



GÖTEBORGS UNIVERSITET

*”Då tar man tag i det lilla, lilla positiva
som de har, och så utvecklar man det...
så gott det går”*

En studie i hur idrottslärare bemöter gymnasieelever som inte vill delta i idrottsundervisningen

Håkan Johansson

LAU 370

Handledare: Mona Holmqvist Olander

Examinator: Frank Bach

Rapportnummer: VT12-2611-225

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel:	”Då tar man tag i det lilla, lilla positiva som de har, och så utvecklar man det... Så gott det går” – En studie i hur idrottslärare bemöter gymnasieelever som inte vill delta i idrottsundervisningen
Författare:	Håkan Johansson
Termin och år:	VT 2012
Kursansvarig institution:	För LAU370: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap, Göteborgs Universitet
Handledare:	Mona Holmqvist Olander
Examinator:	Frank Bach
Rapportnummer:	VT12-2611-225
Nyckelord:	Idrott & Hälsa, gymnasium, deltagande, tävlingsmoment, individanpassning
Sammanfattning:	<p>Trots att ämnet idrott är ett av de populäraste i skolan väljer många elever att inte delta. Studien undersöker, med hjälp av intervjuer och tidigare forskning, varför det är så. Sju lärare på olika gymnasieskolor intervjuades. Tidigare forskning inom området presenteras också, samt en genomgång av ämnets historia och ställning idag.</p> <p>Elevtyper som inte deltar är vanligtvis sådana som inte idrottar på sin fritid, som har negativa erfarenheter av (skol)idrott sedan tidigare, samt har en lägre färdighet i ämnet. Elever på praktiska program är överrepresenterade, likaså elever med lägre betygssnitt.</p> <p>För att få dessa elever att delta menar lärarna att det krävs individanpassade lösningar, som utgår från elevens behov och syftar till att successivt återföra denne till ordinarie undervisning, lektioner och aktiviteter som är kul och varierade, samt att tävlingsmomentet tonas ned för att undvika att elever jämförs med varandra och de mindre talangfulla slås ut. Det är även viktigt med en god relation mellan eleven och läraren för att skapa ett förtroende. Dessa åtgärder kräver mycket tid och resurser, något som inte alltid finns.</p>

Förord

Först vill jag såklart tacka de sju lärare som ställde upp på intervjuerna som gjort den här studien möjlig. Jag vill även tacka min handledare Mona Holmqvist för värdefulla råd i början då allt jag hade var en idé, samt för bra feedback på min intervjuguide och rapporten du nu håller i, men även för tålamodet när arbetet drog ut på tiden. Jag vill även rikta ett tack till personalen på Pedagogiska biblioteket vid GU för hjälpen att söka och sovra i litteraturen. Slutligen vill jag rikta ett stort tack till de vänner som läst min studie och givit mig råd, kritik och motivation som hjälpt mig avsluta arbetet.

Studien har genomförts som ett examensarbete vid Göteborgs Universitet. Målet med studien är att utreda vilka strategier idrottslärare på gymnasiet använder för att motivera elever som inte vill delta att faktiskt delta på idrottsundervisningen. För att motivera dessa strategier har jag även undersökt vilka elevtyper som ofta inte deltar, samt skälen till detta. Strategier som används har jag undersökt genom respondentintervjuer genomförda i december 2010, totalt intervjuades sju stycken lärare. Vilka elevtyper som inte deltar samt deras skäl har jag framför allt sökt svara på genom att gå igenom tidigare forskning. Dock överlappar dessa två delar varandra, då jag söker stöd för lärarnas strategier i tidigare forskning, samt bekräftar tidigare forsknings bild av vilka elevtyper som inte deltar i mina intervjuer. Mellan januari 2011 och maj 2012 har analys av intervjuer samt slutsatser formats. Anledningen till den utdragna processen är att jag parallellt arbetat heltid som lärare. För mer ingående redogörelse för metod och resultat hänvisas till respektive kapitel i studien.

Innehållsförteckning

Inledning.....	2
Bakgrund	2
Skolidrottens historia och status idag	3
Ämnets legitimitet.....	5
Tidigare forskning.....	6
Insamling och genomgång av tidigare forskning.....	6
Syftet med idrottsundervisningen – nytta eller nöje?	6
Skolidrott kontra tävlingsidrott.....	7
Tjejerna mot killarna	9
Sociala och ekonomiska faktorer	9
Effekterna av minskad tid för idrott i skolan.....	10
Syfte och metod	11
Syfte och frågeformulering	11
Metodval	11
Urvalsprocessen	11
De intervjuade lärarna.....	12
Genomförande	13
Insamling av dokument från intervjuade lärare.....	14
Studiens validitet och reliabilitet.....	15
Intervjuer.....	16
Skolans förutsättningar	16
Budget	16
Lokaler	17
Klasstorlekar	17
Lärarnas personliga mål med sin undervisning.....	17
Elevens skäl till att de inte deltar	18
Finns det elevkategorier som är överrepresenterade?.....	19
Hur bemöter lärarna elever som ej deltar?.....	19
Deltagande	21
Vad tror lärarna att de gör annorlunda.....	22
Tävlingsidrott i skolan.....	23
Betydelsen av socioekonomisk status för elevens deltagande.....	24
Kursplaner och termins-/läsårsplaneringar.....	25

Slutdiskussion	25
Referenser	29
Referenslitteratur	29
Internetreferenser.....	30
Bilaga 1 - Intervjuguide.....	31

Inledning

Under min studietid har jag gång på gång stött på problemet att vissa elever inte deltar. Anledningarna till detta verkade för mig vara väldigt spridda, och det var även mina olika handledares sätt att hantera dem. Dessutom verkade mina handledare ofta hamna i diskussioner med dessa elever om ämnets betydelse, där läraren fick försvara ämnets relevans, snarare än att eleverna fick försvara varför de inte deltog. När jag sedan läste engelska som andraämne upplevde jag att detta rättfärdigande av ämnets existens inte alls var i fokus på samma sätt. Visserligen motiverade eleverna ofta sitt ointresse med att ämnet inte var något just de behövde, men att engelska är viktigt rent allmänt var aldrig ifrågasatt. Som engelskalärare behövde jag aldrig rättfärdiga ämnet som sådant, utan jag kunde fokusera på den enskilde elevens behov av ämnet. Annerstedt menar att idrottsämnet ofta inte ses som ett bildningsämne, vare sig av elever, andra lärare, skolledning eller föräldrar, och har därför inte samma legitimitet (Annerstedt et al., 2001), vilket kan förklara elevernas attityd. Men även om eleverna såg ämnet som mindre viktigt förklarade inte det varför de valde att inte delta. Ofta fanns där andra orsaker bakom, och att kunna presentera ett "legitimt" skäl (ämnets oväsentlighet för bildningsgraden) användes då som ett svepskäl i många fall. Att ta reda på den verkliga anledningen till elevernas frånvaro är, enligt mig, helt nödvändigt för att kunna hantera problemet på rätt sätt.

Det här arbetet kommer att behandla problematiken med frånvarande elever i gymnasieskolans undervisning i ämnet idrott och hälsa. Det avser undersöka vilka elever/elevkategorier som inte deltar, varför de väljer att inte delta samt vad lärarna gör för att stimulera dem. Idén till detta arbete föddes ute på mina praktikskolor, där jag gång på gång ställdes inför problematiken att elever inte deltog i undervisningen. Det är fullt möjligt att denna studie endast bekräftat något vedertaget, något som de flesta lärare i idrott och hälsa redan kände till eller anade. Förhoppningen är ändå att de som läser detta inte enbart ska nicka instämmande och tänka att detta visste jag redan, utan att de ska upptäcka nya skäl till frånvaro, annorlunda tankar och idéer kring idrott som skolämne, samt framför allt finna nya sätt att hantera problemet med elever som väljer att inte delta på undervisningen.

Bakgrund

Ämnet Idrott och Hälsa har länge haft en given plats i gymnasieskolan. Över åren har ämnet utvecklats från ett enbart praktiskt ämne, vars syfte var att motionera eleverna, till att mer och mer betona kunskaper kring motion och rörelse, och dess koppling till välbefinnande. Från och med Lpf 94 inkluderades även begreppet hälsa, och ämnet skiftade fokus från kunskap *genom* färdigheter och utförande till kunskap *om* kroppen och en hälsosam livsstil. Således läggs mindre fokus på hur väl elever utför övningar, och mer fokus på förståelse kring hur kroppen fungerar (Idrottshögskolan i Stockholm, 2004).

Idrott och Hälsa anses av elever vara ett av de populäraste skolämnena (Bråkenhielm, 2008; Redelius, 2004), men det finns elever som väljer att helt eller delvis ställa sig utanför idrottsundervisningen. Att elever inte deltar finns det många skäl till, vilket har visat sig i såväl tidigare studier och litteratur kring ämnet som de intervjuer genomförda i samband med denna undersökning. Elevers inställning till idrott, deras fysiska, psykiska och sociala status, deras kön, samt innehållet på lektionerna är några av faktorerna som kan kopplas till lågt deltagande. Att få dessa elever att delta i

idrottsundervisningen är ofta ett komplicerat, tidskrävande arbete som kräver individanpassade och kreativa lösningar. Rønholt (Annerstedt, Peitersen & Rønholt, 2001) menar att man inom undervisningsforskningen försökt ta fram en universell teori för effektiv undervisning, men inte lyckats. Detta förklarar hon beror på "[a]tt lära någon något genom undervisning kräver olika tillvägagångssätt, och därtill kommer att deltagarna själva spelar en aktiv roll i inlärningsprocessen. Vad som således är en god eller effektiv inlärningsprocess för en person, behöver nödvändigtvis inte vara det för en annan" (Annerstedt, Peitersen & Rønholt, 2001, s 13).

Således beskriver detta arbete lärares bemötande av elever vars deltagande på idrottslektionen i bästa fall är sporadisk. Dock är inte syftet med uppsatsen att finna en universal sanning till varför; det vore att förenkla ett komplext problem in absurdum att ta fram en huvudanledning till att elever inte deltar på idrottslektioner. Inte heller är huvudmålet att ta reda på varför dessa elever inte deltar, även om det kommer ges stor plats åt detta ämne då det är direkt kopplat till vad som avser belysa. Syftet med denna studie är att analysera lärares sätt att hantera problematiken med elever som väljer att inte delta. Genom att välja ut och intervjua framgångsrika lärare avser studien att presentera strategier de utvecklat och tillämpar, samt erfarenheter och lärdomar de tagit till sig. Eftersom varje lärare har utvecklat sitt eget arbetssätt kommer dessa strategier variera, och det är inte säkert att samma lärare skulle lyckas lika bra om de rakt av använder sig av någon av de andra lärarnas strategier. Således är det inte några generella lösningar som presenteras här, men de bör likväl kunna användas som inspiration för andra lärare som står inför liknande problematik.

Skolidrottens historia och status idag

Idrott i skolan är något som fördes fram som idé av bland andra John Locke och Jean Jacques Rousseau under 1600- och 1700-talet, som ett led i deras pedagogiska teorier om lek och rörelse som undervisningsform. De förespråkade en mer naturlig metod, vars syfte var att skapa mer harmoniska individer (Annerstedt et al., 2001), en slutsats de egentligen inte var först med att dra. I antikens Grekland var idrott något som värderades väldigt högt av samhället, till och med som den viktigaste delen av ungdomens fostran, och den hade framför allt två mål: Dels tjänade idrotten som förberedande övningar för krig, men det ansågs även att både kropp och själ behövde fostras för att skapa harmoniska individer (Blom & Lindroth, 1995). Balans mellan kropp och intellekt var alltså något som värderades redan för 2500 år sedan.

Introduktionen av fysisk uppfostran i svenska skolor påbörjades under slutet av 1700-talet av bland andra Johan Fischerström, som var starkt influerad av Rousseaus idéer, och menade att utbildning av folket leder till samhällsförändringar, samt att fysisk fostran är en självklar del i detta. De förmodligen mest inflytelserika svenska skolidrottsförespråkarna är dock Per Henrik Ling och hans son Hjalmar Ling. De delade upp fysisk fostran i fyra kategorier; pedagogisk, militär, medikal och estetisk (Blom & Lindroth, 1995, s 131). Den pedagogiska är den som idag mest förknippas med vad som kallas för linggymnastik, där noggrant utformade rörelser utförs likformigt i stora grupper, och vars syfte är att bemästra sin kropp, och där likformighet värderades högt. Exempelvis skulle kroppen tränas på ett sådant sätt att höger och vänster kroppshalva var lika starka. Deras idéer om fysisk fostran kom att spela en stor roll för hur skolidrotten i Sverige såg ut under dess framväxt under 1800-talet, framför allt under den andra halvan av århundradet. Motivet till att införa fysisk fostran i skolan var dels att stärka den fysiska statusen, men även för att lägga grunden till en stark, och därmed krigsduglig,

population. Förutom linggymnastiken innehöll idrottsundervisningen därför moment som fäktning och gevärsexercis. (Annerstedt et al., 2001; Blom & Lindroth, 1995)

Tävlingsidrotten växte fram i England parallellt med linggymnastikens framväxt i Sverige, och kom till Sverige mot slutet av 1800-talet. I samband med detta uppstod en konflikt mellan de båda om vilken idrottsform som skulle vara den styrande i skolan. Linggymnastiken hade ett försprång, men den mer allsidiga, lekinriktade idrotten vann fotfäste, och i 1928 års läroverksstadga ändrades namnet på ämnet till "gymnastik med lek och idrott". I och med detta fick idrottsrörelsen för första gången ett obligatoriskt utrymme i skolans fysiska undervisning. Ämnet hade en tilldelning av 45 minuter per tillfälle, fyra gånger i veckan, och utöver det mellan 15-20 obligatoriska idrottsdagar per år. Tilldelningen i folkskolan och realskolan, där den absoluta majoriteten av elever fanns, var tre lektioner i veckan. (Sandahl, 2004; Annerstedt et al., 2001; Blom & Lindroth, 1995)

Från och med 1928 och framåt har idrottsämnet kontinuerligt förändrats steg för steg, men riktningen har varit ungefär densamma genom varje förändring. Kortfattat kan det beskrivas som mer och mer autonom, men med färre och färre timmar. I Lgy 70 hette ämnet återigen *gymnastik*, inkluderade elva huvudmoment och hade tre lektioner per vecka i år ett, men två per vecka i år två och tre. Ämnet betonade färdigheter, och tävlingsmoment ansågs som stimulerande och uppfostrande. 1989 kom en ny kursplan för ämnet på gymnasienivå, och det bytte namn till *idrott*. Denna förändring gav lärarna större möjligheter att anpassa undervisningens innehåll efter lokala förhållanden och elevintressen, men samtidigt minskades återigen tilldelningen av timmar. De som läste en treårig gymnasielinje fick nu nöja sig med 2 x 60 minuter per vecka första året, och 2 x 40 minuter de övriga två (Holstein, 1999; Annerstedt et al., 2001). Lpf 94 innebar stora förändringar för skolidrotten. Ämnet blev ett kärnämne, döptes om till *idrott och hälsa*, fick en klar, teoretisk anknytning, och idrottsmomenten blev ett medel att nå målen om förståelse för fördelarna med en aktiv livsstil snarare än målen i sig. Dock tilldelades ämnet ännu mindre tid, enligt Holsteins rapport minskades ämnets omfattning med 30 % (Holstein, 1999). Även i en internationell jämförelse har Sverige väsentligt mindre tid avsatt till fysisk aktivitet i skolan, av 25 Europeiska länder har vi näst minst undervisningstid, mindre än hälften så mycket som exempelvis Frankrike (Meckbach & Söderström, 2002, s. 210).

Värt att notera är även skillnaden mellan tjejers och killars idrottsundervisning. Linggymnastiken var utformad för att passa den manliga kroppen, och vissa övningar ansågs helt enkelt inte lämpliga för kvinnor att utföra. I början av 1900-talet förespråkades så en mer anpassad undervisning för tjejer, mer inriktad på estetik och rytm, medan pojkar blev mer inriktade på tävlan och prestation. Under så gott som hela första halvan av 1900-talet förespråkades även att killar och tjejer från 11-12 års ålder skulle undervisas i fysisk aktivitet var för sig. Först i och med Lgr 80 förespråkades det motsatta, och samundervisning förespråkades för att jämna ut könsskillnader (Meckbach & Söderström, 2002).

Annerstedt har delat upp skolidrottens historia i Sverige i sju olika perioder, som väl redovisar ämnets snart 200 år långa utvecklingsperiod:

- **Etableringsfasen 1813-1860**

De första trevande försöken att introducera ämnet i skolan gjordes. Motivet var att behandla eleverna, men det saknades resurser och politisk vilja att genomföra övergripande förändringar, och ämnet fanns endast i ett fåtal skolor.

- **Militära fasen 1860-1890**
Svenskarnas dåliga fysiska status hamnade i fokus, och fysisk fostran vann gehör politiskt, främst på grund av behovet av en stark försvarsmakt, och därmed starka soldater.
- **Stabiliseringsfasen 1890-1912**
De militära inslagen minskade efterhand, och viss form av lek introducerades, men linggymnastiken och dess teorier var den fasta grunden ämnet vilade på.
- **Brytningsfasen 1912-1950**
Linggymnastiken ifrågasattes mer och mer, och ämnet kom att i högre grad omfatta en mängd olika aktiviteter. Synkroniserade rörelser på kommando fick en allt mindre roll, och gruppernas storlekar minskades. De olympiska spelen i Stockholm 1912 spelade förmodligen en stor roll i brytningen av linggymnastikens dominans.
- **Fysiologiska fasen 1950-1970**
Annerstedt skriver att "lite elakt kan man säga att gymnastiklärarnas huvuduppgift blev att försöka få eleverna att svettas" (Annerstedt et al., 2001, s 107). Individens behov och motivation ersatte samhällets önskan om att forma starka kroppar, vilket ledde till att fokus skiftade från korrekt utförda rörelser till rörelseglädje.
- **Osäkerhetsfasen 1970-1994**
Idrottslärarna fick färre riktlinjer på hur ämnet skulle vara utformat, samtidigt som ämnet bytte namn till *idrott*, och samundervisning för killar och tjejer blev huvudprincip. Detta ledde till en osäkerhet kring ämnets mål och innehåll.
- **Hälsofasen 1994-**
Fokus skiftade återigen, nu skulle ämnet tydligt profileras mot hälsa. Undervisningen hade som mål att eleverna skulle få kunskaper om hur bland annat idrott och motion påverkar hälsan. Endast ett fåtal specifika moment nämns som obligatoriska (Annerstedt et al., 2001, s 106f).

Som synes ovan har ämnet idrott och hälsa motiverats på olika sätt under olika tidsperioder. Från att ha varit motiverat av samhällsnyttan, det vill säga rikets behov av starka individer till krigsmakten och Rousseaus idéer om bildning som leder till samhällsförändring, har ämnet successivt skiftat inriktning från samhällsmotiverat till individmotiverat. Idag kännetecknas hela skolan, och med det även idrottsämnet, av att individen och dennes behov sätts i centrum. (Annerstedt et al., 2001).

Ämnets legitimitet

Dagens kursplaner i idrott och hälsa slår fast att ämnets syfte är att stimulera elever till en hälsosam livsstil genom att de ska få kunskap om hur kroppen fungerar. Detta ska uppnås bland annat genom att de får testa olika fysiska aktiviteter, men det är även klargjort att dessa aktiviteter ska vara utformade så att alla kan delta oavsett fysisk förmåga (Skolverket, 2000). Målet med undervisningen är således att elever ska få sådan kunskap och inspiration om kropp och hälsa att de stimuleras till ett fortsatt aktivt, hälsosamt liv utanför skolan. Ämnets mål överensstämmer med vad Holstein (1999) menar är anledningen till varför idrott finns på schemat. Hon slår bland annat fast att "människan är gjord för rörelse" (Holstein, 1999, s. 63), och att det är ännu viktigare att stimulera en aktiv livsstil i ett alltmer stillasittande samhälle, speciellt hos unga människor som fortfarande utvecklas kroppsligt.

Annerstedt (2007) anser att det inte finns en gemensam syn på vad som legitimerar ämnet i skolan. Han menar att om idrott som skolämne ska leva vidare behöver vi ha ett samordnat synsätt på vad som är målet med undervisningen och varför det ska vara ett skolämne. Sett enbart ur ett tränings- eller rekreativt perspektiv tror inte Annerstedt att det finns motiv starka nog för att legitimera

ämnet, utan vad som krävs är att idrott och hälsa ses som ett bildningsämne. Han hänvisar i sin bok till flera andra forskare i ämnet, bland annat Gardners (1994) uppdelning av intelligens i sju olika former, där kroppslig-kinestetisk intelligens är en av dem. Den person Annerstedt anser har presenterat den mest lovande motiveringen av ämnet är dock Arnold (1979; 1985; 1999), som delar upp ämnets bildningsfunktion i tre kategorier: *om*, *genom* och *i*. *Om* är de teoretiska kunskaperna vi inhämtar kring en idrott eller aktivitet, *genom* fokuserar på de mål som kan nås tack vare aktiviteten, exempelvis sociala värden, och *i* inkluderar rörelsekunskaperna i sig, exempelvis koordination och teknik. Sammanfattningsvis menar Annerstedt att "[ä]mnet Idrott och hälsa handlar om lärande *om*, *genom* och *i* fysisk aktivitet, och genom sitt unika inslag av kroppsrörelse och som förmedlare av viktiga kulturella värden, bidrar det till alla elevers bildning" (2007, s 46).

Tidigare forskning

Insamling och genomgång av tidigare forskning

All forskning är kumulativ, vilket betyder att den bygger på vad tidigare forskning kommit fram till (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2007, s 18). Därför inleddes projektet med att samla in och läsa olika forskningsrapporter relevanta för frågeställningen. Kurslitteratur från utbildningen är till viss del inkluderade som referenser här, men huvuddelen i sökningen efter tidigare forskning har genomförts på Göteborgs Universitetsbibliotek och i databaserna Gunda, Libris och ERIC. Genom dessa kanaler har en mängd böcker, artiklar och tidskrifter som berört ämnet hittats. I nästa steg sållades en majoritet av dessa källor bort, då de vid en närmare granskning inte föll inom avgränsningarna för denna studie (exempelvis för att de fokuserade på grundskolans tidiga år), och urvalet fokuserades på material som berör frågan om elevers deltagande på idrottslektioner, men även en del material som berör ämnen med direkt anknytning till frågeställningen, exempelvis nationella utvärderingar av skolämnet idrott och hälsa samt artiklar om ungdomars idrottsvanor.

All litteratur som valts ut har egna referenser, och från deras referenslistor har ytterligare några källor hämtats. Under tiden arbetet växte fram väcktes nya frågor, vars svar inte fanns i det ursprungliga urvalet. Detta resulterade i att ett flertal nya sökningar efter källor genomfördes. Alla källor finns att ta del av i slutet av studien.

Syftet med idrottsundervisningen – nytta eller nöje?

Lpf 94 innebar en stor kursförändring för ämnet. Namnbytet (från *Idrott till Idrott och Hälsa*) reflekterar ämnets nya inriktning och profil. Syftet kan delas i två huvudspår, dels skulle ämnet bli mer teoretiskt, ett bildningsämne som ger eleverna kunskap om kroppens olika behov snarare än färdigheter i specifika moment och grenar, dels skulle ämnet inspirera och motivera elever att finna glädjen i kroppsövningar och fortsatt aktiv livsstil även utanför. Vad innebar dessa förändringar i praktiken? En av de största förändringarna verkar vara de fysiska kraven på lektionerna. Borta är måttbanden och kraven på att hoppa bock. Även om de finns kvar i vissa skolor verkar det ändå som att flertalet lärare anammat en ny metodik, mer inriktad på elevens upplevelse av idrott och motion snarare än dennes prestation i olika moment. Meckbachs intervjuer med aktiva lärare 2001 signalerar också denna förändring; lärarna menade att huvudsyftet med deras ämne var att eleverna skulle ha roligt på lektionerna. Att få kunskap om kroppen var också ett syfte som togs upp, men sågs som sekundärt. De intervjuade lärarna var verksamma på grundskolan, och de som undervisade äldre elever lyfte fram de teoretiska målen i kursen mer än de som undervisade yngre, men endast ett

fåtal av de intervjuade lärarna (3 av 16) lyfter fram att deras undervisning inkluderar konkreta, teoretiska moment. (Meckbach, 2004).

Trots denna kursändring finns det fortfarande elever som väljer att inte delta. Det kan tyckas motsägelsefullt att ett ämne som skiftat fokus från prestation till glädje fortfarande inte lyckas med målsättningen att alla ska delta och ha roligt efter sin förmåga. Vad beror detta på? Flera rapporter signalerar att förändringen inte varit så stor som avsågs, eller att den varit delvis felriktad. Sandahl (2004) visar att det, nya läroplaner till trots, fortfarande är ungefär samma innehåll på lektionerna, där framförallt bollspel, men även gymnastik och friidrott dominerar. Han menar att detta beror på flera saker, bland annat för att hallarna som skolorna har oftast är väl anpassade efter gymnastik och lagsporter. Men han menar även att de mest intresserade individerna (idrottsläraren och idrottsintresserade/ -aktiva elever) är de som har störst inflytande på lektionsinnehållet, och konstaterar att "de på fritiden inaktiva eleverna, för vilka idrottsundervisningen från början skapades, också är de som har minst att säga till om gällande ämnets utformning" (Sandahl, 2004, s. 68). Slutsatsen han drar är att om aktiviteterna som väljs inte styrs av de inaktivas behov är det inte sannolikt att de kommer delta.

Skolidrott kontra tävlingsidrott

Lake (2001) har i en studie i England undersökt ungdomars inställning till sport, idrottsundervisning och träning. Undersökningen fokuserade på elever i åldrarna 16-18 år. Lake konstaterar att moment som inkluderar tävling och/eller lagidrott är en starkt motiverande faktor för ungdomar som redan har ett idrottsintresse och är aktiva idrottsutövare i liknande sporter själva. De beskriver tävlingsmomenten och lagandan som de drivande anledningarna till deras intresse och motivation. Samma faktorer fungerar som starka incitament till att inte delta alls för elever som inte är aktiva lag- och/eller tävlingssportutövare. Dessa elever upplevde istället att lagsport och tävlingsmoment enbart bekräftade för dem att de inte var bra nog, och att lagandan exkluderade dem. Det förefaller vara ett moment 22 för idrottsläraren, hur denne än gör kommer det finnas grupper i klassen som kommer tycka sämre om idrottsundervisningen på grund av detta.

Larsson (Larsson & Meckbach, 2007, s. 59f) gör samma koppling men från en annan vinkel. Han kopplar samman resultat från två studier genomförda av Riksidrottsförbundet (*Ungdomars tävlings- och motionsvanor, 2005; Barns och ungdomars idrottande, 2004*). Den första undersökte bland annat vilka skäl ungdomar anger är orsaken till att de slutar med föreningsidrott, och tre fjärdedelar säger att de tappat intresset eller att andra intressen tagit över. Den andra studien visade att ungdomars uppfattning om hur viktigt det är att vara bra på sin idrott ökade i takt med att de blev äldre. Larsson länkar dessa två resultat till varandra, och skriver att "[e]n del ser tävlandet och strävan efter att bli bättre som en del av det som gör idrottandet roligt eller meningsfullt. Andra gör det inte" (2007, s. 59).

Insikten om att tävlingsidrott inom skolämnet i sig utesluter elever med lägre fysisk förmåga är inte ny. Meckbach och Söderström (2002) beskriver en studie gjord av Brunnberg (1977), som visar att "[e]lever med låg fysisk kompetens tenderar att komma utanför och ta avstånd från skolans gymnastikundervisning" (Meckbach & Söderström, 2002, s. 221). En senare studie de också tar upp (Eklund, 1996) undersökte hur undervisningen kom att påverkas av att den skulle bedrivas i könsblandade grupper. Den visade att den tävlingsidrottsinspirerade undervisningen missgynnade

tjejer, och att tjejer och killar bedömdes olika även om de uppvisade ett likartat beteende (jag återkommer till frågan om kön senare) (Meckbach & Söderström, 2002, s. 225).

En studie i Kanada riktar in sig på glädje, att det ska vara kul att idrotta. Flera idrottslärare intervjuades kring detta, och de hade olika åsikter om tävlingsmomentets vara eller icke vara i idrottsämnet. De flesta var dock överens om att för mycket fokus på tävling tar bort motivationen för vissa: "Most of the teacher-participants indicated they believed that until they 'de-fused' competition by dropping the practice of keeping score, it was likely that highly organized, competitive games had the potential to disrupt students' motivation to participate, because they found the experience to be stressful, aggravating or frustrating" (O'Reilly, Tompkins & Gallant, 2001, s. 218).

Att tävla är således något som för vissa motiverar till deltagande, men för andra råder exakt motsatt förhållande. Åhs (2002) tar upp det problematiska med att basera en pedagogisk verksamhet på något som fundamentalt skiljer sig från den värdegrund som skolan ska stå för. Tävling innebär att man hävdar sig själv och höjer sin status genom att besegra andra, något som kan bli så viktigt för individen att den åsidosätter uppsatta regler för att nå dit, exempelvis genom fusk eller doping. I Sverige värderas personer idag i stor utsträckning efter dennes prestationer, och speciellt högt värderas prestationer i för stunden av allmänheten högt värderade områden. Att få bekräftelse på det man gör är såklart viktigt för ens självkänsla, men ska i en skolmiljö inte ske på bekostnad av andra (Åhs, 2002).

Åhs menar att idrottsämnet bör uppfylla fyra grundläggande psykiska behov; känslan av värde, känslan av samhörighet, känslan av sammanhang och struktur samt känslan av mening. Känslan av värde kommer från att man tillåts ta ansvar och att man får uppmuntran och bekräftelse när man lyckas med en uppgift. Känslan av samhörighet baseras på gemenskap, att man är en del av något som är större än en själv, exempelvis ett lag eller en familj. Känsla av struktur och sammanhang betyder att man har kunskap om hur saker och människor förhåller sig till varandra och därmed har en förståelse för det. Slutligen är känslan av mening att det för individen upplevs som meningsfullt. Vad i en given situation eller aktivitet som upplevs vara meningsfullt är högst individuellt, och skiljer sig från person till person. Sett ur detta perspektiv drar Åhs slutsatsen att en miljö som stimulerar till tävling leder till att individens behov av att ha ett värde ställs i relation till andra individer, och att ens eget värde höjs genom att besegra andra. I en skolmiljö är detta inte önskvärt, och leder till en hierarkisk ordning där elever med sämre förmågor får ett lägre värde och utesluts ur gemenskapen. I förlängningen mister idrottsutövandet sin mening för dessa elever (Åhs, 2002).

Ansvar för att detta inte ska ske ligger enligt Åhs framför allt hos idrottsläraren och dennes val av aktiviteter, men även hur denne förhåller sig till sina elever. Läraren måste tona ner elevers behov av att jämföra resultat med syfte att kora en vinnare, och måste bemöta elever med lika mycket uppmärksamhet och bekräftelse, oberoende av deras olika motoriska färdigheter. Vidare bör valet av aktiviteter spegla elevernas nivå, både motoriskt och beteendemässigt. Koordinationsövningar bör exempelvis ligga med tyngdpunkt innan tonåren, där utvecklingspotentialen för detta är som störst. Bollspel som aktivitet i skolan innan tonåren kan ifrågasättas enligt Åhs, då dessa aktiviteter är starkt förknippade till tävling och att höja sitt personliga värde genom att besegra andra. Dock kan dessa aktiviteter vara väldigt positiva för gemenskapen, förutsatt att tävlingsmomentet tonas ner och fokus läggs på glädjen i utövandet (Åhs, 2002).

Tjejerna mot killarna

Flera studier visar på skillnader mellan killars och tjejers idrottsutövande (Larsson, 2002; Holstein, 1999). Holsteins undersökning av idrottsämnet visar på klara skillnader mellan killar och tjejer när det gäller vilka aktiviteter de föredrar. De tre främsta aktiviteterna för flickor var löpning (1), aerobics (2) samt dans (3). Motsvarande val bland pojkar var styrketräning (1), fotboll (2) samt löpning (3). Värt att notera är även att ingen av de sju mest populära aktiviteterna bland flickor var lagsporter. Först som åttonde alternativ kom innebandy. Larsson (2002, s. 82f) jämför idrottsvanor bland sextonåriga tjejer och killar i olika geografiska områden, och fann att tjejer i större utsträckning valde att idrotta i organiserade former utanför föreningsidrott, oberoende av var de bor. Han bekräftar även vad Holstein visar på, att lagidrotter i föreningar är en mycket vanligare idrottsform bland killar än tjejer, och menar att anledningen till detta är att trots att lagen är uppdelade så att tjejer och killar inte spelar mot varandra, är de värderingar som råder inom sporten densamma, och dessa värderingar är baserade på idrottens historia. Det betyder att tjejer som deltar i en lagsport som fotboll, gör det på killarnas villkor även om killar inte deltar, eftersom de kliver in i en idrott där normer och ideal redan är fastställda. Larsson visar även att det verkar finnas en skillnad mellan killar och tjejer i värderingen av vad som är viktigt i idrott. Tjejers fokus verkar ligga mer på social gemenskap, medan killar i större grad söker sig till idrotter med tävlingsinslag (Larsson, 2002, s 82ff).

Sociala och ekonomiska faktorer

Socioekonomisk status är ett begrepp som generellt används för att beskriva en persons förhållande till utbildningsnivå, inkomstnivå och yrke. Många studier har gjorts där man jämfört människor med olika socioekonomisk status med varandra inom olika områden, bland annat hälsa, vanor och boende. Larsson (2002) har i en undersökning jämfört ungdomars idrottande beroende av i vilken miljö de växt upp. Hans undersökning jämför ungdomars idrottsvanor i fyra olika områden som kan beskrivas som skogsbygd, medelstor stad, storstad samt förort. Han menar att ungdomars val beror på habitus, vilket är en sammanvägning av den sociala miljön ungdomen växt upp i och ungdomens relation och status i densamma. Ungdomars val, eller smak, är därmed ett sätt att placera sig själv i den sociala miljön den har att förhålla sig till. Ungdomars val av aktiviteter, idrottsliga såväl som icke idrottsliga (musik- och klädsmaak är tydliga, icke idrottsliga val) kallar Larsson för smak. I olika sociala miljöer och olika utbud av aktiviteter, kan samma smak manifesteras i olika val av ungdomarna. Vad ungdomar väljer är således enligt Larsson både beroende av utbudet och efterfrågan, men är alltid ett uttryck för ungdomens önskan att placera sig själv i förhållande till något för att därigenom nå "ett visst värde, en viss kompetens och en identitet på ungdomsmarknaden" (Larsson, 2002, s. 78).

Westerståhl, Barnekow-Bergkvist och Jansson (2002) beskriver bland annat den statistiska skillnaden mellan ungdomar med olika socioekonomisk bakgrund och deras relation till samt utövande av idrott. Bland annat konstaterades att elever med lägre socioekonomisk status i större utsträckning gick på praktiska gymnasieprogram, att de fick lägre snittbetyg samt att de idrottade i mindre utsträckning, både i och utanför skolan. "Sämst" i den bemärkelsen var tjejer som läste praktiskt program. Elever med lägre socioekonomisk bakgrund fick mindre uppmuntran till fysisk aktivitet hemifrån, och deras vanor (såsom tobak- och matvanor) var mer ohälsosamma än elever som kom från en högre socioekonomisk bakgrund. Färre elever som läste praktiska program jämfört med elever som läste teoretiska program uppskattade att deras hälsa var god (Westerståhl et. al., 2002).

Effekterna av minskad tid för idrott i skolan

Den minskade tilldelningen av timmar för ämnet i skolan har skett parallellt med en allmän nedgång av ungdomars fysiska aktivitet, påvisad av flera studier (Holstein, 1999; Westerståhl, Barnekow-Bergkvist & Jansson, 2002; Meckbach & Söderström, 2002). Holstein menar att detta har bidragit till försämrade praktiska färdigheter hos ungdomar. Hon konstaterar även att var fjärde gymnasieelev i Stockholm inte rör på sig tillräckligt ur hälsosynpunkt. Sollerheds studie (2006) riktar visserligen delvis in sig på yngre åldrar, men slår fast att barn och ungdomar som är idrottsligt aktiva upplever sig mer kompetenta i, samt har en mer positiv inställning till idrott. Hon hänvisar till en annan studie (Ferrer-Caja & Weiss, 2000), som konstaterar att detta i sin tur är en avgörande faktor för deltagande i idrottsaktiviteter. Bråkenhielm (2009) visar i sin studie att elever som uppfattar sig som sämre på idrott i större utsträckning är frånvarande, samt att de uppfattar det som att fysiska krav ligger till grund för betygen, trots att kursplanerna säger annat. Kursplanen för idrott och hälsa på gymnasiet slår fast att ämnet "syftar till att utveckla elevernas fysiska, psykiska och sociala förmåga" (Skolverket, 2010a), men exemplifierar vare sig här eller i betygskriterier på vilken nivå dessa förmågor ska vara för ett visst betyg. Samtidigt som ämnets omfattning har minskat har de teoretiska målen i ämnet ökat, och lärare finner det svårt att inom ramen för ämnet nå målen (Holstein, 1999).

Sammanfattningsvis kan alltså konstateras att elever rör på sig mindre, både i och utanför skolan, att skolans idrott för så många som var fjärde elev kan vara den enda fysiska aktivitet de får, att denna nedgång har lett till både en faktiskt och upplevd försämrad färdighet, samt att den försämrade färdigheten i sin tur leder till minskat deltagande i idrottsaktiviteter.

Syfte och metod

Syfte och frågeformulering

Syfte med detta arbete är att undersöka hur idrottslärare motiverar elever, vars intresse för idrott och/eller ämnet idrott och hälsa är lågt, att delta på lektionerna. För att göra det började jag med att ställa mig tre frågor:

- Vilka elever/elevtyper är det som i störst grad inte deltar?
- Vilka är, enligt tidigare studier och intervjuade lärare, orsakerna till att de inte deltar?
- Vad har lärarna för strategier när de hanterar dessa elever?

Metodval

För att kunna svara på dessa frågor valdes två olika insamlingsmetoder; dels skedde en sökning efter fakta och tidigare forskning inom ämnesområdet, dels intervjuades sammanlagt sju gymnasielärare i ämnet Idrott och Hälsa. Metoden att intervjua lärare valdes framför andra metoder, eftersom "samtalsintervjuundersökning[ar] handlar [...] om att kartlägga människors uppfattningar på ett område för att därigenom kunna utveckla begrepp och definiera kategorier" (Esaiasson et. al., 2007, s. 259). Den metoden ger respondenterna stor möjlighet att motivera sina val, dessutom ger den mig möjlighet att ställa följdfrågor vid behov av förtydliganden. Andra metoder som övervägdes, men övergavs, var enkätundersökningar, elevintervjuer och observationer. Enkätundersökningar, eller frågeundersökningar, når visserligen fler respondenter, men upplägget med helt låsta frågor och svarsalternativ hade inte gett någon djupare insikt i respondenternas tankar kring sina val. Elevintervjuer avfärdades då de dels hade fokuserat mer på anledningar till att de inte deltar (vilket inte var huvudsyftet med studien), dels har elever inte samma kunskap kring målen med ämnet som lärare, och därmed riskerar deras förslag att inte vara genomförbara. Slutligen valdes observationer bort då dessa inte "säger något om människors intentioner med sina handlingar eller vilka tolkningar de gör av olika situationer" (Esaiasson et. al., 2007, s. 345). Som ett komplement till denna studie, eller för vidare forskning, anser jag dock att alla dessa tre metoder skulle kunna användas.

Urvalsprocessen

För att minimera antalet intervjuer intervjuades lärare vars elever i större grad än nationella genomsnittet lyckats få minst Godkänt i betyg, och för att maximera variationen och få en spridning av elevtyper och skolmiljöer valdes lärare verksamma i olika gymnasieprogram. Detta följer principerna *intensitet i urval* och *maximal variation* (Esaiasson et al., 2007, s 292f). De första lärarna att intervjua identifierades således genom en jämförelse av betygsstatistiken i Göteborg och de genomsnittliga, nationella betygsnivåerna (Skolverket, 2010b). Genom att jämföra betygsnivåerna inom olika program kunde skolor som hade något högre betyg än genomsnittet identifieras. Åtta skolor med varierande program valdes ut. Därefter kontaktades skolornas idrottslärare, via mail och/eller telefon, med en förfrågan om de ville ställa upp på en intervju. Tre skolor visade sig ha samma idrottslärargrupp, en skola återkom aldrig med besked, men totalt fyra lärare ställde upp för en intervju.

För att identifiera fler respondenter av intresse ställdes i nästa skede av urvalsprocessen frågan till de redan intervjuade lärarna om de kunde rekommendera någon annan idrottslärare de ansåg kunde bidra till studien. Denna urvalsprocess kallas för *snöbollsurval* (Esaiasson et al., 2007, s 291), och syftet med detta var att ytterligare sprida urvalet enligt principen om *maximal variation*, men på

samma gång bevara intervjuernas relevans i förhållande till undersökningen. Genom detta identifierades ytterligare fyra lärare. Av dessa tackade en nej, en svarade inte och två tackade ja. En av de som ursprungligen tackade ja tvingades dock ställa in med kort varsel på grund av sjukdom. Fördelen med att kombinera dessa två urvalssätt är att man kombinerat en objektiv, men väldigt trubbig urvalsmetod med en, förvisso subjektiv, men betydligt spetsigare sådan. Även om antalet intervjuer är få har urvalsmetoden lett till en stor variation bland respondenterna, såväl i kön, ålder, utbildningar och erfarenhet, som gymnasieprogram de är verksamma i, skolor de arbetar och arbetat på, och vilka elevkategorier de undervisar.

Vid respondentintervjuer fortsätter intervjuerna tills man uppnår en teoretisk mättnad. Med detta menas att man inte längre får fram några nya svarskategorier från de man intervjuar. Uppnås detta kan man med viss säkerhet tala om ett generaliserande resultat (Esaïasson et. al., 2007). Dock är möjligheten att generalisera beroende av urvalet, samt att samma resultat nåtts i flertalet olika studier. I denna studie är urvalet väldigt snävt. Fokus har varit att identifiera och intervjuar lärare som är framgångsrika i sitt bemötande av elever som ej deltar i undervisningen. Lärare som antingen har ett bättre resultat än genomsnittet sett till andelen elever med minst godkänt, eller som blivit rekommenderad av en annan lärare, har tillfrågats. Därmed finns det en risk att lärare som uppvisar ett sämre resultat sett till andelen godkända elever inte varit aktuella för studien, trots att de kan ha väldigt lyckade exempel på strategier, och trots att de kanske har mer erfarenhet av att bemöta just den typen av elever. Samtidigt hade det varit ett problem att intervjuar dessa lärare med syftet att finna framgångsrika strategier, då relativt objektiva indikatorer (betygen) antyder att deras strategier kanske inte är framgångsrika. För att stärka denna studies generaliserbarhet behövs flera ytterligare studier som undersöker samma sak genomföras, det kan då vara av intresse att se över urvalet av respondenter (Esaïasson et. al., 2007).

Att intervjuar personer man har en personlig relation till är inte rekommenderat (Esaïasson et al., 2007, s 291f), därför deltog inte några av de lärare jag varit ute på praktik hos i denna studie. Två av dessa tillfrågades dock om de kunde rekommendera någon att intervjuar, och genom detta identifierades ytterligare två potentiella respondenter. Båda dessa tackade i sin tur ja till att delta i studien. Totalt intervjuades sju lärare.

De intervjuade lärarna

Nedan följer en kort presentation av respondenterna. Namnen är pseudonymer, och skolorna är inte namngivna utan enbart översiktligt beskrivna.

- "Anders", 55 år, arbetar på två gymnasieskolor, en med praktisk inriktning (byggprogrammet m.fl.) och en med idrottsinriktning. Han arbetade tidigare som golvläggare, och har en framgångsrik bakgrund som elitidrottare, först som aktiv, senare som tränare och ledare ända upp på landslagsnivå. Han läste till lärare på distans och tog examen år 2000. Sina nuvarande skolor har han arbetat på i åtta respektive tolv år.
- "Berit", 60 år, arbetar på en stor gymnasieskola med flera olika program, både teoretiska och praktiska sådana. Hon tog sin idrottslärarexamen på GIH i Örebro 1971 och 1976 kompletterade hon sin utbildning med ett års kurser i psykologi och pedagogik. Hon började på lågstadiet, men har jobbat på alla stadier upp till gymnasienivå. Berit har arbetat som idrottslärare i 40 år, och har således under sin karriär upplevt tre skolreformer hittills, 1969, 1982 och 1994.

- "Carl", 29 år, arbetar på en skola som delar idrottslärarkollegiet med tre andra skolor, och har således elever från flera olika skolor vars inriktning är både teoretisk och praktisk. Carl läste till Idrotts- och samhällskunskapslärare på Göteborgs Universitet 2001-2006, och tog examen 2007. Innan nuvarande tjänst har han arbetat på två olika skolor, båda på gymnasienivå, men han har även vikarierat på mellan- och högstadiet under studietiden.
- "Diana", 49 år, arbetar på en skola med teoretisk och estetisk inriktning. Hon är ettämneslärare i idrott och hälsa, och tog sin examen på GIH i Örebro 1983. Utöver det har hon läst kurser i organisation och ledarskap, pedagogik, didaktik och psykologi. Hon har varit verksam lärare på ett flertal skolor i alla åldrar från år ett i lågstadiet upp till universitetsnivå, och har arbetat på nuvarande skola i snart 10 år.
- "Erik", 30 år, arbetar på ett tekniskt gymnasium, och har normalt tre klasser i varje årskull som läser mot högskola och en klass som läser mer yrkesinriktat. Han läste till idrotts- och matematiklärare på Göteborgs Universitet 2000-2005. Efter utbildningens slut fick han jobb direkt, och har arbetat på samma skola sedan dess, från början nästan enbart som lärare i idrott och hälsa, men idag har han ungefär 60 % matematik. Han har tidigare spelat fotboll och varit tränare för knattelag i sin gamla klubb.
- "Fredrik", 48 år, arbetar på ett gymnasium med praktisk inriktning, bland annat program som bygg, industri och omvårdnad. Han läste till idrottslärare i Italien och tog examen där 1986. För nästan 20 år sedan kompletterade han sin utbildning med engelska som andraämne. Han har undervisat på alla nivåer från förskolan upp till gymnasienivå. Sedan tre år har han arbetat på nuvarande skola som idrottslärare och biträdande rektor. Han har även studerat sjukgymnastik i samband med sin idrottslärarutbildning, men är inte legitimerad sjukgymnast.
- "Gabiella", 28 år, arbetar på en IT-profilerad gymnasieskola med program som naturteknik, digital design och programmering. Hon studerade till gymnasielärare i idrott och hälsa samt religion vid Göteborgs Universitet och tog sin examen 2010. Nuvarande skola är hennes första heltidstjänst, men hon har även vikarierat och arbetat bland annat som resurslärare på mellanstadiet. Totalt har hon arbetat som lärare i ca 1,5 år. Hon läste även en idrottsledarlinje inriktning fotboll vid en folkhögskola i ett år, och är utbildad massör.

Genomförande

Efter den första insamlingen och genomgången av fakta och tidigare forskningsresultat genomfördes intervjuer med idrottslärare verksamma på gymnasienivå. Anledningen till dessa intervjuer var två. Det ena skälet till intervjuerna var att försöka bekräfta (alternativt ifrågasätta) tidigare dragna slutsatser. Det andra var att finna konkreta exempel på olika strategier dessa lärare använder sig av. Intervjuerna är främst av så kallad respondentkaraktär, vilket betyder att de framför allt utgår från lärarens egna uppfattningar, snarare än insamling av faktiskt rådande omständigheter. Flera av frågorna kan dock bara betecknas som informativa, exempelvis frågor om klasstorlekar och faktiska omständigheter vad gäller lokaler och material på respektive skola. Dessa är relevanta, eftersom de redovisar skillnader i förutsättningar för de olika lärarna, men är ändå att beteckna som sekundära i denna studie. Huvudsyftet med intervjuerna var att höra lärarnas egna upplevelser av elevers deltagande (eller brist på deltagande) och hur lärarna hanterade detta. Av nödvändighet måste då intervjuerna utgå från lärarnas egna tankar och teorier, snarare än objektiva, faktiska och mätbara omständigheter. Då är intervjuer av respondentkaraktär lämpligast (Esaïsson et al., 2007).

Inför intervjuerna konstruerades en intervjuguide (bilaga 1). Denna intervjuguide konstruerades utifrån rekommendationer av Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2007), och är därför indelad i fem kategorier; *inledande frågor*, som är relativt enkla att besvara och skapar en bra kontakt mellan intervjuare och respondent; *tematiska frågor*, där frågorna som ställs är deskriptiva och omfattar stora områden av intresse för ämnet; *uppföljningsfrågor*, som knyter an till vad respondenten sagt i föregående kategori och syftar till att få mer uttömmande och konkreta svar; *direkta frågor*, som är betydligt mer specifika och riktar in sig på detaljer som ännu inte kommit upp men är centrala för studien; samt *tolkande frågor*, ställda för att kontrollera att respondentens svar är rätt uppfattade. Mycket fokus lades på att konstruera korta frågor som krävde långa svar, och att frågorna skulle ställas på ett deskriptivt sätt, detta för att "framkalla spontana beskrivningar som är baserade i intervjupersonernas egen verklighet" (Esaiasson et. al., 2007, s 298).

Intervjuerna genomfördes i december 2010. I samtliga fall intervjuades lärarna i deras skolor, då detta var den mest bekväma, och förmodligen även den tryggaste, lösningen för respondenterna. Intervjuerna varierade i längd mellan 38 minuter och 1 h och 19 minuter, där majoriteten var runt 60 minuter. Inför intervjuerna fick lärarna en kort redogörelse via mail och/eller telefon på vad studien handlade om. De informerades även om att varken de eller skolorna de arbetade på skulle omnämnas i studien på ett sådant sätt att de kan spåras. För att tydliggöra vem av de intervjuade som anser vad, men samtidigt bibehålla kravet på anonymitet, tilldelades lärarna pseudonymer.

Intervjuerna spelades in, samtidigt som anteckningar fördes under samtals gång. Bearbetningen av intervjuerna påbörjades efter den sista intervjun avslutats. Att transkribera samtliga intervjuer i sin helhet bedömdes ta för mycket tid i förhållande till arbetets omfattning. Istället sammanfattades de intervjuades svar kortfattat, med särskilt fokus på konkreta exempel och ställningstagande. Svar av informantkaraktär, såsom de intervjuades bakgrund och utbildning samt deras beskrivning av situationen på deras nuvarande skola, lyftes också ut. I ett andra led delades deras svar av den första typen in i kategorier, där de intervjuades svar är relaterade till varandra, vilket åskådliggjorde gemensamma förhållningssätt och strategier, men även skillnader. Detta arbetsätt är inspirerat av principerna *koncentrering* och *kategorisering* (Esaiasson et. al., 2007), och syftade till att göra det enklare att se mönster i respondenternas svar samt finna konkreta exempel på strategier. Bearbetningen av intervjuerna har uteslutande varit på en manifest snarare än en latent nivå. Med det menas att man fokuserar på det som är tydligt uttalat av respondenterna, istället för att försöka läsa mellan raderna (Esaiasson et. al., 2007).

Insamling av dokument från intervjuade lärare

Från början var ambitionen att samla in både mer detaljerad betygstatistik och närvarostatistik för jämförelser mellan olika program och olika lärare. Av flera anledningar skedde inte detta. För det första visade det sig att det var svårt för lärarna att plocka fram dessa uppgifter. I de fall där lärarna lyckades få fram den efterfrågade statistiken visade det sig vara mer komplicerat än väntat att jämföra dem med varandra, då systemen för bland annat närvarostatistik visade sig vara olika från skola till skola, och krävde betydligt mer komplexa analyser, för vilket underlag att genomföra saknades. Slutligen var syftet med intervjuerna att ta del av lärarnas tankar och idéer kring elever som inte vill delta i undervisningen, inte att samla in statistik över närvaron. Dessa uppgifter var alltså inte bara svåra att samla in och jämföra, de var också till större del irrelevanta för studien. Av dessa skäl exkluderades den statistiken.

Dock efterfrågades en läsårsplanering och en lokal kursplan från samtliga intervjuade lärare. Av sju intervjuade lärare har fem lämnat in en läsårs- eller terminsplanering¹, samt en lämnat in en lokal kursplan². Inte heller dessa är av avgörande betydelse för studien, men de öppnar för intressanta jämförelser mellan vilka moment de intervjuade lärarna tar med och den genomsnittliga fördelningen enligt tidigare studier. Redelius (2004) undersökte vad elever i år nio ansåg om ämnet, och hennes undersökning visade att de elever som inte tycker ämnet är roligt ofta anger som skäl till detta, att de tycker vissa specifika idrotter är tråkiga, eller att de inte är tillräckligt bra på just de momenten. Det är rimligt att anta att innehållet på lektionerna påverkar elevernas inställning till ämnet åt ena eller andra hållet, och i förlängningen att det påverkar elevens närvaro. Denna slutsats får stöd av Erikssons rapport om ämnet (2003, s 20f). Att titta på vilka moment de intervjuade lärarna inkluderar i sin undervisning är därmed av visst intresse för denna studie.

Studiens validitet och reliabilitet

Vetenskapliga arbeten behöver ha en hög trovärdighet, eller validitet. Enkelt uttryckt bör man fråga sig om "vi mäter det vi påstår att vi mäter" (Esaïsson et. al., 2007, 63). Följande stycken avser att belysa denna studies validitet.

Syftet med denna studie är inte att dra generella slutsatser kring problematiken med att elever inte deltar på idrotten. Slutsatserna som dras är baserade på ämnets utveckling, tidigare forskning och de sju intervjuer som genomförts, och är inte att betrakta som allmängiltiga, utan bör snarare ses som idéer och förslag på hur man kan agera i situationer med liknande problematik. Således är den externa validiteten, det vill säga "möjligheterna att generalisera så väl beskrivande som förklarande slutsatser från det urval av analysenheter som har undersökts till någon form av större och mer relevant population, alternativt från en kontext till en eller flera andra" (Esaïsson et. al., 2007, s 64), i denna studie inte särskilt stor, vilket heller aldrig var avsikten. Den interna validiteten, giltigheten i slutsatserna i förhållande till just dessa intervjuer, måste dock vara god, annars är studien värdelös ur ett vetenskapligt perspektiv.

Den första kritik som kan framföras mot denna studie är valet av respondenter för intervjun. Då syftet med studien är att identifiera olika framgångsrika sätt att hantera problemen med frånvarande elever, blir det viktigt att identifiera framgångsrika lärare inom det området. Att välja lärare baserat på betygssnittet kan bli missvisande, då det är lärarna själva som sätter betyg, och det kan finnas skillnader på betygsnivåer mellan olika skolor. Att en skola har ett högre betygssnitt än medel betyder inte med säkerhet att lärarna som satt dessa betyg är bättre på att hantera nämnda elever. I det andra steget i urvalet är problemet omvänt. De lärare som pekats ut som framgångsrika av andra är subjektivt utvalda, inga försök gjordes att fastställa deras framgång i nämnda område. Inte heller undersöktes frånvarostatistik eller betyg för att objektivt försöka fastställa detta. Jag var medveten om dessa problem redan vid urvalet, och valde därför att ta med båda dessa metoder, då deras styrkor och svagheter kompletterar varandra, och på så sätt hoppas jag att urvalet har lett till att "rätt" lärare blivit intervjuade.

Det är vid respondentintervjuer ett krav att man fortsätter intervju till dess att det uppstått en teoretisk mättnad, med vilket menas att det inte längre kommer fram några nya aspekter (Esaïsson et. al., 2007). Jag intervjuade sju lärare, vilket är relativt få, men upplevde inte att jag fick fram

¹ Berit, Carl, Erik, Fredrik och Gabriella

² Carl

särskilt stora skillnader i svaren, och att fler intervjuer förmodligen inte hade lett till några fler svar som inte omfattades av de som jag redan fått. Dock kan detta bero på att urvalet är så begränsat från början att teoretisk mättnad uppnås snabbt inom urvalsgruppen, och ett bredare urval hade kunnat resultera i att fler och mer varierade strategier kommit fram. I framtida studier inom samma område kan det därför vara av intresse att vidga urvalsgruppen för att se om denna studies resultat är generaliserbara.

Den förmodligen största kritiken som kan föras fram mot denna studie rör dess reliabilitet, vilket är insamlingen och analyseringen av data. Detta beror på den långa tid under vilket arbetet pågick. Intervjuerna och insamlingen av tidigare forskning skedde främst under hösten och vintern 2010. Analysen och slutsatserna av densamma skedde i huvudsak inte förrän våren 2012. Tidsrymden däremellan skedde väldigt lite arbete, och därmed infinner sig en högre risk för felaktigheter. Detta har jag såklart varit medveten om, och kompenserat med att noggrant läsa in mig på området igen, samt gå igenom ljudinspelningarna och anteckningarna från intervjuerna ett flertal gånger för att minimera denna risk.

Sammantaget bedömer jag att studiens validitet är god, med/trots de reservationer som nämnts ovan.

Intervjuer

Skolans förutsättningar

En av frågorna ställd till de intervjuade lärarna var hur förutsättningarna för att bedriva idrottsundervisning ser ut på just deras skola. Antagandet som motiverade denna fråga var att förutsättningarna skiftar från skola till skola, och därmed påverkas även lärarnas val av innehåll och möjligheter till viss del. Den hypotesen kan både bekräftas och förkastas. Bekräftats, på så sätt att förutsättningarna på de olika skolorna skiljer sig på en rad punkter, som klasstorlekar, budget, tillgång till lokaler och material med mera. Förkastas, eftersom lärarna har använt sig av det de har tillgängligt, och även om de ibland uttrycker att det finns utrymme för förbättringar upplever de inte att skolans förutsättningar i berörda fall allvarligt försämrar förutsättningarna för att bedriva en från denna uppsats synvinkel framgångsrik idrottsundervisning.

Budget

Tillgång till pengar varierar kraftigt, och därmed möjligheten att köpa in material och/eller genomföra externa besök. Anders lyfte aldrig fram brist på pengar som en begränsning för sin undervisning. Birgitta menade att de på hennes skola har vad de behöver för att klara sig, men att det hade varit välkommet med mer pengar för att kunna genomföra fler externa besök. Diana uttryckte en önskan att få mer pengar för att kunna investera i nytt material ibland annat gymmet, men berättar att hennes budget snarare har krympt de senaste åren. Fredrik menade att de ekonomiska ramarna var en av de saker som framför allt begränsade honom. Tre lärare, Carl, Erik och Gabriella, menade att deras budget var väl tilltagen. En av dem, Erik, berättade att han får anstränga sig för att göra av med pengarna, trots 40-procentiga nedskärningar senaste åren. Han menade istället att bristen på förråd att förvara material samt schematekniska problem för externa besök begränsade honom mer.

Lokaler

Endast en av de skolor på vilka de lärarna som intervjuats arbetar har egna lokaler. Den läraren, Diana, beskrev lokalens standard som *"rätt okej"* men *"gammal"*. Alla skolor hyr in sig i externa hallar, även den skola med egen hall då den inte räcker till för alla skolans elever. Flera av dem som inte hade fasta hallar lyfte fram detta som en positiv aspekt i deras undervisning. De menade att detta skapade en frihet att kunna variera innehållet på lektionerna i högre grad, då de inte var låsta till en hall med samma förutsättningar varje gång. Dock kan lokalernas utformning begränsa vad som är möjligt att genomföra, exempelvis för Anders, som har idrottslektioner i brottarlokal, där bollspel inte alltid är möjligt, och Carl, vars lokaler inte är utrustade med ribbstolar, ringar och andra gymnastiska redskap som brukar ingå i en traditionell skolidrottslokal.

Klasstorlekar

Klassernas storlekar varierar även det ganska kraftigt. Fredrik är den lärare som har klart minst klasser, med i snitt 15 elever per klass. Övriga ligger på allt från 25 upp till 34 elever i de normala klasserna. Berit och Diana har hand om specialklasser som innehåller elever med särskilda behov, som exempelvis autism, eller elever som av exempelvis religiösa skäl inte idrottar med någon av motsatt kön. Dessa klasser är mindre till antalet, i Dianas fall är det i vissa fall så att undervisningen är individuellt upplagd, och hon har eleverna enskilt. Detta är dock extrema fall, där eleven inte kan delta i idrottsundervisningen i grupp, och därför har ett specialanpassat program med bland annat egen träning utanför skolan.

Lärarnas personliga mål med sin undervisning

När lärarna tillfrågas om sina mål med undervisningen påpekar de flesta först att målen är specificerade av skolverket, och att de följer dessa. I dessa fall ombads lärarna att beskriva om de har några mål utöver de som finns i riktlinjerna, eller om det är någon av dessa mål som de upplever som särskilt viktiga.

- Rörelseglädje. Att uppleva positiva saker med sin kropp och att lektionerna ska vara lustfyllda var något som fyra av lärarna lyfte fram som centrala mål med sin undervisning. Anders anser att *"det viktigaste är att man upplever en lektion, inte avverkar"*, Carl vill *"få dem att se nyttan och nöjet i det hela"*. Diana vill att de ska upptäcka att de *"har en kropp de ska tycka om och uppleva positiva saker med"*. *"De flesta ska tycka att det är roligt. Det måste de tycka, för det är lite det som är syftet med ämnet"* menar Gabriella.
- Ergonomi lyftes fram av Anders och Fredrik som centralt i deras skolor, eftersom deras elever behöver ha med sig goda kunskaper inom detta för att klara av de tunga, praktiska yrken de utbildar sig till. Fredrik motiverar ergonomi väldigt tydligt: *"Jag lägger väldigt mycket fokus på ergonomi, för det är sådant som mina elever behöver allra mest"*.
- Kunskapsmålet, att elever ska ha kunskap om idrott och träning, träningslära, menade fyra av de tillfrågade var väldigt centralt. Diana vill att eleverna ska *"förstå vad hälsa och välbefinnande är"*. *"Att de själva kommer till insikt att de själva måste ta ansvar för sitt välbefinnande, sin träning, sin hälsa"* är Fredriks mål, och *"att de ska lära sig något, inte bara bedriva fysisk aktivitet"* beskriver Gabriella som centralt i hennes undervisning. *"Teorin, jag tycker den är jätteviktig"* säger Berit.
- Att eleverna får testa på många olika aktiviteter för att hitta en träningsform som passar just dem menade fyra av lärarna var deras mål. Erik beskriver det med orden *"det stora målet för [...] mig är att skapa ett livslångt intresse"*. Gabriella vill att de ska *"hitta något som de kan hålla på med i fortsättningen"*. Berit *"vill ju försöka att de alla ska hitta nånting som de kan fortsätta med när de*

har gått ut skolan". Carl vill "att man ska få prova på grejer kanske som man inte gör, som man inte åker iväg och gör annars [...] och man kan hitta nånting som de kan göra senare i livet".

Elevers skäl till att de inte deltar

När elever inte deltar finns det väldigt många olika skäl som kan ligga bakom. Det är inte alltid helt lätt för lärare att peka ut den verkliga anledningen, vilket många av de intervjuade lärarna lyfter fram. Anledningarna som de lyft fram till att elever inte deltar kan delas in i fyra olika kategorier: *Fysiska, Emotionella, Sociala* och *Vanemässiga*. Det är en teoretisk uppdelning som jag gör i avsikt att belysa kärnan i argumenten, i praktiken är de väldigt ofta kopplade till varandra, och en del skäl kan falla under flera kategorier samtidigt.

De fysiska skälen till elevers frånvaro är sådana som förhindrar och/eller begränsar elevens möjlighet att delta i det planerade lektionsupplägget. Exempel på skäl som faller under denna kategori är glömda kläder, sjukdom, skador, mensvärk och andra mindre åkommor. Gemensamt för dem är att de ofta används som undanflykter, antagligen för att de inte är så laddade, och att den verkliga orsaken till att de inte deltar är en annan. Exempelvis beskriver Gabriella denna kategori genom att exemplifiera glömda kläder och sjukdom som *"det de säger"*, för att sedan gå vidare till de bakomliggande orsakerna.

Emotionella skäl kännetecknas av elevens känsla inför idrott och idrottsämnet som sådant, samt deras känsla för sig själva och sin kropp och prestationsnivå, ofta i relation till övriga deltagare. Då idrott är ett praktiskt ämne utövat i grupp blir det snabbt väldigt klart vilka elever som är duktiga och vilka som inte är det. Erik menar att det går väldigt snabbt för klasser att skapa en hierarki baserad på idrottsfärdigheter, två lektioner menar han att det tar innan de vet vilka som är duktiga och vilka som inte är det, samt var de själva befinner sig på den skalan. Enligt Fredrik är en av de saker som gör att elever inte vill delta att de har dåliga erfarenheter av skolidrotten sen tidigare, att *"den har varit alltför tävlingsinriktad, och alltför bollinriktad"*. Berit är inne på samma linje, *"det är inget som börjar på gymnasiet, det tror jag faktiskt inte"*. Skäl som lärarna anger till frånvaro som sorteras in under den här kategorin är dålig självkänsla/självförtroende, en ovilja att byta om i gemensamma omklädningsrum och en skamkänsla för ens egen kropp och förmåga, en känsla av att man är "kass" på idrott och att alla andra ser detta, samt att man helt enkelt inte gillar idrott.

Den tredje kategorin är sociala skäl. Dessa är kopplade till elevens omgivning, och exempel från lärarna som kategoriseras som sociala skäl är ett ointresse eller rent av en negativ attityd till ämnet eller idrott i allmänhet hemifrån. Anders hävdar att *"vi ger våra barn fel signaler [...] att vara ute i friska luften, att vara aktiv, det är nånting som föräldrarna inte lär barnen. [...] Ofta är det ett socialt arv"*. En allmän otrygg hemmiljö, som i vissa fall går så långt att elever väljer att bo hos vänner och därför inte har med sig kläder eller dylikt, beskriver Diana påverkar vissa elevers möjlighet att delta. I de här fallen kan det finnas ett intresse hos eleven att delta, men det omöjliggörs av omgivningens påverkan.

De skäl som faller under kategorin vanemässiga är sådana som uteblir på rutin. Att inte vara med på idrotten för dessa elever är det naturliga. Lärarnas exempel som sorteras in här är exempelvis elever med allmän låg studiemotivation och/eller skoltrötthet, och som därför är frånvarande från stora delar av undervisningen, inte enbart idrottslektioner. Det är även elever som lever ett inaktivt liv i största allmänhet, och/eller inte ser nyttan, alternativt missuppfattat syftet med ämnet. Berit menar

att det exempelvis finns elever som ser idrottsämnet som ett träningspass, och är frånvarande med motiveringen att de ändå tränar och därför inte behöver vara med.

Finns det elevkategorier som är överrepresenterade?

Lärarna blev tillfrågade om de såg några mönster på de som ej deltog. Det kom då fram att det fanns vissa mönster som var relativt återkommande. Flera av lärarna poängterade dock att de inte vill kategorisera hela elevgrupper, då det för det mesta handlar om individer och individers val eller skäl att inte delta.

- Elever som är idrottsligt aktiva utanför skolan är i större grad deltagande på idrottsundervisningen än de som inte är det.
- Har eleven växt upp i en miljö där idrott och en hälsosam livsstil setts som något positivt deltar de oftare på idrottsundervisningen
- Elever som studerar på studieförberedande program är i högre grad deltagande på idrottsundervisningen jämfört med elever som läser på yrkesförberedande program. Carl, som har elever från både yrkesförberedande och studieförberedande program, säger att *”man ser en markant skillnad mellan sådana som går på [x]gymnasiet [studieförberedande] och sådana som kanske går på [y]gymnasiet eller [z]gymnasiet [yrkesförberedande] [...] där ser vi ju skillnad, eller ser ett mönster”*.
- Erik säger att hans frånvarostatistik ökat i samband med att lägsta intagningspoängen på skolan sjunkit de senaste åren. Gabriella menar att det omvända gäller på hennes skola, betygssnittet har ökat, och med det har även närvaron på lektionerna ökat. Sammantaget med föregående punkt indikerar det att elever med höga betyg i allmänhet deltar mer på idrotten än elever med låga betyg, även om underlaget är alltför klen för att dra några allmänna slutsatser. Berit menar att det sett över längre tid blivit vanligare med elever som skolkar, och hon tror det beror på att alla idag i praktiken måste läsa vidare, vilket gör att de som för 30 år sedan hade valt en annan väg ut i arbetslivet nu tvingas in på en akademisk bana de inte egentligen vill gå på, det resonemanget går i samma linje.
- Elever som har med sig dåliga erfarenheter av idrottsundervisningen från grundskolan, exempelvis att de blivit tvingade till aktiviteter de inte vill göra eller där deras prestationer i form av tidtagning och andra mätbara resultat varit en del av betygssättningen är i mindre grad med på idrotten

Hur bemöter lärarna elever som ej deltar?

När lärarna får frågan vad de gör för att motivera elever som inte deltar lyfter i princip alla fram att det ska vara kul, oavsett om de angav det som ett personligt mål med undervisningen eller inte. Den negativa inställningen hos eleven ska förvandlas till en positiv dito. Det verkar vara en självklar konsensus hos alla intervjuade lärare att det ska vara roligt på en idrottslektion. Hur de gör för att lektionerna ska bli kul varierar, men några vanligt förekommande metoder är att välja roliga och/eller annorlunda aktiviteter, alternativt att låta elever välja aktiviteter själva, samt att peppa och pusha dem på ett positivt sätt.

Valet av aktiviteter på idrottslektionerna är något som lyfts fram flera gånger. Det är inte ett helt enkelt sätt att anpassa undervisningen på, då flera lärare menar att deras lokaler och/eller budget begränsar dem i vad de kan göra. Dock är de tämligen överens om att ett så varierat utbud som möjligt är att föredra, då det är mer sannolikt att man då som elev får göra någonting som man

tycker är kul, och potentiellt fortsätter med även utanför idrotten i skolan. Detta reflekteras även i de termins- och läsårsplaneringar jag tagit del av.³

En annan sak som så gott samtliga lärare lyfte fram var att individanpassa lösningarna, så att de blir attraktiva, eller i vart fall acceptabla, för just de individer som inte deltar. Även här varierade tillvägagångssätten en del. Diana beskriver hur hon gör genom att exemplifiera hur en dialog mellan henne och en elev kan se ut: *”Vad tycker du är roligt, vad tycker du om? Tycker du om att träna? ’Nä!’ ’A, men nåt finns det väl att tycka om?!’ ’Nä!’ Jo, men så när man börjar prata så ’aa, jag tycker det är ganska kul att simma’, eller ’jag tycker det är skönt att cykla’ Det kommer såna där.... Då tar man tag i det lilla, lilla positiva som de har, och så utvecklar man det... så gott det går”*

Just när det gäller individanpassad undervisning kom det fram flera exempel på väldigt ambitiösa lösningar, där individanpassning varit ledmotivet. På Berits skola har man testat en modell där eleverna själva valde mellan tre olika inriktningar på idrott, en *boll*, en *dans & rörelse* samt en *motion*, just för att låta elevernas intresse styra innehållet på lektionerna. Idén hade de hämtat från en annan skola, som hade prövat detta med vad de upplevde var lyckat utfall. Delen de kallade motion var den mest populära bland de elever som är i fokus i detta arbete, alltså de som normalt i större utsträckning inte deltar. Dock utvecklades denna modell efter två år, eftersom idrottslärarna såg att dessa elever istället för att delta i större utsträckning nu fick bekräftat att idrotten kan de slappa sig igenom, och aktivitetsgraden sjönk ännu mer.

Fredrik är den läraren som tagit individanpassad undervisning längst av dem jag talat med. Han har arbetat fram en metod där eleverna presenteras med en målmatris, där samtliga kursmålen i idrott är uppräknade, och därefter ska de, i samråd med honom, besluta hur de ska nå dessa mål. De väljer praktiska aktiviteter själva, och de gånger de inte kan delta, exempelvis på grund av glömda kläder eller skada, så ska de istället jobba med något av de teoretiska målen. Hans fördelning av lektionstid skiljer sig också markant. Istället för att ha idrott ett pass varje vecka har han två perioder varje läsår, där eleverna har mycket idrott. Däremellan har de ingen idrottsundervisning, men då och då gemensamma idrottsdagar. Fredrik menar att det tar en eller kanske två perioder innan eleverna inser hur mycket de själva styr sin undervisning, efter det är det inga problem att få dem att ta initiativ till att genomföra sina egna val: *”Kan jag få dem att inse att de kan själva forma sin väg mot målen, så är det mitt viktigaste argument för att motivera dem att delta”*

Relationen mellan läraren och eleven är något som också går igenom hos många av de intervjuade lärarna. Att ha en bra relation med dem gör att man får en bättre grund för att övertala dem att delta. Anders menar att han vill att eleverna ska se honom som en äldre bror och inte bara som en lärare. Han lyfter fram att han gärna är skojfrisk och anpassar sin jargong efter elev och elevgrupp. Erik menar att just ämnet idrott är enklare att skapa en närmare relation till eleven än andra ämnen, *”att svettas ihop är att svetsas ihop”* uttrycker han det som.

Positiv feedback, eller ”pepp”, är som sagt också något som flera av dem nämner då de räknar upp hur de motiverar eleverna att delta. Eftersom många elever har en dålig självkänsla och låg tilltro till sin egen förmåga är beröm från läraren något som ökar självkänslan och därmed även glädjen och viljan att delta, menar de. Carl pratar om att ”lyfta eleven”. Om han märker att en elev inte är med särskilt mycket ger han den eleven enbart positiv feedback. Inte till den graden att det blir löjligt och

³ Se ”Kursplaner och termins-/läsårsplaneringar”

tillgjort, men där finns alltid något positivt man kan lyfta fram och förstärka för att få dem att komma tillbaka nästa lektion.

Ibland använder några av dem kursmålen för att motivera eleverna att genomföra aktiviteter och att delta i undervisningen. Carl menar att *”om man tittar på idrottsämnet [...] så är det inte så fruktansvärt mycket som krävs egentligen för att man ska kunna få ett betyg i idrott”*, och menar att han vill få eleven att förstå *”att kraven är inte så fruktansvärt höga”*. Samtidigt poängteras det att det inte tjänar något till att tvinga elever att göra saker de inte vill. Om det är ett moment som specifikt står med i kursmålen, då är det såklart något som måste inkluderas, men i övrigt verkar de jag intervjuat inte propagera för en linje där piskan ska användas. Istället tillämpar de en kombination av morot och list för att få elever att delta på moment de först klart signalerat att de aldrig kommer göra. Berit ger ett bra exempel på hur hon gör i ett sådant fall:

”Om nån bara vägrar, då går det inte. Men om nån är tveksam så går det att övertala dem, och sen kanske de tycker det är roligt. Jag hade en elev på högstadiet som vägrade hoppa höjdhopp, på den här tiden skulle man hoppa höjdhopp. Alla skulle göra det. Det var ju så mycket regler vad man skulle göra. Och hon klarade inte av att ta sig över den här ribban, och då vet jag att jag la ett hopprep bara, som hon skulle kliva över, och så hoppade hon helt plötsligt då, sakta över. Och sen höll vi det två och två så hon fick hoppa över. Sen, sen började hon och hoppa. Men man jobbar ju på det som tusan då, tog ju tid, men då hon upptäckte att det faktiskt inte var så farligt. [...] man måste ju lirka, men det är lättare på grundskolan tror jag. På gymnasiet vet de redan vad de inte vill.” (Berit)

Deltagande

Som tidigare beskrivits använder de intervjuade lärarna sig av en rad metoder och knep i sitt bemötande av eleverna för att få dem att delta. Processen att få eleven att gå från att inte ens närvara på lektionen till att aktivt delta i undervisningen beskriver de som lång och resurskrävande. Det krävs mycket av läraren för att vända en negativ trend som i många fall har pågått i flera år innan eleven började på gymnasiet. Det första steget är att få eleven att närvara på lektionen, något Carl menar är det kanske svåraste steget, eftersom läraren i detta skede ofta inte ser eleven alls, och därför inte kan påverka dennes inställning. Väl på lektionen kommer nästa utmaning, att få eleven att delta i undervisningen. Här menar så gott som alla lärarna att positiv feedback är bland det viktigaste. Alla framsteg som eleven gör ska denne få höra att läraren sett. Carl poängterar dock att *”det ska inte bli löjligt på nåt sätt, att man ’oj, du ramlade, men det var jättebra ändå, för att du reste dig ju upp efter du ramlade!’”,* utan det måste vara kvalitativ feedback.

En annan sak som två av lärarna, Diana och Gabriella, lyfter fram är att inte låta elever sitta och titta på lektionen då de inte är ombytta och delta, utan att ge dem alternativa uppgifter istället. Det kan vara uppgifter som att agera domare eller plocka fram och undan material, eller att gå ut och gå en runda för att komma tillbaka mot slutet av lektionen.

Fredrik väljer medvetet att avdramatisera deras prestation i olika moment i relation till ett visst betyg, med avsikten att de utan prestationskrav på enskilda moment kan delta utan press. Diana är inne på samma linje, då hon talar om att motivera genom glädje, och att undvika att försöka

motivera elever med bedömningskrav, förutom i de enstaka moment som dessa är klart uttalade. Ett exempel på ett sådant klart uttalat mål i kursen är dans. Gabriella använder sig mer av båda metoderna, hon varvar mellan att motivera deltagande i moment med att hänvisa till betygskriterier och att avdramatisera kravet på prestation. Gemensamt för dem alla är dock att kraven de ställer enbart syftar till deltagande. När det kommer till hur väl elever presterar då de genomför något moment är det inte lika viktigt sett ur bedömningssynpunkt, det viktigaste är att de deltar, inte hur väl de då presterar.

Anders lyfter fram vikten av individanpassade lösningar och en lugn stegring för att nå målet att eleven deltar i ordinarie undervisning. Det går inte att förvänta sig att en elev som aldrig deltagit plötsligt ska delta fullt ut i den ordinarie undervisningen. Han exemplifierar med en elev som är överviktig och blyg. För henne kan det vara en bra start att ge henne i uppgift att gå långa promenader under idrottslektionerna, och låta henne göra det i två månader. Sedan kanske hon är mottaglig för idén att ta med idrottskläder och cykla inne istället. Det gäller att hitta alternativa lösningar som passar dessa individer, men det kan vara en stor utmaning och det kräver mycket energi för läraren.

Vad tror lärarna att de gör annorlunda

De intervjuade lärarna ombads att reflektera över vad de tror eller upplever att de gör annorlunda jämfört med sina kollegor. Tanken med frågan var att de själva skulle få lyfta fram vad de ansåg var viktiga egenskaper hos dem för att få med de elever som inte vill delta. Två saker utkristalliserades som gemensamma nämnare bland de intervjuade lärarna; att de har en bra elevkontakt, samt att de inte räds kontroversiella lösningar, att göra saker annorlunda.

Att få en bra elevkontakt är de flesta överens om är mycket viktigt för att lyckas, dock tar det sig olika uttryck när lärarna jag intervjuat beskriver hur de gör för att nå dit. Anders beskriver sig själv som "dräpande rak" i sin kommunikation med elever. Han poängterar även att han lägger lika mycket tid på dem som inte är talangfulla idrottare som de som är duktiga praktiskt. Berit är inne på samma linje, hon vill att alla elever ska känna sig sedda av henne, varje lektion, något som hon försöker nå genom att alltid ropa upp elever i början av lektionen, försöka hinna ge personlig feedback och pepp till alla någon gång under lektionen samt att sätta ett plus på de elever som skött sig bra under lektionen, något hon låter eleverna se om de vill. Hon poängterar att det alltid handlar om plus, aldrig om minus. Carl tror att han tjänar på att inte vara så gammal, då han upplever att han har en bättre uppfattning om deras situation. Erik menar att hans arbetssätt mycket är uppbyggt för att etablera en bra kontakt med eleverna. Han hänvisar bland annat till en rapport han läst som heter "aldrig skratta innan jul". Han menar att han i början fokuserar på att vara ganska hård och rättvis, för att efter hand bli mer personlig och avslappnad, vilket han upplever är en framgångsrik strategi för att få en bra elevkontakt. Han ser även till att veta vad som händer i idrottsvärlden, vilket ger honom ett samtalsämne utanför ämnet som han kan diskutera med elever som delar det intresset. Erik upplever att de stökigare eleverna på hans skola ofta även är idrottsintresserade, och genom detta gemensamma intresse kan han etablera en bra kontakt med dem. Han påpekar att idrotten förmodligen är ett lättare ämne att få en bra elevkontakt genom än andra ämnen på grund av den fysiska aktivitet som finns naturligt i ämnet. Gabriella menar att hon, i jämförelse med andra lärare, är mer fokuserad på den personliga och psykologiska biten än den fysiska i sin undervisning. Hon är väldigt engagerad i eleverna under lektionen, deltar själv i moment och spel. Gabriella berättar att hon fick höra av en handledare under sin utbildning att hennes ledarstil i klassrummet är alltför

ansträngande, att hon inte kommer att kunna orka fortsätta engagera sig på samma sätt särskilt länge. Gabriella vet inte om hennes handledare har rätt, men känner att hennes engagemang är så viktigt att hon fortsätter köra sin stil så länge det nu går.

Flera av lärarna jag intervjuade menade att de ser sig själva som mindre låsta vid kriterier och ramar än snittet, något som de ansåg viktigt för att rätt kunna bemöta just den typen av elever det här arbetet behandlar. För att få dessa elever att börja delta på idrotten igen krävs ibland okonventionella metoder och lösningar som inte alltid är helt i linje med skolverkets riktlinjer, även om andemeningen överensstämmer. Anders exemplifierar detta med dans, som är ett krav för att nå godkänt i Idrott och Hälsa A:

”Jag försöker då hitta på egna sätt att komma till de här officiella målen. Om vi tar då rytm och dans så måste man ju kunna bli lite flexibel. Fantasi är nånting som är jätteviktigt. Att kunna då anpassa de här kursmålen så att de passar i stort sett alla människor. Det står då rytm/dans. Rytm är ju så fort du rör dig till musik brukar jag säga. Killar då som kanske inte... Eftersom jag har då klasser med bara killar så kan det också vara så här att de inte vill dansa med varandra eller de skäms å så här va. Då har jag dratt in rockringar. De får träna med rockringar. Det är bra träning, det är rytm. Och helt plötsligt är det två danser, brukar jag säga. Vilka då? Aa, det är hula och det är magdans. Det är svåra danser. Att behärska en rockring är ju, krävs stor rytm och koordination.” (Anders)

Men det är inte bara individuellt som de gör saker annorlunda, även den ordinarie undervisningen inspireras av idén att nya aktiviteter är bättre än traditionella, även om dessa såklart också har en plats. När Carl ger exempel på sådana, inte lika traditionella aktiviteter han har med i sin undervisning räknar han upp bland annat beachvolley och skridskor. Diana beskriver sin undervisning som byggd på lekar och upplevelser, något hon kallar för existentiell idrott. Integrerat i detta flätar hon in teoretiska moment, något hon berättar är en medveten strategi hon och hennes kolleger på skolan hon verkar på tillämpar. Hon upplever att det vanliga tillvägagångssättet är mycket mer uppdelat, där teori har en lektion, praktik en annan. Att bryta praktiska moment och direkt koppla dem till teoretiska modeller är en bättre pedagogik enligt Diana, då eleverna tillgodogör sig teoretiska kunskaper bättre när de är kopplade till praktiska moment. Fredriks modell, där elever individuellt väljer hur de ska nå kursens olika mål, ger stora utrymmen till annorlunda aktiviteter.

Tävlingsidrott i skolan

Att tävla på skolidrotten är något som alla lärarna jag intervjuat förhöll sig mer eller mindre reserverade mot, oavsett om de hade en egen idrottslig bakgrund eller inte. Även om flera aktiviteter och sporter är utformade så att inslag av tävlingsmoment är så gott som ofrånkomliga, som exempelvis i bollsporter, var lärarna överens om att det inte ska vara centralt, och att de, på olika sätt, avdramatiserade och decentraliserade tävlingsmomentet som sådant. Det vanligaste, som de flesta lärarna gör alltid eller så gott som alltid, är att inte räkna poäng då eleverna spelar mot varandra. Carl menar att det är *”väldigt sällan som jag har lektioner där man räknar poängen, där poängen spelar någon roll. Jag tror jag aldrig har lektioner där poängen spelar någon roll”*. Han beskriver dessutom hur han ibland ironiskt säger till eleverna att det såklart är jätteviktigt att vinna. Erik räknar inte heller poäng, och brukar försöka att undvika att ens döma matcher, utan lämnar det ansvaret till eleverna. Erik drar upp ett citat han stött på, som säger att idrott utan tävling är död

idrott, men menar att detta saknar relevans för idrotten i skolan, då syftet är så annorlunda. Syftet med idrott i skolan är enligt Erik att skapa ett livslångt intresse och att eleverna ska få tillräckliga kunskaper för att kunna nå ett godkänt betyg, inte att tävla. Att ha tävlingar på idrotten i skolan utesluter de som inte finner tävling inspirerande.

Diana menar att det kräver ett helt annat system, liknande det som finns i USA, om tävlingsidrott ska fungera i en skolmiljö. Ska det svenska systemet fungera, och alla ska kunna vara med och få ut något positivt av ämnet, då måste man enligt Diana undvika tävling, även om det kan vara kul för vissa. Att undvika är dock inte detsamma som att förbjuda, och vissa sporter är omöjliga att genomföra helt utan tävlingsmoment. Men vill eleverna räkna poäng får de på hennes lektioner hålla reda på det själva. Fredrik har, med sitt system, ännu inte ställts inför situationen att tävlingsidrott kommer in i undervisningen. Skulle det vara så att en elev vill arrangera ett tävlingsmoment för att nå högre betyg är inte Fredrik emot det, men i grunden anser han att skolidrott och tävlingsidrott är två vitt skilda saker. Inte heller han räknar poäng, det ser han som en principalsak. Gabriella räknar ibland poäng, men föredrar att lämna över ansvaret för sådana saker till ej deltagande elever, så att de inkluderas i lektionen. Dessutom kan inte Gabriella gå runt och ge individuell feedback på det sätt hon önskar om hon ska stå och döma och räkna poäng. Gabriella menar att det finns elever som tycker det är kul att tävla, men att fokus på hennes lektioner är att utveckla och förbättra elevernas teknik och kunskap, inte att räkna vinster och antal poäng. I exempelvis volleyboll är syftet att få till ett bra spel snarare än att vinna matchen. Anders menar att det finns en risk att tävling i skolan slår ut elever. Berit varken undviker eller förstärker tävlingsmomenten. En del idrotter, exempelvis bollsporter, inkluderar ett visst mått av tävlan naturligt, och detta upplever Berit uppskattas av eleverna. Det finns ju en viss spänning i tävlingsmomentet. Hon låter ofta eleverna i klassen avgöra hur mycket tävlan det blir, en del klasser vill ha koll på poäng och mål, andra vill bara spela för att det är kul, och Berit låter dem avgöra detta själva. Hon slår dock fast att hon inte vill ha ett klassrumsklimat som tränar eleverna för att tävla.

Betydelsen av socioekonomisk status för elevers deltagande

Mot slutet av intervjun ställdes frågan om de ser någon koppling mellan elevers socioekonomiska status och deltagande på idrottslektioner. Flera av lärarna menade att detta är en svår fråga att svara på, då de för det första inte kan dra några sådana generella slutsatser om hela grupper med någon statistisk säkerhet, och dels att de inte känner till elevers sociala och ekonomiska situation tillräckligt väl för att kunna göra en sådan jämförelse. Dock verkade många känna igen den bilden, trots deras reservation att det är svårt att generalisera så stora grupper. Främst är det den ekonomiska biten som lärarna upplevde var svår att bedöma. Det sociala var enklare för dem att iaktta, och där menade de flesta att en sådan koppling kunde göras. Dock inte utan reservationer. Gabriella exemplifierade att hon hade flera elever med invandrarbakgrund som var mycket aktiva både i skolan och på fritiden, där de bland annat sysslade med Mixed Martial Arts (MMA) och boxning. Erik påpekar att hans elever förmodligen kan anses ha en hög socioekonomisk status, baserat på de höga intagningspoängen på hans skola. Han tror dock att det kan stämma att det finns en sådan koppling, framför allt med den sociala delen. Elever som idrottar på fritiden verkar ha enklare att hantera sociala koder, de får i större utsträckning goda omdömen från praktikplatser och är inte i lika stor utsträckning rädda för att ta för sig, även i sammanhang som inte rör idrott, upplever Erik. Carl menar att det finns en sådan koppling, men att det inte är något som är unikt för idrottsämnet, utan även gäller i andra ämnen.

Kursplaner och termins-/läsårsplaneringar

Endast Carl har lämnat in en lokal kursplan, därför finns inte underlag för några jämförelser. Dock kan det konstateras att kraven för godkänt enligt denna kursplans upplägg är deltagande efter bästa förmåga när det kommer till praktiska moment såsom friidrott, orientering och konditionstester. Ser man istället till de planeringar som kommit in har Berit, Carl, Fredrik och Gabriella lämnat in en planering för ett helt läsår, och Erik för en termin. Då upplägget med antal lektioner per vecka och år, hur många år kursen pågår, samt hur långa lektionerna är varierar mellan skolorna går omfattningen av olika moment inte att jämföra mellan skolorna. Vad som är intressant är dock vilka moment som är med.

Boll- och racketsporter är den mest återkommande aktiviteten, men variationen av dessa är stor. Carl kör Lacrosse, handboll, brännboll, volleyboll, innebandy, badminton samt basket under ett år, Berit kör badminton, bowling, pingis, volleyboll och fotboll. Något annat som får nästan lika mycket utrymme i deras planering är individuell träning, som exempelvis styrke- och konditionsträning, ibland annat gym, pass i cirkelträning och aerobics samt löpning utomhus. Även tester som beep- och coopertestet inkluderas här. Övriga aktiviteter som exemplifieras är simning, skridskor, friidrott, orientering, friluftsliv, bowling, dans, lekar och yoga. Teori inom olika områden är också vanligt förekommande. Räknar man antalet lektioner som är uttalat teoretiska är de endast fem färre än antalet lektioner med boll- och racketsporter.

Slutdiskussion

De tre ursprungliga frågorna jag ställde upp i början av denna studie var:

- Vilka elever/elevtyper är det som i störst grad inte deltar?
- Vilka är, enligt tidigare studier och intervjuade lärare, orsakerna till att de inte deltar?
- Vad har lärarna för strategier när de hanterar dessa elever?

Som svar på den första kan konstateras att det finns flera olika kategorier av elever som i större utsträckning inte deltar. Elever på praktiska linjer, elever som inte idrottar utanför skolan, tjejer, elever med lägre betyg samt elever med dåliga erfarenheter av skolidrott är grupper som är överrepresenterade enligt lärarna jag intervjuat, och detta får ofta stöd av andra studier (Lake, 2001; Meckbach & Söderström, 2002; Larsson, 2002; Larsson & Meckbach, 2007). Elever vars socioekonomiska bakgrund är lägre är mindre benägna att delta enligt tidigare studier, något som speglas i flera av de ovanstående kategorierna, och något som de flesta av lärarna håller med om på en direkt fråga.

Men att tala om elevgrupper som inte deltar blir inte lika intressant i denna studie som att tala om anledningar till att elever inte deltar. Jag delade tidigare upp dessa anledningar i fyra olika kategorier, baserade på lärarnas svar; fysiska, emotionella, sociala och vanemässiga. Fysiska skäl är förmodligen det vanligaste skälet till frånvaro överlag, men då samma elev är sjuk eller skadad väldigt ofta kan man ifrågasätta om detta verkligen är det verkliga skälet till elevens frånvaro. Förmodligen finns det andra skäl som göms bakom det mer oskyldiga när det gäller de elever som har hög frånvaro. De emotionella skälen har med elevens upplevelse av idrott att göra, något som är kopplat till erfarenhet och upplevd kompetens, och kan kopplas till Åhs (2002) teorier kring de fyra grundläggande psykiska behov som bör finnas i idrottsämnet. Har eleven, som Fredrik i en intervju

var inne på, dåliga erfarenheter av idrottsämnet sedan tidigare, där deras brist på kompetens blivit bekräftat, ökar risken för att de uteblir från en situation där de enbart kommer återuppleva samma misslyckande.

Sociala skäl, där elevens frånvaro beror på omgivningen utanför skolan, främst hemförhållanden, lyftes av Diana och Anders, och de får visst stöd av Redelius studie (2004). Den grundar sig i frågor ställda till elever i grundskolan, men dess resultat bör ha viss giltighet även på gymnasiet. Elever vars syn på idrottsämnet var mer negativ trodde i högre grad att deras föräldrar uppfattar ämnet som mindre viktigt än de elever som var mer positivt inställda, oavsett om det var pojkar eller flickor. Föräldrarna i sin tur har en bild av idrottsämnet som inte överensstämmer med dagens läroplan. Detta förhållande kan leda till att elevens förutfattade meningar av hur ämnet ser ut gör att denne avstår från undervisningen. Att kunna visa för eleven att den bild hon eller han har av ämnet är felaktig kan vara ett sätt att motivera till en återgång till närvaro och aktivitet på lektionerna.

Den sista kategorin är vanemässiga skäl. Den omfattar de elever som har dålig närvaro inte bara på idrotten, utan även andra ämnen. Skoltrötthet och låg studiemotivation är vanligt, och även ett inaktivt liv och ett litet intresse för idrott, alternativt en annan syn på ämnet, som Berits svar visade på.

Dessa kategorier är ett försök att strukturera lärarnas svar, och är således inte något de själva sagt direkt.

När det gäller lärarnas strategier för att få elever att delta är det i första hand glädje som lyfts fram. Det ska vara kul på idrotten. För att nå det lyfts flera strategier fram. Dels är det valet av aktiviteter, där lärarna försöker att göra så många olika saker som möjligt inom ramen för deras begränsningar. Nya, spännande sporter, träningspass på gym och lekar är exempel på aktiviteter som nämns i intervjuer och/eller planeringar. Men det handlar även om att eleven ska få en positiv känsla av idrotten. Den psykologiska biten som Åhs (2002) pratat om är något som dessa lärare är medvetna om och försöker tillfredsställa, framför allt genom att ge mycket uppmärksamhet och positiv feedback till eleven.

Kopplat till detta är även tävlingsmomentet, som ägnats stor uppmärksamhet åt tidigare. Tävling är något som är väldigt vanligt förekommande i idrott utanför skolan, och det är för många elever ingen skillnad mellan skolidrott och tävlingsidrott. Lärarna som deltagit i denna studie är av en annan åsikt, de anser att tävlingsidrott och skolidrott inte är att betrakta som samma sak, och att för mycket tävling i skolan är av ondo, något som flera forskningsrapporter också slår fast. Att tävla innebär att jämföra prestationer mellan olika individer för att utse en vinnare, något som i en tävlingsidrott är centralt och för deltagare i sådan verksamhet ofta innebär ett incitament till att träna hårdare för att lyckas. I en skolmiljö är däremot tävlingsidrott kontraproduktivt om det ges för stort utrymme, då elever som förlorar inte nödvändigtvis hanterar detta genom att träna hårdare. Det är snarare så att de istället väljer att inte delta för att slippa förlora igen. Olika klasser och olika individer är såklart olika känsliga för detta, och det krävs av läraren att denne kan avgöra vad som är en rimlig nivå i just den gruppen. Grunden måste dock vara att ingen slås ut och nedvärderas, direkt eller indirekt, och skulle det ske måste läraren ingripa. Deras åsikter får stort stöd av de studier som tidigare redovisats (O'Reilly, Tompkins & Gallant, 2001; Meckbach & Söderström, 2002; Åhs, 2002; Larsson & Meckbach, 2007).

Individanpassade lösningar lyftes fram som ett sätt att hantera fall där elever helt vägrar att delta. Dessa kräver dock väldigt mycket tid och energi av läraren, något som ofta saknas idag, då tidstilldelningen för ämnet har sjunkit (Holstein, 1999). Inte desto mindre så menar flera lärare att detta ofta är det enda sättet att få vissa elever att klara kursens mål. Individanpassade lösningar är dock ett vitt begrepp, och omfattar både lösningar i klassrumssituationer, där eleven ges alternativa sätt att lösa samma uppgift som de andra, till helt skilda upplägg, där eleven får uppgifter att lösa självständigt, exempelvis att träna i gymmet eller gå ut och gå. Gemensamt för dem alla är dock att de syftar till att successivt få eleven att återgå till normal undervisning.

Flera av lärarna lyfte även att de inte är så rädda för att göra saker annorlunda, något som får ses som en stor tillgång när det kommer till individanpassade lösningar.

För att lyckas med att få eleven att delta på idrotten i de fall då denne associerar ämnet med misslyckande och dåliga erfarenheter krävs att det finns ett förtroende för läraren. Relationen mellan läraren och eleven lyfts också fram av lärarna som väldigt viktig. Strategierna för detta varierar mellan lärarna, och troligtvis beror det på att de använder sig av det som fungerar bäst för dem. För att skapa en sådan relation måste de uppfattas som trovärdiga, och de verkar göra detta genom att utgå från sig själv. Exempelvis beskriver Anders sig själv som skojfrisk, och Erik menar att hans intresse för sport hjälper honom att få kontakt med elever på ett mer personligt plan.

Både individanpassade lösningar och relationen mellan läraren och eleven kräver mycket tid och resurser av läraren, något som ofta inte finns till följd av den minskning av tilldelade timmar i kombination med ett ökat antal moment (framför allt teoretiska) som skett i och med Lpo 94. Dessutom har tidigare studier kommit fram till att många elever på gymnasiet inte idrottar någonting utöver skolidrotten (Holstein, 1999), något som gör att deras färdigheter, och med det deras självförtroende i idrott, sjunker. Den underförstådda slutsatsen blir då att ämnets tilldelning av timmar måste öka om lärare ska kunna hinna med de elever som verkligen behöver denna extra hjälp.

Eftersom ämnet är ett kärnämne används även betygen som ett medel för att få elever att delta. Dock är det inte genom hot att eleven får icke godkänt om denne inte deltar, utan snarare genom att upplysa eleven om att kraven för ett godkänt betyg inte är så höga som de oftast tror. Lärarna jag intervjuat menade att eleverna ofta hade bilden av att de måste prestera på en viss nivå för att nå godkänt, något som inte finns i betygsriterierna alls, och att vissa elever kunde förmås att delta efter att de fått klart för sig exakt vad de förväntades göra för att nå godkänt.

Tjejer har enligt studier missgynnats av samkönad undervisning (Larsson, 2002). Dock är detta inte något som lärarna lyfter som ett problem. En del av dem tar upp könsaspekten, men kan inte uttala sig om den då fördelningen av killar och tjejer är så ojämn på deras skola. Erik är den enda som konkret påpekar att tjejer kräver extra hänsyn av honom, då han har en majoritet killar i sina klasser. Dock menar han att det brukar räcka med att han talar om för dem att han ser dem, även om de ibland inte ges så stort utrymme då killarna tar för sig. Erik menar även att det brukar gå över efter ett år, då eleverna mognat och klassen satt sig något.

Det kan konstateras att det finns många bra exempel på vad man som lärare kan göra för att nå elever som inte deltar, förmodligen finns fler exempel än dem som är redovisade i denna studie, men att det ofta krävs tid och resurser som inte alltid finns. Och även om man som lärare gör allt man kan

finns det elever som inte kommer att delta. Det verkar för övrigt vara en annan sak som är gemensamt bland dessa lärare, att de är genuint intresserade i eleverna och vill att de ska lyckas i deras ämne. Anders berättade för mig att han kan ligga sömlös ibland för att han funderar över vissa elevers resultat, och Gabriella har som sagt fått höra av en tidigare handledare att hon engagerar sig alltför mycket i eleverna. Diana konstaterar: *"Man kan inte frälsa alla. Men man kan försöka"*

Referenser

Referenslitteratur

- Annerstedt, C., Peitersen, B. & Rønholt, H. (2001). *Idrottsundervisning: ämnet idrott och hälsas didaktik*. Göteborg: Multicare.
- Annerstedt, C. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i idrott och hälsa*. Göteborg: Multicare.
- Blom, K.A. & Lindroth, J. (1995). *Idrottens historia: från antika arenor till modern massrörelse*. Farsta: SISU idrottsböcker.
- Bråkenhielm, G. (2008). Ingen gympa för mig!: en undersökning av skälen till att elever inte deltar i ämnet idrott och hälsa. *Svensk idrottsforskning*. (2008(17):2, s. 30-33).
- Eriksson, C. (red.) (2003). *Skolämnet Idrott och hälsa i Sveriges skolor: en utvärdering av läget hösten 2002*. Örebro: Inst. för idrott och hälsa, Örebro univ..
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Holstein, K.V.S. (1999). *Slutrapport gymnasiainspektion: idrott och hälsa*. Stockholm: Stockholms skolor, Central förvaltning.
- Lake, J. (2001). Young people's conceptions of sport, physical education and exercise: implications for physical education and the promotion of health-related exercise. *European Physical Education Review*, 7(1), 80-91. DOI: 10.1177/1356336X010071003
- Larsson, B. (2002). Ungdomarna, fritiden och idrotten. *Pedagogiska perspektiv på idrott*. (s. 74-87). Stockholm: HLS förl..
- Meckbach, J. (2004). Ett ämne i förändring - eller är allt sig likt?. *Mellan nytta och nöje : bilder av ämnet idrott och hälsa*. (S. 81-98).
- Meckbach, J. & Söderström, S. (2002). "Kärt barn har många namn". *Pedagogiska perspektiv på idrott*. (s. 209-239). Stockholm: HLS förl..
- O'Reilly, E., Tompkins, J., & Gallant, M. (2001). 'They Ought to Enjoy Physical Activity, You Know?': Struggling with Fun in Physical Education. *Sport, Education and Society*, 6(2), 211-221. DOI: 10.1080/13573320120084281
- Redelius, K. (2004). Bäst och pest!: ämnet idrott och hälsa bland elever i grundskolans senare år. *Mellan nytta och nöje: bilder av ämnet idrott och hälsa*. (S. 149-172).
- Sandahl, B. (2004). Ett ämne för vem?: idrottsämnet i grundskolan 1962-2002. *Mellan nytta och nöje: bilder av ämnet idrott och hälsa*. (S. 44-69).
- Sollerhed, A. (2006). *Young today - adult tomorrow! [Elektronisk resurs] : studies on physical status, physical activity, attitudes, and self-perception in children and adolescents*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2006. Lund.

Westerståhl, M., Barnekow Bergkvist, M. & Jansson, E. (2002). Low physical activity among adolescents in practical education. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*. (15(2005)5 s. 287-297, 31 ref.) DOI: 10.1111/j.1600-0838.2004.00420.x

Åhs, O. (2002). Idrott, människosyn och värdegrund. *Pedagogiska perspektiv på idrott*. (s. 240-257). Stockholm: HLS förl..

Internetreferenser

Skolverket. (2010a). *Kursplaner för ämnet idrott och hälsa på gymnasiet*.

http://www.skolverket.se/forskola_och_skola/2.606/2.3300/sok_amnen_och_kurser

Skolverket. (2010b). *Betygsstatistik*.

<http://www.skolverket.se/sb/d/1721>

Bilaga 1 - Intervjuguide

Inledande frågor

1. Namn
2. Ålder
3. Utbildning
4. Hur länge har du arbetat som lärare?
5. Vilka nivåer?
6. Vilka skolor?
7. Annan bakgrund som hjälpt dig som lärare?
8. Hur stora klasser har du?
9. Vilka program studerar dina elever på?

Tematiska frågor

10. Vilka mål har du med din idrottsundervisning?
11. På vilket sätt är din skola utformad så att du kan uppfylla dina mål?
12. Vilka hinder finns för att du ska kunna uppfylla dina mål?
13. Hur ser det ut på din skola? Lokaler, lektionstid, material mm.
14. Arbetar skolan/du efter någon speciell pedagogisk teori eller modell? Vilken? Beskriv.
15. Vad anser du att det finns för anledningar när elever väljer att inte delta i idrottsundervisningen?
16. Ser du några mönster på vilka som inte deltar?
17. Vad anser du är viktigast för att motivera elever att delta?
18. Vad gör du för att motivera de elever som inte vill delta?
19. Vad är dina styrkor/specialiteter i klassrummet?
20. Gör du på samma sätt eller skiljer du dig från dina kollegor?

Uppföljningsfrågor

21. Följer upp svaren ovan med följdfrågor för att få en klarare bild

Direkta frågor

22. Vilka rutiner har du för elever som glömmer kläder?
23. Om en elev väljer att inte delta, vilka åtgärder sätter du/skolan in? Finns det en färdig arbetsplan, eller varierar det från fall till fall?
24. Hur ser du på skolidrott kontra tävlingsidrott?
25. Vissa tidigare studier debatterar kopplingen mellan deltagande på idrottslektioner och elevers socioekonomiska status. Ser du några sådana kopplingar?

Tolkande frågor

26. Bekräftar slutsatser jag eventuellt dragit med frågor som "så du menar att...", "Har jag tolkat dig rätt i att du menar..." etc.

Avsluta med att fråga om det finns någon annan lärare de anser att jag borde intervjua