifikation och yttre inramning. Den yttre klassifikationen analyseras med hjälp av frågor kring samverkan, samarbete, status och ställning. Den yttre inramningen förstås som påverkan från konstitutionella (offentliga arbetsplaner³⁴), organisatoriska (tillgänglig undervisningstid) och fysiska rammar (undervisningslokaler och undervisningsmaterial). I enkätundersökningen anses både samarbete på ämnesövergripande nivå och temaorienterad samverkan mäta yttre klassifikation. Dessutom används indikatorer som kopplas till stoffurval, lektionsinnehåll, undervisningstempo och arbetssätt för att uppskatta de olika ramarnas betydelse. Frågor som berör dessa problemställningar i intervjustudien redovisas också.

I kapitlets första avsnitt lyfts yttre klassifikation fram, medan de tre efterföljande avsnitten är inriktade mot konstitutionella, fysiska och organisatoriska rammar. I ett femte avsnitt sammanfattas underlaget, vilket diskuteras mot bakgrund av tre idrottslärarkulturer som träder fram ur det empiriska materialet.

6.1 Samarbete och status

Yttre klassifikation beskriver avgränsningsgraden mellan idrottslärare/idrottsämnet och övriga lärare/ämnen. Mer specifikt fokuserar avgränsning mot om de aktuella kategorierna (lärare, ämne) hålls ihop eller skiljs åt. Yttre klassifikation bör därför förstås i termer av ”förhållanden mellan” olika lärare och olika ämnen. Dessa förhållanden har uppmärksammats internationellt inte minst i diskussioner om idrottsämnets och idrottslärares status och ställning. Resultaten pekar sammanfattningsvis mot idrottsämnets låga status och idrottslärares marginalisering (Hardman, 2003; Hardman & Marshall, 2000, 2005). Låg status och marginalisering är tecken på att idrottslärare/idrottsämnet är klart avgränsade från andra lärare/skolämnena, som exempelvis lärare i teoriämnen/teoretiska skolämnena.

³⁴ Som offentliga arbetsplaner definierar jag den centrala läroplanen/kursplanen och lokala arbetsplaner i Sverige samt den centrala läroplanen/ämnesplan i Grekland.

Idrottsämnetts ställning är en omtvistad fråga i Sverige (jfr Lundvall, 2004). Idrottslärares särställning i kollegiet och de specifika kompetenser, som en idrottslärare bör ha, har problematiserats av Annerstedt (1990, 1991, 1995). Idrottslärares samverkan med övriga lärare i kollegiet har studerats av Karlefors (2002), som hävdar att (yttre) klassifikation håller på att försvagas på lärarnivå. Emellertid förblir den stark på ämnesnivå, även om en viss temaorienterad samverkan förekommer i den svenska grundskolan. I Grekland saknas det i stort studier riktade mot yttre klassifikation. Hardman och Marshall (2005) samt Koustelios och Tsigilis (2005) har dock påpekat idrottsämnetts och idrottslärares marginalisering i Grekland.

I svensk idrottspedagogisk forskning diskuteras ofta idrottslärares och idrottsämnetts status och ställning i skolan. Det empiriska underlaget verkar dock vara något bristfälligt. Underlaget relateras till om idrottslärare och idrottsämnet är avgränsade från andra lärare och ämnen, och i så fall i vilken grad. I Grekland tycks idrottslärares status vara låg, men det saknas studier som inträngande har kartlagt problemet.

6.1.1 Enkät svar om skolkonferenser

Sammanträden, där lärare från olika specialiseringar deltar, uppfattas äga rum på en ämnesövergripande nivå och benämns skolkonferenser i denna studie. Arbetsenhets- eller arbetslagskonferenser betraktas som likvärdiga en skolkonferens, om karaktären förblir ämnesövergripande. Vissa skolkonferenser kan förespråkas i diverse styrdokument. I samband med betygssättning i Grekland förutsätts, exempelvis, lärarkollegiet i sin helhet sammanträda. Andra skolkonferenser initieras av ledningen eller personalen. I Grekland har en grupp av lärare rätt att be rektorn att sammankalla kollegiet om lärargruppen motsvarar en femtedel av kollegiet. Oavsett mobiliseringsorsaken indikerar skolkonferenser olika samarbetsbehov och kan därmed utgöra underlag för problematiseringar kring yttre klassifikation.

Skolkonferenser analyseras i studien med hjälp av fyra enkätfrågor³⁵. Den första frågan berör mötesfrekvensen, medan den andra fokuserar mot idrottslärares agerande på möten. I den tredje frågan ställs kollegors bemötande i centrum. Den fjärde frågan inriktar sig mot idrottsämnet i relation till de teoretiska ämnena vad gäller prioritering.

³⁵ Frågorna 11, 12, 13 och 14 i bilaga A.

Genom frekvensfrågan uppmärksammas hur ofta idrottslärare deltar i konferenser där kollegor, som undervisar i övriga skolämnen, är med. Angående frekvens finns det stora skillnader mellan idrottslärare som arbetar i Grekland och Sverige (tabell 6.1).

Tabell 6.1 Idrottslärarnas deltagande i skolkonferenser

Värde ³⁶	Frekvens	SL ³⁷	SH	GL	GH
5	Flera ggr i veckan	15 %	24 %	1 %	2 %
4	Varje vecka	53 %	56 %	10 %	9 %
3	Varannan vecka	16 %	13 %	15 %	13 %
2	Varje månad	11 %	4 %	53 %	53 %
1	Några ggr per termin	5 %	3 %	21 %	23 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Av tabellen framgår att nästan var fjärde idrottslärare i SH-gruppen deltar i skolkonferenser flera gånger under en vecka. I genomsnitt äger skolkonferenser rum varje vecka i Sverige, $M_{SH}=3.94(.89)^{38}$, $M_{SL}=3.60(1.03)$. I Grekland sammanträder lärare i genomsnitt varje månad, $M_{GL}=2.17(.89)$, $M_{GH}=2.16(.95)$. Alla mellangruppskillnaderna är statistiskt säkerställda bortsett från jämförelsen mellan de två grekiska grupperna, $F(3,1157)=284.5$, $p<.001$ (Dunnnett T3). Variationen i idrottslärarnas svar på individnivå kan förklaras genom en regressionsanalys. I regressionsekvationen återfinns enbart variablerna skolår och land helt i linje med variansanalysen, $R^2=.42$, $F=411.7$, $p<.001$.

Konferensfrekvens indikerar de samarbetsbehov som finns i olika skolor. I den svenska skolan verkar dessa behov vara väldigt stora i de högre skolåren och stora i de lägre skolåren. I Grekland verkar samarbetsbehovet vara relativt litet. Den låga mötesfrekvensen i Grekland påminner om de självständiga lärare som skildrades av Hargreaves (1994, 1999, 2000). Svenska lärare ser däremot ut att i större utsträckning vara en del i en samarbetskultur i framför allt de högre skolåren och kan beskrivas i termer av Hargreaves' "kollektiva lärare". Jag uppfattar emellertid skolkonferenser som en av skolledningen "påtvungad" form av interaktion och inte som en lärarinitierad typ av samarbete.

³⁶ "Värde" är tänkt att underlätta uppfattningen om de olika medelvärdena. T.ex. hänvisar $M_{SH}=3.94(.89)$ till värde runt 4 (grupp SH) vilket innebär skolkonferenser nästan varje vecka.

³⁷ SL: Sverige Lägre skolår, SH: Sverige Högre skolår, GL: Grekland Lägre skolår, GH: Grekland Högre skolår.

³⁸ M betecknar de olika gruppernas aritmetiska medelvärden. Inom parentes finns standardavvikelseerna.

I en annan fråga (agerandefrågan) svarade idrottslärarna på om de var aktiva under skolkonferenser, genom att till exempel ta ordet. Oavsett gruppstillhörighet rapporterar idrottslärare en ganska hög aktivitetsgrad, $M_{GH}=3.865(.91)$, $M_{SH}=3.862(.91)$, $M_{GL}=3.84(.88)$, $M_{SL}=3.67(1.00)$. Det finns inga statistiskt säkerställda skillnader mellan de olika grupperna, vilket innebär att både svenska och grekiska idrottslärare är lika aktiva under konferenserna, $F(3,1157)=2.9$, $p=.034$. Tabell 6.2 innehåller flera detaljer av idrottslärarnas svar.

Tabell 6.2 Idrottslärarnas agerande under skolkonferenser

Värde	Agerande	SL	SH	GL	GH
5	Alltid aktiv	25 %	29 %	26 %	28 %
4	Ofta aktiv	29 %	36 %	37 %	38 %
3	Ibland aktiv	36 %	29 %	31 %	27 %
2	Sällan aktiv	7 %	5 %	6 %	7 %
1	Aldrig aktiv	3 %	1 %	0 %	0 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Agerandefrågan var tänkt att studera fördelning av makt mellan olika lärare under en skolkonferens. Frågan baserades på antagandet att marginaliserade lärare visar tecken på ett något hämmat agerande. Idrottslärarnas marginella roll i skolan har tidigare uppmärksammats av bl.a. Templin m.fl. (1994). Resultaten ger emellertid inget stöd till att svenska och grekiska idrottslärare skulle vara marginaliserade i samband med skolkonferenser.

Den tredje enkätfrågan (bemötandefrågan) kopplas till om idrottslärare är nöjda med kollegors bemötande under skolkonferenser. Resultaten visas i tabell 6.3.

Tabell 6.3 Idrottslärarnas svar på frågan om kollegors bemötande

Värde	Kommentar	SL	SH	GL	GH
5	Helt nöjd	40 %	40 %	26 %	20 %
4	Ganska nöjd	35 %	40 %	43 %	51 %
3	Acceptabel situation	20 %	15 %	23 %	24 %
2	Sämre situation	4 %	4 %	7 %	4 %
1	Inte alls nöjd	1 %	1 %	1 %	1 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

De svenska idrottslärarna verkar vara mer nöjda än de grekiska i bemötandefrågan, $M_{SH}=4.16(.84)$, $M_{SL}=4.10(.88)$, $M_{GL}=3.88(.89)$, $M_{GH}=3.87(.78)$. Skillnad-

erna mellan de svenska och de grekiska grupperna är statistiskt säkerställda, $F(3,1157)=8.5$, $p<.001$. Det finns inga signifikanta skillnader mellan grupper inom samma land (Dunnett T3).

Den sista frågan (prioriteringsfrågan) gick ut på om det, i de olika beslut som fattas, verkar finnas en tendens att prioritera de teoretiska ämnena. Idrottslärarnas svar betraktar jag som något oväntade. Såväl internationellt som i Grekland har poängterats ämnets låga status i relation till de teoretiska ämnena. Således, borde idrottslärare ange att teoriämnen prioriteras i beslut som tas fram i samband med olika skolkonferenser. Resultaten visar emellertid att så inte är fallet (tabell 6.4). Varken svenska eller grekiska idrottslärare uttalade sig om en tydlig prioritering av teoriämnen, $M_{SL}=3.40(.95)$, $M_{SH}=3.38(.93)$, $M_{GL}=3.18(1.16)$, $M_{GH}=3.17(1.19)$.

I denna fråga verkar även resonemang kring gruppsskillnaderna vara invecklade. Med hjälp av variansanalyser registrerades signifikanta skillnader enbart på enprocentsnivå³⁹, $F(3,1157)=4.0$, $p<.01$. Det gick dock inte att precisera vilka par som dessa skillnader gällde. En förklaring kan vara att parvisa jämförelser med Dunnett T3-test följer striktare regler än vad själva ANOVA gör. En annan kan vara att skillnaderna var knappa. Tittar man närmare på gruppernas medelvärde och standardavvikelser verkar svaret finnas någonstans ”i mitten”. Således kan det konstateras att svenska och grekiska idrottslärare svarade på ett likartat sätt i den aktuella frågan.

Tabell 6.4 Idrottslärarnas svar om uppfattad prioritering av teoriämnen

Värde	Kommentar	SL	SH	GL	GH
5	Aldrig	13 %	10 %	13 %	15 %
4	Sällan	37 %	39 %	31 %	25 %
3	Ibland	30 %	32 %	24 %	31 %
2	Ofta	18 %	16 %	24 %	19 %
1	Alltid	2 %	3 %	8 %	10 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Prioriteringsfrågan är säkerligen något kontroversiell. Tvisten kan gälla skolkonferensernas ”makt” över olika beslut. Vidare problematisering, kring maktfördelning i utbildningssystem med olika grader av decentralisering, ligger bortom avhandlingens fokus. Jag ställde prioriteringsfrågan på ett allmänt plan.

³⁹ Signifikansnivån för denna studie fastställdes i förväg till 1 % – nivå.

Hypotesen handlade om att idrottslärare som inte var nöjda med viktiga beslut skulle visa sitt missnöje, genom att bl.a. ange en viss prioritering av teoriämnen.

En möjlig förklaring till de oväntade resultaten kan hämtas från Hardman och Marshall (2005) som visat en bild av idrottsämnet med låg status och marginaliserade idrottslärare. Författarna menar dock att ämnets låga status och marginalisering kan ”kamoufleras” i formella sammanhang som i t.ex. policytexter. Problemen blir successivt synligare ju närmare en praxisnivå man kommer. Skolkonferenser kan snarare betraktas som en formaliserad verksamhet. Såväl svenska som grekiska idrottslärare svarade att både teoriämnena och idrottsämnet betraktas vara likvärdiga i beslut som fattas på skolkonferenser. Detta kan med en viss försiktighet tolkas som att idrottsämnet och teoriämnena i Sverige och Grekland anses vara lika viktiga. Temaorienterad samverkan (nästa avsnitt) är tänkt att uppmärksamma en nivå närmare praxis än frågor om ämnesövergripande samarbete (skolkonferenser). Idrottslärares svar om temaorienterad samverkan bör rimligen kasta ytterligare ljus över relationerna mellan idrottslärare/idrottsämnet och övriga lärare/skolämnena.

6.1.2 Enkät svar om temaorienterad samverkan

Skolkonferenser utgör ett ganska formaliserat interaktionstillfälle för lärare. I en skola finns det dock även andra typer av samarbete av vilka några kan benämnas som temaorienterad samverkan. Rimligen sker en viss samordning mellan lärare i ett och samma skolämne. Exempelvis kan flera kemilärare komma överens om laboratoriets användning. Lärare kan samverka i samband med jul- och skolavslutning i Grekland och under tema- och friluftsdagar i Sverige. Temaorienterad samverkan lyfts fram i fyra frågor⁴⁰. Den första ställde samverkan mellan idrottslärare i centrum. Den andra och tredje fokuserade mot idrottslärares samverkan med lärare, som undervisar i teoriämnen (alt. klasslärare i de lägre skolåren) respektive i övriga praktiska och estetiska ämnen. En fjärde fråga avsåg samverkan i samband med skolevenemang. De tre första frågorna behandlade ämnesnivå, medan den fjärde var inriktad mot skolenhetsnivå.

Resultaten visar att idrottslärare som undervisar i de högre skolåren oftare samverkar med andra idrottslärare, medan de som undervisar i de lägre skolåren gör det i mindre utsträckning, $M_{SH}=3.42(1.00)$, $M_{GH}=3.27(1.07)$, $M_{GL}=2.70(1.10)$, $M_{SL}=2.59(1.12)$. De flesta mellangruppskillnaderna är statistiskt säkerställda, $F(3,1157)=46.4$, $p<.001$. Det finns inga signifikanta skillnader mellan grupperna SH och GH eller mellan GL och SL (Dunnett T3).

⁴⁰ Frågorna 15a, 15b, 15c och 15d i bilaga A.

Detaljer om idrottslärarnas svar presenteras i tabell 6.5.

Tabell 6.5 Samverkan mellan idrottslärare

Värde	Frekvens	SL	SH	GL	GH
5	Några ggr per vecka	4 %	7 %	3 %	7 %
4	Några ggr per månad	19 %	56 %	27 %	50 %
3	Några ggr per termin	29 %	20 %	21 %	17 %
2	Några ggr per år	26 %	10 %	33 %	18 %
1	Aldrig	22 %	7 %	16 %	8 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Idrottslärarnas samarbetsfrekvens med andra idrottslärare beror först och främst på den nivå som de undervisar på, vilket visades genom en regressionsanalys. Högst förklaringsvärde hade en ekvation, där ”dummyvariabeln” skolår uppträder vid sidan av idrottslärarens ålder och tätort⁴¹, $R^2=.13$, $F=42.88$, $p<.001$. Ålder innebär att yngre idrottslärare (< 40 år) oftare samarbetar med andra idrottslärare, än vad äldre idrottslärare gör. Resultatet var förväntat, eftersom yngre idrottslärare oftast är osäkrare i sin roll än äldre idrottslärare (Krogh Christensen, 2001).

Dessa data kan med viss svårighet kopplas till Karlefors’ (2002) resultat. Karlefors inriktade sig mot en ganska formell dimension av samverkan inom ramen för en arbetsenhet eller ett arbetslag. Utifrån min erfarenhet av den svenska skolan fördelas skolans idrottslärare jämnt i de olika arbetsenheterna och arbetslagen. Jag ställde den aktuella enkätfrågan utan koppling till vare sig arbetsenhet eller arbetslag. Karlefors antydde en god samverkan mellan idrottslärare i några idrottslärargrupper, vilket stämmer väl överens med denna studie.

I frågan om samverkan med lärare i teoriämnen kunde idrottslärare i SL- och GL-grupperna associera till klasslärare. Svenska idrottslärare använder i regel denna samarbetsform några gånger per termin, $M_{SL}=2.63(1.02)$ och $M_{SH}=2.62(.99)$. Grekiska idrottslärare gör detsamma några gånger per år, $M_{GL}=2.13(.97)$, $M_{GH}=2.01(.94)$.

⁴¹ Observera att variabeln *land* inte kom med, vilket innebär att det inte finns signifikanta skillnader mellan svenska och grekiska idrottslärare.

Idrottslärarnas svar om samverkan med lärare i teoriämnen alt. klasslärare sammanfattas i tabell 6.6.

Tabell 6.6 Idrottslärarnas samverkan med teorilärare alt. klasslärare

Värde	Frekvens	SL	SH	GL	GH
5	Några ggr per vecka	0 %	2 %	1 %	1 %
4	Några ggr per månad	25 %	18 %	10 %	8 %
3	Några ggr per termin	30 %	35 %	19 %	17 %
2	Några ggr per år	29 %	30 %	39 %	36 %
1	Aldrig	16 %	15 %	31 %	38 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Skillnaderna är statistiskt säkerställda enbart då grekiska idrottslärare jämförs med svenska, $F(3,1157)=30.0, p<.001$ (Dunnett T3). Karlefors (2002) visade att några svenska idrottslärare deltar intensivt i temaorienterad ämnessamverkan, medan andra helt tycks avstå. Detta är i linje med mina egna resultat. Dessutom kan det konstateras att svenska idrottslärare oftare samverkar med lärare i teoriämnen alt. klasslärare än vad grekiska idrottslärare gör.

Den tredje samverkansfrågan gäller idrottslärarnas samarbete med lärare i de övriga praktiska och estetiska ämnena. Idrottslärargruppernas svar presenteras i tabell 6.7.

Tabell 6.7 Samverkan med andra lärare inom det praktiska och estetiska området

Värde	Frekvens	SL	SH	GL	GH
5	Några ggr per vecka	0 %	2 %	1 %	1 %
4	Några ggr per månad	9 %	7 %	10 %	9 %
3	Några ggr per termin	17 %	18 %	19 %	17 %
2	Några ggr per år	28 %	38 %	39 %	36 %
1	Aldrig	46 %	35 %	31 %	37 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Idrottslärare i SH-gruppen samarbetar oftare med lärare i övriga praktiska och estetiska ämnen än vad grekiska idrottslärare gör, $M_{SH}=2.02(.99)$, $M_{SL}=1.88(.96)$, $M_{GH}=1.81(.86)$, $M_{GL}=1.74(.88)$. Signifikanta skillnader finns enbart mellan SH och GH samt mellan SH och GL, $F(3,1157)=5.20, p<.001$ (Dunnett T3). Detta innebär att svenska idrottslärare som undervisar i de lägre

skolåren inte skiljer sig från grekiska idrottslärare. Ur ett komparativt perspektiv framstår resultatet som ett arteget mönster. En av de svenska idrottslärargrupperna (SH) skiljer sig från de grekiska grupperna, medan den andra (SL) inte gör det.

Idrottslärarnas svar i den sista frågan om samarbete med olika kollegor på skolenhetsnivå⁴² sammanförs i tabell 6.8.

Tabell 6.8 Samverkan med olika lärare på skolenhetsnivå (ex. friluftsdagar)

Värde	Frekvens	SL	SH	GL	GH
5	Några ggr per vecka	1 %	1 %	1 %	2 %
4	Några ggr per månad	7 %	8 %	9 %	12 %
3	Några ggr per termin	52 %	55 %	23 %	25 %
2	Några ggr per år	35 %	31 %	55 %	55 %
1	Aldrig	5 %	5 %	12 %	6 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Svenska idrottslärare samverkar oftare än de grekiska på skolenhetsnivå, $M_{SH}=2.70(.72)$, $M_{SL}=2.63(.70)$, $M_{GH}=2.49(.84)$, $M_{GL}=2.32(.82)$. En variansanalys i kombination med parvisa jämförelser påvisar signifikanta skillnader mellan grupperna SH och GL, SH och GH samt SL och GL, $F(3,1157)=13.0$, $p<.001$ (Dunnett T3).

Det komparativa mönstret som uppmärksammades i den tidigare frågan framträder till viss del även i den sistnämnda samarbetsformen. Idrottslärare som undervisar i de lägre skolåren i Sverige beskriver samverkan på skolenhetsnivå på samma sätt som idrottslärare i de högre skolåren i Grekland. Detta innebär att en svensk grupp (SH) skiljer sig från de två grekiska grupperna. Den andra svenska gruppen (SL) har dock många likheter med en grekisk idrottslärargrupp (GH), samtidigt som den skiljer sig från den andra grekiska idrottslärargruppen (GL).

I frågor om temaorienterad samverkan uppmärksammas en icke formaliserad form av samarbete mellan lärare. Den grekiska idrottslärarkulturen beskrevs som en icke-samarbetskultur i samband med en formaliserad samarbetsform (ämnesövergripande sammanträde), vilket stämmer väl även vad gäller en icke formaliserad form (temaorienterad samverkan). Svenska lärare rapporterades sammanträda ofta på ämnesövergripande nivå, medan temaorienterad sam-

⁴² Se t.ex. friluftsdagar i Sverige samt firandet av nationaldagar i Grekland.

verkan mellan idrottslärare och andra lärare äger rum med något lägre frekvens. Således verkar samverkansbehovet vara mindre än sammanträdeskravet i den svenska skolan. Detta uppfattar jag stödjande resonemanget om att svenska lärare i framför allt de högre skolåren ser ut att ”påtvingas” samarbete inom ramen för olika skolkonferenser. Dessa samarbetsformer rubricerade Hargreaves (1999) som *påtvingsad kollegialitet*.

6.1.3 Intervjucitat om yttre klassifikation

Ett intervjutema behandlade samverkan, samarbete, status och ställning. I detta avsnitt presenteras kommentarer från svenska idrottslärare först och därefter följer citat från grekiska idrottslärare.

I Sverige tyckte Liljan, som undervisade i de lägre skolåren, att idrottsämnet hade låg status. Det har hänt att hon ”helt plötsligt [fått] andra barn i gruppen”, utan att någon berättat något om detta i förväg. Ibland har hon även känt sig åsidosatt. Dessutom ifrågasatte hon tillvägagångssättet vid nyanställning av idrottslärare:

Ibland kan det kännas som att det inte är viktigt om man är utbildad eller inte till idrottslärare. Det är klart att de vill ha en som är utbildad men de kan lika gärna ta den där unga killen. Han håller på med sport, så det går ju bra. Det kan man inte tänka sig i andra ämnen. Han kan läsa, då kan han undervisa i svenska. Så kan man liksom inte resonera. (LB, SL)

Oskar som arbetade på en låg- och mellanstadieskola påstod det motsatta. Han menade att i skolan är alla lärare idrottsintresserade och idrottsämnet betraktades som viktigt. Detta överraskade honom, eftersom han trodde att ämnet var nedvärderat:

Alla lärare förstår att det är viktigt med idrott och de flesta är sportiga och hälsosamma här i skolan. ... När jag kom ut i skolorna blev jag positivt överraskad. Lärarna är så kunniga och intresserade av motion. De har förstått hur viktigt det är. (OK, SL)

Ragnar, en tvåämneslärare (idrott, lägre skolår; matematik, högre skolår), tyckte ”att kollegorna uppfattar idrottsämnet som positivt”. Han fann det vara naturligt att lärare värdesätter sina egna ämnen högst, så länge detta inte går till överdrift.

Mikaela undervisade huvudsakligen på lägre nivå (enstaka klasser i högre skolår också) i en storstadsskola. Hon framhöll bristen på lärarsamverkan och ämnets låga status:

Musik kör sin grej, idrott sin grej. Matte, NO kör sin grej. Ingen helhet känns. Absolut inget samarbete existerar mellan ämnena. Idrotten är inte så viktig. (MJ, SL)

Gudrun, som undervisade i högre skolår, tog upp uttrycket ”andrafiol”. En sådan roll tycktes hon spela före Lpo 94. Numera var det en förstafiolsroll som gällde för henne:

Absolut i många år har det varit så att man har kommit som andrafiol. Det var inte så noggrant med idrott. Men det är det inte nu längre. ... Vi har haft lyckade framgångar i idrotts- och skolsammanhang. Det uppskattar rektorn. Det har tagit många år! (GD, SH)

Tänkvärd fann jag Tobias ”sympati” för kollegor i frågor som gällde undervisningsmaterial:

I princip får vi det vi vill. Det vi önskar. Samtidigt tänker vi också på våra kollegor inom andra ämnen. Även om vi kunde få ännu mer och ännu bättre material, gör vi inte det om en annan skulle bli lidande, eftersom vi tar från samma kaka. (TK, SH)

Enligt min uppfattning har Tobias råd att uppträda som en omtänksam kollega i en omgivning som tycks respektera idrottsämnet. Som Lennart påpekade:

Lärarna i de teoretiska ämnena förstår värdet av fysisk träning och praktisk träning som slöjd, för att man skall bli en hel människa. Det hänger väl ihop. Den förståelsen finns. Denna förståelse försöker vi sprida till eleverna också. Även om du inte är en idrottsfantast, kan du sköta din hälsa genom att du mår bra. Så allting syftar till att må bra. (LE, SH)

Även Sigrid var inne på samma spår samtidigt som hon berättade att:

Många gånger kommer elever för sent efter idrotten. Mina kollegor visar förståelse för det, för de tycker att det viktigt att eleverna duschar efteråt. Jag tror att omgivningen förstår hälsans betydelse. Jag tror inte att ungdomarna än förstått det hela. (SG, SH)

Tobias, Lennart och Sigrid ser ut att befinna sig i en intressant pedagogisk situation. Då intervju temat kopplas till status och position väljer de att varken motivera sin egen eller ämnets existens. De fokuserar mot själva idrottsundervisningen istället, vilken tycks ha uppraderats genom kopplingar till temat ”att må bra”, som också prioriteras i den svenska kursplanen för idrott och hälsa.

I Grekland påstod Dora att ämnet är marginaliserat i de högre skolåren:

Idrottsämnet är i praktiken avskaffat. Den betraktas inte som undervisning. (DP, GH)

Nikos menade att idrottsämnet nedvärderas, inte minst pga. idrottslärnarnas arbetssätt:

Idrottsundervisningen är nedvärderad i den grekiska skolan. Det är inte bara kollegor som ser ner på ämnet utan även vi [idrottslärare] ser till att det blir så. Den allmänna uppfattningen om idrottsämnet handlar om att eleverna får en boll för att därefter sköta sig på egen hand. Det är dåligt med material och lokaler men vi gör inte vårt jobb på ett bra sätt. (NK, GH)

Idrottslärare och idrottsämnet verkar ha en diskutabel ställning i det grekiska högstadiet. Ännu mer problematisk var situationen i de lägre skolåren. Ironiskt nog kan inte Tania, som undervisade i de lägre skolåren, bestämma sig om idrottsämnet var ett andra- eller ett tredjehandsalternativ:

Idrottsämnet handlar om ett andra- eller ett tredjehands skolämne. ... Idrottsundervisning betraktas som ett andrahandsämne. (TM, GL)

Hon har ibland känt kollegornas "nedvärderande blick". Fram till mitten av 1990-talet anställdes inte idrottslärare, lärare i engelska och musiklektörer i dimotiko. Sådan undervisning togs om hand av klasslärare:

Det var vi som tog deras jobb dvs. idrottsundervisning. Visserligen har de varit lika fientliga mot lärare i engelska som började arbeta samtidigt med oss i dimotiko. (TM, GL)

Trots detta gav sig inte Tania och vid skolkonferenser tog hon ordet för att diskutera elever. Dessvärre fick hon inte gehör:

Vid konferenser bryr de sig inte om jag råkar ha en viss uppfattning om en elev. Oftast är det klasslärarens åsikt som gäller. (TM, GL)

Savvas pekade ut äldre idrottslärare för ämnets ställning:

Vid de flesta tillfällen har jag ett fint samarbete med mina kollegor. Jag tror att kollegorna är samarbetsvilliga speciellt med yngre idrottslärare. De äldre har problem, eftersom de inte kan "marknadsföra" sig. Även för mig är det lättare att samarbeta med yngre kollegor än med äldre oavsett specialisering. (SP, SH)

Att idrottsämnet har låg status tyckte inte Stavrola i den dimotiko hon arbetade i:

De flesta rådde mig att undvika dimotiko, eftersom klasslärarna ser ner på oss. Detta stämmer inte alls med situationen i denna skola. Jag samarbetar väl med mina kollegor och de respekterar mig. (SS, GL)

Emellertid ifrågasätter jag "ädla" motiv för kollegornas respekt. Kan det "konstruktiva" klimatet kopplas till Stavrolas egna ensidiga tillbakadragande?

Då jag har idrottsundervisning med en klass och någon kollega är frånvarande, brukar rektorn fråga vänligt, om jag kan ta hand även om den andra klassen. Jag får tacka nej, men det brukar jag inte göra. (SS, GL)

Vassilis, som undervisade i de högre skolåren, kopplade ett antal ”inte” till idrottsämnet:

Ämnet räknas inte som betyg, det spelar inte någon roll om eleven är duktig i idrott. Att inte någon bryr sig om idrottsämnet är ett faktum. Utifrån denna position spelar jag min roll. Som individ försöker jag arbeta seriöst med mitt ämne. Dessutom gör jag mitt bästa för att vinna kollegors respekt. (VK, GH)

Medan Vassilis beskrev sin allmänna strategi, förde Dora tankar om en ”tuff” attityd:

Jag vet inte om jag hade vunnit mer om jag var lite tuffare mot kollegor. (DP, GH)

Den ”tuffa” stilen togs även upp av Katerina. Tidigare undervisade hon i en annan skola, där hennes idrottslärarkollega lyckades försvara ämnets ställning genom ”tappra” försök och ”offensiva” strategier. Med glimten i ögat kom Katerina ihåg:

Han kunde se till att saker och ting blev som de borde vara! (KK, GH)

Denna kollega saknade Katerina, som numera uppfattar sig själv som ”springpojke för olika ärende”. Liknande formuleringar använde Akilles som undervisade i lägre skolår i en småstadsskola:

Idrottsläraren i dimotiko är en springpojke. Idrottsämnet handlar inte ens om ett biämne. Nej, jag sa fel. De behöver oss för uppvisningar, strax före jullovet, vid firandet av nationaldagar och på skolavslutningen. (AK, GL)

Hardman och Marshall (2005) citerade en grekisk idrottslärare som påpekade att idrottsämnet behandlades som en ”rast” i den grekiska skolan. Denna bild stämmer väl med många av de egna intervjuцитaten.

Av hittills presenterade citat från svenska idrottslärare, framträder inte en generell bild av idrottslärare och idrottsämnet med låg ställning och klara statusproblem. Därmed påstås inte att status- och ställningsproblemen är lösta. Idrottsämnets och idrottslärarens status och ställning är fortfarande en omtvistad fråga i Sverige. Avhandlingens bidrag handlar om en beskrivning av ett mönster i de olika citaten, där det i Sverige framkommer en positivare bild i relation till situationen i Grekland. Svenska idrottslärare som undervisar i de högre skolåren verkar inte ha statusproblem, medan sådana problem i några fall tas upp av

svenska idrottslärare som undervisar i de lägre skolåren. Grekiska idrottslärare beskriver klara statusproblem och ämnets marginalisering.

Intervjuutsagorna överensstämmer med enkätsvaren, vilket ger stöd åt Bernsteins (1990, 1996, 2000) tankar om klassifikation. Grekiska idrottslärare visade sig uppträda som självständiga lärare, dvs. som en del i typiska fragmenterade lärarkulturer (jfr Hargreaves, 1998). I sådana kulturer kan specifika lärarkategorier marginaliseras och idrottslärarnas låga status i Grekland bekräftar detta. I Sverige tillhör idrottslärarna däremot samarbetskulturer. På så sätt är de bättre skyddade mot utstötning och de tycks uppleva samma status som de övriga lärarkategorierna i framför allt de högre skolåren.

6.1.4 Den yttre klassifikationen i Sverige och Grekland

Hargreaves (1994) påstod att lärarkulturer inte kan betraktas som utpräglade samarbetskulturer. Detta tolkar jag som att lärare är ganska avgränsade från varandra. Om läraryrket är, allmänt sett, en splittrad (fragmenterad) profession eller ej, uppmärksammas inte i denna avhandling i första hand. Det som står i fokus är idrottslärarnas arbetsmiljö (yrkesförutsättningar) och hur idrottslärare verkar förhålla sig till andra lärare. Att idrottslärare kan vara avgränsade från andra lärare innebär inte att de per definition har en sämre ställning. Idrottslärarnas eventuella låga status förutsätter däremot en avgränsning. Idrottslärare bör först avgränsas från exempelvis teorilärare för att sedan möjligen marginaliseras.

Den låga status som idrottslärare har i ett europeiskt perspektiv indikerar en stark yttre klassifikation, som tycks vara starkare i Sydeuropa än i Nordeuropa (Hardman & Marshall, 2005). Idrottslärare betraktas av Hardman som en lärargrupp över hela Europa, där mer eller mindre tydliga statusproblem gör sig gällande för nästan alla. Rimligen bör det finnas nyanser inom idrottslärarkåren i Europa som möjligen kan fångas med hjälp av typ-I komparativa studier (se Chabbot & Elliott, 2003). Därför undersöktes yttre klassifikation i denna studie med kopplingar till fyra fördefinierade idrottslärargrupper i den svenska och grekiska skolan.

För att mäta yttre klassifikation har åtta indikatorer kopplats till ämnesövergripande samarbete och temaorienterad samverkan. De åtta indikatorerna utgör tillsammans ett pålitligt instrument med en god reliabilitet ($\alpha=.68$). Idrottslärarnas svar i de åtta frågorna kan därför summeras utan större statistiska störningar. Resultatet framträder i tabell 6.9 som yttre klassifikation (avgränsnings-

grad). Avgränsningen är svagast⁴³ i SH-gruppen, näst svagast i SL-gruppen och starkare i de två grekiska grupperna, $M_{SH}=26.09(3.89)$, $M_{SL}=24.50(4.29)$, $M_{GH}=22.64(4.03)$, $M_{GL}=21.96(4.10)$. Nästan alla skillnader mellan grupperna är statistiskt säkerställda, $F(3,1157)=63.66$, $p<.001$. Det finns inga signifikanta skillnader mellan de två grekiska idrottslärargrupperna (Bonferroni).

Tabell 6.9 Sammanfattning av enkätsvar om yttre klassifikation

	Medelvärde				Rangordning			
	SL	SH	GL	GH	SL	SH	GL	GH
Skolkonferenser								
Frekvensfråga	3.60	3.94	2.17	2.16	2	1	3	3
Agerandefråga	3.67	3.86	3.84	3.86	1	1	1	1
Bemötandefråga	4.10	4.16	3.88	3.87	1	1	2	2
Prioriteringsfråga	3.40	3.38	3.18	3.17	1	1	1	1
Samverkan med								
Andra idrottslärare	2.59	3.42	2.70	3.27	2	1	2	1
Lärare i teoriämnen	2.63	2.62	2.13	2.01	1	1	2	2
Lärare i praktisk- estetiska ämnen	1.88	2.02	1.74	1.81	1(2)	1	2	2
Lärare på skolnivå	2.63	2.70	2.32	2.49	1(2)	1	3(2)	2
Yttre klassifikation	24.50	26.09	21.96	22.64	2	1	3	3

I tabell 6.9 bygger kolumnen ”rangordning” på de statistiskt säkerställda skillnaderna mellan de olika idrottslärargrupperna. Siffran ett i rangordningskolumnen innebär den lägst uppmärksammade avgränsningsgraden. När två eller flera grupper får samma siffra saknas det statistiskt säkerställda skillnader mellan dessa. Beteckningen 1(2) betyder att denna grupp svarar på nästan samma sätt som en grupp med beteckning 1, medan det saknas signifikanta skillnader från en grupp med beteckning 2. På motsvarande sätt tolkas också beteckningen 3(2). Enligt tabellen deltar svenska idrottslärare oftare i ämnesövergripande samarbeten och temaorienterad samverkan än vad grekiska idrottslärare gör. Avgränsningen mellan idrottslärare och andra lärare ser därmed ut att vara klart tydligare i Grekland än i Sverige. Idrottslärare som undervisar i de högre skolåren samverkar oftare med andra idrottslärare än vad idrottslärare som undervisar i de lägre skolåren gör. Detta är förväntat, eftersom

⁴³ Observera att instrumentet mäter graden av avgränsningsgrader i omvänd ordning. Ett högt värde indikerar därmed samarbetande och samverkande lärarkulturer.

högstadienheter oftast är större med flera idrottslärare än vad situationen är i de lägre skolåren.

I Sverige deltar alla idrottslärare (oavsett stadietillhörighet) nästan lika mycket i temaorienterad samverkan med andra lärare. Detta är ett tecken på en samarbetskultur till skillnad från situationen i Grekland, där lärarkulturen tycks vara mer splittrad i såväl högre som lägre skolår (fragmenterad lärarkultur). I skolkonferenser deltar svenska idrottslärare oftare i de högre skolåren än i de lägre skolåren, vilket tyder på att de två svenska grupperna är olika. Intervjuutsagorna ger också stöd åt uppfattningar om att de två svenska idrottslärargrupperna uppträder något olikartat. Idrottslärare i de högre skolåren berättar om en säkrad ställning, medan ställningen tycks vara något mer ifrågasatt i de lägre skolåren. Situationen i de lägre skolåren kan dock svårigen relateras till en marginalisering. Även det komparativa mönstret av idrottslärarnas relation till andra lärare varierar något mellan SH- och SL-grupperna. Svenska idrottslärare som undervisar i de högre skolåren skiljer sig klart från grekiska idrottslärare, medan svenska idrottslärare i de lägre skolåren svarar på nästan samma sätt som grekiska idrottslärare vad gäller några samarbetsformer.

I Grekland är situationen högst problematisk. Både idrottslärarnas enkätsvar och intervjuutsagor ger stöd åt icke samarbetande och fragmenterade lärarkulturer. En betydande del (drygt en femtedel) av grekiska idrottslärare (oavsett stadietillhörighet) deltar i skolkonferenser enbart några gånger per termin. Dessutom växer det fram en tydlig bild av utstötta grekiska idrottslärare genom olika intervjuer.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att i Sverige är den yttre klassifikationen väldigt svag i de högre skolåren (–Ky) och svag i de lägre skolåren (–Ky). I Grekland är klassifikationen däremot stark (+Ky) i både de lägre och de högre skolåren. I Hargreaves' (1998) termer kan idrottslärare i Grekland kopplas till en fragmenterad lärarkultur, medan idrottslärare i Sverige arbetar i en samarbetskultur. Det finns dessutom underlag som pekar mot att samarbetsformen i de högre skolåren skulle kunna kopplas till en viss form av påtvingad kollegialitet. För en sådan tolkning krävs det emellertid ytterligare problematiseringar, som utvecklas senare i texten.

6.2 Konstitutionella ramar

Yttre inramning fokuserar mot styrkan att definiera idrottsundervisningen, dvs. vad/vem som påverkar idrottsämnets utformning. Diskussioner om påverkan från konstitutionella ramar kopplas till den centrala läroplanen, kursplanen och lokala arbetsplaner i Sverige samt till den centrala läroplanen och ämnesplanen i

Grekland. Forskning om påverkan från konstitutionella ramar har i Sverige mestadels ägt rum inom ramfaktorforskning, som även fått internationellt erkännande (Hasselgren, 1999; Lundgren, 1979, 1981). Denna forskning har framför allt behandlat faktorer som ligger bortom en lärares kontroll och som påverkar undervisningens utformning. I föreliggande studie uppmärksammas hur påverkan från några ramar som kan betraktas som konstitutionella uppfattas av idrottslärare i svensk och grekisk grundskola.

Inom svensk idrottspedagogisk forskning om idrottsämnet har konstitutionella ramar i regel behandlats utan kopplingar till ramfaktorteorin. Hur idrottslärare och idrottsämnet förhåller sig till den centrala läroplanen och kursplanen samt i vilken grad lokala arbetsplaner stämmer med det som faktiskt äger rum i klassrummet har mestadels varit en ganska infekterad fråga i Sverige. En grov sammanfattning av tidigare presenterad forskning handlar om att staten styr genom organisatoriska och fysiska ramar och inte genom konstitutionella ramar i första hand. I Grekland har diskrepanser mellan centrala ämnesplaner och det som sker i landets undervisningslokaler varit ett centralt ämne i några idrotts-historiska studier.

6.2.1 Enkät svar om påverkan från konstitutionella ramar

I enkäten har påverkan från konstitutionella ramar tagits upp i fyra frågor⁴⁴. I dessa frågor lyfts fram hur konstitutionella ramar influerar stoffurval (urvalsfrågan), övningars och aktivitetens svårighetsgrad (tempofrågan), idrottslektionens innehåll (innehållsfrågan) samt idrottslektionens uppläggning (arbetssätt). Vid enkätundersökningen görs det ingen distinktion mellan central läroplan/kursplan och lokala arbetsplaner i Sverige. Dessa texter betraktas som mer eller mindre ”offentliga arbetsplaner”. I Grekland är kopplingen till ”det detaljerade programmet” ganska oproblematiskt. Att offentliga arbetsplaner är ganska detaljrika kan kanske ur ett svenskt perspektiv förefalla märkligt (jfr arbetssätt). Detta stämmer enbart vad gäller Lpo 94. I lokala arbetsplaner finns inte sällan detaljer som att exempelvis elever ”tar ansvar för framplockning och borttagande av redskap och material” (Larsson, 2004a, s. 212).

I urvalsfrågan visade det sig att framför allt idrottslärare i SH-gruppen noggrant följde offentliga arbetsplaner, $M_{SH}=4.35(.59)$, $M_{SL}=4.18(.77)$, $M_{GL}=4.07(.77)$, $M_{GH}=4.02(.82)$. Statistiskt säkerställda är enbart skillnader mellan SH-gruppen och de övriga grupperna, $F(3,1157)=12.93$, $p<.001$ (Bonferroni). Detta betyder att svenska idrottslärare som undervisar i de lägre skolåren svarade på samma sätt som grekiska idrottslärare.

⁴⁴ Frågorna 19b, 20b, 21b och 22b i bilaga A.

Fler detaljer beträffande idrottslärnarnas svar i urvalsfrågan visas i tabell 6.10.

Tabell 6.10 Offentliga arbetsplaners inverkan på stoffurval

Värde	Inverkan	SL	SH	GL	GH
5	Påverkar alltid	35 %	41 %	28 %	29 %
4	Påverkar ofta	53 %	54 %	57 %	50 %
3	Påverkar ibland	9 %	4 %	11 %	17 %
2	Påverkar sällan	2 %	1 %	3 %	3 %
1	Påverkar aldrig	1 %	0 %	1 %	1 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Frågan om stoffurval är konstruerat på så sätt att läraren fick hänvisa till vilka inslag/moment som kan komma med i idrottsämnet under en längre period (t.ex. termin). Frågan om lektionsinnehåll (innehållsfrågan) relaterades framför allt till de övningar som kan ingå i en idrottslektion. Vilka övningar som kan vara med fokuseras inte i svenska offentliga arbetsplaner, vilket de däremot gör i grekiska styrdokument. Idrottslärnarnas svar vad gäller lektionsinnehåll presenteras i tabell 6.11.

Tabell 6.11 Offentliga arbetsplaners inverkan på lektionsinnehåll

Värde	Inverkan	SL	SH	GL	GH
5	Påverkar alltid	23 %	22 %	20 %	26 %
4	Påverkar ofta	56 %	64 %	64 %	55 %
3	Påverkar ibland	16 %	13 %	11 %	15 %
2	Påverkar sällan	3 %	1 %	4 %	3 %
1	Påverkar aldrig	2 %	0 %	1 %	1 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

I tabellen framgår att såväl svenska som grekiska idrottslärare, oavsett grupp-tillhörighet, följer offentliga arbetsplaner vad gäller lektionsinnehåll, $M_{SH}=4.07(.64)$, $M_{GH}=4.02(.79)$, $M_{GL}=3.98(.72)$, $M_{SL}=3.95(.82)$. Inga statistiskt säkerställda mellangruppskillnader finns, $F(3,1157)=1.65$, $p=.176$ (Dunnett T3).

I tempofrågan var de svenska "högstadielärarna" mer följsamma gentemot offentliga arbetsplaner än de grekiska idrottslärarna, $M_{SH}=4.01(.69)$, $M_{SL}=3.92(.84)$, $M_{GH}=3.77(.81)$, $M_{GL}=3.70(.88)$. Det finns signifikanta skillnader mellan svenska idrottslärare som undervisar i de högre skolåren och de två grekiska grupperna samt mellan SL- och GL-gruppen, $F(3,1157)=9.24$, $p<.001$ (Dunnett

T3). I den aktuella frågan svarade svenska idrottslärare som undervisar i de lägre skolåren på samma sätt som grekiska idrottslärare som undervisar i de högre skolåren (tabell 6.12).

Tabell 6.12 Offentliga arbetsplaners inverkan på tempot i undervisningen

Värde	Inverkan	SL	SH	GL	GH
5	Påverkar alltid	23 %	22 %	16 %	16 %
4	Påverkar ofta	52 %	60 %	50 %	53 %
3	Påverkar ibland	20 %	16 %	24 %	23 %
2	Påverkar sällan	3 %	2 %	7 %	6 %
1	Påverkar aldrig	2 %	0 %	3 %	2 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Tempofrågan bör associeras till de "övergripande" målen som finns i styrdokumentet. I Sverige finns det t.ex. mål som skall ha uppnåtts i förutbestämda skolår (Lpo 94). Dessa mål skapar rimligen ett tryck hos idrottslärarna och har en inverkan på tempot i undervisningen.

Såväl svenska som grekiska idrottslärare påverkas mycket av offentliga arbetsplaner vad beträffar arbetssättet, $M_{SH}=4.04(.65)$, $M_{SL}=3.96(.82)$, $M_{GH}=3.944(.83)$, $M_{GL}=3.943(.74)$. Variansanalyser påvisar inga signifikanta mellangruppskillnader, $F(3,1157)=1.34$, $p=.259$, vilket innebär att svenska idrottslärare i genomsnitt svarade på samma sätt som grekiska idrottslärare. De gruppvisa svaren presenteras i tabell 6.13.

Tabell 6.13 Offentliga arbetsplaners inverkan på arbetssätt

Värde	Inverkan	SL	SH	GL	GH
5	Påverkar alltid	23 %	21 %	20 %	24 %
4	Påverkar ofta	56 %	65 %	59 %	54 %
3	Påverkar ibland	15 %	12 %	16 %	15 %
2	Påverkar sällan	4 %	2 %	4 %	6 %
1	Påverkar aldrig	2 %	0 %	1 %	1 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Frågan om arbetssätt är inriktad mot hur idrottsläraren lägger upp en lektion, vilket jag förutsätter äger rum huvudsakligen utifrån idrottslärarens ämnes-specifika expertis och i högre eller lägre utsträckning i samarbete med eleverna.

I Lpo 94 finns inga riktlinjer om arbetssättet, dvs. lektionens uppläggning. Det verkar emellertid som att idrottslärarna gör detta när de formulerar lokala arbetsplaner (se Larsson, 2004a).

Av hittills presenterad information blir det tydligt att idrottslärare i SH-gruppen påverkas mer av offentliga arbetsplaner än vad idrottslärare i de andra grupperna gör i urvalsfrågan. Detta mönster återkommer i stort sett även i tempofrågan. Vad gäller lektionsinnehåll och arbetssätt utövar offentliga arbetsplaner inflytande på alla idrottslärare oavsett grupptillhörighet. Sammanfattningsvis kan det konstateras att skillnaderna huvudsakligen gäller mellan svenska idrottslärare som undervisar i de högre skolåren och de två grekiska grupperna. Beskrivningar från svenska "lågstadie lärare" finns i spektrumet mellan SH-gruppen och de två grekiska grupperna.

Resultaten beträffande påverkan från konstitutionella ramar stämmer väl med Katsikadellis (1990) fynd i Grekland. Enligt Katsikadelli svarade hälften av idrottslärarna att de genomförde det i offentliga arbetsplaner förespråkade ämnesinnehållet. Den andra hälften antydde att de hoppade över några moment pga. bristande tillgång till lämplig idrottsanläggning och undervisningsmaterial.

Data från den svenska delen är i linje med Sandahl (2005), vad gäller enbart genomsnittlig påverkan från styrdokument. I Sandahl uppgav nästan alla idrottslärare, att ett viktigt mål är uppfyllelse av läroplanens/arbetsplanens mål, vilket jag tolkar som att de flesta svenska idrottslärarna påverkas starkt av offentliga arbetsplaner. Detta gör enligt Sandahl färre idrottslärare som undervisar i skolår 9, än idrottslärare som undervisar i skolår 3 och 6. Enligt mina egna data verkar det vara tvärtom. I Sverige påverkas "högstadie lärarna" mer av offentliga arbetsplaner än vad "lågstadie lärarna" gör. Detta finner jag rimligare, eftersom idrottslärare i SH-gruppen i högre grad bestämmer lokala arbetsplaners utformning än de som undervisar i de lägre skolåren. Om detta stämmer bör idrottslärare som undervisar i högre skolår påverkas mer av de "egna" texterna. I tidigare avsnitt presenterades resultat som tydde på att idrottslärares ställning är något säkrare i de högre skolåren i Sverige än vad situationen är i de lägre skolåren. Den starkare ställningen skulle kunna översättas till ett högre inflytande vid formandet av lokala arbetsplaner.

6.2.2 Intervjucitat om konstitutionella ramar

Ett intervjutema handlade om offentliga arbetsplaner. Med svenska idrottslärare diskuterade jag läroplan, kursplan och lokal arbetsplan. Samtalen med grekiska idrottslärare rörde sig kring läroplan och ämnesplan.

I Sverige saknade Tobias de gamla trygga tiderna, då han kunde använda läroplanen för att legitimera den egna undervisningen. Numera är han tvungen att presentera och argumentera för den lokala arbetsplanen:

Det fanns mer trygghet med Lgr 80. När man väl kunde läroplanen, kunde man bara peka på den och säga att det här säger läroplanen. Men nu har vi en lokal arbetsplan, som är mycket mer anpassad till de förutsättningar som finns på ett annat sätt. Lokal arbetsplan är det material vi arbetar utifrån som elever och föräldrar får känna till. (TK, SH)

För Lennart innebar lokala arbetsplaner mer flexibilitet och frihet att anpassa verksamheten utifrån egna förutsättningar:

Riktlinjer finns i Lpo 94. Men de är ganska vida i ramen och man bör göra en lokal anpassning. Hur passar den på våra förhållande? Vi har svårt att komma till på isbanan. Då åker vi inte speciellt mycket skridskor. ... Läroplanen som sådan är ganska bra. Den ger stor frihet och målen är ganska öppna skrivna. Men ändå är de tydliga i sin kärna. Vi har tagit hänsyn till de lokala förhållandena, hur vi kan nå målen här. (LE, SH)

Friheten att anpassa undervisning till lokala förhållanden diskuterades av Gudrun, som emellertid tyckte att läroplanstexterna var något suddiga:

Nu har man större frihet. Jag har format undervisningen som den passar i denna skola och dessa elever. Såklart är det lite mer diffust nu, men jag känner mig säker i min roll. Sedan om jag tyder den [läroplanen] rätt vet jag inte. (GD, SH)

Även Mikaela hade svårigheter att tyda texten, då hon kom i kontakt med läroplanen:

Till hjälp var det ju inte först. Det var svårt. Man skulle läsa och man skulle förstå. Vad menar de med det? Nej, jag tycker det var krångligt. Man behöver jobba med den ett tag, hitta vägar för att läsa den. Så nu tycker jag att det mesta går utan problem. (MJ, SL)

Sigrid menade att gällande läroplan var luddigt skriven. Hon har varit med och reviderat en lokal arbetsplan. Det verkar dock som att hon fortfarande systematiserade undervisning på basis av Lgr 80:

Vi skrev en lokal arbetsplan som har hamnat någonstans. Jag har jobbat här i så många år efter en viss mall samtidigt som jag hela tiden försöker förnya mig. Göra lite nya grejer och få lite nya infallsvinklar. Men grunderna är att vi kör bollspel, redskapsgymnastik, konditionsträning, friidrott, orientering. Simma får vi göra en gång per termin. Sen får det vara lite ergonomi, kondition och styrketräning och sådant. (SG, SH)

Friheten, som lokala arbetsplaner innebär, kopplade Oskar till ett större ansvars-tagande:

När man läser [läroplanen] är den inte så att man skall göra exakt på ett sätt. Den är ganska fri och man får som idrottslärare ganska stort ansvar. Det finns vissa moment som måste göras. Men det är väldigt fritt för en idrottslärare att bestämma själv, att använda huvudet, så att barnen får göra så mycket så möjligt. (OK, SL)

Att skriva och revidera en lokal arbetsplan kan vara en svår uppgift. I Gudruns skola reviderade man den lokala arbetsplanen vartannat år och diskussionerna kunde bli långvariga:

Vi brukar uppgradera den tillsammans med mina kollegor vartannat år. [Idrottslärare A] jobbar på den andra skolan. Vi har slagit ihop de två skolorna till en. Vi har bollat mycket mot varandra. Sedan är det [Idrottslärare B]. Det är väldigt stor skillnad på [Bs] utbildning och på vår. [B] är tvåämneslärare. [B] har historia och idrott och det kan bli väldiga diskussioner. [A] och jag har väldigt mycket gemensam. (GD, SH)

Roger följde den lokala arbetsplanen, som han anpassat ytterligare något:

Den lokala arbetsplanen styr min undervisning. Arbetsplanen har vi format tillsammans på skolan. Den följer jag. Jag utgår från vad elever skall kunna, men sedan anpassar jag det lite, så att det blir till mitt eget. Detta som jag gör, gör kanske inte någon annan exakt. Men jag vet vad jag gör beroende på vad jag anser att elever skall kunna. Även mitt intresse styr mycket. (RL, SL)

Intervjuutsagor från svenska idrottslärare avslutas med Liljans kommentar. Hon erkände att hon inte riktigt har kontroll på den lokala arbetsplanen, men ibland läste hon läroplanen:

Jag nästan skäms för att jag inte har riktigt koll på vår lokala arbetsplan. Jag kan inte säga att jag använder den. Det är Lpo 94 jag ibland läser upp. Jag kommer ihåg vad jag skall ha med på idrott. Så jag kollar mer i den. Jag tycker att [Lpo 94] är ganska bra vad gäller idrottsämnet för det är väldigt fritt. Det står vissa grejer som skall vara med. Annars är det mycket pröva på och att man skall få testa olika. (LB, SL)

Dora som undervisade på högstadiet i Grekland ifrågasatte det detaljerade programmets verklighetsförankring:

Det detaljerade programmet går inte att genomföra såsom det är konstruerat. Jag vet inte vilka som har skrivit det. Antagligen har de inte "levt" i en vanlig skola. Vissa aspekter är helt omöjliga att genomföra, exempelvis huvudvolt. Därför har jag min egen plan som utgår från diskussioner med kollegor, min erfarenhet och det detaljerade programmet. (DP, GH)

Nikos framhävde att det är svårt att detaljstyra idrottsundervisningen centralt. Han föreslog klara mål istället:

Ett detaljerat program om idrottsundervisning är en omöjlighet. Det är så mycket man skall få in. Jag hade önskat mål som kopplas till det som önskas och om det som är relevant. Jag önskar mer flexibilitet. Ämnesinnehållet är bredare än i de övriga skolämnena. (NK, GH)

Vassilis påpekade att de flesta idrottslärarna i Grekland saknar fasta arbetsplatser, åtminstone under de första åren i tjänsten:

Det detaljerade programmet går inte att genomföra. Situationen i den grekiska skolan är för turbulent. Jag har inte arbetat i en skola längre än ett år. Det går inte att successivt bygga upp. (VK, GH)

Det är inte bara anställningsförhållandena som är svåra i Grekland. De olika skolorna skiljde sig markant från varandra. Katarina menade att:

Det detaljerade programmet går att genomföra i vissa skolor. Men i de flesta är det omöjligt att genomföra större delen av det i ämnesplanen förespråkade stoffet. (KK, GH)

Tania tyckte att det detaljerade programmet är bra som sådant. Hon poängterade emellertid att det finns problem med att genomföra hela det förespråkade ämnesinnehållet, vilket orsakats av brister hos såväl idrottslärarutbildningen som fortbildningen:

En del av inslagen i det detaljerade programmet kan jag helt enkelt inte. Ingen har utbildat mig till sådant. (TM, GR)

Det detaljerade programmet tilltalade inte Savvas:

Åtminstone för min del är det detaljerade programmet inte en inspirationskälla. (SP, GH)

I hittills presenterade grekiska citat framkommer att idrottslärarna är mycket kritiska till det detaljerade programmet. Akilles påpekade dock en positiv aspekt, som han kopplade till ett längre perspektiv, dvs. årsplanering:

Det är framför allt i ett längre perspektiv jag drar nytta av det detaljerade programmet. (AK, GL)

Stavrola hade en liknande inställning och tyckte bra om sättet som de olika aktiviteterna var indelade terminsvis på:

Jag läser ofta det detaljerade programmet. Framför allt är det aktiviteternas timplanering som är intressant. Det är undervisning i basketboll under den första

terminen, i volleyboll under den andra terminen osv. Jag får hjälp framför allt i den långsiktiga planeringen av idrottsundervisningen. (SS, GL)

Bilden, som den framkommer från intervjuutsagor, har en annorlunda karaktär om man jämför med enkätsvaren. Enkätfrågor är per definition mer indikativa och lyfter fram detaljer. Under intervjugenomförandet fick idrottslärare utveckla sina tankar någorlunda fritt. Några idrottslärare tog upp de övergripande målen för idrottsundervisning som dessa framträder i läroplanen. Sådana citat är inte med, eftersom jag mest var intresserad av hur offentliga arbetsplaner påverkar idrottsämnets utformning i relation till de fyra ställda frågorna.

Under intervjusituationen fokuserade allmänt sett idrottslärare i Sverige mer på sådant de själva fick göra, dvs. på de olika möjligheterna som ges i samband med tillkomsten av lokala arbetsplaner. Idrottslärarna i Grekland uppmärksammade mest det de inte kunde göra, dvs. att den centrala ämnesplanen rörde sig om en "främmande värld". Enligt min uppfattning är lärarengagemang och acceptans rimligen större i en "decentraliserad" offentlig arbetsplan än i ett "centraliserat" detaljerat program. Diskrepanser mellan offentliga arbetsplaner och vad som verkligen sker i idrottsundervisningen påstås vara stora i såväl Sverige (Sandahl, 2005) som Grekland (Karadaidu, 2000). Som jag ser det fokuserar föreliggande studie inte själva "görandet", utan idrottslärares åsikter beträffande om och hur offentliga arbetsplaner påverkar idrottsundervisningens utformning. Enligt intervjuundersökningen förhåller sig svenska idrottslärare mer positiva till de lokala arbetsplanerna än vad grekiska idrottslärare är i relation till den centrala ämnesplanen.

6.3 Organisatoriska ramar

Organisatoriska ramar utgör ett element i ramfaktorteorin och rör sig om bl.a. klassens storlek och undervisningstidens fördelning. Klasstorleksfrågan tycks numera inte intressera svenska idrottspedagogikforskare, medan frågan inom grekisk pedagogisk forskning har varit fortsatt aktuell. I denna studie uppmärksammas enbart den tillgängliga tiden. Den relativa tidsfördelningen, dvs. mellan de olika skolämnena, kan allmänt sett kopplas till läroplansforskningen. I antikens klassiska läroplan fördelades tiden någorlunda jämnt mellan musik, idrott och litteratur, medan teoriämnena i moderna läroplaner har fått större tidsutrymme (Lindensjö & Lundgren, 2000; Lundgren, 1983).

I Sverige blev idrottsämnets tidsmässiga omfattning ytterst aktuell i samband med införandet av Lpo 94. En viss avreglering av grundskolans undervisningstid kombinerades i denna reform med en minskning av den garanterade minimi-tiden för idrottsämnet, vilket skapade oro inte minst bland forskare, lärare, elev-

er och föräldrar. Sedan införandet av Lpo 94 har forskningsresultaten varit ganska tvetydiga vad gäller idrottsämnets tidsmässiga omfattning över hela landet. Några forskare menar att ämnet har tappat kraftigt (Allert & Bergh, 2000; Eriksson, 1996). Sandahl (2005) påstår dock att den genomsnittliga tiden har bevarats någorlunda konstant, samtidigt som en stor variation råder mellan olika svenska grundskolor. Diskussioner kring den tid som idrottsämnet tilldelas i svensk grundskola bör uppfattas mot bakgrund av ämnets tidsmässiga utveckling under hela det 20:e seklet, där ämnet har fått vidkännas en kraftig tidsmässig reducering (Annerstedt, 2005).

I Grekland fick idrottsämnet 90 veckominuter extra i samband med 1990-års utbildningsreform⁴⁵. Katsikadelli (1990) påpekade att idrottslärare var missnöjda med den tillgängliga tiden men hennes studie fokuserar en tidigare situation. Således saknas det aktuell forskning i Grekland som behandlar tillgänglig undervisningstid.

6.3.1 Enkät svar om påverkan från tillgänglig undervisningstid

Påverkan från organisatoriska ramar undersöktes genom frågor kring tillgänglig undervisningstid⁴⁶. Mer specifikt fokuserades mot om den tillgängliga tiden begränsade stoffurval (urvalsfrågan), övningars/aktivitetens svårighetsgrad (tempofrågan), lektionens innehåll (innehållsfrågan) och lektionens uppläggning (arbetsätt).

I urvalsfrågan (se tabell 6.14) begränsas framför allt svenska idrottslärare som undervisar i högre skolår av den tid som finns till förfogande, $M_{SH}=3.04(1.00)$. Idrottslärare i de övriga grupperna begränsas i något lägre utsträckning, $M_{GH}=2.84(1.01)$, $M_{GL}=2.80(1.02)$, $M_{SL}=2.74(1.03)$. Statistiskt säkerställda är skillnader mellan grupperna SH och GL samt mellan SH och SL, $F(3,1157)=5.92$, $p<.001$. Det finns inte signifikanta skillnader mellan grupperna SH och GH (Dunnett T3).

⁴⁵ Idrottsämnet fick en extra undervisningstimme i både skolår 7 och 8. Därmed blev det tre undervisningstillfällen i veckoschemat istället för tidigare två.

⁴⁶ Frågorna 19d, 20d, 21d och 22d i bilaga A.

Tabell 6.14 Tillgänglig undervisningstids inverkan på stoffurval

Värde	Inverkan	SL	SH	GL	GH
5	Begränsar alltid	5 %	8 %	5 %	6 %
4	Begränsar ofta	17 %	22 %	20 %	21 %
3	Begränsar ibland	39 %	45 %	37 %	36 %
2	Begränsar sällan	25 %	16 %	26 %	25 %
1	Begränsar aldrig	14 %	9 %	12 %	12 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Tillgänglig undervisningstid (tabell 6.15) begränsar undervisningstempot utifrån samma mönster som vid fallet med urvalsfrågan. Det är framför allt idrottslärare i SH-gruppen som begränsas mest, $M_{SH}=3.09(.95)$, $M_{GH}=2.96(1.00)$, $M_{GL}=2.82(.98)$, $M_{SL}=2.78(.92)$. Statistiskt säkerställda skillnader finns enbart mellan grupper SH och GL samt mellan grupper SH och SL, $F(3,1157)=7.11$, $p<.001$ (Dunnnett T3). Annorlunda uttryckt begränsas svenska idrottslärare som undervisar i de högre skolåren i större utsträckning än vad idrottslärare som undervisar i de lägre skolåren i såväl Sverige som Grekland gör. Grekiska idrottslärare som undervisar i de högre skolåren förmedlar en oklar bild eftersom de varken skiljer sig från gruppen SH eller grupperna SL och GL.

Tabell 6.15 Tillgänglig undervisningstids inverkan på tempot i undervisning

Värde	Inverkan	SL	SH	GL	GH
5	Begränsar alltid	3 %	8 %	4 %	7 %
4	Begränsar ofta	19 %	23 %	20 %	25 %
3	Begränsar ibland	42 %	45 %	40 %	35 %
2	Begränsar sällan	27 %	18 %	24 %	23 %
1	Begränsar aldrig	9 %	6 %	12 %	10 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Det i tempofrågan uppmärksammade mönstret bekräftas även i frågan om lektionsinnehållet (tabell 6.16). Det framkommer tydligt att idrottslärare i SH-gruppen drabbas mest av brist på undervisningstid, $M_{SH}=2.99(.93)$, $M_{GH}=2.83(.99)$, $M_{GL}=2.70(.96)$, $M_{SL}=2.69(.94)$. Variansanalys visar statistiskt säkerställda

skillnader enbart mellan grupperna SH och GL samt mellan SH och SL, $F(3,1157)=7.31, p<.001$ (Dunnett T3).

Tabell 6.16 Tillgänglig undervisningstids inverkan på lektionsinnehåll

Värde	Inverkan	SL	SH	GL	GH
5	Begränsar alltid	2 %	6 %	3 %	5 %
4	Begränsar ofta	16 %	20 %	17 %	22 %
3	Begränsar ibland	41 %	47 %	41 %	34 %
2	Begränsar sällan	30 %	21 %	25 %	29 %
1	Begränsar aldrig	11 %	6 %	14 %	10 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Även i arbetssättet (tabell 6.17) finns det tidigare mönstret kvar. Svenska idrottslärare som undervisar i de högre skolåren begränsas oftast av den tillgängliga tiden, $M_{SH}=2.84(1.00)$, $M_{GH}=2.78(.98)$, $M_{GL}=2.61 (.94)$, $M_{SL}=2.60 (.98)$. Statistiskt säkerställda är skillnader mellan grupperna SH och GL samt SH och SL, $F(3,1157)=4.62, p=.003$ (Dunnett T3).

Tabell 6.17 Tillgänglig undervisningstids inverkan på arbetssätt

Värde	Inverkan	SL	SH	GL	GH
5	Begränsar alltid	3 %	5 %	4 %	5 %
4	Begränsar ofta	14 %	20 %	10 %	21 %
3	Begränsar ibland	35 %	37 %	41 %	33 %
2	Begränsar sällan	35 %	29 %	32 %	30 %
1	Begränsar aldrig	13 %	9 %	13 %	11 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Idrottslärarna besvarade de fyra frågorna som kopplas till organisatoriska ramar enligt ett enhetligt mönster. Mönstret kan tydas som att påverkan från tillgänglig undervisningstid till viss del är en kombination av samhälls- och stadiespecifika drag. Denna kombination bör ses inom ramen för den historiska utvecklingen av den tid som ett ämne tilldelas. Idrottslärarnas entydiga svar kan tolkas som att reglering av den tillgängliga tiden är ett starkt instrument vid en reform. Detta instrument tycks ha påtagliga konsekvenser i undervisningen.

Genomförandet av Lpo 94 medförde stora förändringar i Sverige, inte minst vid tilldelning av undervisningstid bland olika skolämnen. Idrottsämnets behandling och de befarade konsekvenserna orsakade massiva protester i början av 1990-

talet. Protesterna gav en viss utdelning, eftersom den tid som idrottsämnet garanterades ökade något. I praktiken menar Sandahl (2005) att endast en marginell minskning har ägt rum. Enligt Sandahl har fortfarande flertalet elever mellan 90 och 100 minuter idrott per vecka i den svenska grundskolan. Visserligen konstaterade han att även om den tillgängliga undervisningstiden i genomsnitt har varit ganska konstant, har variationen mellan olika skolor ökat. Mina egna resultat är i linje med Sandahls konstaterande. Det är framför allt variationsvidden som bekräftas genom att uppmärksamma stora avvikelser hos idrottslärares enkätsvar. Enligt dessa svar råder det en stor variation i det sätt som svenska idrottslärare upplever begränsningar relaterade till den tillgängliga tiden på.

Situationen i Sverige är problematisk, eftersom eleverna inte får en chans till lika mycket idrottsundervisning över hela landet. Allert och Bergh (2000) rapporterade att enbart fem procent av svenska 7–9 elever har mer än två undervisningstimmar. Eriksson m.fl. (2003) konstaterade att en stor tidsminskning har ägt rum under de senaste fem åren. Enligt Allert och Berg samt Eriksson m.fl. är situationen vad gäller undervisningstid ytterst problematisk. Resultat från min undersökning stödjer delvis Allert och Bergh samt Eriksson m.fl. Framför allt idrottslärare som undervisar i de högre skolåren i Sverige upplever stora begränsningar av den tillgängliga tiden. Dessutom begränsas dessa idrottslärare signifikant mer än idrottslärare i SL-gruppen i urvals- och tempofrågan samt i frågorna om lektionsinnehåll och arbetssätt. I objektiva termer, dvs. minuter undervisningstid, förfogar SH-idrottslärare över mer tid än vad idrottslärare i SL-gruppen har tillgång till (Sandahl, 2005). Varför förefaller ”tidstrycket” vara större i SH-gruppen? Jag tror att företeelsen kan kopplas till traditionsbundna mönster. Svenska idrottslärare i grundskolans högre skolår har under tidigare år förfogat över mer tid än vad de gör nuförtiden.

Grekiska idrottslärare (GH) har tillgång till 135 minuter per vecka i skolår 7 och 8 enligt timplanen, medan svenska idrottslärare (SH) i genomsnitt förfogar över 99 minuter per vecka enligt Sandahl (2005). Trots detta finns inga statistiskt säkerställda skillnader mellan dessa två grupper. En förklaring kan vara att idrottslärare i GH-gruppen inte har en reell tillgång till 135 minuters undervisningstid. Under vårterminen 2005 besökte jag drygt 40 ”högstadieskolor” i Atenområdet. Idrottslärare i dessa skolor berättade för mig att varje undervisningstillfälle i själva verket enbart varade i dryga 30 minuter. Lektionstid, som försvinner pga. ombyte, korta raster (i regel 5 min) och schemalägningsproblem, kan innebära att dessa idrottslärare i realiteten enbart kan utnyttja drygt 90 minuter per vecka. Sådana problem kan uppstå även i den svenska skolan men de brukar angripas

på ett mer konstruktivt sätt, enligt min uppfattning⁴⁷. Således kan den totala tillgängliga undervisningstiden i GH-gruppen vara jämförbar med situationen i SH-gruppen.

6.3.2 Intervjucitat om organisatoriska ramar

Under intervjugenombandet fick idrottslärarna fritt utveckla sina tankar om den tillgängliga undervisningstiden. Kommentarer från svenska idrottslärare som presenteras först skulle kunna få rubriken ”en ständigt het potatis”. Grekiska idrottslärare är tvärtom nöjda, speciellt de som undervisar i skolår 7 och 8 och förfogar över tre lektionstimmar per vecka.

I den svenska ”högstadieskolan” där Lennart undervisade, tappade inte idrottsämnet radikalt tidsmässigt:

På den skolan har vi aldrig haft någon stor nedskärning. (LE, SH)

Inte heller för Tobias var tiden särskilt problematisk. Samarbete om schemaläggning ansåg han kunna underlätta situationen:

Vår inomhuslokal gör att vi får lite ont om tid så att man får tränga ihop det i korta raster emellan. Det är bekymmersamt eftersom eleverna bör ha hyfsat med tid för duschning, gå ner i varv, förbereda sig inför nästa lektion osv. Det tror jag är lite utav bekymret. Men där har vi varit lite flexibla genom samarbete med schemaläggning. Har det visat sig att schemaläggningen misslyckats hjälper vi situationen med 5 minuters kortare pass. (TK, SH)

Liljan var också nöjd med tiden speciellt då hon lyckades komma igång i tid:

Både låg- och mellanstadiet har två gånger 40 minuter utom en klass i skolår 1, som har en gång 40 minuter. ... [Eleverna] är rätt så bra på att komma i tid. Så vi börjar oftast när vi skall. Då får man verkligen 40 minuter. (LB, SL)

Mikaela tyckte däremot att tiden inte räcker till. De yngre eleverna behövde hjälp i samband med omklädning och dusch:

Tittar man på tvåor och treor som har två 40-minutare i veckan, är tiden alldeles för lite. Tjugo minuter av lektionen går åt att få dem att sitta still och kunna gå igenom saker och kunna avsluta saker. Det blir inte mycket rörelse. Det blir faktiskt inte effektiva 40 minuter. (MJ, SL)

⁴⁷ Skolveckoschemat bestäms i regel centralt av den grekiska staten, medan det är mer anpassat till de lokala förhållandena i Sverige.

En del av tiden har försvunnit från idrottsämnet till förmån för andra ämnen. I skolan där Sigrid arbetade gav man bort 10 minuter till musik:

Den ena sexan har två gånger 45 minuter, därför att vi har musikprofil på skolan. De elever som väljer musik har 10 minuter mindre idrott än alla andra elever i veckan. Våra elever har sex timmar musik i veckan och denna tid måste tas från något annat. I 8:an och 9:an har dessa elever två gånger 50 minuter, medan de andra har två gånger 55 minuter i veckan. Det märks kanske inte så stor skillnad. Men jag skulle helst vilja ha 60 minuter, två till tre gånger i veckan ... minst. (SG, SH)

För Oskar var lektionstid alltid ett infekterat ämne:

Lektionstiden [är] alltid en het potatis och diskussioner om tid förekommer jämt. Våra 3:or har 80 minuter i ett pass, våra 4:or, 5:or och 6:or har två gånger 50 minuter varje vecka. Det är alldeles för lite. Inför varje termin pratar vi med rektor och försöker få [henne/honom] att inse att vi måste få mer tid. Varje skola har nu möjlighet att styra skolans val. Man skulle kunna ta tid därifrån. Men de andra lärarna vet varifrån den tiden kommer ifrån. Den har man kanske tagit även från andra ämnen. Jag vet att de andra lärarna tycker också att det skall vara mer tid till idrott, men det är svårt att ge ifrån egen tid. (OK, SL)

Gudrun menade att lektionslängden har blivit väldigt blandad och att idrottsämnet har tappat undervisningstid:

Som du ser på schemat är det väldigt blandat. Om jag fick bestämma skulle jag vilja ha 60 minuter. De har inte så mycket idrott nu, för tiden har skurits ner. Två 60-minuter blir 120 minuter. Men de har 100 minuter och det är inte bra. Man hinner med ingenting. (GD, SH)

Intressant var Ragnars jämförelse mellan idrott och matematik. Han brukade hinna med det han skulle i matematik men inte i idrott:

Om vi tar matematik tycker jag att tiden är tillräcklig för undervisning. Även om man vill göra lika mycket där som man vill göra på idrotten. Men jag har lite tid för idrott. Jag är hela tiden tvungen att skära ner på det jag skall göra. Det behöver jag inte göra i matematik där jag alltid hinner med. I idrotten får jag ta bort saker. (RL, SL)

I Grekland tyckte Dora att tre idrottslektioner per vecka räcker till:

Tre idrottstimmar per vecka är bra. Planerar du ordentligt och sätter igång direkt hinner du med det du skall under tre 40 minuterslektioner. (DP, GH)

Nikos sade:

I ettan och tvåan (skolår 7 och 8) räcker tiden. Jag är inte emot att det blir mer, men jag är nöjd som det är. (NK, GH)

Vassilis påpekade att tiden räcker i skolår 7 och 8 men inte i 9:an:

Jag är nöjd med tre undervisningstimmar per klass och vecka. I skolår tre [9:an] är det bara två timmar vilket är alldeles för lite. (VK, GH)

Savvas menade att man får planera noggrant för att hinna med det man vill göra:

Tiden räcker exakt. Jag är tvungen att planera ordentligt för att inte tappa bort en enda minut. Vi har en bestämd samlingsplats och jag har sagt till dem att komma direkt efter ringklockan. Således lyckas jag ha 35 minuter effektiv undervisning (SP, GH)

Katarina hade inga invändningar mot tiden som sådan, utan hon tyckte att undervisningstid står i viss relation till tillgång till undervisningslokal:

Tillgänglig undervisningstid vill jag koppla till de materiella förutsättningarna. Tiden räcker inte då två klasser samtidigt har undervisning på en liten skolgård. (KK, SH)

Tania ansåg att tiden är tillräcklig i de lägre skolåren:

Jag tycker att tiden är lagom. (TM, GL)

Stavrola hade dock en annan uppfattning. Tiden räckte inte i dimotiko eftersom en stor del av den försvann i olika evenemang:

Två undervisningstimmar per vecka räcker inte. Räknar vi in helgdagar, valdagar, friluftsdagar⁴⁸, blir det inte mycket kvar. Jag hade önskat tre timmar per vecka. Nu gäller det att planera ordentligt. Jag får inte missa ens fem minuter. (SS, GL)

Tillgänglig tid var problematisk även för Akilles som undervisade i de lägre skolåren:

Jag hinner nästan ingenting med två undervisningstimmar per vecka. Jag hinner inte göra något under de 40–45 minuter som varje tillfälle varar. Jag vill inte kommentera att eleverna inte får möjligheten att duscha. Omständigheterna är ”bedrövliga”. (AK, SL)

Intervjucitaten om den tillgängliga tiden är kompatibla med enkätsvaren. Tillgänglig undervisningstid kan skilja sig mycket från den effektiva undervisningstiden i framför allt lägre skolår i Sverige och alla skolår i Grekland. Det finns tydliga tecken på att den effektiva undervisningstiden är starkt beroende av andra faktorer som schemaläggning och tillgång till undervisningslokaler.

⁴⁸ I Grekland handlar friluftsdagar om utflykt. Utflykten bestäms samma dag som den genomförs. Ofta är det elever som ansöker om utflykt. Lärarkollegiet beviljar i regel elevernas önskemål, efter ett kort sammanträde på morgonen.

Allmänt sett är svenska idrottslärare mer kritiska till den tillgängliga undervisningstiden och speciellt de som arbetar i de högre skolåren. Detta var förväntat med tanke på att de förfogade över mer tid före Lpo 94. Idrottslärare som arbetar i de högre skolåren i Grekland betonade att de är någorlunda nöjda med den tillgängliga undervisningstiden. Att dessa idrottslärare uppfattade att tiden var tillräcklig väcker funderingar, eftersom både forskare och idrottslärare såväl internationellt som i Sverige är väldigt kritiska till den tid som ämnet förfogar över. Kan dessa idrottslärare ha adopterat en fatalistisk inställning och att de därmed låter saker och ting ske som de gör? Finns det emellertid motiv för en sådan inställning? Jag tror att sådana motiv finns och att de kan kopplas till påverkan från fysiska ramar.

6.4 Fysiska ramar

I avhandlingen fokuseras mot fysiska ramar⁴⁹ som huvudsakligen är specifika för idrottsämnet och hur dessa uppfattas styra (eller snarare begränsa) ämnets utformning.

Det har tidigare påpekats att problem med bristande tillgång till lämpliga idrottsanläggningar och avsaknaden av undervisningsmaterial för idrottsundervisning har uppmärksammats inte bara i de europeiska grundskolorna utan även i USA (Graber, 2001; Hardman, 2003; Hardman & Marshall, 2005). Definitioner av vad som kan uppfattas som lämplig idrottslokal och undervisningsmaterial i samband med idrottsundervisning kan te sig invecklade med kopplingar till inte minst mål och det förespråkade innehållet i de olika offentliga arbetsplanerna. Hardman och Marshall (2005) påstår att fysiska ramar är mer idrottsämnesvänliga i Nord- och Västeuropa, medan situationen i södra Europa är mer besvärlig.

Svenska forskare betonar att idrottsämnets utformning påtagligt begränsas av fysiska ramar (Fernbrant, 1998; Sandahl, 2004). Dessa forskare fokuserar mestadels mot om skolor har eller inte har tillgång till alla sorters undervisningslokaler, som gymnastiksal, simhall, fotbolls- och isspelplan samt friidrottsbanor. Detta tolkar jag som att åtminstone lämplig utrustning och undervisningsmaterial verkar vara relativt tillgängliga i Sverige. Visserligen kan det konstateras att situationen i Sverige har försämrats under de senaste åren. Dessutom påpekar forskare att det rådde (Carlsten, 1989) och fortfarande råder (Sandahl, 2004) en stor variation över hela landet vad gäller fysiska ramar.

⁴⁹ Idrottsanläggningar (gymnastiksal/idrottshall), lämplig utrustning (t.ex. plintar) samt material (bollar, racketar m.m.).

I Grekland har Katsikadelli (1990) kommit fram till att många grundskolor inte minst saknar bollar, vilket kan te sig märkligt ur ett svenskt perspektiv. Situationen uppfattar jag fortfarande vara lika problematisk åtminstone i de skolor jag har besökt i Atenområdet. Grovt uttryckt skulle jag kunna säga att i den grekiska grundskolan bedrivs idrottsundervisningen på skolgården och med stora brister vad gäller undervisningsmaterial.

6.4.1 Enkät svar om påverkan från fysiska ramar

I enkäten formulerades fyra frågor⁵⁰ relaterade till fysiska ramar. Frågorna avsåg att mäta dessa ramars betydelse enligt följande logik. Begränsar tillgång till idrottsanläggning stoffurval (urvalsfrågan)? Sätter tillgänglig utrustning en gräns för övningars/aktivitetens svårighetsgrad (tempofrågan)? Påverkar det befintliga undervisningsmaterialet genomförandet av övningar/moment (innehållsfrågan)? Vilken inverkan har tillgång till idrottslokaler, utrustning, material på lektionens uppläggning (arbetsätt)?

I urvalsfrågan (tabell 6.18) begränsas framför allt grekiska idrottslärare av tillgång till lämpliga undervisningslokaler, $M_{GH}=3.44(1.04)$, $M_{GL}=3.34(1.03)$, $M_{SL}=2.38(1.14)$, $M_{SH}=2.31(1.10)$.

Tabell 6.18 Fysiska ramars inverkan på stoffurval

Värde	Inverkan	SL	SH	GL	GH
5	Begränsar alltid	4 %	4 %	20 %	15 %
4	Begränsar ofta	14 %	10 %	59 %	40 %
3	Begränsar ibland	28 %	27 %	16 %	28 %
2	Begränsar sällan	24 %	30 %	4 %	12 %
1	Begränsar aldrig	30 %	29 %	1 %	5 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Variationsanalysen visar statistiskt säkerställda skillnader mellan grupperna SH och GH, SH och GL, SL och GH samt SL och GL, $F(3,1157)=87.14$, $p<.001$ (Bonferroni). Enkelt uttryckt begränsas grekiska idrottslärare i betydligt större utsträckning än svenska idrottslärare. Individuella svar kan förklaras genom en modell med faktorer som land, tätort och idrottslärarens ålder, $R^2=.20$, $F=264.8$, $p<.001$. Tätort betyder att situationen är mer problematisk i tätbefolkade orter (stad, storstad), vilket förefaller logiskt med tanke på att där finns det mindre

⁵⁰ Frågorna 19c, 20c, 21c och 22c i bilaga A.

utrymme för ändamålsenliga lokaler för idrottsundervisning (jfr Siedentop, Doutis, Tsangaridou, Ward, & Rauschenbach, 1994). Ålder betyder att äldre idrottslärare (> 40 år) rapporterar större begränsningar än yngre idrottslärare (< 40 år). Enligt Krogh Christensen (2001) ställer äldre idrottslärare större krav på den professionella omgivningen, eftersom de har en stark professionell identitet. Påpekas bör att faktorn skolår saknas i modellen, vilket innebär att stadietillhörighet spelar en obetydlig roll i frågan. Således råder det inte någon tvekan om att påverkan från fysiska ramar i stoffurvalet huvudsakligen är samhälls-specifik.

Det är i första hand de grekiska idrottslärarna som lider av brister på lämplig utrustning och material, vilket har en negativ inverkan på tempot i undervisning, $M_{GH}=3.49(.89)$, $M_{GL}=3.34(.91)$, $M_{SL}=2.65(.94)$, $M_{SH}=2.64(.88)$. Situationen i Sverige är betydligt bättre (tabell 6.19). Statistiskt säkerställda är enbart skillnader mellan svenska och grekiska grupper, $F(3,1157)=67.05$, $p<.001$. Signifikanta skillnader mellan grupperna SH och SL samt mellan GH och GL saknas (Bonferroni). En regressionsmodell kan förklara svaren på individnivå genom att associera till land, tätort och idrottslärarens ålder, $R^2=.16$, $F=201.3$, $p<.001$. Faktorer tätort och ålder utvecklade jag i frågan om stoffurvalet. Avsaknaden av faktorn skolår visar att idrottslärarnas svar i denna fråga är samhällsspecifika. Grekiska idrottslärare begränsas starkt, men inte svenska idrottslärare.

Tabell 6.19 Fysiska ramars inverkan på tempot i undervisning

Värde	Inverkan	SL	SH	GL	GH
5	Begränsar alltid	3 %	2 %	9 %	11 %
4	Begränsar ofta	13 %	11 %	39 %	43 %
3	Begränsar ibland	43 %	43 %	35 %	34 %
2	Begränsar sällan	26 %	34 %	14 %	9 %
1	Begränsar aldrig	15 %	10 %	3 %	3 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Lektionsinnehållet begränsas av brister på utrustning och material, speciellt i Grekland, $M_{GH}=3.25(1.03)$, $M_{GL}=3.10(.97)$, $M_{SL}=2.65(.94)$, $M_{SH}=2.64(.88)$. Skillnaderna är signifikanta mellan grekiska och svenska idrottslärare, $F(3,1157)=30.05$, $p<.001$ (Bonferroni). Idrottslärarnas svar kan förklaras genom en modell där variabler land, tätort och idrottslärarens ålder uppträder, $R^2=.10$, $F=91.8$, $p<.001$. Mönstret har varit aktuellt även i de tidigare två frågorna och visar än en gång att påverkan från fysiska ramar nästan enbart är samhällsbetingad.

I tabell 6.20 sammanfattas idrottslärarnas svar i frågan om lektionsinnehåll.

Tabell 6.20 Fysiska ramars inverkan på lektionsinnehåll

Värde	Inverkan	SL	SH	GL	GH
5	Begränsar alltid	2 %	3 %	6 %	8 %
4	Begränsar ofta	14 %	11 %	30 %	38 %
3	Begränsar ibland	45 %	42 %	41 %	34 %
2	Begränsar sällan	25 %	35 %	16 %	12 %
1	Begränsar aldrig	14 %	9 %	7 %	8 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Grekiska idrottslärare påpekar dessutom ofta problem som relateras till arbetsättet och orsakas av en bristande tillgång till idrottsanläggningar och avsaknaden av lämpligt material, $M_{GH}=3.24(1.04)$, $M_{GL}=3.13(.95)$, $M_{SL}=2.49(.96)$, $M_{SH}=2.41(.93)$. De gruppvisa svaren sammanfattas i tabell 6.21.

Tabell 6.21 Fysiska ramars inverkan på arbetssätt

Värde	Inverkan	SL	SH	GL	GH
5	Begränsar alltid	2 %	2 %	5 %	12 %
4	Begränsar ofta	11 %	10 %	33 %	32 %
3	Begränsar ibland	36 %	28 %	39 %	35 %
2	Begränsar sällan	33 %	45 %	16 %	14 %
1	Begränsar aldrig	18 %	15 %	7 %	7 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Skillnader i frågan om arbetssätt följer samma mönster som i urvals-, tempo- och innehållsfrågan. Signifikanta skillnader uppträder i jämförelser mellan SH och GH, mellan SH och GL, mellan SL och GH samt mellan SL och GL, $F(3,1157)=55.33$, $p<.001$ (Bonferroni). Alla dessa jämförelser mynnar ut i att grekiska idrottslärare begränsas i högre grad än svenska idrottslärare. Idrottslärarnas svar på individnivå kan förklaras genom en modell som innehåller land, tätort, och idrottslärarens ålder, $R^2=.15$, $F=171.5$, $p<.001$. Detta mönster har varit aktuellt även i de andra frågorna om de fysiska ramarnas inverkan.

De egna resultaten är delvis i linje med NU '03. "Var femte [idrotts-] lärare ... bedömer ... att undervisningsmiljöerna inte är ändamålsenliga" (Skolverket 2004c, s. 82). Vad gäller situationen i de lägre skolåren skulle de två studierna stämma överens enbart i urvalsfrågan. I de övriga frågorna och speciellt i rela-

tion till SH-gruppen framträder en besvärligare situation i den nationella utvärderingen än i den egna studien. Oenigheten skulle kunna bero på skilda uppfattningar om vad ändamålsenliga undervisningsmiljöer kan vara. Olika svenska forskare påpekar brister vad gäller undervisningslokaler (Sandahl, 2004; Fernbrant, 1998). Undervisningsmiljön tycks emellertid innebära något mer än bara lokaler. Lämplig utrustning samt förråd av bollar, racket m.m. kan spela en viktig roll. Enligt hittills presenterat eget material upplever en betydande del av svenska idrottslärare situationen som positiv vad gäller fysiska ramar.

I Katsikadellis (1990) studie saknade en del grekiska idrottslärare inte minst bollar, gymnastikmattor m.m. Situationen verkar fortfarande vara problematisk i lägre skolår (Blekanis, 2004). Resultat från dessa studier kan emellertid svårigen jämföras med egna data. Sammanfattningsvis kan det konstateras att i de fördefinierade aspekterna av idrottsämnets utformning begränsas grekiska idrottslärare avsevärt mer än svenska idrottslärare av fysiska ramar.

6.4.2 Intervjucitat om fysiska ramar

Intervjucitaten i detta avsnitt handlar om idrottslärarnas kommentarer om de materiella förutsättningarna för undervisning, dvs. undervisningslokaler och förbrukningsmaterial. I utsagor bekräftas de stora skillnaderna mellan Sverige och Grekland till fördel för de svenska idrottslärarna.

I Sverige ansåg Lennart att det var bättre förr:

Vi får pengar till att köpa material. Det är lättare att spela innebandy med var sin klubb än att dela på en. Det är rätt enkelt. Men vi har det slitigt här. Det är väldigt gamla lokaler. Innan arbetade här en vaktmästare som hade ansvar för skolan. Nu har vi en annan vaktmästarorganisation, vilket gör att man bara åtgärdar de fel som man blir påtalade för. De tar inga egna initiativ. Jag ser en försämring här. (LE, SH)

En klar fördel i Sverige är att pengar till förbrukningsmaterial ”öronmärks” och på så sätt kan en idrottslärare ha en viss framförhållning:

Jag skulle vilja säga att vi får mellan sex och tio tusen kronor per år. Det tycker jag är ganska lågt egentligen. (TK, SH)

Oskar menade att de materiella förhållandena har blivit sämre under de senaste åren:

Vad gäller det materiella har det blivit sämre. Gymnastiksalen är ganska liten och gammal. Den är väldigt mysig men den behöver underhållas för att eleverna skall kunna se att det här verkligen är en gymnastiksal. Tyvärr har det blivit mycket svårare att få resurser till att köpa in stora saker som t.ex. trampett. Bollar får vi

för ungefär 1 500 kronor per läsår. Det är det nödvändigaste och det räcker knappt. Det är inte idrott som diskrimineras utan det är faktiskt hela skolan som just nu drar in på utgifter. (OK, SL)

Sigrid tyckte däremot att det har blivit bättre i den skolan hon arbetar i:

Det har väl blivit bättre sista åren. Jag har jobbat här många år och varit väldigt rädd om saker. Dessutom har vi en idrottsplan och kan köra friidrott och fotboll. Skogen tar det en liten stund att gå dit. Generellt vad gäller materiella saker så tycker jag att det är bra. (SG, SH)

Även Mikaela konstaterade att situationen var bra som den är. Visserligen önskade hon mindre klasser, alternativt större idrottslokal:

Jag skulle vilja säga att vi har det bra här. Vi kan beställa det mesta. Salen ser ut som den gör. Vi kan inte få en större. Men tyvärr är det stora klasser. Ibland är vi 60 elever i hallen och det är alldeles för många. Men när det gäller material är det inte några problem. Det material vi beställer, det beställer vi på högstadiet budget, så att låg och mellan får använda den. Hade det inte funnits ett högstadium här, hade det kanske varit problem på låg och mellan. För det är så att det inte är så viktigt på låg och mellan. (MJ, SL)

Stora klasser och liten idrottslokal hade även Liljan:

[Salen] är ganska liten, men det funkade ganska bra. När man skall ha hinderbana är den lagom stor. Men när man skall spela handboll går det nästan inte. Men det finns ganska mycket material med plintar och sådant. Det trista är att det sällan finns pengar för att köpa något nytt, bollar, skumbollar. De går sönder efter ett tag. Och nu är det dåligt med pengar. Men jag tycker vi har det bra, badmintonrack till alla, mjuktenniserack till alla. (LB, SL)

Ragnar var i stora drag nöjd med de materiella förutsättningarna:

Här är det rätt så bra, tycker jag. Jag har tillgång till det mesta, förutom bad och skridsko. Sådana använder jag inte lika mycket ändå. Men allt annat kan jag få. Vill jag lära ut saker som tennis, åker vi någon annanstans. Jag har tillgång till det mesta. (RL, SL)

Gudrun berättade att hon hade bekymmer under det senaste skolåret eftersom idrottshallen renoverades. I samband med de olika reparationerna fick Gudrun kompensation genom att få köpa extra undervisningsmaterial:

Vi hade reparation förra året och vi hade inga salar, utan vi fick dra oss fram dit vi kunde. Vi fick vara nere i den stora hallen lite grann och vi var tvungna till att göra massa andra saker och fick pengar till det. Vi sparade nog och köpte in andra grejer också. Sedan tycker jag att man skall vara rädd om sakerna. Så jag saknar inte något. Vi har köpt vad vi behöver. Vi köpte väldigt mycket då vi startade med idrottsklasser. (GD, SH)

Idrottslärare i Grekland har dålig tillgång till undervisningslokaler. Undervisningsmaterial får man inte heller pengar till. Det finns nämligen centrala myndigheter som delar ut bollar m.m., och detta inträffar inte regelbundet. Nikos slog fast att han får undervisningsmaterial ytterst sällan:

Jag har varit på denna skola i 19 år. Från administrationen har jag fått fem volleybollar vid ett tillfälle och fyra vid ett annat. I år är det rekordsäsong. Det kom in nio nya bollar. Hur kan jag genomföra det detaljerade programmet? Vi får bollar vart tionde år! (NK, GH)

Tania som upplevde samma problem har hittat alternativa lösningar:

Bollar från ansvarig myndighet får vi sällan. De bollarna vi har, har antingen föräldrarna köpt [jfr ”hem och skola”] eller idrottslärarna betalat ur egen ficka. (TM, GL)

Även Savvas har kommit fram till liknande lösningar:

Bollar brukar jag inte få ofta från de ansvariga myndigheterna, därför vänder jag mig till olika sponsorer. Senast fick jag pengar för materielinköp från en bank. (SP, SH)

Förutom att det saknas undervisningsmaterial fanns det även problem med undervisningslokaler. Dora saknade verkligen en idrottshall:

Vi har ingen idrottshall. Det är vårt största problem. På skolgården går det inte att undervisa. Eleverna tror att det är fortfarande rast. Jag försöker samarbeta med rektorn samt föräldrarna för materielinköp. Jag räknar bollar var tionde minut. Saknas det en brukar lektionen avbrytas för att leta fram den boll som saknas. (DP, GH)

Värst är situationen under de många varma månaderna i Grekland. Detta var ett stort problem för Stavrola:

Sommaren är mitt största problem. Det är oerhört varmt både i den lilla salen och ute på skolgården. Vad gäller bollar är det bättre i år. Vi har ju fått en del. Men det saknas gymnastikmattor och mycket mer. (SS, SL)

Vassilis efterlyste både lokaler och bollar. Dessutom tyckte han att det material han redan har var olämpligt:

Jag skulle vilja börja med de materiella förhållandena som är det största bekymret. Situationen är oacceptabel. Det saknas salar och material. Dessutom är det material vi redan har nästan olämpligt. Hur kan yngre elever undervisas i skott [basketboll] då korgar ligger fasta på tävlingshöjd? (VK, GH)

Akilles klagade inte men önskade en del:

Jag klagar inte. Jag hade önskat en bassäng men det ser jag som orealistisk. Kan det uppfattas som orealistiskt även att jag önskar en idrottssal? I år lyckades jag få volleybollställningar. Dessutom fick jag för första gången koner och två små mål. Jag blev jätteglad. (AK, GL)

Vad gäller undervisningslokaler och undervisningsmaterial finns det således stora skillnader mellan idrottsundervisningen i Grekland och i Sverige. Det råder inte någon tvekan om att grekiska idrottslärare begränsas betydligt mer än svenska idrottslärare vad gäller tillgång till undervisningslokaler, lämplig utrustning och undervisningsmaterial. Dessutom blev det tydligt i samband med enkätsvaren att svenska idrottslärare förfogar över undervisningsmaterial, men begränsas något av tillgång till undervisningslokaler. Denna trend förtydligades med hjälp av intervjuцитaten.

Det är slående att undervisningslokaler och undervisningsmaterial håller en så låg standard i Grekland. Den kanske allvarligaste åkomman av den låga standarden skulle jag vilja koppla till ett framkallande av känslor av resignation och en passiv inställning till det egna arbetet. Jag tror att framför allt de grekiska "högstadielärarna" har visat tecken på ett sådant fatalistiskt förhållnings-sätt. I ett tidigare avsnitt tyckte några av dessa idrottslärare att undervisningstiden var tillräcklig. Uppfattningar om tillräcklig undervisningstid framträder som unika i såväl den internationella som den svenska forskningen om idrotts-ämnet.

6.5 Yrkesförutsättningar hos fyra idrottslärargrupper

I detta kapitel har de yrkesförutsättningar som uppfattas tillhöra idrottsläraernas arbetsmiljö lyfts fram. För att studera denna miljö har trådar dragits från Bernstein (1983b) som beskrev arbetsmiljöer i termer av en kod för produktion som utmynnar i klassifikation mellan yrkesutövare och inramning av yrkes-handlingar. Bernstein konstaterade att såväl klassifikationen som inramningen är samhällligt betingade, vilket till viss del stämmer med de egna beskrivning-arna av idrottsläraernas arbetsmiljö.

Det finns klara belägg för att idrottslärare i den svenska och den grekiska grundskolan förmedlar skilda modaliteter som relateras till yttre klassifikation. Klassifikationen är klart stark i Grekland (+Ky) och övervägande svag i Sverige (jfr avsnitt 6.1.4). Dessutom tycks det finnas tecken på att svenska idrottslärare i grundskolan inte utgör en enda idrottslärarkultur, eftersom klassifikationen är svag i de lägre skolåren (-Ky) och mycket svag i de högre skolåren (- -Ky). Således kan det konstateras att yttre klassifikation framstår som ett samspel mellan samhällsbetingade och lärarkulturspecifika mönster. Detta samspel för-stärks ytterligare om den yttre inramningen ställs i centrum.

Påverkan från konstitutionella rammar mättes i enkätstudien med hjälp av fyra frågor, som tillsammans bildade ett instrument med en hög reliabilitet ($\alpha=.89$). Idrottslärares svar i de fyra frågorna kan därmed summeras⁵¹ (tabell 6.22). Skillnaderna är statistiskt säkerställda mellan SH-gruppen och de två grekiska grupperna, $F(3,1157)=5.98$, $p<.001$ (Dunnett T3). Det finns dock inga signifikanta skillnader mellan SL-gruppen och de andra tre grupperna, vilket bl.a. innebär att idrottslärare i en svensk grupp (SL) förmedlar samma åsikter som grekiska idrottslärare. Genom ett antal intervjuer förtydligades att de konstitutionella ramarna är starkare i Sverige än i Grekland. Dessutom finns det en del variationer mellan de två svenska grupperna. Svenska idrottslärare som undervisar i lägre skolår talar inte tydligt för lokala arbetsplaner, samtidigt som idrottslärare som arbetar i de högre skolåren uttrycker sig genom nästintill lyriska citat om lokala arbetsplaner.

Organisatoriska rammar undersöktes med hjälp av fyra frågor som tillsammans utgör ett pålitligt instrument ($\alpha=.90$). Svaren i de fyra frågorna kan därmed summeras⁵² utan komplikationer (tabell 6.22). Organisatoriska rammar begränsar i signifikant större utsträckning idrottslärare i SH-gruppen i relation till SL- och GL-grupperna, $F(3,1157)=7.91$, $p<.001$ (Bonferroni). Detta stämmer någorlunda väl med intervjuer, samtidigt som idrottslärare i den grekiska grundskolans högre skolår förmedlar en oklar bild. Bilden kan sammanfattas genom att idrottslärare i GH-gruppen ger uttryck för begränsningar, men det finns inga signifikanta skillnader mellan dessa idrottslärare och de andra idrottslärares grupperna. Den oklara bilden blev något klarare genom olika intervjuutsagor där det framkom att grekiska idrottslärare som undervisar i högre skolår var nöjda med de tre undervisningstillfällen per vecka de förfogade över i skolår 7 och 8, dock inte i 9:an.

Fysiska rammar kopplas till fyra frågor som kan betraktas som ett reliabelt instrument ($\alpha=.91$). Idrottslärares svar på de fyra frågorna kan sammanfattas i ett värde⁵³ som indikerar de fysiska ramarnas betydelse för idrottsämnet utformning (tabell 6.22). Dessa rammar begränsar signifikant mer grekiska idrottslärare än svenska, $F(3,1157)=78.11$, $p<.001$ (Bonferroni). Intervjuer är i linje med enkätsvaren. Grekiska idrottslärare uppvisar en större tolerans vad gäller tillgång till undervisningslokaler och de väljer mestadels att kommentera tillgången till undervisningsmaterial. Svenska idrottslärare tycks ha löst ”materialfrågan” och fokuserar huvudsakligen mot lokaler.

⁵¹ $M_{GL}=15.69(2.65)$, $M_{GH}=15.75(2.85)$, $M_{SL}=16.00(2.98)$, $M_{SH}=16.47(2.10)$.

⁵² $M_{SL}=10.80(3.43)$, $M_{GL}=10.93(3.37)$, $M_{GH}=11.40(3.52)$, $M_{SH}=11.95(3.35)$.

⁵³ $M_{SH}=10.00(3.24)$, $M_{SL}=10.16(3.51)$, $M_{GL}=12.91(3.35)$, $M_{GH}=13.41(3.49)$.

Konstitutionella, organisatoriska och fysiska ramar har beskrivits genom de tre tidigare nämnda instrumenten som var och en inkluderade fyra frågor. Hela konstruktionen, som består av tre instrument alt. 12 frågor, mäter yttre inramning och har en hög reliabilitet ($\alpha=.77$). Dessutom ger den en sammanfattande bild av hur konstitutionella, organisatoriska och fysiska ramar påverkar idrottsundervisningens utformning i fyra fördefinierade stadie- och nationsspecifika kontexter. I tabell 6.22 illustreras den sammanfattande bilden av yttre inramning. Den yttre inramningen är starkare i GH-gruppen än i SH- och SL-grupperna, starkare i GL- än i SL-gruppen, samt starkare i SH- än i SL-gruppen⁵⁴, $F(3,1157)=18.37$, $p<.001$. Statistiskt säkerställda skillnader mellan SH- och GL-grupp finns inte (Bonferroni).

Tabell 6.22 Sammanfattning av enkätsvar om yttre inramning

	Medelvärde				Rangordning			
	SL	SH	GL	GH	SL	SH	GL	GH
Konstitutionella ramar	16.00	16.47	15.70	15.75	1(2)	1	2	2
Stoffurval	4.18	4.35	4.07	4.02	2	1	2	2
Undervisningstempo	3.92	4.01	3.70	3.77	1(2)	1	3	2
Lektionsinnehåll	3.95	4.07	3.98	4.02	1	1	1	1
Arbetssätt	3.96	4.04	3.94	3.94	1	1	1	1
Organisatoriska ramar	10.80	11.95	10.93	11.40	2	1	2	1(2)
Stoffurval	2.74	3.04	2.80	2.84	2	1	2	1(2)
Undervisningstempo	2.78	3.09	2.82	2.96	2	1	2	1(2)
Lektionsinnehåll	2.69	2.99	2.70	2.83	2	1	2	1(2)
Arbetssätt	2.60	2.84	2.61	2.78	2	1	2	1(2)
Fysiska ramar	10.17	10.00	12.91	13.42	2	2	1	1
Stoffurval	2.38	2.31	3.34	3.44	2	2	1	1
Undervisningstempo	2.65	2.64	3.34	3.49	2	2	1	1
Lektionsinnehåll	2.65	2.64	3.10	3.25	2	2	1	1
Arbetssätt	2.49	2.41	3.13	3.24	2	2	1	1
Yttre inramning	36.97	38.42	39.54	40.57	3	2	1(2)	1

I tabellen framstår de olika beskrivningarna av grupperns medelvärde som opproblematiska. "Rangordning" bygger enbart på de statistiskt säkerställda skillnaderna mellan de olika idrottslärargrupperna och innebär att ju högre

⁵⁴ $M_{SL}=36.97(5.98)$, $M_{SH}=38.42(5.69)$, $M_{GL}=39.54(5.56)$, $M_{GH}=40.57(6.20)$.

rankning, desto större påverkan från ramarna. De olika rangordningssiffrorna följer den logik som har presenterats tidigare i avhandlingen i liknande tabeller.

Diskussioner om "rangordning" kan kanske te sig såväl intressanta som något invecklade. Först och främst finns det klart belägg för att det i den svenska grundskolan uppträder två olika idrottslärarkulturer. Signifikanta skillnader mellan de två svenska idrottslärargrupperna saknas i stort enbart vad gäller de fysiska ramarnas betydelse. De grekiska "lågstadie lärarna" förmedlar emellertid en diskurs som är ganska oklar och finns "mitemellan" grupperna GH och SH, samtidigt som den är distinkt från SL-gruppen. Att idrottslärare i GL-gruppen befinner sig diskursivt nära GH-gruppen är förväntat, eftersom de båda idrottslärargrupperna verkar i ett kulturellt sammanhang. GL-gruppen visar dock tecken på uppfattningar som inte skiljer sig från en svensk idrottslärargrupp (SH). Detta innebär att dessa uppfattningar kan vara en kombination av samhälls- och stadiespecifika företeelser.

Med utgångspunkt i ovan presenterade information som bygger på enkätsvar⁵⁵ och som fördjupas samt kontrasteras med material från intervjustudien går det att konstatera att den yttre inramningen förefaller vara svagast (-Iy) i SL-gruppen, samtidigt som den är övervägande stark i de övriga tre grupperna. En distinktion kan etableras mellan SH-gruppen, där inramningen är stark (+Iy) och GH-gruppen som ger tecken på mycket stark inramning (++Iy). Det finns emellertid inga signifikanta skillnader mellan de två grekiska grupperna. Tittar man närmare på intervjuцитaten finns det heller inte klara belägg för att de tre grupperna skiljer sig från varandra, då man ser till en samlad bild av påverkan från konstitutionella, organisatoriska och fysiska ramar. Därför har jag valt att rubricera yttre inramning i dessa tre grupper som stark yttre inramning (+Iy).

Sammanfattningsvis går det att särskilja tre distinkta arbetsmiljöer kopplade till idrottslärare i svensk och grekisk grundskola. Svenska idrottslärare som undervisar i grundskolans lägre skolår beskriver en arbetsmiljö med svag yttre klassifikation och svag yttre inramning. I svenska grundskolans högre skolår förmedlar idrottslärare en mycket svag yttre klassifikation samtidigt som inramningen är stark. Idrottslärare i den grekiska grundskolan rapporterar om en arbetsmiljö som gäller för alla skolår och kopplas till stark yttre klassifikation och stark yttre inramning.

Beskrivningarna av idrottslärarnas arbetsmiljö tycker jag är de förväntade i Grekland. Den kod för yrkesförutsättningar som grekiska idrottslärare förmedlar är oproblematiskt förenlig med en byråkratisk styrning. Denna styrningsform förutsätter vertikala hierarkier mellan "yrkesutövare" och positionsrelationer vid

⁵⁵ $M_{SL}=36.97(5.98)$, $M_{SH}=38.42(5.69)$, $M_{GL}=39.53(5.56)$, $M_{GH}=40.57(6.20)$, $F(3,1157)=18.36$, $p<.001$ (Bonferroni).

formandet av ”yrkeshandlingar” (jfr Lindensjö & Lundgren, 2000; Bernstein, 1983b). De vertikala hierarkierna (stark klassifikation) innebär att grekiska idrottslärare i praktiken är underlägsna andra lärarkategorier (som lärare i de teoretiska skolämnena). Positionsrelationerna (stark inramning) betyder att någon annan (staten) i allra högsta grad bestämmer idrottsundervisningens utformning. Vad gäller idrottsundervisning verkar den grekiska staten styra genom framför allt fysiska ramar.

I Sverige ger resultaten upphov till en del frågor. Officiellt har svenska staten gått över till en professionsstyrning i samband med Lpo 94. Professionsstyrning betyder att en del av centralstatens makt förs över till professionellt starka lärare (jfr Lindensjö & Lundgren, 2000). Starka lärare är enligt min uppfattning förenliga med en samarbetskultur som först och främst förfogar över medel att fatta viktiga beslut inom ramen för lokala förhållanden (jfr OECD, 2001). Idrottslärare som undervisar i de högre skolåren i Sverige visar tecken på en samarbetskultur (mycket svag klassifikation). Visserligen saknar denna samarbetskultur tillgång till medel, eftersom den starkt begränsas av huvudsakligen organisatoriska ramar (stark inramning). Medan idrottslärare i de högre skolåren i Sverige ser ut att samverka på samma villkor med lärare i de övriga skolämnena, har inte idrottslärare i de lägre skolåren en så stark ställning (svag klassifikation). Den ”inte så starka ställningen” kombineras emellertid med mindre begränsningar än vad idrottslärare i de högre skolåren rapporterar om (svag inramning). Kombinationen av en sådan professionell ställning (–Ky) och påverkan från ramar (–Iy) i de lägre skolåren i Sverige påminner något om den deltagande eller partipatoriska styrningen som kännetecknat svensk skola före Lpo 94 (se Lindensjö & Lundgren, 2000).

7 Yrkessträvanden för idrottslärare i Sverige och Grekland

Enkät svar och intervju utsagor om yrkessträvanden (idrottslärares undervisningsmiljö) framställs som inre klassifikation, inre inramning och former av pedagogik. Inre klassifikation innebär i stort de idrottspraktiker, som idrottslärarna anser vara relevanta och eftersträvade. Inre inramning bör förstås som elevers inflytande och medverkan vid formandet av idrottsundervisningen. Former av pedagogik förenas med procedurer och kriterier inom ramen för elevers bedömning och betygssättning.

I enkätstudien uppmärksammas idrottspraktiker dels genom frekvensfrågor, där idrottslärare uppmanas att ange hur ofta de använder olika idrottspraktiker, dels genom rangordningsfrågor. Elevers inflytande och medverkan studeras på basis av samma logik som vid fallet av yttre inramning genom frågor kring stoffurval, lektionsinnehåll, tempo i undervisning och arbetssätt. Former av pedagogik fokuserar på förekomsten eller avsaknaden av tydliga procedurer och kriterier vid elevbedömning och betygssättning. Procedurerna och kriterierna undersöks genom frågor relaterade till visibilitet och stringens. Visibiliteten går i princip ut på hur tydligt elever blir informerade om kriterier och processer för elevbedömning och betygssättning. Förekomsten av specifika prov och mätningar i samband med elevbedömning och betygssättning rubriceras stringens. I intervjustudien uppträdde de aktuella problemformuleringarna i olika diskussioner.

Kapitlet innehåller fyra avsnitt. De tre första kopplas till resultat om inre klassifikation, inre inramning och former av pedagogik. I ljuset av det empiriska materialet avslöjades fyra idrottsläarkulturer. Dessa kulturer utgör basen för den sammanfattning som presenteras i ett fjärde avsnitt.

7.1 Idrottspraktiker

Inre klassifikation undersöks genom att lyfta fram idrottspraktiker, men hänvisar i själva verket till hierarkier mellan elever. En något förenklad inledande hypotes kan lyda enligt följande: när några idrottspraktiker anses vara mer betydelsefulla än andra, uppmuntras och gynnas de elever eller elevgrupper som av olika skäl är duktiga i de ”viktigare” idrottspraktikerna. En sådan situation illustrerar särskiljande ritualiseringsformer (jfr exkluderande idrottspraktiker),

eftersom elever eller elevgrupper kan särskiljas som ”duktiga” eller ”icke duktiga” på basis av i idrottsämnet konstruerade viktiga kompetenser. Vid en mönsterbild, där alla idrottspraktikerna anses vara lika betydelsefulla, kan i bästa fall störst antal elever eller elevgrupper uppmuntras och gynnas. Denna företeelse representerar sammanhållande ritualiseringsformer (jfr inkluderande idrottspraktiker), eftersom det då blir svårare att särskilja eleverna. Den inledande hypotesen bygger på ett idealtypiskt antagande⁵⁶ att en rättfärdig undervisningssituation förutsätter att de flesta individerna är duktiga i någon idrottspraktik, och på så sätt saknas klart gynnade och ”grovt” missgynnade elever eller elevgrupper.

De idrottspraktiker, som idrottslärare anser vara relevanta och eftersträfvade i den svenska och grekiska grundskolan, lyfts fram genom både enkätsvar och intervjuutsagor. Utsagorna kan å ena sidan betraktas som representativa för de olika lärares ståndpunkter. Å andra sidan handlar enkätsvaren om ställningstagande till ett begränsat antal specifika frågor. Frågorna har jag valt utifrån den egna ritualiseringsproblematiken. Idrottspraktiker har i den svenska forskningen beskrivits som ritualer i vilka individer finner mening främst under fritiden (jfr Engström, 1999; Engström och Redelius, 2002). I skolan bör dock idrottspraktikerna företrädesvis betraktas som kulturreproducerande ritualer. Detta betyder inte att praktikerna saknar en meningsskapande dimension och en biologisk relevans. Jag hävdar att idrottsämnet främst syftar till att eleverna lär sig normer och värderingar samt kunskaper och färdigheter som är eftersträfvade i ett visst samhälle. Förekomsten av Linggymnastiken i ett historiskt perspektiv och bollspel kan användas för att stödja ett sådant resonemang. Den första hade en biologisk relevans i bl.a. hållningskorrigerande syfte, medan den i skolan användes för att disciplinera eleverna. Bollspelen ställer krav på och kan förbättra bl.a. konditionen, men kan också utnyttjas för att elever skall lära sig inordning till förutbestämda regler, normer och attityder.

För att belysa problematiken utgick jag från en distinktion mellan expressiva och instrumentella regeluppsättningar (Bernstein, 1977). Expressiva regler fokuserar mot normer och värderingar, medan instrumentella betonar kunskaper och färdigheter. Jag använde mig av sex stycken frågor. Idrottslärare uppmanades ange i vilken frekvens de använder övningar där elever lär sig samarbeta med, tävla mot eller leda varandra. Dessa aktiviteter återkommer i texten som samarbetsövningar, tävlingsövningar och elevledda övningar. Dessutom har övningar uppmärksammas där elever leker fritt, övar tekniska färdigheter eller undervisas i teori. Dessa rubriceras som friare övningar, teknikövningar och

⁵⁶ Genom diskussioner med idrottslärare och av egen erfarenhet verkar det finnas ett mönster där några elever tenderar att vara duktiga i många idrottspraktiker eller det omvända. Mitt eget antagande bygger dock på att flest individer skulle kunna visa sig vara duktiga genom ett bredare utbud av aktiviteter (inkluderande idrottspraktiker).

teoriinslag. De sex olika frågorna uppträder även i en form där idrottslärare placerar idrottspraktikerna i en rangordning. Samarbetsövningar, tävlingsövningar och elevledda övningar antar jag finns närmare en expressiv dimension, eftersom relationen mellan elever ställs i förgrunden. Friare övningar (jfr lek), teknikövningar och teoriinslag placerar jag i ett spektrum där olika former av kunskap och färdigheter exemplifieras. När elever leker fritt eller deltar i friare aktivitetsformer kan egeninitierade rörelsemönster utvecklas, medan teknikövningar förutsätter att ett förutbestämt teknikmönster övas in. Teorigenomgångar handlar om en tredje form av kunskaps- och färdighetsförmedling, där inte minst hälsoaspekter kan lyftas fram.

7.1.1 Enkät svar om användningsfrekvens av idrottspraktiker

Idrottslärarna i såväl Sverige som Grekland fick svara på några användningsfrekvensfrågor⁵⁷ och resultaten presenteras i detta avsnitt.

Idrottslärare i GL-gruppen använder samarbetsövningar oftare än idrottslärare i de övriga grupperna, $M_{GL}=3.89(.29)$, $M_{SL}=3.76(.46)$, $M_{SH}=3.76(.45)$, $M_{GH}= 3.75(.44)$. Skillnaderna mellan GL-gruppen och de övriga grupperna är statistiskt säkerställda, $F(3,1157)=5.57$, $p<.001$ (Dunnnett T3). Detta kan läsas som att de grekiska idrottslärarna som undervisade i de högre skolåren svarade som de svenska idrottslärarna (tabell 7.1).

Tabell 7.1 Användning av samarbetsövningar

Värde ⁵⁸	Frekvens	SL	SH	GL	GH
4	Ofta	78 %	78 %	90 %	76 %
3	Ibland	21 %	21 %	10 %	23 %
2	Sällan	1 %	1 %	0 %	1 %
1	Aldrig	0 %	0 %	0 %	0 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

I tabellen avslöjas den starka kopplingen mellan idrottsämnet och användandet av samarbetsövningar, vilket även har betonats i andra studier i både Sverige och Grekland. I den nationella utvärderingen av idrottsämnet uppgav var fjärde

⁵⁷ Frågorna 32a, 32b, 32c, 32d, 32e och 32f i bilaga A.

⁵⁸ "Värde" är tänkt att underlätta uppfattning om de olika medelvärdena (standardavvikelsena inom parentes). T.ex. hänvisar $M_{GL}=3.89(.29)$ till ett värde runt 4 vilket innebär att övningar används ofta.

elev att ämnet bidrar till förmågan att samarbeta (Skolverket, 2004c). Katsikadelli (1990) presenterade resultat där 32 procent av eleverna kopplade ämnet till utveckling av förmågan att samarbeta.

Grekiska idrottslärare, huvudsakligen de som undervisar i de lägre skolåren, använder oftare tävlingsövningar än vad de svenska idrottslärarna gör, $M_{GL}=3.57(.59)$, $M_{GH}=3.40(.60)$, $M_{SL}=2.940(.65)$, $M_{SH}=2.938(.60)$. Alla skillnader mellan grupperna är statistiskt säkerställda, med undantag av jämförelsen mellan de två svenska grupperna, $F(3,1157)=74.94$, $p<.001$ (Dunnett T3). Fler detaljer beträffande idrottslärarnas svar visas i tabell 7.2.

Tabell 7.2 Användning av tävlingsmoment

Värde	Frekvens	SL	SH	GL	GH
4	Ofta	17 %	14 %	66 %	49 %
3	Ibland	61 %	66 %	29 %	44 %
2	Sällan	20 %	19 %	4 %	7 %
1	Aldrig	2 %	1 %	1 %	0 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Idrottslärarnas svar på individnivå kan fördjupas med en regressionsekvation, där förutom variabeln *land*, idrottslärarens kön och ålder återfinns, $R^2=.17$, $F=76.19$, $p<.001$. Detta innebär att manliga (jfr Larsson, 1999) och yngre idrottslärare ofta använder tävlingsövningar. Avsaknaden av variabeln *skolår* indikerar att användning av tävlingsövningar företrädesvis är en samhälls-specifik företeelse och det som mest kännetecknar idrottsämnet i Grekland.

Både de svenska och de grekiska idrottslärarnas svar är i linje med data från liknande studier. I den nationella utvärderingen av idrottsämnet (Skolverket, 2004c) påpekades att många svenska idrottslärare förhåller sig kritiska till övningar där elever tävlar mot varandra. Sandahl (2005) framhöll att svenska idrottslärare låter tävlingsinriktade mål komma i andra hand. I Grekland finns inga lärarstudier, men drygt 29 procent av eleverna svarade i en undersökning att tävlingsinslag tillhör ämnets intressantaste aspekter (Katsikadelli, 1990).

Svenska idrottslärare som undervisar i de högre skolåren tar oftare elevledda övningar i anspråk (tabell 7.3) än idrottslärare i de andra grupperna, $M_{SH}=3.18(.57)$, $M_{SL}=2.80(.57)$, $M_{GL}=2.70(.57)$, $M_{GH}=2.58(.57)$. Det saknas signifikanta mellangruppskillnader mellan SL och GL samt mellan GH och GL, $F(3,1157)=42.35$, $p<.001$ (Dunnett T3).

Tabell 7.3 Användningsfrekvens av elevledda övningar

Värde	Frekvens	SL	SH	GL	GH
4	Ofta	12 %	28 %	20 %	17 %
3	Ibland	59 %	63 %	38 %	36 %
2	Sällan	27 %	9 %	33 %	33 %
1	Aldrig	2 %	0 %	9 %	14 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

I tabell 7.3 syns två tendenser. Den första tendensen för samman idrottslärare som undervisade i de lägre skolåren, vilka svarade på samma sätt oavsett om de var svenska eller grekiska lärare. Den andra innebär att det huvudsakligen är elevledda övningar som präglar idrottsundervisning i de högre skolåren i Sverige. Studiens svenska resultat stämmer i stora drag väl överens med den senaste nationella utvärderingen (Skolverket, 2004c). Relevant dataunderlag saknas i Grekland. Det verkar emellertid finnas ett ideologiskt tryck mot mer elevledd undervisning, som en reaktion mot en auktoritär grekisk undervisningskultur (Matsagouras, 1999; Papaioannou m.fl., 2003; Zounhia m.fl., 2003).

Friare aktivitetsformer (tabell 7.4) kommer oftast till användning i de lägre skolåren i Grekland, $M_{GL}=3.26(.67)$, $M_{GH}=3.19(.72)$, $M_{SL}=3.08(.70)$, $M_{SH}=3.05(.66)$ $F(3,1157)=5.47$, $p<.001$ (Dunnett T3). Sådana aktivitetsformer utnyttjas i hög grad även i de högre skolåren i Grekland, men det saknas statistiskt säkerställda skillnader mellan GH-gruppen och de två svenska grupperna (tabell 7.4). Svarmönstret liknar samarbetsövningar, där de grekiska "högstadielärarna" liknade de svenska lärarna.

Tabell 7.4 Användning av friare övningar

Värde	Frekvens	SL	SH	GL	GH
4	Ofta	28 %	24 %	40 %	40 %
3	Ibland	52 %	58 %	48 %	40 %
2	Sällan	18 %	17 %	11 %	20 %
1	Aldrig	1 %	1 %	1 %	0 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Frågor relaterade till friare övningar var tänkta att undersöka i vilken grad som lek eller andra friare aktivitetsformer förekommer i samband med idrottsundervisning. Problematiseringen kan betraktas som något kontroversiell. Kan spontana kroppsövningar vara kompatibla med idrottsundervisning? I Lgr 80 nämns "lek" dels i kombination med bollspel, dels som ett självständigt

moment. Knutsdotter Olofsson (1987) efterlyste inslag av lekande ”lek”. Under senaste år har ”lek” kopplats till andra praktiker genom metaforer som ”det ska vara roligt” och ”det ska vara lekfullt” (Thedin Jacobsson, 2005, s. 35). Det kan därför vara svårt att jämföra resultaten med data från SIH-projektet och NU ’03 där diskussioner om lek och friare aktivitetsformers betydelse tonas ner (Larsson & Redelius, 2004; Skolverket, 2004c). Det verkar dock som att friare aktivitetsformer mestadels förekommer i de lägre skolåren i Grekland.

Teknikövningar används oftare i Grekland än i Sverige, $M_{GH}=3.70(.51)$, $M_{GL}=3.63(.53)$, $M_{SH}=3.27(.59)$, $M_{SL}=3.16(.65)$. Statistiskt säkerställda skillnader saknas mellan grupper inom samma land, $F(3,1157)=56.43$, $p<.001$ (Dunnett T3). På individnivå kan idrottslärares svar beskrivas av en modell som associerar svaren till idrottslärares kön och ålder vid sidan av skolår och land, $R^2=.14$, $F=45.95$, $p<.001$. Manliga och yngre idrottslärare använder därmed oftare teknikövningar än kvinnliga och äldre idrottslärare. Bortsett från detta kan man slå fast att användning av teknikövningar framför allt är en samhälls-specifik företeelse och att dessa övningar har ett starkare fäste i Grekland än i Sverige (tabell 7.5).

Tabell 7.5 Användning av teknikövningar

Värde	Frekvens	SL	SH	GL	GH
4	Ofta	28 %	34 %	68 %	76 %
3	Ibland	60 %	58 %	28 %	21 %
2	Sällan	10 %	7 %	4 %	2 %
1	Aldrig	2 %	1 %	0 %	1 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Användning av teknikövningar kan med en viss reservation kontrasteras med frågan om att ge kunskaper i de vanligaste idrotterna, som uppträder i SIH-projektet. Om en sådan kompatibilitet godtas, stämmer SIH-data väl med mina resultat. Svenska idrottslärare som undervisar i skolår 9 anser teknikövningar vara viktigare än idrottslärare som undervisar i skolår 3 och 6 (Sandahl, 2005).

Teorigenomgångar använder framför allt idrottslärare i grupperna GH, GL och SH, $M_{GH}=2.64(.68)$, $M_{GL}=2.63(.71)$, $M_{SH}=2.58(.62)$. Mellan dessa tre grupper finns inga statistiskt säkerställda skillnader (Bonferroni). Idrottslärare i SL-gruppen rapporterar dock en något lägre användningsfrekvens, $M_{SL}=2.33(.67)$. Skillnader mellan SL och de övriga grupperna är signifikanta, $F(3,1157)=12.7$, $p<.001$ (tabell 7.6).

Tabell 7.6 Användning av teorigenomgångar

Värde	Frekvens	SL	SH	GL	GH
4	Ofta	4 %	5 %	12 %	13 %
3	Ibland	33 %	51 %	44 %	40 %
2	Sällan	55 %	42 %	40 %	45 %
1	Aldrig	8 %	2 %	4 %	2 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Sandahl (2005) noterade en mindre ökning av teorigenomgångar i Sverige under perioden 1962–2002. Det är emellertid svårt att jämföra Sandahls resultat med mina. Man skulle nog kunna förklara såväl förekomst, som ökning av teorigenomgångar med ämnets tydligare koppling till hälsorelaterade mål. Avsaknaden av skillnader mellan SH-gruppen och de två grekiska grupperna kan möjligen förklaras genom att grekiska idrottslärare genomför teorilektioner när vädret inte tillåter undervisning utomhus (framför allt under vintern).

I ljuset av frekvensfrågorna går det att lägga märke till två tydliga svarsmönster i ett komparativt perspektiv. Enligt det första mönstret präglas idrottsämnet i Grekland av tävlings- och teknikövningar och i de högre skolåren i Sverige är det ganska vanligt med elevledda övningar. Utifrån det andra mönstret svarade en grupp i ett land på nästan samma sätt som idrottslärare i det andra landet. Detta gäller samarbetsövningar och friare övningar (GH-gruppen) samt teorigenomgångar (SH-gruppen).

7.1.2 Enkät svar om rangordning av olika idrottspraktiker

Beträffande rangordningsfrågorna har idrottslärarna fått rangordna sina svar från plats ett till och med sex. Vid dataanalysen kodade jag svaren i omvänd ordning, dvs. en hög rangordning kopplas till ett högt värde.

Svenska idrottslärare rangordnade samarbetsövningar högst, $M_{SL}=5.71(.63)$, $M_{SH}=5.65(.71)$, $M_{GL}=5.46(.88)$, $M_{GH}=5.20(.99)$. Nästan alla skillnader mellan grupperna är statistiskt säkerställda, $F(3,1157)=22.0$, $p<.001$. Det finns inga signifikanta olikheter mellan de två svenska grupperna (Dunnett T3).

Idrottslärarnas rankningsförslag av samarbetsövningar läggs fram i tabell 7.7.

Tabell 7.7 Rangordning av samarbetsövningar

Värde	Rankas som	SL	SH	GL	GH
6	Första	82 %	79 %	66 %	50 %
5	Andra	13 %	12 %	20 %	26 %
4	Tredje	3 %	6 %	9 %	16 %
3	Fjärde	1 %	2 %	3 %	5 %
2	Femte	1 %	1 %	2 %	3 %
1	Sjätte	0 %	0 %	0 %	0 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Tävlingsövningar (tabell 7.8) rangordnades i höga positioner av framför allt grekiska idrottslärare, $M_{GL}=4.04(1.15)$, $M_{GH}=3.96(1.17)$, $M_{SL}=2.76(1.22)$, $M_{SH}=2.53(1.28)$. Skillnaderna mellan grekiska och svenska idrottslärare är statistiskt säkerställda, $F(3,1157)=116.97$, $p<.001$. Det saknas signifikanta skillnader mellan grupper inom samma land (Bonferroni). Idrottslärarnas svar kan dessutom förklaras genom en ekvation som hänvisar till tätort, förutom skolår och land, $R^2=.24$, $F=117.98$, $p<.001$. Idrottslärare som arbetar i storstäder rangordnade tävlingsmoment högre än de som arbetar i de övriga tätorterna. Idrottslärarnas rangordning av tävlingsmoment hänger väl ihop med den påstådda användningsfrekvensen. Därmed kan det fastslås att tävlingsövningar är mer eftersträfvade och relevanta i Grekland.

Tabell 7.8 Rangordning av tävlingsövningar

Värde	Rankas som	SL	SH	GL	GH
6	Första	1 %	3 %	10 %	9 %
5	Andra	10 %	6 %	29 %	34 %
4	Tredje	19 %	11 %	35 %	28 %
3	Fjärde	22 %	22 %	16 %	17 %
2	Femte	23 %	25 %	7 %	10 %
1	Sjätte	25 %	33 %	3 %	2 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Elevledda övningar rangordnas högst av idrottslärare i SH-gruppen, $M_{SH}=3.85(1.18)$, $M_{SL}=3.45(1.21)$, $M_{GL}=2.93(1.41)$, $M_{GH}=2.87(1.32)$. Alla mellangruppskillnader är statistiskt säkerställda med undantag av jämförelsen mellan de två

grekiska grupperna, $F(3,1157)=40.6$, $p<.001$ (Dunnett T3). Idrottslärarnas rangordning presenteras i tabell 7.9. Rangordningen är i linje med den påstådda användningsfrekvensen, vilket innebär att dessa övningar är vanligast förekommande och högst värderade i de högre skolåren av den svenska grundskolan.

Tabell 7.9 Rangordning av elevledda övningar

Värde	Rankas som	SL	SH	GL	GH
6	Första	5 %	6 %	3 %	5 %
5	Andra	20 %	32 %	12 %	13 %
4	Tredje	24 %	28 %	13 %	16 %
3	Fjärde	27 %	18 %	27 %	16 %
2	Femte	14 %	12 %	25 %	25 %
1	Sjätte	10 %	4 %	20 %	25 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Idrottslärarnas svar om friare övningar uppträder i tabell 7.10. Dessa övningar rankas högst av de svenska lågstadielärarna, $M_{SL}=3.89(1.28)$, $M_{SH}=3.45(1.33)$, $M_{GH}=3.29(1.28)$, $M_{GL}=3.19(1.33)$. Skillnaderna mellan SL-gruppen och de övriga grupperna är signifikanta, $F(3,1157)=15.02$, $p<.001$ (Dunnett T3). Rangordningen skiljer sig från användningsfrekvens, där idrottslärare i GL-gruppen svarade att de brukar friare övningar mest. Det kan vara ett annat tecken på att idrottslärare i GL-gruppen svarat med en viss "inflation" i användningsfrekvensfrågorna.

Tabell 7.10 Rangordning av friare övningar

Värde	Rankas som	SL	SH	GL	GH
6	Första	11 %	7 %	8 %	9 %
5	Andra	34 %	21 %	11 %	11 %
4	Tredje	23 %	20 %	17 %	18 %
3	Fjärde	13 %	23 %	27 %	29 %
2	Femte	14 %	19 %	29 %	26 %
1	Sjätte	5 %	10 %	8 %	7 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Teknikövningar (tabell 7.11) placerades i höga positioner mestadels av grekiska idrottslärare som undervisar i de högre skolåren, $M_{GH}=4.70(1.22)$, $M_{GL}=4.28(1.19)$, $M_{SH}=4.17(1.17)$, $M_{SL}=4.12(1.08)$. Skillnader mellan GH-gruppen och de

övriga grupperna är statistiskt säkerställda, $F(3,1157)=13.73$, $p<.001$. Mellan grupperna GL, SH och SL finns det inga signifikanta skillnader (Dunnett T3). Idrottslärares rangordning av teknikövningar stämmer väl med användningsfrekvensen. Detta betonar ytterligare att teknikövningar är mer relevanta och oftare förekommande i Grekland än i Sverige.

Tabell 7.11 Rangordning av teknikövningar

Värde	Rankas som	SL	SH	GL	GH
6	Första	9 %	13 %	17 %	40 %
5	Andra	31 %	32 %	31 %	23 %
4	Tredje	31 %	27 %	24 %	17 %
3	Fjärde	17 %	17 %	19 %	14 %
2	Femte	10 %	9 %	8 %	4 %
1	Sjätte	2 %	2 %	1 %	2 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Teorigenomgångar (tabell 7.12) rankas högst av huvudsakligen idrottslärare i SH-gruppen, $M_{SH}=2.22(1.24)$, $M_{SL}=2.08(1.07)$, $M_{GH}=1.91(1.05)$, $M_{GL}=1.69(.96)$. Det finns signifikanta skillnader mellan SH-gruppen och de två grekiska grupperna samt mellan idrottslärare som undervisar i de lägre skolåren (SL och GL), $F(3,1157)=11.64$, $p<.001$. Det saknas statistiskt säkerställda skillnader mellan grekiska idrottslärare som undervisar i de högre skolåren och svenska idrottslärare som undervisar i de lägre skolåren (Dunnett T3). Grekiska idrottslärare svarade att de använde teoriinslag lika ofta som svenska idrottslärare som undervisade i de högre skolåren. Denna oklara bild förtydligades genom rangordningsfrågorna, där det står klart att det är svenska högstadielärare som värdesätter sådana inslag högst.

Tabell 7.12 Rangordning av teoretiska genomgångar

Värde	Rankas som	SL	SH	GL	GH
6	Första	1 %	3 %	1 %	0 %
5	Andra	4 %	5 %	2 %	5 %
4	Tredje	11 %	12 %	3 %	6 %
3	Fjärde	14 %	15 %	8 %	14 %
2	Femte	29 %	27 %	27 %	25 %
1	Sjätte	41 %	38 %	59 %	50 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Två bilder framträder klart av rangordningsfrågorna. Den ena illustrerar att i Sverige värderas samarbetsövningar högst och i Grekland tävlingsövningar. Genom den andra bilden, som kompletterar den första, preciseras en del grupp-specifika särdrag. I Sverige placeras elevledda övningar och teorigenomgångar av högstadielärarna i höga positioner och friare aktivitetsformer av lågstadielärarna. I Grekland gav högstadielärarna de bästa placeringarna till framför allt teknikövningar. De grekiska idrottslärarna förmedlade en något oklar bild vid sidan av att de rangordnade tävlingsövningar högst. Mot bakgrund av dessa data kan samarbets- och tävlingsövningar förstås som huvudsakligen samhälls-specifika företeelser. De andra idrottspraktikerna verkar vara en kombination av samhälls- och stadiespecifika drag.

Frekvensanvändnings- och rangordningsfrågorna stämmer i stora drag med varandra även om man kan misstänka att grekiska idrottslärare, speciellt i GL-gruppen, svarade med en viss ”inflation” i användningsfrågorna. Senare i texten kommer jag att kombinera de olika svaren för att klarare beskriva mönster av inre klassifikation.

7.1.3 Intervjucitat om inre klassifikation

Idrottsundervisning i Sverige har två gemensamma drag med Grekland enligt idrottslärarnas intervjuutsagor. Det första handlar om motoriken i de lägre skol-åren, medan det andra kopplas till bollspel, som uppskattas i de båda länderna.

Ragnar använde sig mycket av motoriska inslag (dessa kommer så småningom att uppträda som rörelsepedagogik i Grekland):

Jag jobbar mycket med motorik. Jag kör inte bara bollsporter utan jag varierar undervisningen med allting. (RL, SL)

Att bollspel utgör ett starkt inslag i Sverige har påpekats tidigare. Detta bekräftade Liljan som brukar ha bollspel varannan undervisningstimme:

En gång i veckan har jag bollspel och en gång något annat. Så får man med det mesta. (LB, SL)

Oskar tyckte att det blev långtråkigt med enbart bollspel och att eleverna även såg fram emot andra aktiviteter:

Några elever som är bra i bollsporter dominerar fullständigt. Även om jag har varit fotbollspelare, tycker jag att det är roligare med exempelvis stationsträning. När de kommer in i gymnastiksalen och de ser stationsträning, då kan det bli lite aaa! (OK, SL)

Lennart systematiserade idrottsundervisningen på följande sätt (läsaren uppmanas lägga märke till att han glömde nämna bollspel):

Närvaro, arbetsinsats, friidrott, simning, redskapsgymnastik, kondition, styrka, dans – rörelse – musik som ett moment, natur – friluftsliv – orientering som ett moment, livsstil – hälsa – miljö som ett moment, sedan är det betygssättning och träningsdagbok. (LE, SH)

Tobias placerade idrottsundervisning under paraplybegreppet ”att må bra” och ”fungera väl tillsammans”, vare sig det handlade om bollspel eller andra aktiviteter:

Grunden, enligt min mening, måste vara att jag mår bra. Många tror att det bara handlar om den fysiska delen när man tänker på idrott. Men det är ju inte så. Det är tydliga regler om vad som gäller osv. i de olika spelformerna man tillämpar här och även regler som skapas tillsammans med eleverna också som man följer och får konsekvens av detta. (TK, SH)

Även Sigrid kopplade idrottsundervisningen till det övergripande temat ”att må bra”:

Du mår mycket bättre om du idrottar, du blir mindre sjuk, du kommer att vara bättre när du bli äldre (SG, SH)

Idrottsundervisningen är på väg att förändras i Sverige. Denna förändring uttalade sig Maria klart om:

Tidigare [Lgr 80] bedrevs det annan undervisning. Det var mycket mer prestationsinriktad idrott. Våldigt mycket hur högt och hur långt man hoppade. Det var inte så kul att arbeta med elever som var dåliga, utan man satsade på de duktiga. (MJ, SL)

Jag valde att avsluta utsagorna från svenska idrottslärare, genom att fokusera simundervisningen. Då jag frågade Oskar hur det var med simning svarade han att:

Jag den finns ... det är för sådana barn som har speciella behov. ... Vi får åka till (simhallens namn) och då är det så att skolan har en skyldighet att åtminstone då undersöka och se till att alla barnen kan simma i år fem. (OK, SL)

Är simning enbart något för dem som har speciella behov? Jag undrar fortfarande om jag missuppfattade Oskar. Trots detta vågar jag påstå att skildringen återspeglar en försämring som håller på att äga rum i Sverige. Försämringen kan kopplas till en förtunning av det breda aktivitetsutbudet, troligen pga. kommunala besparingsstrategier. För att återkomma till citatet framkommer det inte klart att alla elever får simundervisning. Dessutom väcker motiveringen funderingar.

Oskar utgick från skolans ”minsta” skyldighet (jfr Lpo 94, minimimålen för skolår fem) och inte från att alla elever har rätt till simundervisning.

Idrottsundervisningen i Grekland är i stor utsträckning kopplad till bollspel. Det var enbart Tania och Stavrola som använde sig av alternativ till bollspelsinslag. Tania körde kombinationer av rörelsepedagogiska moment (jfr motorik) och friare aktivitetsformer, dvs. ...

... rörelsepedagogiska inslag speciellt för de yngre. Då vi är klara är de lediga att leka fritt. (TM, GL)

Även Stavrola nyttjade rörelsepedagogiska moment och inte minst bollspel:

Mest handlar det om bollspel. Dessa kan jag bättre. I de lägre skolåren satsar jag även på rörelsepedagogiska inslag. Då jag har en klass på 20 elever brukar jag dela upp dem i fyra jämna lag. Visserligen klagar de eftersom de duktiga vill vara tillsammans. Därefter kör vi turnering i t.ex. basketboll. (SS, GL)

Bollspel kan användas till det mesta. Elever kan finna hobbyaktiviteter i olika bollspel och på sätt undvika en fysiskt passiv livsstil hävdade Nikos. Dora kopplade dessa spel till en god kondition:

När de spelar fotboll i en halvtimme tränar de upp sin kondition. Resultaten hade inte blivit desamma om de hade fått löpa. Elever bör uppleva känslor av förnöjelse, ha trevligt och kul, få utlopp för sin energi, och träna. (DP, GH)

För Katerina var bollspel överlägsna andra aktiviteter inte bara för den fysiska delen, utan framför allt för den sociala interaktionen:

Det är bollspel som gäller. Genom bollspel lär de sig kommunicera och samarbeta (KK, GL)

Bollspel kan även användas för att förebygga att elever ”hamnar utanför”. Akilles menade att om elever har en bristande grundteknik i de vanligaste bollspelen i dimotiko (volley- och basketboll), löper de risk att utestängas från gemenskapen i gymnasio. Därför satsade han väldigt mycket på ...

... grundteknik för att undvika att hamna utanför när de blir äldre (AK, GL)

Teknikövningar var viktiga för Savvas:

Teknik är ett viktigt inslag. I dimotiko satsade jag mest på regler, men i gymnasio är det teknikövningar som gäller. De skall kunna grundtekniken i exempelvis basketboll, som bröstpass och tvåtaktssteg samt motsvarande grundläggande i volleyboll. Först är det tio minuter teknik och sedan skall allt nötas in i spelet. (SP, GH)

Även för Vassilis var det bollspel som gällde för det mesta. Emellertid saknade han individuella grenar:

Visserligen hade jag inte haft något emot om jag även hade kunnat erbjuda individuella alternativ typ simning m.m. Poängen borde vara att elever trivs med det de gör. (VK, GH)

Intervjuutsagorna kompletterar enkätunderlaget, där användningsfrekvens- och rangordningsfrågor lyfts fram. Det blir tydligt att svenska idrottslärare vill få med det mesta i undervisningen samtidigt som övergripande mål av typ att ”må bra” framträder klart. I sin sammanfattning av den nationella utvärderingen för idrottsämnet skriver Lundvall (2004) att ”samarbetsövningar, lekar, träning och motion samt bollekar och rörelseglädje uppgavs vara de fem viktigaste aktiviteterna” (s. 25). Denna bild är kompatibel med mina resultat.

Grekiska idrottslärares enkätsvar betonade framför allt tävlings- och teknikövningar. Intervjuutsagorna förstärker bilden av en bollspelsdominerad undervisning. Det finns emellertid röster i Grekland som förhåller sig kritiska till fokuseringen av färdighetsinläring på bekostnad av ett förespråkande av en fysiskt aktiv livsstil (Kossiva, 2005).

På basis av hittills presenterad information innebär idrottsundervisning i Sverige mer inkluderande idrottspraktiker och ett bredare aktivitetsutbud än i Grekland. Dessutom framhålls tydligt övergripande mål som ”att må bra”. Idrottsämnet i Grekland associeras mestadels med färdighetsinläring och framför allt bollspel, vilket tycks tyda på att exkluderande idrottspraktiker är vanligare och att man har ett snävare aktivitetsutbud än i Sverige.

7.1.4 Den inre klassifikationen i Sverige och Grekland

Sandahl (2005) betonade att en svarsinflation kan uppträda i ett läge, där idrottslärare inte behöver rangordna (t.ex. mina användningsfrekvensfrågor). Därför föreslog han prioriteringsfrågor som en lösning. Sandahls påpekande ter sig emellertid något problematiskt. Resonemang kring svarsinflation kan vara forskningsetiskt något utmanande, eftersom man utgår från att respondenterna inte svarar helt i överensstämmelse med verkligheten, utan att de idealiserar en viss situation. Om man trots detta för en diskussion i termer av inflation och om svaren från användningsfrekvens och rangordning jämförs med varandra går det att konstatera att grekiska idrottslärare svarar med en viss inflation i användningsfrekvensfrågor, medan svenska idrottslärare skulle ha kunna gjort det samma i rangordningsfrågor.

Med avsikt att neutralisera eventuella inflationstrender och framför allt att möjliggöra en enhetlig bild av de idrottspraktiker som svenska och grekiska idrottslärare anser vara relevanta och eftersträvade, har svaren i användningsfrekvens- och rangordningsfrågorna kombinerats. Dessa två uppsättningar av frågor kunde i enkäten besvaras genom fyra respektive sex svarsalternativ. Därför har idrottslärares svar dividerats med fyra respektive sex för att erhålla en jämn representation innan de adderades. Denna summa av användningsfrekvens och rangordning diskuteras i avsnittet som graden av relevans av de olika idrottspraktikerna.

Den relevansgrad som idrottslärares uppgivit beträffande samarbetsövningar förmedlar fortfarande en något oklar bild. Det är de grekiska högstadielärarna som rapporterar en lägre sådan grad än de andra grupperna⁵⁹, vilket betyder att de grekiska lågstadielärarna svarade på samma sätt som de svenska idrottslärarna, $F(3,1157)=13.85$, $p<.001$ (Dunnnett T3). Vad gäller tävlingsövningar är resultaten förväntade, eftersom de är mer relevanta i Grekland än i Sverige⁶⁰, $F(3,1157)=137.64$, $p<.001$ (Bonferroni). Elevledda övningar betyder mest i Sverige och framför allt i de högre skolåren⁶¹, $F(3,1157)=52.93$, $p<.001$ (Dunnnett T3). Dessa tre frågor representerar en expressiv dimension. Av underlaget att döma kopplas denna dimension till tävlingsövningar i Grekland och till elevledda övningar i Sverige.

Friare övningar är mer relevanta i de lägre skolåren i Sverige än i de andra grupperna⁶², $F(3,1157)=5.93$, $p<.001$ (Bonferroni). Teknikövningar hör mestadels till den grekiska grundskolan och huvudsakligen i dess högre skolår. Dessutom är dessa övningar mer relevanta i Grekland än i Sverige⁶³, $F(3,1157)=31.18$, $p<.001$ (Bonferroni). Teorigenomgångar anses vara väsentliga i framför allt de högre skolåren i Sverige⁶⁴, $F(3,1157)=6.59$, $p<.001$ (Bonferroni). De andra grupperna förmedlar en oklar bild vad gäller inslag av teori. Den komparativa bilden av den instrumentella dimensionen (de tre sistnämnda frågorna) framstår i sin helhet som oproblematisk. Grekiska idrottslärare premierar inläring av förutbestämda rörelsemönster (framför allt i de högre skolåren). Svenska idrottslärare anser att friare aktivitetsmönster (lek) är relevanta i de lägre skolåren och teorigenomgångar är väsentliga i de högre skolåren.

⁵⁹ $M_{SL}=1.89(.18)$, $M_{SH}=1.88(.19)$, $M_{GL}=1.88(.19)$, $M_{GH}=1.80(.23)$.

⁶⁰ $M_{GL}=1.57(.30)$, $M_{GH}=1.51(.29)$, $M_{SL}=1.20(.31)$, $M_{SH}=1.16(.30)$.

⁶¹ $M_{SH}=1.44(.20)$, $M_{SL}=1.28(.31)$, $M_{GL}=1.15(.38)$, $M_{GH}=1.13(.40)$.

⁶² $M_{SL}=1.42(.33)$, $M_{GL}=1.35(.34)$, $M_{GH}=1.35(.34)$, $M_{SH}=1.34(.33)$.

⁶³ $M_{GH}=1.71(.28)$, $M_{GL}=1.62(.28)$, $M_{SH}=1.51(.29)$, $M_{SL}=1.48(.28)$.

⁶⁴ $M_{SH}=1.01(.30)$, $M_{GH}=0.98(.28)$, $M_{GL}=0.94(.27)$, $M_{SL}=0.93(.28)$.

Gruppernas svar i termer av relevansgraden sammanfattas i tabell 7.13.

Tabell 7.13 Sammanfattning av enkätsvar om inre klassifikation

	Medelvärde				Rangordning			
	SL	SH	GL	GH	SL	SH	GL	GH
Expressiv dimension								
Samarbetsövningar	1.89	1.88	1.88	1.80	1	1	1	2
Tävlingsövningar	1.20	1.16	1.57	1.51	2	2	1	1
Elevledda övningar	1.28	1.44	1.15	1.13	2	1	3	3
Instrumentell dimension								
Friare övningar	1.42	1.34	1.35	1.35	1	2	2	2
Teknikövningar	1.48	1.51	1.62	1.71	3	3	2	1
Teorigenomgångar	.93	1.01	.94	.98	2	1	2	1(2)

I tabell 7.13 representerar kolumnen ”medelvärde” summan av de utjämnade medelvärdena vid användningsfrekvens- och rangordningsfrågorna. Vid kolumnen ”rangordning” uppträder enbart de statistiskt säkerställda skillnaderna mellan de olika grupperna. En hög rangordning (1) innebär en stor relevansgrad, samtidigt som statistiskt säkerställda skillnader saknas när två grupper får samma värde. Relevansgraden av teorigenomgång i GH-gruppen skiljer sig inte signifikant från SH-, SL-, eller GL-gruppen, vilket indikeras av tecknet 1(2). Tabellen kan läsas som följer: I Sverige kopplas idrottsämnet framför allt till samarbetsövningar och friare övningar i de lägre skolåren samt huvudsakligen till samarbetsövningar, elevledda övningar och teoriinslag i de högre skolåren. I Grekland hör samarbets- och tävlingsövningar mestadels till de lägre skolåren, medan tävlings- och teknikövningar samt teoriinslag anses vara relevanta i de högre skolåren.

Idrottspraktikerna handlar i de lägre skolåren i Sverige tydligt om sammanhållande ritualisering, eftersom samarbetsövningar och friare övningar uppträder centralt. Detta kan knappast uppfattas som att särskilda elever eller elevgrupper gynnas. Resonemanget förstärks av olika intervjuutsagor.

I de högre skolåren i Grekland kan idrottspraktiker betraktas som särskiljande ritualiseringsformer med tanke på att tävlings- och teknikövningar har ett starkt fäste. Tävlingsinslagens särskiljande effekt tycks vara väldigt stark, eftersom utbudet begränsas till förekomsten av nästan enbart bollspel (jfr intervjuцитaten). Teknikövningar skulle kunna dämpa skillnader mellan mer och mindre ”bollspelsbegåvade” elever. Avsaknaden av inte minst bollar verkar dock kunna

hindra eventuella försök till ”emancipation” av svagpresterade elever i bollspel genom teknikövningar.

I de högre skolåren i Sverige anses samarbetsövningar och elevledda övningar samt teoriinslag vara relevanta. Ritualiseringen verkar befinna sig närmare sammanhållande former på basis av samarbetsövningar och förekomst av övergripande teman som ”hälsa” och kunskap om hur kroppen fungerar (jfr intervju-utsagorna). Det finns dock tecken på särskiljande ritualiseringsformer vilka kan kopplas till de elevledda övningarna. Jag misstänker att en elevgrupp skulle kunna gynnas och mer specifikt de elever som har en koppling till den föreningsbundna idrotten. Denna grupp har såväl flera impulser och vana vid idrottsliga aktiviteter som en viss träning i ledaruppdrag. Trots misstankar om förekomsten av särskiljande ritualer, kan denna situation svårligen kopplas till de klart särskiljande formerna som gör sig gällande i de högre skolåren i Grekland.

I de lägre skolåren i Grekland återfinns särskiljande ritualiseringsformer som bygger på tävlingsövningar. Visserligen premierar dessa idrottslärare samarbetsövningar mer än idrottslärare i GH-gruppen och har också mindre av teknikövningar. Detta skulle kunna innebära sammanhållande ritualer. Även om sådana ritualer finns är det fortfarande svårt att tala om sammanhållande ritualisering som i den svenska grundskolan.

Sammanfattningsvis skulle jag vilja komma fram till att de olika idrottspraktikerna är någorlunda inkluderande och sammanhållande i Sverige samt något exkluderande och särskiljande i Grekland. Nyanser inom respektive land finns, men studiens design tillåter inte resonemang utifrån dessa. Deltagande observationer kunde ha bidragit med en utförligare bild av ritualiseringsformerna i de två länderna. Något avrundande vill jag därmed konstatera att idrottslärare i Sverige skildrar en svag inre klassifikation (–Ki), medan idrottslärare i Grekland framställer en stark inre klassifikation (+Ki).

7.2 Inre inramning

I ett tidigare avsnitt uppmärksammades yttre inramning i relation till konstitutionella, organisatoriska och fysiska ramar. Hur dessa ramar påverkar idrottsundervisningens utformning studerades i relation till fyra aspekter: stoffurval (urvalsfrågan), undervisningstempo (tempofrågan), lektionsinnehåll (lektionsfrågan) och arbetssätt. Inre inramning fokuserar mot elevers inflytande och medverkan. I enkäten används frågor som kopplas till de ovan nämnda fyra dimensionerna. En stark inre inramning innebär begränsningar i elevers medverkan och inflytande samt tvärt om.

Internationellt har beslutsfattande i klassrummet diskuterats av framför allt Mosston och Ashworth (2002), vilka fokuserade på olika beslutsprocesser under idrottsundervisningen. Författarna rubricerade en situation, där en idrottslärare fattar alla beslut som *reproducerande* lärtstil. Då ett visst beslutsfattande vilar hos eleverna, betecknas en lärtstil som *producerande*. Som analysverktyg kan lärstilsproblematiken vara precis och konsekvent. Samtidigt kan den uppfattas vara något reduktionistisk, eftersom den yttre inramningen tonas ner. Hatoupis (2000) fokuserade idrottsämnet och lärtstil i en experimentell studie i Grekland och kom fram till att eleverna var ovana vid att undervisas genom producerande lärtstil. I svensk idrottspedagogisk forskning har elevernas inflytande och medverkan uppmärksammats i huvudsakligen de olika nationella utvärderingarna av idrottsämnet (Mattsson, 1993; Skolverket, 2004c).

Zounhia m.fl. (2003) och Hatoupis (2000) antydde förekomsten av auktoritära grekiska idrottslärare genom resonemang som bygger på uppfattningar om det allmänna undervisningsklimatet i grekisk grundskola. I Sverige eftersträvar forskarna en ännu högre grad av elevinflytande och medverkan⁶⁵. En inledande komparativ bild mellan de två länderna kopplas till att inre inramning ser ut att vara svagare i Sverige och starkare i Grekland.

7.2.1 Enkät svar om inre inramning

Inre inramning analyseras genom fyra frågor⁶⁶. Den första frågan fokuserar mot elevers inflytande och medverkan i terminsplanering (urvalsfrågan). Den andra frågan ställer elevers inflytande över övningarnas svårighetsgrad i centrum (tempofrågan). Den tredje frågan är inriktad mot elevers möjligheter att påverka lektionsinnehållet. Den fjärde frågan handlar om förekomsten av elevledda övningar och aktiviteter (arbetsätt).

De erhållna svaren tyder på att det mestadels är de svenska idrottslärarna som planerar terminen tillsammans med eleverna och huvudsakligen de som undervisar i de högre skolåren, $M_{SH}=3.15(1.01)$, $M_{SL}=2.86(.96)$, $M_{GH}=2.50(1.00)$, $M_{GL}=2.43(.91)$.

⁶⁵ Elevernas medverkan kan sägas vara ganska god i Sverige. Det framstår dock som att svenska forskare är någorlunda normativa och eftersträvar mer elevinflytande.

⁶⁶ Frågorna 19a, 20a, 21a och 22a i bilaga A.

Idrottslärnarnas svar beträffande terminsplanering presenteras i tabell 7.14.

Tabell 7.14 Elevers inflytande och medverkan på stoffurval

Värde	Inverkan	SL	SH	GL	GH
5	Medverkar alltid	5 %	12 %	1 %	2 %
4	Medverkar ofta	16 %	21 %	10 %	13 %
3	Medverkar ibland	48 %	45 %	39 %	38 %
2	Medverkar sällan	21 %	17 %	29 %	22 %
1	Medverkar aldrig	10 %	6 %	21 %	25 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Nästan alla skillnader mellan grupperna är signifikanta, $F(3,1157)=35.52$, $p<.001$. Det saknas statistiskt säkerställda skillnader enbart mellan de två grekiska grupperna (Bonferroni). Den komparativa bilden framkommer tydligt. Elevers inflytande och medverkan är större i Sverige än i Grekland. I Sverige har eleverna ett större inflytande i de högre skolåren än i de lägre skolåren. Detta är ganska naturligt eftersom de är äldre och mognare och har mer kunskaper och erfarenhet, vilket också betonas i Lpo 94.

Tempofrågan bör förstås i termer av hur ofta elever sätter upp egna mål (tabell 7.15). Svarmönstret i tempofrågan visade sig vara något luddigt. Idrottslärare i grupperna GH, SH, och GL tillåter eleverna att påverka tempot i undervisningen i högre grad än idrottslärare som undervisar i SL-gruppen, $M_{GH}=3.32(1.06)$, $M_{SH}=3.27(.88)$, $M_{GL}=3.17(1.16)$, $M_{SL}=2.73(.45)$. Skillnader mellan SL-gruppen och de övriga grupperna är signifikanta, $F(3,1157)=22.58$, $p<.001$ (Dunnnett T3).

Tabell 7.15 Elevers inflytande och medverkan på tempot i undervisnings

Värde	Inverkan	SL	SH	GL	GH
5	Medverkar alltid	2 %	9 %	14 %	16 %
4	Medverkar ofta	15 %	30 %	29 %	31 %
3	Medverkar ibland	44 %	43 %	25 %	31 %
2	Medverkar sällan	33 %	16 %	22 %	15 %
1	Medverkar aldrig	6 %	2 %	10 %	7 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Idrottslärnarnas svar i tempofrågan väcker funderingar, eftersom grekiska idrottslärare låter eleverna medverka oftare än vad svenska idrottslärare som undervisar i de lägre skolåren gör.

Elevernas inflytande och medverkan vad gäller lektionsinnehåll (tabell 7.16) är större i Sverige än i Grekland, $M_{SH}=2.89(.69)$, $M_{SL}=2.74(.64)$, $M_{GL}=2.32(.79)$, $M_{GH}=2.30(.86)$. Alla mellangruppskillnaderna är signifikanta förutom olikheten mellan de två grekiska grupperna, $F(3,1157)=47.95$, $p<.001$ (Dunnett T3).

Tabell 7.16 Elevers inflytande och medverkan på lektionsinnehåll

Värde	Inverkan	SL	SH	GL	GH
5	Medverkar alltid	0 %	0 %	0 %	1 %
4	Medverkar ofta	8 %	15 %	5 %	6 %
3	Medverkar ibland	61 %	60 %	37 %	35 %
2	Medverkar sällan	29 %	22 %	42 %	36 %
1	Medverkar aldrig	2 %	2 %	17 %	22 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Idrottslärares svar kan beskrivas genom en enkel regressionslinje där enbart variabeln *land* framträder, $r^2=.10$, $F=130.56$, $p<.001$. Detta innebär att elevernas möjligheter att påverka lektionsinnehållet huvudsakligen är en nationsspecifik företeelse. Det komparativa mönstret är nästan identiskt med svaren i urvalsfrågan. Elevernas påverkan är högre i Sverige än i Grekland. Dessutom låter svenska idrottslärare eleverna påverka oftare i de högre skolåren än i de lägre skolåren.

Eleverna har ett större inflytande och medverkar mer på arbetssättet i Sverige än i Grekland (tabell 7.17). Svenska idrottslärare är dessutom mer benägna att tillåta elevpåverkan i de högre skolåren än i de lägre, $M_{SH}=3.10(.63)$, $M_{SL}=2.72(.76)$, $M_{GL}=2.40(1.08)$, $M_{GH}=2.33(1.00)$. Det saknas signifikanta skillnader enbart mellan de två grekiska grupperna, $F(3,1157)=55.68$, $p<.001$ (Dunnett T3).

Tabell 7.17 Elevers inflytande och medverkan på arbetssätt

Värde	Inverkan	SL	SH	GL	GH
5	Medverkar alltid	1 %	1 %	3 %	2 %
4	Medverkar ofta	10 %	22 %	14 %	11 %
3	Medverkar ibland	54 %	65 %	27 %	27 %
2	Medverkar sällan	29 %	11 %	30 %	34 %
1	Medverkar aldrig	6 %	1 %	26 %	26 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Idrottslärares individuella svar kan associeras till en modell där, förutom land och skolår, även variabeln *ålder* uppträder, $R^2=.12$, $F=50.38$, $p<.001$. Äldre idrottslärare låter oftare eleverna påverka arbetssättet än vad yngre idrottslärare gör. Enligt Krogh Christensen (2001) känner sig äldre idrottslärare säkrare i sin roll. Detta skulle kunna förklara att de låter elever oftare bestämma över arbetssättet. Det komparativa mönstret i frågan är identiskt med urvalsfrågan och frågan om lektionsinnehåll. Det är framför allt svenska idrottslärare som låter eleverna påverka. Dessutom är elevers inflytande och medverkan högre i de högre skolåren än i de lägre i Sverige.

Enkätsvaren om inre inramning illustrerar de klara skillnaderna mellan Sverige och Grekland. Svenska idrottslärare svarade att eleverna påverkar stoffurval, lektionsinnehåll och arbetssätt. I tempofrågan uppträdde emellertid inte detta mönster och det framkom en något oklar bild. Skolverket (2004c) betonade att relativt andra ämnen, är svenska elevers inflytande stort när det gäller att påverka idrottsundervisningens innehåll, vilket stämmer väl med mina data. I Grekland saknas det resultat om elevmedverkan i idrottsämnet. Zounhia m.fl. (2003) framhäver visserligen att hela det grekiska utbildningssystemet är auktoritärt och att idrottsämnet är en del av ett auktoritärt system. Hatoupis (2000) utgick från att elever var ovana vid att bli undervisade med producerande, dvs. icke auktoritär lärostil. Varken läroplanen eller idrottsämnets kursplan propagerar för elevmedverkan i Grekland.

7.2.2 Intervjuer om inre inramning

Inre inramning togs upp som ett diskussionstema i samband med intervjustudien. Allmänt sett har svenska idrottslärare en närmare relation till elevmedverkan än vad grekiska idrottslärare har.

I Sverige påpekade Ragnar att han diskuterar terminsplaneringen med elever i skolår 6:

Tillsammans tittar vi på den lokala arbetsplanen. Sedan får de komma med förslag. Och sedan diskuterar vi. Kan vi göra så? Eller kan vi ta bort det och lägga till något annat? Det brukar jag göra i årskurs sex. I fyran och femman går det inte. (RL, SL)

Mikaela bestämde själv i de lägre skolåren, men släppte successivt in eleverna i planeringen:

I tvåan-trean är det jag som styr idrottsundervisningen. Det är jag som bestämmer. Givetvis kommer de med förslag. Där håller jag ramarna ganska hårt. Skolår jag börja släppa i varierar. Vissa grupper kan klara sig bra även i fyran. Femmorna

går det också att släppa. De klarar att ta eget ansvar. De vet hur det funkar på något sätt. (MJ, SL)

Liljan använde elevledda lektioner från skolår 6:

Där jag arbetade tidigare hade jag en sexa, som fick ha egna lektioner. De var liksom fröken för en lektion. Och det var bra tycker jag. På denna skola har jag faktiskt inte gjort det än. Det är något stökigare här. Men jag skall göra det till våren har jag tänkt, med 5:orna. På så sätt är de med och påverkar. Och sen säger de så klart: "Kan vi inte göra den leken för uppvärmningen?" och "Kan vi göra det någon gång?" (LB, SL)

Oskar beskrev ett genomtänkt system för elevmedverkan:

Det finns vissa saker som man skall göra och det förklarar jag för eleverna. Sedan får de utse två representanter. Så sätter vi oss ner och planerar en termin. Vissa saker måste man göra och det påpekar jag. Framför allt försöker jag övertala elever att ha egna lektioner. Ibland är det uppvärmning. Ibland är det huvudaktiviteten. De måste först visa mig en planering. Jag måste kunna se vad de skall göra. Så jag kan vara med och styra om det går över styr. (OK, SL)

Gudrun önskade att hon oftare hade elevledda lektioner i den högstadieskola hon undervisar i. Emellertid brukar elever ta hand om skolidrottsföreningens verksamhet under eftermiddagen:

Elevledda aktiviteter är jättebra. Oförberett helst. Förberett kan de också ha. De kan välja musik och så. Men oförberett är väldigt bra för då lär de sig. De kan säga så här: "Nu tar jag uppvärmningen så kommer du när du kommer". Och då har man gått tycker jag alldeles för långt. Men det är väl mycket det som händer under eftermiddagar. De som är med i skolidrottsföreningen. De går på kurser, ledarutbildning, skolidrottsförbundet, STEG 1. Där får de väldigt mycket. (GD, SH)

Sigrid var däremot inte så förtjust i att planera tillsammans med eleverna:

Min erfarenhet är att när vi väljer så blir det "bestäm du bara för att ... då har vi tid att jobba på lektionerna istället att planera och greja". De tycker att det tar för mycket tid. De vill gärna röra på sig. Sedan låter jag eleverna få köra lite lekar med andra elever, de leder själva, leder två och två t.ex. i 7:an. I 8:an skall de köra uppvärmning till musik. I 9:an skall de hålla en lektion om de satsar på ett MVG. (SG, SH)

För Lennart handlade elevmedverkan om skendemokrati. Han uttryckte sig enligt följande i frågan om elevers medverkan:

Nej, det gör jag inte. Ärligt skall jag säga, att elevmedverkan handlar lite grann om skendemokrati. Det är så. Jag tycker att vissa saker är viktiga att de lär sig. Sedan gäller det att övertala eleverna på ett sätt som de förstår. Men jag sitter inte

ofta och planerar tillsammans med eleverna. Det kan jag inte säga. Jag lyssnar och pratar och frågar. Utifrån det gör jag en planering. Eleverna för gärna komma med synpunkter. (LE, SH)

Tobias tyckte att det viktigaste är att eleverna vet hur han resonerar. Då denna förståelse etableras får eleverna komma in och påverka:

Normalt sett innebär elevmedverkan att de är medvetna om hur jag resonerar och tänker i upplägget. De bör veta hur jag har kommit fram till varför jag gör som jag gör i deras undervisning. Jag menar att jag som idrottslärare har någonting att komma med, att tillföra. Med all respekt för barnen oavsett hur unga de är så finns detta, har jag liksom något som jag kan ge. Det är därför jag är lärare. Sedan kommer elevmedverkan in. Även om jag har något att bjuda på, behöver inte det vara precis på det sättet. Då har de möjlighet att säga ”vi kan väl göra så här eller så här”. (TK, SH)

I Grekland hade Nikos en negativ inställning till elevledda aktiviteter:

De kan inte ta ifrån mig mitt jobb i alla fall. De kan inte ersätta mig. Dessutom är det problematiskt. Om de duktiga eleverna får ansvara för t.ex. uppvärmning, stöts de ”dåliga” bort eftersom de inte klarar av sådana uppgifter. (NK, GH)

Katerina var fast övertygad om att en idrottslärare bör utgå från sin egen planering:

I grund och botten gäller min planering för det mesta. Men ibland tillfredsställer jag även deras önskemål, men inte alltför ofta. (KK, GH)

Även Stavrola följde i Katerinas spår:

Jag genomför min egen planering. Därutöver låter jag eleverna komma med förslag om tiden räcker till. (SP, GL)

Att en idrottslärare genomför sin egen planering betyder inte att kommunikationen mellan lärare och elever saknas. Nikos, Katerina och Stavrola framhävde att de lyssnade på eleverna precis som Tania:

Jag har öronen vidöppna. (TM, GL)

Att elever skall få uttrycka sina önskemål var viktigt även för Akilles:

Jag låter dem uttrycka sina önskemål men jag följer dem inte alltid. I alla fall är det viktigt att de får uttala sig. Annars kommer lektionen att bli ensidig. (AK, GL)

Dora försökte balansera mellan elevernas önskemål och den egna planeringen:

Jag försöker få en balans mellan min planering och deras önskemål. Då omständigheterna tillåter får de göra som de vill. Jag försöker alltså samarbeta med

eleverna. Ibland försöker jag komma närmare eleven som människa, och tala om annat än idrott. (DP, GH)

Detsamma gällde även för Vassilis som ...

... tror på en kombination av lärarledda lektioner och en hög grad av elevmedverkan. Några övningar kan inte någon annan visa och därför kan jag inte låta bli. Men jag försöker i detalj förklara varför jag vill att det skall vara som jag föreslår. (VK, GH)

Stavrola satsade medvetet på elevledda aktiviteter:

Jag har ändrat min uppfattning genom åren. I början var det jag som ansvarade för allt i undervisningen. Numera testar jag även elevledda aktiviteter. Visionen är att elever i skolår 6 får ansvara för en hel lektionstimme. Det kommer jag att bygga upp successivt från skolår 4. (SS, GL)

Citat från svenska idrottslärare har en del gemensamma punkter med SIH-projektet (Larsson, 2004b). Larsson använder sig av termen ”medbestämmande” och kopplade detta till den demokratiska skolan utifrån läroplanstexter. Larsson rapporterade att 54 procent av eleverna uppgav en hög grad av medbestämmande. Dessutom presenterade författaren olika intervjuutsagor där det framkom ett mönster av demokratiska klassrumsmiljöer. Bilden av auktoritära grekiska idrottslärare (Hatoupis, 2000; Zounhia m.fl., 2003) avviker från de här presenterade resultaten. Emellertid förekommer elevmedverkan i Grekland i mindre utsträckning och något osystematiskt om man jämför med Sverige.

7.2.3 Den inre inramningen i Sverige och Grekland

Inre inramning har belysts med svar kring stoffurval (urvalsfrågan), lektionsinnehåll (innehållsfrågan), arbetssätt samt elevers möjligheter att sätta upp egna mål (tempofrågan). De aktuella frågorna bildade tillsammans ett mätinstrument med en diskutabel reliabilitet ($\alpha=.62$). Ytterligare analyser avslöjade att tempofrågan sänkte reliabiliteten. Pedhazur och Pedhazur Schmelkin (1991) påpekar att standardnivåer där reliabiliteten kan betraktas som adekvat är vilseledande. Författarna menar att en forskare själv bör bestämma den risk som han/hon är beredd att ta. Jag valde att exkludera tempofrågan, eftersom de övriga tre frågorna bildar ett pålitligare instrument som mäter inre inramning ($\alpha=.66$). Frågorna om stoffurval, lektionsinnehåll och arbetssätt adderades därefter utan risker för statistiska störningar

I tabell 7.18 presenteras en sammanfattande bild av den inre inramningen.

Tabell 7.18 Sammanfattning av enkätsvar om inre inramning

	Medelvärde				Rangordning			
	SL	SH	GL	GH	SL	SH	GL	GH
Stoffurval	2.86	3.15	2.42	2.50	2	1	3	3
Lektionsinnehåll	2.74	2.89	2.32	2.30	2	1	3	3
Arbetssätt	2.72	3.10	2.40	2.33	2	1	3	3
Inre inramning	8.32	9.14	7.14	7.13	2	1	3	3

Tabellen kan läsas enligt tidigare presenterade riktlinjer vid liknande tabeller. Ett lågt värde vad gäller rangordning (t.ex. 1) översätts till en hög grad av inflytande och medverkan. Det framgår att elevers inflytande och medverkan är störst i Sverige och speciellt i de högre skolåren. I Grekland är elevers inflytande och medverkan låga. Alla mellangruppskillnaderna är statistiskt säkerställda med undantag av jämförelsen mellan de två grekiska grupperna⁶⁷, $F(3,1157)=82.63$, $p<.001$ (Dunnett T3). Därmed kan inre inramning oproblematiskt betraktas som väldigt svag i de högre skolåren i Sverige (–Ii), som svag i de lägre skolåren i Sverige (–Ii) och som stark i både de högre och de lägre skolåren i Grekland (+Ii). Denna bild förstärks ytterligare om intervjuutsagorna tas i beaktande.

7.3 Former av pedagogik

En central del i Bernsteins (1983a, 1983c, 1990, 1996, 2000) teoretiska ramverk, vid sidan av klassifikation och inramning, är begreppet *form av pedagogik*. Han beskrev två distinkta pedagogikformer: en synlig och en osynlig (dold). Även om kopplingar finns mellan klassifikation, inramning och former av pedagogik, fokuserar det sistnämnda huvudsakligen mot sättet som en lärare kommunicerar betygs- och bedömningskriterier till elever på, samt hur noggrant en lärare registrerar olika kriteriers uppfyllelse. Vid en synlig pedagogik uppträder tydliga betygskriterier och bedömningsprocedurer, och kriterieuppföljningen är noggrann. Osynlig pedagogik gäller vid otydliga kriterier och en oklar kriterieuppföljning. Sättet, som idrottslärare kommunicerar kriterier på, betecknas i denna studie som *visibilitet*. Hur noggrant en idrottslärare följer upp kriteriernas uppfyllelse rubriceras *stringens*. Visibilitet

⁶⁷ $M_{SH}=9.14(1.70)$, $M_{SL}=8.32(1.72)$, $M_{GL}=7.14(2.06)$, $M_{GH}=7.13(2.07)$.

och stringens studeras med hjälp av nio enkätfrågor⁶⁸ samt med hjälp av ett intervjutema.

Diskussioner om elevbedömning och betygssättning kan tyckas vara kontroversiella i samband med idrottsundervisning i de lägre skolåren i Sverige, eftersom formella betygssättningsprocedurer saknas. I regelverket finns dock anvisningar om att eleverna skall ha uppnått vissa mål vid slutet av skolår 5. Detta kan dock svåriligen ses i termer av en formell betygssättningsprocedur. Trots detta utgår jag från att lågstadielärarna för anteckningar dels för eget bruk, dels för att veta hur elever förhåller sig till de i Lpo 94 uppsatta målen.

I avsnitten uppmärksammas visibiliteten genom tre ganska allmänna frågor, som fokuserar mot hur idrottslärare kommunicerar med elever och följer upp betygssättnings- eller bedömningsprocedurer. Stringensen belyses genom enkätfrågor om förekomst av betygsprov eller mätningar av elevers prestationer. Diskussioner om visibilitet och stringens fördes i intervjuerna under temat "elevbedömning och betygssättning".

7.3.1 Enkät svar om visibilitet

I enkäten fick idrottslärare ta ställning till hur ofta de tydliggör sina förväntningar till eleverna (klargörande) samt hur ofta de använder olika checklistor för att följa elevernas utveckling (antecknande). Dessutom svarade de på i vilken grad de tar hänsyn till elevernas resultat i tester eller prov när de bedömer eller betygssätter (hänsynstagande). Visibilitet representerar den sammanhängande bilden av klargörande, antecknande och hänsynstagande.

Grekiska idrottslärare klargör tydligare än svenska idrottslärare, $M_{GH}=4.75(.50)$, $M_{GL}=4.63(.64)$, $M_{SH}=4.44(.63)$, $M_{SL}=4.15(.78)$. Det saknas statistiskt säkerställda skillnader enbart mellan de två grekiska grupperna, $F(3,1157)=42.94$, $p<.001$ (Dunnnett T3). Detta tyder på att klargörande är högre i Grekland än i Sverige och att svenska idrottslärare som undervisar i de högre skolåren klargör oftare än de som undervisar i de lägre skolåren.

⁶⁸ Frågorna 24, 26, 27, 28a, 28b, 28c, 29d, 28h och 28i i bilaga A.

I tabell 7.19 ges ytterligare information av idrottslärares svar beträffande klargörande.

Tabell 7.19 Idrottslärares svar om klargörande

Värde	Klargör	SL	SH	GL	GH
5	Alltid	34 %	51 %	69 %	79 %
4	Ofta	49 %	42 %	26 %	18 %
3	Ibland	13 %	6 %	3 %	2 %
2	Sällan	3 %	1 %	1 %	1 %
1	Aldrig	1 %	0 %	1 %	0 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Grekiska idrottslärare som undervisar i de högre skolåren antecknar oftast, $M_{GH}=3.91(1.11)$, $M_{SH}=3.50(1.10)$, $M_{GL}=3.31(1.28)$, $M_{SL}=2.79(1.14)$. Nästan alla mellangruppskillnaderna är statistiskt säkerställda, $F(3,1157)=44.29$, $p<.001$. Det saknas signifikanta skillnader mellan grupperna SH och GL (Dunnett T3). Idrottslärares individuella svar kan förklaras genom en regressionskvation där, förutom land och skolår, dummyvariabeln *ålder* återfinns, $R^2=.12$, $F=50.1$, $p<.001$. Ålder innebär att yngre idrottslärare använder ”anteckningslistor” oftare än vad äldre idrottslärare gör. Att yngre idrottslärare kan vara osäkrare i olika aspekter av den professionella yrkesutövningen har poängterats av Krogh Christensen (2001).

De grekiska högstadielärarna antecknar mest medan de svenska lågstadielärarna för minst anteckningar. De två andra idrottslärargrupperna (SH och GL) skiljer sig inte. Svenska högstadielärare och grekiska lågstadielärare liknar därmed mer en grupp i det andra landet än den andra gruppen i det egna landet. Antecknande ter sig därmed som en kombination av samhälls- och stadiespecifika drag (tabell 7.20).

Tabell 7.20 Idrottslärares svar om antecknande

Värde	Antecknar	SL	SH	GL	GH
5	Alltid	8 %	21 %	21 %	38 %
4	Ofta	18 %	33 %	28 %	33 %
3	Ibland	32 %	28 %	23 %	17 %
2	Sällan	26 %	13 %	15 %	7 %
1	Aldrig	16 %	5 %	13 %	5 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Både svenska och grekiska idrottslärare som undervisar i de högre skolåren tar oftast hänsyn till elevernas resultat i tester och/eller prov, $M_{GH}=4.08(.96)$, $M_{SH}=4.05(.87)$, $M_{SL}=3.73(1.02)$, $M_{GL}=3.63(1.22)$. Idrottslärare som undervisar i de lägre skolåren tar hänsyn till prov och/eller tester oftare i Sverige än i Grekland (tabell 7.21). De flesta mellangruppskillnaderna är statistiskt säkerställda, $F(3,1157)=60.91$, $p<.001$. Emellertid finns det inga signifikanta skillnader mellan grupperna GH och SH (Dunnnett T3). Även hänsynstagande kan betraktas som ett samspel mellan samhälls- och stadiespecifika egenskaper. Idrottslärare som undervisar i de högre skolåren i de två länderna liknar mer varandra än den andra gruppen inom samma land. Detta kan bekräftas även genom en regressionsanalys. Högst förklaringsvärde har en ekvation med variablerna *land* och *skolår*, $R^2=.11$, $F=70.13$, $p<.001$.

Tabell 7.21 Idrottslärarnas svar om hänsynstagande (visibilitet)

Värde	Medräknar	SL	SH	GL	GH
5	Alltid	26 %	36 %	12 %	41 %
4	Ofta	36 %	39 %	22 %	33 %
3	Ibland	27 %	22 %	32 %	19 %
2	Sällan	6 %	2 %	18 %	5 %
1	Aldrig	5 %	1 %	16 %	2 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

Klargörande, antecknande och hänsynstagande hänvisar till visibilitet. Den samlade bilden innebär att visibiliteten är lägst hos svenska idrottslärare som undervisar i de lägre skolåren och högst hos grekiska idrottslärare som undervisar i de högre skolåren. De två andra grupperna (SH och GL) befinner sig i spektrumet mellan grupperna SL och GH. Det verkar som att grekiska idrottslärare som undervisar i de lägre skolåren och svenska idrottslärare som undervisar i de högre skolåren, förhåller sig till varandra på ett speciellt sätt. Idrottslärare i de två grupperna antecknar nästan lika mycket. I GL-gruppen klargör man oftare än i SH-gruppen, medan i SH-gruppen tar man mer hänsyn till resultat än i GL-gruppen.

Bernstein (1990, 1996, 2000) beskrev en dold och en synlig form av pedagogik. Enkätsvaren om visibilitet visar tecken på dold pedagogik i de lägre skolåren i Sverige och på synlig i de högre skolåren i Grekland. Visibiliteten kan i de andra två grupperna läsas något oklart, eftersom formen av pedagogik inte följer typiska mönster. Det ser ut som att grekiska idrottslärare i de lägre skolåren använder en utåt sett synlig, men i själva verket osynlig pedagogik. Min

tolkning är att dessa idrottslärare förebygger icke önskade elevbeteenden. De försöker alltså visa en viss ”tuffhet” genom ett högt klargörande. Emellertid uppvisar de lågt hänsynstagande. Idrottslärare i de högre skolåren i Sverige beskriver ett högt antecknade som kombineras med ett lågt klargörande. Detta kan tolkas som att dessa idrottslärare adopterar en utåt sett osynlig pedagogik, som i verkligheten är synlig.

Resultat om visibilitet i SH-gruppen, är i linje med NU '03 elevenkät (Skolverket, 2004c). I enkäten svarade enbart hälften av högstadieläverna att de fick tillräckligt med information i betygssättningsfrågor. Visserligen svarade 80 procent av de idrottslärare som deltog i NU:s lärarenkät att eleverna alltid får kännedom om vad de skall klara av för att få ett visst betyg. Data från lärarenkäten (NU '03) avviker från mina resultat, där hälften av lärarna svarade att de alltid informerar om betygssättning.

7.3.2 Intervjuцитat om visibilitet

Intervjuutsagorna om visibilitet kan med lätthet kombineras med data från enkäten. Allmänt sett försöker de svenska idrottslärarna att ”avdramatisera” betygsprocedurerna, medan de grekiska idrottslärarna framhäver en tydlig fixering vid betyg.

I Sverige uttalade sig Gudrun om att hon diskuterar betygssättning med elever i början av skolåret. Hon tyckte att sådana diskussioner var ganska svåra att föra. Det verkar som att Gudrun kände sig säkrare vid tiden före Lpo 94, då hon sade sig kunna mäta elevernas prestation och därefter sätta betyg. I Lpo 94 finns det ett mer övergripande lärandetema som är svårare att utvärdera:

Betygssättningen tycker jag har blivit jobbigare på ett sätt. Nu skall man uppmärksamma elevens utveckling och förmåga. Många gånger är det svårt att förklara till andra elever att vederbörande har fått ett sådant betyg. Det är svårt. Det har blivit lite svårare. Detta kan kanske vara rätt, men som lärare är det svårt. ... Förr i tiden var jag helt övertygad om att betygen skall vara kvar, men nu undrar jag. (GD, SH)

Mikaela hade huvudtjänsten på låg- och mellanstadiet men undervisade enstaka högstadielklasser också. Till skillnad från Gudrun framhöll hon inte några problem med det nya betygssystemet. Dessutom påpekade hon att eleverna inte riktigt kunde förstå de förändrade kraven. Dessa krav innebar en förändrad syn från mätning av prestationer till ”bedömning” av en mer övergripande karaktär:

Vi delar ju ut betygskriterierna till dem och där ser man vad det handlar om för de olika delarna. Vilket står till skillnad med de teoretiska ämnena, där man mest räknar poäng. Det är lite förvirrande för eleverna. De förstår inte det. Fortfarande

är det så att ”hur långt skall jag hoppa för att få ett VG, eller hur fort skall jag springa?” Vi försöker få bort det. Men de är inkörda i det. Och då blir det ju en sådan stressgrej på allt vi gör, när man har betyg. Jag tycker att elever skall kunna tänka att ”jag skall vara sådan ändå för att jag skall må bra”. Inte för att den skall ha ett högt betyg. Det är det vi försöker jobba med. Så därför tycker jag att vi inte skall ha några betyg. (MJ, SL)

Lennart betraktade diskussioner om betyg som oproblematiska:

Jag har ett antal kriterier, som jag går efter och tittar på hur de klarar det. Där får elever reda på väldigt tydligt vad de skall kunna klara för att de skall få G, VG eller MVG. Där är jag tydlig. De har fått ett papper på det och jag försöker verkligen att meddela det. Sedan säger jag också att det viktigaste är att man gör så gott man kan och att man visar att man gör en väldig höjning utifrån sin förmåga. Då har man möjligheten till höga betyg utan att ha presterat de här resultaten. (LE, SH)

Betygssättning och bedömning handlade enligt Tobias snarare om idrottslärares förmåga att uppfatta en helhetssituation och knappast om mätningar av elevernas prestationer. Tobias påstod sig bilda en helhetsuppfattning om elever i det vardagliga mötet och utifrån detta kom han fram till olika beslut. Jag tror att några elever skulle kunna få svårt att förstå ett sådant angreppssätt som kännetecknas av en låg visibilitet:

Hela tiden görs det en bedömning, i alla möten gör man någon form av bedömning. Det är inte något konstigt med detta. Det som är viktigt att vara medveten om de här bedömningarna som görs, är att man kan göra någon plan av det. I alla fall om man skall jobba väldigt ingående med elever. Hur detta växer fram måste vara en form av samlade minnesrester. ... Den som normalt sett är intresserad av en idrottsgren, har utövat den och tittat på väldigt mycket och ser en människa delta i kan göra en bedömning utifrån den förmåga den färdighet som den äger. (TK, SH)

Sigrid försökte avdramatisera betygen. Hon verkade avstå från inledande diskussioner om betyg med elever. Sådana diskussioner tog hon enbart upp då en elev frågade:

Det påpekar jag, talar om att det och det kommer med i min bedömning. (SG, SH)

Oskar menade att diskussioner om betygssättning och bedömning bör komma på ett naturligt sätt och i relation till de mål som skall nås enligt Lpo 94:

Oftast kommer sådana diskussioner på ett naturligt sätt. Tycker jag att någon elev inte är bra på något uppmanar jag eleven att träna på något sätt. Oftast känner de på sig att de inte är så bra i någon aspekt. Det är inte så att jag sätter mig ner och berättar att för att du skall få höga betyg på högstadiet måste du göra något redan

nu. ... Det naturliga samtalet är det bästa, istället för att man går in och talar om vad de skall klara av. (OK, SL)

Liljan diskuterade inte bedömning med elever utan det gjorde hon i samband med föräldrarna under utvecklingssamtalen:

Först har jag ett papper, formulär eller vad man skall kalla det. Där skriver jag inför utvecklingssamtal. Jag skriver om alla elever, och då skriver jag om motorik, lite om bollspel, lite om övriga aktiviteter. Hur de fungerar med kompisar och hur de fungerar med att samarbeta. Jag skriver om allt. Dels för deras skull men också för min egen. Skriver man varje termin, så ser man utvecklingen. Det är ganska roligt. Men hur jag bedömer ... bra eller dåligt ... Det är svårt! (LB, SL)

Roger som undervisade på låg- och mellanstadiet uppfattade de mål, som eleverna skall ha nått i slutet av skolår 5, i termer av kriterier. Dessa kriterier diskuterade han med eleverna och dem tog han även upp vid utvecklingssamtalen:

I utvecklingssamtalen ... jag brukar sätta upp en ... om jag kör inomhus t.ex. en övning där är det kanske ... det kan vara en viss tävlan mot sig själv ... då finns det bedömningskriterier ... t.ex. två minuter är godkänt, 1 och 50 är väl godkänt, mycket bra och då ... Det finns alltså kriterier på olika saker som jag brukar säga till eleverna. (RL, SL)

I Grekland inleder idrottslärare oftast skolåret genom att förklara hur saker och ting skall gå till, däribland betygssättning. Nikos jämförde betygssättning och spelregler. Man kan inte introducera nya spelregler medan spelet pågår, menade han. Därför bör ”spelarna” ha allt klart för sig redan före ”avsparken”:

Spelets regler får eleverna kännedom om allra först. I början av varje skolår går jag igenom det som jag förväntar mig. Det går inte att vara med i ett spel om någon inte i förväg berättar spelreglerna. Detta gäller inte minst betygssättning. Fotbollspelare vet i förväg vilka situationer som bestraffas med gult kort. Domaren kan inte hitta på efteråt. (NK, GH)

Även Vassilis brukade inleda med att förklara hur saker och ting skall gå till:

I början av varje skolår förklarar jag sättet som jag arbetar på. Samtidigt bjuder jag till diskussion om olika saker. En av dessa är betygssättning. Och då förklarar jag att personlig förbättring är det jag värdesätter högst. (VK, GH)

Tydlig och klar var även Savvas redan från första dagen:

Kriterier annonserar jag redan den första dagen vi träffas inför varje skolår. (SP, GH)

Katerina brukade ”förhandla” om betyg. Denna förhandling ser hon som en del av vardagens pedagogiska arbete. Då en elev inte lever upp till förväntningarna adopterade Katerina en intressant ”besparingsstrategi”:

Då någon inte visar intresse brukar jag sänka dennes betyg. Jag förklarar för eleven det som förväntas. Anpassar sig eleven till de gällande kraven får den tillbaka sina borttappade poäng. (KK, GH)

Betyg var ett viktigt inslag för Dora. En rättvis bedömning ansåg hon vara det viktigaste vad gäller betygssättning:

Betygssättning är en viktig procedur. Framför allt vill jag vara rättvis. Jag funderar jämt om elever får de betyg de förtjänar. (DP, GH)

Även om Dora hade velat ”glömma bort” betyg kom det ofta elever som klagade, berättade hon:

Oftast klagar elever om varför de fått 19 och inte 20 i betyg. Jag brukar svara att i praktiken är dessa två betyg detsamma. Vill de bli bättre får de ytterligare förbättra både allmän beteende och idrottsprestationer. (DP, GH)

En viss ”betygsfixering” framträdde även hos idrottslärare som undervisade i de lägre skolåren i Grekland. Stavrola använde t.ex. nästan samma rutiner som idrottslärare i de högre skolåren använde:

Jag förklarar hur betygssättningen kommer att äga rum. Det handlar om olika kriterier, men det viktigaste är deras intresse och försök. (SS, GL)

Även Tania klagade för eleverna vad som förväntades av dem:

Samtidigt som jag går igenom årsplaneringen förklarar jag hur betygssättningen kommer att gå till. Jag uppskattar sättet man betar sig på mot lärarna och de andra eleverna. (TM, GL)

Akilles tog visst avstånd från betygssättning. Han gav alla elever högsta betyg och på så sätt fokuserade han på det verkliga pedagogiska arbetet. För Akilles innebar detta arbete att alla skall visa vad de kan:

Alla premieras på något sätt. De får jämt möjligheter att visa vad de kan. (AK, GL)

Den höga visibiliteten i framför allt de högre skolåren i Grekland är helt i linje med konstaterandet att betygs- och provfixering kännetecknar det grekiska utbildningssystemet (Matsaggouras, 1999). Matsaggouras fokuserade mot teoretiska ämnen och framför allt inträdesprov till universitet. Det verkar som att samma fenomen även råder i idrottsämnet trots att idrottsbetyg kan borträknas. Hittills presenterade citat om visibiliteten i Sverige liknar data som presentera-

des av Berndtsson och Gustavsson (1998). I en kvalitativ studie ställde Berndtsson och Gustavsson en fråga till idrottslärare om hur eleverna tar del av betygskriterier. Samma bild framträder även hos Larsson (2003) genom citat som "[kriterier] ges ibland före ibland efter"; 'pratar med många elever [om kriterier] men har ej satt det i system'" (s. 40).

7.3.3 Enkät svar om stringens

Förekomst av mätningar och prov i samband med elevbedömning och betygssättning betecknas med begreppet *stringens*. Alla idrottslärare behöver inte använda betygsprov (t.ex. SL-gruppen), vilket inte utesluter att mätningar kan förekomma för annat ändamål än betygssättning. I enkäten ställdes därför frågan i relation till betygsprov (prov) och/eller mätning av prestation (mätning). Ett prov uppfattas som underlag för en formell betygssättning, medan en mätning kan användas för idrottslärarens eget bruk eller i samband med utvecklingssamtal. Förekomsten av prov eller mätning undersöktes i relation till redskapsgymnastik, bollspel, dans, friidrott, kondition och teori. Svar på frågor om simning, skridsko och orientering, som ställdes till enbart svenska idrottslärare redovisas inte, eftersom dessa aktiviteter inte förekommer i Grekland. I tabell 7.22 presenteras andelen idrottslärare som svarade på om de använder sig av olika prov och/eller mätningar. "Stringens" i den sista raden handlar om gruppernas medelvärde (de olika kategorierna summeras och divideras med sex).

Tabell 7.22 Förekomst av betygsprov eller mätning (stringens)

Prov – mätning i	SL	SH	GL	GH
Redskap	23 %	50 %	29 %	25 %
Bollspel	14 %	26 %	80 %	87 %
Dans	8 %	25 %	44 %	45 %
Friidrott	34 %	59 %	67 %	62 %
Kondition	27 %	67 %	57 %	84 %
Teori	12 %	49 %	34 %	33 %
Stringens	20 %	46 %	52 %	56 %

Svenska idrottslärare som undervisar i de högre skolåren använder prov/mätning i redskap oftare än idrottslärare i de andra grupperna. Detta kan bero på att det ofta saknas gymnastikredskap i Grekland. Statistiskt säkerställda är enbart skillnader mellan SH-gruppen och de övriga grupperna, $M_{SH}=.50(.50)$,

$M_{GL}=.29(.46)$, $M_{GH}=.25(.43)$, $M_{SL}=.23(.42)$, $F(3,1157)=25.77$, $p<.001$ (Bonferoni).

Det är framför allt grekiska idrottslärare som använder sig av bollspelsrelaterade prov och mätningar. De svenska idrottslärarna gör detta i något lägre utsträckning och då mestadels i de högre skolåren. Nästan alla mellangruppskillnaderna är statistiskt säkerställda, $M_{GH}=.87(.33)$, $M_{GL}=.80(.40)$, $M_{SH}=.26(.44)$, $M_{SL}=.14(.34)$, $F(3,1157)=249.93$, $p<.001$. Det finns inga signifikanta skillnader mellan de två grekiska grupperna (Dunnett T3). En regressionsekvation med dummyvariablerna *land* och *skolår* har ett högt förklaringsvärde, $R^2=.39$, $F=365.47$, $p<.001$. Tidigare påpekades att bollspel dominerar idrottsämnet i Grekland. Detta hänger väl ihop med data om bollspelsrelaterade prov och tester.

I Grekland utnyttjar man oftare än i Sverige prov och mätning i dans. Statistiskt säkerställda är nästan alla mellangruppskillnaderna, $M_{GH}=.45(.50)$, $M_{GL}=.44(.50)$, $M_{SH}=.25(.43)$, $M_{SL}=.08(.26)$, $F(3,1157)=46.74$, $p<.001$. Det finns inga signifikanta skillnader mellan de två grekiska grupperna (Dunnett T3). Utifrån en multipel regression associeras svaren till idrottslärarens kön, förutom *land* och *skolår*, $R^2=.11$, $F=44.68$, $p<.001$. Kvinnliga idrottslärare använder betygsprov i dans oftare än manliga idrottslärare. Att vissa aktiviteter är genuspräglade har påpekats tidigare (jfr Larsson, 1999). Logiskt nog uppmärksammas liknande trender vid betygssättning. Det komparativa mönstret i frågan är detsamma som vid frågan om bollspel. Detta mönster innebär att prov och mätningar förekommer oftast i Grekland och att svenska idrottslärare oftare använder prov och mätningar i de högre skolåren än i de lägre.

De flesta idrottslärarna i både Grekland och de högre skolåren i Sverige utnyttjar prov och mätning i friidrott, $M_{GL}=.67(.47)$, $M_{GH}=.62(.49)$, $M_{SH}=.59(.49)$, $M_{SL}=.34(.47)$. Få svenska idrottslärare använder sådana prov och mätningar i de lägre skolåren. Statistiskt säkerställda är skillnader mellan gruppen SL och de övriga grupperna, $F(3,1157)=24.58$, $p<.001$ (Dunnett T3).

De grekiska högstadielärarna använder prov och mätning i kondition mer än alla de andra idrottslärarna, $M_{GH}=.84(.37)$, $M_{SH}=.67(.47)$, $M_{GL}=.57(.49)$, $M_{SL}=.27(.44)$. Nästan alla mellangruppskillnaderna är statistiskt säkerställda, $F(3, 1157)=7.93$, $p<.001$. Det finns inga skillnader mellan SH- och GL-gruppen (Dunnett T3). Idrottslärarnas svar på individnivå kan förklaras genom en modell där tätort och idrottslärarens ålder uppträder vid sidan av *land* och *skolår*, $R^2=.17$, $F=61.12$, $p<.001$. Yngre idrottslärare använder oftare konditionstester, vilket även de som arbetar i storstadsskolor ofta gör. Användning av prov och mätning i kondition är en kombination av samhälls- och stadiespecifika egenskaper. I frågan finns det inga skillnader mellan grekiska idrottslärare som

undervisar i de lägre skolåren och svenska idrottslärare som undervisar i de högre skolåren.

Nästan hälften av de svenska "högstadielärarna" använder prov i teori. I de övriga grupperna är denna andel klart lägre $M_{SH}=.49(.50)$, $M_{GL}=.34(.48)$, $M_{GH}=.33(.47)$, $M_{SL}=.12(.33)$. Alla mellangruppskillnader är signifikanta, förutom den mellan de två grekiska grupperna $F(3,1157)=37.93$, $p<.001$ (Dunnett T3). Således använder man teoriprov mest i SH-gruppen och minst i SL-gruppen. De grekiska idrottslärarna kan således placeras mellan de två svenska grupperna.

I tabell 7.22 (sista raden) presenteras även den genomsnittliga stringensen. De grekiska idrottslärarna som undervisar i de högre skolåren uppvisar den högsta stringensen, medan de svenska idrottslärarna som undervisar i de lägre skolåren rapporterar den lägsta, $M_{GH}=.56(.24)$, $M_{GL}=.52(.28)$, $M_{SH}=.46(.32)$, $M_{SL}=.20(.26)$. Statistiskt säkerställda är skillnaderna mellan idrottslärare i GH-gruppen och de svenska idrottslärarna samt mellan de två svenska grupperna, $F(3,1157)=90.93$, $p<.001$. Det finns inga skillnader mellan GL-gruppen och de två grupperna av idrottslärare som undervisar i de högre skolåren (Dunnett T3). Detta innebär att idrottslärare som undervisar i de högre skolåren i Sverige och i de lägre skolåren i Grekland liknar varandra vad gäller stringens.

Den grekiska delen kan jämföras med resultat från Ikonopoulous m.fl. (2002a, 2002b) studie med idrottslärare som undervisade i de lägre skolåren. Dessa idrottslärare uppvisade en hög stringens vid elevers bedömning och betygssättning genom användning av s.k. skill test performance. Sådana tester användes oftare av manliga än av kvinnliga idrottslärare. Detta står i motsats till mina resultat, där genusrelaterade mönster enbart kunde kopplas till dansrelaterade kriterier. Mer specifikt använder kvinnliga idrottslärare prov i dans oftare än vad deras manliga kollegor gör.

7.3.4 Intervjucitat om stringens

Ett intervjutema handlade om elevbedömning och betygssättning av elever. Citat från dessa diskussioner som relaterades till stringens presenteras i detta avsnitt.

Gudrun kom ihåg de "gamla" tiderna (före Lpo 94) i Sverige, då det fanns tydliga kriterier som t.ex. minst 50 procents närvaro för att man skulle bli godkänd, osv. Numera kan man inte formulera sig i samma termer:

Vi hade ju förut så här 50 % närvaro, men det är helt borta idag. Men man kan ju säga så här: om en elev har väldigt stor frånvaro kan man säga att jag tyvärr inte

har underlag till betygssättning. Det kan man säga. Det är inte riktigt samma sak. Jag för statistik fortfarande och jag skriver in historiken. Vi skriver in varje lektion. Jag har för eget bruk för att se. Jag försöker säga det till barnen. För att få ett bra betyg måste man delta så mycket som möjligt, självklart. (GD, SH)

Tydliga kriterier eller resultatgränser kan vara problematiska vid betygssättning, ansåg Lennart:

Där är ju upp till mig att göra en bedömning. Vilket ansvar de har tagit utifrån sin situation. Då går man ifrån de formella betygskriterierna till en subjektiv bedömning som är svår att göra men är viktig. Man måste överväga. Det är väldigt enkelt att sätta resultatgränser, men det är inte bra bedömning. Elever har så olika förutsättningar och det heter idrott och hälsa idag. Så jag gör en väldig stor bedömning av elevens prestation i förhållande till sin kapacitet. Detta är den stora skillnaden mot innan. (LE, SH)

Passagen från resultatgränser/tester som tidigare användes i idrottsundervisning till ett annorlunda angreppssätt vad gäller betyg, illustrerades av Tobias. Strategin skulle kunna rubriceras som idrottsämnets förlängda arm mot elevens fritid:

Det börjar jag med i åk 8. Om de tar ansvar för sin hälsa på bästa sätt, vilket innebär att de på sin fritid tränar tre gånger i veckan minst en halvtimme. Om de får insikt i att detta gör jag för att fysiskt få den hälsodelen tillgodosedd ... Gör eleven det, och deltar i allt och gör eleven sin bästa har eleven uppnått målet VG. Det tycker jag är bra för att stimulera. De behöver då inte ha de färdigheter som de tidigare behövt i form av mätningar på olika sätt. Nu vet de det att, gör jag mitt bästa, tränar jag på min fritid kan jag få VG. Hjälper jag dem skapa goda vanor och kan de leva med det vidare har jag bidragit med något som jag tror är viktigare än kanske att göra ännu flera mätningar för att hitta liksom gränserna. ... Det hela gör jag genom att använda en form av dagbok ett par månader per termin som de får redovisa. Där skriver de ner vad de har gjort. Detta bekräftas från föräldrar eller tränaren eller av båda. (TK, SH)

Sigrid tonade ner vikten av de fysiska prestationerna. Hon menade att perspektiven inom idrottsämnet avviker något från idrottsrörelsen:

Det finns elever som är jätteduktiga i idrott och som liksom kan allt. Har fått allting gratis men betar sig många gånger illa mot kamrater. Det tycker jag är bedrövligt. De får inte högt betyg av mig heller. Det är en social aspekt med idrott, hur du fungerar ihop med andra, och det bedömer jag också. Är det någon elev som inte fattar, talar jag om för den. Du är jätteduktig men du måste tänka det här och det här. Det är skillnad om du tränar hockey. Här är det en skola. Här måste du ta hänsyn till de andra. (SG, SH)

Eleverna får inte betyg i de lägre skolåren i Sverige. Emellertid fick jag den uppfattningen att idrottslärare använder sig av olika procedurer dels för eget

bruk, dels i samband med utvecklingssamtalen. Detta finner jag rimligt med tanke på att eleverna i skolår 5 skall ha uppnått ett antal mål. De idrottslärare jag intervjuat tonade visserligen ner prestationer vid elevers bedömning.

Mikaela tog avstånd från ”hetsen runt betyg och stress” i de lägre skolåren:

Vissa kan ju tycka att man skall sätta betyg på de här små. Man skall börja tidigare med betygen för då förstår de att idrotten är viktig också för det är betyg i den. Många tycker att sjuor skall ha betyg. Jag tycker inte det. Det räcker om de får betyg i 8:an och 9:an. Och den hetsen runt betygen och stress ... många elever kan må jättedåligt. (MJ, SL)

Påminnas bör att Mikaela undervisade klasser i högre skolår också. Härnäst följer Mikaelas kommentar om betygssättning:

Vi jobbar väldigt mycket med attityder och värderingar, hur man uppför sig. Skall du ha ett högt betyg här, då gäller det att du har social kompetens. Du vet hur det skall vara med kompisar och lärare och du är schyst och du hjälper till och så här. Du kan aldrig få ett högt betyg om du hoppar tre meter i höjd och sen betar du dig illa mot kamraterna. (MJ, SL)

I nästa citat beskrev Lilian sin drömelev. Liljans kriterier föreföll vara närmare en social kompetens än specifika idrottsliga prestationer:

Det är inte så viktigt att den är duktig i idrott än att den är bra på att samarbeta med andra elever och hjälpa laget. Att eleven är positiv. Den var en drömelev. Mardrömseleven är istället negativ. Den börjar gråta om det blåser emot. Den är helt enkelt inte schyst mot andra. (LB, SL)

Oskar använde inte några standardiserade mätningar utan han anpassade kriterierna en del till den enskilde individen. Med detta som utgångspunkt försökte han därefter hjälpa den enskilde eleven att förbättra de svaga punkterna:

Pressen kan bli stor om eleven får veta att de måste klara olika mål som exempelvis i redskapsgymnastik med mera. Målsättningen är att eleven skall klara de saker som den kanske inte är så bra på ... detta är en process tycker jag. (OK, SL)

Ragnar tyckte att de yngre eleverna ”tål” diskussioner om prestation, resultat och kriterier:

Det kan gälla friidrott eller bollsporter, simning. Så har jag kriterier. Dessa brukar jag framföra till eleverna. Jag kör med detta även från fyran och femman. Fast jag är lite snällare mot fyrorna. Det skall vara roligt. Framför allt skall de uppleva det som roligt. Då kanske jag kan vara lite tuffare i femman och i sexan. Där gäller att godkänt är detta och detta. Det brukar jag faktiskt gå in och säga. Du kanske behöver träna lite mer på det och då kan du lyckas lite bättre eller det här är du bra på men utvecklar du det kan det bli ännu bättre. (RL, SL)

I de högre skolåren i Grekland finns det en 20-gradig betygsskala. Dora satte betyg enligt följande:

30 procent av betygen relateras till olika tester: teknik, push-ups, stående längdhopp osv. 70 procent handlar om den pedagogiska delen, dvs. om intresse, försök samt förbättring. (DP, GH)

Katerina var inne på samma spår som Dora. Även om hon inte formulerade sig i termer av specifika proportioner har hon ett anteckningsblock där hon för in fakta om elevers prestationer och beteende:

Idrottsämnet handlar inte om att någon springer fort eller om man serverar rätt. Framför allt handlar det om att lära sig självdisciplin. Ett hyfsat beteende gentemot elever och lärare är det som förväntas. Alltså är beteende viktigt. Jag har också ett anteckningsblock precis som alla lärare. Där antecknar jag resultat från olika tekniktester. (KK, GH)

Vassilis menade att alla inte har samma förutsättningar och därför använde han betyg som relaterades till individens egen utveckling. Dock berättade han att det fanns några tester han inte kunde vara utan:

Jag utgår från att alla inte har samma förutsättningar. Alla har inte lika tillgång till starka muskler. Därför värdesätter jag inte resultat högst som sådana, utan i relation till vilket sätt individen förbättrar sina egna prestationer på. (VK, GH)

Även Savvas värdesatte högt ”intresse och försök” utan att försumma tester och prov:

Först och främst vill jag att de skall vara ombytta. För det andra vill jag att de skall visa intresse. Och för det tredje vill jag att de skall göra så gott de kan för att förbättra den egna prestationen. Konditionstester brukar jag ha och teknikprov i några grenar. (SP, GH)

Nikos, som undervisade i de högre skolåren, uttalade sig negativt gentemot prov och mätningar. Enligt Nikos fick en elev bättre betyg om den visade intresse än om den presterade bra men var helt ointresserad:

För mig är försök det viktigaste vad gäller betyg. Det finns elever som tränar i olika föreningar och därför är de duktiga. Skall alla de få 20? Vad händer om han bara står där och tittar på? Nej, jag är för sådana elever som inte är så duktiga men som visar intresse samt gör sitt bästa. (NK, GH)

Stavrola använde tydliga kriterier i de lägre skolåren:

Det detaljerade programmet för dimotiko ger oklara linjer vad gäller betygssättning. Därför lånar jag kriterier från gymnasio. Såklart omvandlar jag resultat till bokstavs betyg men principen är densamma. Det viktigaste är intresse och försök,

några kriterier som jag berättat i förväg och framför allt elevens personliga förbättring. (SS, GL)

Tania genomförde också olika tester i dimotiko:

Under första terminen har vi ett push-ups test. Gör de mindre än åtta på 30 sekunder, förklarar jag att detta inte är bra. Då vi upprepar testet under nästa termin värdesätter jag högt om någon lyckas göra 30 på 30. Är det någon som lyckas göra enbart 12, men har förbättrat den egna prestationen markant, tycker jag att detta också är anmärkningsvärt. (TM, GL)

Akilles var emot mätningar och betyg. Han påpekade att han delade ut maximala betygspoäng till alla eleverna (en viss "normalfördelning" av betyg gäller inte i Grekland). Då eleverna blev äldre gjorde han visserligen en primitiv rangordning som inte baserades på specifika tester och fördefinierade kriterier:

Det finns elever som inte kan slå en kullerbytta. Därför kan jag inte satsa så hårt på det fysiska. Under de första skolåren satsar jag på det sociala. I fyran introduceras betyg och då får alla högsta betyg. Jag vägrar rangordna eleverna vid denna ålder. I sexan gör jag en primitiv rangordning av eleverna. Jag försöker bedöma och betygssätta enligt en så stor helhetsbild som möjligt. (AK, GL)

Enligt Larsson (2003) kan idrottsämnet och engelskan betraktas tillhöra de s.k. kommunikativa skolämnena, eftersom de båda förutsätter en viss social kompetens för goda betyg. Detta kan stämma i högre grad än t.ex. undervisning i matematik. Larsson menade att stringensen är lägre i idrottsämnet än i matematik i gymnasieskolan. Dessutom kom han fram till att elevernas närvaro/frånvaro inte utgör den absoluta grunden för betygssättning som det kanske var förr i tiden för vissa lärare. Visserligen krävde studiens idrottslärare en aktiv elevnärvaro på minst 60 procent. Larsson såg också tydliga tecken på att elevers fritidsintresse utgör en bedömningsgrund för några idrottslärare. En sådan trend kunde även skönjas i de egna intervjuutsagorna.

Larsson lyfte även fram några desperata idrottslärarröster i termer av "[vi] vill ha gemensamma krav över riket"; "jag vill ha en lösning – hur"; "samordning? Det skulle vi definitivt behöva ... stämma av, jämföra med de andra högstadieskolorna" (Larsson, 2003, s. 47). Rösterna skulle kunna kopplas till krav på en högre stringens. Sådana tydliga röster saknades i min studie. Visserligen påpekade idrottslärarna att betygssättningen har blivit något mer komplicerad och kanske något mer diffus i samband med införandet av Lpo 94.

7.3.5 Former av pedagogik i Sverige och Grekland

SlopanDET av betyg har tidigare varit en aktuell fråga i den svenska idrottspedagogiska forskningen (Engström, 1969; Hedberg, 1972; Patriksson, 1984). Carlstens (1989) studie signalerade övergången från betygsslopanDET till bedömningsgrunder. Betygssättningsfrågor har på nytt aktualiserats under de senaste åren. Det verkar som att sättet på vilket idrottslärare tolkar de i Lpo 94 formulerade betygskriterierna, bäddar för en hög grad av godtycklighet (Redelius, 2005). Oavsett om kritiken är befogad eller inte förefaller det vara intressant att det för tre decennier sedan i Sverige var ganska många som förespråkade ett slopanDE av betyget i idrott. För närvarande strävar man dock efter tydligare betygssättningsprocedurer. Tendensen är den omvända i Grekland, där man för närvarande vill tona ner betygs- och examinationscentreringen.

Diskussioner om godtycklighet vad gäller betyg vilar i grunden på att en elev skall kunna erhålla samma bedömning eller betyg oavsett vilken skola eleven går i. En synlig form av pedagogik innebär procedurer av elevbedömning och betygssättning som kännetecknas av hög visibilitet och stringens. En sådan pedagogikform skulle kunna förebygga godtycklighet.

I avhandlingen lyfts visibilitet och stringens fram i samband med idrottsundervisningen i Sverige och Grekland. Bernstein (1983a, 1983c) rubricerade en hög visibilitet och stringens som synlig pedagogik, medan en låg visibilitet och stringens betecknades som osynlig (dold) pedagogik. Frågorna om visibilitet besvarades genom fem svarsalternativ (alltid, ofta, ibland, sällan, aldrig), medan frågor om stringens handlade om s.k. korta svarsfrågor med enbart två alternativ (ja eller nej). En sammanhängande bild av former av pedagogik uppträder om man summerar de standardiserade värdena av visibilitet och stringens (visibilitetssvaren dividerades med fem och stringenssvaren med två). I tabell 7.23 presenteras de standardiserade värdena och en sammanfattning mot bakgrund av pedagogikformen. Hela instrumentet med nio frågor mäter former av pedagogik och har en hög reliabilitet ($\alpha=.75$).

Tabell 7.23 Sammanfattning av enkätsvar om former av pedagogik

	Medelvärde				Rangordning			
	SL	SH	GL	GH	SL	SH	GL	GH
Visibilitet								
Klargörande	.83	.89	.93	.95	3	2	1	1
Antecknande	.56	.70	.66	.78	3	2	2	1
Hänsynstagande	.75	.81	.60	.81	2	1	3	1

Tabell 7.23 (fortsättning) Sammanfattning av enkätsvar om former av pedagogik

	Medelvärde				Rangordning			
	SL	SH	GL	GH	SL	SH	GL	GH
Stringens								
Redskapsgymnastik	.11	.25	.15	.12	2	1	2	2
Bollspel	.07	.13	.40	.44	3	2	1	1
Dans	.03	.12	.22	.23	3	2	1	1
Friidrott	.17	.30	.33	.31	2	1	1	1
Kondition	.13	.34	.29	.42	3	2	2	1
Teori	.06	.24	.17	.16	3	1	2	2
Former av pedagogik	.81	1.02	.99	1.13	3	2	2	1

I tabellen betonas att pedagogikformen är synligare i de högre skolåren i Grekland och mer dold i de lägre skolåren i Sverige, $M_{GH}=1.13(.21)$, $M_{SH}=1.02 (.23)$, $M_{GL}=.99(.26)$, $M_{SL}=.81(.23)$. Alla mellangruppskillnaderna är signifikanta förutom mellan grupperna SH och GL, $F(3,1157)=91.19$, $p<.001$ (Dunnnett T3). Detta innebär att idrottslärare som undervisar i de högre skolåren i Sverige och i de lägre skolåren i Grekland förmedlar en oklar bild och därför krävs det ytterligare resonemang.

Idrottslärare i de sistnämnda grupperna (SH, GL) beskriver former av pedagogik på ett sätt som mer liknar varandra än den andra gruppen i det egna landet (SL, GH). De två grupperna kännetecknas av samma stringens, men det finns några skillnader vad gäller visibilitet. De svenska högstadielärarna visar ett högt hänsynstagande och klargör mindre, medan de grekiska lågstadielärarna klargör mer och visar ett lågt hänsynstagande. Detta kan ses som att idrottslärare i de lägre skolåren i Grekland använder något synligare former av pedagogik som i själva verket saknar en uppföljningsstrategi, eftersom de inte tar hänsyn till elevens resultat vid elevbedömning eller betygssättning. Som jag ser det förutsätter en distinkt uppföljningsstrategi att man antecknar och tar hänsyn till i samma grad som idrottslärare i GH-gruppen gör. Den andra gruppen, dvs. svenska idrottslärare som undervisar i de högre skolåren, klargör mindre och tar hänsyn till mer än GL-gruppen. Dessa idrottslärare har alltså en uppföljningsstrategi, vilken de inte förtydligar på samma sätt som de grekiska lågstadielärarna. Sammanfattningsvis ser det ut som att de grekiska eleverna (lägre skolåren) tydligt får veta vad som gäller utan att detta har några konsekvenser vid betygssättning eller bedömning. I Sverige får inte elever (högre skolår) veta mycket om vad som gäller, utan idrottslärarna behåller informationen antingen för eget bruk eller så klargör de enbart när eleven frågar.

Fenomenet i SH-gruppen har jag valt att rubricera som ingripande former av pedagogik. Idrottsläraren ser ut att kunna förbehålla sig rätten att ”ingripa” vid olika tillfällen. Den ena handlar om när en elev kommer fram och frågar. Den andra kan kopplas till ett idrottslärariniterat närmande när en elev gått ”för långt” vad gäller icke önskade prestationer och/eller beteende. I GL-gruppen ser det ut som om idrottslärarna i själva verket inte fullt ut bryr sig om elevernas resultat i prov/mätningar. Jag tror att dessa idrottslärare å ena sidan försöker tillfredsställa omgivningens (jfr kollegornas och föräldrarnas) krav om synliga former av pedagogik. Å andra sidan verkar det som att de inte vill fullfölja denna strategi helt och hållet. Möjligen är de påverkade av den samtida diskussionen i Grekland om att exakta betygskriterier och bedömningsprocedurer degraderar elevers lärande till en mätbar form av prestation och beteende. Det ovan utvecklade resonemanget stöds av intervjuutsagor, där det framkommer att former av pedagogik i de lägre skolåren i Grekland tveksamt kan betraktas som klart synliga. Av intervjuutsagor framkommer inte heller att former av pedagogik i SH-gruppen kan betraktas som osynliga.

I ljuset av det ovan presenterade underlaget och resonemanget kan det konstateras att pedagogikformen är osynlig i de lägre skolåren i Sverige (-V, -S). I de högre skolåren i Sverige återfinns en ingripande form av pedagogik, dvs. en kombination av låg visibilitet och hög stringens (-V, +S). Idrottslärarna i de lägre skolåren i Grekland förmedlar ståndpunkter om en hög visibilitet och en låg stringens som jag benämner genom en form av pedagogik som att den innehåller ett ”överseende” förhållningssätt (+V, -S). Pedagogikformen i GH-gruppen är klart synlig med både hög visibilitet och stringens (+V, +S).

7.4 Undervisningsmiljön i fyra kontexter

Idrottslärarnas undervisningsmiljö (yrkessträvanden) har uppmärksamats mot bakgrund av en ritualiseringsproblematik. Problematiken mynnade bl.a. ut i en beskrivning av olika former av ritualer som de svenska och de grekiska eleverna socialiseras genom. Beskrivningen baserades på intervjuutsagor och enkätsvar som har systematiserats i termer av inre klassifikation, inre inramning och former av pedagogik.

Resultaten om inre klassifikation pekar sammanfattningsvis mot att mer inkluderande idrottspraktiker utmärker idrottsämnet i Sverige och visar tecken på sammanhållande ritualiseringsformer. Idrottsundervisningen i Grekland präglas av något exkluderande idrottspraktiker som kan tolkas som särskiljande ritualisering. I Bernsteins (1990, 1996, 2000) terminologi kan klassifikationen rubriceras som svag i Sverige och stark i Grekland.

Den inre inramningen lyftes fram genom frågor kring elevers inflytande och medverkan. Elever har störst inflytande i de högre skolåren i Sverige. Dessa elever påverkar inte bara idrottsundervisningens utformning starkt, utan de förväntas också ta ett tydligt ansvar för den egna hälsan. I termer av Bernstein (1990, 1996, 2000) kan företeelsen rubriceras som väldigt svag inramning. Inspirerad av Evans m.fl. (2004) väljer jag dock att rubricera företeelsen som ett tydligt individuellt ansvarstagande. På så sätt kan det dessutom etableras en distinktion med situationen i de lägre skolåren i Sverige, där inramningen är svag. I Grekland är den inre inramningen starkare och eleverna saknar möjligheter att påverka undervisningens utformning.

Former av pedagogik kan rubriceras som synlig i de högre skolåren i Grekland och osynlig i de lägre skolåren i Sverige. Pedagogikformerna i de två andra idrottslärargrupperna förefaller vara mer nyanserade i relation till Bernsteins (1983a, 1983c) beskrivningar. Svenska idrottslärare förmedlar i de högre skolåren uppfattningar om en utåt sett osynlig pedagogik som i själva verket har en ganska hög stringens. Denna pedagogik väljer jag att beteckna som ingripande. De grekiska idrottslärarna beskriver en utåt sett synlig pedagogik i de lägre skolåren. Det tydliga klagörandet kombineras med ett lågt hänsynstagande. Företeelsen är något unik och studier som beskriver ett någorlunda liknande fenomen har jag inte förmått spåra upp. Jag har valt att rubricera fenomenet som "överseende".

Sammanfattningsvis kan det konstateras att fyra olika undervisningsmiljöer uppträder i Sverige och Grekland. De svenska idrottslärarna beskriver en svag inre klassifikation, en svag inre inramning och en osynlig form av pedagogik i de lägre skolåren samt en svag inre klassifikation, en väldigt svag inre inramning (individuellt ansvar) och en nyanserad form av pedagogik (ingripande pedagogik) i de högre skolåren. Grekiska idrottslärare visar tecken på en stark inre klassifikation, en stark inre inramning och en synlig form av pedagogik i de högre skolåren samt en stark inre klassifikation, en stark inre inramning och en nyanserad form av pedagogik (överseende) i de lägre skolåren.

8 Slutdiskussion

Föreställningar om idrottsläraryrket som ett yrke med diskutabel status och om idrottsämnet som ett ämne huvudsakligen relaterat till elevers fysiska förmågor, förefaller vara en alltför förenklad bild av såväl idrottslärare som idrottsämnet. Ifrågasättandet motiveras på basis av beskrivningar av distinkta mönster för samhällelig produktion och reproduktion i fyra stadie- och nationsspecifika kontexter. I de lägre och högre skolåren av den svenska och den grekiska grundskolan förmedlar yrkesverksamma idrottslärare diskurser, vilka återger skilda sätt att konstituera, konstruera och strukturera den professionella omgivningen. Dessa diskurser diskuteras som professionskoder, som utmynnar i en professionaliseringsfunktion kopplad till yrkesförutsättningar och en professionalismfunktion relaterad till yrkessträvanden.

8.1 Idrottslärarnas professionskoder

Idrottslärarnas, i den svenska och grekiska grundskolan, enkätsvar och intervju-utsagor har bearbetats och resultaten pekar sammanfattningsvis mot följande modaliteter av professionskoder:

- I de lägre skolåren i Sverige positionerar sig idrottslärare genom en professionskod där yttre klassifikation är svag, inre klassifikation är svag, yttre inramning är svag, inre inramning är svag och pedagogikformen är osynlig.
- I de högre skolåren i Sverige förmedlar idrottslärare en professionskod där yttre klassifikation är väldigt svag, inre klassifikation är svag, yttre inramning är stark, inre inramning är väldigt svag och pedagogikformen är nyanserat⁶⁹ osynlig.
- Grekiska idrottslärare i de lägre skolåren uttrycker en professionskod där yttre klassifikation är stark, inre klassifikation är stark, yttre inramning är stark, inre inramning är stark och pedagogikformen är nyanserat synlig (jfr nyanserat osynlig).
- Grekiska idrottslärare i de högre skolåren återger en professionskod där yttre klassifikation är stark, inre klassifikation är stark, yttre inramning är stark, inre inramning är stark, och pedagogikformen är synlig.

⁶⁹ Termen *nyanserad* innebär en modifikation (mellanform) av osynlig och synlig pedagogikform.

Yttre klassifikation och yttre inramning kopplas till en kod för yrkesförutsättningar och en professionaliseringsfunktion. Denna kod kan vara typiskt⁷⁰ ”integrerad” vid svag yttre klassifikation och svag yttre inramning samt typiskt ”samlad” vid stark yttre klassifikation och stark yttre inramning. Inre klassifikation, inre inramning och pedagogikform ger uttryck åt en kod för yrkessträvanden och en professionalismfunktion. Denna kod betecknas som typiskt integrerad vid svag inre klassifikation, svag inre inramning och osynlig pedagogikform samt som typiskt samlad vid stark inre klassifikation, stark inre inramning och synlig pedagogikform. Vid sidan av typiska modaliteter av koder kan det uppträda nyanserade koder där de olika kombinationerna av klassifikation, inramning och pedagogikform inte följer det ”typiska” schemat. Dessutom ger överensstämmelser mellan koder för yrkesförutsättningar och yrkessträvanden uttryck åt homogena professionskoder. Diskontinuiteter⁷¹ eller diskrepanser mellan koder för yrkesförutsättningar och yrkessträvanden kan betecknas som heterogena professionskoder.

De svenska lågstadielärarna kan beskrivas genom en homogen typiskt integrerad professionskod. Funktioner för professionalisering och professionalism kopplas till svag yttre klassifikation och svag yttre inramning respektive svag inre klassifikation, svag inre inramning och en osynlig pedagogikform. Den aktuella kombinationen innebär yrkesförutsättningar präglade av horisontella hierarkier och personliga relationer samt yrkessträvanden som kännetecknas av horisontella hierarkier, personliga relationer och en otydlig reglering av elevers ”produktion”⁷². Även de grekiska högstadielärarna visar tecken på en homogen typisk professionskod som förefaller vara samlad. Funktionerna för professionalisering och professionalism utmärks av stark yttre klassifikation och stark yttre inramning respektive stark inre klassifikation, stark inre inramning och en synlig pedagogik. Denna kombination indikerar yrkesförutsättningar med vertikala hierarkier och positionsrelationer samt yrkessträvanden med vertikala hierarkier, positionsrelationer och en tydlig reglering av elevernas produktion.

Den professionskod som de svenska högstadielärarna ger uttryck för är integrerad, nyanserad och heterogen. Professionaliseringsfunktionen i denna

⁷⁰ Termen *typisk* återger de modaliteter av koder som präglat Bernsteins (1973, 1977, 1983a, 1983b, 1983c, 1990, 1996, 2000) skildringar. Inom typiska koder för arbetsmiljöer parar man oftast ihop stark klassifikation och stark inramning samt svag klassifikation och svag inramning. Vad gäller koder för utbildningsmiljöer sammanförs i regel svag klassifikation, svag inramning och osynlig pedagogik (integrerad kod) samt stark klassifikation, stark inramning och synlig pedagogik (samlad kod).

⁷¹ En diskontinuitet (diskrepans) kan exempelvis kopplas till företeelser där arbetsmiljön kännetecknas av en integrerad kod, medan undervisningsmiljön ger uttryck åt en samlad kod och vice versa. En diskontinuitet kan även uppmärksammas när t.ex. stark yttre klassifikation kombineras med svag inre klassifikation.

⁷² Framträder ibland även som elevreglering för att förkorta ”regleringen av elevers produktion”.

idrottslärargrupp handlar om en nyanserad kombination, vilket tar form i en försvagning av den yttre klassifikationen och en förstärkning av den yttre inramningen i relation till en typiskt integrerad kod för professionalisering. Även funktionen för professionalism kan betecknas som nyanserad. Man kan uppmärksamma en försvagning av den inre inramningen och en tendens till ett synliggörande av pedagogikformen i relation till en typiskt integrerad kod för professionalism. En sådan konstellation av principer för såväl yrkesförutsättningar som yrkessträvanden bör diskuteras utförligare. En beskrivning av de svenska högstadielärarnas arbetsmiljö genom horisontella hierarkier och personliga relationer samt en skildring av deras undervisningsmiljö mot bakgrund av horisontella hierarkier, personliga relationer och otydlig elevreglering förefaller otillräcklig.

Möjligen nyanserad och heterogen är den samlade professionskod som de grekiska lågstadielärarna redogör för. Dessa idrottslärare framställer en professionaliseringsfunktion, som handlar om en typiskt samlad kod med stark yttre klassifikation och stark yttre inramning. Samtidigt kan professionalismfunktionen kopplas till en nyansering. Nyanseringen innebär ett det råder ett osynliggörande av pedagogikformen jämfört med en typiskt samlad kod, där pedagogikformen brukar vara klart synlig. Lågstadielärarnas yrkesförutsättningar kan tolkas inom ramen för vertikala hierarkier och positionsrelationer. Yrkessträvanden kan emellertid på ett otillfredsställande sätt diskuteras enbart på basis av vertikala hierarkier, positionsrelationer och tydlig elevreglering.

8.1.1 En homogen typiskt integrerad professionskod

Idrottslärarprofessionen i de lägre skolåren i Sverige kan beskrivas genom en homogen typiskt integrerad professionskod, som utmynnar i yrkesförutsättningar med horisontella hierarkier och personliga relationer samt yrkessträvanden med horisontella hierarkier, personliga relationer och otydlig reglering av elevers produktion.

De horisontella hierarkierna ger uttryck åt ett integrerat lärarkollegium i grundskolans lägre skolår, där idrottslärare konfererar och samverkar relativt ofta och på någorlunda lika villkor med övriga lärare i kollegiet. De personliga relationerna visar tecken på en relativt autonom yrkesutövning med tämligen få begränsningar vad gäller tillgång till lokaler och material för undervisning, ganska god tillgänglig undervisningstid och en vilja att följa den lokala arbetsplanen. En sådan arbetsmiljö uppfattar jag vara typisk för ett radikalt demokratiskt samhälle med en normativ deltagandemodell (jfr Isling, 1980), där "yrkesutövare" integrerade tvärs över utövarkategorier utför integrerade "arbetsuppgifter" (Bernstein, 1983b). Detta innebär att idrottslärare och de andra lärarkategorierna (jfr klasslärare) i de lägre skolåren kan uppfattas som integrerade kategorier av

lärare vars uppgifter kopplas till integrerade handlingar relaterade till elevers undervisning och uppfostran.

Professionalismfunktionens horisontella hierarkier, personliga relationer och otydlig reglering av elevers produktion gestaltas genom en idrottsundervisning starkt präglad av friare aktivitetsformer, en elevcentrerad överföringsprocess och en avdramatisering av elevbedömning. En sådan undervisningsmiljö skulle kunna känneteckna inte bara en samhällelig deltagandemodell utan även en skola som strävar efter emancipation och jämlikhet.

Jag vågar därmed påstå att det finns en diskontinuitet mellan statliga intentioner och (idrotts-) lärartraditioner relaterad till vad (idrotts-) lärarprofessionen kan vara och vad (idrotts-) undervisning kan handla om. Lågstadielärarna gestaltar i Sverige yrkesförutsättningar och yrkessträvanden som närmast uttrycker en participatorisk styrning respektive symbolisk kontroll. Svenska statens senaste reform (Lpo 94) innebar dock en professionsstyrning (professionellt starka lärare) och en ingripande kontroll (tydliga mål som skall ha uppnåtts). Kan diskontinuiteten kopplas till en lärares försvarsmekanism mot den senaste reformen eller handlar det om en ”uppgörelse” inom (idrotts-) lärarkåren?

8.1.2 En homogen typiskt samlad professionskod

Idrottslärarna i de högre skolåren i Grekland visar tecken på en typiskt homogen samlad professionskod med en professionaliseringsfunktion kopplad till vertikala hierarkier och positionsrelationer samt en funktion för professionalism med vertikala hierarkier, positionsrelationer och tydlig reglering av elevers produktion.

Professionaliseringsfunktionens vertikala hierarkier avslöjar ett splittrat lärarkollegium, där idrottslärare sällan konfererar och samverkar med samt bemöts mindre bra av övriga lärare i kollegiet. Positionsrelationerna går hand i hand med en något ”förlamad” yrkesutövning med väldigt begränsad tillgång till lokaler och material för undervisning i kombination med ett tydligt försök att leva upp till den centralt formulerade ämnesplanen och med uppfattningar om god tillgång till undervisningstid. En sådan arbetsmiljö anser jag vara typisk för ett konservativt demokratiskt samhälle med en funktionalistisk tävlingsmodell (jfr Isling, 1980), där ”arbetare” isoleras från varandra och utför avskilda arbetsuppgifter (Bernstein, 1983b). Detta innebär att ”adjunkter”, idrottslärare och ev. andra lärare i grekiska grundskolans högre skolår kan uppfattas som något splittrade lärarkategorier, vars uppgifter kopplas till avskilda handlingar relaterade till elevers undervisning och uppfostran.

Professionalismfunktionens vertikala hierarkier, positionsrelationer och tydliga reglering av elevers produktion gestaltas genom en idrottsundervisning starkt präglad av teknik- och tävlingsinslag, en lärarcentrerad överföringsprocess och en dramatisering av betyg. Detta ser ut att ge utslag i en undervisningsmiljö typiskt kännetecknande för inte bara en samhällelig tävlingsmodell, utan även för en skola som verkar vilja producera individer som är tävlingsbenägna mot varandra men lydiga inför de ”överordnade”.

Jag ser alltså en kontinuitet mellan statliga intentioner och idrottslärarkulturen som relateras till vad idrottslärarprofessionen och idrottsundervisningen rör sig om. Högstadielärarnas professionskod signalerar yrkesförutsättningar och yrkessträvanden kopplade till byråkratisk reglering respektive elevdisciplinering. Denna kontinuitet handlar förslagsvis inte om ett rationellt statligt initiativ utan om idrottslärarkulturens fatalism. Denna fatalism tror jag har sin bas i en grundläggande misstro mot det förstatligade grekiska samhället och förstärks av primitiva arbetsförhållanden avseende undervisningslokaler och undervisningsmaterial.

8.1.3 En heterogen nyanserad integrerad professionskod

Idrottslärarprofessionen i de högre skolåren i Sverige uttrycks genom en integrerad professionskod tydligt nyanserad och möjligen heterogen. Funktionerna för såväl professionalisering som professionalism kan inte förklaras inom ramen för en homogen typiskt integrerad professionskod som vid fallet i de lägre skolåren.

I denna idrottslärargrupp ger yrkesförutsättningar indikationer på ett sammansmält kollegium, där idrottslärare konfererar och samverkar oerhört intensivt samt på lika villkor med övriga lärare. Denna arbetsmiljö skiljer sig från motsvarande i de lägre skolåren, eftersom idrottslärare i de högre skolåren beskriver ett intensivare samarbete tvärs över lärarkategorier, samtidigt som de påstår sig utföra en starkt inramad och därmed avskild arbetsuppgift. Företeelsen skulle kunna tolkas som att ”adjunkter”, idrottslärare och ev. andra lärare tillsammans utgör *en* lärarprofession i vilken idrottslärare förmedlar sin ämnesspecifika expertis och kämpar efter mer tid och bättre rum utan att ifrågasätta kollektivt formulerade arbetsprinciper.

Högstadielärarna i Sverige kopplar yrkessträvanden till en idrottsundervisning starkt präglad av elevledda inslag och teori, inom ramen för en individcentrerad överföringsprocess och en nyanserad syn på betygssättning. En sådan undervisningsmiljö skiljer sig från den motsvarande i grundskolans lägre skolår. Idrottsämnet i de högre skolåren innebär dels sekvenser där elever lär sig förmedla ”expertis” till sina elevkamrater genom elevledda aktiviteter, dels relationer

mellan idrottslärare och elever som verkar handla om samarbete mellan en expert och potentiella ”experter”. Den påstådda betygssättningsstrategin är inte heller en osynlig reglering av elevers produktion utan kan sägas ha en ingripande karaktär. Betygen finns ständigt i bakgrunden samtidigt som idrottsläraren förbehåller sig rätten till ett kravförtydligande och ett eventuellt förespråkande av en fysiskt aktivare livsstil.

Det verkar alltså finnas en kontinuitet mellan statliga intentioner (se Lpo 94) och idrottslärarkulturen i de högre skolåren. Idrottslärare i de högre skolåren i Sverige ger uttryck för yrkesförutsättningar och yrkessträvanden kopplade till professionsstyrning respektive ingripande kontroll. Denna kontinuitet skulle kunna handla om ett rationellt statligt initiativ i kombination med en något opportunistisk reaktion från idrottslärarkåren i de högre skolåren i Sverige.

8.1.4 En heterogen nyanserad samlad professionskod

Idrottslärarprofessionen i de lägre skolåren i Grekland kan framställas genom en något nyanserad och säkerligen heterogen samlad professionskod. Yrkesförutsättningar kan utan problem kopplas till en typiskt samlad kod för professionalisering, medan yrkessträvandena uttrycker en samlad kod för professionalism, som visserligen är nyanserad vad gäller reglering av elevers produktion.

Professionaliseringsfunktionens vertikala hierarkier och positionsrelationer ger uttryck för ett klivet lärarkollegium i den grekiska grundskolans lägre skolår. Lågstadielärarna saknar professionell kontakt inte bara med andra lärare utan även med andra idrottslärare. Dessutom beskriver de stora begränsningar vad gäller tillgång till lokaler och material för undervisning samt tillgänglig undervisningstid och en vilja att inordna sig i den centrala ämnesplanen. En sådan arbetsmiljö tycker jag förefaller vara tämligen extrem även för en konservativ demokratisk tävlingsmodell. Om klasslärare skall betraktas som en lärarkategori kan man undra om idrottslärare uppfattas som en sådan, vilket skulle kunna innebära att idrottslärarnas arbetsuppgifter kan vara oerhört avgränsade, och kopplingar till ”förvaring” snarare än till undervisning av elever kan inte uteslutas.

Professionalismfunktionens vertikala hierarkier, positionsrelationer och en nyanserad reglering av elevers produktion utmärks av en idrottsundervisning med inslag av teknik och tävling, en lärarcentrerad överföringsprocess och en nyanserad uppfattning om betyg. Den nyanserade uppfattningen uppfattar jag som en utåt sett tydlig ”elevreglering” som i själva verket saknar ett tydligt hänsynstagande till elevernas resultat vid betygssättning. En sådan undervisningsmiljö signalerar en viss avdramatisering av betygen och skiljer sig från mot-

svarande miljö i de högre skolåren i Grekland, där idrottslärarna informerar om en tydlig reglering av elevernas produktion.

Jag skulle vilja uppmärksamma en diskontinuitet mellan idrottslärarkulturen i grekiska grundskolans lägre år och statliga intentioner. De grekiska lågstadielärarna signalerar en professionskod med yrkesförutsättningar och yrkessträvanden kopplade till byråkratisk reglering respektive nyanserad elevkontroll ("överseende"⁷³). Denna diskontinuitet skulle kunna handla om en överlevnadsstrategi mot ett konservativt lärarkollegium och ett försök att öka kvaliteten i undervisning och uppfostran.

8.2 Idrottslärarnas yrkesförutsättningar

På basis av beskrivningar av den yttre klassifikationen och den yttre inramningen återfinns i de fyra stadie- och nationsspecifika arbetsmiljöerna, tre modaliteter av koder inom ramen för en professionaliseringsfunktion.

- En typiskt integrerad kod skildrar svenska lågstadielärare med horisontella hierarkier och personliga relationer.
- En nyanserad integrerad kod gäller för svenska högstadielärare som kopplas till både nyanserade hierarkier och relationer.
- En typiskt samlad kod beskriver alla idrottslärare i Grekland (låg- och högstadielärarna). Denna kod uttrycker vertikala hierarkier och positionsrelationer.

Den yttre klassifikationen skildrar hierarkier mellan olika lärargrupper, och dess beskrivning baseras på enkätsvar om sammanträden på ämnesövergripande nivå och temaorienterad samverkan samt på intervjuutsagor kopplade till samarbete, status och ställning. Den yttre inramningen återger "begränsningar" vid utförandet av idrottslärarnas primära arbetsuppgift, dvs. idrottsundervisning. Framställningar av den yttre inramningens styrka är grundade på enkätsvar och intervjuutsagor kategoriserade som påverkan från konstitutionella, organisatoriska och fysiska ramar. Dessa ramar handlar om läroplanen (lokala arbetsplaner i Sverige samt central ämnesplan i Grekland), den tillgängliga undervisningstiden respektive tillgången till undervisningslokaler och undervisningsmaterial.

⁷³ "Överseende" kan kopplas till en modifikation av en synlig form av pedagogik. En typiskt synlig pedagogikform kännetecknas av hög visibilitet och stringens. Överseende innebär en lägre visibilitet (framför allt ett lägre hänsynstagande) än en typiskt synlig pedagogikform.

En svag yttre klassifikation återger horisontella hierarkier mellan olika lärargrupper som förfogar över förhållandevis jämn makt vid reglering av olika företeelser i skolan, medan en stark klassifikation innebär vertikala hierarkier, vilket ger signaler om ojämn maktfördelning (Bernstein, 1983b). En svag yttre inramning uttrycker arbetsmiljöer med personliga relationer mellan individer (agenter) som befinner sig på olika beslutsnivåer (ibid). En stark yttre inramning skildrar däremot positionsrelationer, eftersom lärarnas arbetsuppgifter regleras utifrån starka kontrollprinciper. I denna studie anses kontrollprinciperna ha sitt absoluta ursprung i den centrala statsmakten.

En utbildningsreform förmedlar statliga visioner om hur lärarnas arbetssituation bör utformas i termer av en direkt eller indirekt styrning⁷⁴. Överensstämmelser eller konflikter mellan statliga visioner och lärartraditioner kan resultera i ett bevarande eller en förändring av giltiga uppfattningar om lärarkulturens form. Denna form kan gestaltas olika (Hargreaves, 1998). En fragmenterad individualistisk lärarkultur präglas av en påtaglig isolering mellan lärare. Denna isolering kan emellertid lärarna använda som ett skydd mot inblandning ”utifrån”. Samarbetskulturer utmärks av en ”familjestruktur” i lärarkollegiet, vilket enligt Hargreaves gynnar ”familjemedlemmarnas” personliga och yrkesmässiga kontinuerliga utveckling. Vid sidan av fragmenterade och samarbetande lärare finns även andra lärarkulturer. En ”rörlig mosaik” återger oklara gränser mellan olika lärargrupper som förhåller sig till varandra utifrån den rådande situationens villkor. En ”påtvingad kollegialitet” kan kopplas till samarbetsformer som styrs externt och företrädesvis från staten. Både rörliga mosaiker och påtvingad kollegialitet förstår jag som något sårbara arbetsmiljöer, eftersom samarbetsformen går emot en naturlig utveckling inom lärarkåren, eftersom det är externa krafter som huvudsakligen styr.

I den svenska samhällsmodellen förefaller det rimligt att staten strävar efter lärarindividuers eller lärarkulturers aktiva deltagande vid processer för samhällelig produktion och reproduktion. Kontexten för det aktiva lärardeltagandet kännetecknades före Lpo 94 av en i Sverige välbeprövad partipatorisk styrning (Lindensjö & Lundgren, 2000). Den svenska staten bestämde spelreglerna i förhoppning om att man lokalt skulle fatta beslut inom ramen för statens önskemål. Genom Lpo 94 övergick den svenska staten mer till en professionsstyrning. Denna styrning förutsätter handlingskraftiga lärarkulturer anpassade till lokala skolförhållanden. De professionellt starka lokala lärarkulturerna är tänkta att förebygga en förskjutning av den tidigare centrala

⁷⁴ ”Uppmaningarna” eller ”direktiven” som formuleras i regelverket uppfattar jag som en direkt form av styrning. Staten (eller dess olika myndigheter) kan emellertid styra även vid sidan av ”uppmaningar” och ”direktiv”, eftersom den kan påverka yrkesförutsättningar som t.ex. undervisningslokaler och undervisningsmaterial.

makten till kommunivå. Det verkar alltså finnas en vision att makten skall komma nära skolverkligheten och vila i högre grad hos lärarna⁷⁵.

I Grekland tycks det som om staten önskar bevara konkurrensen genom ett tävlande mellan individer för att producera och reproducera flera eliter eller den elit som skulle kunna tänkas få med sig övriga individer eller samhällsgrupper. Den grekiska grundskolan antas av forskare ”pendla” någorlunda fritt, eftersom de senaste utbildningsreformerna nästan enbart behandlar intagningsförfarandena till universiteten (Buzakis, 2002). Grundskolan är visserligen inte självständig, utan den rör sig i statens riktning inom ramen för den säkerligen lägsta budgeten för utbildning inom EU. Hela strategin har en något primitiv logik. För att bevara den rådande konservativa samhällsstrukturen behöver man bara sänka skolans effektivitet och låta klassamhället ”göra sitt”. Därför tror den grekiska staten på en byråkratisk reglering av grundskolan med en hierarkisk ansvarskedja, en tydlig ansvarsfördelning och en utökad detaljreglering. På så sätt hålls även potentiella radikala krafter i styr, och jag tror att många lärare skulle kunna betraktas som sådana krafter.

8.2.1 Samarbetskulturer och rörliga mosaiker i den svenska grundskolan

I den svenska grundskolan går det att beskriva två (idrotts-) lärarkulturer, varav den ena handlar om en samarbetskultur i de lägre skolåren och den andra kan karakteriseras som en ”rörlig mosaik” i de högre skolåren. Detta innebär att idrottslärarkulturen som helhet är splittrad i två grupper och att risken finns för att helheten kan te sig mindre än summan av delarna. Samarbetskulturen förenas med en typisk integrerad kod för yrkesförutsättningar med horisontella hierarkier och personliga relationer, medan den rörliga mosaiken länkas till en nyanserad integrerad kod kopplad till nyanserade hierarkier och relationer. De nyanserade hierarkierna och relationerna kan uppfattas som en förmedlande professionalisering, vilket innebär att en ämnesspecifik expertis förmedlas inom ramen för ett påtvingat sammansvetsat lärarkollegium i linje med statens visioner om en professionsstyrning.

Påståendet om en tudelad svensk idrottslärarkultur i grundskolan baseras på en framställning av skillnader mellan en samarbetskultur (SL-grupp) och en rörlig mosaik (SH-grupp) utifrån de presenterade resultaten. Jag har valt de mest karakteristiska och tydliga skillnaderna mellan de två grupperna för att illustrera mitt resonemang (tabell 8.1). Resonemanget bygger på att svenska idrottslärare

⁷⁵ Visserligen kan det även talas om lärarnas bristande makt gentemot eleverna, eftersom möjligheter att utföra sanktioner har minimerats.

är mer inflytelserika i de högre skolåren än i de lägre skolåren. Den högre status som svenska högstadielärare åtnjuter ser jag som ett resultat av en rörlig mosaik. Lågstadielärarna har inte samma tydliga statusproblem (som t.ex. i Grekland). Deras ställning, som är något svagare än högstadielärarnas, går väl ihop med en samarbetskultur.

Tabell 8.1 Två lärarkulturer i Sverige

	Samarbetskulturen i de lägre skolåren	Den rörliga mosaiken i de högre skolåren
1 Idrottslärarens och idrottsämnets ställning (typiska intervjuutsagor)	Lågtstatusämne, kollegor uppfattar ämnet positivt	Idrottslärare har en huvudroll, i princip får vi det vi vill, kollegor förstår ämnets betydelse
2 Lokal arbetsplan (typiska intervjuutsagor)	Mitt intresse styr mycket, det är mycket pröva på	Anpassad till lokala förhållanden
3 Deltagandefrekvens i konferenser (enkätsvar)	Signifikant lägre	Signifikant högre
4 Samarbete med andra idrottslärare (enkätsvar)	Signifikant lägre	Signifikant högre
5 Organisatoriska begränsningar (enkätsvar)	Signifikant lägre	Signifikant högre

Av tabellen framgår att högstadielärarna innehar ett slags ”storebrorsposition”. De har högre status, de sammanträder ofta med lärare i teoriämnena och de ”får i princip det de vill”. Dessutom tycker de att tiden inte räcker trots att de i absoluta tal förfogar över mer tid än lågstadielärarna (jfr Sandahl, 2005). Detta kan visserligen innebära att idrottslärare i de högre skolåren utför ett mer tidskrävande arbete än vad idrottslärare i de lägre skolåren gör. Den bild som högstadielärarna förmedlar för tankarna till situationen före Lpo 94. Idrottsämnet ansågs då av många vara i kris och idrottslärare antogs ha en något ”förvirrad” yrkesroll mot slutet på 80- och i början på 90-talet i Sverige (jfr Annerstedt, 1991). Idrottslärare i de högre skolåren tycks alltså ha vänt den negativa trenden, medan lågstadielärarna inte verkar ha ”hängt med”.

Idrottslärarprofessionen har fram till Lpo 94 varit starkt förankrad i den svenska idrottsrörelsen och det fanns tecken på att den skulle kunna ha betraktats rakt igenom grundskolan som en kultur. Denna kultur upplevde en orättfärdig relation gentemot övriga lärare i de teoretiska skolämnena genom en diskutabel status och en utsatt position (Annerstedt, 1991; Patriksson, 1984). Den orättfärdiga relationen kan inte ha slagit bara mot idrottslärarna själva, utan även mot hela lärarkulturen som en splittrad och därmed försvagad profession. Den senaste utbildningsreformen i kombination med idrottslärarkulturens eget

agerande verkar emellertid i första hand ha förstärkt idrottslärares ställning i de högre skolåren, medan idrottslärare i de lägre skolåren fortfarande tycks befinna sig i ett "före Lpo 94 tillstånd". Splittring mellan idrottslärare och övriga lärare verkar i viss mån övergå i en delning mellan idrottslärare i de högre skolåren och de som undervisar i de lägre skolåren.

Den utlösande faktorn för denna nya skillnad har troligen varit en kraftig reduktion av den tillgängliga undervisningstiden som ställde högstadielärarna mot väggen och som till slut lyckades åstadkomma en profession med annorlunda förutsättningar än före Lpo 94. Den nya idrottsläraryrket tillhör snarare en lärarkultur som sammanträder oftare på ämnesövergripande nivå än vad idrottslärare i de lägre skolåren gör. Jag tror att dessa sammanträden inte enbart handlar om revidering av arbetsplaner utan att de också utgör en plattform för utveckling av en "lärarlobby" med avsikt att bevaka de egna intressena genom att erbjuda undervisningsprodukter med "elevens och skolans val" i sikte. Lobbyaktiviteten kan gå utanför traditionella vertikala hierarkier mellan idrottslärare och övriga lärare, men kan knappast betraktas som klart horisontella hierarkier, eftersom maktfördelning mellan lärare är rörlig beroende på vilka lärarkonstellationer som är giltiga (accepterade) på lokal skolnivå.

Den av staten förespråkade professionsstyrningen och den efterföljande lärarlobbyaktiviteten i grundskolans högre skolår har samspelat med en gynnsam samhällelig kontext för professioner kopplade till individers livsstil i allmänhet och en fysiskt aktiv livsstil i synnerhet. Idrottslärares i de högre skolåren tog vara på den attraktiva utgångspositionen med den klara förhandlingskraften, men deras framgång innefattar två mörka sidor. Den ena kopplar jag till en påtvingad kollegialitet, medan den andra innebär ett något opportunistiskt beteende. (Idrotts-) lärares intensiva samarbete i grundskolans högre skolår handlar nämligen inte om en naturlig utveckling inom lärarkåren utan den har snarare påtvingats av staten. Därmed finns det en risk att det är statens intresse som i första hand bevaras, vilket kan innebära att lärarna har blivit statens förlängda arm.

Den gynnsamma samhälleliga kontexten med en uppgradering av kroppens betydelse var en gynnsam förutsättning för en statushöjning av idrottsläraryrket, men situationen utnyttjades i första hand av högstadielärarna som var framgångsrika i kampen om skolans och elevens val. En betraktelse av högstadielärares agerande som opportunistik förefaller som något starka ord. Kommer dessa idrottslärare att ta initiativ till att även deras kollegor i de lägre skolåren får en tydligare ställning eller har de glömt hur det känns att vara i ett utsatt läge? Jag tror att den centrala regleringen av framför allt tid (Lgr 80) höll potentiella konflikter i styr mellan idrottslärare som undervisade i lägre skolår och de som undervisade i högre skolår. Avregleringen (Lpo 94) utlöste latent motstånd inom idrottsläraryrket.

Idrottslärnarnas säkra ställning i de högre skolåren har, tycker jag, krävt ett pris. Dessa lärare ser ut att tillhöra de rörliga mosaiker, där relationerna mellan de olika lärarkategorierna är flytande. Svenska staten har till viss del avreglerat undervisningstiden och de olika lärarkonstellationerna har en påtaglig chans att göra anspråk på denna tid. Emellertid saknas garantier för hur tiden fördelas och lärarna kan utarbeta nya attraktiva förslag som kan kopplas till skolans eller elevens val. En sådan stressad arbetstillvaro tycks idrottslärare i de lägre skolåren undvika. Lågstadielärarna upplever signifikant mindre organisatoriska begränsningar. Dessutom styrs lärararbetet ofta av det egna intresset. Dessa lärare påpekade att de vill ”pröva på allt”, medan högstadielärarna betonade anpassning till de lokala förhållandena. Idrottslärarprofessionen i de lägre skolåren verkar således vara mindre krävande än i de högre skolåren. Att svenska idrottslärare upplever ett yrke med sämre status i de lägre skolåren än i de högre skolåren medför inte att de fräntas allt som skiljer dem från grekiska idrottslärare. Först och främst deltar svenska lågstadielärare oftare i temaorienterad samverkan än vad grekiska idrottslärare gör och för det andra och viktigaste bedriver (dvs. definierar) lågstadielärarna sin undervisning mindre påverkade av undervisningslokaler och undervisningsmaterial än vad grekiska idrottslärare gör.

8.2.2 Den fragmenterade individualismen i den grekiska grundskolan

Idrottslärnarna i den grekiska grundskolan kan betraktas som en kultur kännetecknad av en utsatt position, eftersom idrottsämnet oftast behandlas som ett biämne och idrottsundervisningen bedrivs under ”primitiva” förhållanden vad gäller lokaler och material för undervisning. Den grekiska idrottslärarkulturen kan långtifrån betraktas som en samarbetskultur, utan den handlar snarare om en fragmenterad individualism som gestaltas i en typisk samlad kod för yrkesförutsättningar med vertikala hierarkier och positionsrelationer. Visserligen finns det subtila skillnader mellan situationen i de lägre skolåren, där hierarkier verkar vara lodräta, och företeelsen i de högre skolåren, där positionsrelationer tycks befinna sig närmare klientrelationer, vilka möjliggör en diskussion i termer av en lodrät respektive en fatalistisk fragmenterad individualism.

Den fragmenterade individualismen är förenlig med den grekiska statens vision om en byråkratisk reglering av (idrotts-) lärare, vilka ser ut att befinna sig i en närmast professionell upplösningssituation. Det har tidigare påpekats att grekiska idrottslärare ytterst sällan deltar i sammanträden på ämnesövergripande nivå och temaorienterad samverkan helt i linje med centrala normer. Lärarprofessionen i den grekiska grundskolan verkar vara en icke-samarbetskultur. Idrottslärare skildrar en splittring med klasslärare i de lägre skolåren och med

”adjunkter” i de högre skolåren. I tabell 8.2 sammanfattas några karakteristiska drag från den grekiska fragmenterade individualistiska idrottslärarkulturen.

Tabell 8.2 Den fragmenterade individualismen i Grekland

	I de lägre skolåren	I de högre skolåren
1 Idrottslärarens och idrottsämnets ställning (typiska intervjuutsagor)	Ett andrahandsämne, klasslärarens åsikt gäller, jag är en ”springpojke”	Idrottsämnet är ”inställt”, vi gör inte vårt jobb, det lönar sig att vara tuff
2 Central ämnesplan (typiska intervjuutsagor)	Underlättar långsiktig planering, till några undervisningsinslag är jag utbildad	Vem har kommit på en sådan ogenomförbar omöjlighet?
3 Undervisningstid (typiska intervjuutsagor)	Tiden räcker exakt, tiden är lagom, man hinner ingenting (dvs. motsägelsefulla utsagor)	Tiden räcker, jag är nöjd
4 Undervisningsmaterial (typiska intervjuutsagor)	Banken gav mig pengar till bollar, för första gången fick jag koner	Bollar räknas var tionde minut
5 Samarbete med andra idrottslärare (enkätsvar)	Signifikant lägre	Signifikant högre

Av tabellen framgår klart att påtagliga skillnader mellan de två idrottslärargrupperna gäller enbart samarbete med andra idrottslärare, vilket förefaller logiskt eftersom i de lägre skolåren återfinns en idrottslärare i grekiska ”dimotiko”. Den vertikala hierarkin mellan idrottslärare och klasslärare verkar vara närmare en nästintill lodrät hierarki (utstötning av idrottslärare). Jag vill påminna om att idrottslärare endast har anställts i ”dimotiko” under de senaste tio åren och det verkar som att dessa fortfarande är marginaliserade. Idrottslärare i de högre skolåren beskriver ett något ”stabilt” yrke där man tycks ha ”stabila” uppfattningar om exempelvis den centrala ämnesplanen i motsats till idrottslärare i de lägre skolåren, vilka pendlar mellan hopp och osäkerhet (jfr Koustelios & Tsigilis, 2005). Den något ”stadigare” idrottslärarrollen i de högre skolåren bör inte uppfattas som en säkrad position, utan jag tolkar det snarast som en resignation och ett passivt betraktande av det egna yrket. Resignationen är tydlig genom inte minst påståenden om tillräcklig undervisningstid, vilket troligen utgör en unik företeelse kopplad till idrottslärare. Den fatalistiska inställningen som högstadielärarna tycks ha adopterat motiveras genom den klara marginaliseringen och de primitiva arbetsförhållandena (jfr Koustelios & Tsigilis, 2005). En sådan fatalism verkar inte känneteckna lågstadielärarna som inte verkar ge upp trots den dåliga arbetsmiljön. Jag tror att idrottslärarnas ålder spelar en viktig roll (se Krogh Christensen, 2001). Oftast är det de yngre idrotts-

lärarna som anställs i dimotiko, medan det under de senaste åren har utannonserats få tjänster i de högre skolorna.

Vid sidan av de vertikala hierarkierna, säkerligen motiverade av en undervärdering av lärare som undervisar i praktiska ämnen, uppträder även tydliga positionsrelationer. Elementära förutsättningar för ett anständigt yrkesutövande är högst problematiska och att "räkna bollar var tionde minut" uppfattar jag mer som en otillfredsställande arbetssituation än hushållning. Om en nedvärdering av lärare som undervisar i praktiska inslag utgör en orättfärdig situation, handlar de positionsrelationer som grekiska idrottslärare tvingas till närmast om ett genant samhällsligt fenomen. Finansiering av materialinköp genom bidrag från privata företag är svårsmält oavsett om idrottslärare tigger eller om företagen marknadsför sig. Dessvärre är en sådan pinsam situation bara en droppe i det som idrottslärarna kan möta under sin yrkesutövning.

Avhandlingens komparativa design möjliggör enbart en beröring av distinkta yrkesförutsättningar kopplade till konstitutionella, organisatoriska och fysiska begränsningar. Läraryrkets förutsättningar i Grekland handlar emellertid om en verklighet med en tydlig socialisering till olika positionsrelationer. Först och främst anställs lärarna av den centrala statsmakten (YPEPTH, 1985) och placeras oftast i en mindre skola långt ifrån hemadressen vilket bäddar för den första positionsrelationen. Den mottagande skolans rektor bor oftast på orten och har vitala intressen i att bevara en viss skolprofil kompatibel med det lokala samhället. Den nyanställda läraren möter alltså krav på en viss inordning, vilket inte i sig är något oacceptabelt inom ramen för yrkessocialisationen. Problemet ligger i att rektor får en stor makt, eftersom den nyanställda lärare har stora behov för ledigheter för att behålla kontakten med familjen. Mindre inordningsbenägna lärare får ansöka om ledighet enligt det punktliga centrala reglementet (YPEPTH, 1999), medan de som "svansar" för rektorn ofta kan få några ledigheter som "oskrivna" (som om de inte har ägt rum).

Lärarnas omplaceringar följer i Grekland ett poängsystem där tjänstgöring i "avlägsna" skolor värderas högst och nyanställda lärare får vänta några år tills poängsumman räcker för en permanent lärartjänst i den egna hemtrakten (YPEPTH, 1985, 1988). Regelverket möjliggör tillfälliga omplaceringar på basis av olika skolors och skolmyndigheters behov, vilket innebär att lärare får arbeta under en viss tid på en skolmyndighet i exempelvis Aten samtidigt som de får tillgodoräkna sig ursprungsskolans poäng. Eftersom skolmyndigheterna förfogar över begränsade tillfälliga platser och trycket är stort, uppstår det en något paradoxal situation där inte sällan partipolitiska mekanismer har inflytande i processen.

En tredje positionsrelation pågår i själva skolan där inte minst håltimmar står på spel, eftersom läraryrket i Grekland egentligen handlar om en halvtidstjänst vad

gäller såväl lön som arbetstid (Stylianidou m.fl., 2004) och lärarna vill sänka tiden eftersom det är svårare att höja lönen. Ett schema utan håltimmar kan innebära en arbetstid mellan klockan åtta och halv elva. Detta medför att lärare som går schemaläggarens och skolledningens väg kan vila ett par timmar innan de inleder sitt andra arbete för att komplettera inkomsten. Idrottslärare besitter en "möjlighet" till en fjärde positionsrelation gentemot en byrådirektör för skol-idrottsfrågor som mer eller mindre fördelar undervisningsmaterial till de olika skolorna i princip utifrån sitt eget förnuft. En bra relation till byrådirektören kan översättas i att man får tillräckligt med undervisningsmaterial, vilket innebär att idrottsläraren varken behöver någon extern sponsor eller förhandla med föräldrarna för materialinköp.

En annan positionsrelation är märkligt nog något mindre genant, eftersom den centrala ämnesplanens kontroll över idrottsundervisning förefaller vara något raffinerad och inte minst diplomatiskt formulerad. Staten föreslår att ämnesplanens aktivitetsutbud bör anpassas till lokala förhållandena (YPEPTH, 1995/2003). Den grekiska idrottsläraren uppmanas att utifrån eget förnuft och kompetens forma den egna undervisningen, samtidigt som den grekiska staten styr genom fysiska begränsningar, vilka inom ramen för andra positionsrelationer utgör grunden för adoptering av antingen en "kundmentalitet" eller en fatalism som karakteristiska drag för en fragmenterad individualistisk idrottslärarkultur.

8.3 Idrottslärarnas yrkessträvanden

Grundade på skildringar av inre klassifikation, inre inramning och former av pedagogik kan fyra modaliteter av koder kopplade till en funktion för professionalism presenteras som gäller i de fyra stadie- och nationsspecifika undervisningsmiljöerna:

- Svenska lågstadielärare återger en typiskt integrerad kod, där strävanden kännetecknas av horisontella hierarkier, personliga relationer och en otydlig reglering av elevers produktion.
- En nyanserad integrerad kod kan kopplas till svenska högstadielärare, som gestaltar nyanserade hierarkier, nyanserade relationer och en nyanserad reglering av elevers produktion.
- Grekiska lågstadielärare framställer en nyanserad samlad kod som uttrycker strävanden med vertikala hierarkier, positionsrelationer och en nyanserad reglering av elevers produktion.

- Grekiska högstadielärare skildrar en typiskt samlad kod. Deras strävanden innebär vertikala hierarkier, positionsrelationer och en tydlig reglering av elevers produktion.

Den inre klassifikationen refererar till hierarkier mellan elever (elevgrupper). De olika beskrivningarna är baserade på enkätsvar om användningsfrekvens samt rangordning av olika idrottspraktiker. Dessutom tog jag hänsyn till intervjuutsagor om de idrottspraktiker som idrottslärare anser vara relevanta och eftersträfvade. I min studie har jag kopplat samarbets- och tävlingsövningar samt elevledda övningar till expressiva regler som förmedlar normer, värderingar och sociala former för överföring av kunskaper och färdigheter (jfr Bernstein, 1977, 1983a, 1983c). Friare aktivitetsformer (lek), teknikövningar och teorigenomgångar anses snarare handla om instrumentella regler för överföring av kunskaper och färdigheter. Den inre inramningen förbinds med idrottslärarens kontroll över den överföringsprocess som äger rum under idrottsundervisningen. En återgivning av pedagogikformen förenas med reglering av elevernas produktion (jfr resultat) som utmynnar i visibilitet och stringens, vilka i praktiken skildrar det sätt på vilket idrottsläraren kommunicerar bedömnings- och betygssättningskriterier till eleverna, respektive vilka kriterier idrottsläraren följer upp.

En svag inre klassifikation återger horisontella hierarkier mellan elever (elevgrupper), vilket innebär att de olika eleverna (elevgrupperna) lär sig att delta i en större gemenskap på någorlunda lika villkor. En stark inre klassifikation skildrar vertikala hierarkier mellan elever (elevgrupper), vilket kan tolkas som att elever (elevgrupper) lär sig att dominera över andra elever (elevgrupper). En svag inre inramning antyder personliga relationer mellan idrottslärare och elever vilket innebär att elever har möjligheter att påverka själva relationen, medan en stark inramning anger positionsrelationer genom disciplin och underordning. En osynlig pedagogikform kopplas till en otydlig reglering av elevers produktion, medan en synlig form manifesterar en premiering av de säkerligen färre elever som uppfyller fördefinierade bedömnings- och betygskriterier. Diskussioner om former av pedagogik är komplexa. Jag tror dock att tydliga bedömningsprocedurer förutsätter distinkta kriterier som i sin tur kan innebära att elevers produktion kan förenklas till en mätbar form. En osynlig pedagogik skulle därför kunna medföra att flertalet elever får en möjlighet att växa utifrån de egna förutsättningarna⁷⁶.

⁷⁶ Diskussioner om former av pedagogik kan te sig mer komplicerade än den bild jag framställer. En osynlig pedagogik skulle kunna ge upphov till en osäker situation för eleverna som inte vet vad som gäller. Det går inte heller att förbise Foucaults (2000) maktbegrepp där makten är diffus, ”överallt och ingenstans”.

Idrottsundervisning kan kopplas till en typiskt integrerad kod där elever undervisas genom inkluderande idrottspraktiker (sammanhållande ritualer), personliga relationer och otydlig reglering av elevers produktion (jfr Bernstein, 1977, 1983a). En samlad kod för idrottsundervisning kan kopplas till exkluderande idrottspraktiker (särskiljande ritualer), positionsrelationer och tydlig reglering av elevers produktion (jfr Bernstein, 1977, 1983a). Beskrivningar av de olika ritualiseringsformerna sker genom de diskurser som idrottslärarna ger uttryck för inom ramen för yrkessträvanden och med hjälp av en systematisering av Evans m.fl. (2004). En diskurs för prestation kopplas av dessa författare till en typiskt samlad kod, medan en diskurs för kompetens förmedlar en typiskt integrerad kod. Författarna uppmärksammade även en tredje diskurs som kan beskrivas med hjälp av en nyanserad modalitet av en kod. Denna diskurs benämns *perfektion* och framställs genom "förmedlande" hierarkier, relationer som övergår till ett tydligt individuellt ansvar och en form av pedagogik som ter sig som en "ingripande" reglering av elevers produktion.

I ett västeuropeiskt perspektiv kan det uppmärksammas en diskursutveckling från prestation till kompetens och vidare till perfektion (jfr Kirk, 2004). Jag kommer emellertid att hävda att en fjärde diskurs existerar, där distinkta idrottslärarkulturer som deltar i en underutvecklad undervisningssituation reagerar på och anpassas till rådande samhällskrav genom att adoptera en "överseende" diskurs. Denna diskurs bör uppfattas som ett försök att "accelerera" från prestation till perfektion. Premisserna för denna acceleration kommer jag att skissera som ett försök att bryta traditionella mönster utan att irritera en omgivning med konservativa uppfattningar om undervisning.

8.3.1 Kompetens och perfektion i det svenska idrottsämnet

Svenska idrottslärare beskriver yrkessträvanden genom en diskurs för kompetens i de lägre skolåren och en diskurs för perfektion i de högre skolåren. De båda diskurserna förmedlar sammanhållande ritualer med inkluderande idrottspraktiker och icke auktoritära kontrollformer. Utvecklingen av elevers samarbetsförmåga förefaller vara en självklarhet för nästintill alla idrottslärare och den sker genom en tydlig marginalisering av särskiljande ritualiseringsformer, dvs. tävling. Även om svensk idrottsundervisning till nästan en tredjedel handlar om bollspel, innebär detta inte att det perspektivet är elevers rangordning och premiering av tävlingsinriktade individer. De icke auktoritära kontrollformerna (elevmedverkan och inflytande) tycks känneteckna (idrotts-) undervisning i Sverige efter gemensamma försök från staten och (idrotts-) lärarna (jfr Skolverket, 2004c; Utbildningsdepartementet, 1994/1998). Emellertid finns det skillnader mellan de lägre och de högre skolåren inte bara i sättet som denna

kontrollform gestaltas utan även en del andra olikheter uppträder, vilka sammanfattas i tabell 8.3.

Tabell 8.3 Härskande diskurser i det svenska idrottsämnet

	Kompetens i de lägre skolåren	Perfektion i de högre skolåren
1 Idrottsundervisning (typiska utsagor)	Mycket motorik, det mesta (idrottspraktiker) får plats, mindre prestationsinriktning	Många aktiviteter, må bra, fungera väl tillsammans, för hälsans skull
2 Expressiva regler (enkätsvar)	Elevledda undervisningsinslag förekommer ofta	Elevledda undervisningsinslag förekommer signifikant oftare
3 Instrumentella regler (enkätsvar)	Signifikant mer lek	Signifikant mer teori
4 Inre inramning (enkätsvar)	Signifikant svag	Signifikant svagare
5 Elever inflytande och medverkan (typiska utsagor)	Successivt släpps taget, elever får vara "idrottslärare"	Någon får genomföra uppvärmning, de kommer hela tiden med förslag
6 Visibilitet (enkätsvar)	Signifikant låg	Signifikant högre
7 Stringens (enkätsvar)	34 % använder prov i friidrott	Åtminstone 49 % använder prov i kondition, friidrott, gymnastik & teori
8 Elevbedömning (SL) Betygssättning (SH) (typiska utsagor)	Kriterier finns men kan stressa eleverna, värderingar och atti- tyder viktiga, "ribbor" behövs.	Betygskriterier delas ut, statistik förs under varje lektion, träningsdagbok, kriterier förtydligas till några elever

Vertikala hierarkier mellan elever (elevgrupper) kan förekomma när några elever (elevgrupper) tilldelas mer makt genom premiering av distinkta idrottspraktiker. Det breda aktivitetsutbudet i Sverige visar tecken på inkluderande idrottspraktiker och sammanhållande ritualer. Ett flertal av de svenska eleverna får möjligheten att utvecklas utifrån de kompetenser de mer eller mindre själva besitter. Jag ser alltså inga tydliga indikationer på att särskilda elever gynnas i framför allt de lägre skolåren. Sådana spår skulle dock kunna finnas i de högre skolåren. Elevledda inslag har ett starkt fäste och de elever som skulle kunna gynnas är de med vana att leda aktiviteter eller de som utsätts för flera impulser från olika idrottsaktiviteter. Emellertid förekommer ett väldigt brett aktivitetsutbud, som nästan kan översättas till "platta" elevhierarkier. Dessa hierarkier valde jag att rubricera som *förmedlande*, eftersom eleverna oftast lär sig förmedla sin expertis till de andra eleverna genom de elevledda inslagen.

I Sverige går det att uppmärksamma en utveckling från horisontella (lägre skolår) till förmedlande elevhierarkier (högre skolår). Denna sker genom en omvandling av instrumentella regeluppsättningar, från friare aktivitetsformer och lek i de lägre skolåren till teorigenomgångar i de högre skolåren. Vad gäller expressiva regeluppsättningar kan det registreras en intensifiering av de elevledda inslagen ju högre upp eleverna kommer i grundskolan. Intensifieringen kombineras med en nedtoning av särskiljande och en premiering av sammanhållande inslag.

De icke auktoritära kontrollformerna visar tecken på personliga relationer mellan idrottslärare och elever i de lägre skolåren. I de högre skolåren försvagas idrottslärares kontroll över eleverna ytterligare. Både idrottsläraren och eleverna tar ett steg mot ett tydligare individuellt ansvar. Idrottsläraren träder in i en expertisroll, medan elever ritualiseras till att förmedla sin "expertis" till de andra eleverna och de båda expertiserna har den lokala arbetsplanen som en gemensam utgångspunkt.

Reglering av elevproduktionen är otydlig i de lägre skolåren. Detta kan nog stå i strid med läroplanen, där elever skall ha uppnått vissa mål i slutet av det femte skolåret. Både visibiliteten och stringensen är låga och jag undrar hur dessa idrottslärare kopplar ihop elevernas resultat med de uppsatta målen. I de högre skolåren återfinns en hög stringens som visserligen kombineras med en relativt låg visibilitet. Denna reglering av elevresultat har jag valt att benämna som ingripande. Den ingripande elevregleringen kan te sig såväl ordagrann som symbolisk. Idrottslärares ser ut att förbehålla sig rätten till ett ordagrant ingripande genom att förtydliga betygssättningsproceduren för den "avvikande" eleven. Samtidigt kan idrottsläraren symboliskt ingripa även på elevens fritid genom t.ex. träningsdagbok och de tydliga kopplingarna till en fysiskt aktiv livsstil. Ingripandet skiljer sig från en tydlig reglering av elevs produktion, eftersom de svenska högstadielärarna inte talar så tydligt om betyg som t.ex. grekiska idrottslärare gör. Högstadielärarna uppger dock att de för tydliga anteckningar, vilket skapar möjligheter för jämförelser mellan elevs resultat och de mål som elever skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret.

Sammanfattningsvis dominerar diskurser för kompetens och perfektion det svenska idrottsämnet, medan prestationsdiskurser tycks nedtonas. En stor del av högstadielärarna använder emellertid prestationstester i kondition, friidrott, gymnastik och teori. En ytterligare ökning av visibiliteten och stringensen skulle kunna innebära en adaption av diskurser för prestation. En högre visibilitet och stringens innebär tydligare kriterier och betygsp procedurer, som i sin tur förutsätter användning av ett begränsat utbud av kriterier som lätt kan konkretiseras till eleverna. Begränsningen innebär att man får välja de kriterier som skall komma in och de som skall uteslutas. Detta kan ge utslag i en förstärkning av den inre klassifikationen, eftersom de eleverna kommer att gynnas

som av olika skäl kommer att vara duktigare i det begränsade kriterieutbudet. Risken för en sådan utveckling är påtaglig (jfr OECD, 2001), eftersom en prestationsdiskurs härskar i många utbildningssystem runt om i världen där det numera oftare eftersträvas en tydligare standardisering, en högre effektivitet och en klarare ansvarsskyldighet (Beach, 2003).

8.3.2 Prestation och ”överseende” i det grekiska idrottsämnet

Idrottsämnet i den grekiska grundskolan utmärks av en diskurs för prestation i de högre skolåren och en ”överseende” diskurs i de lägre skolåren. De båda diskurserna förmedlas genom mer exkluderande idrottspraktiker som uttrycker särskiljande ritualisering genom övervägande auktoritära kontrollformer. De expressiva reglerna kopplas framför allt till tävlingsinriktade undervisningsinslag, där elever rangordnas och tävlingsinriktade elever gynnas. De instrumentella reglerna går hand i hand med teknikövningar som används mycket under alla skolåren. Dessa teknikövningar syftar mestadels till ett begränsat utbud av bollspel (volley-, basket- och fotboll), eftersom annan undervisning svårligen kan bedrivas i Grekland pga. brister på ändamålsenliga undervisningslokaler. De auktoritära kontrollformerna kännetecknar inte bara idrottsundervisning utan undervisning allmänt sett i Grekland (Matsaggouras, 1999; Zounhia m.fl., 2000; Hatoupis, 2000). Jag ser en tydlig skillnad mellan de två grekiska idrottslärargrupperna. Högstadielärarna adopterar en tydlig reglering av elevers produktion, medan lågstadielärarna utövar en nyanserad elevreglering (”överseende”). De mest typiska dragen hos och skillnaderna mellan de två lärargrupperna sammanförs i tabell 8.4.

Tabell 8.4 Härskande diskurser i det grekiska idrottsämnet

	”Överseende” i de lägre skolåren	Prestation i de högre skolåren
1 Idrottsundervisning (typiska utsagor)	Förelsepedagogik, lagbollspel, teknikövningar	Lagbollspel, teknikövningar, kan inte erbjuda individuella idrotter
2 Expressiva regler (enkätsvar)	Signifikant flera samarbets- inslag, tävlingsmoment förekommer ofta	Signifikant färre samarbetsmoment och tydliga tävlingsmoment
3 Inre inramning (enkätsvar)	Signifikant stark	Signifikant stark

Tabell 8.4 (fortsättning) Härskande diskurser i det grekiska idrottsämnet

	"Överseende" i de lägre skolåren	Prestation i de högre skolåren
4 Elevmedverkan (typiska utsagor)	Elever uttrycker önskemål, i skolår 6 får elever leda en hel lektion	De få inte ta över mitt jobb, några kan leda en uppvärmning
5 Antecknandefrekvens (enkätsvar)	Signifikant lägre	Signifikant högre
6 Stringens (enkätsvar)	Åtminstone 57 % använder prov i kondition, friidrott & lagbollspel	Åtminstone 62 % använder prov i kondition, friidrott & lagbollspel
7 Elevbedömning – betygssättning (typiska utsagor)	Jag förklarar hur de bör bete sig, alla bör premieras, individuell förbättring uppskattas, jag vägrar rangordna eleverna	Allra först förklarar jag hur saker skall gå till, 30 % testresultat & 70 % flit, anteckningsblock för tester och beteende, flit är det viktigaste

Elevhierarkier är vertikala rakt igenom grundskolan. De elever som är duktiga i bollspel gynnas. Förekomsten av rörelsepedagogiska inslag i de lägre skolåren ger dock möjligheter för fler elever än bara de mer bollspelsbenägna att hävda sig. Teknikövningar ser jag som ett försök att förstärka svagpresterande elever i bollspel. Utfallet tycker jag kan visa sig vara begränsat, eftersom det saknas bollar och idrottslärarna inte diskuterade individanpassad undervisning. Dominansen av bollspel och tävling slår säkerligen hårt mot "tävlingsmotsträviga" elever.

De grekiska idrottslärarna berättar om en tydligt auktoritär lärarroll. Denna lärarroll hänger ihop med låg elevmedverkan och elevinflytande. Dessutom innebär rollen tydliga förklaringar om hur elever bör bete sig eller prestera för en god bedömning och höga betyg. De grekiska (idrotts-) lärarna ser ut att vägra att släppa greppet om eleverna, samtidigt som de inte heller vill uppfattas som "förtryckare". Gränsen mellan de två företeelserna kan dock vara luddig. Det saknas även rekommendationer om elevers inflytande och medverkan i den centrala läroplanen. Elevdemokrati verkar ha en lång väg att vandra i den grekiska grundskolan (Hatoupis, 2000; Matsaggouras, 1999; Zounhia m.fl., 2003).

Formen av pedagogik är klart synlig i de högre skolåren i Grekland. Det finns en hög visibilitet som paras ihop med en hög stringens. Grekiska idrottslärare förmedlar en prestationsdiskurs, vilket är tydligt inte minst i de högre skolåren. Elever kan visserligen få ett "hyfsat" betyg bara de uppvisar flit. Vill de emellertid höja sitt betyg bör de även kunna prestera bra i en rad fördefinierade kriterier med kondition, friidrott och bollspel i spetsen. De fördefinierade

kriterierna ser jag som en skenmeritokrati. Idrottslärarna vill försäkra sig om att ingen ifrågasätter betygsunderlaget och på så sätt förstärks redan etablerade vertikala elevhierarkier. Samtidigt lär sig eleverna att underordna sig läraren. Om relationen mellan en elev och idrottsläraren brister, finns det stora risker att detta återspeglas i betygen.

Den grekiska grundskolan pendlar således inte fritt vad gäller idrottsundervisningen. Grekiska elever lär sig de normer och värderingar som kopplas till särskiljande ritualer, tävling och rangordning. Statens intresse bevaras därmed genom ett särskiljande av individer eller grupper av individer som socialiseras ensidigt till ett tävlande⁷⁷. Den fragmenterade individualistiska idrottslärarkulturen verkar inte kunna motverka grundskolans ”fria” pendlande. I ett konservativt demokratiskt tävlingsideal kan staten knappast arbeta för deltagandeideologier. Lärare i allmänhet och idrottslärare i synnerhet skulle kunna motverka trenderna. Jag hyser dock inga stora förhoppningar beträffande grekiska högstadielärare, som tycks passiviseras genom en fatalistisk inställning. Några spår av förändring ser jag dock hos den relativt ”nyare” idrottslärarkulturen i de lägre skolåren.

Mitt resonemang är baserat på hur lågstadielärarna reglerar elevens produktion i Grekland. De är noggranna med att förklara hur saker och ting skall gå till. Samtidigt följer de inte upp de värtikulerade önskade beteendena och företeelserna. Inkonsekvent uppföljning av elevprestationer och elevbeteende kan varken motiveras av den senaste utbildningsreformen eller lärartraditionen. Tydliga kriterier finns i den centrala läroplanen och lärarna i dimotiko har genom tiderna ansetts vara ytterst ”konservativa”. Min tolkning/spekulation är att företeelsen initieras av radikala idrottslärarkrafter. Dessa idrottslärare försöker initiera en förändring utan att irritera etablerade strukturer, vare sig det handlar om reformideologier eller lärarkollegiets traditioner. En utåt sett synlig form av pedagogik kan tillfredsställa de övriga lärarna, samtidigt som en i praktiken osynlig pedagogik gör sig gällande. Denna form av elevreglering betecknar jag som ett ”överseende” förhållningssätt eftersom den kopplas till en ”på låtsas” auktoritär lärarstrategi. Strategin är dock fylld med risker. Denna elevreglering innebär att idrottsläraren i själva verket släpper taget om eleven och låter andra socialisationsprocesser avgöra med familjens roll i spetsen. Detta arbetssätt innebär att idrottslärarna undviker att förstärka normer som kopplas till över- och underordning mellan lärare och elever. Emellertid kan ”överseende” diskursen svårligen kopplas till en tydlig emancipation av eleverna.

⁷⁷ Tävling behöver inte alltid vara ett särskiljande inslag. Fostran genom och mot ett klassiskt grekiskt olympiskt tävlingsideal tycker jag skulle kunna motarbeta kopplingar mellan tävling och särskiljande ritualer.

8.4 Epilog

Begreppet *fartlek* är känt i Grekland som en svensk innovation för att träna upp syreupptagningsförmågan genom tempoväxlingar, dvs. en ökning eller sänkning av löphastigheten efter mer eller mindre eget tycke och smak samt naturens utformning. Den *fartlek* som jag har utövat i min aktiva ”fotbollsspelarkarriär” var emellertid oftast påtvingad, dvs. den reglerades av mina grekiska fotbollstränare. Efter ”karriärslutet” fick jag pröva egeninitierad orkanpassad och lustförmedlad *fartlek*, eftersom det inte går att komma upp till en anständig kondition utan längre distanslopp. Jag tänkte laborera lite med en överföring av denna idrottsmetafor till diskussioner om samhällelig produktion och reproduktion.

I Sverige kan arbetsfördelningens utveckling över tid liknas vid en *fartlek*. Fram till en viss tidsperiod ökade specialiseringen hos såväl arbetsutövare som yrkeshandlingar. Bernstein (1983b) uppmärksammade dock tendenser till en avspecialisering i Sverige. Arbetsfördelningens tempoväxling är numera påtaglig hos läraryrket genom förekomsten av ”allmänpraktiserande” flerämneslärare i grundskolan. Min egen studie bekräftar till viss del de horisontella hierarkierna mellan idrottslärare och andra lärare. Dessa hierarkier pekar mot en viss integration mellan traditionella lärarekategorier som är tydlig i den svenska grundskolan. Förekomsten av flera lärarspecialiseringar i den grekiska grundskolan är tecken på en utökad arbetsfördelning. Mina data är i linje med detta, eftersom idrottslärare och de övriga lärarna kopplas till distinkta arbetsutövare som utför avskilda handlingar.

De horisontella hierarkierna mellan idrottslärare och andra lärare i den svenska grundskolan kan kopplas till kontrollprinciper, som varierar mellan lägre och högre skolår. I de lägre skolåren inramas idrottslärares uppgift svagt, vilket innebär att de inte fräntas möjligheten att definiera idrottsundervisning utifrån sina intressen och sin kompetens. Högstadielärarna begränsas dock avsevärt av en ständig anpassning till den tillgängliga tiden. Detta innebär att idrottsundervisningen huvudsakligen definieras av staten, som har ett fast grepp om idrottsläraryrkulturen genom den garanterade minimitiden och den lokala lärarlobbyaktiviteten. Detta finner jag vara en märklig företeelse. Ett yrke med en diskutabel ställning (lågstadielärarna) bestämmer i högre grad över sin egen arbetsuppgift än ett yrke med en starkare ställning (högstadielärarna). De koder som grekiska idrottslärare förmedlar liknar mer en fotbollsmatch än en *fartlek*. Den grekiska staten har ensamrätt på konstitutionella, organisatoriska och fysiska ramar och bestämmer därmed spelets regler. Idrottslärare i framför allt de högre skolåren följer matchen som passiva åskådare.

Idrottsämnet i de lägre skolåren i Sverige präglas av idrottslärares centrifugala strävanden från en tydlig ”elevspecialisering”. Samtidigt vill de sänka tempot på utvecklingen av vertikala elevhierarkier genom huvudsakligen friare aktivitets-

former (lek). Svenska högstadielärare erbjuder ett smörgåsbord av idrottsaktiviteter. I elevmedverkans namn kan dock socialgruppsrelaterade fritidsaktivitetsmönster reproduceras i klassrummet. Därmed kan en centripetal rörelse vara aktuell mot specialiserade elevledda aktiviteter och vertikala hierarkier. De auktoritära grekiska idrottslärarna har makt att centripetalt höja den egna självuppfattningen. Bernstein (2000) kopplade koder till omedvetet förvärvade principer. Omedvetet eller medvetet begränsar de grekiska idrottslärarna i själva verket andra individer markant (eleverna). Nästa generations kontakt med ideologier för avspecialisering och deltagande demokratiformer kan därmed försvinna centrifugalt. Elever eller elevgrupper lär sig ständigt att över- och underordnas andra elever eller elevgrupper genom de rangordnande tävlingsinslagen.

De svenska lågstadielärarna tycks vara en produkt av och verkar reproducera den deltagandemodell som varit kännetecknande för Sverige. Den rörliga mosaiken i de högre skolåren deltar emellertid i gengäld i en samhällelig fartlek påtvingad av staten mot en ökad professionalisering inom ramen för en professionsstyrning. Troligen påverkad av ”globaliserande” ideologier, med tydligare standard, högre effektivitet och ökat ansvarstagande har den svenska staten avreglerat ”på låtsas”, tycker jag. Den har förbehållit sig rätten att definiera inte bara de mål som skall ha uppnåtts, utan även att bestämma största delen av undervisningstiden. Statsreglerade mål och tid för undervisning påminner något om mina tränares tid- och avståndstagning under den fartlek jag fick erfaras. Svenska högstadielärare verkar alltså sänka tempot mot en deltagandemodell och visar tecken på en rörelse mot en tävlingsmodell.

Grekiska idrottslärare verkar vara en produkt av en tävlingsmodell, där framför allt potentiella emanciperande samhällskrafter bör neutraliseras. Grekiska högstadielärare reproducerar tydligt den härskande tävlingsmodellen, medan idrottslärare i de lägre skolåren låter den bara ”flytta på”. Om ”överseende” diskursen kan ge utslag i ett framtida Grekland med en mer deltagande demokratisk modell återstår att se. Det är eleverna som kommer att forma morgondagens samhälle.

Summary

1. Introduction

The present thesis concerns descriptions of physical education (PE) as a socially and culturally specific phenomenon. The analyses are based on a comparative study of in-service PE teachers in Swedish and Greek compulsory schools.

1.1 Social production and reproduction

The transformation of various resources (such as raw materials and labour power) to consumer goods, services and consumable ideas can be defined as social production. The processes through which skills and knowledge, values and norms are reproduced across generations are called social reproduction and cultural reproduction respectively (Lundgren, 1981). It can be argued that the main function of compulsory schools in various societies is the cultural reproduction (Bernstein, 1977).

During modernity, the importance of the family as a reproduction agent declined and that of schools increased. At the same time an increasing specialization of workers took place in the area of production. This was challenged in post modernity, where specialised working milieus decrease and more flexible general practitioners are needed, but schools continue to contribute significantly in processes of reproduction. Two or more subject teachers in Sweden are an example of a declined specialization. Comparing countries with quite a different level of modernization can contribute to a broader understanding of processes of social production, social reproduction and cultural reproduction.

The notion of “profession” is a powerful tool for the study of occupations such as the ones considered in the thesis. It incorporates two overlapping dimensions (Englund, 1996). *Professionalization* focuses on status and *professionalism* refers to the quality of skills. In the present study PE teachers working conditions are assumed to be a function of professionalization, while their instruction intentions are seen as a function of professionalism.

The central State and the peripheral teacher cultures are both playing a vital role in defining teachers’ profession. An educational reform can be connected to State attempts to define teachers’ working conditions and instruction quality standards. Teacher responses are mainly based on their professional traditions. “Reality” in schools can be therefore seen as a result of confrontations and consensus between the State and teachers.

1.2 Processes of production and reproduction

Dominant social groups play a significant role in processes of social and cultural reproduction. This role is connected to the transmission of legitimate values, norms, knowledge and skills to subjugated groups. Bringing this kind of condition to the fore may increase individual consciousness. Being conscious about processes of social and cultural reproduction increases the possibility of punctuating the power of dominant groups.

Discourse analysis has been an important tool in the research. Discourse is a relatively stable pattern of language with a specific structure or function, a code. A code entails social and personal dispositions that rule the formation of discourses (Bernstein, 1990, 1996, 2000). In this study a definition of a professional code is established, connected to patterns discerned when teachers describe their working conditions and instruction intentions. Working conditions are systematized as external classification and external framing. Instruction intentions are depicted through internal classification, internal framing and forms of pedagogy.

While discourse refers to patterns of language, a ritual is associated with patterns of human behaviour centred on the human body. Individuals' participation in ritualized activities can mainly be seen as a procedure of establishing order and continuity in a given society. Order and continuity in schools can be constructed through expressive and instruction rules. Expressive rules deal with the transmission of values and norms, whilst instruction refers to the reproduction of knowledge and skills (Bernstein, 1977).

A significant tool in maintaining order and continuity in a society appear to be ritualized bodily practices and PE in compulsory education can be seen as a school subject characterized such practices. Through these practices the transmission of values and norms take place, as well as the legitimation of ways of transmitting knowledge and skills (Evans, Davies, & Wright, 2004). In 19th century Sweden, (Ling) gymnastics can be seen as a set of ritualized bodily practices focusing on discipline through visible power. Ball games are another set of ritualized bodily practices connected with rules and hidden power. Health related PE encompasses even more hidden power relations.

1.3 Aim

PE is a biologically relevant, socially constructed and culturally specific phenomenon. To understand socially constructed and culturally specific dimensions of PE, a comparative study has been adopted focusing on PE in compulsory schools in Sweden and Greece. The overall aim of the study is twofold: to outline PE teachers' working conditions and to portray their

instruction intentions. More specifically, the aim incorporates two questions. What patterns of hierarchy and relations are revealed when PE teachers in Sweden and Greece describe their working conditions? What patterns of hierarchy, relations and forms of pedagogy are displayed when PE teachers in Sweden and Greece describe instruction intentions? Nationwide surveys have been conducted in both countries and additionally eight interviews have been carried out in each country in order to analyze the two questions.

2. PE and PE teachers in Sweden and Greece

Comparative educational studies focus not only on similarities and differences between educational phenomena in two or more nations. The purpose of comparative studies is predominantly the description, understanding and explaining of developments within a distinct society on the basis of comparisons with other societies (Broadfoot, 1999; Schriever, 1999). Large scale comparative studies form the basis of international cooperation and understanding. Minor comparative studies can function as complementary to large scale studies, generating in depth information on developments of education phenomena in various cultures (Chabbott & Elliott, 2003).

2.1 A coherent European society

Internationalization processes take place intensively within the context of the European Union (EU) focusing mainly on aspects of economic cooperation. However, in recent years a changed pattern can be observed in EU-discourse that gives priority to cultural and social harmonization as well. The role of educational institutions in processes of economic, cultural and social integration is described as vital. Common educational EU-policies have been developed recently, based on promoting top-down approaches (EU, 2003c, 2003d). Developing such strategies towards common goals is a demanding coordination task in quite different educational systems. Instead, bottom-up approaches could accelerate processes of cultural harmonization within the European Union without eliminating cultural specificity in each European country.

Besides the family, teachers are the single most important factor for individuals' socialization (OECD, 2005c). During recent years, various international surveys have focused on teachers (OECD, 2005b). This signifies not only an upgraded teacher role, but includes also alerts based on negative scenarios (OECD, 2001). According to one of these scenarios a professional deterioration is caused mainly by the marketisation of education. To avoid deterioration, teachers should develop cooperative cultures in order to question established relations to the central State and develop a critical understanding of their role as instructors in schools (Hargreaves, 1994, 2003).

2.2 The compulsory education in Sweden and Greece

Compulsory education (ISCED level 1 and 2) in Sweden and Greece takes place in schools that enrol pupils from year 1 to year 9 (UNESCO, 1997). Compulsory education in both countries has the nature of a high interest in theoretical school subjects, marginalizing PE in the timetables. However, there are a lot of other differences in e. g. financing and steering schools.

In Greece, the central State is responsible for financing schools whilst municipalities are accountable in Sweden (Eurydice, 2002a, 2002b). The Greek state spends 3 250 € per pupil and year. Municipalities in Sweden offer 5 800 € per student and year. These amounts correspond 3.8 percent of BNP in Greece and 7.4 percent in Sweden. Furthermore, 92 percent of this amount goes to teachers' salaries in Greece, while 70 percent corresponds to teachers salaries in Sweden (OECD, 2002, 2005a).

Steering schools in Greece has a bureaucratic character with the Ministry of Education and Religious Affairs on the top of the administration minimizing initiatives at the level of school (Stylianidou, Bagakis, & Stamovlasis, 2004). In Sweden local authorities and schools have a great deal of latitude for decisions based on local circumstances (Regeringskansliet, 2003). The Swedish curriculum for primary education and lower secondary schools consists of general guidelines (Utbildningsdepartement, 1994/1998), whilst the Greek one is characterized by a significant degree of prescription (YPEPTH, 1995/1997, 1995/2003).

Pupils in both Sweden and Greece participate in approximately 6 650 teaching hours (60 min) during their first nine years of education (OECD, 2005a). The warranted time for PE is 400 teaching hours in Sweden and 495 hours in Greece. However, available teaching time in Sweden is not fully fixed and can vary depending on local circumstances.

Teachers in Sweden enjoy a quite different employment status from teachers in Greece (Regeringskansliet, 2003; Stylianidou et al., 2003). Appointment conditions, employment rates, work load and in-service training seem to be higher in Sweden. Furthermore, salaries, work load and overall working conditions decline in Greece. Neither, Greek or Swedish teachers have outlined occupational standards.

2.3 PE in Swedish and Greek compulsory schools

PE in Greece is named Physical upbringing while the subject goes under "Sport and health" in Sweden. Bodily practices form the basis of the subject in both

countries with a special attention on socialization. However, a change towards a more theoretical PE can be observed in the Swedish syllabuses for PE.

The PE syllabus in Sweden is flexible, outlining two categories of aims (Utbildningsdepartementet, 1994/1998). The “aims striving towards” describe the overall purpose of the subject. The “must be reached aims” guarantee the minimum of PE that pupils receive. PE teachers in Sweden can influence the formation of local projects at schools. The local projects can be seen as concrete formulations of the central PE syllabus. In Greece, PE teachers follow the instructions of a central “detailed syllabus” (YPEPTH, 1995/1997, 1995/2003). The Greek syllabuses for PE are actually “detailed” and contain instructions even for the time needed for “warming up” the pupils.

Various physical activities form the basis of PE in Swedish and Greek Compulsory schools. The range of these activities is broader in Sweden with ball games, gymnastics, track and field, dance, swimming and winter games. The detailed Greek syllabus contains mainly ball games, track and field, gymnastics, and traditional dance. According to the syllabus these activities are utilized mainly towards healthy behaviour in Sweden and sports skills in Greece. Furthermore, pupils are expected to participate in planning, and organizing PE lessons in Sweden, while such intentions are not explicit in Greece.

Greek pupils receive marks for first in year 4 in the form of A, B, C or D. Assessment in the Greek secondary schools follows well defined criteria and procedures on a 20 grade scale. Swedish pupils receive marks first in year 8 (fail, pass, distinction, excellence). Assessment criteria in year 8 and 9 are more diffuse in Swedish schools in comparison with Greece.

2.4 Sport science

The seven theory field model (Haag, 1994) is a way of maximizing knowledge production and consumption within sport science (including sport medicine, sport physiology, sport psychology, sport pedagogy, sport sociology, sport history and sport philosophy). Knowledge exchange between these fields is called inter-relation, while knowledge circulation between the fields and established disciplines is called intra-relation. The scientific areas of sport science can be outlined in four categories: PE and school sports; mass sports and recreational sports; competitive games; and professional sports.

Sport pedagogy is both a theory field within sport science and a sub-discipline within pedagogy. The object of sport pedagogy is the educational applications of sports. More specifically sport pedagogy is concerned with values, norms, knowledge and skills transmitted and received during various physical activities

both within schools and elsewhere. Research in sport pedagogy has developed mainly through a positivistic, a hermeneutic and a critical scientific research paradigm. The first paradigm has dominated and still dominates, while interest in the other two has increased during recent years.

According to Engström and Redelius (2002) various sport activities can be systematized in diverse categories. These categories are constructed on the basis of ideas such as competition, physical training, recreation, outdoor experiences, skill learning. These ideas can explain individuals' participation in different sport activities in order to access pleasure and meaning. The categories as proposed by Engström and Redelius seem to presuppose that individuals can make distinct choices basically on their own. However, as pupils in compulsory schools are more or less committed to participate in sport activities according to syllabuses, sport activities within PE should really be seen as ritualized bodily practices. These practices deal with the reproduction of values, norms, knowledge and skills in order to maintain order and consensus. Through these ritualized bodily practices pupils learn to cooperate and/or compete with each other, to develop a critical stance or to be subordinate and to give an importance to basic sports skills or higher skills related to health and socialization.

3 Research on PE in Sweden and Greece

During the last ten years research on teachers and PE has obtained increased importance in Sweden (Karlefors, 2002; Larsson & Redelius, 2004) but has been almost marginalized in Greece (Katsikadelli, 1990; Kossiva, 2005).

3.1 Teachers' profession, culture and codes

In general there are two approaches to conducting research on teachers (Biddle, Good, & Goodson, 1997). According to the first one, a teacher is a part of a bureaucratic organization with a duty to instruct pupils or students. The other approach is significantly based on the reality in schools, which not only affects but also is affected by the teachers own dispositions. Several studies adopting the second kind of teacher centred approach are based on the notion of profession (Apelgren, 2001). Furthermore, profession is usually accepted to be a conglomerate of professionalization and professionalism, focusing on status and internal qualities respectively (Englund, 1996).

There are several ways of systematizing research on teachers. Arfwedson (1994) presented a design in four areas: teacher effectiveness research, teacher socialization research, teacher thinking research and research on teacher' culture. While Arfwedson outlined a description based on how researchers highlighted teachers, Hargreaves (2000) described teachers in terms of four

characteristic époques: pre-professional, autonomous professional, collegial professional and post-professional.

A teacher culture can be defined as a relatively homogeneous group of teachers with similar beliefs, values and behaviour (Hargreaves, 1994). Through specific interaction schemes these common dispositions pass from older teachers to younger colleagues, thus maintaining traditions. These traditions are an important factor when studying the effects of various educational reforms.

Hargreaves (1994, 2003) claims that the future of schools and the teaching profession depends significantly on the nature of the culture teachers develop. If teachers form fragmented individualistic cultures, they will not be able to generate the kind of power needed to resist the intensification of market oriented ideologies. Collaborative teacher cultures, on the contrary, may have the ability to question given power relations between the market/the central State and the teachers. Hargreaves is critical toward State initiated attempts to establish collaborative teacher cultures. He calls these cultures as imposed or contrived collegiality, as they are not a result of internal professional development and can therefore serve other interests.

In this study, the teacher profession is studied through two interdependent dimensions: working conditions and instruction intentions. Working conditions are highly influenced by state initiated educational reforms. Instruction intentions refer to the preparation of pupils for a yet undefined world. In order to increase school effectiveness it is important to highlight teachers' views about working conditions and instruction processes. These views form the basis of various discourses. Rules that guide the formation of distinct discourses associated to working conditions and instruction intentions are defined as professional codes.

3.2 Research on PE Teachers' working conditions

In general teachers working conditions depend on relations with various administrators and other teachers on the one hand and on various so called frames on the other. Frames can be seen as components that influence working conditions and stay beyond teachers' control. Lundgren (1981) described three categories of frames: constitutional, organizational and physical frames focusing on policy documents, available teaching time and facilities respectively.

PE teachers are considered to be a marginalized group of teachers in western societies with a relatively low status. Furthermore, PE teachers meet a lot of restrictions caused by lack of facilities and little teaching time. In Sweden, constitutional frames refer to central syllabuses and local projects at the level of

the school. The correspondence between central syllabuses and local school projects is a research area of high priority. Results suggest that the formation of PE in Sweden is mainly influenced by organizational and physical frames but not constitution frames (Larsson & Redelius, 2004; Sandahl, 2005). Similar studies in Greece are rare, but it seems that PE teachers follow directives from central syllabuses (Katsikadelli, 1990; Kossiva, 2005).

Organizational frames refer mainly to the prescribed and actual time allocated to PE. In Sweden the guaranteed prescribed time decreased in the central syllabus of 1994 (Utbildningsdepartement, 1994/1998). The question of the actual time allocation wakes controversies in Sweden. Some researchers suggested that it was a radical time reduction (Allert & Bergh, 2000; Eriksson, 1996), while others proposed that the reduction occurred only in some schools (Sandahl, 2005). In Greece, prescribed time allocation increased in the beginning of 90's (Karadaidu, 2000).

Physical frames refer not only to sport facilities but also to sport equipment. There is a high variability in Sweden in terms of sport facilities in schools (Sandahl, 2005). However the standard in sport equipments is quite good throughout the country. In Greece, PE teachers report primitive working conditions associated not only with the absence of sport facilities but also with a lack of equipment (Katsikadelli, 1990).

PE teachers' have a relatively high status in Sweden. However, they do not cooperate to a high degree with teachers teaching other school subjects (Karlefors, 2002). In Greece PE teachers seem to be marginalized and PE is considered to be a low status subject (Koustelios & Tsigilis, 2005).

3.3 Research on PE teachers' instruction procedures

Instruction procedures are associated with interactions between pupils and teachers, teachers' didactic competences and pupil performance.

In a European perspective, four major content approaches can be distinguished: physical education, sport education, movement education and health education (Naul, 2003). Even if these approaches overlap each other, it still seems that various European countries employ distinct approaches (Crum, 2003).

“Sports and health” in Sweden is based on ball games without neglecting a plethora of other physical activities. Swedish researchers are concerned not only with the implementation of health related issues, but with the marginalization of various groups of pupils as well. The domination of some activities seems enough to marginalise some pupils and may be a participation barrier. These groups might be girls and boys who do not share a high interest in sports (Carli,

2004; Redelius, 2004). In Greece, competitive ball games dominate “Physical upbringing” (Katsikadelli, 1990; Kossiva, 2005). This seems to be a barrier for pupils who do not like competitive games.

Instruction procedures refer to relations between a teacher and pupils on the basis of class democracy. Swedish pupils are allowed to participate in the formation of PE lessons. However, researchers in Sweden currently stress the need for more initiatives to be given to pupils (Eriksson et al., 2003). In Greece, instruction procedures can be described as obviously authoritarian (Hatoupis, 2000; Zounhia, Hatziharistos, & Emmanouel, 2003).

Forms of pedagogy point toward assessment and marking. Assessment procedures are implicit in Sweden creating an injustice in marks. PE teachers in Sweden lack clear instructions on marking and pupils can receive different marks depending on which school they go (Larsson, 2003). Girls seem to be the great losers and they receive on average lower grades than boys do (Carli, 2004). Assessment in Greece follows explicit procedures with clear governmental directives. There is a highly competitive marking system, which may drive the attention of Greek pupils away from PE as a means to sport, with the goal being obtaining good grades (see Ikonomopoulos, Tzetzis, Avgerinos, Kioumourtzoglou, & Tzorbatzoudis, 2002a, 2002b).

4 Theoretical considerations: Codes and Languages of description

The teaching profession (PE teachers) is analyzed through working conditions and instruction intentions. In order to theoretically grasp both condition and intentions two codes have been employed: a code of production (Bernstein, 1977, 1983b) and a code of reproduction (Bernstein, 1983a, 2000).

4.1 The code theory

“Code is a regulative principle, tacitly acquired, which selects and integrates *relevant meanings, the form of their realization and evoking contexts*” (Bernstein, 2000, p. 109). A code as a positioning device can be described in terms of the strength of classification and frame. Classification refers to power relations between various agents or structures, whilst frame is connected to principles for the control of the context for interaction between various agents or structures (Bernstein, 1977, 1990, 1996, 2000).

An educational code is a typical code for reproduction and a function of three interrelated factors: curriculum, transmission of knowledge and evaluation. Continuity and status quo in a given society is mainly established through the specific code orientations of compulsory schools (Bernstein, 1977).

A code for production is connected to classification and framing (Bernstein, 1983b). Highly specialized workers (e.g. teachers) give a sign of a strong classification, while general practitioners are connected with weak classification. When workers lack the possibility to define their own tasks the framing is strong and vice versa. A production code is been used in this study in order to describe PE teachers working conditions. This code is specified in terms of external classification and external framing.

A code for reproduction is associated to classification, framing and forms of pedagogy (Bernstein, 1983a). When classification is strong the various school subjects are well isolated from each other. The integration of various school subjects is connected to weak classification. If pupils are allowed to participate in the formation of various instruction procedures the framing is weak and vice versa. When evaluation procedures are well established and marking norms are precise the form of pedagogy is visible. On the contrary, the forms of pedagogy are invisible or hidden when evaluation procedure are blurred and clear criteria are absent. A reproduction code is used in the present study aiming at an account on PE teachers' instruction intentions. This code is presented on the basis of internal classification, internal framing and forms of pedagogy.

4.2 Internal and external languages of description

Internal language refers to a theoretical construct, while external is connected to various constructions in order to empirically study a phenomenon on the basis of the internal language (Bernstein, 2000; Morais & Neves, 2001). The internal language of the present study is connected to a code of production and a code of reproduction, while the external one refers to the adjustment of the internal language in order to study the main objectives.

In the external language of this study classification is seen to have two dimensions. External classification refers to relations between PE teacher and teachers teaching other school subjects. Internal classification refers to relations within the subject of PE. These relations are mainly connected to the usage of a narrow or broad spectrum of sports activities. Furthermore, framing is considered to have two dimensions. External framing refers to factors that rule the formation of PE lessons and stay beyond the control of a PE teacher. Internal framing refers to the possibilities that pupils possess for defining PE lessons.

Forms of pedagogy are a function of internal classification and framing. In order to analyze forms of pedagogy one should highlight evaluation procedures and marking criteria. Evaluation procedures are described as the degree of visibility. When PE teachers explain assessment procedures in detail the

procedure is assumed to be characterized by a high degree of visibility and vice versa. When PE teachers use specific and well defined marking criteria the phenomenon can be described as stringent and vice versa.

It is assumed that in the compulsory school the State is relaying power and establishing principles for control mainly through external classification and external framing. Through power and control relations PE teachers working conditions are defined and legitimized.

PE teachers reproduce dominant values, norms, knowledge and skills utilizing power and control relations with pupils. This reproduction takes place through internal classification, internal framing and forms of pedagogy and secures the maintaining of continuity and status quo in the society.

5 Design of the study

The present study has a multi-method design (Olafsson, 1990) combining a quantitative part (nationwide surveys) and a qualitative one (semi structured interviews). The combination of the two is motivated by the comparative focus of the study. Social and cultural related phenomena in various countries are characterized by a high grade of complexity, which is more likely to be captured using a multi-method approach.

5.1 The surveys

A code theory based questionnaire has been constructed within this study and the surveys are based on PE teachers' answers to this questionnaire. The questionnaire has been tested in two minor pilot studies in both Sweden and Greece (Kougioumtzis, 2003). The main questionnaire was printed in three almost identical versions for use in Swedish compulsory schools, Greek primary schools and Greek lower secondary schools.

The main questionnaire has been sent to nationwide stratified random sample of compulsory schools in Sweden and Greece. This is because the authentic population of PE teachers in Sweden and Greece cannot be exactly estimated and mapped. More specifically several copies of the questionnaires were sent to 300 primary and 300 lower secondary schools in Sweden and to 300 primary and 300 lower secondary schools in Greece.

74 % of the Swedish primary schools and 80 % of the Swedish lower secondary schools responded after two follow ups. 74 % of the Greek primary schools and 72 % of the Greek lower secondary schools replied after three reminders. On the basis of a question the response rate of PE teachers could also be estimated.

Approximately 76 % of the Swedish and 86 % of the Greek PE teachers answered the questionnaire.

The final sample consisted of 707 Swedish and 451 Greek PE teachers. These PE teachers are divided in four groups working in Swedish primary schools (293 PE teachers), Swedish lower secondary schools (414 PE teachers), Greek primary schools (214 PE teachers) and Greek lower secondary schools (237 PE teachers). The data analysis was built upon various comparisons between these four PE teacher groups (ANOVA with Multiple Comparisons).

The sampling technique combined with a high response rate and low internal dropout (not answering some questions) promises the generalization of findings. Furthermore, the final samples were compared with similar samples (Engström, 2004; Eriksson et al., 2003; Koustelios & Tsigilis, 2005; Lundvall & Meckbach, 2004a; Varnava-Skourea et al., 2000) and disclosed that characteristics related to teachers age, proportion between males and females etc. were almost the same.

In order to improve construct validity, the questionnaire has been discussed with several in service PE teachers in both countries before the pilot study and the main survey. PE teachers commented the good communicative standards of the questionnaire. Cronbach's α has been employed to measure reliability estimates showing moderate (.66) to very good (.91) results for the various batteries of instruments.

5.2 The interview research

Eight PE teachers have been interviewed in each country. The amount of information obtained from these interviews is supposed to be sufficient to complement the data gathered through the surveys. More interviews would have been carried out if a degree of saturation had not been attained during the last interviews.

The author of the dissertation is accountable for planning, conducting, analyzing and reporting the interviews. The author has worked as a PE teacher in both countries, which gave him a good foundation for understanding the reasoning of the interviewees when discussing subjects related to working conditions and instruction intentions.

The interviews were progressive and semi structured (Arfwedson, 1985). Progressive refers to the successive upgrading of the interview themes from the first interview to the 16th. As analysis of the quantitative data developed some new discussion themes emerged, motivating therefore an adaptation of the interviews. Semi structured interviewing is connected with the absence of

specific questions and the presence of distinct themes. Each interview lasted approximately 45 minutes and occupied in transcript form about 10 pages.

In order to broaden the spectrum of perspectives, the interviewees diverged in various main aspects in relation to age and school characteristics (e.g. location). Approximately half of the interviewees were female. The chosen quotations are supposed to give an authentic representation of opinions within the framework of the study. The interpretation of the quotations follows the “hermeneutical circle” (Kvale, 1997; Ödman, 1979). At a final stage each quotation has been interpreted within the context of the 16 interviews.

5.3 Data presentation techniques

PE teachers’ answers to the questionnaire have been analyzed mainly through analysis of variance (Norušis, 2002). An ANOVA with four groups signifies the presence or not of statistically significant differences between some or all of the groups. In order to obtain precise differences between specific groups the ANOVA has been supported by multiple comparisons (Bonferroni when variances were equal or Dunnett T3 when variances were unequal). Single or multiple regression analyses were utilized to triangulate the findings from ANOVA with multiple comparisons only when the strength of association exceeded the level of 10 % (explained variance).

6 PE teachers’ working conditions

External classification refers to cooperation and collaboration between PE teachers and teachers teaching other subjects. In the survey, cooperation has been measured on the basis of the frequency of participating in overall school meetings, while cooperation has been studied through the level of teamwork across subjects. In the interview, information on external classification has been obtained through discussions related to status and position. A low status indicates for example strongly classified categories of teachers.

External framing refers to constitutional (policy documents), organizational (available teaching time) and physical frames (facilities and equipment) that influence the formation of PE. The impact of these frames on the selection, organization, pacing and timing of the educational process has been measured through the questionnaire. In the interview the teachers developed their opinion on policy documents, teaching time and material-related working conditions.

The analysis of information from the questionnaire and the interviews reveal very weak external classification in Swedish lower secondary schools, weak in Swedish primary schools and strong in Greek primary and lower secondary

schools. It could be interpreted that teacher cultures are collaborative in Sweden and fragmented and individualistic in Greece. However, it can be argued that teachers in Swedish lower secondary schools are part of a culture with a contrived collegiality, as the high level of cooperation and collaboration seems to a high degree to be a result of State initiatives.

The overall external framing is weak in Swedish primary schools and strong in Swedish lower secondary, Greek primary and Greek lower secondary schools. Swedish PE teachers, especially in lower secondary schools, perceive restrictions caused by a lack of teaching time. Greek PE teachers on the contrary reported restrictions associated with deficient facilities and equipment.

On the basis of results on external classification and external framing, three distinct teacher cultures can be described. PE teachers in Swedish primary school describe working conditions through weak external classification and weak external framing. PE teachers in Swedish lower secondary school describe working conditions through very weak external classification and strong external framing. PE teachers in Greek primary and lower secondary school describe working conditions through strong external classification and framing.

7 PE teachers' instruction intentions

Internal classification focuses on relations between pupils within the context of PE lessons. A narrow spectrum of activities gives some restricted chances for some pupils to assert themselves, while a broad spectrum makes it more easily possible for a majority of pupils to perform at a good level. Internal classification has been highlighted through the frequency of usage of various activities focusing on competition exercises, cooperation exercises, pupil led exercises, free exercises (play), technique exercises and theory. Internal framing has been obtained through questions related to the degree that pupils influence selection, organization, pacing and timing during PE lessons. Forms of pedagogy have been examined through the presence or not of well established assessment procedures and the existence or not of precise criteria related to gymnastics, ball games, dance, track and field, overall physical condition and "theory" tests.

According to the results, internal classification is weak in Swedish primary and lower secondary schools and strong in Greek primary and lower secondary schools. In Sweden, internal framing is weak in primary schools and very weak in lower secondary schools, whilst internal framing is overwhelmingly strong in Greece in both primary and lower secondary schools. The form of pedagogy is invisible in Swedish primary schools and visible in Greek lower secondary schools. Descriptions on form of pedagogy in Greek primary and Swedish lower

secondary schools have a certain degree of complexity. Swedish lower secondary school teachers utilize a low degree of visibility, while showing a high degree of stringency. Greek teachers in primary schools utilize a high degree of visibility combined with a low degree of stringency.

On the basis of the results connected to teachers' intentions with instruction, four teacher cultures can be described. In Swedish primary schools PE teachers give signs of a weak internal classification and framing with an invisible pedagogy. In Swedish lower secondary schools internal classification is weak, internal framing is very weak and pedagogy has a kind of invisible form. In Greek lower secondary schools, both internal classification and internal framing are strong, whilst the form of pedagogy is clearly visible. Greek PE teachers in the primary schools, on the other hand, described a code similar to lower secondary schools in matters of both internal classification and framing. However, the two codes differed as the form of pedagogy implied is a kind of visible pedagogy with a high stringency, but with a lower visibility than in lower secondary schools.

8 Discussion

A professional code can be outlined as a combination of two other codes. A code for professionalization describing working conditions and a code for professionalism connected to instruction intentions. A correspondence between the two codes shows a homogeneous professional code. Lack of correspondence gives sign on a heterogeneous professional code. Both codes for professionalization and professionalism are named as typical if they follow the combinations of classification and framing patterns as proposed by Bernstein. A typical collection code is connected with strong classification and strong framing, while a weak classification and a weak framing declares an integrated code. If the constellation of classification and framing differ from the typical pattern the code can be named as nuanced.

The professional code in Swedish primary schools is a homogeneous integrated code. Internal and external classification as well as internal and external framing is weak combined with an invisible pedagogy. The professional code in Greek lower secondary school is also homogenous, but at the same time is a typical collection code. Both internal and external classification and internal and external framing are strong and linked to a visible pedagogy.

In Swedish lower secondary schools and in Greek primary schools the professional codes are both heterogeneous and nuanced. In the Swedish group there a weakening of the external classification and a strengthening of the external framing can be observed. Furthermore, the form of pedagogy is not

invisible in a clear manner as PE teachers declared a high stringency. The Greek group gives signs of a weakening of the stringency, as PE teachers do not clearly follow-up pupils' results.

PE teachers' professional codes can be understood in terms of either consensus or confrontation between teacher cultures and the State. Such processes take place in the broader context of cultural reproduction within the Swedish and Greek educational systems.

Referenser

- Ahl, A. (1998). *Läraren och läsundervisning. En studie av åldersintegrerad pedagogisk praktik med sex- och sjuåringar* (Akademiska avhandlingar, 47). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Allert, L., & Bergh, S. (2000). *Idrotten i grundskolan. Rapport från Riksidrottsförbundet om idrottsutbudet vid millennieskiftet*. Stockholm: Riksidrottsförbundet.
- Annerstedt, C. (1991). *Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens – ett didaktiskt perspektiv* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 82). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Annerstedt, C. (1999). Idrottsvetenskap (-er)? – ett sökande efter akademisk identitet. I G. Patriksson (Red.), *Aktuell beteendevetenskaplig idrottsforskning* (SVEBI:s årsbok, 1999). Lund: Lunds universitet, Sociologiska institutionen.
- Annerstedt, C. (2002). Betygsättning i idrott och hälsa. I M. Ekholm (Red.), *Att bedöma eller döma*. Stockholm: Skolverket.
- Annerstedt, C. (2005). Idrott och hälsa i Skandinavien – likheter och skillnader. I G. Patriksson (Red.), *Aktuell beteendevetenskaplig idrottsforskning* (SVEBI:s årsbok, 2005). Lund: Lunds universitet, Sociologiska institutionen.
- Annerstedt, C. (Red.). (1990). *Undervisa i idrott*. Lund: Studentlitteratur.
- Annerstedt, C. (Red.). (1995). *Idrottsdidaktisk reflektion*. Varberg: Multicare.
- Annerstedt, C., & Patriksson, G. (1995). *Projektbeskrivning: Gymnasieskolans undervisning i ämnet Idrott och hälsa (GIH)*. Opublicerat manuskript.
- Antoniou, H. (2002). I themeliosi tis Pedagogikis stin Ellada os Epistimis [Pedagogikens akademisering i Grekland]. I I. Buzakis (Red.), *Epikera Themata Istorias tis Ekpedefsis* [Aktuella pedagogiska problem]. Aten: Gutenberg.
- Apelgren, B.-M. (2001). *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 155). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Arfwedson, G. (1985). *School Codes and Teachers' Work. Three studies on teacher work contexts* (Studies in Education and Psychology, 17). Malmö: Liber.
- Arfwedson, G. (1994). *Nyare forskning om lärare. Presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*. Stockholm: HLS.

- Arvidsson, H., & Persson, E. (1989). *Skolan utvärderas. Barnkunskap-bild-hemkunskap-idrott-musik-slöjd. Slutrapport från granskningen av undervisningen i barnkunskap-bild-hemkunskap-idrott-musik-slöjd läsåren 1987/88 och 1988/89* (Rapport Planering, uppföljning, utvärdering, 53). Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Atkinson, P., Davies, B., & Delamont, S. (Red.). (1995). *Discourse and Reproduction. Essays in Honor of Basil Bernstein*. New Jersey: Hampton.
- Babbie, E., Halley, F., & Zaino, J. (2003). *Adventures in Social Research. Data Analysis Using SPSS 11.0/11.5 for Windows*. London: Pine Forge.
- Beach, D. (1997). *Symbolic Control and Power Relay: Learning in Higher Professional Education* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 119). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Beach, D. (2003). Mathematics goes to market. I D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (Red.), *Democratic education: ethnographic challenges*. London: Tufnell.
- Benincasa, L. (1997). *A Journey, a Struggle, a Ritual. Higher Education and the Entrance Examinations in a Greek Province Town* (Studies in Comparative and International Education, 41). Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för internationell pedagogik.
- Bentley, P.-O. (2003). *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study* (Göteborg Studies in Educational Sciences 191). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, A., & Gustafsson, F. (1998). *Betygskriterier i ämnet Idrott och hälsa* (IDF 80, Rapport 1998:13). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1973). *Class, Codes and Control. Applied Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control. Towards a theory of Educational Transmissions* (2:a uppl.). London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1983a). En modell över koder, modaliteter och den kulturella reproduktionsprocessen. I B. Bernstein, & U. P. Lundgren (Red.), *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen*. Stockholm: Liber.
- Bernstein, B. (1983b). Några aspekter av relationer mellan utbildning och produktion. I B. Bernstein, & U. P. Lundgren (Red.), *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen*. Stockholm: Liber.

- Bernstein, B. (1983c). Om samhällsklass och den osynliga pedagogiken. I B. Bernstein, & U. P. Lundgren (Red.), *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen*. Stockholm: Liber.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control. The structuring of pedagogic discourse*. London/New York: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Class, Codes and Control. Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (2000). *Class, Codes and Control. Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique* (2:a rev. uppl.). Lanham, GB: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B., & Lundgren, U. P. (Red.). (1983). *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen*. Stockholm: Liber.
- Bernstein, B., & Solomon, J. (Red.). (1991). *Pedagogiki Kodikes kai Kinonikos Eleghos* [Pedagogiska Koder och Symbolisk Kontroll] (2:a uppl.). Aten: Alexandria.
- Biddle, B. J., Good, T. L., & Goodson, I. F. (1997). The Changing World of Teachers. I B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Red.), *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht: Kluwer.
- Blekanis, M. (2004). I katastasi ton didaktirion ton dimotikon sholion [Undervisningslokaler på låg- och mellanstadiet]. I D. Xatzidimou, M. Taratori, M. Kougiourouki, & P. Stravakou (Red.), *Praktika tou 4ou Panelliniou Sinedriou. Elliniki Pedagogiki kai Ekpedeftiki Erevna* [En sammanfattning av den 4:e Nationella Konferensen. Grekisk Pedagogik och Utbildningsvetenskaplig forskning]. Thessaloniki: Kyriakides.
- Broadfoot, P. (1999). Not So Much a context, More a Way of Life? Comparative Education in the 1990s. I R. Alexander, P. Broadfoot, & D. Phillips (Red.), *Learning from Comparing. Contexts, Classrooms and Outcomes*. Oxford: Symposium.
- Brown, P., Halsey, A. H., Lauder, H., & Wells, A. S. (1997). The Transformation of Education and Society: An Introduction. I A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. S. Wells (Red.), *Education. Culture, Economy, and Society*. Oxford: University Press.
- Buzakis, I. (2002). *Ekpedeftikes Metarithmisis stin Ellada* [Utbildningsreformer i Grekland]. Aten: Gutenberg.
- Buzakis, I., & Kusturakis, G. (1995). Epistimologika Paradigmata sti sigritiki pedagogiki [Paradigmdebatten i den komparativa pedagogiska forskningen]. *Nea Pedia*, 73, 97–134.
- Carli, B. (2004). *The Making and Braking of a Female Swedish Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 203). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Carlsten, Y. (1989). *Ämnet idrott i grundskolans årskurs 8. Idrottslärares och elevers syn på idrottsundervisningens mål och innehåll* (Rapport, 5). Stockholm: HLS/GIH.
- Cazden, C. B. (1986). Classroom Discourse. I M. C. Wittrock (Red.), *Handbook of Research on Teaching* (3:e uppl.). New York: Macmillan.
- Chabbott, C., & Elliott, E. J. (2003). *Understanding Others, Educating Ourselves: Getting More from International Comparative Studies in Education*. Washington, DC: National Academic Press.
- CoEC. (2004). *Progress towards the Common Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks* SEC (2004) 87. Bryssel: Commission of the European Communities.
- CoEU. (2001). *The Concrete future objectives of education and training systems* (Rapport 5980/01 – EDUC 18). Bryssel: Council of the European Union, Educational Council.
- CoM. (2003). *Recommendation Rec (2003) 6 of the Committee of Ministers to member states on improving physical education and sport for children and young people in all European Countries*. Hämtat 5 oktober 2004, från http://www.coe.int/T/CM/home_en.asp.
- Crum, B. (2003). Tasks and Competencies of Physical Education Teachers and the Consequences for PETE programmes. I K. Hardman (Red.), *Physical Education: Deconstruction and Reconstruction – Issues and Directions*. (Sport Science Studies, 12). Schorndorf: Hoffman.
- Curtner-Smith, M. D. (2002). Methodological issues in research. I A. Laker (Red.), *The sociology of sport and physical education: an introductory reader*. London/NY: Routledge/Falmer.
- Dahllöf, U. (1988). Pedagogik. I L. Lindberg, & B.-M. Berge (Red.), *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Daun, H. (1997). National Forces, Globalization and Educational Restructuring: Some European Response Patterns. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 27(1), 19–42.
- Decker, W. (2004). *O athlitismos stin elliniki archeotita. Apo tous Minoikous stous Olympiakous Agones* [Sport i det antika Grekland: från Minoiska agones till Olympiska spel]. Aten: Papazisis.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Red.). (2000). *Handbook of Qualitative Research* (2:a uppl.). London: Sage.
- EC. (2000). *European Report on Quality of School Education. Sixteen Quality Indicators*. Bryssel: European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
- Efstathiou-Karageorgaki, M. (2002). I omadokentriki didaskalia sto Gymnasio [Gruppcentrerad undervisning på högstadiet]. I A. E. Papas, A. Tsiplitaris,

- N. B. Petrulakis, K. P. Haris, S. Nikodimos, & N. Zoukis (Red.), *Elliniki Pedagogiki kai ekpedeftiki erevna. Praktika tou 2ou Panelliniou Sinedriou* [Grekisk Pedagogik och Utbildningsvetenskaplig forskning. Anteckningar från den 2:a Nationella konferensen] (Vol. 1 & 2). Aten: Atrapos.
- EGK. (2003). "Utbildning 2010" – Snabba reformer krävs om Lissabonstrategin ska lyckas KOM (2003) 685 – SEK (2003) 1250. Bryssel: Europeiska gemenskapernas kommission.
- Englund, T. (1994). Professionella lärare? Helst didaktiskt kompetenta. I Lärarförbundet (Red.), *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Englund, T. (1996). Are professional teachers a Good Thing? I I. Goodson, & A. Hargreaves (Red.), *Teachers Professional Lives*. London: Falmer.
- Engström, L.-M. (1969). *Gymnastikundervisningen i årskurs 8. Resultat av en enkät till gymnastiklärare rörande ämnets innehåll och målsättning* (Rapport, 44). Stockholm: Lärarhögskolan, Pedagogisk-psykologiska institutionen.
- Engström, L.-M. (1999). *Idrott som social markör*. Stockholm: HLS/GIH.
- Engström, L.-M. (2002). Idrottspedagogik. I L.-M. Engström, & K. Redelius (Red.), *Pedagogiska perspektiv på idrott*. Stockholm: HLS.
- Engström, L.-M. (2004). *Skola-Idrott-Hälsa. Studier av ämnet idrott och hälsa samt av barns och ungdomars fysiska aktivitet, fysiska kapacitet och hälso-tillstånd. Utgångspunkter, syften och metodik* (Rapport nr 1 i serien Skola-Idrott-Hälsa). Stockholm: Idrottshögskolan.
- Engström, L.-M., & Redelius, K. (2002). Pedagogiska Perspektiv på idrott. I L.-M. Engström, & K. Redelius (Red.), *Pedagogiska perspektiv på idrott*. Stockholm: HLS.
- Eriksson, C., Gustavsson, K., Johansson, T., Mustell, J., Quennerstedt, M., Rudsberg, K., m.fl. (2003). *Skolämnet Idrott och hälsa i Sveriges skolor – en utvärdering av läget hösten 2002*. Örebro: Örebro universitet, Institutionen för idrott och hälsa.
- Eriksson, S. (1996). *En beskrivning av idrotten i skolan 1996*. Stockholm: Riksidrottsförbundet.
- ESYE. (2000). *Katastasi Plithismou. Orismi kai vasikes enies* [Befolkningsmängd. Definitioner and grundläggande begrepp]. Aten: National Statistical Service of Greece.
- ESYE. (2002). *Stoikia Plithismou*. [Befolkningsdata]. Aten: National Statistical Service of Greece.
- EU. (2003a). *Europeiska året för utbildning genom idrott 2004*. Hämtat 5 oktober 2004, från <http://europa.eu.int/scadplus/leg/sv/lvb/135008.htm>.

- EU. (2003b). *Idrott*. Hämtat 5 oktober 2004, från http://europa.eu.int/scadplus/scad_sv.htm.
- EU. (2003c). *Konkreta framtidsmål för utbildningssystemen*. Hämtat 5 oktober 2004, från http://europa.eu.int/scadplus/scad_sv.htm.
- EU. (2003d). *Snabba reformer krävs om Lissabonstrategin ska lyckas*. Hämtat 5 oktober 2004, från http://europa.eu.int/scadplus/scad_sv.htm.
- Eurydice. (2002a). *Det grekiska utbildningssystemet*. Hämtat 8 maj 2004, från http://www.eurydice.org/accueil_menu/en/frameset_menu.html.
- Eurydice. (2002b). *Det svenska utbildningssystemet*. Hämtat 8 maj 2004, från http://www.eurydice.org/accueil_menu/en/frameset_menu.html.
- Eurydice. (2003). *The teaching profession in Europe: Profile, Trends and Concerns – Vol. 3*. Bryssel: Eurydice European Unit.
- Evans, J., & Davies, B. (2004a). Endnote: the embodiment of consciousness: Bernstein, health and schooling. I J. Evans, B. Davies, & J. Wright (Red.), *Body Knowledge and Control. Studies in the Sociology of Physical Education and Health*. London: Routledge.
- Evans, J., & Davies, B. (2004b). Pedagogy, symbolic control, identity and health. I J. Evans, B. Davies, & J. Wright (Red.), *Body Knowledge and Control. Studies in the Sociology of Physical Education and Health*. London: Routledge.
- Evans, J., & Davies, B. (2004c). Sociology, the body and health in a risk society. I J. Evans, B. Davies, & J. Wright (Red.), *Body Knowledge and Control. Studies in the Sociology of Physical Education and Health*. London: Routledge.
- Evans, J., Davies, B., & Wright, J. (Red.). (2004). *Body Knowledge and Control. Studies in the Sociology of Physical Education and Health*. London: Routledge.
- Falkner, K. (2003). *Lärare på väg mot den tredje moderniteten? En studie av LTG-lärares förhållningssätt i relationen teori–praktik under perioden 1979–2001* (Rapporter från Pedagogiska institutionen, 5). Örebro: Örebro universitet, Pedagogiska institutionen.
- Feiman-Nemser, S., & Floden, R. E. (1986). The Cultures of Teaching. I M. C. Wittrock (Red.), *Handbook of Research on Teaching* (3:e uppl.). New York: Macmillan.
- Fernbrant, T. (1998). *Idrott och hälsa i gymnasieskolan* (Idrottspedagogiska Rapporter, 56). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Fitz, J., Davies, B., & Evans, J. (Red.). (2006). *Educational Policy and Social Reproduction*. London: Routledge.

- Fontana, A., & Frey, J. H. (2000). From Structured Questions to Negotiated Text. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (2:a uppl.). London: Sage.
- Foucault, M. (1989). *The Archaeology of Knowledge*. London: Routledge.
- Foucault, M. (2000). *Ethics. Essential works of Foucault, 1954–1984*. London: Penguin.
- Fransson, K., & Lundgren, U. P. (2003). *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang* (Vetenskapsrådets Rapportserie 1). Stockholm/Uppsala: Vetenskapsrådet/University of Uppsala, Department of Education, Research Unit for Studies in Educational Policy and Educational Philosophy.
- Gallego, M. A., & Cole, M. (2001). Classroom Culture and Cultures in the Classroom. I V. Richardson (Red.), *Handbook of Research on Teaching* (4:e uppl.). Washington: American Educational Research Association.
- Gard, M. (2004). An elephant in the room and a bridge too far, or physical education and the “obesity epidemic”. I J. Evans, B. Davies, & J. Wright (Red.), *Body Knowledge and Control. Studies in the Sociology of Physical Education and Health*. London: Routledge.
- Giatsis, S., & Karadaidu, M. (1995). Tomes sti poria tis ellinikis fysikis agogis kata ton 20o eona [Förändringar i det grekiska idrottsämnet under 1900-talet]. *Pedagogiki Epitheorisi*, 22, 21–41.
- Gibson, R. (1986). *Critical Theory and Education*. Suffolk: Hodder & Stoughton.
- Giddens, A. (1997). *Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Gordon, T., Lahelma, E., & Beach, D. (2003). Marketisation of democratic education: Ethnographic insights. I D. Beach, T. Gordon, & E. Lahelma (Red.), *Democratic education: ethnographic challenges*. London: Tufnell.
- Graber, K. C. (2001). Research on Teaching in Physical Education. I V. Richardson (Red.), *Handbook of Research on Teaching* (4:e uppl.). Washington: American Educational Research Association.
- Gran, B. (1995). *Professionella lärare? Lärarförbundets utvärdering av grundskollärautbildning* (Kortversion). Stockholm: Lärarförbundet.
- Gubrium, F. J., & Holstein, A. J. (2000). Analyzing Interpretive Practice. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (2:a uppl.). London: Sage.
- Haag, H. (1986). Comparative Sport Pedagogy – Comparative Education: A basic Intrarelationship within Educational Sciences. *Journal of Comparative Physical Education and Sport*, 3, 33–48.

- Haag, H. (1994). *Theoretical Foundation of Sport Science as a Scientific Discipline: Contribution to a Philosophy (Meta-Theory) of Sport Science* (Sport Science Studies, 6) Schorndorf: Hofmann.
- Haag, H. (2000). Major issues of design for comparative research in sport sciences. I J. Tolleneer, & R. Renson (Red.), *Old borders, new borders, no borders. Sport and physical education in a period of change*. Oxford: Meyer & Meyer.
- Hardman, K. (2000). *Physical Education in Europe*. Opublicerat manuskript.
- Hardman, K. (2003). The State and Status of Physical Education in Schools: Foundation for Deconstruction and Reconstruction of Physical Education. I K. Hardman (Red.), *Physical Education: Deconstruction and Reconstruction – Issues and Directions* (Sport Science Studies, 12). Schorndorf: Hoffman.
- Hardman, K., & Marshall, J. (2000). The state and status of physical education in schools in international context. *European Physical Education Review*, 6(3), 203–229.
- Hardman, K., & Marshall, J. (2005). Physical Education in Schools in European Context: Charter Principles, Promises and Implementation realities. I K. Green, & K. Hardman (Red.), *Physical Education. Essential Issues*. London: Sage.
- Hardy, M. A. (1993). *Regression with Dummy Variables*. London: Sage.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Time. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1997). Restructuring restructuring: Postmodernity and the Prospects for Educational Change. I A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. S. Wells (Red.), *Education. Culture, Economy, and Society*. Oxford: University Press.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (1999). Schooling in the New Millennium: educational research for the postmodern age. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 20(3), 333–355.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151–182.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. Philadelphia: Open University Press.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities. I I. Goodson, & A. Hargreaves (Red.), *Teachers Professional Lives*. London: Falmer.

- Harisis, A. (2004). I axiologisi tis sholikis mathisis: 1974–2000 [Att utvärdera lärandet i skolan: 1974–2000]. I D. Hatzidimou, M. Taratori, M. Kougiourouki, & P. Stravakou (Red.), *Praktika tou 4ou Panelliniou Sinedriou. Elliniki Pedagogiki kai Ekpedeftiki Erevna* [En Sammanfattning av den 4:e Nationella Konferensen. Grekisk Pedagogik och Utbildningsvetenskaplig forskning]. Thessaloniki: Kyriakides.
- Harker, R., Mahar, C., & Wilkes, C. (Red.). (1990). *An Introduction to the Work of Pierre Bourdieu: The Practice of Theory*. London: McMillan.
- Hasselgren, B. (Red.). (1999). På återbesök i ramfaktorteorin. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 1–144.
- Hatoupis, C. (2000). *The effects of two teaching styles on physical fitness and perceived athletic competence of fifth grade students* (Thesis). Manchester: University of Manchester, Centre for Physical Education and Leisure Studies.
- Hedberg, G. (1972). *Gymnastikundervisningen på Gymnasiet* (Licentiatavhandling). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Ikonomopoulos, G., Tzetzis, G., Avgerinos, A., Kioumourtzoglou, E., & Tzorbatzoudis, C. (2002a). *Factors influencing criteria of pupils' performance evaluation by physical education*. Paper presenterat vid The 7th Annual Congress of the European College of Sport Science, Aten.
- Ikonomopoulos, G., Tzetzis, G., Avgerinos, A., Kioumourtzoglou, E., & Tzorbatzoudis, C. (2002b). *Knowledge Tests: Who use them in Physical Education?* Paper presenterat vid The 7th Annual Congress of the European College of Sport Science, Aten.
- Isling, Å. (1980). *Kampen för och mot en demokratisk skola. 1. Samhällsstruktur och skolorganisation*. Stockholm: Sober.
- Ivarsson Jansson, E. (2001). *Relationen hem – förskola. Intentioner och uppfattningar om förskolans uppgift att vara komplement till hemmet 1990–1995* (Akademiska avhandlingar, 60). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Johansson, S. (1999). *Transfer of Technical Training Know-how. A study of Consultancy Services in Aid Practice* (Akademiska avhandlingar, 48). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Johnson, G. A. (2005). *The Blackwell Dictionary of Sociology. A User's Guide to Sociological Language* (2:a uppl.). Oxford: Blackwell.
- Karadaidu, M. (1997). Anantistihies anamesa stin thespisi episimon prodiagrafon shetika me ti gymnastiki (somatiki agogi) kai stin ilopiisi – efarmogitous kata to hroniko diastima 1862 – 1940 [Diskrepanser mellan officiella riktlinjer vad gäller idrottsämnet och tillämpning under perioden 1862–1940]. *Fysiki agogi kai athlitisimos*, 41, 36–44.

- Karadaidu, M. (2000). *I fysiki agogi stin elliniki mesi ekpedefsi (1862–1990) kai idrimata ekpedefsis gymnaston (1882–1982)* [Den fysiska fostran i det grekiska högstadiet (1862–1990) och i idrottsläro-utbildningen (1882–1982)]. Thessaloniki: Kyriakides.
- Karlefors, I. (2002). *Att samverka eller...? Om idrottslärare och idrottsämnet i den svenska grundskolan* (Akademiska avhandlingar, 63). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Katsikadelli, A. (1990). *Sistimatiki meleti ton dedomenon tis Fysikis Agogis kai idikotera tis Petosferisis sti horra mas stin Protovathmia kai Deftero-vathmia ekpedefsi* [En studie av idrottsundervisning i grundskolan och gymnasiet] (Avhandling). Aten: Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio, Tmima Epistimis Fysikis Agogis kai Athlitsismou [Idrottshögskolan].
- Kirk, D. (1997). Schooling Bodies in New Times: The reform of School Physical Education in High Modernity. I J.-M. Fernández-Balboa (Red.), *Critical Postmodernism in Human Movement, Physical Education and Sport*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Kirk, D. (2002). The social construction of the body in physical education and sport. I A. Laker (Red.), *The sociology of sport and physical education: an introductory reader*. London/NY: Routledge Falmer.
- Kirk, D. (2004). Towards a critical history of the body, identity and health. I J. Evans, B. Davies, & J. Wright (Red.), *Body Knowledge and Control. Studies in the Sociology of Physical Education and Health*. London: Routledge.
- Kleven, T. A. (1995). *Reliabilitet som pedagogiskt problem*. Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitut.
- Klockars, A. J., & Sax, G. (1986). *Multiple Comparisons*. London: Sage.
- Knutsdotter Olofsson, B. (1987). *Lek för livet: en litteraturgenomgång av forskning om förskolebarns lek*. Stockholm: HLS.
- Kossiva, I. (2005). *Paragontes pou diaforopioun ta epipeda drastiriotitas ton mathiton-trion, ti siberifora ton kathigiton kai to periehomeno tis fysikis agogis sto gymnasio* [Faktorer som påverkar elevers aktivitet, idrottslärarens beteende och undervisningens innehåll på högstadiet] (Avhandling). Aten: Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio, Tmima Epistimis Fysikis Agogis kai Athlitsismou [Idrottshögskolan].
- Kougioumtzis, K. (1994). *Åk-9 elevernas upplevelser av tre idrottslektioner* (Mastersuppsats). Lund: Lunds universitet, Pedagogiska institutionen.
- Kougioumtzis, K. (2003). *A Comparative Study on the pedagogical and educational codes of Greek and Swedish Physical Education teachers: The pilot survey*. Poster presenterat vid The 31st Congress of the Nordic Educational Research Association, Köpenhamn.

- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2), 189–203.
- Krogh Christensen, M. (2001). *Når alderen indhenter én. Et studie af alderens og aldringens betydning i relation till idrætslæreres arbejdsliv og faglige identitet i den danske gymnasieskole* (Avhandling). Köpenhamn: Københavns Universitet, Naturvidenskabeligt Fakultet, Institut for Idræt.
- Krustalakis, G. (1995). *Pedagogiki* [Pedagogik]. Aten: Universitetsförlaget.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, H. (1999). Har kvinnorna en sportslig chans? Ett återbesök. I G. Patriksson (Red.), *Aktuell beteendevetenskaplig idrottsforskning* (SVEBI:s årsbok, 1999). Lund: Lunds universitet, Sociologiska institutionen.
- Larsson, H. (2004a). Lokala arbetsplaner i idrott och hälsa – en ny typ av styrning. I H. Larsson, & K. Redelius (Red.), *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa* (Rapport nr 2 i Serien Skola-Idrott-Hälsa). Stockholm: Idrottshögskolan.
- Larsson, H. (2004b). Vad lär man sig på gympan? Elevers syn på idrott och hälsa i år 5. I H. Larsson, & K. Redelius (Red.), *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa* (Rapport nr 2 i Serien Skola-Idrott-Hälsa). Stockholm: Idrottshögskolan.
- Larsson, H., & Redelius, K. (Red.). (2004). *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa* (Rapport nr 2 i serien Skola-Idrott-Hälsa). Stockholm: Idrottshögskolan.
- Larsson, S. (2003). *Bemött + Bedömd = Betyg* (Fördjupningsarbete 10p, Program i pedagogik med didaktisk inriktning). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Lemar, S. (2001). *Kaoskompetens och gummipedagogik. En studie av karaktärsämneslärare i en decentraliserad gymnasieorganisation* (Akademiska avhandlingar, 61). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Lind, S. (2000). *Lärares professionaliseringssträvanden vid skolutveckling. Handlingsalternativen stängning och allians* (Akademiska avhandlingar, 55). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Linde, G. (2003). *Kunskap och betyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindroth, J. (2004). *Ling – Från storhet till upplösning. Studier i svensk gymnastikhistoria 1800–1950*. Stockholm/Stehag: Symposium.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS.
- Lissabonstrategin. (2000). *Sysselsättning, ekonomisk reform och social sammanhållning. Ordförandeskapets slutsatser av det Europeiska rådet i*

- Lissabon, 23–24 mars*. Hämtat 13 oktober 2005, från <http://ue.eu.int/docCenter.asp?lang=sv&cmsid=245>.
- Loland, S. (2000). *Idrett som akademisk fag: Fra grunnlagsproblemer till praktisk politikk*. Opublicerat manuskript. Karlstads universitet, Pedagogiska institutionen.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Lundgren, U. P. (1979). Background; The Conceptual Framework. I U. P. Lundgren, & S. Pettersson (Red.), *Code, Context and Curriculum Processes*. Stockholm: CWK Gleerup.
- Lundgren, U. P. (1981). *Model Analysis of Pedagogical Processes* (2:a uppl.) (Studies in Education and Psychology, 9). Stockholm: CWK Gleerup.
- Lundgren, U. P. (1983). *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori* (3:e uppl.). Stockholm: Liber.
- Lundvall, S. (2004). Bilder av ämnet idrott och hälsa – en forskningsöversikt. I H. Larsson, & K. Redelius (Red.), *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa* (Rapport nr 2 i serien Skola-Idrott-Hälsa). Stockholm: Idrottshögskolan.
- Lundvall, S., & Meckbach, J. (2004a). "Fritt och omväxlande!" Lärares bakgrund och tankar om sitt yrke. I H. Larsson, & K. Redelius (Red.), *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa* (Rapport nr 2 i serien Skola-Idrott-Hälsa). Stockholm: Idrottshögskolan.
- Lundvall, S., & Meckbach, J. (2004b). Fritt, roligt och omväxlande! Lärares bakgrund och tankar om sitt yrke. *Svensk Idrottsforskning*, 13(4), 21–26.
- Macdonald, D., Kirk, D., Metzler, M., Nilges, L. M., Schempp, P., & Wright, J. (2002). It's All Very Well, in Theory: Theoretical Perspectives and Their Applications in Contemporary Pedagogical Research. *Quest*, 54(2), 133–156.
- Makopoulou, K., & Armour, K. M. (2004). The body in physical education as interpreted and experienced by adolescent girls in Greece. In V. Klissouras, S. Kellis, & I. Mouratidis (Red.), *Proceedings of the Pre-Olympic Congress. Sport Science through the Ages*. Thessaloniki: University of Thessaloniki, Department of Physical Education and Sport Science.
- Marshall, J., & Hardman, K. (2006). *Physical Education in Schools. Findings of World-Wide PE Survey II, A Comparative Perspective*. Paper presenterat vid The International Sport Studies Conference, Melbourne.
- Marton, F. (1988). Pedagogik. I L. Lindberg, & B.-M. Berge (Red.), *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

- Matsaggouras, I. (1999). *Theoria kai praxi tis didaskalias: i sholiki taxi os horros, omada, pitharhia, methodos* [Undervisningens teori och praktik: skolklassen som plats, lag, disciplin, metod]. Aten: Grigoris.
- Mattsson, L. (1993). *Den nationella utvärderingen av grundskolan. Idrott, huvudrapport* (Skolverkets rapport, 25). Stockholm: Liber.
- Meckbach, J. (2004). Ett ämne i förändring – eller är sig allt likt? I H. Larsson, & K. Redelius (Red.), *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa* (Rapport nr 2 i Serien Skola-Idrott-Hälsa). Stockholm: Idrotts-högskolan.
- Morais, A., & Neves, I. (2001). Pedagogical Social Contexts: Studies for a Sociology of Learning. I A. Morais, I. Neves, B. Davies, & H. Daniels (Red.), *Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang.
- Morais, A., Neves, I., Davies, B., & Daniels, H. (Red.). (2001). *Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang.
- Morais, A., & Rocha, C. (1999). Development of Social Competences in the Primary School – study of specific pedagogic practices. *British Journal of Sociology of Education*, 26(1), 91–119.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (4:e uppl.). San Francisco: Cummings.
- Naul, R. (2003). Concepts of Physical Education in Europe. I K. Hardman (Red.), *Physical Education: Deconstruction and Reconstruction – Issues and Directions* (Sport Science Studies, 12). Schorndorf: Hoffman.
- Noah, H. J., & Eckstein, M. A. (1969). *Towards a Science of Comparative Education*. New York: Macmillan.
- Nordzell, A., & Börjesson, M. (2004). Flummare, matte-no-nördar, nyanställda och dom som gör som dom vill: Analys av skolledares vardagstal. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9(4), 287–307.
- Norušis, M. J. (2002). *SPSS 11.0. Guide to Data Analysis*. New Jersey: Prentice Hall.
- Numan, U. (1999). *En god lärare. Några perspektiv och empiriska bidrag* (Doktorsavhandling, 34). Luleå: Luleå Tekniska Universitet, Institutionen för pedagogik och ämnesdidaktik.
- Nyberg, M., & Tidén, A. (2004). ”Flå katt” – är det något att kunna? I H. Larsson, & K. Redelius (Red.), *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa* (Rapport nr 2 i serien Skola-Idrott-Hälsa). Stockholm: Idrotts-högskolan.
- OECD. (1996). *Educational Policy analysis*. Paris: OECD.
- OECD. (2001). *What Schools for the Future?* Paris: OECD.

- OECD. (2002). *Education at a Glance. OECD Indicators 2002*. Paris: OECD.
- OECD. (2005a). *Education at a Glance. OECD Indicators 2005. Executive Summary*. Paris: OECD.
- OECD. (2005b). *Lärare är viktiga: Locka till sig, utveckla och hålla kvar effektiva lärare*. Paris: OECD.
- OECD. (2005c). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Olafsson, G. A. (1990). Triangulation in Comparative Research: Mixing Qualitative and Quantitative Methods. *Journal of Comparative Physical Education and Sport*, 12(2), 36–43.
- Olsen, A. M. (2000). *Idrettsvittenskapens organisering – spørsmål om hvorfor og hvordan*. Paper presenterat vid Nordisk Forskningskonferanse, Lillehammer.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a Questionnaire to Measure Achievement Orientations in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(1), 11–20.
- Papaioannou, A. (1998). Goal Perspectives, Reasons for Being Disciplined, and Self-Reported Discipline in Physical Education Lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421–441.
- Papaioannou, A., Theodorakis, G., & Goudas, M. (2003). *Gia mia kaliteri fysiki agogi* [För en bättre idrottsundervisning]. Thessaloniki: Salto.
- Pappas, H. (1990). I exeliki tis fysikis agogis kai tou athlitismou einai koinoniki [Idrottsämnet och idrott som sociala företeelser]. *Athlitiki Psychologia*, 4, 55–64.
- Parthimos, P. (1995a). I ekpedefsi ton kathigiton fysikis agogis kai athlitismou [Idrottslärares högskoleutbildning]. *To sholio kai to spiti*, 379, 233–243.
- Parthimos, P. (1995b). I ekpedefsi ton kathigiton fysikis agogis kai athlitismou [Idrottslärares högskoleutbildning]. *To sholio kai to spiti*, 380, 299–306.
- Patriksson, G. (1984). *Idrottsledare och gymnastiklärare. Analyser av roller, bakgrund och attityder* (Idrottspedagogiska rapporter, 12), Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för praktisk pedagogik.
- Patriksson, G. (2000). *Pedagogik, särskilt idrottspedagogik*. Opublicerat manuskript. Göteborg universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Patriksson, G. (2001). *Idrottsvetenskap som kunskapsområde*. Opublicerat manuskript. Göteborg universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Patriksson, G. (2006). Idrottspedagogik – framväxt, nutid och framtid. *Svensk Idrottsforskning*, 15(1), 20–22.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.

- Pedhazur, E. J., & Pedhazur Schmelkin, L. (1991). *Measurement, Design, and Analysis: An Integrated Approach*. NJ: Erlbaum.
- Penney, D., & Harris, J. (2004). The body and health in policy: representations and recontextualisation. I J. Evans, B. Davies, & J. Wright (Red.), *Body Knowledge and Control. Studies in the Sociology of Physical Education and Health*. London: Routledge.
- PI. (2003). *Programma Spoudon Fysikis Agogis* [Undervisningsplan för fysisk fostran]. Hämtat 18 april 2004, från www.pi-schools.gr/programm/depps.
- Poulou, M., Kitsaki, F., & Boutsis, D. (2004). I apopsis ton ekpedeftikon gia tin organosi kai diaxirisi tis sholikis taxis [Lärarnas uppfattningar om skolklassens management]. I D. Hatzidimou, M. Taratori, M. Kougiourouki, & P. Stravakou (Red.), *Praktika tou 4ou Panelliniou Sinedriou. Elliniki Pedagogik kai Ekpedeftiki Erevna* [En sammanfattning av den 4:e Nationella Konferensen. Grekisk Pedagogik och Utbildningsvetenskaplig forskning]. Thessaloniki: Kyriakides.
- Quantz, R., A. (1999). School Ritual as Performance: A Reconstruction of Durkheim's and Turner's Uses of Ritual. *Educational Theory*, 49(4), 493–514.
- Quennerstedt, M. (2003). Kursplaner i idrott och hälsa har ingen betydelse! – en bedräglig myt!? *Tidskrift i Gymnastik och Idrott*, 130(4), 42–43.
- Redelius, K. (2004). Bäst och pest! Ämnet idrott och hälsa bland elever i grundskolans senare år. I H. Larsson, & K. Redelius (Red.), *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa* (Rapport nr 2 i Serien Skola-Idrott-Hälsa). Stockholm: Idrottshögskolan.
- Redelius, K. (2005). *Betygsättning i idrott och hälsa – en godtycklig historia?* Paper presenterat vid SVEBI:s konferens, Växjö.
- Regeringskansliet. (2003). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Background report prepared for the OECD Thematic Review of Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Renson, R. (1990). From Physical Education to Kinanthropology: A Quest for Academic and Professional Identity. *International Journal of Physical Education*, 27(1), 10–24.
- Renson, R. (2000). New insights into the biography and scientific background of Nicolas Dally (1795–1862), father of kinesiology (1857). *Kinesiology*, 32(1), 5–14.
- Renson, R. (2002). Kinesiologists: Raiders of the lost paradigm. *Kinesiology*, 34(2), 210–221.
- Reuterberg, S.-E. (2001). Hantering av bortfall i longitudinella studier. Ett exempel. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6(3), 173–194.

- Sadovnik, A. R. (1991). Basil Bernstein's theory of pedagogic practice: A structuralist approach. *Sociology of Education*, 64(1), 48–63.
- Sadovnik, A. R. (2000). Basil Bernstein's Theory of Pedagogic Practice. Code Theory, Pedagogic Discourse and Symbolic Control. I A. R. Sadovnik, P. W. Cookson, & S. F. Semel (Red.), *Exploring education: an introduction to the foundations of education* (2:a uppl.). Boston: Allyn and Bacon.
- Sadovnik, A. R. (Red.). (1995). *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Sage, G. H. (1997). Sociocultural Aspects of Human Movement: The Heritage of Modernism, the Need for a Postmodernism. I J.-M. Fernández-Balboa (Red.), *Critical Postmodernism in Human Movement, Physical Education, & Sport*. Albany, NY: State University Press.
- Sandahl, B. (2004). Ett ämne för vem? Idrottsämnet i grundskolan 1962–2002. I H. Larsson, & K. Redelius (Red.), *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa* (Rapport nr 2 i Serien Skola-Idrott-Hälsa). Stockholm: Idrottshögskolan.
- Sandahl, B. (2005). *Ett ämne för alla? Normer och praktik i grundskolan idrottsundervisning 1962–2002* (Avhandling). Stockholm: Carlssons.
- Schriewer, J. (1999). Coping with Complexity in Comparative Methodology: issues of social causation and processes of macro-historical globalisation. I R. Alexander, P. Broadfoot, & D. Phillips (Red.), *Learning from Comparing. Contexts, Classrooms and Outcomes*. Oxford: Symposium.
- Serafimides, (1986). Sintomi istoria kai kritiki ton gymnastikon sistimaton pou epikratisan stin neoteri Ellada [En historisk analys av de system som härskat i skolans idrottsundervisning i modern tid i Grekland]. *Logos kai Praxi*, (30), 95–101.
- Serafimides, (1994). I pedagogiki gymnastiki stin Elilini Ekipedefsi [Den pedagogiska gymnastiken i den grekiska utbildningen]. *Logos kai Praxi*, 55, 82–88.
- Shilling, C. (2005). *The Body in Culture, Technology and Society*. London: Sage.
- Siedentop, D., Doutis, P., Tsangaridou, N., Ward, P., & Rauschenbach, J. (1994). Don't Sweat Gym! An Analysis of Curriculum and Instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 375–394.
- Skolverket. (1994/2000). *Idrott och hälsa*. Hämtat 15 januari 2005, från <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0506&infotyp=23&skolform=11&id=3872&extraId=2087>.
- Skolverket. (2004a). *Det Svenska Skolsystemet*. Hämtat 10 oktober 2004, från <http://www.skolverket.se>.

- Skolverket. (2004b). *Idrott och hälsa*. Preliminär rapport från Skolverket. Opublicerat manuskript.
- Skolverket. (2004c). *Den nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Idrott och hälsa*. Stockholm: Fritzes.
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Liber.
- Solomon, J. (1991). Isagogi [Introduktion]. I B. Bernstein, & J. Solomon (Red.), *Pedagogiki Kodikes kai Kinonikos Eleghos* [Pedagogiska Koder och Symbolisk Kontroll] (2:a uppl.). Aten: Alexandria.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda: En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Sparkes, A. (1992). The Paradigms Debate: An Extended Review and a Celebration of Difference. I A. Sparkes (Red.), *Research in Physical Education and Sport: Exploring Alternative Visions*. London: Falmer.
- Stamelos, G. (2002). *To Elliniko Ekpedeftiko Sistima* [Det Grekiska Utbildningsväsendet]. Aten: Kentro Ekpedeftikis Erevnas [KEE, Centrum för utbildningsforskning].
- Stevens, J. (2002). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences* (4:e uppl.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Strandell, A., Bergendahl, L., & Kallings, L. (2002). *Sätt Sverige i rörelse 2001. Förskolan/skolan* (Rapport 10). Stockholm: Statens folkhälsoinstitut.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva ett examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Stylianidou, F., Bagakis, G., & Stamovlasis, D. (2004). *Attracting, developing and retaining effective teacher. OECD Activity. Country background report for Greece*. Aten: Education Research Centre.
- Svensson, L. (1992). *Pedagogik*. Opublicerat manuskript. Lunds universitet, Pedagogiska institutionen.
- Swartling Widerström, K. (2005). *Att ha eller vara kropp? En textanalytisk studie av skolämnet idrott och hälsa* (Örebro Studies in Education, 11). Örebro: Örebro universitet, Pedagogiska institutionen.
- Templin, T., Sparkes, A., Grant, B., & Schempp, P. (1994). Matching the Self: The Paradoxical Case and Life History of a Late Career Teacher/Coach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 274–294.
- Theidin Jacobsson, B. (2004). Basketboll, brännboll och så lite hälsa! Lärares uppfattning om vad hälsa innebär i ämnet idrott och hälsa. I H. Larsson, & K. Redelius (Red.), *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa* (Rapport nr 2 i Serien Skola-Idrott-Hälsa). Stockholm: Idrottshögskolan.

- Thedin Jacobsson, B. (2005). *Hälsa – vad är det i ämnet idrott och hälsa? En studie av lärares tal om ämnet idrott och hälsa* (Rapport nr 4 i serien Skola-Idrott-Hälsa). Stockholm: Idrottshögskolan.
- Thomas, J. R., & Nelson, J. K. (2001). *Research methods in physical activity*. Leeds: Human Kinetics.
- Tinning, R. (1997). Performance and Participation Discourses in Human Movement: Towards a Socially Critical Physical Education. I J.-M. Fernández-Balboa (Red.), *Critical Postmodernism in Human Movement, Physical Education and Sport*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Tinning, R. (2004). Conclusion: ruminations on body knowledge and the spaces for hope and happening. I J. Evans, B. Davies, & J. Wright (Red.), *Body Knowledge and Control. Studies in the Sociology of Physical Education and Health*. London: Routledge.
- Toothaker, L. E. (1993). *Multiple Comparisons Procedures*. London: Sage.
- Turner, V. (1988). *The Anthropology of Performance*. New York: PAJ.
- UNESCO. (1966). *Declaration of the Principles of International cultural cooperation*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1979). *Resolution 15.1 adopted by the General Conference at its twentieth session (20 C/Resolution 15.1)*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1997). *International Standard Classification of Education. ISCED 1997*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1998). *Resolution 31 adopted by the General Conference at its 29th session (29 C/Resolution 31)*. Paris: UNESCO.
- Utbildningsdepartementet. (1994/1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94 anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Varnava-Skoura, T., Vasilou, V., Pavlou, A., Kotsira, N., Kapidis, P., Gatou, E., m.fl. (2000). *To sholio stin Ellada. Posotika stoixeia 1960–1999* [Grundskolan i Grekland. Kvantitativa data om perioden 1960–1999]. Aten: Pedagogiko Instituto (PI), Tmima Axiologisis.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Veziridou, M., & Kiridis, A. (2002). Me pia kritiria axiologoun tous mathites tous i ekpedeftiki tis protovathmias ekpedefs [Kriterier som lärare på låg- och mellanstadiet använder vid elevers bedömning och betygssättning]. I A. E. Papas, A. Tsiplitaris, N. B. Petrulakis, K. P. Haris, S. Nikodimos, & N. Zoukis (Red.), *Elliniki Pedagogiki kai ekpedeftiki erevna. Praktika tou 2ou Panelliniou Sinedriou* [Grekisk Pedagogik och Utbildningsvetenskaplig

- forskning. Anteckningar från den 2:a Nationella konferensen]. Aten: Atrapos.
- Wexler, P. (1981). Body and Soul: sources of social change and strategies of education. *British Journal of Sociology of Education*, 2(3), 247–263.
- Wright, J. (2004). The body, schooling and health. I J. Evans, B. Davies, & J. Wright (Red.), *Body Knowledge and Control. Studies in the Sociology of Physical Education and Health*. London: Routledge.
- Xohelis, P. D. (1997). *Isagogi stin pedagogiki. Themelioti provlimata tis pedagogikis epistimis* [Introduktion till pedagogik. Grundläggande vetenskapliga problem i pedagogikdisciplinen]. Thessaloniki: Kyriakides.
- X-skolan. (2003). *Idrott och hälsa*. Hämtat 10 oktober 2004, från www.utb.ronneby.se.
- YPEPTH. (1985). *I domi kai leitourgia tis ekpedefsis – nomos 1566*. [Utbildningsväsendets struktur och funktion – lag 1566]. Aten: ET.
- YPEPTH. (1988). *Rithmisi thematon ekpedeftikon – nomos 1824*. [Reglering av ärenden kopplade till lärarna – lag 1824]. Aten: ET.
- YPEPTH. (1995). *Ethniko Simvulio Pedias, rithmisi thematon erevnas, pedias, kai metekpedefsis ekpedeftikon – nomos 2327* [Det Nationella Rådet för Utbildning, reglering av temana kring forskning, utbildning och lärarnas fortbildning – lag 2327]. Aten: ET.
- YPEPTH. (1995/1997). *I fysiki agogi sto dimotiko sholio* [Idrottsämnet på låg-, och mellanstadiet]. Aten: OEDB.
- YPEPTH. (1995/2003). *Idigies gia ti didaktea ili kai ti didaskalia sto gymnasio kata to sxoliko etos 2003–2004* [Instruktioner för undervisningsinnehåll och undervisning på högstadiet inför skolår 2003/2004]. Aten: OEDB.
- YPEPTH. (1999). *Kirosi kodika dimosion ipallilon – nomos 2683* [Validering av en kod för de statsanställda – lag 2683]. Aten: ET.
- YPEPTH. (2003). *Skolregister*. Aten: Utbildningsdepartement.
- YPEPTH. (2004). *Vasiko Orologio Programma Dimotikou Sholiou* [Veckoschemat för låg- och mellanstadiet]. Hämtat 1 januari 2004, från http://www.ypepth.gr/el_ec_page48.htm.
- Zambeta, E. (2002). Greece: modernization and control in teacher education. I E. Thomas (Red.), *Teacher Education. Dilemmas and Prospects*. London: Kogan Page.
- Zannas, E. (2003). *O thesmos tis gymnastikis kai ton agonistikou drastiriotiton sto ekpedeftiko sistima apo tin idrissi tou ellinikou kratous* [Gymnastik och idrott i det grekiska utbildningssystemet under de senaste hundra åren] (Avhandling). Aten: Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio, Tmima Epistimis Fysikis Agosis kai Athlitismou [Idrottshögskolan].

- Zounhia, K., Hatziharistos, D., & Emmanouel, C. (2003). Greek Secondary School Pupils' Perceived Reasons for Behaving Appropriately and Perceived Teachers' Strategies to Maintain Discipline. *Educational Review*, 55(3), 289–303.
- Zetterqvist, A. (2003). *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/biologilärare* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 197). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Åsberg, R. (2000). *Ontologi, epistemologi och metodologi* (IPD-rapport, 13). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen: Den kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6(4), 270–292.
- Ödman, P.-J. (1979). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Bilaga A

Frågeformulär till idrottslärare samt lärare i idrott och hälsa med kombination

□□□

Del A: Bakgrundsinformation

Ange talet:

01. Födelseår: □□□□

02. Hur många idrottslärare (samt Idrott och hälsa med kombination) finns i skolan förutom du själv? □

Markera med ✓ (☑) eller × (☒) ditt/dina svar.

03. Undervisar du enbart i Idrott och hälsa? Ja □ Nej □

04. Är du behörig? Ja □ Nej □

05. Kön:

Kvinna □

Man □

06. Var är den skola du tjänstgör i belägen:

Storstad: □ 100 000 eller flera invånare

Stad: □ 10 000 eller flera invånare

Liten stad: □ 2 000 eller flera invånare

Mindre ort: □ Färre än 2 000 invånare

07. Är du aktiv inom idrottsrörelsen? Om Ja, ange funktion.

Nej □

Ja □

Om Ja →

Tränare

□

Ledare

□

Utövare

□

Utbildare

□

08. Utbildning FÖRUTOM den behörighetsgivande:

Kurser/program på universitetsnivå □

Magisterutbildning □

Forskarutbildning □

09. Vilka årskurser undervisar du denna termin i Idrott och hälsa?

År 1

□

År 2

□

År 3

□

År 4

□

År 5

□

År 6

□

År 7

□

År 8

□

År 9

□

Några av frågorna kan vara besvärliga om du undervisar på flera stadier. Ange på vilket stadium du undervisar mest och relatera därefter frågorna till just detta stadium.

10. I vilket stadium undervisar du mest i idrott och hälsa?

Låg

□

Mellan

□

Hög

□

År 1–5

□

År 6–9

□

Annat

.....

Del B: Idrottsläraren i relation till övriga kollegor

Markera med ✓ (☑) eller X (☒) ditt/dina svar.

11. Hur ofta deltar du i konferenser där kollegor som undervisar i BÅDE teoretiska och praktiska ämnen är med?

Flera ggr/vecka	C:a 1 ggr/vecka	C:a 1 ggr/2 veckor	C:a 1 ggr/månad	Annat
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Är du aktiv i diskussionen och utvecklar dina tankar under de OVANNÄMNDA konferenserna?

Alltid	Ofta	Ibland	Sällan	Aldrig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Är du nöjd med det bemötande som dina kollegor uppvisar för dina resonemang som lärare i idrott och hälsa i OVANNÄMNDA konferenser?

Helt nöjd	Ganska nöjd	Acceptabel situation	Jag får kämpa hårt	Inte nöjd alls
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Anser du att i de beslut som fattas i OVANNÄMNDA sammanhang prioriteras de teoretiska ämnena på bekostnad av "Idrott och hälsa"?

Alltid	Ofta	Ibland	Sällan	Aldrig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Hur ofta har Du haft följande samarbetsformer under det senaste skolåret?

	Några ggr per månad	Några ggr per termin	Några ggr om året	Har ej samarbetat	Annat
Med kollega som undervisar i idrott och hälsa för att samordna/planera idrottsrelaterat ämne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Med kollega/-or som undervisar i teoretiska ämnen för att samordna/planera något (på ämnesnivå).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Med kollega/-or som undervisar i praktisk-estetiska ämnen (ej idrottslärare) för att samordna/planera något (på ämnesnivå).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Med olika kollegor för att planera evenemang på skolnivå (exempelvis friluftsdag).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Diskuterar du idrottsundervisningen under raster/håltimmar tillsammans med kollegor som undervisar ...

	Ofta	Ibland	Sällan	Aldrig
... i SO-, språkämnen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... i NO-ämnen, matematik?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... praktisk-estetiska ämnen (ej idrottslärare)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... klasslärare (enbart om Du undervisar i lägre årskurser)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Diskuterar nedanstående kollegor SIN undervisning med dig under raster/håltimmar?

	Ofta	Ibland	Sällan	Aldrig
Språklärare, SO-lärare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NO-lärare, lärare i matematik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lärare i praktisk-estetiska ämnen (ej idrottslärare).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klasslärare (enbart om du undervisar i lägre årskurser)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Diskuterar du allmänna pedagogiska frågeställningar och problem under raster/håltimmar tillsammans med kollegor som undervisar ...

	Ofta	Ibland	Sällan	Aldrig
... i SO-, språkämnen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... i NO-ämnen, matematik?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... praktisk-estetiska ämnen (ej idrottslärare)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Klasslärare (enbart om du undervisar i lägre årskurser)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Del C: Idrottsundervisningens utformning

19. Idrottsundervisningens innehåll över en längre period (t.ex. terminsplanering) ...

	Alltid	Ofta	Ibland	Sällan	Aldrig
... planeras tillsammans med eleverna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... följer läroplanens och/eller lokala arbetsplanens anvisningar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... begränsas pga. ICKE tillgång till idrottsanläggning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... begränsas av den tid som finns till förfogande.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Ökningen av aktiviteternas/övningarnas svårighetsgrad (i ett längre perspektiv) ...

	Alltid	Ofta	Ibland	Sällan	Aldrig
... får varje elev bestämma (eleven sätter upp egna mål).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... följer läroplanens och/eller lokala arbetsplanens anvisningar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... begränsas pga. brist på lämplig utrustning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... begränsas av den tid som finns till förfogande.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Idrottslektionens innehåll vad gäller övningar/moment ...

	Alltid	Ofta	Ibland	Sällan	Aldrig
... får eleverna bestämma över (väljer fritt vad de skall göra).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... följer läroplanens och/eller lokala arbetsplanens anvisningar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... begränsas pga. brister på utrustning/material.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... begränsas av den tid som finns till förfogande.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Idrottslektionens uppläggning ...

	Alltid	Ofta	Ibland	Sällan	Aldrig
... bestäms av eleverna (dvs. elev (-er) lägger upp och/eller leder enstaka lektioner/övningar/aktiviteter).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... följer läroplanens och/eller den lokala arbetsplanens anvisningar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... är INTE i enlighet med dina ambitioner pga. bristande tillgång till idrottsanläggning/material.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... är INTE i enlighet med dina ambitioner pga. att lektionstiden är för kort.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Hur ofta har du UNDER LEKTIONSTID tillgång till ...

	Alltid	Ofta	Ibland	Sällan	Aldrig
... liten gymnastiksal?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... hel-/halv idrottshall?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... bollplan och/eller friidrottsanläggning? (utomhus)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... simhall? (utan att elever betalar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... friluftsterräng?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Del D: Elevbedömning/Betygsättning

Genom ordet "bedömning" menar vi inte enbart "betygsättning" utan även din uppfattning om elevernas nivå eller utveckling, en uppfattning som du eventuellt använder under utvecklingssamtalet.

	Alltid	Ofta	Ibland	Sällan	Aldrig
24. Tar du hänsyn till elevens resultat i tester/prov och/eller prestationer i olika aktiviteter när du bedömer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Tar du hänsyn till elevens allmänna beteende ex. intresse, "stökighet", respekt m.m. när du bedömer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Tydliggör du dina förväntningar för elever?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Använder du olika slags checklistor för att följa elevernas utveckling?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28 Har du betygsprov eller prestationsmätning i någon/några av nedanstående kategorier?

Redskap	Bollspel	Dans	Friidrott	Simning	Skridsko	Orientering	Kondition	Teori	Närvaro
Ja <input type="checkbox"/>	Ja <input type="checkbox"/>	Ja <input type="checkbox"/>	Ja <input type="checkbox"/>	Ja <input type="checkbox"/>	Ja <input type="checkbox"/>	Ja <input type="checkbox"/>	Ja <input type="checkbox"/>	Ja <input type="checkbox"/>	Ja <input type="checkbox"/>

Annat:

29. Denna fråga gäller om du undervisar år 6 tom 9. Vilken/-a av nedanstående kriterier använder du för att betygssätta eller bedöma dina elever? **Rangordna** enbart de kriterier du använder (1 = viktigast).

	Användning	Rang
Elevers förståelse om sambandet mellan mat, motion och hälsa.	Ja <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deltagande i lek, dans, idrott och andra aktiviteter.	Ja <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevers förmåga att forma och genomföra aktiviteter.	Ja <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevers kunskaper i orientering/friluftsliv.	Ja <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevers kunskaper i livräddande första hjälp.	Ja <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevers kunskaper i ergonomi.	Ja <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Denna fråga gäller om du undervisar år 1 tom 5. Vilken/-a av nedanstående kriterier använder du för att bedöma dina elever? **Rangordna** enbart de kriterier du använder (1 = viktigast).

	Användning	Rang
Elevers behärskning av olika grundmotoriska rörelser.	Ja <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevers simförmåga och hantering av nödsituationer i vattnet.	Ja <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevers orienteringsförmåga.	Ja <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevers kunskaper om friluftsliv och allemansrätten.	Ja <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevers medvetenhet i arbetsmiljöfrågor.	Ja <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevers deltagande i olika idrottsaktiviteter.	Ja <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Vilka andra former av elevbedömning/betygssättning använder du?

Del E: Övriga frågor

32. Hur ofta använder du ... (V.g. att rangordna också, 1 = viktigast)

	Ofta	Ibland	Sällan	Aldrig	Rang
... övningar där elever samarbetar (samarbetsövningar)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... övningar där elever leder andra elever (elevledda lektioner/aktiviteter/övningar)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... övningar där elever övar tekniska färdigheter?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... övningar där tävlingsmoment förekommer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... övningar där elever leker/övar fritt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... teoretiska genomgångar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Alltid	Ofta	Ibland	Sällan	Aldrig
33. Betraktar du läroplanens anvisningar som något som du måste följa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Betraktar du den lokala arbetsplanens anvisningar som något som du måste följa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. När du planerar idrottsundervisningen vänder du dig till böcker som relateras till humanbiologiska vetenskaper t.ex. idrottsfysiologi, m.m.?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. När du planerar idrottsundervisningen vänder du dig till böcker som relateras till beteendevetenskaper som t.ex. idrottspsykologi, idrottspedagogik m.m.?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. Finner du lösningar i vardagliga problem kring idrottsundervisning genom ... (V.g. att rangordna också, 1 = viktigast)

	Ofta	Ibland	Sällan	Aldrig	Rang
... att läsa forskningsresultat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... fortbildning/kompetensutveckling?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kontakt med närsamhällets idrottsföreningar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... diskussioner med andra idrottslärare?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att "utnyttja" din egen erfarenhet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. Skolans idrottsundervisning bör utvärderas av idrottsläraren (idrottslärargruppen om det finns andra idrottslärare i skolan) tillsammans med ...

	Ja	Kanske	Nej
... idrottslärare från andra skolor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... eleverna/elevrepresentant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... skolledning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... elevernas föräldrar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... externa rådgivare (från idrottsrörelsen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... externa rådgivare (från staten eller kommunen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... externa rådgivare (från högskolan eller universitet).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39. Bör de som Du föreslår för att utvärdera idrottsundervisningen utveckla och/eller använda olika slags checklistor?

Ja Kanske Nej

Tack för din medverkan!

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

1. *Karl-Gustaf Stukát*: Lekskolans inverkan på barns utveckling. Sthlm 1966. Pp.148.
2. *Urban Dahllöf*: Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Sthlm 1967. Pp. 306.
3. *Erik Wallin*: Spelling. Factorial and experimental studies. Sthlm 1967. Pp.180.
4. *Bengt-Erik Andersson*: Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg. Sthlm 1969. Pp. 400.
5. *Ference Marton*: Structural dynamics of learning. Sthlm 1970. Pp. 112.
6. *Allan Svensson*: Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment. Sthlm 1971. Pp. 176.
7. *Gunni Kärrby*: Child rearing and the development of moral structure. Sthlm 1971. Pp. 207.
8. *Ulf P. Lundgren*: Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching. Sthlm 1972. Pp. 378.
9. *Lennart Levin*: Comparative studies in foreign-language teaching. Sthlm 1972. Pp. 258.
10. *Rodney Åsberg*: Primary education and national development. Sthlm 1973. Pp. 388.
11. *Björn Sandgren*: Kreativ utveckling. Sthlm 1974. Pp. 227.
12. *Christer Brusling*: Microteaching - A concept in development. Sthlm 1974. Pp. 196.
13. *Kjell Rubenson*: Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män. Gbg 1975. Pp. 363.
14. *Roger Säljö*: Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task. Gbg 1975. Pp. 170.
15. *Lars Owe Dahlgren*: Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance. Gbg 1975. Pp. 172.
16. *Marie Månsson*: Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning. Lund 1975. Pp. 158.
17. *Jan-Eric Gustafsson*: Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions. Gbg 1976. Pp. 228.
18. *Mats Ekholm*: Social utveckling i skolan. Studier och diskussion. Gbg 1976. Pp. 198.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

19. *Lennart Svensson*: Study skill and learning. Gbg 1976. Pp. 308.
20. *Björn Andersson*: Science teaching and the development of thinking. Gbg 1976. Pp. 180.
21. *Jan-Erik Perneman*: Medvetenhet genom utbildning. Gbg 1977. Pp. 300.
22. *Inga Wernersson*: Könsdifferentiering i grundskolan. Gbg 1977. Pp. 320.
23. *Bert Aggestedt and Ulla Tebelius*: Barns upplevelser av idrott. Gbg 1977. Pp. 440.
24. *Anders Fransson*: Att rädas prov och att vilja veta. Gbg 1978. Pp. 188.
25. *Roland Björkberg*: Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm. Gbg 1978. Pp. 252.
26. *Gunilla Svingby*: Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag. Gbg 1978. Pp. 269.
27. *Inga Andersson*: Tankestilar och hemmiljö. Gbg 1979. Pp. 288.
28. *Gunnar Stangvik*: Self-concept and school segregation. Gbg 1979. Pp. 528.
29. *Margareta Kristiansson*: Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69. Gbg 1979. Pp. 160.
30. *Britt Johansson*: Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning. Gbg 1979. Pp. 404.
31. *Göran Patriksson*: Socialisation och involvering i idrott. Gbg 1979. Pp. 236.
32. *Peter Gill*: Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents. Gbg 1979. Pp. 213.
33. *Tage Ljungblad*: Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder. Gbg 1980. Pp. 192.
34. *Berner Lindström*: Forms of representation, content and learning. Gbg 1980. Pp. 195.
35. *Claes-Göran Wenestam*: Qualitative differences in retention. Gbg 1980. Pp. 220.
36. *Britt Johansson*: Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk. Gbg 1981. Pp. 194.
37. *Leif Lybeck*: Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse. Gbg 1981. Pp. 286.
38. *Biörn Hasselgren*: Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development. Gbg 1981. Pp. 107.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

39. *Lennart Nilsson*: Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skråväsendets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning. Gbg 1981. Pp. 442.
40. *Gudrun Balke-Aurell*: Changes in ability as related to educational and occupational experience. Gbg 1982. Pp. 203.
41. *Roger Säljö*: Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text. Gbg 1982. Pp. 212.
42. *Ulla Marklund*: Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning. Gbg 1983. Pp. 225.
43. *Sven Setterlind*: Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier. Gbg 1983. Pp. 467.
44. *Egil Andersson and Maria Lawenius*: Lärares uppfattning av undervisning. Gbg 1983. Pp. 348.
45. *Jan Theman*: Uppfattningar av politisk makt. Gbg 1983. Pp. 493.
46. *Ingrid Pramling*: The child's conception of learning. Gbg 1983. Pp. 196.
47. *Per Olof Thång*: Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarerfarenheter. En studie inom AMU. Gbg 1984. Pp. 307.
48. *Inge Johansson*: Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete. Gbg 1984. Pp. 312.
49. *Gunilla Svanberg*: Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys. Gbg 1984. Pp. 194.
50. *Sven-Eric Reuterberg*: Studiemedel och rekrytering till högskolan. Gbg 1984. Pp. 191.
51. *Gösta Dahlgren and Lars-Erik Olsson*: Läsning i barnperspektiv. Gbg 1985. Pp. 272.
52. *Christina Kärrqvist*: Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära. Gbg 1985. Pp. 288.
53. *Claes Alexandersson*: Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande. Gbg 1985. Pp. 247.
54. *Lillemor Jernqvist*: Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education. Gbg 1985. Pp. 146.
55. *Solveig Hägglund*: Sex-typing and development in an ecological perspective. Gbg 1986. Pp. 267.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

56. *Ingrid Carlgren*: Lokalt utvecklingsarbete. Gbg 1986. Pp. 299.
57. *Larsson, Alexandersson, Helmstad and Thång*: Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd. Gbg 1986. Pp. 165.
58. *Elvi Walldal*: Studerande vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning. Gbg 1986. Pp. 291.
59. *Eie Ericsson*: Foreign language teaching from the point of view of certain student activities. Gbg 1986. Pp. 275.
60. *Jan Holmer*: Högre utbildning för lågutbildade i industrin. Gbg 1987. Pp. 358.
61. *Anders Hill and Tullie Rabe*: Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola. Gbg 1987. Pp. 112.
62. *Dagmar Neuman*: The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach. Gbg 1987. Pp. 351.
63. *Tomas Kroksmark*: Fenomenografisk didaktik. Gbg 1987. Pp. 373.
64. *Rolf Lander*: Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Gbg 1987. Pp. 280.
65. *Torgny Ottosson*: Map-reading and wayfinding. Gbg 1987. Pp. 150.
66. *Mac Murray*: Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning. Gbg 1988. Pp. 230.
67. *Alberto Nagle Cajés*: Studievalet ur den väljandes perspektiv. Gbg 1988. Pp. 181.
68. *Göran Lassbo*: Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingsekologisk studie av socialisation i olika familjetyper. Gbg 1988. Pp. 203.
69. *Lena Renström*: Conceptions of matter. A phenomenographic approach. Gbg 1988. Pp. 268.
70. *Ingrid Pramling*: Att lära barn lära. Gbg 1988. Pp. 115.
71. *Lars Fredholm*: Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation. Gbg 1988. Pp. 364.
72. *Olof F. Lundquist*: Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall. Gbg 1989. Pp. 280.
73. *Bo Dahlin*: Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor. Gbg 1989. Pp. 359.
74. *Susanne Björkdahl Ordell*: Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv. Gbg 1990. Pp. 240.
75. *Eva Björck-Åkesson*: Measuring Sensation Seeking. Gbg 1990. Pp. 255.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

76. *Ulla-Britt Bladini*: Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter. Gbg 1990. Pp. 400.
77. *Elisabet Öhrn*: Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter. Gbg 1991. Pp. 211, XXI.
78. *Tomas Kroksmark*: Pedagogikens vägar till dess första svenska professur. Gbg 1991. Pp. 285.
79. *Elvi Walldal*: Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård. Gbg 1991. Pp. 130.
80. *Ulla Axner*: Visuella perceptionssvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie. Gbg 1991. Pp. 293.
81. *Birgitta Kullberg*: Learning to learn to read. Gbg 1991. Pp. 352.
82. *Claes Annerstedt*: Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv. Gbg 1991. Pp. 286.
83. *Ewa Pilhammar Andersson*: Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden. Gbg 1991. Pp. 313.
84. *Elsa Nordin*: Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9. Gbg 1992. Pp. 253.
85. *Valentin González*: On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions. Gbg 1992. Pp. 238.
86. *Jan-Erik Johansson*: Metodikämnet i förskollärarutbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning. Gbg 1992. Pp. 347.
87. *Ann Ahlberg*: Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande. Gbg 1992. Pp. 353.
88. *Ella Danielson*: Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation. Gbg 1992. Pp. 301.
89. *Shirley Booth*: Learning to program. A phenomenographic perspective. Gbg 1992. Pp. 308.
90. *Eva Björck-Åkeson*: Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie. Gbg 1992. Pp. 345.
91. *Karin Dahlberg*: Helhetssyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen. 1992. Pp. 201.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

92. *Rigmor Eriksson*: Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language. 1993. Pp. 218.
93. *Kjell Härenstam*: Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap. Gbg 1993. Pp. 312.
94. *Ingrid Pramling*: Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld. Gbg 1994. Pp. 236.
95. *Marianne Hansson Scherman*: Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi. Gbg 1994. Pp. 236.
96. *Mikael Alexandersson*: Metod och medvetande. Gbg 1994. Pp. 281.
97. *Gun Unenge*: Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan. Gbg 1994. Pp. 249, [33].
98. *Björn Sjöström*: Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role. Gbg 1995. Pp. 159.
99. *Maj Arvidsson*: Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter. Gbg 1995. Pp. 212.
100. *Dennis Beach*: Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform. Gbg 1995. Pp. 385.
101. *Wolmar Christensson*: Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag. Gbg 1995. Pp. 211.
102. *Sonja Kihlström*: Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder. Gbg 1995. Pp. 214.
103. *Marita Lindahl*: Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld. Gbg. 1996. Pp. 203.
104. *Göran Folkestad*: Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age. Gbg 1996. Pp. 237.
105. *Eva Ekeblad*: Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic. Gbg 1996. Pp. 370.
106. *Helge Strömdahl*: On *mole* and *amount of substance*. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment. Gbg 1996. Pp. 278.
107. *Margareta Hammarström*: Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorerens betydelse för studiebegåvade ungdomars utbildningskarriär. Gbg 1996. Pp. 263.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

108. *Björn Mårdén*: Rektorsers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap. Gbg 1996. Pp. 219.
109. *Gloria Dall'Alba and Björn Hasselgren (Eds.)*. Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology? Gbg 1996. Pp. 202.
110. *Elisabeth Hesselfors Arktoft*: I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevens erfarenheter", uttryckta av lärare. Gbg 1996. Pp. 251.
111. *Barbro Strömberg*: Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar. Gbg 1997. Pp. 241.
112. *Harriet Axelsson*: Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning. Gbg 1997. Pp. 326.
113. *Ann Ahlberg*: Children's ways of handling and experiencing numbers. Gbg 1997. Pp. 115.
114. *Hugo Wikström*: Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande. Gbg 1997. Pp. 305.
115. *Doris Axelsen*: Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students. Gbg 1997. Pp. 226.
116. *Ewa Pilhammar Andersson*:Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik. Gbg 1997. Pp. 166.
117. *Owe Stråhlman*: Elitidrott, karriär och avslutning. Gbg 1997. Pp. 350.
118. *Aina Tullberg*: Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry. Gbg 1997. Pp. 200.
119. *Dennis Beach*: Symbolic Control and Power Relay: Learning in Higher Professional Education. Gbg 1997. Pp. 259.
120. *Hans-Åke Scherp*: Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan. Gbg 1998. Pp. 228.
121. *Staffan Stukát*: Lärares planering under och efter utbildningen. Gbg 1998. Pp. 249.
122. *Birgit Lendahls Rosendahl*: Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor. Gbg 1998. Pp. 222.
123. *Ann Ahlberg*: Meeting Mathematics. Educational studies with young children. Gbg 1998. Pp. 236.
124. *Monica Rosén*: Gender Differences in Patterns of Knowledge. Gbg 1998. Pp. 210.
125. *Hans Birnik*: Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv. Gbg 1998. Pp. 177.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

126. *Margreth Hill*: Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier. Gbg 1998. Pp. 314.
127. *Lisbeth Åberg-Bengtsson*: Entering a Graphic Society. Young Children Learning Graphs and Charts. Gbg 1998. Pp. 212.
128. *Melvin Feffer*: The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development. Gbg 1999. Pp. 247.
129. *Ulla Runesson*: Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll. Gbg 1999. Pp. 344.
130. *Silwa Claesson*: "Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning. Gbg 1999. Pp. 248.
131. *Monica Hansen*: Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan. Gbg 1999. Pp. 399.
132. *Jan Theliander*: Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv. Gbg 1999. Pp. 275
133. *Tomas Saar*: Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande. Gbg 1999. Pp. 184.
134. *Glen Helmstad*: Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning. Gbg 1999. Pp. 259.
135. *Margareta Holmegaard*: Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsövning i svenska som andraspråk. Gbg 1999. Pp. 292.
136. *Alyson McGee*: Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices. Gbg 1999. Pp. 298.
137. *Eva Gannerud*: Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete. Gbg 1999. Pp. 267.
138. *Tellervo Kopare*: Att rida stormen ut. Förlossningsberättelser i Finnmark och Sápmi. Gbg 1999. Pp. 285.
139. *Maja Söderbäck*: Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care. Gbg 1999. Pp. 226.
140. *Airi Rovio - Johansson*: Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education. Gbg 1999. Pp. 249.
141. *Eva Johansson*: Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan. Gbg 1999. Pp. 295.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

142. *Kennert Orlenius*: Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare. Gbg 1999. Pp. 300.
143. *Björn Mårdén*: De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion. Gbg 1999. Pp. 223.
144. *Margareta Carlén*: Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete. Gbg 1999. Pp. 269.
145. *Maria Nyström*: Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro. Gbg 1999. Pp. 286.
146. *Ann-Katrin Jakobsson*: Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program. Gbg 2000. Pp. 242.
147. *Joanna Giota*: Adolescents' perceptions of school and reasons for learning. Gbg 2000. Pp. 220.
148. *Berit Carlstedt*: Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement. Gbg 2000. Pp. 140.
149. *Monica Reichenberg*: Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner. Gbg 2000. Pp. 287.
150. *Helena Åberg*: Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies. Gbg 2000. Pp. 189.
151. *Björn Sjöström, Britt Johansson*: Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdares och läkares perspektiv. Gbg 2000. Pp. 129.
152. *Agneta Nilsson*: Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie. Gbg 2001. Pp. 225.
153. *Ulla Löfstedt*: Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande. Gbg 2001. Pp. 240.
154. *Jörgen Dimenäs*: Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning. Gbg 2001. Pp. 278.
155. *Britt Marie Apelgren*: Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden. Gbg 2001. Pp. 339.
156. *Christina Cliffordson*: Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects. Gbg 2001. Pp. 188.
157. *Inger Berggren*: Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet. Gbg 2001. Pp. 366.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

158. *Carina Furåker*: Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring. Gbg 2001. Pp. 216.
159. *Inger Berndtsson*: Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet. Gbg 2001. Pp. 539.
160. *Sonja Sheridan*: Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives. Gbg 2001. Pp. 225.
161. *Jan Bahlenberg*: Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning. Gbg 2001. Pp. 406.
162. *Frank Bach*: Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik. Gbg 2001. Pp. 300.
163. *Pia Williams*: Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola. Gbg 2001. Pp. 209.
164. *Vigdis Granum*: Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon. Gbg 2001. Pp. 252.
165. *Marit Alvestad*: Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis. Gbg 2001. Pp. 238.
166. *Girma Berhanu*: Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel. Gbg 2001. Pp. 315.
167. *Olle Eskilsson*: En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar. Gbg 2001. Pp. 233.
168. *Jonas Emanuelsson*: En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap. Gbg 2001. Pp. 258.
169. *Birgitta Gedda*: Den offentliga hemligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet. Gbg 2001. Pp. 259.
170. *Febe Friberg*: Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldgrund. Gbg 2001. Pp. 278.
171. *Madeleine Bergh*: Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning. Gbg 2002. Pp. 250.
172. *Henrik Eriksson*: Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning. Gbg 2002. Pp. 157.
173. *Solveig Lundgren*: I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning. Gbg 2002. Pp. 134.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

174. *Birgitta Davidsson*: Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola. Gbg 2002. Pp. 230.
175. *Kari Søndena*: Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærarutdanning. Gbg 2002. Pp. 213.
176. *Christine Bentley*: The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption. Gbg 2002. Pp. 224.
177. *Åsa Mäkitalo*: Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance. Gbg 2002. Pp. 184.
178. *Marita Lindahl*: VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effektstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön. Gbg 2002. Pp. 332.
179. *Christina Berg*: Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast. Gbg 2002. Pp. 134.
180. *Margareta Asp*: Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund. Gbg 2002. Pp. 231.
181. *Ference Marton and Paul Morris (Eds.)*: What matters? Discovering critical conditions of classroom learning. Gbg 2002. Pp. 146.
182. *Roland Severin*: Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring. Gbg 2002. Pp. 306.
183. *Marléne Johansson*: Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap. Gbg 2002. Pp. 306.
184. *Ingrid Sanderoth*: Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y. Gbg 2002. Pp. 344.
185. *Inga-Lill Jakobsson*: Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos. Gbg 2002. Pp. 273.
186. *Eva-Carin Lindgren*: Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study. Gbg 2002. Pp. 200.
187. *Hans Rystedt*: Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions. Gbg 2002. Pp. 156.
188. *Margareta Ekborg*: Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grundskolläroprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap. Gbg 2002. Pp. 313.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

189. *Anette Sandberg*: Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek. Gbg 2002. Pp. 226 .
190. *Gunlög Bredänge*: Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola. Gbg 2003. Pp. 412.
191. *Per-Olof Bentley*: Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study. Gbg 2003. Pp. 243.
192. *Kerstin Nilsson*: MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur vårdenhetschefers ledarskap konstrueras. Gbg 2003. Pp. 194.
193. *Yang Yang*: Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison. Gbg 2003. Pp. 247.
194. *Knut Volden*: Mediekunnskap som mediekritikk. Gbg 2003. Pp. 316.
195. *Lotta Lager-Nyqvist*: Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap. Gbg 2003. Pp. 235.
196. *Britt Lindahl*: Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet. Gbg 2003. Pp. 325.
197. *Ann Zetterqvist*: Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/biologilärare. Gbg 2003. Pp. 210.
198. *Elsie Anderberg*: Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt. Gbg 2003. Pp. 79.
199. *Jan Gustafsson*: Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen. Gbg 2003. Pp. 381.
200. *Evelyn Hermansson*: Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring. Gbg 2003. Pp. 222.
201. *Kerstin von Brömssen*: Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet. Gbg 2003. Pp. 383.
202. *Marianne Lindblad Fridh*: Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården. Gbg 2003. Pp. 205.
203. *Barbro Carli*: The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'. Gbg 2003. Pp. 283.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

204. *Elisabeth Dahlborg-Lyckhage*: "Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar. Gbg 2003. Pp. 208.
205. *Ulla Hellström Muhli*: Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete. Gbg 2003. Pp. 212.
206. *Kristina Ahlberg*: Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik. Gbg 2004. Pp. 190.
207. *Jonas Ivarsson*: Rendering & Reasoning: Studying artifacts in human knowing. Gbg 2004. Pp. 190.
208. *Madeleine Löwing*: Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar. Gbg 2004. Pp. 319.
209. *Pija Ekström*: Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet. Gbg 2004. Pp. 244.
210. *Carin Roos*: Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola. Gbg 2004. Pp. 248.
211. *Jonas Linderöth*: Datorspeländets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen. Gbg 2004. Pp. 277.
212. *Anita Wallin*: Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution. Gbg 2004 Pp. 308.
213. *Eva Hjörne*: Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school. Gbg 2004. Pp. 190.
214. *Marie Bliding*: Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan. Gbg 2004. Pp. 308.
215. *Lars-Erik Jonsson*: Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training. Gbg 2004. Pp. 203.
216. *Mia Karlsson*: An ITiS Teacher Team as a Community of Practice. Gbg 2004. Pp. 299.
217. *Silwa Claesson*: Lärares levda kunskap. Gbg 2004. Pp. 173.
218. *Gun-Britt Wärvik*: Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet. Gbg 2004. Pp 274.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

219. *Karin Lumsden Wass*: Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse. Gbg 2004. Pp 204.
220. *Lena Dahl*: Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning. Gbg 2004. Pp 160.
221. *Ulric Björck*: Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice. Gbg 2004. Pp 207.
222. *Anneka Knutsson*: "To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia. Gbg 2004. Pp 238.
223. *Marianne Dovemark*: Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring. Gbg 2004. Pp 277.
224. *Björn Haglund*: Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan. Gbg 2004. Pp 248.
225. *Ann-Charlotte Mårdsjö*: Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning. Gbg 2005. Pp 239.
226. *Ingrid Grundén*: Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada. Gbg 2005. Pp 157.
227. *Karin Gustafsson och Elisabeth Mellgren*: Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person. Gbg 2005. Pp 193.
228. *Gunnar Nilsson*: Att äga π . Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer. Gbg 2005. Pp 362.
229. *Bengt Lindgren*: Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning. Gbg 2005. Pp xxx
230. *Petra Angervall*: Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet. Gbg 2005. Pp 227.
231. *Lennart Magnusson*: Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT. Gbg 2005. Pp xxx
232. *Monica Reichenberg*: Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare. Gbg 2005. Pp 197.
233. *Ulrika Wolff*: Characteristics and varieties of poor readers. Gbg 2005. Pp 206.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

234. *Cecilia Nielsen*: Mellan fakticitet och project. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem. Gbg 2005. Pp 312.
235. *Berith Hedberg*: Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence. Gbg 2005. Pp 126
236. *Monica Rosén, Eva Myrberg & Jan-Eric Gustafsson*: Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study. Gbg 2005. Pp 343.
237. *Ingrid Henning Loeb*: Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor. Gbg 2006. Pp 274.
238. *Niklas Pramling*: Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent. Gbg 2006. Pp 289.
239. *Konstantin Kougioumtzis*: Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland. Gbg 2006. Pp 296.

Subscriptions to the series and orders for single volumes should be addressed to:
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS, Box 222, SE-405 30 Göteborg,
Sweden.

ISBN 91-7346-551-8

