

Abstract

The article discusses the importance of personal sporting skills in PE Teacher Education. The article is based on interviews with a group of teachers in PE Education. They were interviewed about how they perceive the needs of skills in PE Students. The article also discusses the diminished importance in PE Education of the need of physical literacy. A particular focus is on the discussion of personal skills in dancing and in ball games. The results show that there is a difference between how the PE educators talk about personal skills in dance and in ball games. There is consensus concerning the importance of the need for good personal ability in dancing, which also permeates the exams that the students are doing. In ball games, on the other hand, the discussion underlines the importance of general skills in coaching and leadership rather than personal skills in various ball games, in order to create good learning situations for different groups of pupils.

Keywords: Ball games, Dance, Physical Education, Sports, Sports Practice

Anna Fabri, lecturer, sports science, Malmö University
Anna.fabri@mah.se

Torun Mattsson, lecturer, sports science, Malmö University
Torun.mattsson@mah.se

Betydelsen av praktisk personlig färdighet i idrottsläroarbilden

Anna Fabri och Torun Mattsson

Idrott betyder färdighet och ordet kommer ursprungligen från isländskan. Det användes i betydelsen sysselsättning och verksamhet, för att under 1800-talet börja betyda frivilligt vald kroppsrörelse där den egna fysiska ansträngningen och förmågan var central (Engström, 2002). En nutida bred definition på idrott är att den omfattar ”all den fysiska verksamhet som bedrivs som tävlingsidrott, motions- och upplevelseidrott, som undervisnings- och forskningsämne, som friluftsliv och fysik rekreation och medierad underhållning” (elektronisk källa 1, 080519). Idrottens utveckling i det svenska samhället har gått från folkrörelse till professionalisering och kommersialisering som knyts till underhållningsindustri och mediebevakning (Carlsson, Pettersson & Trondman, 2005). Inom högskola och universitet har det sedan början av 1990-talet skett stora förändringar vad gäller studier i idrott. Tidigare fokuserade studierna till största del på läroarbilden medan man idag kan studera idrott/idrottsvetenskap med inriktning mot andra professioner utanför skolans område. Tolkningen och genomförandet av högre akademisk utbildning i idrott har decentraliserats till de enskilda lärosätena vilket medfört att utbildningarna skiljer sig åt. Vissa delar av idrottsläroarbilden behandlar kunskaper i den idrottsliga praktiken som innefattar såväl den teoretiska som den praktiska dimensionen av läroarbetet. Ett samlingsnamn på dessa kunskaper som används vid några lärosäten är idrottslära. Ofta har undervisningen i idrottslära karaktären av laborativ verksamhet där teori och praktik integreras och där ett aktivt deltagande är en förutsättning för inhämtande av kunskaper och färdigheter. Läroarbetet handlar om läroarbilden i, om och genom idrott. Läroarbetet sker i olika idrottsliga rum som exempelvis i vattnet, på isen, i idrottshallen, i skidbacken eller i skogen.

Det som är specifikt med idrottsläroarbilden är vikten av att erhålla och utveckla kunskaper i den idrottsliga praktiken med utövandet i centrum. Arnold (1979) beskriver i-dimensionen av idrott, dvs. att inläroarbilden fokuserar på rörelsehandlingar och på utvecklandet av den kinestetiska förmågan i samband med fysisk aktivitet. Dessa kunskaper kan, enligt författaren, endast nås genom att man deltar i aktiviteterna. Den brittiska forskaren Margaret Whitehead använder begreppet physical literacy för att beskriva den rörelsepotential som varje individ kan uppnå. En rik rörelsepotential skulle ge individen fler tillfällen att utnyttja livets olika möjligheter (Whitehead, 2001).

Skolämnet idrott och hälsa

Idrott och hälsa har ibland kategoriserats som ett praktiskt-estetiskt ämne och därmed inte klassificerats som ett kunskapsämne. Annerstedt (2001a) gör en historisk analys av den svenska skolgymnastikens utveckling och startar i början av 1800-talet med att dela in utvecklingen i faser enligt följande: etableringsfasen (1813-1890), militära fasen (1860-1890), stabiliseringsfasen

(1890-1912), brytningsfasen (1912-1950), fysiologiska fasen (1950-1970), osäkerhetsfasen (1970-1994) och hälsofasen (1994-). Enligt Annerstedt innebar ämnets namnbyte till idrott och hälsa en markering av att ämnet skulle förändras mot ett tydligare hälsoperspektiv. I kursplanen (LpO94) presenterades ett holistiskt perspektiv på hälsa, där samband mellan livsstil och hälsa lyfts fram. Idrottsämnet i skolan har enligt Sandahl (2005) haft en påtaglig kontinuitet under 1900-talets senare hälft och ämnet har fokuserat på ett fåtal aktiviteter som gymnastik med fysisk träning, bollspel och friidrott. Det finns tre särskilt betydelsefulla faktorer som påverkar ämnets struktur och innehåll; statlig påverkan genom läroplaner och kursplaner, materiella förutsättningar i form av lokaler och redskap samt påverkan från intressegrupper, främst från Riksidrottsförbundet. Bollspel är den klart populäraste och vanligast förekommande aktiviteten i skolan, medan dans, friluftsliv, simning och orientering förekommer sparsamt (Redelius, 2004). Annerstedt (2001b) menar, trots allt, att ämnet har gått från ett övningsämne till ett kunskapsämne. Nationella utvärderingen av skolämnet idrott och hälsa (Skolverket, 2005) visar att såväl lärare som elever tycker att det viktigaste med ämnet är att ha roligt genom att röra sig, lära sig samarbeta och få prova på olika idrottsliga aktiviteter. Utvärderingen indikerar ett förhållningssätt att lärandet i idrott och hälsa sker genom aktiv handling med fokusering på görandet. Larsson och Redelius (2004) stärker denna bild att betoningen i undervisningen ligger på utförandet snarare än på kunskaper och reflektion. En generell bild av idrott och hälsa i skolan visar Meckbach (2004), där ämnet kan förstås utifrån mål, innehåll och metodik. Målet med ämnet är bland annat att skapa ett bestående intresse för fysisk aktivitet, att stimulera till rörelseglädje och att bidra till hälsomedvetenhet. När det gäller innehåll består ämnet av en mängd olika idrottsaktiviteter där särskilt dans och friluftsliv nämns. Ämnets metodik baseras på bland annat vikten av deltagande samt integrering av teori och praktik.

Studiens syfte och genomförande

Syftet med denna artikel är att beskriva och analysera betydelsen av praktisk personlig färdighet i idrott hos idrottslärare. Vad behöver blivande idrottslärare kunna? Vilka kvaliteter utvecklar idrottslärarstudenter i den idrottsliga praktiken? Vilken betydelse har den praktiska personliga färdigheten i utbildningen och vad ska studenterna kunna specifikt i bollspel respektive i dans? Artikeln bygger på en studie, som genomfördes på sju lärosäten där idrottslärarutbildning bedrivs. En grupp bestående av sexton idrottslärarutbildare från sju olika lärosäten i Sverige utgör den grupp som studien baserar sig på (Fabri & Mattsson, 2007). Samtliga informanter är själva utbildade idrottslärare och har tidigare arbetat som idrottslärare i grundskola och/eller gymnasieskola. Vid tiden för studien arbetade alla som lärarutbildare och undervisade i bollspel eller i dans på lärarprogrammet på respektive lärosäte. Syftet med studien var att ta reda på de enskilda idrottslärarutbildarnas förståelse av och syn på färdighetsbegreppet med särskilt fokus på bollspel och dans. Materialet är insamlat vid följande lärosäten; Gymnastik- och Idrottshögskolan i Stockholm, Göteborgs idrottshögskola, Lärarhögskolan i Stockholm, Kalmar högskola, Kristianstad högskola, Malmö högskola samt Växjö universitet. Den ursprungliga tanken var att välja ut de lärosäten som ingår i RHIN - nätverket (Rådet för högre idrottsutbildning i Norden) då denna grupp represen-

terar en väldefinierad grupp av de största lärosätena för idrottsutbildningar i Sverige. Av framför allt praktiska och tidsmässiga skäl var detta urval inte möjligt vid tiden för intervjuerna. Val av universitet eller högskola skedde därför mer i form av ett bekvämlighetsurval, där framför allt det geografiska läget i förhållande till vår hemort var avgörande för vilka som kom att delta i denna studie. Efter det att tid för intervju fastslagits, via mail, vidtog arbete med att formulera intervjufrågor som sammanställdes i form av en intervjuguide. Det är viktigt att tänka på hur frågorna utformas och i vilken ordning de kommer, vilket benämns grad av standardisering. Man måste också vara medveten om i vilken utsträckning frågorna är fria för tolkning utifrån informanternas egen erfarenhet och inställning. Detta kallas grad av strukturering (Patel & Davidsson 2003). Forskningsintervjuer kan variera i graden av struktur; från välorganiserade intervjuer som strikt följer en given mall av standardfrågor till mer öppna intervjuer där olika teman utan någon egentlig ordningsföljd diskuteras (Kvale, 2006). Frågemallen i undersökningen har hög grad av standardisering då en given mall av standardfrågor använts men under själva samtalet hade våra intervjuer dock mer formen av en sk. halvstrukturerad intervju. I denna form av intervju har man visserligen förberett intervjufrågor i form av olika teman, men under intervjuens gång är det möjligt att göra förändringar och tillägg för att kunna följa upp vad intervjupersonen svarar. För att inte styra den intervjuade personen för hårt lät vi därför informanterna prata på, även om de redan i ett tema kom in på frågor som hörde till ett annat tema i intervjun. Vi använde en metod under samtalet som beskrivs som ”tratteknik”, dvs. vi började med stora öppna och neutrala frågor för att så småningom smalna av mot mer specifika frågor som direkt var kopplade till våra frågeställningar (se bilaga 1). På detta sätt skapar man motivation och är aktiverande i samtalet då de öppna frågorna medför att informanterna får formulera sig som de vill (Patel & Davidsson, 2003).

Alla intervjuer utom en genomfördes under april – juni 2006. Samtliga informanter utom en besöktes på respektive arbetsplats. Genom att miljön var känd för våra informanter kunde energin därmed fokusera på själva intervjun. Varje intervju varade mellan 40 och 60 minuter och informanterna ombads att avsätta ca en timmes tid för intervjun. I de flesta intervjuerna fanns det därmed gott om tid för genomförandet, vilket kan vara viktigt vid en intervjusituation (Kvale, 1997).

Vi inledde våra intervjuer med en kort personlig presentation av oss själva och beskrev återigen syftet med intervjun. Vi undvek medvetet att direkt avslöja våra huvudfrågeställningar för att inte styra eller påverka informanterna i någon riktning. Efter samtycke från informanterna spelade vi in intervjuerna på band för att senare kunna göra olika analyser av materialet. Dessutom medförde detta att vi under intervjun kunde koncentrera oss på att lyssna på samtalet.

Det finns flera olika sätt att bearbeta insamlad information på. Efter transkribering bearbetades materialet genom en metod som Kvale (1997) benämner kategorisering. Denna metod användes för att kunna jämföra de olika intervjupersonernas uttalanden och attityder till de olika frågorna. När man gör denna typ av analys är det mycket viktigt att de olika kategorierna är konstruerade på ett sådant sätt att det inte spelar någon roll vem som kategoriserar svaren från grupperna, dvs. det föreligger hög grad av intersubjektiv reproducerbarhet. Nackdelen med denna metod kan vara att det kan innebära ”lågsta gemensamma nämnarens tyranni” (Kvale, 1994, s.165) vilket innebär

att en tolkning är korrekt först när den kan accepteras av var och en. Detta kan medföra att man framför en alltför förenklad tolkning av materialet. Vår egen förståelse av ämnesområdet är här en viktig faktor i själva tolkningen. Vår förtrogenhet med materialet möjliggjorde att se flera olika mönster och teman som kunde användas för vidare bearbetning. Vi kunde urskilja tre olika kategorier av svar som utkristalliserade sig i vad en blivande idrottslärare behöver kunna. Dessa var *allmändidaktiska kunskaper, ämnesdidaktiska kunskaper samt praktisk personlig färdighet*. Varje kategori sammanställdes i ett eget dokument, vilket gav en god överblick och synliggjorde på ett systematiskt sätt empirin. Materialet granskades för att välja ut intressanta svar från informanterna. Vissa av dessa svar har citerats i denna artikel. Det fanns ingen ambition att fördela citaten jämnt bland informanterna utan snarare valde vi ut det vi fann intressant bland svaren, i vissa fall även sådant som svarade upp mot vad flertalet av informanterna tyckte.

Kursplaner för de undersökta lärosätena studerades i samband med att intervjuerna gjordes. Det som specifikt var av intresse var målformuleringarna kring den praktiska personliga färdigheten. Dessa formuleringar jämfördes med vad idrottslärarutbildarna talade om att blivande idrottslärare skulle kunna i praktisk personlig färdighet.

Undersökningens validitet

För en studies validitet gäller att den måste mäta det som den verkligen avser att mäta. Här analyseras data från ett område för att klargöra och försöka tolka andra människors uppfattningar i frågan. Vår egen förståelse är i detta sammanhang viktig för resultatet. Det handlar mycket om att försöka skapa trovärdighet kring de analyser av materialet som är gjorda. Därför är det betydelsefullt att kritiskt granska sig själv i detta arbete, hur man gått tillväga när det gäller förberedelser, genomförande och analyser av materialet (Thomson, 2002). För att öka trovärdigheten har vi valt att redovisa specifika citat från de olika informanterna för att få en öppenhet och genomsynlighet kring vår analys.

Studien utgår från vad en grupp bestående av sexton personer har svarat på våra intervjufrågor. Antalet informanter kan vara av stor betydelse för resultatet av en kvalitativ intervjustudie. Hur många intervjuer man bör genomföra beror på vad syftet är med intervjun. Informanternas antal bör vara så stort att man har möjlighet att tolka, dra slutsatser och att resultaten är generaliserbara. Detta innebär att man har möjlighet att föra över exempelvis resultat från en studerad grupp till en annan, vilket är nödvändigt för vetenskaplig kunskap (Kvale, 1997). Antalet informanter som deltagit i denna studie har ställts i relation till dessa kriterier. Vi intervjuade två kollegor på varje lärosäte och av dem undervisade en i bollspel och en i dans. Informanterna valdes utifrån kriteriet att de undervisade i bollspel respektive dans. Vi mailade därför lärosätena för att få kontakt med en kollega inom respektive område. I vissa av fallen kände vi till namnen på kollegorna och kunde ta direktkontakt, medan i andra fall ställde vi frågan till någon annan kollega på lärosätet som hänvisade oss lämplig intervjuperson. Dock kan man, i strikt vetenskaplig mening, inte tala om att resultatet är representativt eller generaliserbart, eftersom vi gjorde ett bekvämlighetsurval när vi valde ut lärosäten

och kollegor att intervjua. För att uppnå generaliserbarhet så borde alla lärosäten vara representerade i denna undersökning, vilket inte är fallet.

Teoretiska utgångspunkter

Läroplanteori används som teoretisk ram för att förstå idrottslärarytbildarnas tal om betydelsen av den praktiska personliga färdigheten. Denna teoribildning används huvudsakligen när det handlar om att förstå skolans verksamhet och läroplansimplementering. Teorin möjliggör en förståelse av diskrepansen mellan högskolans eller universitetens styrdokument och vad lärartbildarna talar om att de gör i undervisningen. Huvudsakligen har läroplansteori inriktat sig på att besvara frågorna:

- Hur formuleras mål för utbildningen?
- Hur väljs innehåll för utbildningen?
- Hur iscensätts innehållet utifrån metodval och arbetssätt?

Idag är läroplansteori empiriskt förankrad på ett helt annat sätt än på 1960-talet då den dominerande läroplansfilosofin hade sin utgångspunkt i moral- och nyttoinriktade aspekter. Nästan ingen diskussion fördes kring varför vissa samhällskrav var de rådande i skoldebatten eller vilka aktörer som formulerade innehållet i läroplanerna. Idag diskuterar man vilka faktorer som påverkar undervisningsinnehållet. Genom klassrumsobservationer och undervisningsforskning har viktig kunskap om det faktiska innehållet kontra det föreskrivna i läroplan och kursplaner vuxit fram (Linde, 2006). Han beskriver tre arenor för vad som påverkar det faktiska innehållet i skolan. Inledningsvis beskrivs formuleringsarenan som är själva konstruerandet av styrdokument. Nästa arena är transformeringsarenan som innefattar hur olika aktörer tolkar styrdokumentet. Slutligen realiseringsarenan som utgör själva verkställandet av undervisningsinnehållet.

I läroplanen anges föreskrifterna för skolämnena i form av timplan, mål för undervisningen och direktiv när det gäller ämnesinnehåll. På denna formuleringsarena avspeglas hur verkligheten är beskaffad, det vill säga vilken kunskapssyn som gäller, men även vilka värdefrågor som anses viktiga och vilken människosyn och samhällssyn som råder.

En läroplan byggs upp utifrån en serie grundläggande principer kring hur omvärlden organiseras. Dessa principer gestaltar tillsammans vad man skulle kunna beteckna som en kod, vilken framträder i utbildningens mål, innehåll och metodik (Lundgren, 1979, s.17).

Linde (2006) menar att ett sätt att se på läroplaner är att se det som skrivs som det önskvärda men att det bara är en av många faktorer som påverkar undervisningsinnehållet. De formulerade läroplanerna förmår alltså inte att styra allt, utan är snarare ett uttryck för önskad utveckling. Läraren har, som individ, stor frihet att tolka läroplanen beroende på vilket ämne han undervisar i. Vissa ämnen är starkt avgränsade, medan andra ämnen är öppnare, och en friare mer personlig ämnestolkning är möjlig.

Den potentiella repertoaren är de lektioner läraren utifrån sin bakgrund (utbildning, erfarenhet, beläsenhet) kan genomföra. Den manifesta repertoaren är de lektioner han faktiskt håller. Ju rikare och större den potentiella repertoaren är ju mer strategiskt utvald och riktad kan den manifesta repertoaren bli (Linde, 2006, s.50).

Examinationsformerna styr också undervisningsinnehållet. Om läraren t ex. konstruerar prov där detaljkunskaper ska memoreras får det konsekvenser för hur undervisning iscensätts. Det har också betydelse om det är läraren själv som konstruerar proven eller om det är nationella prov som alla elever skriver i ett ämne. En intressant fråga är hur själva urvalet av undervisningsinnehåll går till. Det är läraren som transformerar läroplanen till undervisning. Om lärarna väljer innehåll som ligger mycket nära det som läroplanen föreskriver, då kan man betrakta läroplanen som styrande. Om lärare däremot väljer mer fritt kring innehållet, ligger det nära till hands att tolka det så att det är den personliga repertoaren hos läraren som är styrande för vad undervisningen innehåller. En annan faktor som kan styra innehållet är undervisningsmaterialet eller inflytande från läroboksmarknaden. Elevernas agerande kan också ha inverkan på hur läraren väljer. Om många elever i en klass tar avstånd från t ex. dansundervisning, kan konsekvenserna bli att läraren avstår från detta moment. En skola med stark idrottsprofil och idrottskultur påverkar innehållet i undervisningen jämfört med en skola utan idrottsprofilering. Skolledarna har ansvar för den pedagogiska utformningen av verksamheten och de påverkar naturligtvis också transformeringsarenan (Linde, 2006). Från det omgivande samhället kommer också signaler som influerar undervisningsinnehållet. Många elever deltar i den frivilliga föreningsidrotten och tar med sig idéer och tankar därifrån till idrottsundervisningen. Forskning visar att de elever som är aktiva i föreningsidrotten har kommit att få inflytande över idrottsundervisningens innehåll. Idrottslärarkåren tar främst hänsyn till egna erfarenheter och elevernas önskemål i sin undervisning. De elever som har stort idrottsintresse får mycket att säga till om på lektionerna. Eftersom 70 % av alla idrottslärare är aktiva inom föreningsrörelsen innebär det att den frivilliga idrottsrörelsen har stort inflytande på det som sker på idrottstimarna (Sandahl, 2005). Studier av idrottslärarutbildningen och idrottsämnets innehåll i skolan visar på att man betonar ungefär samma idrottsliga aktiviteter. Detta kan bero på att idrottsintresset i samhället betonar ungefär samma idrotter. Inget tyder på att förändringar av innehållet i idrottslärarutbildningen har lett till några omfattande förändringar av idrottsämnet i grundskolan (Sandahl, 2005). Staten påverkar också transformeringsarenan genom att organisera lärarutbildning och fortbildning för lärare och genom utvärdering och inspektion av skolor via skolverket. På realiseringsarenan sker själva iscensättandet av undervisningen. På denna tredje nivå omvandlas de andra två arenorna till konkreta handlingar i mötet med eleverna. Vår studie bygger på material insamlat och tolkat utifrån formulerings- och transformeringsarenan. Realiseringsarenan har inte studerats alls i denna studie.

Analys av vad en blivande idrottslärare behöver kunna

Idrottslärarutbildarnas svar kunde kategoriseras i tre grupper: allmändidaktik, ämnesdidaktik och praktisk personlig färdighet. Rønholt (2001) gör en distinktion mellan allmändidaktik och ämnesdidaktik. Allmändidaktik förhåller sig inte, enligt Rønholt, till något specifikt ämne utan är mer abstrakt och generell och kan tillämpas på olika ämnesområden. När vi bearbetade det insamlade materialet kunde vi urskilja svar som vi kunde sortera in under dessa två kategorier. Dessutom fick vi ytterligare en kategori i form av praktisk personlig färdighet. Idrottslärarutbildarna betonade i första hand allmändi-

daktiska kunskaper som är generella för alla lärarkategorier. I andra hand talade de om ämnesspecifika didaktiska kompetenser i idrott och först i tredje hand om praktisk personlig färdighet i olika idrottspraktiker. En grundförutsättning för att arbeta som lärare är, enligt idrottslärarutbildarna, att man tycker om barn och unga och har en medvetenhet kring hur de lär utifrån individuell mognad och social bakgrund. Man ska också ha en förmåga att se alla och bidra till att eleverna känner sig trygga. Detta uttrycktes i termer av gott ledarskap och förmåga att möta eleverna där de befinner sig såväl kunskapsmässigt som socialt och därmed ha möjlighet att skapa goda betingelser för lärande.

Generella lärarkompetenser är ledarskapsförmåga, att få folk att samarbeta, samverka, förmåga att kunna något om barns och ungdomars sociala utveckling, emotionella utveckling, motoriska utveckling. Sedan kan man räkna upp flera andra generella lärarkompetenser. Kärnämnen det vill säga förmåga att läsa, skriva och räkna. Det tror jag man behöver. (Idrottsutbildare O)

Resultaten visar på vikten av en positiv människosyn i möte med andra människor. Man måste idag, på ett helt annat sätt än tidigare, ha intresse för och engagera sig i hela skolans verksamhet. Förr var fokus ämnet och idrottslärarna blev ofta isolerade ute i idrottshallen en bit från den övriga skolverksamheten.

Det ämnesdidaktiska kunnandet lyftes fram bland informanterna. Att kunna planera, organisera och genomföra undervisning på lämpligt sätt ansågs som en viktig förmåga som en idrottslärare måste besitta. Det är viktigt att utgå från de krav som ställs i styrdokumentet om att se individen. Det centrala för en idrottslärare ansågs vara att kunna omsätta färdigheter till praktiskt handlande med elever och ha förmåga att individualisera undervisningen i en skola för alla.

Kunna välja ut undervisningsinnehåll, metoder allting så dels att man fyller målen i kursplaner och styrdokument, så att undervisningen är upplagd på det sättet att barnen lär sig någonting. // Man ska kunna mycket om idrott som ett samhällsfenomen, som ett kulturfenomen också om idrott i alla möjliga bemärkelser. Men också då att se idrott inte bara som en aktivitet utan se idrott i det här större perspektivet och hela tiden integrerat med hälsa. Så de måste ha ganska mycket hälsokunskap, inte enbart den fysiska hälsan. (Idrottslärarutbildare G)

I redogörelserna för vad en idrottslärare behöver kunna med avseende på praktisk personlig färdighet så framgår det att detta ansågs bra att ha som grund för att man ska kunna visa och förtydliga med sitt kroppsspråk vad det är man vill förmedla när det gäller motoriska färdigheter. Lärarutbildarna talade om att idag ligger fokus inte i själva ämneskunnandet.

Givetvis bör man ha vissa färdigheter som gör att man kan göra sig rättvisa när man kommer ut. Ska du undervisa i engelska är det inte bara att du kan undervisa utan du måste faktiskt kunna ett språk. Ska man undervisa i idrott måste man kunna, man behöver inte vara jätte-

duktig i allting men man ska ha provat, man ska ha testat och ha förståelse om allting som man ska undervisa i. Annars tror jag att det blir väldigt ensidigt. (Idrottslärarytbildare P)

Idrottslärarytbildarna talade om blivande idrottslärares kompetenser i termer av god ledarförmåga, personliga egenskaper, förmågan att förstå det vidgade idrottsbegreppet och en ny bredare idrottslärarytroll. Resultaten visar att när idrottslärarytbildarna talade om idrottsliga praktikens utvecklande av praktikens kvaliteter försköts svaren i hög utsträckning från ett ämnesinnehåll till dess didaktiska möjligheter. Det finns ett innehåll, men det centrala är att idrottslärarytstudenten ställer sig de didaktiska frågorna vad, hur och varför jag väljer inom den idrottsliga praktiken.

Det handlar om ett ämnesdidaktiskt kunnande om vad det är som legitimerar att jag fyller mina lektioner med ett specifikt innehåll. Och att jag som blivande lärare måste kunna värdera de olika former av idrott som jag möter. Beroende på vad jag har för grupp framför mig, vad det är för åldrar, vad det är för sammanhang, vad de har med sig, ska jag kunna ta vid där de befinner sig, föra dem vidare i någon slags utveckling. (Idrottslärarytbildare J)

I utbildningen sker lärandet i två dimensioner; studenterna ska dels tillägna sig kunskaper inom idrottsläran, dels kontinuerligt ha perspektivet att de ska undervisa barn och unga. Studien visar att färdighetskvaliteterna inte får stort utrymme i utbildningen och att fokus generellt sett inte ligger på utvecklande av egen praktisk personlig färdighet. Det studenterna kan när de kommer in på utbildningen utvecklas inte i någon större utsträckning ytterligare under utbildningstiden. Orsakerna till detta är säkert många men huvudsakligen anges dels tidsbrist i utbildningen, dels att examinationskraven inte fokuserar på praktisk personlig färdighet längre utan snarare på didaktiska förmågor. En förskjutning från en enskild idrottslig aktivitet till ett didaktiskt tänkande om hur aktiviteten ska användas kan skönjas. Detta får naturligtvis konsekvenser för hur studenterna lägger upp och planerar sina studier.

De individuella idrotterna har en tendens, kanske att ha mer färdighetskrav än man har i lagidrotter. Men jag har en känsla av att i färdighetsidrotter, där det finns individuella träningar, så betyder färdigheten mer för betyget än i spel och lek där man jobbar i lag. (Idrottslärarytbildare I)

De intervjuade idrottslärarytarna talade om idrottens investeringsvärde snarare än om idrottens egenvärde, dvs. idrotten fungerar snarare som ett medel eller ett verktyg för att nå andra syften. Det kan vara att använda t ex. bollspelsundervisning för att utveckla grupprocesser eller friluftsliv för att utveckla ledarskap. Resultaten tyder på att fokus i idrottsläran har förskjutits från ett färdighetsperspektiv till ett ledarskapsperspektiv.

Eftersom vi själva är så fokuserade på det här med att problematisera och göra saker bättre så handlar det mycket om att analysera aktiviteter och göra det bättre med hjälp av olika metoder. Det är det som genomsyrar. För vi har mycket lektioner som studenterna leder, särskilt i

senare delar av utbildningen. Då får de uppgifter att leda sina kamrater, där vi tittar på deras planering och innehållet och hjälper dem att planera. Men sedan själva genomförandet som vi hjälper dem att utvärdera och förbättra. (Idrottslärarutbildare B)

Bland de intervjuade fanns en uppfattning om en miniminivå när det gäller de fysiska kvaliteterna. Flera talade om grunderna i den idrottsliga praktiken. Det verkade finnas en bas som blivande idrottslärare måste ha med sig för att upprätthålla nivån i den praktiska undervisningen och som ett medel för att känna sig trygg i sitt ledarskap.

Vi vet att ute i verkligheten är det bollspel som är det dominerande innehållet i undervisningen, och vi vet att det är pojkarna i klasserna som bestämmer och att det dessutom är idrottslärarens eget intresse som också styr innehållet i undervisningen. Därför har vi resonerat att om vi kan lära studenterna gymnastik och dans så kommer chanserna att öka att de kommer att ha med dessa aktiviteter i skolan. Därför har vi valt att ha färdighetskrav i just dans och gymnastik och inga färdighetskrav på studenterna i bollspel. (Idrottslärarutbildare B)

Om man studerar kursplanerna, formuleringsarenan, på de i undersökningen medverkande lärosätena kan man konstatera att det saknas konkreta mål på när det gäller praktisk personlig färdighet.

ha kompetens i ett begränsat antal fysiska aktiviteter med olika karaktär utifrån den fysiska aktivitetens praktik (elektronisk källa 6, 070419)

ha fördjupade teoretiska och praktiska kunskaper i grundläggande moment inom ämnet idrott och hälsa. (elektronisk källa 7, 070418)

Grundläggande teoretiska och praktiska kunskaper i basala moment inom ämnet idrott och hälsa. (elektronisk källa 8, 070418)

Eftersom målen är så övergripande blir slutsatsen att det finns stort utrymme för de enskilda lärarutbildarna att tolka vilket innehåll och vilka krav som ställs på den praktisk personliga färdigheten. ”Ett begränsat antal fysiska aktiviteter med olika karaktär” anger inte några specifika rörelseaktiviteter utan kan tolkas utav enskilda i kursen undervisande lärare. Detta medför att innehållet i undervisningen kan förändras beroende på vilka som genomför kursen. När det gäller kraven på vilken praktisk personlig färdighet som en blivande idrottslärare ska tillägna sig ställs frågan på sin spets när det kommer till examinationskraven. Det är först i examinationsformerna som det tydliggörs när en student blir godkänd eller inte. Resultaten visar att examinationskraven är olika i idrottslärares olika former. Inom vissa delar av idrottsläran krävs en viss praktisk personlig färdighet. I dans, gymnastik och friidrott finns, visade studien, uttalade färdighetskrav liksom i simning och orientering där färdighetskraven lägger fokus på en säkerhetsaspekt. Som idrottslärare är det exempelvis avgörande att kunna simma och orientera för att garantera säkerheten för en elevgrupp. I bollspel däremot examineras den didaktiska förmågan och skickligheten i att kunna iscensätta goda lärandesituationer för olika målgrupper.

Är praktisk personlig färdighet i dans viktigare än i bollspel för en idrottslärare?

En intressant fråga är om idrottslärarutbildare anser att det är någon skillnad i vikten av praktisk personlig mellan olika idrottsliga praktiker. I studien genomfördes två delstudier; en i bollspel samt en i dans. Dans och bollspel är två av idrottslärens former som är väl avgränsade från varandra och därmed intressanta att jämföra.

Dansens historiska utveckling har gått från danser ibland med religiösa inslag till mer bundna former såsom kulturella former som ringdans och pardans. När det gäller bollspel har olika former uppstått och förekommit i de flesta kulturer runt om i världen. Som några exempel på detta kan nämnas att man spelade fotbollsliknande spel i Kina redan från 300-talet f. Kr. Ordet dans kommer från franskans danse och definieras som rörelser till rytm och melodi samt utgörs av rörelser som ges speciell form och utförs under bestämd tid och ett i visst rum (elektronisk källa 3, 080519). Människan har gett dansen stor betydelse historiskt sett. Med bollspel menas spel där själva hanteringen av en boll är det centrala inslaget. Bollen kan dock ibland ersättas av ett annat redskap som exempelvis en puck eller trissa. Studenterna på idrottslärarutbildningar har väldigt olika erfarenheter av bollspel och dans när de börjar på utbildningen. Många av studenterna har erfarenheter av bollspel genom deltagande i föreningslivet medan endast ett fåtal har ägnat sig åt dans på fritiden. Dessutom visar Redelius (2004) att bollspel är den vanligast förekommande aktiviteten i skolan medan dans förekommer sparsamt.

Inom respektive område, bollspel och dans, finns det en egen terminologi och begrepp som är specifika. Ett centralt begrepp inom bollspel är spel-förståelse som avser en förmåga att förstå bollspel i allmänhet genom att ha metoder, som byggts upp genom tidigare erfarenheter dvs. en förmåga att förklara intentioner i spelet (Frisk och Ström, 1998). När det gäller en bollspelares färdighet att hantera bollen krävs teknik som definieras som de verktyg som behövs för att skapa ett fungerande spel (Bolling, 1997). Ett annat viktigt begrepp inom bollspel är en didaktisk konstruktion, bollbas, där den bärande idén är att det finns en generell del som är gemensam i alla bollspel. Utvecklingen av bollbas har bidragit till bredare lärandemöjligheter i bollspel genom lek, samarbete och lagutveckling som förberedelse till de stora bollspelen (Halling et al, 2005).

Inom dans är rytm ett centralt begrepp som betecknar ett tidsmätt med regelbunden växling mellan starkare och svagare moment i återkommande förlopp av olika slag (elektronisk källa 4, 080519). Rytmen är bunden när rörelser styrs av musik, och fri rytm där rytmen framkommer ur kinestetisk perception dvs. hur sinnesceller i muskler och leder uppfattar omgivningen. Villkoren för rytm, är att den har en regelbundenhet av något slag (Digerfeldt, 1990). Rytmik är en pedagogisk metod, där man tränar musikalitet genom att införliva musiken med kroppsrörelser (Nilsson Gangneben & Söderström, 1999).

Bollspel kan delas in efter idé och konstruktion där spelen utgår från gemensamma drag, mönster och avsikt. Teng (2007) påvisar mönster som kommunikativa processer, bollfokus och spelyta i de olika spelkategorierna. Målspelet handlar om att två grupper delar på samma spelyta och tanken att spelarna genom interaktion ska ta sig förbi motståndarna och göra mål. En andra kategori är nätspelet där spelarna befinner sig på varsin planhalva eller

väggspele där spelytan är gemensam. Det finns en demokratisk spelordning där spelarna har bollen varannan gång och där spelplanen kan ses som en lig-gande målyta. Träffspel utgår från en introaktiv kommunikation dvs. kom-munikationen sker enbart med sig själv, där idén är att med bollar eller sym-boler för bollar komma närmare målet än motståndaren. Någon egentlig kommunikation mellan spelarna sker alltså inte. Slag- och löpspele är en fjär-de kategori som består av ett innelag och ett utelag där kommunikationen är reaktiv dvs. motståndarna reagerar först när innelaget har satt igång spelet. De båda lagen har inte samma spelyta, utan vistas innanför spelplanen re-spektive utanför vid olika skeenden i spelet.

Dans kan delas in i olika former som utgår från olika perspektiv. En så-dan indelning är kultur, expressivitet och träning. Dessa kan ses som didak-tiska modeller för dansundervisning. I kulturell form är det ett kulturhisto-riskt värde som förmedlas utifrån tradition, rit eller norm. Nutida danser åter-finns också inom denna form. I expressiv form är perspektivet rörelsekom-munikativt eller estetiskt och själva uttrycket med rörelserna blir centralt. Den tredje formen är träningsform där perspektivet är att åstadkomma en trä-ningseffekt med musiken som bärande (Lundvall och Meckbach, 2007).

När det gäller kunskaper i bollspel och dans visar studien att idrottslä-rarstudenter ska tillägna sig kunskaper i enskilda bollspel och hur dessa är konstruerade. I dans verkar det finns en relativt bestämd repertoar av danser inom kulturell form som återkommer på lärosätena. En annan viktig kunskap inom dans är att kunna sätta samman träningsprogram till musik.

Man ska kunna lite vals, schottis, bugg, foxtrot och polka. Dessa fem olika danser ska studenterna kunna när de har gått här ett år och det tillhör vår kultur kan jag tycka kunna dessa danser. Sedan är det ju så att även om inte musikvalet alltid passar dagens ungdom så går det ju alltid att förändra musikvalet till de här traditionella danserna. (Idrotts-lärarytbildare E)

De praktisk personliga färdigheterna har olika betydelse i bollspel re-spektive i dans. I bollspel visar studien att färdighet är av underordnad bety-delse under utbildningen utan i stället är iscensättandet av lärandesituationer dvs. den didaktiska förmågan det centrala, vilket också examinationerna i bollspel visar. De består i huvudsak av att kunna iscensätta och organisera olika lärandesituationer. Man måste självklart kunna kasta och fånga en boll och vara en del i spelet, men färdigheterna är inte det primära de få gånger studenterna undervisas i respektive bollspel.

I en examination kan man ju då iscensätta ett lärande genom att an-vända sig själv som försöksobjekt för att visa det här för andra. Låta andra få en bild av hur det här ska utföras och spelas. Ett annat alterna-tiv är att man utnyttjar någon annan student som förevisar. (Idrottsut-bildare L)

Dans skiljer sig från bollspel när det gäller praktisk personlig färdighet. Det tycks finnas en nödvändig färdighet för att ha förmåga att iscensätta lärande i dans. Studien visar på en samstämmighet vari denna färdighet be-står. Det handlar om att själv kunna känna rytmen och att kunna överföra den

i rörelser. När det gäller takt måste den som ska undervisa i dans själv kunna hålla takten och kunna räkna in i musiken.

Jag hävdar, med den erfarenhet jag har, att när det gäller dans är det väldigt viktigt att man har bra personlig färdighet för det handlar väldigt mycket om att kunna visa vissa saker och att studenten eller eleven i det här fallet visuellt ser vad man gör. (Idrottsutbildare D)

Examinationerna i dans visar också att de till stor del består av att själv kunna införliva musiken eller rytmen i rörelser inom de olika formerna.

Mellan tradition och förändring

Ämnet idrott och hälsa samt idrottslärarytbildningen har de senaste åren varit starkt utforskade. Flera slutsatser i denna forskning ger ett antal kritiskt formulerade utmaningar om att skapa tydligare kunskaps- och lärandeobjekt inom ämnet idrott och hälsa (Larsson & Redelius, 2004).

Det övergripande syftet med denna artikel är att diskutera vad blivande idrottslärare ska kunna i fråga om praktisk personlig färdighet. Vi har försökt få en ökad insikt och förståelse för innehållet i den av idrottslärarytbildningen som handlar om den idrottsliga praktiken. Är det så att en förändring håller på att ske där den praktiska personliga färdigheten hamnar i skymundan? Kan det rent av vara fråga om en deprofessionalisering i detta avseende?

En fråga vi funderat över är om idrottsläran egentligen har något egenvärde. Engström (2004) definierar egenvärde med att utövandet av idrotten är bra i sig själv och att den inte behöver utövas i något annat syfte än detta. Det är den direkta upplevelsen av aktiviteten som motiverar utförandet. Idrotten behöver med andra ord inte förklaras på något annat sätt än att den har sitt eget värde som upplevelse, och ändamålet med idrotten behöver inte förklaras ytterligare. Det kan vara spänningen eller det lustfyllda i rörelseaktiviteten som är kärnan i utövandet.

Det handlar ju om ett ämnesdidaktiskt kunnande om vad det är som legitimerar att jag fyller mina lektioner med det här innehållet. Det handlar mycket om att utrusta studenterna med en mängd olika arbetsätt, modeller, förberedelse för att kunna vara flexibla att variera att förändra att utveckla undervisningen. (Idrottsutbildare J)

Idrotten får ett mycket litet egenvärde och i stället dominerar investeringsvärdet i utbildningen. Författaren definierar investeringsvärdet som att idrott ges betydelse genom att man talar om ändamålet för aktiviteten. Om den idrottsliga praktiken är dans motiveras innehållet med att dans måste du kunna för att det står i skolans kursplaner eller att dessa danser är lämpliga att använda i skolan. Idrotten får på så sätt ett investeringsvärde eftersom ändamålet motiverar aktiviteten.

När idrottslärarytbildare talar om den idrottsliga praktiken motiveras denna utifrån hur den ska kunna användas i professionen. Därför talar lärarytbildare om bollspel som medel och inte som egenvärde. Det har sagts att bollen är världens roligaste leksak vilket i sig är en viktig faktor när man spe-

lar bollspel. De tekniska färdigheterna som ingår naturligt i de olika bollspelen är i sig viktiga kompetenser, att utveckla för att man ska kunna delta i olika spelformer (Eiberg & Sigaard, 2001). I den genomförda studien är ledarskap ett nyckelord som motiverar en aktivitet i idrottsläran. På många lärosäten används den idrottsliga praktiken för att träna ledarskap. Undervisningen lämnas i vissa delar över från lärarna till studenterna. Vanligen sker detta på fördjupningsnivå när studenterna fått grunderna i den idrottsliga praktiken, till exempel genom bollbas, för att sedan leda olika bollspel längre fram i utbildningen. Vilka bollspel som används och färdigheter i dessa blir inte lika viktigt, utan i stället är studenternas ledarskap som är i fokus för reflektion och bedömning.

Vad gör man med bollen eller gymnastiken hur använder man boll, gymnastik och orientering och friluftsliv med den åldersgruppen som verktyg för att utveckla barns motorik till den åldersgruppen. Alltså vi gör inte så mycket färdiga bollspel utan vi använder bollen som verktyg för att utveckla motoriken. (Idrottsutbildare D)

Det tycks som den praktiska idrotten inte har något egenvärde i en idrottslärarutbildning. Vi noterar att resultatet från studien inte angav kvaliteter som rörelsebildning, kroppserfarenhet eller koordinativ förmåga vid frågan om vilka kvaliteter som utvecklas i den idrottsliga praktiken. Det kan finnas en risk att kunskapsområdet idrottslära marginaliseras i idrottslärarutbildningen och att ämnesutvecklingen avstannar om egenvärdet inte tydliggörs. Det finns också en risk för splittring kring kunskapsområdet eftersom det inte råder konsensus om hur kunskapsområdet ska benämnas eller vad innehållet och progressionen ska bestå i. Idrottslärarutbildarna talar nästan uteslutande om idrottsdidaktik och användbarheten i skolan, när de talar om den idrottsliga praktiken. Egenvärdet tycks ha marginaliserats inom utbildningarna. Därmed handlar idrottsämnet i högre utbildning mer om själva iscensättandet av undervisning inom skolans ram än om en djupare kunskap i idrottslärans olika områden. Förståelse för kroppsliga kompetenser som till exempel att åka skridsko, simma, delta i bollspel eller att dansa har sin egen diskurs och sina egna principer som behöver problematiseras. Detta är enligt vår mening, själva kärnan i ämnet och som innefattar physical literacy.

I denna artikel diskuteras två av kunskapsområdena inom den idrottsliga praktiken. Det är viktigt att dessa kunskapsområden definieras och att det finns en samsyn bland idrottslärarutbildare på olika lärosäten om centrala begrepp inom området. En följd av att inte definiera kunskapsområdet skulle kunna vara att det får minskad betydelse till förmån för andra ämnen som är mer klart definierade i sin struktur och sitt innehåll. Ett första steg skulle kunna vara att man har en gemensam terminologi och en gemensam ”grammatik” för det som är generellt såväl som det som är specifikt. Denna ”grammatik” skulle kunna tydliggöra bollspel som kunskapsområde och möjliggöra för gemensamma utgångspunkter bland idrottslärarutbildningar för utvecklande av kunskapsområdet. Ett ämnesområde karaktäriseras bl.a. av en gemensam begrepps bild som tydligt definierar området. Bjurvill (1991) beskriver denna kärna som en kunskapsstam från vilken de olika bollspelen utgår. Varje bollspel representerar ”en gren” som är specifik. Ovan beskrivna indelning i de olika ”bollspelsfamiljerna” kan vara en sådan gemensam bas att utgå ifrån när man beskriver såväl generella som specifika delar inom

kunskapsområdet. Kan det vara så att bollspel är en så vanligt förekommande aktivitet i vardagslivet att ingen ifrågasätter eller funderar över hur detta område ska tolkas? Alla vet ju vad bollspel går ut på eftersom det är en del av vårt kulturarv som ”alltid” funnits i någon form i vårt samhälle. Nästan alla människor har erfarenheter från bollspel i någon form och kan förhålla sig till kunskapsområdet utifrån sina egna erfarenheter. Idrottslärover utbildare är inget undantag i detta. Enligt den nationella utvärderingen av skolämnet idrott och hälsa (Skolverket, 2005) dominerar bollspel och bollekar stort i undervisningen, trots att detta kunskapsområde överhuvudtaget inte nämns i läroplanerna. Det är också den aktivitet som idag uppskattas mest av såväl flickor som pojkar (Redelius, 2004). Risken med ett otydligt kunskapsområde är att ämnesområdet blir oklart och därmed kan det bli föreningsidrottens tolkning vad bollspel är för något, som blir det som får genomslag inom skolidrotten. Sandahls (2005) forskning visar att det i huvudsak är elever som är aktiva i någon förening på fritiden som har störst inflytande över vad som sker på idrottslektionerna.

I denna artikel diskuteras hur dans som kunskapsområde skiljer sig från bollspel. Det visar sig att idrottslärover utbildare har en samsyn över vad som är centralt inom området och att undervisningsinnehållet ser likartat ut på de olika utbildningsorterna. Puls, takt och rytm är exempel på sådana begrepp. Dessa begrepp verkar vara en förutsättning för att kunna arbeta med dans som kunskapsområde. Om man inte kan röra sig i takt till musiken visar studien att man inte anses ha förmåga att leda andra i dans. Det är till och med så att enskilda danser förekommer på samtliga utbildningar. Den expressiva formen verkar vara den form inom dansen som ägnas minst tid på utbildningen. Det skulle kunna innebära att estetiska värden ges mindre plats och att begrepp inom dans som stil och kroppsuttryck får litet utrymme. Dessa begrepp är sådana som främst hör hemma i en form där dansens huvudsakliga del består av att uttrycka olika former av känslor och stämningar. Meckbach och Söderström (2002) skriver om estetik och kropps rörelse som en viktig dimension av idrottsämnet. En rörelse kan vara en skönhetsupplevelse med rytm, timing och precision. Följaktligen skulle det kunna innebära att om den estetiska dimensionen av dans inte fokuseras i utbildningen skulle det kunna få konsekvenser för hur dans genomförs i skolan. Detta kan i sig vara begränsande för dansens utveckling i skolan med tanke på att dans fortfarande förekommer sparsamt. Är det så att studenternas erfarenheter är så små att den dansundervisning de får i utbildningen begränsar dem till reproduktion? I så fall får vi anta att samma danser som dansas under utbildningstiden är de danser som förekommer i skolan.

Däremot lägger vi ingen nivå på hur avancerade rörelserna ska vara. Det kan vara allt ifrån väldigt enkla steg framåt och bakåt till mer avancerade rörelser. (Idrottsutbildare J)

Dans är en konstform, och det unika i denna är att med hjälp av den egna kroppen uttrycka sig i samspel med musik (Alerby och Ferm, 2006). När Merleau-Ponty (ur elektronisk källa 5, 080519) talar om den oupplösliga föreningen mellan natur och kultur och kropp och själ, är det i den expressiva formen det kan uttryckas. Studenter borde, under sin utbildningstid, få uppleva ett kroppsligt lärande där kroppen smälter samman med tankar, handlingar och känslor och få uppleva dans där kroppen är liv, expressivitet och mottag-

lighet. Dans är inte bara att kunna utföra steg i takt till musik, utan är komplext i ett samspel med de egna kroppsrörelserna i kommunikation med andra människor i samklang med musik eller rytm.

Den praktiskt personliga färdigheten är, enligt de intervjuade lärarutbildarna, viktig och direkt avgörande om man ska kunna leda andra i dans. Vår undran är då om färdigheten trots allt fortfarande är för låg med tanke på att dans inte används i skolan. Redelius (2004) visar i sin undersökning bland elever ur grundskolans senare år att dans som aktivitet inte rangordnas högt bland olika aktiviteter. Undersökningen visar också att flickor uppskattar dans mer än vad pojkar gör. Man kan fråga sig om det beror på att flickor har större erfarenhet av dans utanför skolan, och eftersom dans knappast förekommer alls i skolan har pojkar ingen erfarenhet att utgå från när det gäller detta kunskapsområde.

Vi kan konstatera att det är problematiskt att diskutera vad en blivande idrottslärare bör kunna när det gäller den praktiska personliga färdigheten. Idag tycks det råda en osäkerhet om hur mycket färdigheter som utbildningen ska innehålla och vilka kvaliteter som ska utvecklas i den idrottsliga praktiken. Det råder en uppfattning om, bland de idrottslärarutbildare som deltog i vår undersökning, att studenterna som idag börjar på idrottslärarutbildningar har ett sämre ingångsvärde dvs. förkunskaper när det gäller praktisk personlig färdighet än vad som var fallet när de själva genomgick utbildningen. Man upplevde att studenterna förr var mer allsidiga idrottare än dagens studenter Detta kan ha flera orsaker. Om man tittar på skolämnet har enligt Annerstedt (2001a) ämnet sedan 1970 förändrats från en fysiologisk fas, via en osäkerhetsfas till en hälsofas. De studenter som kommer in på högre utbildning idag är givetvis präglade av den skola de själva har genomgått. Nationella utvärderingen (Skolverket, 2005) anger dock att det fortfarande inte finns så mycket reflekterande i skolidrotten, utan att själva aktiviteten är det viktigaste. Det verkar vara så att aktiviteter utförs, men utan att de fysiska kvaliteterna anges eller tränas. En annan orsak till sämre praktisk personlig färdighet bland dagens studenter kan vara tidig en specialisering i idrott utanför skolan och att man t ex uteslutande har ägnat sig åt bollspel på fritiden.

Idag betonar idrottslärarutbildare snarare allmändidaktiska och idrottsdidaktiska förmågor vid lärarutbildningarna, även om man anser att en god praktisk personlig färdighet är en viktig redskap för en idrottslärare. Det verkar finnas ett dilemma i diskussionen om praktisk personlig färdighet. Å ena sidan talar idrottslärarutbildare om att de inte ägnar undervisningstid åt färdighetsträning, å andra sidan kräver de en hel del färdigheter i vissa idrotter, vilket tydliggörs i praktiska examinationer. Eftersom studenter utgår från examinationsformerna i sitt eget lärande, innebär det att om praktisk personlig färdighet inte examineras krävs det inte heller någon träning i detta. Det verkar generellt vara så att studenterna får träna sina färdigheter på egen hand utanför undervisningstillfällena. De individuella idrotterna, dans i synnerhet, har specifika färdighetskrav, medan lärarna inte lägger vikt vid detta i bollspelsexaminationerna. Man kan därmed i princip få vara hur dålig som helst i bollspel då den praktiska personliga färdigheten inte anses viktig. I några idrotter exempelvis i simning och orientering anges det mycket konkret och precist vad som krävs för att bli godkänd. Dessa kompetenser anses viktiga ur ett säkerhetsperspektiv. Man skulle ju även kunna tala om säkerhet i andra idrotter som dans eller bollspel, men då är säkerheten inte livsavgörande utan handlar, enligt vårt sätt att se det, som en kvalitetssäkring för kunskapsområ-

det. Borde det vara så att den praktisk personliga färdigheten ska konkretiseras och preciseras i idrottslärarutbildningen och varför dessa kunskaper och färdigheter inte kan erhållas enbart genom teoretiska studier? Kroppslig kompetens handlar om egen personlig färdighet och att utveckla rörelsepotential. Är det betydelsefullt att formulera den idrottsliga praktiken och att motivera dess berättigande inom lärarutbildning och skola?

Arnold (1979) menar att denna "tysta kunskap" måste fås genom att erfaras rörelser. I-dimensionen av idrottsutövande är unik och genererar kroppslig kunskap. Det handlar t ex. om att lära sig åka skridskor, simma, kunna dansa eller delta i olika bollspel. Om man inte kan detta eller tillåts utveckla dessa färdigheter kvalitativt inom skolans ram, kommer dessa barn och unga att ställas utanför ett stort samhälleligt intresseområde. Dessa kunskaper måste belysas inom utbildningens ram och vi menar att dessa rörelsefärdigheter är kunskaper som studenterna behöver kvalitativt utveckla under utbildningen för att kunna utveckla metoder, övningsval och didaktiska överväganden anpassade efter elevers behov och lärtilar.

Flera av de intervjuade lyfte fram det didaktiska perspektivet som det absolut viktigaste vad det gäller kvaliteterna i den idrottsliga praktiken och relaterade denna didaktik till skolans styrdokument. Är det så att innehållet i den högre utbildningen är beroende och styrs av skolans styrdokument, grundade på politiska beslut? Studier av idrottslärarutbildningen och idrottsämnet innehåll i skolan visar att man betonar ungefär samma idrottsliga aktiviteter. Detta kan bero på idrottsintresset i samhället betonar ungefär samma idrotter. Inget tyder på att förändringar av innehållet idrottslärarutbildningen har lett till några omfattande förändringar av idrottsämnet i grundskolan (Sandahl, 2005).

Sammanfattning

Hur kan vi förstå betydelsen av praktisk personlig färdighet i en idrottslärarutbildning? Syftet med denna artikel har varit att beskriva och analysera idrottslärarutbildares tal om vad idrottslärare behöver ha för kunskaper i praktisk personlig färdighet. Vi har i denna artikel redogjort för olika aspekter på begreppet idrott och framför allt fokuserat på den del av ämnet idrott som behandlar kunskaper i den idrottsliga praktiken. Arnold (1979) talar om i-dimensionen av idrott, dvs. att inlärningen fokuserar på rörelsehandlingar och på utvecklandet av den kinestetiska förmågan i samband med fysisk aktivitet. Dessa kunskaper kan endast nås genom att man själv aktivt deltar i aktiviteterna. På flera lärosäten benämns detta område idrottslära som är ett samlingsnamn för all kunskap i den idrottsliga praktiken med utövandet i centrum. Vi har i artikeln diskuterat vikten av den idrottsliga praktiken dels i skolsammanhang, dels i studierna till idrottslärare. Artikeln bygger på en studie hur idrottslärarutbildare från sju olika lärosäten, där idrottslärarutbildning bedrivs, talar om detta. Studien genomfördes 2006-2007. När det gäller vad en blivande idrottslärare ska kunna talar idrottslärarutbildare i första hand om allmändidaktiska kompetenser, i andra hand om ämnesspecifika kompetenser och först i tredje hand om praktisk personlig färdighet i olika idrottsliga praktiker. Vi kan konstatera att det skett en stor förändring i synen på vad en idrottslärare ska kunna. Tidigare låg fokus på att själv kunna utföra olika idrotter medan det idag har en underordnad betydelse. Det finns trots

detta paradigmskifte en färdighetsdiskurs inom olika delar av idrottsläran. En aspekt är att blivande idrottslärare måste ha egen färdighet av säkerhetsskäl, t ex vid simning och orientering. Vi har i artikeln diskuterat färdighetsbegreppet inom bollspel och dans som är två olika kunskapsområden inom idrottsläran. Inom dessa områden finns en terminologi och generella begrepp som är specifik för respektive kunskapsområde. Vi har belyst några av dessa begrepp. Vi kan konstatera att det finns en diskrepans i användandet av dessa begrepp. I dans används dessa specifika begrepp väldigt frekvent, medan i bollspel talar inte lärarutbildarna utifrån bollspelsbegrepp utan beskriver form och innehåll framför allt i allmändidaktiska termer. Det vi framför allt har problematiserat i denna artikel är den praktisk personliga färdigheten i bollspel och dans. I dans finns ett uttalat fokus på färdighetens betydelse, vilket syns tydligt i examinationsformerna. Studien visar på en samstämmighet vari denna färdighet består. Det handlar om att själv kunna känna rytmen och att överföra den i rörelser. När det gäller takt måste den som ska undervisa i dans själv kunna hålla takten och kunna räkna in i musiken. I bollspel har praktisk personlig färdighet underordnad betydelse, utan det centrala är iscensättandet och den didaktiska förmågan. Bollspel blir ett medel för att utveckla ledarskap eller analysera gruppprocesser.

Det finns en diskrepans mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan. Lärandemålen i kursplanerna visar på en otydlighet eller avsaknad av krav på praktisk personlig färdighet. Idrottslärarutbildarna talar visserligen om vikten av en god praktisk personlig färdighet för att kunna visa och vara ett föredöme för eleverna i skolan. Vad som verkligen sker på realiseringsarenan har vi inte undersökt men det finns inget stöd i kursplanerna i form av lärandemål och examinationer kring praktisk personlig färdighet. Resonemangent mynnar därför ut i slutsatsen att praktisk personlig färdighet anses som viktig kunskap både för en idrottslärare och för elever i skolan, men att det finns olika krav mellan olika idrottsliga praktiker och att dessa inte är tydligt specificerade i kursplaner och andra styrdokument. Rörelsebildning, kroppserfarenhet, koordinativ förmåga eller rytmisk förmåga är viktiga kunskaper som endast kan erhållas genom att delta i och utöva den idrottsliga praktiken. Vi diskuterar i artikeln farhågan om inte denna kunskap håller på att gå förlorad. Vi menar att det är alla barns rättighet att inom ramen för skolans verksamhet få lära sig dansa, åka skridskor, simma och delta i bollspel. Är denna kunskap inte likvärdig med att lära sig räkna, skriva och läsa? Vi tycker att det är viktigt att blivande idrottslärare har en god praktisk personlig färdighet för att kunna omsätta och tillämpa denna kunskap undervisningen av barn och unga. Vi frågar oss om man till och med kan tala om en deprofessionalisering av idrottslärarprofessionen om den kroppsliga kompetensen utarmas i utbildningen.

Referenser

- Alerby, Eva och Ferm, Cecilia (2006). Konsten att dansa eller dansandets konst – dans som förkroppsligad kunskap. I: Alerby, Eva och Elidottir, Jórunn. *Lärandets konst – betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet*. (ss. 157-169) Lund: Studentlitteratur.
- Annerstedt, Claes (2001a). Ämnet Idrott och hälsa – ett historiskt perspektiv. I: Annerstedt, Claes, Peitersen, Birger., Rönholt, Helle. *Idrottsundervisning. Ämnet idrott och hälsas didaktik*. (ss. 73-110) Göteborg: ZetterQvist Tryckeri AB.
- Annerstedt, Claes (2001b). Ett reflekterande förhållningssätt till undervisning. I: Annerstedt, Claes, Peitersen, Birger., Rönholt, Helle. *Idrottsundervisning. Ämnet idrott och hälsas didaktik*. (ss.173-181) Göteborg: ZetterQvist Tryckeri AB.
- Arnold (1979). *Meaning in Movement, Sport and Physical education*. London: Heineman.
- Bjurvill, Christer (1991). *Lagbollspelets didaktik: Samordnad tränarutbildning, inläring till spelförståelse*. Malmö: Lärarhögskolan.
- Bolling, Björn (1997). *Bollspelsdidaktik, Idrotteket. nr 4*. Stockholm: Idrottshögskolan.
- Carlsson, Bo, Peterson, Tomas och Trondman, Mats (2005). Idrott och idrottsvetenskap i ett samhälls- och kulturvetenskapligt perspektiv. *Svensk idrottsforskning*, (3), s. 12-15.
- Digerfeldt, Gunvor (1990). *Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek*. Malmö: Almqvist & Wiksell International.
- Eiberg, Stig och Sigaard, Peder (2001). *Boldbasis - En praktisk handbog*. Højbjerg:Hovedland forlag.
- Engström, Lars-Magnus (2002). Idrottspedagogik. I: Engström, Lars-Magnus och Redelius, Karin. *Pedagogiska perspektiv på idrott*. (ss. 15-26) Stockholm: HLS förlag.
- Engström, Lars-Magnus (2004). *Idrotten som social markör*. Stockholm: HLS förlag.
- Fabri, Anna och Mattsson, Torun (2007). *Talet om den idrottsliga praktiken*. Malmö: Lärarutbildningen.
- Frisk, Magnus, Ström, Per-Olov (1998). *Spelförståelse*. Farsta: Idrottens förlag.
- Halling, Anders, Andersen, Bjarne, Skov Agergaard, Charlotte, och Worm Charlotte (2005). *Bolden i spil- teambold i teori og praksis*. Odense: Syddansk universitetsforlag.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Håkan och Redelius, Karin (2004). Några pedagogiska utmaningar i relation till ämnet idrott och hälsa. I: Larsson, Håkan och Redelius, Karin (Red.). *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa*. (ss. 227-239). Stockholm: Edita Norstedts Tryckeri.
- Linde, Göran (2006). *Det ska ni veta: en introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, Ulf P. (1979). *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Lundvall, Suzanne och Meckbach, Jane (2007). Tid för dans. I Larsson Håkan och Meckbach, Jane(Red) *Idrottsdidaktiska utmaningar*.(ss 103-119) Stockholm: Liber.
- Meckbach, Jane och Söderström, Suzanne (2002). Estetik och kroppsrörelse. I: : Engström, Lars-Magnus och Redelius, Karin (Red.). *Pedagogiska perspektiv på idrott*. (ss. 258-269) Stockholm: HLS förlag.
- Nilsson Gangneben, Jane och Söderström Suzanne (1999). Idrotteket 8. *Didaktik i rytmik, rörelse och dans*. Stockholm: Idrottshögskolan.

- Redelius, Karin (2004). Bäst och pest! I: Larsson, Håkan och Redelius, Karin (Red.). *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa.* (ss.149-172) Stockholm: Edita Norstedts Tryckeri.
- Patel, Runa., Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder.* Lund: Studentlitteratur.
- Rønholt, Helle (2001). Didaktik – idrott. I: Annerstedt, Claes, Peitersen, Birger., Rønholt, Helle. *Idrottsundervisning. Ämnet idrott och Hälsas didaktik.* (ss.8-22) Göteborg: ZetterQvist Tryckeri AB.
- Sandahl, Björn (2005). *Ett ämne för alla?* Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Skolverket (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 Idrott och hälsa.* Stockholm: Fritzes förlag.
- Thomsson, Heléne (2002) *Reflexiva intervjuer.* Lund: Studentlitteratur.
- Teng, Gunnar (2007) Spelet, aktören och regissören. I Larsson Håkan och Meckbach, Jane(Red) *Idrottsdidaktiska utmaningar.*(ss 120-140) Stockholm: Liber.
- Whitehead, Margareth (2001). The Concept of Physical Literacy. *European Journal of Physical Education*, (6), s. 127-138.

Elektroniska källor:

1. Malmö högskola
http://www.mah.se/upload/LUT/Om%20lut/Kvalitetsarbete/Manschetter/afb_manschett_.pdf (080519)
2. Nationalencyklopedin
http://www.ne.se.support.mah.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=150528&i_word=dans (080519)
3. Nationalencyklopedin
http://www.ne.se.support.mah.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=297220&i_word=rytm (080519)
4. Idrottsforum.org
<http://idrottsforum.org/articles/winther/winther.htm> (080519)
5. Malmö högskola
<http://www.edu.mah.se/ID3502/syllabus> (070419)
6. Kristianstad högskola
<http://www.hkr.se/templates/SyllabusPage.aspx?id=3157#> (070418)
7. Växjö universitet
<http://www.student.vxu.se/utbildning/pdf/200702191039040001.pdf> (070418)

Källförteckning:

Intervjupersoner som är citerade i denna artikel:

- Informant B:
man, 4 år som lärarutbildare
- Informant D:
man, 6 år som lärarutbildare
- Informant G:
kvinna, 7 år som lärarutbildare
- Informant I:
kvinna, 30 år som lärarutbildare
- Informant J:
kvinna, 14 år som lärarutbildare
- Informant L:
man, 4 år som lärarutbildare
- Informant O:
man, 5 år som lärarutbildare
- Informant P:
kvinna, 12 år som lärarutbildare