



HÖGSKOLAN
I HALMSTAD

Lärarprogrammet 240 hp

EXAMENSARBETE



Elevinflytande på tid

En aktionsforskningsstudie om att involvera elever i planeringsprocessen i ämnet idrott och hälsa

Mimmi Andersson, Cecilia Larsson och Jennie Larsson

Utbildningsvetenskap 15 hp

Halmstad 2014-06-08

Förord från kursansvarig

Detta examensarbete är en produkt av ett pedagogiskt utvecklingsarbete på Lärarutbildningen i Halmstad våren 2014. Vi har erbjudit studenter i den "tidigare lärarutbildningen" att under sin sista termin pröva ett innehåll som är obligatoriskt i den nya lärarutbildningen (utveckling- och utvärderingsarbete). Inom ramen för fördjupningskursen i Specialpedagogik (30 hp) har studenterna genomfört sitt examensarbete på avancerad nivå i form av ett utvecklingsarbete som dokumenterats, analyserats och kritiskt granskats. Studenterna har med andra ord använt sig av aktionsforskning för att initiera och dokumentera ett kombinerat forskning- och utvecklingsarbete som också resulterat i en vetenskaplig artikel. Studenterna har även, som en del av opponeringen, gjort en vetenskaplig poster av varandras undersökning för att med enkla medel kunna kommunicera resultaten till lärare på fältet.

Syftet med förändringsarbetet utgår från skollagens nya skrivning att utbildningen i förskola och skola ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Lärare behöver därmed utveckla förmågor för att också vara en "forskande lärare" som en del av sin professionsutveckling. Våra intentioner är dels att studenterna utvecklar förmågor att initiera och dokumentera ett systematiskt kvalitetsarbete, dels att öka tillgängligheten av didaktiska implikationer genom att skriva artiklar och skapa postrar.

Studenterna har mer än väl uppfyllt kursens intentioner. Min förhoppning är att resultaten ska inspirera lärare att ha ett undersökande förhållningssätt till de små frågorna i skolan som gör skillnad för elevers lärande.

Halmstad 2014-06-02

Ann-Christine Wennergren (lektor i utbildningsvetenskap)

Förord

Aktionsforskning är en process som kräver tid, tålamod och kreativitet. Produkten du håller i din hand är resultatet av ett spännande och lärorikt men kanske framförallt roligt arbete. Våra erfarenheter och kunskaper har tagits till sin spets och vårt samarbete har satts på prov. Vi har gått från att vara helt ovetandes om varandras existens till att nu ha studerat tillsammans vid Högskolan i Halmstad i fyra år. Under denna tid har vi utvecklats, både individuellt och tillsammans, samtidigt som vi formats till kreativa och driftiga pedagoger. Vi kommer aldrig bli fullärda och aktionsforskningen som vi nu bär med oss i våra ryggsäckar har skapat både behov och förutsättningar för att hela tiden fortsätta att utvecklas.

Denna aktionsforskningsstudie hade inte varit möjlig utan stöd. Vi vill därför tacka skolan som välkomnade oss in i sin verksamhet, både eleverna, idrottsläraren och rektorn. Vi vill även rikta ett stort tack till vår handledare Therése Mineur för vänskapligt stöd och konstruktiv kritik samt vår examinator Ann-Christine Wennergren för god struktur och välmenat tjtöt [uttalas med göteborgsk dialekt]. Avslutningsvis skulle vi vilja tacka varandra för ett väl genomfört arbete och lärdomen att man inte bör bära med sig en mjukglass från Maxi till tredje våningen i Q-huset en varm vårdag.

Högskolan i Halmstad, 2014-06-08

Mimmi Andersson, Cecilia Larsson och Jennie Larsson

Elevinflytande på tid

En aktionsforskningsstudie om att involvera elever i planeringsprocessen i ämnet idrott och hälsa

Mimmi Andersson, Cecilia Larsson och Jennie Larsson, Högskolan i Halmstad

Abstrakt

Aktionsforskningens syfte är att öka elevers delaktighet i ämnet idrott och hälsa genom att involvera dem i planeringsprocessen. Detta eftersom elever sällan tillåts vara delaktiga i utformandet av undervisningen och därmed saknar förståelse för dess syfte och innehåll. Studien präglas av ett relationellt perspektiv i strävan efter visionen om En skola för alla. Tidigare studier visar fördelar med elevinflytande och skriftliga planeringar i syfte att medvetandegöra elever om sitt lärande. I ämnet idrott och hälsa beskrivs att förutsättningar för detta många gånger saknas. Två aktioner, ett träd som konkretiserar kursplanens innehåll och en planeringsmall som skapar tillfälle för eleverna att involveras, planerades och genomfördes tillsammans med en medforskande idrottslärare. Aktionerna dokumenterades genom observationer, loggböcker, två reflektionssamtal samt en intervju med idrottsläraren och två reflektionsskriv av eleverna. Resultatet presenteras i kategorierna *delaktighet*, *planering*, *tid* och *lärares förhållningssätt*. Slutsatserna är att eleverna förvaltar möjligheter till involvering genom att lyssna på instruktioner, svara på frågor och därefter presentera egna förslag och idrottsläraren beskriver denna involvering som positiv då den ökar elevernas medvetenhet. Studiens didaktiska implikationer är att grovplaneringar bör lämna utrymme för elevinflytande samt att införandet av nya rutiner måste få ta tid.

Nyckelord: Delaktighet, elevinflytande, idrott och hälsa, involvering, planering

Inledning

Ingen har väl undgått att höra att den svenska skolan är i kris, våra elever blir inte godkända och Sveriges ranking försämras i den internationella statistiken (Skolverket, 2013). Detta är anmärkningsvärt och bör definitivt begrundas men resultatet har fler aspekter. Samma undersökning visar nämligen att svenska elever trivs bra i skolan jämfört med elever i andra länder. Nilholm och Göransson (2013) diskuterar skolans uppdrag utifrån två perspektiv, ett smalare och ett bredare. Det smala uppdraget, kunskapsuppdraget, är det vi i regel tänker på när vi tänker på skolan. Detta lyfts fram i såväl politiska diskussioner som i media. Elever förväntas i skolan utveckla förmågor som att läsa, räkna och skriva vilket i skollagen, 1 kap, 4 § (Regeringskansliet, 2010) kan tolkas som kunskaper. Samma mening fortsätter genom att klargöra att elever även ska utveckla värden, såsom allas lika värde och nyttjandet av demokratiska arbetsformer. Det är här skolans bredare uppdrag träder in, det vill säga ett uppdrag om inkludering och En skola för alla, det som sannolikt gör att våra svenska elever trivs i skolan. Trots detta agerar enligt Nilholm och Göransson (2013) många politiker, rektorer, lärare och forskare som om skolan hade ett smalare uppdrag.

Trots att elever trivs i skolan visar studier att de många gånger saknar förståelse för skolarbetet och de mål som undervisningen syftar till (Black & Wiliam, 2001; Forsberg, 2000). Elever ska få inflytande över sin skoltid och vi som lärare ska förvänta oss att de vill och kan ta ansvar för sitt lärande (Skolverket, 2011a). Målsättningen för den svenska skolan är En skola för alla. Exakt vad detta innebär kan diskuteras men ett rimligt antagande är att det inte är en skola där lärare enskilt beslutar vad som ska göras och ensamt har förståelse för varför det görs. Persson (2013) beskriver ett relationellt perspektiv som innebär att anpassningar görs på organisationsnivå i stället för på individnivå. Utifrån detta kan En skola för alla liknas vid en skola där elever involveras i planeringen av undervisningen för att på så

sätt utveckla förståelse för dess syfte. Det är en skola där läraren anpassar sin praktik för att inkludera alla elever i stället för att alla elever ska anpassa sig efter lärarens praktik.

I ämnet idrott och hälsa har det visat sig att elevers motivation påverkar deras inställning till fysisk aktivitet. Möjligheten att påverka valet av aktivitet ökar, enligt tidigare studier, elevers motivation och vilja att delta (Larsson & Andersson, 2014; Åström, 2010). Ökad inaktivitet och de hälsorisker som följer med detta betraktas idag som vår tids allvarligaste folkhälsoproblem (Eklom, 2011). Syftet med ämnet idrott och hälsa är att skapa förståelse, lust och förutsättningar för fysisk aktivitet och en hälsosam livsstil (Skolverket 2011a). Studier visar att elever saknar förståelse för detta syfte och därmed en känsla av meningsfullhet vilket gör att kunskapskraven många gånger upplevs vara ouppnåeliga (Larsson, 2003; Skolinspektionen, 2012). Läraren är en viktig faktor för att elever ska känna motivation då dennes attityd till ämnet och förmedlingen av ämnets innehåll påverkar elevers motivation och upplevelser (Åström, 2007). Som lärare ansvarar vi för att sätta realistiska, tydliga och uppnåbara mål men Ardoris (2009) menar att det är viktigt att involvera eleverna i denna process för att öka deras känsla av delaktighet.

Enligt läroplanen (Skolverket, 2011a) ska ämnet idrott och hälsa utveckla kunskaper i att planera, genomföra och utvärdera olika rörelseaktiviteter. Vid vårt första möte med idrottsläraren på den aktuella skolan beskrevs elevernas inflytande över idrottslektionerna bestå av att de yngre eleverna någon gång ansvarade för en uppvärmning medan de äldre planerade och ansvarade för en lektion. Eleverna hade även önskegympa ett par gånger per termin. I förhållande till läroplanen (Skolverkets, 2011a) förefaller elevernas inflytande ha handlat om ett sätt att bocka av en målsättning i ämnets syfte.

Studien har en aktionsforskande ansats vilket innebär en strävan att nå en ökad förståelse för den verksamhet som bedrivs och vad som kan göras för att förändra den (Rönnerman, 2012). Utifrån ovan beskrivna problematik och den aktionsforskande ansatsen syftar studien till att öka elevernas delaktighet i ämnet idrott och hälsa genom ökat inflytande. Detta görs genom att involvera eleverna i årskurs tre i planeringsprocessen vid val av aktiviteter i idrottsundervisningen i förhållande till skolans styrdokument (Skolverket, 2011a).

De forskningsfrågor studien avser att besvara är:

På vilka sätt förvaltar eleverna möjligheten att involveras i planeringsprocessen?

Hur beskriver idrottsläraren sina upplevelser av att eleverna involveras i planeringsprocessen?

Bakgrund

Kapitlet beskriver inledningsvis studiens relationella perspektiv. Därefter redogörs för tidigare forskning och styrdokument angående En skola för alla kopplat till planering, inflytande samt idrott och hälsa.

Ett relationellt perspektiv

Elever har rätt till en likvärdig utbildning, oavsett var de bor. Skolan ska ta hänsyn till varje individs behov och förutsättningar samtidigt som alla ska nå samma mål. Persson (2013) beskriver två specialpedagogiska perspektiv för att hantera detta. Å ena sidan beskriver han det kategoriska perspektivet som utgår från att eleven har svårigheter och att det är eleven som ska förändras. Å andra sidan beskriver han det relationella perspektivet som innebär att eleven är i svårigheter på grund av den undervisningsmiljö och skolkultur som råder. Åtgärder riktas då mot miljön och kulturen istället för eleven. Begrepp som inkludering och delaktighet nämns ofta i samband med detta.

Begreppet inkludering används ofta i sammanhang där funktionsnedsatta elever ska inkluderas i ordinarie verksamhet (Berry, 2006; Nilholm & Alm, 2010). En bredare syn på inkludering presenteras av Nilholm och Göransson (2013) som menar att inkludering i ett vidgat perspektiv handlar om en skola som är till för alla. De menar att inkludering på så sätt kan ses som en förlängning av visionen om En skola för alla. Vad som är en inkluderande skola är svårt att svara på eftersom varje individs subjektiva upplevelser måste tas i beaktande för att en sådan bedömning ska kunna göras enligt Nilholm och Alm (2010). De menar att elevers upplevelser av inkludering skapar komplexa och ibland oförenliga bilder av verkligheten eftersom ingens upplevelser är den andres lik. De anser därför att man bör tala om mer eller mindre inkluderande miljöer snarare än inkluderingens vara eller icke vara. Deras studie visar att elever som upplevs vara exkluderade av andra ibland känner sig inkluderade och tvärtom.

När det talas om skolan påtalas det ofta att elever ska vara delaktiga i sin utbildning, men det finns flera definitioner av begreppets innebörd. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) beskriver delaktighet utifrån sex delaktighetsaspekter: *tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, erkännande, engagemang* och *autonomi*. Dessa aspekter synliggör olika dimensioner av begreppets omfång. Förekomsten av delaktighet kan visa sig olika beroende på vem som tolkar dess förekomst, elevers och lärares subjektiva upplevelser kan skilja sig från en utomståendes objektiva beskådning. Upplevelsen av delaktighet är ständigt föränderlig då olika situationer och sammanhang skapar unika villkor. En individs delaktighet uppstår i relationen mellan de egna och miljöns förutsättningar. Enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten (2013) måste barn och ungdomar få uppleva en känsla av samhörighet och de menar att det är en mänsklig rättighet att få uttrycka sig och påverka sin situation. Elevers möjligheter att ta del av undervisningen ökar ju tidigare de erbjuds delaktighet och inflytande i skolan enligt Selberg (1999). Anledningen till detta är att de ges möjlighet att påverka undervisningen så att den anpassas efter deras behov, vilket gynnar deras kunskapsutveckling då allt inte behöver göras på samma sätt. Enligt Ardoris (2009) är det lärarens ansvar att sätta realistiska och uppnåbara mål men även att involvera eleverna i processen för att öka deras delaktighet i undervisningen.

En skola för alla

Visionen om hur skolans verksamhet ska bedrivas uttrycks ofta med begreppet En skola för alla. Enligt Persson (2013) handlar det om att skolan och dess personal ska skapa en verksamhet som är anpassad efter varje individs förutsättningar. Persson (2013) förklarar att alla elever i en inkluderande miljö ska få känna delaktighet och gemenskap. Han beskriver detta som en utmaning för många skolor då det ställer krav på både skola och personal. Enligt Ahlberg (1999) handlar det om skolans vardagliga arbete med att möta elevers olikheter utifrån styrdokumentens intentioner (Skolverket, 2011a; Regeringskansliet, 2010; Svenska Unescorådet, 2006) om en likvärdig och demokratisk utbildning för alla. Liksom Persson (2013) menar hon att En skola för alla är en skola som inkluderar alla elever. Kopplat till studiens relationella perspektiv läggs betoningen i En skola för alla på uttryckets sista ord, det vill säga En skola för *alla*. Detta kan jämföras med Perssons (2013) beskrivning av det kategoriska perspektivet som skulle kunna illustreras med betoning på en, det vill säga *En* skola för alla. Skillnaden är hur man ser på åtgärder och skolutveckling. Huruvida skolan bedöms finnas i en uppsättning till vilken elever ska anpassas eller faktumet att det finns olika elever till vilka skolan måste anpassas.

Planering

För att försäkra att elever erbjuds en likvärdig utbildning ska skolans verksamhet planeras och dokumenteras (Skolverket, 2011b). Planeringar syftar till att vara ett stöd för lärare och elever i genomförandet av undervisningen men används också för att utvärdera elevers kunskaper i förhållande till kunskapskraven. Kursplanens syfte, centrala innehåll och kunskapskrav ska genomsyra planeringen. Undervisningens mål ska konkretiseras för att synliggöra kopplingen mellan de förmågor som elever förväntas utveckla och undervisningens innehåll. Att som lärare ha förståelse för kunskapskraven är därför viktigt för att säkerställa att undervisningen skapar förutsättningar för eleverna att nå dessa. Skolverket (2011b) har utarbetat riktlinjer som ska fungera som stöd för lärare i planerings- och dokumentationsprocessen utifrån läroplanen. De ser det som betydelsefullt att elever görs delaktiga i planeringen för att kunna ta ansvar för sitt lärande samt att detta blir ett tillfälle att diskutera deras erfarenheter och föreställningar om undervisningens syfte och innehåll. Elever ska således få möjligheter att ge förslag på idéer om undervisningens innehåll och arbetssätt för aktuella arbetsmoment.

I dagens skola råder ett glapp mellan styrdokumentens intentioner och samhällets förväntningar för hur undervisning bör bedrivas och hur det ser ut i verksamheten. Lärare är ofta medvetna om vad de ska göra och hur det borde vara, men det förverkligas sällan av olika skäl enligt Danell (2003). Han menar att skolan förväntas involvera elever i undervisningens alla skeden vilket lärarna är medvetna om samtidigt som det inte alltid är så enkelt. Lärarna som deltog i hans studie försökte utifrån sina tolkningar av styrdokumentens intentioner och samhällets förväntningar skapa en fungerande verksamhet, anpassad efter elevernas erfarenheter och intressen. Danell (2003) beskriver trots svårigheterna en ständig utveckling av lärarnas undervisning då de var lyhörda för elevernas reaktioner och resultatet av olika moment i undervisningen.

Skolans kunskapskrav upplevs många gånger som ouppnåeliga vilket har sin grund i att elever saknar förståelse för syftet med undervisningen vilket gör att känslan av meningsfullhet uteblir (Skolinspektionen, 2012; Åström, 2010). Teorin om KASAM (Känsla Av SAMmanhang) är utformad för att skapa meningsfulla sammanhang i olika livssituationer (Antonovsky, 2005). KASAM består av tre komponenter; begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet som kan betraktas som riktmärken i denna ambition.

- Begriplighet- elever förses med sammanhang, struktur och tydlighet
- Hanterbarhet - elever upplever att de har resurser för att möta de krav som ställs
- Meningsfullhet - elever känner delaktighet i de processer och händelser som formar deras liv och erfarenheter i skolan

Arbetet med att sätta mål och kommunicera dem till elever genom planeringar som de involveras i kan ses som ett verktyg för att skapa struktur och meningsfullhet (Ardoris, 2009).

Inflytande

Flera studier beskriver hur lärares engagemang och sätt att bjuda in elever i planeringsprocessen påverkar deras motivation att lära. Giota (2013) och Åström (2007) menar att elevers lust att lära ökar när de görs delaktiga och får förutsättningar för att arbeta och utmanas tillsammans och då bli en del av den gemensamma kunskapsutvecklingen. Tydliga mål med arbetet beskrivs också som en förutsättning för att elever ska känna motivation i skolan. Begränsade möjligheter till inflytande och delaktighet leder på samma sätt till avsaknad av motivation och lust att lära. Att som elev kunna påverka målet och under arbetets gång få feedback på sitt görande skapar enligt Black och Wiliam (2001) motivation då detta bidrar till att målet upplevs som uppnåbart. Detta är betydelsefullt då Forsberg (2000) menar att elever många gånger har svårigheter att återge syftet med skolarbetet.

Nationalencyklopedin (NE, 2014a) definierar begreppet *inflytande* som att det finns möjligheter att påverka en viss utveckling. NE (2014b) definierar begreppet *involvera* som att någon blir inblandad i något. Skillnaden mellan begreppen *inflytande* och *involvera* framstår på så vis vara en fråga om makt att faktiskt påverka. Som involverad är en individ inblandad men har inte nödvändigtvis någonting att säga till om, medan en person som har inflytande faktiskt kan påverka en utveckling.

Innebörden av begrepp som eget ansvar och demokrati i skolans värld kan se olika ut för lärare och elever vilket då leder till att vissa elever känner att de inte kan eller vill påverka undervisningen (Giota, 2013). I motsats till detta menar Forsberg (2000) att elever vill ha inflytande och att denna vilja tilltar i samband med att möjligheter ges. Giota (2013) betonar det som önskvärt att alla elever känner att de har möjlighet till inflytande över sin skolgång för att de på så sätt ska kunna uppleva den som meningsfull. Elever har enligt Selberg (1999) och Danell (2006) ett begränsat utrymme för inflytande till följd av lärares praktik. Inflytandet begränsas ofta till specifika händelser, exempelvis om läraren beslutar vilka uppgifter som ska göras kan elever påverka genomförandets ordning. Danell (2006) visar utifrån sin analys av samtal mellan lärare, att de anser att elever måste ges möjligheter att hantera val, beslut och efterföljande konsekvenser för att elevinflytande ska förverkligas i praktiken. Selberg (1999) menar att elever som har kunskap om och erfarenhet av inflytande har bättre förutsättningar att ta ansvar för sitt lärande. Detta är ett av de övergripande målen för skolans verksamhet enligt läroplanen (Skolverket, 2011a), som även ger uttryck för att det ska öka med elevers stigande ålder och mognad.

Idrott och hälsa

Ämnet idrott och hälsa är inget undantag utan även här saknar ofta elever förståelse för syfte och kunskapskrav. Detta skapar en diffus bild av ämnets innehåll och enskilda lektioners syften blir då svåra att förstå i relation till kunskapskraven (Skolinspektionen, 2012; Åström, 2007). I samband med Skolinspektionens (2012) kvalitetsgranskning år 2011 uppvisade 35 av 36 skolor brister i detta avseende. Lärares och skolledares syn på elevinflytande i ämnet idrott och hälsa synliggörs i en studie av Riksidrottsförbundet (2007). Det är framförallt på lågstadiet som elevinflytandet anses vara lågt medan elever på högstadiet uppfattas ha en högre grad av inflytande. Samma undersökning studerade huruvida skolor bedömde sin undervisning som passande för alla elever, vilket skolorna generellt gjorde, framförallt på lågstadiet. Detta motsägs av Skolinspektionens (2012) granskning som visar att många skolor har svårigheter att anpassa ämnets undervisning till elevers behov och förutsättningar. Skolinspektionen betraktar elevers möjligheter till inflytande som en förutsättning för en individanpassad undervisning, vilket enligt granskningen bör utvecklas. Skolinspektionen menar att utrymmet för elevinflytande och delaktighet ofta begränsas av att aktiviteter planeras i samband med terminsstarter vilket blir styrande för undervisningen.

Tydlighet är en förutsättning för att elevers rätt till inflytande ska förverkligas. I undervisning där elevinflytande och delaktighet möjliggörs har lärare generellt tydliga mål kopplade till de aktiviteter som genomförs, vilket gör att elevers lärande står i fokus istället för aktiviteten. Detta ökar såväl variation som anpassning. En professionell utmaning för lärare i idrott och hälsa är alltså att konkretisera och synliggöra undervisningens innehåll i förhållande till styrdokumentet (Skolinspektionen, 2012). Vid en flygande inspektion, genomförd av Skolinspektionen (2010), visade det sig vid hälften av besöken att läraren inte angav något mål eller syfte med lektionen. Någon utvärdering av aktiviteterna ägde heller inte rum. Detta påverkar enligt Skolinspektionen (2010) elevers möjligheter till delaktighet och inflytande. Liknande resultat framkommer i Meckbachs (2004) och Skolverkets (2005) studier där tid för

samtal, reflektion och diskussion uppges saknas i undervisningen. Lärandet beskrivs ske genom ett görande vilket leder till att lärandets djup ifrågasätts. Meckbachs (2004) intervjustudie visar att lärarnas främsta syfte med undervisningen var att eleverna skulle ha roligt genom fysisk aktivitet. Hon konstaterar att lärarna var ovana vid att uttrycka sig i frågor om vilket lärande som ämnet leder till. Enligt Skolverket (2005) präglas uppfattningarna om samspel i undervisningen av att elever i högre utsträckning än lärare menar att de aldrig eller sällan förekommer ett samspel dem emellan.

Enligt Skolinspektionen (2012) prioriteras inte ämnet idrott och hälsa av skolledningarna då kärnämnen anses vara viktigare och det är inte ovanligt att ämnet förlorar tid till förmån för dessa. Elever ska ges möjligheter att vara ombytta och redo för såväl idrottslektion som efterföljande lektion. Annerstedt (2007) beskriver att det krävs ett samarbete med studierektor för att schemalägga 15 minuter för detta före respektive efter varje idrottslektion. Han påpekar även att den lektionstid som ämnet enligt läroplanen ska ha är så kallad "garanterad timtid" (s. 109) vilket innebär att det varken ska tas tid i början eller i slutet för ombyte och dylikt. Även internationellt sett finns de tendenser som Skolinspektionen (2012) vittnar om då bland annat Graham (2008) menar att lärare och rektorer i USA betraktar idrottsundervisningen som en paus för elever. Tidsbrist är en aspekt som diskuteras av Riksidrottsförbundet (2007) då lärare upplever att tiden inte räcker till för att beröra både den teoretiska och praktiska aspekten av ämnet. Lärare anser detta leda till att ingenting blir fullgjort även om de besitter både kunskap och ambition för att elever ska nå kunskapskraven. Annerstedt (2007) betonar att kommunikation är nödvändigt i ett laborativt ämne som idrott och hälsa men att det samtidigt tar tid från den fysiska aktiviteten. Lärare måste balansera tiden för samtal och fysisk aktivitet. Skolinspektionen (2010) och Skolverket (2005) påtalar att både lärare, elever och samhället i allmänhet fortfarande har en syn på ämnet som rent praktiskt där "att röra på sig" (Skolinspektionen, 2010, s.7) är undervisningens mål. De menar att den nuvarande kursplanens syn på ämnet som "ett kulturbärande kunskapsämne" (Skolinspektionen, 2010, s.7) inte verkar ha slagit igenom i praktiken. Undervisningen anses vara kopplad till en syn på ämnet som ostrukturerat och kravlöst (O'Sullivan, 1989; Stroot, Collier, O'Sullivan & England, 1994).

Genomförande

I detta kapitel beskrivs tillvägagångssättet i aktionsforskningen utifrån processens olika delar; planera, agera, dokumentera och reflektera. Därutöver beskrivs studiens analysmetod och trovärdighet.

Aktionsforskningen genomfördes under två veckor i samband med idrottslektionerna med en årskurs 3 på en F-5 skola där vår medforskare undervisade i ämnet idrott och hälsa. Att ha ett nära samarbete med verksamheten samt att alla forskare engageras i förändringsprocessen är betydelsefullt enligt Rönnerman (2012) för att den planerade förändringen ska kunna genomföras med framgång. Hon beskriver att det är praktikern som leder arbetet framåt utifrån hans kunskaper om verksamheten samt de frågor som uppstår under studiens gång. Folkesson (2012) skriver att det kan vara både givande och utmanande att undersöka sin egen praktik, svårigheterna ligger i att se bristerna i den egna verksamheten vilket man bör vara medveten om. Grunden i aktionsforskning är de två begreppen *aktion* och *forskning* som innebär att en handling eller aktion ska utföras i verksamheten samtidigt som det sker en forskningsprocess som ska generera ny kunskap. Aktionsforskningens ambition är att i processen utveckla kunskap hos forskaren och den medforskande verksamheten för att genomföra bestående förändring (Brinkkjær & Høyen, 2013).

Planera

I forskningsprocessens inledande skede kontaktades idrottsläraren i samband med en verksamhetsförlagd utbildning som en av forskarna genomförde på skolan. Efter att hen visat intresse för att delta som medforskare i studien kontaktades skolans rektor för sanktionering. Idrottsläraren, det vill säga medforskaren, var positivt inställd till deltagandet men hade svårt att konkretisera aktuella utvecklingsområden i den egna praktiken. Utifrån den verksamhet vi observerat på skolan diskuterades möjliga utvecklingsområden i förhållande till elevernas bristande inflytande i undervisningen. Vi kom därefter med ett förslag som godtogs i samband med vårt andra sammanträde, då även utformning och schemaläggning av de två tilltänkta aktionerna bestämdes i grova drag. Vi beslutade att synliggöra kursplanens innehåll för eleverna genom att skapa ett träd (Aktion 1, bilaga 1) där dess innehåll konkretiserades med elevernas egna ord. Idén om trädet växte fram ur vår kreativitet och tidigare erfarenheter. För att sedan skapa ett tillfälle för eleverna att involveras i planeringsprocessen utformade vi en planeringsmall (Aktion 2, bilaga 2) med inspiration från tidigare mallar som beskådats i samband med vår utbildning. Detta bearbetades sedan av oss innan vi presenterade en mer detaljerad planering för medforskaren som godkände även detta. För att dokumentera detta och besvara forskningsfrågorna utformades förutsättningar för loggboksskrivande, observationer och en avslutande intervju med idrottsläraren.

Agera

Studien omfattade två aktioner fördelade på fyra lektionstillfällen som observerades. I genomförandet av detta uppstod ett behov av att synliggöra idrottslärarens reflektioner av aktionerna vilket resulterade i införandet av gemensamma reflektionssamtal vid två tillfällen. Detta för att kunna reflektera tillsammans i dialog och på grund av att tid för idrottsläraren att själv skriva loggbok inte uppfattades existera. I slutet av genomförandet uppstod även ett behov av att få insyn i hur eleverna uppfattat aktionerna som stöd i bearbetningen av observationerna. Detta resulterade i att eleverna genomförde två reflektionsskriv där de beskrev vad de känt, tyckt och tänkt om processen samt svarade på frågan: *Vad tycker ni om att vara med och planera?* Detta genomfördes vid två tillfällen, före och efter den sista idrottslektionen. Den första skrivningen, om vad eleverna känt, tyckt och tänkt, syftade till att förbereda dem för efterkommande fråga eftersom vi inte visste hur deras erfarenheter av uppgifter som denna såg ut. Vi valde därför dessa ledord för att eleverna utan prestationskrav skulle kunna skriva något om vad som gjorts för att sedan kunna koncentrera sig på frågan vid det andra tillfället. Det första tillfället var ursprungligen tänkt som en förberedelse för eleverna, men deras reflektioner i denna fråga visade sig vara lika användbara som den efterföljande och har därmed också använts. Den första aktionen syftade till att synliggöra innehållet i kursplanen för eleverna. Vid första lektionstillfället skapades ett träd med utgångspunkt i kursplanens olika delar, där skolans övergripande mål blev mark¹, syftet med ämnet idrott och hälsa byggde stammen, det centrala innehållet utgjordes av lövkronan och kunskapskraven ovanför i form av moln. Genomförandet av detta lektionstillfälle ansvarade två av oss för samtidigt som den tredje observerade tillsammans med idrottsläraren.

Den andra aktionen introducerades, även den, under det första lektionstillfället. Aktionen bestod av införandet av planeringsmallen och ett förslag av denna presenterades för eleverna. Parallellt med att trädet utvecklades kopplades kursplanens olika delar till planeringsmallen då eleverna fick rösta fram förslag på aktiviteter som skulle kunna göras och motivera varför

¹ Vi valde ett övergripande mål i förhållande till aktionsstudiens syfte. Detta togs från läroplanens andra kapitel och löd; Läraren ska tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen vilket i detta fall skrevs om till; Vi ska tillsammans planera och utvärdera undervisningen.

dessa gjordes med stöd av trädet. I slutet av detta tillfälle fick eleverna komma med åsikter om mallens utformning och eventuella förslag till förändring. Implementerandet av aktionerna genomfördes i samband med det första lektionstillfället, utvecklingen av detta observerades sedan i samband med de tre resterande lektionerna. Observatörerna studerade hur eleverna hanterade situationen med inflytande över lektionerna och dess innehåll. I slutet av båda veckorna genomfördes reflektionssamtal med idrottsläraren för att synliggöra hans reflektioner av genomförandet. Den avslutande intervjun avsåg att undersöka idrottslärarens upplevelser av elevinflytande kopplat till planeringsprocessen. Slutligen genomfördes två dokumentationstillfällen där eleverna genom reflektionsskriv fick ge sin syn på genomförandet

På grund av våra olika kunskaper om klassen valde vi att dela upp oss under lektionstillfällena. Idrottsläraren och den forskare som känner eleverna väl var därför en av de två som hela tiden var tillsammans med eleverna. Anledningen till denna uppdelning var en strävan om att få olika perspektiv på lektionstillfällena med observationer av första ordningen, det vill säga icke deltagande observationer, respektive andra ordningen, det vill säga deltagande observationer (Bjørndal, 2005). Eftersom vi var både deltagande och icke deltagande under aktionerna gav detta oss större möjligheter till en utvidgad och fördjupad reflektion av analysen och resultatet då vi alla sett och uppfattat olika saker.

Dokumentera

Under hela aktionsforskningsprocessen genomfördes observationer för att dokumentera aktionerna och eventuella förändringar. Observationer kännetecknas av att systematiskt samla in information vilket gjordes då observationsloggar genomgående skrevs vilket Bjørndal (2005) påtalar betydelsen av för att informationen ska vara bearbetningsbar i efterhand. Observationsloggarna karaktäriserades av loggboksskrivande och bestod av vad som sågs under lektionerna samt våra tankar och reflektioner kring detta. Detta upplägg valdes för att få ut så mycket som möjligt av observationerna samt för att kunna gå tillbaka till anteckningarna under hela forskningsprocessen vilket Rönnerman (2012) beskriver som betydelsefullt. Vi hade i huvudsak fokus på elevernas agerande i planeringsprocessen men även lärarens arbetssätt för att engagera eleverna i denna och utvärderingen av lektionerna.

Vår närvaro i verksamheten avslutades med en intervju med idrottsläraren för att få hans syn på aktionsforskningsprocessen. Vi genomförde en kvalitativ semistrukturerad intervju utifrån en intervjuguide (Bilaga 3). Anledningen till detta upplägg är att en kvalitativ semistrukturerad intervju ger större möjligheter till samtal mellan intervjuaren och informanten, samt att informanten har större möjligheter att tala fritt om det aktuella temat (Troost, 2010). Intervjuguiden skapades utifrån vad vi observerat tidigare under lektionstillfällena för att klargöra specifika händelser, men även forskningsprocessen i helhet. Intervjuguiden används som stöd för intervjuaren, den var kort och innehöll övergripande teman (Troost, 2010). Reflektionssamtalen och intervjun spelades in med en ljudupptagare samt transkriberades direkt. Att spela in intervjun ger intervjuaren möjlighet att fokusera på intervjufrågorna samt informantens svar istället för att göra anteckningar under tiden. En transkribering bidrar till att man kan återgå till det sagda flera gånger och på så vis göra en trovärdigare analys. Eventuella gester och mimik försvinner i en transkribering vilket innebär att det är betydelsefullt att intervjuaren deltar i analysarbetet (Troost, 2010).

Reflektera

Vår förförståelse och våra tidigare erfarenheter har påverkat aktionsforskningsprocessen. Detta är vedertaget inom aktionsforskning eftersom dessa processer är ett samspel mellan

forskare och verksamma lärare (Rönneman, 2012). Aktionsforskning ska egentligen utgå ifrån verksamhetens behov (Rönneman, 2012) men i detta fall var vi de som var mest drivande i det inledande skedet. Skolan informerades tidigt om vårt önskade samarbete och tillfrågades då om eventuella utvecklingsområden. De var positiva till vår närvaro men kunde inte specificera ett område. Detta resulterade i att vi, utifrån vår förförståelse, gav ett förslag som de fann passande för sin verksamhet. I förändringsarbetets början var den involverade idrottsläraren avvaktande för att sedan komma med mer egna initiativ. Detta kan bero på att utvecklingsområdet vuxit fram ur vår förförståelse och inte deras praktik och att idrottsläraren därmed behövde tid för att sätta sig in i processen. Detta är alltså enligt Rönneman (2012) inte ett optimalt tillvägagångssätt vad gäller aktionsforskning men på grund av yttre omständigheter var det i detta fall nödvändigt. Aktionernas utformning resulterade i ett behov av att följa samma grupp genom hela genomförandet vilket skapade få tillfällen för observation. Analysen av aktionernas resultat hade sannolikt blivit bättre om tid för fler observationstillfällen funnits då det kom att handla om att införa en ny rutin. Rådande omständigheter gjorde dock att involverandet av fler klasser, och därmed fler observationstillfällen, sannolikt inte hade resulterat i ett fördjupat resultat eftersom processen hade blivit den samma. Resultatet hade då blivit bredare men inte djupare.

Vår förförståelse påverkar sannolikt även den dokumentation som gjorts då detta hela tiden baserats på vad vi sett och hört i nuet. Användandet av video hade kunnat distansera oss men valdes bort på grund av den påverkan de kunnat ha på eleverna. Vi valde istället att utnyttja att vi var tre forskare och därmed genom observationer kunde få fyra perspektiv, våra och idrottslärarens, av det som hände i stället för ett distanserat via video. Ytterligare aspekter som sannolikt har påverkat studien är kommunikationen mellan oss och medforskaren och den grovplanering som fanns. De stressade situationer som många gånger uppstod gjorde att vi emellanåt missförstod varandra i förberedelserna. Detta föll på plats i genomförandet men skapade onödig ovisshet. Grovplaneringen begränsade elevernas möjligheter att involveras och därmed genomförandet av aktionerna som fick anpassas till detta.

Analys

Den insamlade empirin bestod av en transkriberad² intervju (tio sidor), två transkriberade reflektionsamtal (sju respektive sex sidor) samt nio sidor sammanställning av observationer och loggböcker. Dessa sammanställningar gjordes gemensamt då anteckningarna renskrevs på dator. Elevernas reflektionsskriv (18 elever x2) användes enbart som stöd för att tolka de observationer som gjorts. I samband med analysen läste vi igenom vår insamlade empiri flera gånger för att hitta mönster i det som sagts och upplevts. Vi utgick således från en induktiv ansats genom att försöka finna likheter och skillnader i det insamlade materialet vilka sedan kategoriserades (Birkler, 2008). Att analysera empirin innebär att vissa urval görs då allt enligt Bjørndal (2005) inte kan analyseras samtidigt. I analysen skapas en helhetlig bild av det som skett.

Vid bearbetningen av intervjun intog vi olika roller och fördelade arbetet. En intervjuade, en transkriberade och en läste transkriberingen, alla skrev därefter en enskild reflektion innan materialet bearbetades gemensamt. Detta upplägg bidrog till att vi fick tre perspektiv utifrån samma intervju, en som upplevde den, en som lyssnade till den och en som enbart läste den. När alla gjort en egen sammanställning träffades vi och jämförde våra upplevelser för att därefter reflektera över skillnaderna och likheterna gemensamt innan de kategoriserades. För att skapa kategorier skrevs materialet ut och lästes igenom samtidigt som vi skrev notat i

² Alla transkriberingar är skrivna med Times New Roman, 12 pt, enkelt radavstånd

marginalen vilka sedan markerades med överstrykningspenna. Dessa överstrykningar gjordes med olikfärgade pennor för att urskiljas ur materialet (Bilaga 4). Samma process genomfördes med reflektionssamtalen men vi var då alla involverade i de olika momenten. I arbetet med att analysera våra observationer och loggböcker sammanställdes anteckningarna och färgkodades för att synliggöra likheter och skillnader (Bilaga 5). Elevernas reflektionsskriv sammanställdes i ett dokument vilket gav en överblick över deras upplevelser och uppfattningar av aktionerna, och fungerade som stöd i att nå en ökad förståelse för det vi sett i observationerna och det som diskuterats i reflektionssamtalen. Detta resulterade i kategorierna: *delaktighet* kopplat till elevernas involvering i planeringsprocessen, *planering* och *tid* som berör båda frågeställningarna och *lärares förhållningssätt* kopplat till hur idrottsläraren beskriver sina upplevelser av elevernas involvering (Bilaga 6).

Trovärdighet

Under hela forskningsprocessen har vi fört egna loggböcker som ett dokumentationsverktyg vilket bidragit till att vi fått flera infallsvinklar på det som skett. Som komplement till våra observationer och reflektioner genomfördes två reflektionssamtal med den medforskande idrottsläraren för att få ta del av hans observationer och reflektioner. Båda reflektionssamtalen och intervjun spelades in med ljudupptagare och transkriberades, vilket bidrog till att alla samtal kunde lyssnas till igen vid behov. Reflektionssamtal 1 var spontant och berörde det genomförande som precis gjorts utan utrymme för bearbetning. Reflektionssamtal 2 var på samma vis spontant vad gäller det direkta genomförandet samtidigt som de gav möjlighet att beröra reflektioner som uppstått från föregående samtal. Intervjun byggde därefter på sådant som sagts och gjorts för att förtydliga processen. Genom detta handlande har reflektionerna inte bara gjorts vid ett tillfälle utan återupptagits vid flera tillfällen och berörts ur olika perspektiv. Bearbetningen av intervjun som gjordes enskilt i tre steg innan den diskuterades gemensamt är även det en ansats från vår sida för att skapa trovärdighet i det resultat som presenteras. En enskild observation eller reflektion är per definition subjektiv då den utgår ifrån och formas av oss som individer. Att jämföra våra anteckningar och sedan diskutera och reflektera tillsammans gör inte våra anteckningar mindre subjektiva men varje uppfattning utmanas av någon annans och måste därmed granskas. De olika verktyg och arbetssätt som använts har bidragit till att trovärdigheten ökat då vi fått flera infallsvinklar på det studerade, både utifrån de olika verktygen men också utifrån vad var och en av oss upplevt. Användandet av loggböcker, observationer och samtal under en forskningsprocess bidrar enligt Rönnerman (2012) till att det skapas förutsättningar för att en förändring ska ske samtidigt som det genererar en vidgad och fördjupad förståelse och kunskap för den studerade verksamheten.

Vi har under denna studie utgått från de forskningsetiska principerna Vetenskapsrådet (u.å) beskriver. Allt deltagande har varit frivilligt och vi har informerat såväl elever, vårdnadshavare som berörda lärare om syfte och tillvägagångssätt. Inga personuppgifter har behandlats och alla medverkande har aidentifierats så det inte går att koppla informationen till någon enskild individ. Den insamlade empirin har enbart använts i syfte att genomföra aktionsstudien, allt material har förvarats utom räckhåll för obehöriga.

Resultat

Nedan följer resultatet av den analys som gjorts på den insamlade empirin. Inledningsvis ges en kort beskrivning av vårt första möte med medforskaren då detta visat sig betydelsefullt i förhållande till den analys som gjorts. Därefter följer en fördjupning av de fyra kategorier som analysen resulterat i: *Delaktighet* kopplat till elevernas involvering i planeringsprocessen,

planering och *tid* berör båda frågeställningarna och *lärarens förhållningssätt* kopplat till hur idrottsläraren beskriver sina upplevelser av elevernas involvering.

På en dörr i idrottshallen satt kursplanen för ämnet idrott och hälsa uppklistrad i sin helhet. På väggen bredvid satt en whiteboardtavla där idrottsläraren illustrerade genomgången av lektionen för eleverna. Lektionens aktiviteter berördes utan koppling till kursplanen som satt en meter bort. I slutet av lektionen summerade idrottsläraren lektionen och frågade eleverna vad de tränat på, utan koppling till kursplanen. Under samtalet gav idrottsläraren uttryck för en bristande tro på skriftliga planeringar och beskrev att hen alltid gjorde detta som nyutbildad men inte gör det längre. De planeringar som gjordes då är sparade och skrivs ut om någon frågar efter dem (Observationslogg, första mötet med idrottsläraren).

Delaktighet

Syftet med de genomförda aktionerna var att involvera eleverna i planeringsprocessen för att på så sätt göra dem delaktiga i undervisningens utformning. Genom aktion ett, det vill säga skapandet av trädet, konkretiserades läroplanens innehåll utifrån elevernas erfarenheter och gav dem på så sätt förståelse för ämnets syfte och innehåll. Införandet av aktion två, planeringsmallen, försåg därefter eleverna med tillfälle att involveras i planeringsprocessen. Dessa båda aktioner introducerades under det första lektionstillfället. Utifrån den information eleverna delgavs var de drivkraften i lektionens progression. Intresset observerades genom att de i samband med aktionerna var aktiva och kom med förslag, gällande både aktiviteter och trädets utformning. I samband med det första lektionstillfället framstod det för eleverna som önskvärt att komma med förslag då dessa skrevs på lappar som sedan fästes på trädet. Syftet och det centrala innehållet togs inte i sin helhet ifrån kursplanen utan eleverna fick istället själva sätta ord på varför undervisningen genomfördes och vad den skulle omfatta. Kursplanen synliggjordes i förhållande till deras förslag som därefter placerades på trädet.

Eleverna är koncentrerade. Allas blickar är riktade framåt. Många händer i luften. Eleverna verkar inse att det är de som förväntas driva lektionen framåt, C och J är noga med att eleverna förstår och kan följa med i diskussionen. Att få skriva på löven verkar attraktivt, för att få skriva ska man ge det förslag som skrivs ned - är det därför de är så många händer i luften? (Observationslogg, lektion 1).

Jämförs detta med efterföljande lektioner fick eleverna vid dessa tillfällen inte samma möjligheter att påverka innehållet på grund av idrottslärares grovplanering. I analysen framgår att elevernas engagemang står i relation till deras möjligheter att påverka. Under de tillfällen som aktionsstudien genomfördes bestod grovplaneringen av terränglöpning, orientering och en lek. De två förstnämnda aktiviteterna krävde mer struktur då de innebar en längre förflyttning jämfört med den sistnämnda som var mer flexibel. Detta påverkade elevernas möjligheter att vara delaktiga då tiden för samtal och reflektion begränsades i de mer strukturerade aktiviteterna.

Idrottsläraren håller i genomgång, orientering. Visar ej planeringsmallen [för denna lektion] som fylldes i förra gången, elevernas koppling mellan Lgr 11 och grovplanering. Fokus är var skolan finns på kartan. Idrottsläraren frågar om något mål handlar om orientering. Elev svarar "kartan". Få aktiva, många är okoncentrerade, tittar bort och pillar med annat, verkar ivriga att komma ut (Observationslogg, lektion 3).

Vid ett par tillfällen förlorade eleverna fokus helt. Detta observerades då efterkommande klass kom in för tidigt, då lektionen enligt schemat var slut och eleverna skulle hem eller till fritids samt då de var ivriga att påbörja den planerade aktiviteten. Den i grovplaneringen inplanerade leken vid det sista lektionstillfället var en aktivitet som eleverna uppskattar och känner väl till.

Vid användandet av planeringsmallen i förhållande till denna aktivitet visade eleverna en utvecklad förståelse för trädet och läroplanen.

Vuxen: Kan ni koppla något mål till leken?

Elev 1: Vi kan leka ute och inne.

Fler händer i luften

Vuxen: Har du också en?

Elev 2: Vi kan prata om vad vi tänker och känner när vi rör på oss.

Vuxen: Aa, fler?

Elev 3: När vi är ute försöker vi anpassa oss till väder, plats och till allemansrätten (Observationslogg, lektion 4).

Eleverna ombads koppla aktiviteten till ett mål vilket gjordes av en elev men fler ville svara. De fick ordet och det visade sig att eleverna kunde se tre mål med aktiviteten, något som vi själva inte reflekterat över tidigare. Målen var alla passande på olika vis och detta uppfattas som ett konkret exempel på den tillgång som eleverna var när de involverades i planeringsprocessen. Observationerna visade att eleverna var engagerade och intresserade av att bli involverade men förutsättningar för detta skapades inte alltid. Eleverna beskrev själva sin delaktighet som *kul* i reflektionsskriven.

Jag tycker att det var kul att planera för att vi får vara med att bestämma (Elev, reflektionsskriv).

Majoriteten av eleverna visade i sina reflektionsskriv att de upplevt sig som delaktiga i planeringsprocessen och att detta varit positivt.

Jag tycker att det var bra att vi också fick bestämma. För att alla fick tycka vad de ville (Elev, reflektionsskriv).

De som inte beskrev sig som delaktiga valde att utforma sina reflektioner på ett annat sätt och berörde därmed inte denna aspekt.

Jag tycker att det är kul att tex. vi lekte lekar, vara ute, lekar som man samarbetar. För när man springer ute tränar vi när vi går lär vi oss mycket (Elev, reflektionsskriv).

För att avslutningsvis summera kategorin *delaktighet* kan det konstateras att idrottslärares grovplanering begränsade elevernas möjligheter att vara delaktiga. Eleverna har trots detta både observerats och själva betraktat sig som delaktiga genom att involveras i de förändringar som aktionerna syftar till.

Planering

Idrottslärares gör i början av varje termin en grovplanering för undervisningen.

Grovplaneringen ligger sedan till grund för utformningen av enskilda lektioner. Alla klasser beskrivs som unika och det är inte ovanligt att oförutsedda händelser sker vilket gör att det, enligt idrottslärares, är omöjligt att göra specifika lektionsplaneringar.

... nä du kan ha en grovplanering där du har en aning om hur det borde kunna se ut under 60 minuter, fyller du 20-30-40% av dom så har du lyckats väldigt bra//...//Det går inte, du kan bara ha en grovplanering eller veta på ett ungefär. Mer än så går inte (Idrottslärares, reflektionsamtal 2).

Idrottslärares verkar vara av uppfattningen att en planering är misslyckad om den inte följs och därmed meningslös att göra. Idrottslärares gav i samband med reflektionsamtal 2 uttryck för att det finns ett antagande om att en planering ska kunna användas till flera klasser. Detta specificerades i samband med intervjun så till vida att det var Skolverket som gav uttryck för

detta i styrdokumentet. Idrottslärares syn på planering framstår i reflektionssamtal 2 som att det finns en tro på att tyngdpunkten ska ligga på detaljnivå, det vill säga vilka regler och anpassningar som är gällande för varje aktivitet. I samband med intervjun beskrev idrottslärares en annan syn på planering där tyngdpunkten låg på kopplingen mellan aktivitet och läroplan snarare än regler och anpassning.

Å sen blir det nästan som en liten minde-map så kan man utgå ifrån den, det är basen, men med 1A så får man lägga till det, i 1B då får man dra ifrån det, i 3C blir basen lite större för man lägger till andra regler men kärnan [centralt innehåll] e ju samma (Idrottslärares, intervju).

Denna syn på planering möjliggör att samma planering kan användas till flera klasser med mindre justeringar i syfte att anpassa till elevernas förmågor. De planeringsvanor som idrottslärares gav uttryck för innan intervjutillfället har påverkat genomförandet av aktionerna då elevernas möjligheter att involveras har begränsats. På grund av grovplaneringen begränsades elevernas involvering till att koppla dennes aktiviteter till läroplanen. Utifrån de observationer som gjorts anammade eleverna snabbt den struktur som skapats genom konkretiseringen av läroplanens innehåll och användandet av en planeringsmall.

Eleverna är fokuserade under genomgången av planeringen, de svarar på frågor och kommer med förslag. Efter en stund blir de rastlösa - de vet redan vad som ska göras och är ivriga att komma igång (Observationslogg, lektion 2).

Eleverna beskrev i reflektionsskriven att de uppskattade användandet av planeringsmallen. Några elever uttryckte att de tyckte om mallen för att den hjälpte dem att komma ihåg saker och för att veta hur planeringar går till.

Jag tyckte om den här planerings lappen. Det var jätte bra. Tänkte den var bra för att man kunde planera och komma ihåg saker (Elev, reflektionsskriv).

De flesta eleverna beskrev att de tyckte det var *bra* att få vara med och bestämma och att det var *bra* att alla fick säga vad de ville göra. De förklarade också att de uppskattade att få reda på varför de gör de olika momenten på lektionerna och inte bara vad de ska göra.

Jag tycker att det har varit bra att alla får vara med om var man ska göra. Jag har tyckt att det har varit bra att ni inte har sagt vad man ska göra utan tex. varför (Elev, reflektionsskriv).

Av de 18 elever som delgav sina reflektioner i ett reflektionsskriv var det en som uttryckte missnöje med att involveras i planeringsprocessen.

Om att planera tyckte jag att det har varit dåligt för att det var tråkigt att bara sitta och prata. Jag tyckte att de skulle tänka på att inte prata så mycket (Elev, reflektionsskriv).

För att avslutningsvis summera kategorin *planering* kan det konstateras att idrottslärares användning av en grovplanering även i detta avseende har begränsat elevernas möjligheter att involveras i planeringsprocessen. Både observationer och elevernas egna reflektioner av aktionerna visar en vilja från deras sida att få vara delaktiga genom att involveras i planeringsprocessen.

Tid

I samband med intervjun ställdes frågan om vad idrottslärares såg för möjligheter eller hinder/utmaningar med att involvera eleverna i planeringsprocessen. Hen beskrev då upplevelsen av att det inte fanns några hinder/utmaningar, förutom möjligen tiden. De

positiva effekterna beskrevs vara många och dessa analyseras nedan under kategorin *lärarens förhållningssätt*.

Ehh, nä ja hinder ser jag nog inte mer än då möjligen tiden, för jag tycker den aldrig räcker till.//...// mene dom positiva effekterna e ju jättemånga. Ehm dels så lär dom sig mer om läroplanen överhuvudtaget//...// men utformningen av ett arbetsområde kan de ju absolut vara med å bestämma. Det e ju bara positivt såklart (Idrottsläraren, intervju).

Tid är en aspekt som återkommande har gjort sig påmind, både i fråga om att saker och ting tar tid och att den tid som finns inte räcker till. I samband med såväl reflektionssamtal som intervju beskrev idrottsläraren den förändring som aktionerna syftade till som positiv, men att det tar tid.

Själva tanken tycker jag är suverän och jag hoppas att det går, att man kan öva in så att det går chop-chop, för att nu känner de [eleverna] ju inte till det och hoppas där var 20 minuter innan man ens är utanför dörren (Idrottsläraren, reflektionssamtal 1).

I samband med både reflektionssamtal och intervju beskrev idrottsläraren upplevelsen av att rutinen, som aktionerna kom att benämnas, inte var genomförbar vid varje lektion på grund av tiden. Både hen och eleverna beskrevs på sikt lära sig, vilket kopplades till synen på aktionerna som en rutin, som då innebar att ju oftare de genomförs ju mindre tidskrävande blir de. Det som beskrevs ta tid var att alla elever inte kom i tid, saker glömdes och elever var tvungna att gå och hämta vilket resulterade i att det tog tid att samlas för att inleda lektionen. I förhållande till detta diskuterades huruvida aktionerna kunde bidra till att skapa medvetenhet hos eleverna och därmed effektivare samlingar då de varit delaktiga i planeringsprocessen.

Den delen som dom rår över tror jag att de kommer kunna påverka. Sen så tror jag helt att det beror på när mentorerna släpper dom, för de har ingen rast mellan förra lektionen och denna (Idrottsläraren, reflektionssamtal 1).

Detta beskrevs av idrottsläraren som ett rimligt antagande i förhållande till de aspekter som eleverna själva kunde påverka. Aktionsforskningen genomfördes endast med en klass men trots detta vidgade idrottsläraren sina reflektioner. Anledningen till detta var att moment som terränglöpning och orientering, som var förutbestämt enligt grovplanering, enligt idrottslärarens uppfattning innebar att det var omöjligt att genomföra en gemensam samling efteråt då eleverna behövde olika lång tid på sig för detta.

Nä men jag kan tycka att detta [aktionerna] är en bra sak att ha som mål dom flesta veckor men sen att man ger sig själv lite utrymme att ta utvärderingen av denna lektionen [orientering] i början på nästa lektion, och se det positiva i det (Idrottsläraren, reflektionssamtal 2).

Detta innebar att den gemensamma utvärderingen av orienteringslektionen uteblev och nästkommande lektion inte planerades. Idrottsläraren menade att det fanns fördelar med att vara flexibel i dessa lägen. Hen bedömde det som positivt att eleverna gavs möjlighet att distansera sig till ett förhållandevis nytt moment som orientering och genomföra utvärderingen vid nästkommande lektion istället. Utifrån detta följde samtal om hur ofta och på vilket sätt den rutin som aktionerna syftade till att implementera skulle genomföras.

... eller helt enkelt ta det efter varje delmoment, har man då ett par veckor bollspel så ta de innan vi går in på gymnastik. Eller hur har inneperioden eller perioden mellan jul och påsk varit? //...// Beroende på vilken klass det är såklart (Idrottsläraren, reflektionssamtal 1).

Idrottsläraren beskrev att all undervisning ska anpassas efter aktuell elevgrupp. En del behöver något att jämföra med, vilket utifrån hans uppfattning innebar att det fanns en fördel med att planera och utvärdera större moment istället för enskilda lektioner. Andra grupper glömmer samtidigt vad de gör om moment delas upp på flera lektioner och behöver därför såväl planering som utvärdering till varje lektion för att kunna hantera detta. Poängen var att det finns ett syfte med att göra olika i olika klasser och vid olika moment. Vissa moment tar mer tid och det finns då mindre tillgänglig tid för att diskutera planering och lärdomar. Detta kan då förläggas på fler lektioner för att alla delar ska få den tid som behövs för såväl aktivitet som bearbetning.

... önskegympan ehå då brukar det aldrig vara att dom får önska på plats egentligen för det tar mest tid, även, man kan i för sig ha omröstning men jag vill gärna att omröstningen redan ska va färdig, för att jag vill att dom kommer med ett färdigt koncept när dom kommer dit och gärna dagen innan för de e mycket hinderbaner och det är ingenting jag kan bygga upp på studs utan då får jag komma tidigare så det är färdigt å så kör vi (Idrottsläraren, intervju).

Utifrån vad idrottsläraren beskrev i intervjun framstod hen som mycket mån om att eleverna ska få tid för fysisk aktivitet i samband med lektionerna. Detta tolkas som en anledning till att tidsaspekten återkommande berörs i de olika samtalen. Redan i samband med första mötet på skolan fick vi intrycket av att idrottsläraren var stressad. Vi observerade en av tre lektioner som enligt schemat började och slutade på samma klockslag. Schemaläggningen var inget undantag den dagen utan det är så det har sett ut den här terminen eftersom den andra idrottsläraren av organisatoriska skäl inte kan bistå. Klasserna var tidigare uppdelade dem emellan vilket gav färre lektioner men dilemmat med att lektioner började och slutade vid samma tidpunkt fanns redan då.

Idrottsläraren visar schemat för förra terminen och berättar hur det har fått justeras för att hen ska kunna genomföra alla lektioner själv. Även lektionerna på förra terminens schema börjar och slutar på samma klockslag (Observationslogg, reflektionsamtal 1).

I samband med intervjun beskrev idrottsläraren hur antalet lektioner har gått från sex den första terminen, för fyra år sedan, till att nu omfatta 21 lektioner i veckan. Det är inte bara idrottslärarens schema som har lektionsskiftet som sker på minuten, det gäller även eleverna. Idrottsläraren beskrev vid upprepade tillfällen frustration över schemasituationen då hen är beroende av att eleverna släpps tidigare från föregående lektion för att vara i tid till idrottslektionen. Detta framstår som något som berörda lärare är införstådda med men eleverna släpps trots detta ibland för sent. Det blir enligt idrottsläraren en dragkamp om minuterna i början och slutet av varje lektion.

Nu har vi kommit överens om att de ska släppas tio i så att de ändå ska tas några minuter från båda lektionerna mene det är inte alltid så att man blir färdig, nå men då blir inte jag färdig, så det är lite dragkamp där kan jag känna (Idrottsläraren, reflektionsamtal 2).

Avsaknad av tid mellan lektioner leder enligt idrottsläraren till att tiden för reflektion begränsas. Detta beskrevs som ytterligare en fördel med aktionerna eftersom de innebär en möjlighet att reflektera på lektionstid, tillsammans med eleverna som beskrevs som en tillgång som kan fördjupa/vidga reflektionerna. Ovan beskrevs att elever är sena till idrottslektionerna och hur deras involvering i planeringsprocessen kan leda till snabbare samlingar i den mån de kan kontrollera det. Det som då åsyftades var deras schema. Det finns en överenskommelse om hur lärarna ska hjälpa eleverna att komma i tid. Detta faller ibland då samtliga lärare har en önskan om att bli färdig. Elevernas schema har inget utrymme för ombyte och förflyttning på torsdagar medan de på måndagar förväntas ske på deras rast.

Idrottsläraren beskrev hur det i regel är hen som får anpassa sig och i slutändan är den som förlorar tid för sin undervisning.

För att summera kategorin *tid* är idrottsläraren positiv till att involvera eleverna i planeringsprocessen men ser tidsåtgången det kräver i förhållande till rådande förutsättningar som ett möjligt hinder. Rådande scheman påverkar såväl idrottsläraren som eleverna. Tidsbristen resulterar i begränsade möjligheter för eleverna att involveras i planeringsprocessen.

Lärarens förhållningssätt

Som beskrevs under kategorin *tid* gav idrottsläraren i intervjun uttryck för övervägande positiva effekter av att låta eleverna involveras i planeringsprocessen. De aspekter som beskrevs som positiva är sådana som under forskningsprocessen omtalats som aktionernas syfte, det vill säga att eleverna involveras i planeringsprocessen och på så sätt utvecklar en förståelse för läroplanen vilket på sikt kan öka deras delaktighet. Den insamlade empirin visar en förändring i hur idrottsläraren talar om sin undervisning och dess syfte. Liksom beskrevs i inledningen fokuserade idrottslärarens uttalande om undervisningen i aktionsstudiens början på ett görande där syftet var att aktiviteter skulle bli genomförda.

... det var massa sådana där som bara är, borta, borta, borta, borta [lektioner försvinner]. Så att där får man ha slingan och orientering [klapp] trycker ihop det. Ehh, vi får dela upp det så att de har 60 meter och längdhopp på samma lektion, halvklass, så fick vi med det. Och det är också frustrerande för att det är inte så det ska behöva vara (Idrottsläraren, reflektionssamtal 1).

Detta görande förknippades i regel med den bristande tid som fanns för detta. I inledningen beskrevs hur idrottslärarens syn på delaktighet mer liknade ett sätt att bocka av punkter i det centrala innehållet. Under intervjun utvecklades detta resonemang och idrottsläraren klargjorde att det var en del av måluppfyllelsen som åsyftades på detta sätt men beskrev hur det fanns en tanke om progression i görandet. Idrottslärarens beskrivningar av sin undervisning i samband med intervjun fokuserade mer på ett lärande och en progression jämfört med tidigare reflektionssamtal.

... så kan jag ju slänga in exempel att idag är det ”ni som väljer lag” i vilken klass som helst egentligen. Å det har jag ju märkt att det är nog det svåraste dom kan göra, för det tar tid. //...// ehh så ibland e det kanske läge att lägga tiden på att dela in i lag å nästa gång så, såå har vi samma lag ... för då kommer vi verkligen igång med en gång [klapp]. //...// å de vet sjuåringarna redan att du ska kunna samarbeta med vem som helst, där brukar jag dela in lagen för där är det lite väl, det tar alldeles för lång tid, dom har inte det riktigt ännu. //...// i trean då har dom ändå lite koll på de här att de ska va jämt å det ska va. //...// mm, men då finns det ju en utveckling i de (Idrottsläraren, intervju).

I samband med intervjutillfället tonades förekomsten av tidsbrist ned och istället beskrevs hur lärande och progression måste få ta tid. Det som i inledningen beskrevs som uppfattningen av idrottslärarens syn på delaktighet, att yngre elever ansvarar för en uppvärmning, äldre planerar för en hel lektion och att alla ibland har önskegympa bekräftades alltså inte under intervjun. Då synliggjordes istället en ny bild av den undervisning som tidigare genomförts där eleverna till viss del varit delaktiga genom involvering. Detta arbetssätt kunde liknas vid aktionerna även om det inte konkretiserats på samma sätt.

Idrottslärare: ... andra gånger kan jag säga att det är kondition vi övar, vad gör vi?

Intervjuare: Men då har ni ändå jobbat lite med den typen av planering som vi har haft här, bara det att det har varit mer hands-on, direkt, och kanske inte så formellt att det står i olika rutor i en planering, men det är ändå det ni har gjort liksom?

Idrottslärare: Aa, de är väldigt involverade när man tänker efter hur man lägger upp det (Intervju).

Detta var inte den bild av undervisningen som ursprungligen uppfattades men utifrån den aktivitet som eleverna uppvisade i samband med aktionerna var det inte förvånande att det trots allt funnits inslag av involvering tidigare. Konceptet var alltså troligen inte helt nytt för eleverna, det var snarare en mer konkret tappning av något som gjorts sporadiskt tidigare. Vår uppfattning är att idrottsläraren har genomgått en förändring under aktionsforskningsprocessen, både till uttryck och sätt.

Idrottsläraren sitter i idrottshallen och går igenom bilder som tagits på den precis avslutade lektionen. Det är tyst och idrottsläraren upplevs avslappnad (Observationslogg, inför intervjun).

Inledningsvis upplevdes idrottsläraren stressad då hen kom med andan i halsen, pratade högt och fort och kopplade alla resonemang till tid och avsaknaden av den. I samband med intervjun, som var det sista formella samtalet, var hen betydligt lugnare. Idrottsläraren beskrev inte sig själv som en person som vanligtvis är involverad i arbeten som aktionsforskning och dylikt. Hen har bara arbetet som lärare i fyra år och menar därför att det finns ett behov av att få tid för att utveckla en egen praktik först.

Ehh, sen så e de ju ingen grej som jag normalt gör för att jag inte, inte för att jag är emot det på något sätt, jag tar gärna del av alla nya grejer men jag är sällan den som vill va i fokus... Ehhm, men jag har alltid velat flyta med på något vis... (Idrottsläraren, intervju).

Detta kan vara en anledning till att idrottsläraren inledningsvis upplevdes som avvaktande då hen höll en låg profil och lät oss prova våra idéer. Först vid det första reflektionssamtalet, efter den andra lektionen, fick vi intrycket av att idrottsläraren började anamma aktionerna till sin praktik. En möjlig tolkning av detta är att idrottslärarens korta tid som verksam lärare bidrar till att hen fortfarande upplever sin praktik som under utveckling.

Och sen så har jag kanske varit lärare för kort tid, för jag har hela tiden känt, de e inte de att jag har något emot att vara handledare [VFU-handledare], absolut inte men jag har känt att jag måste få lära mig först innan jag kan lära någon annan. Och tre år är inte så lång tid man har inte fått in rutinen ännu. (Idrottsläraren, intervju).

Detta kan, enligt vår uppfattning, bidra till att idrottsläraren tar ett steg tillbaka när utomstående träder in i hens verksamhet. Vi vet inte vad som orsakat den förändring som dokumenterats men under den tid som aktionsforskningen genomförts har ett par saker förändrats. Aktionerna genomfördes före respektive efter ett lov vilket kan ha skapat distans och tillfälle för reflektion. Vi har alla lärt känna varandra bättre och detta kan vara en anledning till att vi tolkar varandra på andra sätt. Dessutom har undervisningen gått från att bedrivas inne till ute, vilket idrottsläraren själv beskriver som en positiv förändring.

Och sen så vill ju alla helst ha hög musik när man är här inne, vilket jag kan förstå, för man blir mer peppad när man har bra och hög musik, jag har inget emot det, men sen när man kommer ut härifrån så är det så tyst att man får ont i huvudet. //...// Nu e det en helt annan grej när man får vara ute (Idrottsläraren, reflektionssamtal 2).

Den förändring som uppfattas, beror på att idrottsläraren i samband med intervjun gav mer utvecklade resonemang och nyanserade svar jämfört med tidigare samtal. Det kan bero på någon av ovanstående faktorer men det kan också bero på att frågorna och den miljö som rådde i samband med intervjun var annorlunda vilket resulterade i andra svar. I samband med intervjun beskrev idrottsläraren glädje, stolthet och tillfredsställelse i förhållande till sitt

arbete till skillnad från tidigare då påfrestningar och frustration karaktäriserat hens uttalanden, men nu endast nämndes i förbifarten.

För att avslutningsvis summera kategorin *lärarens förhållningssätt* kan vi konstatera att det dokumenterats en förändring hos idrottsläraren under forskningsprocessen. Om detta är en följd av själva aktionsforskningen eller om det beror på andra faktorer kan endast spekuleras. Faktum är dock att det insamlade materialet synliggör en förändring hos idrottsläraren. Denna förändring har till viss del resulterat i empowerment då idrottslärarens syn på sin undervisning har konkretiserats och därmed utvecklats då hen insett sin egen förmåga att påverka detta.

Diskussion

Studiens övergripande slutsatser är att:

- Eleverna deltar aktivt i planeringsprocessen genom att lyssna på instruktioner och svara på frågor samt vara drivande genom att presentera förslag på kopplingar mellan aktivitet och kursplan. Detta står dock i relation till i vilken utsträckning eleverna tillåts att vara involverade.
- Idrottsläraren beskriver elevernas involvering som positiv då deras medvetenhet om ämnets syfte och innehåll ökar, men är av åsikten att det tar tid från undervisningen och därför kräver rutin för att bli genomförbart.

I inledningen av resultatet gavs en kort beskrivning av vad som observerades i samband med det första mötet. Idrottsläraren genomförde en lektion med tillhörande genomgång, kursplanen satt på en dörr cirka en meter bort men berördes inte. Lärare vet många gånger enligt Danell (2003) vad de förväntas göra men av olika skäl blir det inte av. Skolinspektionen (2010) fann brister gällande lärares arbete med att ange syfte och mål i förhållande till undervisning vid sin inspektion. Studiens resultat visar att eleverna vill och kan vara med och bestämma om förutsättningar för detta skapas. De ger uttryck för att det är *bra* när de får veta varför de ska göra olika saker. Larsson (2003) och Åström (2007; 2010) beskriver att elever ibland upplever kunskapskraven som ouppnåeliga om de saknar förståelse för undervisningens syfte och innehåll vilket kan vara en förklaring till elevernas uttalanden. Aktionsstudien strävar efter vad Selberg (1999) och Skolverket (2011b) beskriver som en förutsättning för att elever ska kunna vara delaktiga i undervisningen, det vill säga att de förses med inflytande. Om vi ska sträva efter den vision som Persson (2013) beskriver om En skola för alla bör vi också sträva efter att hjälpa våra elever att förstå sitt lärande i förhållande till läroplanens innehåll. Alla elever, i En skola för alla, ska känna sig inkluderade och delaktiga i sin utbildning vilket innebär att de bör få möjlighet att påverka.

Tid har varit en faktor som påverkat genomförandet av aktionerna och försöken att öka elevinflytandet. Detta skulle kunna vara en aspekt som Danell (2003) syftar på när han talar om att lärare vet vad de borde göra men inte gör det, eftersom de upplever att tiden inte räcker till. Studiens resultat visar att en majoritet av eleverna vill ha inflytande och att deras förståelse ökar när kursplanens innehåll diskuteras och synliggörs. Elevers lust att lära påverkas av lärares engagemang och sätt att bjuda in dem i planeringsprocessen (Giota, 2013). Skolarbetets syfte är många gånger svårt att återge för elever (Forsberg, 2000) och det är därför viktigt att de involveras i utformandet av undervisningen (Black & Wiliam, 2001; Danell, 2006). Att det är förståeligt att ett uppdrag upplevs som svårt att genomföra bör inte vara en ursäkt för att avstå ifrån genomförandet, det är en av våra professionella utmaningar att se till att det blir gjort (Skolinspektionen, 2012). Idrottslärarens användning av en grovplanering har begränsat elevernas möjligheter till involvering vilket även Danell (2006)

och Selberg (1999) beskriver då de konstaterar att aktiviteter som planeras vid terminsstart i regel har denna effekt.

Tid för samtal, reflektion och diskussion saknas många gånger i ämnet idrott och hälsa vilket påverkar elevers möjligheter till delaktighet och inflytande (Meckbach, 2004; Skolverket, 2005). Aktionsstudiens elever och idrottslärare har scheman som inte uppfyller de krav som Annerstedt (2007) beskriver då de har lektioner som slutar och börjar på samma klockslag. Detta innebär att elevernas möjligheter till involvering och delaktighet i planeringsprocessen blir lidande. Med tanke på det pressade schema som har satt ramarna för genomförandet av aktionerna kan skolans syn på ämnet diskuteras. Ämnet åsidosätts många gånger för teoretiska ämnen och går miste om garanterad timtid (Skolinspektionens, 2012). En del betraktar undervisningen som en paus (Graham, 2008) medan andra anser att ämnet syftar till att elever ska "röra på sig" (Skolinspektionens, 2010, s.7). Ämnets status kan härledas till att samhället i allmänhet ser det som kravlöst och ostrukturerat (O'Sullivan, 1989; Stroot m.fl, 1994), vilket kan vara en anledning till att det är acceptabelt att göra scheman som de som tidigare beskrivits.

Idrottsläraren beskriver elevernas ökade involvering som positiv men menar att det handlar om att göra planeringsprocessen till en rutin för att få tiden att räcka till. I likhet med Skolverket (2011b) beskriver idrottsläraren att det finns många fördelar med ökat elevinflytande, framförallt då eleverna blir medvetna om det lärande som undervisningen syftar till. Alla elever har enligt styrdokumentet rätt till en anpassad undervisning utifrån sina förutsättningar, en utbildning som präglas av likvärdighet och demokrati (Regeringskansliet, 2010; Skolverket 2011a; Svenska Unescorådet, 2006). Skriftliga planeringar ska vara ett stöd för lärare och elever i genomförandet av undervisningen (Skolverket, 2011b), vilket eleverna i studien gav uttryck för då det skapade medvetenhet om varför olika moment genomfördes. Styrdokumentens formuleringar är komplexa och kräver tolkning för att bli användbara. Detta arbete gynnas av att eleverna involveras i planeringsprocessen eftersom deras erfarenheter, enligt resultatet, leder till andra tolkningar än lärarens enskilda vilket vidgar synen på det lärande som eftersträvas vid varje lektion. Genom att involvera eleverna i planeringsprocessen kan även de göra sina röster hörda och påverka den undervisning som berör dem, vilket kan leda till en mer demokratisk skolgång i enlighet med visionen om En skola för alla (Persson, 2013; Skolverket, 2011b).

Av de sex delaktighetsaspekter (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012) som tidigare beskrivits har de fyra första (*tillhörighet, tillgänglighet, samhandling och erkännande*) observeras i studien. Huruvida eleverna upplever sig vara delaktiga (*engagemang*) går inte att svara på utan mer omfattande samtal. Aktionsstudien strävar efter att skapa förutsättningar för elevinflytande och möjlighet till självbestämmande (*autonomi*). Jämförs observationsloggarna från lektion ett och tre som presenterats i resultatet framstår en skillnad i elevernas deltagande. Den första lektionen utgick ifrån eleverna och deras erfarenheter, det var de som styrde lektionens progression. Jämförs detta med den tredje lektionen var eleverna snarare åskådare och erbjöds få möjligheter till involvering. Genom att skapa förutsättningar för begriplighet, förståelse för ämnets syfte och innehåll, och hanterbarhet, en väg mellan dagens förmåga och morgondagens kunskapskrav, kan vi hjälpa våra elever att utveckla en känsla av meningsfullhet (Antonovsky, 2005). Resultatet av de observationer som gjorts visar att elevernas motivation och lust att delta ökar när de involveras och görs delaktiga.

Observationerna i samband med aktionsstudien visar att det fanns *samhandling* (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012) i den undervisning som bedrevs, vilket innebär att undervisningen

var anpassad till elevernas förmågor. Skolinspektionen (2012) beskriver att en förutsättning för att anpassa undervisning till alla elever är att de erbjuds inflytande. Med tanke på den grovplanering som aktionerna fått anpassas efter innebar elevernas involvering i detta fall att de snarare fick koppla aktiviteter till syfte och centralt innehåll (varför), än att faktiskt vara delaktiga i att välja aktiviteter (vad), och hur dessa genomförs (hur). Detta överensstämmer alltså inte med Skolinspektionens (2012) beskrivning av vad som krävs för en anpassad undervisning eftersom idrottsläraren enskilt bestämt vad och hur. Enligt Riksidrottsförbundets (2007) undersökning anser skolledare och lärare att elever på lågstadiet har lägst inflytande men högst anpassning, samtidigt som Skolinspektionen (2012) tvärtom menar att skolor har svårigheter att anpassa undervisningen i ämnet idrott och hälsa till elevers behov och förutsättningar. En lärares professionella utmaning består sannolikt av mer än att bara synliggöra ett ämnes syfte och innehåll (Skolinspektionen, 2012), då lärare också ansvarar för att undervisningen är anpassad till de elever som deltar. Elever ska erbjudas ansvar och inflytande över sin skolgång, men detta ska öka i takt med stigande ålder och mognad (Skolverket, 2011a). Att yngre elever har en lägre grad av inflytande än äldre är alltså inte anmärkningsvärt, bortsett från att deras möjligheter att ta del av undervisningen ökar ju tidigare de erbjuds inflytande (Selberg, 1999). Hur det kommer sig att deras undervisning är bättre anpassad är däremot en fråga som kvarstår.

Idrottslärarens och elevernas schema, som beskrevs i resultatet, skapade stress i aktionsstudiens genomförande och påverkade tiden för samtal. Kommunikation är nödvändigt i ett ämne som idrott och hälsa och en balans mellan tiden för samtal och aktivitet är eftersträvansvärt eftersom lärandets djup annars kan ifrågasättas (Annerstedt, 2007; Skolinspektionen, 2010). Studiens resultat visar att majoriteten av de elever som deltog var positiva till den ökade involveringen. En elev uttryckte dock missnöje med involveringen då den innebar att klassen satt och pratade vilket hen beskrev som *tråkigt*. En skola för alla beskrivs av Ahlberg (1999) och Persson (2013) som en skola där alla elever känner sig inkluderade. Vad som är inkluderande avgörs i förhållande till varje individs subjektiva upplevelser (Nilholm & Alm, 2010), vilket i detta fall skulle innebära att eleven som beskrev involveringen som *tråkig* inte kände sig inkluderad i den positiva uppfattning som kamraterna gav uttryck för. Skolans demokratiska uppdrag (Skolverket, 2011a) innebär att alla beslut styrs av majoriteten, men utifrån vad Nilholm och Alm (2010) beskriver gäller inte detsamma för inkludering. Vi kan i detta fall inte uttala oss om huruvida eleven kände sig inkluderad eller ej eftersom underlaget inte är tillräckligt omfattande. Vad vi däremot kan konstatera är att det är svårt att tillgodose allas önskemål vilket gör att en inkluderande skola för alla blir en komplex målsättning i förhållande till skolans demokratiska uppdrag. Vi anser trots detta att det är viktigt att skapa tillfällen för elever att involveras i undervisningen.

Elever och lärare upplever inkludering, delaktighet och inflytande på olika sätt. Skolverkets (2005) ämnesrapport visar att elever i högre utsträckning än lärare menar att samspelet dem emellan förekommer sällan eller aldrig. En skola för alla hade inte beskrivits som en vision (Ahlberg 1999; Persson, 2013) om det hade varit verklighet, att något är en vision innebär trots allt att det är något som fortfarande är under utveckling, något vi strävar efter att uppnå. Genom att dokumentera och planera undervisningen synliggörs mönster vilket utgör grunden för att bedriva förändringsarbete som kan gynna hela skolans verksamhet. Den aktuella skolan för denna aktionsforskningsstudie är nu ett steg närmare denna vision.

Didaktiska implikationer

De didaktiska implikationer som uppstår i spåren av studiens resultat synliggör de effekter som användandet av en grovplanering leder till. De lärare som gör en grovplanering inför

varje läsår eller termin använder den för att strukturera undervisningen. Detta är i många fall en trygghet för läraren så att styrdokumentens alla delar berörs. En grovplanering kan samtidigt begränsa tillfällena för elevinflytande och involvering om den blir för detaljerad. Dess utformning kräver därför eftertanke så att utrymme för påverkan finns. En grovplanering kan omfatta vilka moment som ska genomföras och vilka veckor detta görs. Vilka aktiviteter, hur och varför, bör elever få ha en talan om. En grovplanering bör vara precis det som namnet anger, en *grov* planering, utan exakta bestämmelser. Som resultatet visar finns det fördelar med att låta elever påverka då det kan bidra till att göra dem medvetna om undervisningens syfte, och anpassa detta till deras erfarenheter, vilket ökar motivationen och lusten att delta och lära. Detta kan leda till en mer utvecklande undervisning för både elever och lärare.

Att lära sig något nytt tar tid, vilket det måste få göra innan det blir en rutin. Idrottsläraren påtalade vid flera tillfällen att allt tar mer tid än vad man tror. I en stressad vardag är det oftast svårigheterna som gör sig påmindra i första hand, att se fördelar och positiva aspekter kräver insikt och reflektion, vilket kräver tid. Det måste finnas en tro på elever att de vill och kan ta ansvar, vilket innebär att de måste ges möjligheter till inflytande för att utöva detta ansvar. En utveckling av studiens aktioner skulle kunna innebära att elevernas föräldrar också involveras genom att delges undervisningens planeringar. Detta kan bidra till att skapa en positiv relation mellan hem och skola där förståelse för undervisningens syfte och innehåll sprids.

Egna lärdomar

Detta har varit ett gemensamt arbete och vi präglas alla av varandras lärdomar men det som Mimmi Andersson framförallt tar med sig är vikten av att ett utvecklingsområde växer fram ur den verksamhet som står i fokus. Detta var inte fallet denna gång och det påverkade processen så till vida att det tog tid för medforskaren att anamma de förändringar som genomfördes vilket sannolikt påverkade hans bidrag till processen. Cecilia Larsson tar framför allt med sig vikten av att vara tydlig i kommunikationen med andra, ju fler parter som är inblandade ju viktigare blir det för att undvika missförstånd och onödig ovisshet i införandet av aktioner. För att processen ska flyta på krävs det att alla har en gemensam målbild, vilken formas i samtalen, och gör alla medvetna om och delaktiga i genomförandets gång. Jennie Larsson tar framförallt med sig att det är betydelsefullt att inför en studie ha genomfört en noggrann planering samt att ha en tydlig bild om vart arbetet ska nå redan från början. Processen är tidskrävande och det blir inte alltid som det var tänkt, vilket innebär att flexibiliteten är av stor vikt för att kunna genomföra studien utifrån verksamhetens rådande förutsättningar.

Det vi dessutom tar med oss gällande arbetet med denna studie är fördelen med att vara flera som delar på arbetsbördan. Läraryrket har länge beskrivits som ett ensamt arbete, men så är det inte idag. Aktionsstudien skulle genomföras av två studenter, men på grund av gruppens ojämna antal blev vi tre. Detta har upplevts som fördelaktigt då vi kunnat berika varandras reflektioner och lärande. I aktionsstudiens inledande skede blev vi uppmärksammade på att vi inte kunde undersöka huruvida elever är inkluderade utan att samtala med dem. Detta var då ett budskap som vi inte var mottagliga för eftersom våra erfarenheter skiljde sig från budbärarens. Nu, med nyförvärvda erfarenheter, förstår vi vad denna budbärare talade om. Det går inte att tala om att elever är inkluderade eller inte genom att enbart observera. För att kunna uttala sig om detta krävs mer ingående samtal med varje enskild individ. För att kunna inta ett elevperspektiv måste vi som lärare vara lyhörda och erbjuda tillfällena för dem att göra sina röster hörda. Som lärare är vår uppgift att skapa förutsättningar för En skola för alla, där alla elever får uppleva känslan av att vara inkluderade. Vi har den tid vi har och vad vi gör med den är upp till oss, vi har alltid ett val i att se möjligheter eller hinder.

Referenser

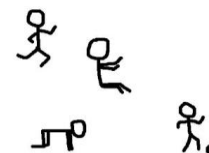
- Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Annerstedt, C. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i idrott och hälsa*. Göteborg: Multicare.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. (2. utg.) Stockholm: Natur och kultur.
- Ardoris, I. (2009). *Målmedvetet lärarskap: att arbeta med mätbara och omätbara mål i skolan*. (1. uppl.) Malmö: Epago.
- Berry, R. (2006). Inclusion, Power, and Community: Teachers and Students Interpret the Language of Community in an Inclusion Classroom. *American Educational Research Journal*, 43(3), (s. 489-529).
- Birkler, J. (2008). *Vetenskapsteori: en grundbok*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Black, P. & Wiliam, D. (2001). *Inside the Black Box Raising Standards Through Classroom Assessment*. BERA short Final Draft. (November 6, 2001). Tillgänglig: <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf> (Hämtad: 2014-04-03).
- Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Danell, M. (2003). *Vad händer i skolans hus?: en studie av hur lärare uppfattar och formar elevers inflytande*. Lic.-avh. Luleå: Luleå tekniska univ., 2003. Luleå.
- Danell, M. (2006). *På tal om elevinflytande: hur skolans praktik formas i pedagogers samtal*. Diss. Luleå: Luleå tekniska univ., 2006. Luleå.
- Eklom, Ö. (2011). Hur får vi inaktiva barn att röra på sig? *Svensk idrottsforskning*. (2011(20):4, (s. 32-36). Tillgänglig: <http://www.gih.se/CIF/Idrottsforskning/Svensk-idrottsforskning/> (Hämtad 2014-05-07).
- Folkesson, L. (2012). Forskning – på vems villkor? I: K. Rönnerman (red). *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund* (s. 41-54). (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Forsberg, E. (2000). *Elevinflytandets många ansikten*. Diss. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Giota, J. (2013). *Individualiserad undervisning i skolan: en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Graham, G. (2008). Children's and adult's perceptions of elementary school physical education. *The elementary school journal*, 108 (3), (s. 241-249).

- Larsson, C. & Andersson, M. (2014). *Vad kommer rörelseglädjen ifrån?: Tolkat ur 7 föräldrars samtalanden*. Examensarbete, Högskolan i Halmstad, Sektionen för lärarutbildning. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:703628/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad: 2014-04-03).
- Larsson, L. (2003). Idrott och hälsa är ingenting för mig - eleverna som ej deltar i idrottsundervisningen. *SVEBIS - Svensk Förening för Beteende- och Samhällsvetenskaplig Idrottsforskning*, 2003, (s. 67-79).
- Meckbach, J. (2004). Ett ämne i förändring – eller är allt sig likt? I: H. Larsson, & K. Radelius. (red). *Mellan nytta och nöje: bilder av ämnet idrott och hälsa*. (s. 81-98) Stockholm: Idrottshögskolan.
- Nationalencyklopedin [NE]. (2014a). *Inflytande*. Tillgänglig: <http://www.ne.se.ezproxy.bib.hh.se/sve/inflytande> (Hämtad: 2014-05-14).
- Nationalencyklopedin [NE]. (2014b). *Involvera*. Tillgänglig: <http://www.ne.se.ezproxy.bib.hh.se/kort/involvera> (Hämtad: 2014-05-14).
- Nilholm, C. & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 23(3), (s. 239-252).
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning: vad kan man lära av forskningen*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- O'Sullivan, M. (1989). Failing gym is like failing lunch or recess: two beginning teachers' struggle for legitimacy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1989 (8), (s. 227-242).
- Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. (3., omarb. uppl.) Stockholm: Liber.
- Regeringskansliet (2010). *Skollagen (2010:800): med Lagen om införande av skollagen (2010:801)*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Riksidrottsförbundet. (2007). *Idrott och rörelse i skolan - en studie av idrotten i skolan*. 2007. Stockholm.
- Rönnerman, K. (2012). Vad är aktionsforskning? I: K. Rönnerman (red). *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund* (ss. 21-40). (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Selberg, G. (1999). *Elevinflytande i lärandet: en studie om vad som händer när elever har inflytande i sitt eget lärande och när elever har olika erfarenheter av sådant arbete*. Luleå.
- Skolinspektionen (2010). *Mycket idrott och lite hälsa: Skolinspektionens rapport från den flygande tillsynen i idrott och hälsa*. Stockholm. Tillgänglig:

- <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Regelbunden-tillsyn/flygande%20tillsyn/slutrapport-flygande-tillsyn-idott.pdf> (Hämtad: 2014-05-02).
- Skolinspektionen (2012). *Idrott och hälsa i grundskolan - med lärandet i rörelse*. (2012:5). Stockholm. Tillgänglig: <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/idrottgr/kvalgr-idr-slutrapport.pdf> (Hämtad: 2014-05-02).
- Skolverket (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03): Idrott och hälsa*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1440> (Hämtad: 2014-05-02).
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Skolverket (2011b). *Planering och genomförande av undervisningen: för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013). *PISA 2012 – 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturkunskap*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3126> (Hämtad: 2014-04-08).
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2013). *Lära tillsammans: samarbetsorienterat lärande för ökad delaktighet: lärdomar från studien Samarbetsorienterat lärande med väglädande kamrater*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM).
- Stroot, S-A, Collier, C, O'Sullivan, M. & England, K (1994). Contextual Hoops and Hurdles: Workplace Conditions in Secondary Physical Education. *Journal of teaching in physical education*, 1994(13), (s. 342-360).
- Svenska Unescorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. <http://www.spsm.se/PageFiles/4587/Salamanca%20deklarationen.pdf> (Hämtad: 2014-03-08).
- Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (2012). *Där man söker får man svar: delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM).
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (u.å). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (Hämtad: 2014-04-12).
- Åström, P. (2007). Barns motivation till ämnet Idrott och hälsa - en jämförande studie mellan svenska och japanska barns motivation till Idrott och hälsa. *SVEBIS – Svensk Förening för Beteende- och Samhällsvetenskaplig Idrottsforskning*, 2007. (s. 185-207).
- Åström, P. (2010). Children low motivated to physical education and health – voices and reflections. *SVEBIS - Svensk Förening för Beteende- och Samhällsvetenskaplig Idrottsforskning*, 2010. (s. 134-160).

Trädet





Lektionsplanering

Datum:
Klass:

Mål: (Vad är huvudmålet med lektionen?)
--

Innehåll:

Uppvärmning: (Vad görs?)	Varför: (Varför görs det? Vilka förmågor tränas?)
---------------------------------	--

Huvudaktivitet: (Vad görs?)	Varför: (Varför görs det? Vilka förmågor tränas?)
------------------------------------	--

Avslutning: (Vad görs?)	Varför: (Varför görs det? Vilka förmågor tränas?)
--------------------------------	--

Material: (Vilket material krävs till de olika aktiviteterna?)

Hur tycker vi att det gick?:

Tips inför nästa lektion:

Intervjuguide 20140428

Sonderingsfrågor:

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Vilken inriktning och specialisering valde du i din utbildning?
- Hur skulle du beskriva din utbildning i förhållande till det arbete du gör idag? Bra - mindre bra?
- Vad var det som fick dig att vilja bli lärare?
- Vad är det som får dig att vilja fortsätta att arbeta som lärare?
- Vad har du för allmänna tankar eller upplevelser av aktionsforskning efter det här - hur känns det att vara delaktig som medforskare i ett skolutvecklingsprojekt?

Sagt och gjort:

- När vi sågs första gången så pratade vi om elevers delaktighet i planering och deras inflytande över undervisningen och då berättade du att de yngre eleverna någon gång leder en uppvärmning medan de äldre ansvarar för en lektion, och att alla har "önskegympa" ibland:
- Vill du vara snäll och utveckla hur du ser på elevers delaktighet i undervisningen, eller såg om det kanske har förändrats?
- Vid ett av våra första möten berättade du också att du gjorde en planering när du började arbeta som lärare och att du har den så du kan skriva ut den om någon frågar efter den. Vi uppfattar det som att du ändå gör planeringar och utvärderar och reflekterar över dem men att det kanske sker i huvudet.
- Vill du vara snäll och utveckla hur du ser på planering och reflektion, enskilt eller tillsammans med elever?
- Förra gången vi satt och pratade sa du att "det förväntas att man kan ha samma planering till flera grupper".
- Var kommer detta ifrån? Tron på att en planering ska passa alla.

Nu och då:

- Om man ser till din undervisning av den klass som vi nu varit involverade i under två veckor:
- Ser du någon förändring?
- Är det något du kommer att fortsätta med? På vilket sätt? Varför/Varför inte?
- Utifrån det som vi nu har gjort tillsammans, och det som vi har pratat om under våra gemensamma reflektioner:
- Vad ser du för möjligheter eller hinder med att låta eleverna påverka planeringen - eller utmaningar om man ser det så?

BILAGA 4

Analysarbete - transkriberingar av reflektionssamtal och intervju

Färg	Innehåll	Kategori
Rosa	Tidsbrist, tid försvinner, saker tar tid	Tid
Blå	Schemaläggning	Tid
Grön	Idrottsläraren talar om aktionerna	Lärares förhållningssätt
Orange	Gemensamma reflektioner om hur eleverna deltar när de involveras i planeringsprocessen	Delaktighet
Gul	Idrottsläraren talar om planering	Planering

BILAGA 5

Sammanställning av observationsloggar, lektionstillfälle 4 (utdrag)

Cecilia (deltagande observatör)	Jennie (deltagande observatör)	Mimmi (icke deltagande observatör)
Alla elever verkar ha en förståelse för trädet, de kopplar till fler mål än det som vi tänkt själva.	Eleverna är aktiva men nu framgår tendenser om att det är samma elever som är aktiva. När de ges extra betänketid kommer fler händer upp, samma som idrottslärarens strategi.	Leken är känd för eleverna, de kopplar det till trädet. Medvetna om vad de övar.
Eleverna uppfattas vara aktiva på sina egna sätt, dock är det återkommande samma som kommer till tals och räcker upp handen	Aktiviteten är välkänd bland eleverna, de svarar på frågor och kopplar till träd men vill helst ut och leka.	Många vill svara, hela tiden händer i luften. Verkar ivriga att komma igång samtidigt som de har många förslag på hur mallen kan fyllas i. Verkar vara svårt att sitta still och svara.
Idrottsläraren visar på att när eleverna kan så vill hen ha upp allas händer i luften.	Avslutande samling - vissa hade mycket att säga medan andra verkade smått okoncentrerade och frånvarande. Eleverna är engagerade.	Vid återsamlingen diskuterades det som i inledningen sagts att lektionen syftade till att träna, eleverna kom på ytterligare ett par saker som de tränat på under lektionen och kunde även ge mer konkreta exempel av hur de tränat tex smidighet genom att springa i dungen och akta sig från att bli dattad av en kamrat.

Eleverna har gjort leken tidigare. Enligt idrottsläraren är det en lek som de uppskattar, av deras agerande att döma stämmer detta. De kommer med många förslag på hur aktiviteten kan kopplas till trädet/kursplanen.

Eleverna genomför uppgiften med att fylla i planeringsmallen men har spring i benen och vill komma ut. Detta gör att gruppen pendlar mellan rörelse och fokus på uppgift.

Aktiviteten upplevs hög men det framgår nu att det ofta är samma elever som svarar. Det finns elever i gruppen som är mindre närvarande och okoncentrerade trots att de som helhet uppfattas som engagerade.

Idrottsläraren har en strategi att kommentera att hen tror att det finns fler elever som kan svara när en fråga ställs. När detta görs får eleverna mer betänketid och fler händer kommer upp i luften innan någon tillåts att svara.

Vid återsamling görs en återkoppling till det som sagts vid inledningen av lektionen. Eleverna upprepar de aspekter som tidigare tagits upp som ska tränas i aktiviteten men kompletterar dessa med fler aspekter som också tränats.

Hur kategorierna uppstått

Kategori	Baserat på	Relation till frågeställningarna
Delaktighet	Observationer och loggböcker med stöd av elevernas reflektionsskriv. Reflektionssamtal och intervju har använts för att synliggöra idrottslärarens observationer och reflektioner som gjorts.	Elevernas iakttagna förvaltning av möjligheterna att involveras, det vill säga delaktighet i planeringsprocessen, i förhållande till hur de själva uttrycker upplevelsen av det.
Planering	Reflektionssamtal, intervju, observationer och loggböcker med stöd av elevernas reflektionsskriv	Idrottslärarens uttalanden om användandet av planeringar ställs i relation till hur observationer visar att detta påverkar elevernas möjligheter att involveras vilket då påverkar förutsättningarna för eleverna att involveras och förklarar varför idrottsläraren beskriver elevernas involvering som hen gör.
Tid	Reflektionssamtal, intervju, observationer och loggböcker	Idrottslärarens uttalanden om den tidsbrist som upplevs av hen påverkar de uttalanden som görs om att involvera eleverna i planeringsprocessen. Detta kopplas till eleverna då observationer visar att det påverkar deras möjligheter att involveras.
Lärarens förhållningssätt	Reflektionssamtal, intervju, observationer och loggböcker	Förändringen i hur idrottsläraren uttrycker sig i studiens inledande och avslutande skede tyder på en förändrad uppfattning hos hen angående att involvera eleverna i planeringsprocessen och användandet av skriftliga planeringar.

Mimmi Andersson, Cecilia Larsson och Jennie Larsson har studerat lärarprogrammet med inriktning lek, rörelse, idrott och hälsa (Lekridh) samt en termin specialpedagogik vilket resulterat i en utbildning på avancerad nivå vid Högskolan i Halmstad.



Besöksadress: Kristian IV:s väg 3
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad
Telefon: 035-16 71 00
E-mail: registrator@hh.se
www.hh.se