

This is an electronic reprint of the original article. This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

---

## Förskolelärares reflektioner över specifika händelser i rörelseundervisning

Romar, Jan-Erik; Bäckström, Maria ; Rönn, Johan

*Published in:*

Aktuell beteendevetenskaplig idrottsforskning (SVEBI:s årsbok 2003)

Published: 01/01/2003

*Document Version*

Final published version

[Link to publication](#)

*Please cite the original version:*

Romar, J.-E., Bäckström, M., & Rönn, J. (2003). Förskolelärares reflektioner över specifika händelser i rörelseundervisning. In G. Patriksson (Ed.), *Aktuell beteendevetenskaplig idrottsforskning (SVEBI:s årsbok 2003)* (pp. 155-170). Svensk förening för beteendevetenskaplig idrottsforskning.

### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

# Förskolelärares reflektioner över specifika händelser i rörelseundervisning

Jan-Erik Romar, Maria Bäckström och Johan Rönn  
Åbo Akademi, Vasa, Finland

## Bakgrund och syfte

Eftersom samhällssituationen och synen på idrott har förändrats så vore det viktigt att barn får positiva erfarenheter och intressanta upplevelser av idrott redan i tidig ålder. Detta innebär att förskolelärare får en allt viktigare uppgift och ett större ansvar att ge barnen en god grund för idrott och rörelse speciellt då forskning har kunnat visa att attityder och vanor som formats i barnaåldern har en stor betydelse livet ut (Shephard & Trudeau, 2000; Telama, Laakso, Yang, & Viikari, 1997).

Annerstedt (1995) ansåg att ett reflekterande förhållningssätt ger den bästa möjligheten att för lärare att bli goda pedagoger. Zeichner (1996) konstaterade att beaktande av reflektion i undervisningen och lärarutbildningen har ökat under det senaste decenniet. Trots att reflektion har blivit allmänt förekommande finns det många olika definitioner på vad reflektion är och hur den skall utföras. Då vi härnedan behandlar begreppet reflektion använder vi oss av Bengtssons (1996, s. 72-73) definition: "Reflektion ibland avser begrundan, meditation, tänkande, funderande och liknande intellektuella aktiviteter. I denna mening innebär reflektion att någon företeelse görs till föremål för ingående eftertanke, att tanken uppehåller sig en längre tid vid ett föremål för att få en bättre och djupare förståelse av det".

Lärarens reflektion kan ske på mikro- eller makronivå. Mikroreflektion innebär att läraren reflekterar över sådant som påverkar den dagliga undervisningen, t.ex. pedagogiken, innehållet, etiken, moralen och de sociala sidorna. Makroreflektion sker över en längre tid och i större lärargrupper. (Tsangaridou & O'Sullivan, 1997)

Tsangaridou och O'Sullivan (1997) har undersökt mikro- och makroreflektionernas huvudfunktioner i undervisning. De har kunnat påvisa att läraren använder sig av mikroreflektion för att förse eleverna med meningsfulla inlärningserfarenheter. Ytterligare framkom att mikroreflektion ger information om vad som behöver ändras, samt när och hur dessa förändringar bör ske för att inlärningen skall bli bättre. När oväntade och störande situationer uppstod, användes ofta denna typ av reflektion. Mikroreflektion är detsamma som Schön

(1996) beskriver med att lärare reflekterar i en handling och över en handling. Detta innebär att de reflekterar över handlingsmönster, över de situationer i vilka de handlar och över den kunskap som finns i deras agerande. Tsangaridou och O'Sullivan (1997) menade, att lärare använder makroreflektion för att reflektera över mer tidskrävande och större problem. Gemensamma problem som lärarna reflekterar över var t ex ämnes-, sociala- och kontextuella problem.

Därtill kan reflektionen ses på tre olika nivåer; teknisk, praktisk och kritisk. De här nivåerna har Van Manen utarbetat (enl. Pultorak, 1996) och de är likartade med de nivåer som Tsangaridou och O'Sullivan (1994) har använt. Pultorak (1996) har påvisat, att den tekniska nivån av reflektion är den lägsta och innebär att läraren reflekterar över en händelse beroende på personlig erfarenhet. Med detta menas, att reflektionen inte har några teoretiska eller systematiska anknytningar. Läraren är angelägen om den effektivitet och inverkan som hjälpmedel kan ha i arbetet för att nå uppsatta mål.

Praktiska nivån är steget ovanför den tekniska nivån i och med att den införlivar ett system eller en teori. Läraren i den praktiska nivån ser mera till eleven och lärarens beteenden och om målen sammanfaller med de förutsättningar som finns. Den högsta nivån är kritisk reflektion och den beaktar moral- och etikfrågor i det praktiska arbetet. Här ser läraren till elevernas rättigheter och behov samtidigt som hon försöker ge eleverna en bra personlighet. (Pultorak, 1996)

Tsangaridou och O'Sullivan (1997) konstaterade, att idrottslärare sällan reflekterar över sina övningar i början av lärarkarriären. De gånger reflektionen sker, fokuserar de ofta på tekniska aspekter såsom organisation, kontroll och klasshantering. Forskning har visat, att cirka 80 % av det som idrottslärare reflekterar över är koncentrerat på tekniska aspekter (Tsangaridou & O'Sullivan, 1994). Doolittle (1995) presenterade både interna och externa faktorer som påverkar lärares reflektion i arbetet. Interna faktorer var relaterade till personens karaktär, utbildning och socialisation medan externa faktorer var kopplade till skolan som arbetsplats.

Att förstå innehållet i undervisningen är centralt för att reflektera och göra beslut i en undervisningssituation. Tidigare forskning har visat att idrottslärarstudier vid observation av undervisning fäster vikt vid områden som organisation, sociala aspekter, stoffutveckling, elevens prestation och undervisningsmetoder (Allison, 1987; Curtner-Smith, 1996; Graham, French & Woods, 1993). Vidare hade första årets studerande färre observationer och mera allmän till sin karaktär än äldre studerande. Likaså har Romar (2000) jämfört första och andra årets klasslärarstudier reflektioner över en idrottslektion

de observerat. Undersökningen visade att andra årets studeranden reflekterade mera än första årets studeranden. Av andra årets studeranden gav 22 % förslag till hur man skulle ha kunnat göra en övning istället, medan endast 10 % av första årets studeranden gav förslag till hur man kunde förändra något. Andra årets studeranden reflekterade till en större del på inlärningsmetoder och lärarbeteendet medan första årets studeranden reflekterade mest över organisation, socialt klimat, motivation, feedback och kontinuerlig utveckling av övningarna.

Det finns också skillnader mellan lärare i olika skeden av sin yrkeskarriär. När idrottslärare får mera erfarenhet av undervisning ändras reflektionssätten så att de blir effektivare och mera ofta förekommande. Cloes, Vandersmissen och Pieron (2000) rapporterade att erfarna lärare observerade flera områden och fäste mindre vikt vid elevkontroll och disciplin. Orsaken till förändringarna är, att lärarna ser omstruktureringar av behoven och karaktären hos eleverna och därmed vill de förändra undervisningen (Tsangaridou & O`Sullivan, 1997).

Tsangaridou och O`Sullivan (1994) har konstaterat, att nyutbildade idrottslärare borde ha en grund för att kunna reflektera mångsidigt efter sin utbildning, så att det inte skulle ta flera år innan de har utvecklat sina reflektiva färdigheter. Inom lärarutbildningen har man försökt utbilda lärare, som kan reflektera över sig själva och sin undervisning. Det här har inte lyckats på grund av att lärarutbildarna själva inte har tillräckligt med teoretisk och praktisk grund för att handleda kring detta. Handal (1996) har påvisat att utvecklandet av ett reflektivt tänkande är tidskrävande eftersom det är en krävande aktivitet. Därför borde lärarstuderande få tidiga erfarenheter från skolförlagd praktik i sin utbildning.

Syftet med denna studie var att undersöka vilka specifika händelser förskolelärare reflekterar över vid observation av rörelsestunder. Samtidigt ville vi undersöka vilka händelser de upplever som positiva och negativa i rörelseundervisningen.

Då skolämnet idrott diskuteras i litteratur används många olika benämningar, t ex; idrott, rörelse, gymnastik och fysisk fostran. För att klargöra begreppen har vi valt att genomgående använda oss av ordet idrott och hälsa vid skolundervisningen. När vi diskuterar idrott och hälsa i förskolor använder vi benämningen rörelsefostran, i och med att ämnet heter så i läroplaner i Finland.

Organiserad fysisk aktivitet i förskola kallas för rörelsestund. Med en rörelsestund menar vi en ledd aktivitetsstund som barnen deltar i. Rörelsestunden kan bestå av olika former av lekar, rörelser och idrotter.

Förutom ledda rörelsestunder finns det även fria rörelsestunder i förskola. De fria rörelsestunderna förekommer dagligen eftersom barnen får springa och leka fritt både inom- och utomhus.

### Metod och genomförande

Vår undersökningsgrupp var 134 finlandssvenska förskolelärare, som har utexaminerats våren 1995 eller tidigare. De flesta arbetade i daghem eller i förskoleklasser och deltog i en kompetenshöjande fortbildning. Av dessa var en man och resten kvinnor. Åldern på deltagarna varierade mellan 23 - 53 år och medelåldern var 36 år. Den kompletterande utbildningen ordnades på fyra olika orter i Finland. Deltagarantalet varierade från 25-59 personer per ort. Kurserna pågick från hösten 1997 till hösten 1998 och de genomfördes under ett veckoslut med 20 timmar ledd undervisning, varav största delen var teori.

Lärarytbildningsinstitutionen vid Åbo Akademi var ansvarig för utbildningen och lektor Jan-Erik Romar fungerade som kursledare. Han föreläste bland annat om motivation för fysisk aktivitet och vad som händer på idrottslektioner. Därtill har förskolelärarna haft valda delar ur Annerstedt (1995) och Numminens (1996) bok som kurslitteratur. Kursledaren hade utarbetat en avslutande hemuppgift med delfrågor gällande motiveringar, mål och undervisning i rörelsefostran. Denna uppgift var obligatorisk för att förskolelärarna skulle bli godkända i kursen. Av de 134 förskolelärarna som ingick i vår undersökningsgrupp har inte alla besvarat varje fråga i hemuppgiften och 103 besvarade följande fråga: *Observera när någon annan håller en rörelsestund. Välj en signifikant positiv eller negativ händelse från lektionen (något du upplevde som väldigt viktigt). Det kan vara något som gjorde dig upprörd, tråkade ut dig, gjorde att du omformulerade dina egna värderingar eller förstärkte dina egna attityder/värderingar. Beskriv händelsen kort.*

Vår forskningsansats har varit kvalitativ, eftersom det är fråga om att tolka och analysera förskolelärarnas öppna svar. Vid kvalitativ metod försöker man enligt Jensen (1991) beskriva alla olika kvaliteter, som man menar hör till ämnet och därefter avgörs om de kan hänföras till samma dimension. Slutligen ser man om dimensionerna kan beskriva en kategori. Vidare menade Carlsson (1991) att det vid kvalitativ forskning är viktigt att svar och uttalanden tolkas så noggrant att forskaren också får fram indirekta budskap och innehåll.

Förskolelärarna har angett ett svar vilket betyder att de kan ha svar i endast en kategori. Den metod som vi har använt oss av för att få fram våra olika

kategorier i uppgifterna kallas kortregistermetod. Vi har skrivit upp alla förskolelärares svar på papper. Därefter har vi numrerat och klippt isär svaren så att vi har haft ett svar på varje papper. Nu försökte vi finna liknande svar som vi kunde bilda kategorier av (inre homogenitet). Sedan läste vi igenom kategorisvaren flera gånger så att vi kunde vara säkra på att vi hade klara gränser mellan de olika kategorierna. Det att vi placerade svaren i olika kategorier efter regelbundenheter och återkommande företeelser är en s.k. komparativ teknik. (Merriam, 1994)

Merriam (1994) påstod att en nackdel med kvalitativ forskning är att tolkningarna blir väldigt subjektiva och beroende av ens egna erfarenheter. Detta kan göra att reliabiliteten inte är så hög. Vi har försökt att vara öppna och ärliga, för att få så trovärdiga resultat som möjligt. Dessutom har två personer läst igenom alla svar och kategoriserat dem. Forskarna kategoriserade svaren individuellt, utan påverkan av varandra, för att sedan se om de hade liknande uppfattningar om i vilka kategorier de olika svaren skulle placeras. Vid kategoriseringen av uppgiften var forskarna till 92 % av samma åsikt. I de fall de var av olika åsikt läste de igenom svaret på nytt samt de två kategorier i vilka svaret hade placerats. Därefter kunde de enas om till vilken kategori svaret hörde.

Någonting som kan påverka validiteten i vår studie är att alla som deltagit i undersökningen har genomgått samma kompletteringskurs i idrott och läst samma kurslitteratur. Uppgifterna var dock relaterade till förskolelärares egna känslor och tankar. En positiv aspekt med att insamlingen av data har skett under en kompletteringskurs är att antalet svar har blivit stort. Dessutom är svaren omfattande och väl genomtänkta i och med att förskolelärares gjorde uppgifterna för att bli godkända i kursen. Vi har även fått stor regional spridning på svaren, eftersom förskolelärares är hemmahörande från olika delar av Svenskfinland.

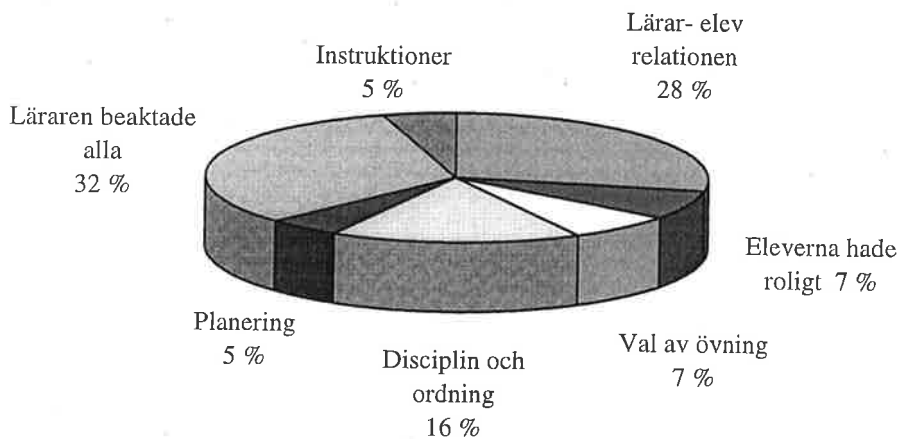
## Resultat

Vi kommer att redogöra för undersökningens resultat om vilka specifika händelser som förskolelärares uppmärksammar, när de observerar en kollegas rörelsestund. Förskolelärares skulle reflektera över någonting positivt eller negativt som hände under lektionens gång. Det är totalt 103 lärare som har besvarat den här frågan och 43 har reflekterat över någonting positivt och 60 över någonting negativt. De positiva svaren har vi kunnat dela in i sju kategorier (figur 1) och de negativa i sju kategorier (figur 2). Vi skall nu

redogöra för de positiva kategorierna och exemplifiera med några svar. Därefter går vi in på de negativa kategorierna.

### *Positiv specifik händelse*

Figur 1 visar att den positiva specifika händelse som fått mest uppmärksamhet av lärare är att *läraren beaktade alla elever*. Detta var 32 % av alla positiva händelser. En annan stor kategori är *lärar-elev relationen* med 28 %. *Disciplin och ordning* har uppmärksammats hos 16 % av lärare medan 7 % av lärare har tagit fasta på att *eleverna hade roligt* som det mest positiva. Lärarens *val av övningar*, *lärarens instruktioner* och *planering* var de minsta kategorierna.



Figur 1: Positiva specifika händelser som förskolelärarna reflekterar över när de observerar en rörelsestund (n=43).

#### **Kategori 1: Läraren beaktade alla**

Till denna kategori hör de lärare som har reflekterat över att läraren har uppmärksammat alla elever, oberoende av förutsättningar och förmåga, samt att läraren har lyssnat på elevernas förslag. Till denna kategori hör 32 % (14 st) av de positiva svaren.

Ex. " *En pojke hade svårt att hinna reagera och förstå vad som skulle göras. Då gick läraren fram till honom och gjorde rörelserna tillsammans en stund, sedan förstod han dem.* "

### **Kategori 2: Lärar- elev relationen**

Lärare har i den här kategorin reflekterat över att lärarna hade bra kontakt och förhållande till sina elever. Det rådde en god stämning i gruppen under rörelsestunden. Till denna kategori hör 28 % (12 st) av de positiva svaren.

Ex. *“ Jag tyckte om lärarens lugna pedagogiska ledarstil, han t o m tog i hand med en elev som ville vara smått kaxig. Det fanns inget översitteri i hans lärarattityd mot eleverna.”*

### **Kategori 3: Disciplin och ordning**

I den här kategorin har vi placerat de svar, i vilka lärare har reflekterat över lärarens agerande vid konflikter och andra störande händelser i klassen. Lärare ansåg att läraren agerade lugnt och sakligt när hon tillrättavisade eleverna. Totalt utgör den här kategori 16% (7st) av de positiva svaren.

Ex. *“ Det som hände med ett av paren tyckte jag att ledaren skötte på ett imponerande sätt. Ingen blev utskälld eller utpekad. Ändå visste pojkarerna att de gjort fel o. kommer knappast att glömma det i första taget.”*

### **Kategori 4: Val av övning**

I den här kategorin finns de lärare som ansåg att läraren hade en bra, intressant, utvecklande eller rolig övning. Övningarna var lämpliga med tanke på de mål som ställts inför rörelsestunden. Till kategorin hör 7 % (3 st) av de positiva svaren.

Ex. *“... att den andra variationen av leken vägen till Jerusalem där barnen skulle hitta en famn att sitta i var mycket roligare än den traditionella varianten.”*

### **Kategori 5: Eleverna hade roligt**

De lärare som tillhör den här kategorin har reflekterat över att barnen trivdes, hade roligt och njöt. Den goda stämningen bland eleverna medförde att eleverna gärna utförde uppgifterna. Av de positiva svaren hör 7 % (3 st) till den här kategorin.

Ex. *“ Det som jag tänkte mest på efteråt var att alla barn var så ivriga och trivdes.”*



### **Kategori 6: Planering**

Till kategorin planering hör de lärare som tyckte att läraren hade en bra planering och struktur i sin rörelsestund. Detta innebar att rörelsestunden hade en bra helhet. Sammanlagt 5 % (2 st) av lärares positiva svar tillhör den här kategorin.

Ex. “ *Övningarna var väl genomtänkta och hela rörelsestunden var väl förberedd.*”

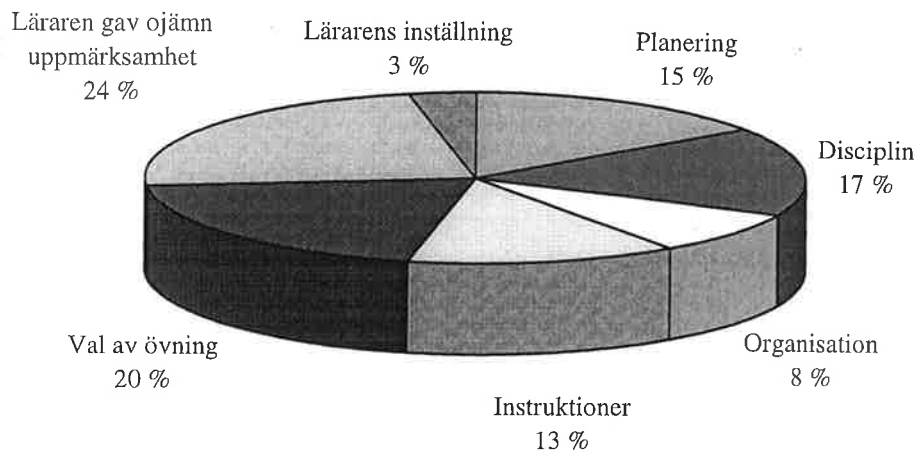
### **Kategori 7: Instruktioner**

Lärare som tyckte att läraren gav effektiva och bra instruktioner under rörelsestunden finns i den här kategorin och de utgör 5 % (2 st) av de lärare som har gett positiva svar. I och med att läraren hade bra och tydliga instruktioner kom eleverna snabbt igång med sina uppgifter.

Ex. “ *Lärarens sätt att presentera uppgifterna tycker jag att var mycket effektivt. Hon samlade alltid först ihop barnen i rad och fick dem på så sätt att lyssna. Med några få ord presenterade hon de viktigast instruktionerna och lät dem sedan genast börja på. Resten av instruktionerna gavs när de blev aktuella.*”

### ***Negativ specifik händelse***

Figur 2 visar de negativa specifika händelser (n=60) som förskolelärare har reflekterat över, när de observerat en kollegas rörelsestund. Att *läraren gav ojämn uppmärksamhet* åt eleverna är den största kategorin bland de negativa svaren med 24 %. En annan stor negativ kategori som 20 % av lärarna har reflekterat över, är *lärarens val av övningar*. Lärarens brister i *planering* och *disciplin* har vardera fått 17 % av lärares negativa svar. Det är 13 % av de lärare som har gett ett negativt svar som har ansett att läraren hade *dåliga instruktioner*. Lärarens *dåliga organisation* 8 % och lärarens *dåliga inställning* 3 % är de minsta kategorierna bland de negativa specifika händelserna.



Figur 2. Negativa specifika händelser som förskolelärarna reflekterar över när de observerar en rörelsestund (n=60).

### **Kategori 1: Läraren gav ojämn uppmärksamhet**

Lärare har i den här kategorin reflekterat över att läraren inte beaktade varje elev, samt att hon hade en orättvis fördelning av uppmärksamheten. Ofta var det de svaga eleverna som kom i skymundan eller blev orättvist behandlade. Till denna kategori hör 24% (14 st) av de negativa svaren.

Ex. “ *Den som valde ut fasttagare var läraren.....Hon sprang dock tappert på, men lyckades inte få fast någon. Jag såg hur hon blev olycklig och att hennes krafter höll på att tryta. Hon vågade dock ingenting säga. Efter en enligt min åsikt oskäligt lång tid blåste läraren av leken, och man gick över till följande övningspass...* ”

### **Kategori 2: Val av övning**

I den här kategorin reflekterade lärare över att lärarna använde sig av dåliga övningar i sin undervisning. Övningarna var inte på lämplig nivå för eleverna eller så var det fel typ av övning med tanke på vad som skulle läras ut. Kategorin innehåller 20 % (12 st) av de negativa svaren.

Ex. “ Den händelsen jag reagerade mest negativt på var X-nata leken...det var definitivt fel lek för en så heterogen grupp.”

### **Kategori 3: Disciplin**

Till den här kategorin hör de lärare som ansåg att läraren inte hade tillräckligt bra ordning på rörelsestunden. Det var ofta fråga om enskilda elever, som antingen busade eller gjorde annat än den egentliga uppgiften. Läraren lät det hela fortskrida utan att han gjorde några större tillrättavisningar för att upprätthålla ordningen. Till denna kategori hör 17 % (10 st.) av de negativa svaren.

Ex. “ Jag tycker att läraren borde ha haft mera strikta regler som alla borde följa. Det fanns som sagt några barn som inte alltid gjorde som det var sagt. Ibland kunde det hända att några barn satt uppe i ribbstolen eller dylikt när läraren vände ryggen till.”

### **Kategori 4: Planering**

I den här kategorin ansåg lärare att läraren hade brister i sin planering, vilket i sin tur påverkade lektionen. Rörelsestunden skulle ha förlöpt bättre om planeringen hade varit mera igenomtänkt. Det här ansåg 15 % (9 st.) av de lärare som har reagerat på en negativ aspekt.

Ex. “ läraren kunde ha planerat sin presentation och framställning lite noggrannare samt tagit fram och lagt de för passet behövlige redskapen.”

### **Kategori 5: Instruktioner**

I den här kategorin har respondenterna reflekterat över att läraren gav dåliga eller otydliga instruktioner. I en del fall tyckte de också att läraren borde hålla sig till de givna instruktionerna och inte ändra dem vartefter eleverna hade påbörjat övningarna. Det är 13 % (8 st.) som ansåg att detta var den mest negativa händelsen på rörelse-stunden.

Ex. “ Jag tyckte läraren gav för mycket order istället för att själv gå ner och instruera dem. Kontakten till barnen skulle på detta sätt ha blivit bättre vid instruktionsgivandet.”

### **Kategori 6: Organisation**

I den här kategorin har lärare reflekterat över att läraren hade dålig organisation på rörelsestunden, vilket ledde till att det blev en hel del väntan för barnen. Det kunde även uppstå organisatoriska problem när redskapen skulle placeras ut eller när eleverna skulle förflyttas från ett ställe till ett annat. Kategorin innehåller 8 % (5 st) av de negativa svaren.

Ex. *“ I den här leken skulle alla ställa sig i en rad och börja från samma ställe. Vilket gjorde att barnen kanske fick vänta onödigt länge på att få göra någonting. Här kunde barnen ha börjat från lite olika ställen, och visa hur rörelserna skulle göras så skulle det inte bildats köer. ”*

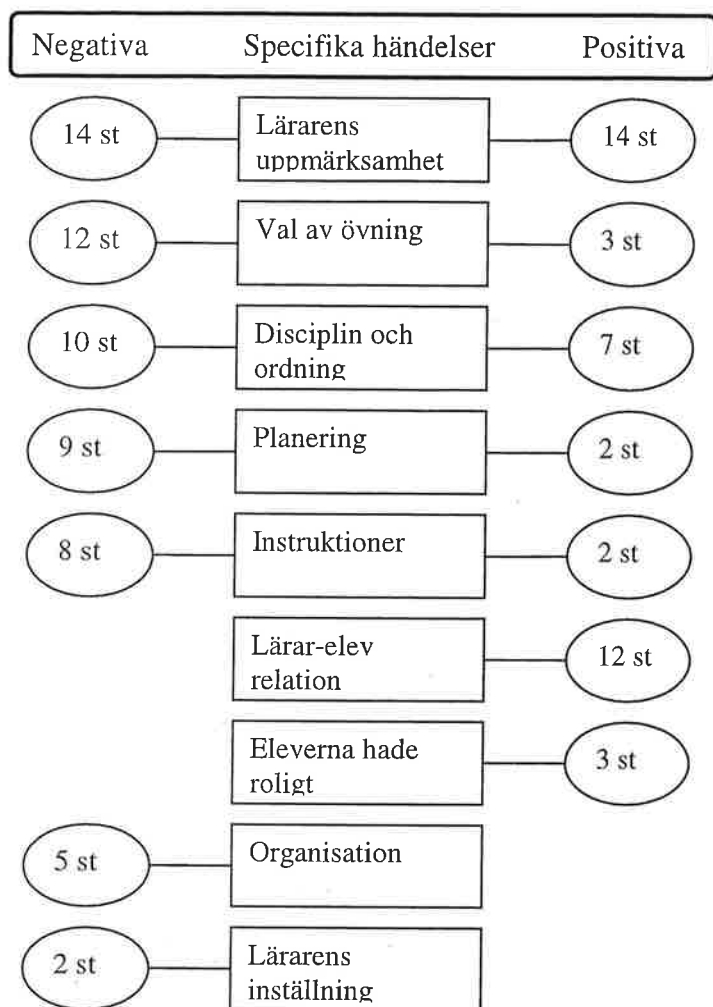
### **Kategori 7: Lärarens inställning**

I den här kategorin finns de lärare som har uppmärksammat att lärarens inställning och attityd till rörelse påverkar rörelsestunden utformning och elevernas inställning till rörelse. Om läraren t ex inte hade gymnastikkläder på sig vid undervisningen kunde han inte kräva att eleverna skulle ha det heller. Kategorin innehåller 3 % (2 st) av de negativa svaren.

Ex. *“ Läraren var på plats ca 30 minuter varav en del av tiden gick åt för att rita upp planen och dela in lagen. Läraren visade med hela sitt sätt, klädsel och kroppsspråk att hon inte ansåg detta vara viktigt. Barnen hade uppenbart roligt, men jag tror nog att hennes attityder kommer att avspeglas senare...”*

### ***Jämförelse mellan positiva och negativa specifika händelser***

I figur 3 jämför vi de positiva och negativa specifika händelser (figur 1 och 2) som lärare har reflekterat över för att se om det är liknande händelser som får lärare att reagera antingen positivt eller negativt. De kategorier som återfinns både bland de positiva och de negativa händelserna är *lärarens uppmärksamhet, val av övning, disciplin och ordning, planering samt instruktioner*. Kategorin *läraren gav ojämn uppmärksamhet* (neg.) har vi ansett att motsvarar den positiva kategorin *läraren beaktade alla*. Kategorin *disciplin* motsvarar den positiva kategorin *disciplin och ordning*. De positiva kategorierna som inte har någon motsvarighet bland de negativa händelserna är; *lärar-elev relationen* och *eleverna hade roligt*. Bland de negativa händelserna har *lärarens inställning, organisation* och *övriga* ingen motsvarande positiv kategori.



Figur 3: Jämförelse mellan positiva och negativa specifika händelser som förskolelärarna reflekterar över när de observerar en rörelsestund.

Fem kategorier har både en negativ och en positiv motsvarighet och dessa svar utgör ca 78 % (80 st) av förskolelärarnas totala antal (103 st). Kategorierna lärarens uppmärksamhet har fått lika många positiva och negativa reflektioner av lärarna (14 st.). Bland de övriga gemensamma kategorierna har de negativa händelserna fått större uppmärksamhet än de positiva. Den största skillnaden finner vi i kategorin val av övning där 12 lärare har reflekterat över övningen ur en negativ synvinkel jämfört med tre lärare som har reflekterat positivt på övningen.

Dessa kategorier kan grupperas i större teman; lärarengagemang, didaktiska perspektiv, ämneskunskap och elevrelaterat. Lärares uppmärksamhet, lärar-elev relation och lärarens inställning kan ses som delar av lärarengagemang, vilket beskriver lärarens empati och förmåga att se alla barn. Detta var nästan hälften av alla specifika händelser. Ungefär lika många händelser var representerade av

disciplin och ordning, planering, instruktioner samt organisation, vilka kan ses som didaktiska perspektiv i undervisningsprocessen. Val av övning (c. en femte del) är relaterat till lärares ämneskunskaper inom idrottsundervisning vilket är en förutsättning för inläring. Endast tre förskolelärare hade reflekterat på en specifik händelse med fokusering på barnet.

## Diskussion

Förskolelärarna har i den här uppgiften utfört det som Tsangaridou och O'Sullivan (1997) nämnde mikroreflektion. De har observerat en rörelsestund och reflekterat över antingen positiva eller negativa specifika händelser. Det visade sig att de var mera kritiskt negativa eftersom cirka två tredjedelar av lärarna har reagerat på negativa händelser. Detta är väl en väntad trend då människorna i vårt samhälle ofta ser och reagerar mera på det som inte fungerar och mera sällan tar fasta på goda ting.

Bland de positiva aspekterna som förskolelärare har reflekterat över kan vi konstatera att största delen av lärare, 60 %, har gjort en kritisk reflektion där de har sett på lärarens beteende relaterat till eleverna och deras behov. Kategorin läraren beaktade alla är störst, följd av kategorin lärar-elev relationen. Vidare fick lärarens agerande för disciplin och ordning en stor uppmärksamhet.

Den största enskilda kategorin bland de negativa aspekterna, cirka en fjärdedel, var också att läraren gav ojämn uppmärksamhet. Detta visar att förskolelärare ser till barnens behov, dock så att de ser lärarna och deras agerande först. Didaktiska aspekter utgör den största delen av dessa lärares reflektioner bland de negativa aspekterna och sådant de fokuserar på är organisation, instruktion, planering, disciplin och val av övning. Dessa områden kan ses ligga när det som Tsangaridou och O'Sullivans (1994) benämnde reflektion på teknisk nivå. Deras resultat visade nämligen att största delen av reflektionen sker på en teknisk nivå vilket också kunde ses i vår undersökning bland de negativa reaktionerna på en signifikant händelse.

Bland de enskilda kategorierna (figur 3) kan vi notera att det i huvudsak är liknande positiva och negativa kategorier som lärare har reflekterat över när de observerat en kollegas rörelsestund. Dessa har sedan kunnat tematiseras i några huvudteman. De händelser som förskolelärare har reflekterat över gäller nästan uteslutande läraren. Det är endast kategorin eleverna hade roligt bland de positiva aspekterna som är helt inriktad på barnen. Antagligen så är det naturligare för lärare att observera läraren och hans arbetssätt när de skall

bedöma en rörelsestund. Kategorin *eleverna hade roligt* återspeglar en viktig dimension i rörelsefostran, men enligt Annerstedt (1991) har ämnet också ett visst kunskapsinnehåll att lära ut. Rörelsefostran skall inte bara vara ett roligt avbrott till övrig verksamhet i daghemmen.

Vid en närmare granskning av lärares olika kategorisvar så tolkar vi det som positivt att det gemensamma temat lärarengagemang framkommer så tydligt både bland de positiva och de negativa kategorierna. Detta visar att en aktiv och intresserad lärare är av betydelse. Detta kan också ses i hur läraren fördelar uppmärksamheten och ger feedback åt alla elever.

Denna trend med liknande områden som förskolelärare har reflekterat över bland de positiva och negativa händelserna (figur 3) ses också bland de didaktiska perspektiv i undervisningsprocessen, som t ex instruktion, planering och disciplin. Dessa områden har också framkommit i tidigare forskning (Allison, 1987; Curtner-Smith, 1996; Graham, French & Woods, 1993; Romar, 2000). Detta framhäver att de här områdena torde ha stor betydelse för lärare. Som tidigare nämnts kan dessa relateras till en reflektion på en tekniska nivån. Det visade sig att förskolelärare i vår undersökning, precis som gymnastiklärarna i början av lärarkarriären i Tsangaridou och O`Sullivans (1994) undersökning, oftast fokuserar reflektionen på tekniska aspekter. Noterbart är att Tsangaridou och O`Sullivan (1994) inte har haft gymnastiklärarnas reflektioner uppdelade i positiva och negativa aspekter såsom vi har haft. Förskolelärarna i denna undersökning var erfarna lärare och reagerade på disciplin och ordning i motsats till vad Cloes, Vandersmissen och Pieron (2000), vilka fann att erfarna lärare fäste mindre vikt vid elevkontroll och disciplin.

Planeringen har fått större uppmärksamhet bland de negativa aspekterna än bland de positiva och det är främst presentationen som förskolelärare har ansett som misslyckade pga. brist i planeringen. Det som lärare har reagerat positivt på gällande planeringen är att helheten på rörelsestunden har blivit lyckad tack vare god planering. Det här stöder Byras och Coulons (1994) resultat att instruktioner, demonstrationer och elevaktiviteten blir bättre vid planerade gymnastiklektioner.

Gällande förskolelärares reflektioner över instruktioner och organisation kan vi konstatera att de här båda kategorierna är större bland de negativa aspekterna än bland de positiva. Det som lärare har reagerat på är att instruktionerna har varit otydliga eller dåliga samt att organisationen av redskap och elever har varit bristfälligt. Både brister i instruktioner och i organisation har resulterat i att barnen har blivit passiva när de inte har vetat vad som förväntas av dem. Det

vore viktigt att undvika sådana situationer, precis som lärare har noterat, eftersom eleverna skall vara så aktiva som möjligt. Numminen (1996) menade att organisationsmönstren i rörelsefostran är speciellt viktiga i daghem och förskoleklasser för att upprätthålla ordning och säkerhet bland barnen. En eventuell orsak till att en del lärare har haft dåliga organisationsmönster kan vara att de inte har fastställt tydliga rutiner och regler i klassen.

Beträffande lärares reflektioner över val av övningar så tror vi att detta återspeglar lärarnas ämneskunskaper. Det här kan bero på det som Annerstedt (1995) kallade idrottslig kompetens, att lärare inte har tillräckligt med kunskap om de aktiviteter de skall lära ut. Det är ju ett erkänt faktum att lärare oberoende av ämne undervisar mera och bättre sådana områden som de behärskar bra. Carson (1994) har rekommenderat att ett samarbete mellan lärare på olika stadier inom idrotts- och rörelsefostran och att därmed främja undervisningen i skolorna. Då skulle förskolelärare kanske få mera kunskap kring hur de skall välja ut och genomföra olika övningar.

Dessa resultat visar vad förskolelärare reagerar på vid observation av rörelsestunder och detta visar vilka pedagogiska områden som upplevs viktiga. Det som sedan händer i en undervisningssituation är sedan någonting annat. Vi vill dock påpeka att våra resultat inte kan generaliseras till alla lärare eftersom våra respondenter har deltagit i en fortbildningskurs. Därför vore det intressant att ta reda på och göra en jämförelse beträffande vad övriga lärare har för motiveringar och mål med rörelsestunder och vad de reagerar på när rörelsestunder hålls. Andra frågeställningar som kunde ligga till grund för fortsatt forskning är hur lärare strukturerar sin undervisning i rörelsefostran och hur ofta rörelsefostran förekommer i förskolan.

## Litteratur

- Allison, P. C. (1987). What and how preservice physical education teachers observe during an early field experience. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58(3), 242-249.
- Annerstedt, C. (1995). Planering och genomförande av undervisning. Ingår i C. Annerstedt (Red.). *Idrottsdidaktisk reflektion*. Varberg: Multicare.
- Bengtsson, J. (1996). Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrket och lärarutbildningen. Ingår i C. Brusling & G. Stromqvist (Red.). *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur, 67-79.
- Byra, M. & Coulon, S. C. (1994). The effect of planning on the instructional behaviors of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13,(4),107-108.



- Carlsson, B. (1991). *Kvalitativa forskningsmetoder*. Falköping: Gummessons.
- Carson, L. M. (1994). Preschool physical education: Expanding the role of teacher preparation. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65, 50-52.
- Cloes, M. Vandersmissen, A., & Pieron, M. (2000). Comparison of physical education teaching events' perception by beginning and experienced teachers. Ingår i: F. Carreiro da Costa, J.A. Diniz, L.M. Carvalho, & M.S. Onofre. (Eds.), *Proceedings of the AIESEP 96 International Seminar; Research on teaching and research on teacher education*: Lisbon, Portugal, 60-66.
- Curtner-Smith, M. D. (1996). The impact of an early field experience on preservice physical education teachers' conceptions of teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 224-250.
- Doolittle, S. (1995). Contexts supporting the reflective practice of experienced teachers. Ingår i C. Pare (Ed). *Proceedings from AIESEP International Seminar; The training of teachers in reflective practice of physical education. Better teaching in physical education? Think about it!*. Trois-Rivières, Canada, 155 - 172.
- Graham, K. C., French, K. E., & Woods, A. M. (1993). Observing and interpreting teaching-learning process: Novice PETE students, experienced PETE students, and expert teacher educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 46-61.
- Handal, G. (1996). Att stimulera till reflekterad praktik. Om handledningens roll i utvecklingen av yrkeskunnande och yrkeskvalificering. Ingår i C. Brusling & G. Strömquist (Red.). *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur, 107-124.
- Jensen, M. K. (1991). *Kvalitativa metoder för samhälls- och beteendevetare*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Numminen, P. (1996). *Kuperkeikka - varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikkaan*. Saarijärvi: Gummerus.
- Pultorak, E. (1996). Following the developmental process of reflection in novice teachers: Three years of investigation. *Journal of Teacher Education*, 47, 283-291.
- Romar J-E. (2000). Preservice teachers' understanding of teaching physical education. Ingår i: F. Carreiro da Costa, J.A. Diniz, L.M. Carvalho, & M.S. Onofre. (Eds.), *Proceedings of the AIESEP 96 International Seminar; Research on teaching and research on teacher education*: Lisbon, Portugal, 239-244.
- Schön, D. (1996). Den reflekterande praktikern. Ingår i C. Brusling & G. Strömquist (Red.). *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur, 26-42.

- Shephard, R.J. & Trudeau, F. (2000). "The legacy of physical education: Influences on Adult Lifestyle". *Pediatric Exercise Science*, 12, 34-50.
- Telama, R., Laakso, L., Yang, L. & Viikari, J. (1997). Physical activity in childhood and adolescence as predictor of physical activity in young adulthood. *American Journal of Preventive Medicine* 13(4), 317-323.
- Tsangaridou, N. & O'Sullivan, M. (1994). Using pedagogical reflective strategies to enhance reflection among preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 13-33
- Tsangaridou, N. & O'Sullivan, M. (1997). The role of reflection in shaping physical education teacher's educational values and practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 2-25.
- Zeichner, K. (1996). Forskning om lärares tänkande och skilda uppfattningar av reflekterande praktik i undervisning och lärarutbildning. Ingår i C. Brusling & G. Strömqvist (Red.). *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur, 43-66.

# AKTUELL BETEENDE- VETENSKAPLIG IDROTTS- FORSKNING



SVEBI:S ÅRSBOK 2003

## INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<i>Göran Patriksson</i>	FÖRORD	1
<i>Erwin Aptsch</i>	Förändringar i fysisk aktivitet hos en grupp studenter under en tremånadersperiod	3
<i>Karin Grahn</i>	Idrottsflickor och idrottspojkar i tränarutbildningens läromedel – texter, bilder och föreställningar sett ur ett genusperspektiv	17
<i>Urban Johnson Björn Carlsson Hansi Hinic Magnus Lindwall</i>	Psychological reactions to injury among competitive athletes, youth athletes and exercisers compared to a non-injured reference group	37
<i>Lars Kristén</i>	Possibilities offered by interventional sports programmes to children and adolescents with physical disabilities; an explorative and evaluative study	49
<i>Lena Larsson</i>	Idrott och hälsa är ingenting för mig. Eleverna som ej deltar i idrottsundervisningen	67
<i>Eva-Carin Lindgren</i>	Kan stärkta idrottsflickor utmana den manliga Hegemonin inom idrotten?	81
<i>Suzanne Lundvall Jane Meckbach</i>	Ett ämne i rörelse. Gymnastik för kvinnor och män i lärarutbildningen vid Centralinstitutet/Gymnastik och idrottshögskolan under åren 1944 till 1992	101
<i>Anna Nordenstam</i>	Off-Side? Analys av damhockey	129
<i>Jan-Erik Romar Maria Bäckström Johan Rönn</i>	Förskolelärares reflektioner över specifika händelser i rörelseundervisning	155
<i>Stefan Zell</i>	Feedback och kommunikation mellan tränare och aktiva	171
<i>Anders Öström</i>	Handikappidrott som socialt fenomen	189