

Med ett salutogent perspektiv på hälsa - ett sätt att utveckla elevers samtal om upplevelser av fysisk aktivitet

A Jacobsson & H Jakobsson

Sammanfattning

Hälsa i idrott och hälsa likställs ofta med hög fysisk aktivitet och att vara vältränad. Elevers egna upplevelser av rörelse och lärande i hälsa riskerar då att komma i skymundan. En hälsofrämjande, salutogen, syn på vad som påverkar hälsa kan öppna för att diskutera kunskaper i hälsa utifrån fler aspekter än sjukdomsprevention, svett och arbetspuls. Syftet med studien är att undersöka dels hur reflektioner om upplevelser av olika fysiska aktiviteter kan förstås som en aspekt av hälsa och dels hur undervisningens innehåll och form påverkar elevers samtal om olika synsätt på hälsa. Studien är genomförd med en iterativ metod och elevers tal har analyserats mot bakgrund av ett salutogent perspektiv på hälsa. Resultaten visar eleversamtal som successivt övergår från beskrivningar av prestationer till upplevelser av fysisk aktivitet som meningsfulla situationer. Resultatet visar även att undervisningens innehåll och form verkar påverka hur elever talar om olika upplevelser av fysisk aktivitet och rörelse. Artikeln belyser elevers förmåga att tala om upplevelser ur olika perspektiv, som en aspekt av kunnande i idrott och hälsa, samt hur elevers tal om upplevelser kan bidra till att forma en hälsosam(-mare) undervisning i idrott och hälsa.

Nyckelord: idrott och hälsa, hälsoundervisning, salutogent synsätt, yngre åldrar, elevers tal om hälsa



Henrik Jakobsson (till vänster) är lärare i idrott och hälsa på Sturebyskolan i Stockholm sedan 2008.

Andreas Jacobsson är lärare i idrott och hälsa och matematik på Sturebyskolan i Stockholm sedan 2001. Han har en fil.lic, inom Forskarskolan i idrott och hälsas didaktik, FIHD, vid Örebro universitet och har även arbetat på GIH i Stockholm.

Abstract

Health in Physical Education and Health, PEH, seems to be equivalent with high activity and becoming fit. The pupils' individual experiences of movement and learning in health is at risk to be overshadowed. A salutogenic view of resources towards health can open to discussions of health as more than disease prevention, sweat and heart rate. The purpose of the study is to investigate how reflections on experiences of different physical activities can be understood as a perspective on health and how the lesson content and form influence the pupils' talk of different aspects of health. The study is conducted with an iterative method and student's statements have been analysed through a salutogenic perspective on resources for health. The results show statements that gradually change from descriptions of achievements to experiences of physical activity and movement as meaningful situations. The result also shows that the lesson content and form seem to affect how pupils talk about different experiences of physical activity and movement. The article highlights the ability to talk about experiences as an aspect of knowledge in PEH and how students talk about experiences can help shape a healthy(-ier) environment in PEH.

Keywords: Physical education, Health education, Salutogenic approach, Young learners, Talk about health

Introduktion

De långsiktiga målen i kursplanen för idrott och hälsa, i grundskolans läroplan, anger att lärare ska ge eleverna förutsättningar att:

"... utveckla sin förmåga att [...] värdera idrott och andra fysiska aktiviteter utifrån olika synsätt på hälsa, rörelse och livsstil"

(Skolverket, 2011b, s. 48, vår kursivering)

Vidare står det att eleverna även ska ges: " ... kunskaper om hur fysisk aktivitet förhåller sig till psykiskt och fysiskt välbefinnande." (ibid, s. 48).

Ämnets huvudinriktning är samtidigt att "lyfta fram det positiva sambandet mellan rörelse och hälsa." (Skolverket 2011a, s.15). I kommentarmaterialet till kursplanen i idrott och hälsa beskrivs att:

"eleverna ska ges möjlighet att koppla samman aktiviteter med analys och reflektion och att de på så sätt lägger grunden för medvetenhet om sitt eget beteende och om sin livsstil"

(ibid, s.13).

Elever bör följaktligen få möjlighet att utveckla sina kunskaper i hälsa och livsstil genom reflektion och analys, i och genom fysisk aktivitet och rörelse. Vår egen erfarenhet är däremot att det inte är så enkelt. En anledning kan vara en onyanserad definition av begreppet hälsa. En vanlig tolkning av begreppet hälsa är ur ett fysiolo-

giskt/medicinskt synsätt där förgivettagna kunskaper om vad hälsa innebär riskerar att krocka med kursplanens intentioner om olika synsätt på hälsa (Karlefors, 2012; Larsson & Karlefors, 2015).

I Skolinspektionens rapporter (2010; 2012) beskrivs dessutom att undervisning kopplat till just hälsa och livsstil genomfördes i mindre än fem procent av de besökta skolorna. Skolinspektionen menar att det marginella utrymmet kan bero på lärares osäkerhet i hur syfte och centralt innehåll kan omsättas i praktiken.

Tidigare forskning om undervisning i hälsa och livsstil

Tidigare forskning visar att undervisning i hälsa och livsstil verkar ske utifrån två dominerande utgångspunkter.

Den ena utgångspunkten är att det finns ett starkt samband mellan fysisk aktivitet (träning) och hälsa, där fysisk aktivitet är hälsa (Thedin Jakobsson 2012; Quennerstedt, 2007). Hälsoundervisning med denna utgångspunkt riskerar att stimulera till en prestationslogik där det blir viktigt att *vara* bra och aktiv, istället för att *lära sig* må bra genom aktivitet (jfr Öhman & McQuaig, 2008). När undervisningen fokuserar på hög fysisk aktivitet riskerar lärandemål komma i skymundan eller tas förgivet (Ekberg 2009; Larsson & Karlefors, 2015). Larsson (2004) beskriver det som att: "Barn är [---] inte i skolan för att lära sig hur fysisk aktivitet *kan* vara relaterad till hälsa [---] utan för (att lära sig) att det *är* hälsosamt att vara fysiskt aktiv" (Larsson, 2004, s. 217). Uppfattningen av ämnet som en given arena för fysisk aktivering ur ett folkhälsoperspektiv har ökat under senare år (exempelvis Raustorp, 2011; Fröberg, Raustorp, Pagels, Larsson & Boldemann, 2017; Nyberg, 2017), vilket kan förklara att lärare uppfattar att diskussioner, reflektioner och värderingsövningar om hälsa är något som tränger undan praktiska moment som aktiverar elever (jfr Quennerstedt, 2007). Lärares ambition med en hög aktivitet står självklart inte i vägen för att utveckla kunskaper i idrott och hälsa i allmänhet och hälsa och livsstil i synnerhet. Dock kan man fråga sig om hög fysisk aktivitet är det enda sättet?

Den andra dominerande utgångspunkten för undervisning i hälsa verkar vara att hälsa är "teori" och att lärare isolerar undervisning i hälsa från just praktiska moment (Lundvall, Meckbach & Wahlberg, 2008; Karlefors, 2012). Undervisningen i hälsa och livsstil genomförs då i form av teoretiska pass skilda från fysisk aktivitet eller rörelse (Lundvall, Meckbach & Wahlberg, 2008; Karlefors, 2012). Lundvall och Brun Sundblad (2017) menar att en utmaning för lärare är att integrera teoretiska och praktiska kunskaper - att få elever att uppfatta lektionsinnehållet som utbildning *genom* fysisk aktivitet (jfr Skolverket, 2011a). Quennerstedt, Burrows & Maivorsdotter (2010) menar att undervisning i hälsa verkar ha individfokus där hälsa blir ett individuellt ansvar som riskerar att skuldbelägga de elever som ej lyckas uppnå uppsatta hälsomål. Brolin (2012) diskuterar på liknande sätt att hälsoundervisningen rent av riskerar att bli ohälsosam för en del elever som inte upplever att de uppfyller kraven på att vara hälsosam, normal, smal eller vältränad. Ahlberg (2015) beskriver elever som uppvisar ett *pressat* förhållningssätt till hälsa och menar att "de känner sig stressade över de krav de ställer på sig själva kring att prestera på topp i skolan, ha en attraktiv kropp och

vara sociala” (Ahlberg, 2015, s.113).

Det verkar alltså finnas anledningar att problematisera hur undervisning genomförs kopplat till Skolverkets framskrivning av ämnets huvudinriktning som att ”lyfta fram det *positiva* sambandet mellan rörelse och hälsa.” (Skolverket 2011a, s.15, vår kursivering).

Mot bakgrund av ovanstående finns det anledning att undersöka hur undervisning i hälsa kan organiseras för att utveckla elevers kunskande och samtal om ”olika synsätt på hälsa” (Skolverket, 2011, s. 48).

Salutogent perspektiv på hälsa

Ett vanligt sätt att förklara hälsa är att man är ”frisk”, där sjukdom är en avvikelse från det normala. En strävan är då att hålla sig från ohälsa och sjukdom. Fysisk aktivitet och att vara i god fysisk form kan, ur detta perspektiv, ibland framstå som det enda medlet att förhindra ohälsa eller sjukdom. Istället för att fokusera på vad som förhindrar ohälsa kan ett annat sätt att förstå hälsa vara att fokusera på vad som främjar hälsa, ett så kallat salutogent perspektiv.

Antonovsky (2005; 1996) beskriver resurser som påverkar en rörelse mot (god) hälsa. Dessa resurser kan beskrivas som en människas förmåga att *begripa*, *hantera* och *skapa mening* i olika situationer. Antonovsky beskriver begriplighet som ”en sannolikhet för att saker och ting kommer att utvecklas så bra som man rimligtvis kan förvänta sig” (Antonovsky 2005, s. 39). Hanterbarhet beskrivs som en individs känsla av att själv, eller med hjälp av något/någon, ha kunskap för att hantera olika situationer för att möta olika krav och utmaningar. Meningsfullhet beskrivs som en individs uppfattning av olika situationer och krav som värda att lägga energi och engagemang på (Antonovsky 2005). Uppfattningen av olika situationer som hanterbara, begripliga och meningsfulla bildar tillsammans en *känsla av sammanhang* – KASAM¹, vilket bidrar till en rörelse mot hälsa. Antonovsky beskriver även hälsa som ett föränderligt tillstånd - ett *kontinuum*. Människor rör sig ständigt mellan en negativ och positiv pol av hälsa. Kropp och själ ses som en helhet vilket gör det möjligt att må bra men vara ”sjuk”, eller må dåligt men vara ”frisk”. Resurserna ovan bidrar till att en individ rör sig mot hälsa, eller upprätthåller sin position mellan de två polerna. Tanken om denna ständiga rörelse har kritiserats för att, i sig, ge upphov till ohälsa eftersom det finns en risk för en känsla av otillfredsställelse över att aldrig kunna bli klar med hälsa (Quennerstedt & Öhman, 2014).

Ett salutogent synsätt möjliggör forandet av en hälsoundervisning där resurser för (god) hälsa kan diskuteras (McQuaig & Quennerstedt, 2016). Exempelvis verkar uppfattningen om fysiska aktiviteter som just meningsfulla vara en resurs för en långvarig fysisk aktiv livsstil (Beni, Fletcher, & Ni Chroinin, 2016; Jakobsson, 2014) medan ett ”vuxenperspektiv kring framtidseffekter” inte verkar motiverande för att vara fysiskt aktiv (Ahlberg 2012, s. 111). I relation till studien har begreppen hanterbarhet, begriplighet och meningsfullhet använts vid analys av data för att beskriva elevers tal om hälsa. Dessutom används ett salutogent synsätt på hälsa som utgångspunkt för

1 Svensk översättning av Sense Of Coherence (SOC) (Antonovsky, 1979/1986)

en tolkning av kursplanens beskrivning av vad *olika* synsätt på hälsa kan innebära. Att förstå resurser för hälsa ur ett salutogent synsätt innebär, för det första, att ge elever utrymme att diskutera fler aspekter av hälsa än elevers träningsresultat, beskrivning av träningsmodeller eller sjukdomsprevention. Organisation, innehåll och deltagande skulle exempelvis kunna beskrivas som aspekter av hälsa, oberoende av en hög aktivitet och stor mängd svett (Quennerstedt & Öhman, 2014). För det andra öppnar ett salutogent synsätt på hälsa för att kunna problematisera egna antaganden om invanda lärandeobjekt som exempelvis förgivettagandet att elever endast lär sig hälsa genom att utvärdera beep tester² eller konstruera egna träningsprogram för att hålla sig ifrån framtida sjukdomar.

Syfte och frågeställningar

Mot bakgrund av både tidigare forskning och vår egen erfarenhet av att undervisa i hälsa och livsstil har vår ambition varit att lära oss mer om hur vi kan forma vår undervisning för att utveckla yngre elevers förmåga att tala om olika aspekter av att delta i fysiska aktiviteter. Förmågan att reflektera över, och resonera om, upplevelser av fysisk aktivitet kan hjälpa eleverna att identifiera rörelse och fysisk aktivitet som hanterbart, begripligt och meningsfullt. En ytterligare ambition har varit att undersöka möjligheter att integrera praktiska och teoretiska moment (se Lundvall & Brun Sundblad, 2017). Syftet med föreliggande studie är därför att dels undersöka hur reflektioner om upplevelser av olika fysiska aktiviteter kan förstås som samtal om hälsa och dels undersöka hur undervisningens innehåll och form påverkar elevers tal om hälsa. Följande frågor ställer vi i relation till syftet.

1. Vad talar yngre elever om då de talar om egna upplevelser av fysiska aktiviteter utifrån olika synsätt på hälsa?
2. På vilket sätt kan undervisningens innehåll och form påverka elevers förmåga att tala om olika synsätt på hälsa?

Slutligen vill vi diskutera hur undervisningen kan organiseras för att främja elevers möjlighet att utveckla förmågan att samtala om upplevelser av fysisk aktivitet med utgångspunkt i ett salutogent perspektiv på hälsa.

Metod

För att söka svar på våra frågor genomförde vi en sekvens med fyra, på varandra följande, *forskningslektioner* som genomfördes med klasser i årskurs 2-4 (se respektive forskningslektion). Sekvensen utformades iterativt (se nedan, Bild 1) där forskningslektioner designades, genomfördes och analyserades (Bryman, 2001; Rossi & Wah, 2010). Analys av data, tillsammans med diskussioner om didaktiska förändringar, låg till grund för designen av nästkommande forskningslektion. Tidsrymden mellan genomförandet av forskningslektionerna spände mellan två till fyra veckor. Forskningslektionerna följde alltså inte direkt på varandra. Ambitionen vid planeringen

² Ett slags maximalt syreupptagningstest som används för att utvärdera kondition

av lektionsinnehållet var att utgå från Skolverkets beskrivning av att "utbilda [...] genom fysisk aktivitet" (Skolverket, 2011a, s. 6). Därför är huvudsyftet med lektionerna alltid någon form av träning av fysiska färdigheter eller förmågor. Objektet för datainsamlingen är däremot elevers tal kopplat till förmågan att "värdera idrott och andra fysiska aktiviteter utifrån olika synsätt på hälsa och livsstil" (Skolverket, 2011b, s.48). Alltså elevers tal om upplevelser av fysisk aktivitet.

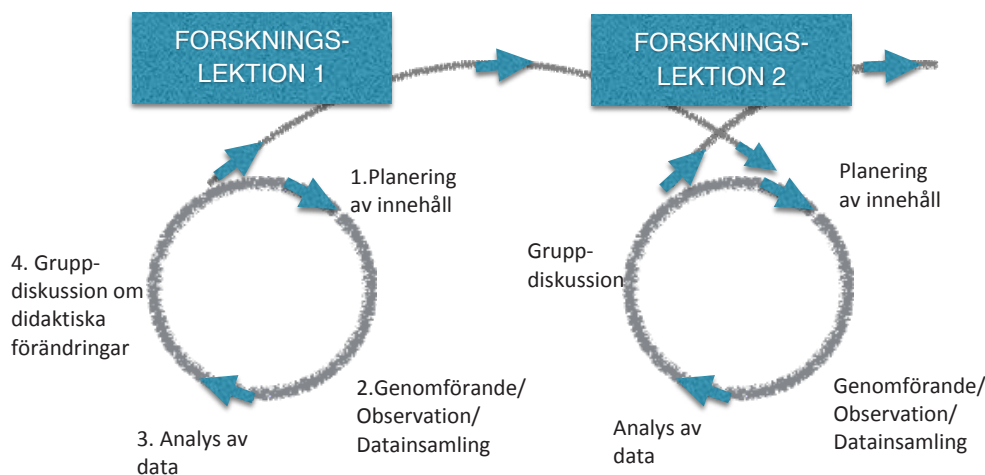


Bild 1. Illustration av studiedesign

Urval och etiska överväganden

Eleverna som deltog i studien är åtta till elva år gamla. Urvalet gjordes utifrån strategiska grunder. Främst utifrån att vi ville undersöka just yngre åldrar då vi upplevt det svårt att undervisa och diskutera hälsa i de yngre åldrarna men även utifrån att vi uppfattar att yngre elever inte verkar ta relationen mellan hälsa och en vältränad kropp förgiven. Inför datainsamlingen har vi följt Vetenskapsrådets (2011) riktlinjer för god forskningssed. Elevernas vårdnadshavande gav ett passivt medgivande genom att de via mail uppmanades att ta kontakt med oss om de inte ville att deras barn skulle medverka i studien. Ingen vårdnadshavare hörde av sig. Inför filmningen kontrollerades eventuella skyddade identiteter, trots att filmerna inte sparas på någon kollegial eller offentlig plattform. Eleverna har själva fått bestämma graden av delaktighet i sitt medverkande. Vi har inte tvingat någon elev att säga något, skriva något eller att vara med på film. Dock har alla elever alltid velat vara med och tala, skriva eller filma sig själva.

Resultat

Eftersom metoden bygger på cykler presenteras *Lektionsinnehåll*, *Resultat och analys* och *Didaktiska reflektioner och förändringar* för respektive forskningslektion. Under *Resultat och analys* har vi analyserat materialet, vad elever skrivit och sagt under lektionstillfällena, genom en innehållsanlys där vi kategoriserat vanligt förekommande

uttryck och vad de skulle kunna stå för. *Didaktiska reflektioner och förändringar* är en beskrivning av hur vi förändrat vårt innehåll, inför nästa forskningslektion, och motiv till våra förändringar. Vi använder denna form för att göra utvecklingsprocessen transparent och lättare att följa. Analysen har gjorts mot bakgrund av en salutogen syn på hälsa. Objektet för analyserna avgränsades dels till de ord och begrepp elever använde och dels i vilket sammanhang elever talade. Kopplat till studiens syfte avgränsar vi tal om hälsa till uttryck för känslor, motiveringar till känslor och tolkningar av tal om begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Av utrymmesskäl sammanfattas forskningslektion 1 och 2, då både innehåll, datainsamling och resultat är snarlika.

Forskningslektion 1 och 2

Lektionsinnehåll 1 och 2

Syftet med forskningslektionerna 1 och 2 var motorisk träning med boll som redskap (kasta-fånga, studsa, dribbla) och att träna förmågan att samarbeta. Innehållet formades till gruppvis stationsträning (ca 5min/station) vid 6 st stationer följt av individuell skriftlig reflektion och en avslutande diskussion i helklass. Eleverna gavs en inledande uppmaning att: "Fundera på hur det känns då ni jobbar på stationerna". Data bestod av elevers skriftliga reflektioner och fältanteckningar (observation). Datainsamlingen skedde i två klasser. En klass i årskurs två och en klass i årskurs tre. Vid forskningslektion 2 förändrades den inledande uppmaningen till: "Samla på känslor i både kropp och knopp" och vi kompletterade även med ett enkelt berättarstöd³.

Resultat och analys 1 och 2

Analysen av data från den första lektionen visade att eleverna uttryckte sig i form av enstaka ord. Framförallt användes uttryck som kunde kopplas till beskrivningar av uppfattade prestationer. Med prestation menar vi här en uppfattad effekt eller resultat av en rörelse relaterad till någon form av mått, rangordning eller jämförelse: "Jag vann", "Det gick dåligt", "Jag var inte så bra" eller "Jag kom trea". Då elever uppmanades till att försöka motivera uppfattningarna visar analysen att ord och begrepp som beskriver fysiologiska aspekter av träning var dominerande: "För att det var svettigt", "För att jag använder mina muskler", "För att det inte var så jobbigt". Här uttrycktes även förslag på förbättringar: "Det är bra att det är jobbigt annars blir man ju inte bättre" eller "Man måste samarbeta och peppa för att vinna ...".

Analysen av data från den andra lektionen visar att beskrivningar av prestationer är färre. De förekom dock, men främst i form av *motiveringar* till upplevelser/känslor:

Elev: "Den stationen (kasta boll på koner) kändes lätt"

Lärare: "Kan du beskriva varför ...?"

3 Vi skrev upp orden roligt, skönt, härligt, tråkigt, spännande, oroligt, läskigt, lätt och jobbigt på tavlan.

Elev: "För att ... jag vet inte. Det gick bra!"

Analysen visar att det fanns undantag där det gjordes försök till att utveckla en känsla utan att motivera känslan utifrån en prestation eller resultat. Det verkade dock som att det fattades ord och begrepp för att vidareutveckla reflektionen.

Elev: "Det kändes jobbigt ... "

Lärare: "Okej ... Vad är det som gör att du tyckte att det kändes jobbigt?"

Elev: "Det var liksom svettigt, och så här ... jag vet inte."

Eleven ovan använde begrepp som den har kunskap om och har upplevt, i detta fall "svettigt". I sammanhanget var det dock svårt att avgöra om svettigt stod för en hög arbetsbelastning som gör en andfådd och att man börjar svettas, eller om svettigt användes som en synonym till just "jobbigt".

Gemensamt för de bägge lektionerna var enligt analysen att underbyggnad och motiveringar till känslor förekom i begränsad utsträckning. Underbyggnad, eller motiveringar, förekom oftast vid elevers samtal och sällan i skrift. Analysen visar även att den avslutande helklassdiskussionen inte innehöll negativt laddade uttryck trots att en del av elevernas skriftliga noteringar innehöll negativt laddade uttryck som: "Tråkigt", "Ledsen" och "Arg". De enda uttryck för en psykisk/mental aspekt som förekom i helklassdiskussionerna var "kul" eller "roligt". I elevernas skriftliga anteckningar fann vi dock begreppen "nervös", "stressat" och "spänd" kopplade till de stationer som skulle kunna ge utrymme för tävling, exempelvis då eleverna skulle kasta bollar på koner eller hålla en boll i luften med händerna. De uttryck som dominerade helklassdiskussionen var fysiologiska uttryck som exempelvis puls, svett och andfådd.

Didaktiska reflektioner och förändringar 1 och 2

Våra slutsatser utifrån analysen var att eleverna främst talade om rangordning och resultat i form av hur bra (eller dåliga) de var i jämförelse med andra, trots att vi under lektion två försökte få dem att fokusera på sig själva genom att be dem fundera på känslor i "egen knopp" och "egen kropp"⁴. Under lektion två användes även ett berättarstöd med "känslord" skrivna på tavlan, vilket verkade påverka omfattningen av beskrivningar av känslor. Ofta visade elevers tal en reproduktion av berättarstödet. Då elever försökte sig på en underbyggnad visar resultatet av analysen att eleverna fortfarande hänvisade till en prestation, eller resultat. Det gav oss anledning att utförligare granska hur aktiviteterna i sig stimulerade till tal om prestation. Inför lektion tre var ambitionen att förskjuta reflektionerna och diskussionerna från att handla om tävling och egna prestationer till att handla om beskrivningar av sina egna upplevel-

⁴ Vi är medvetna om att detta krockar med ett salutogent perspektiv på hälsa. Tanken var att den dualistiska uppdelningen av kropp och själ i ett senare skede skulle kunna ge ett diskussionsunderlag till en helhetssyn genom att tillsammans med eleverna ifrågasätta om det är möjligt att beskriva att exempelvis "Jobbigt" bara sitter i kroppen?

ser och känslor. Vi beslutade oss därför att genomföra dels en aktivitet där eleverna arbetade enskilt med antagandet att det skulle få eleverna att fokusera på tal om *egna* upplevelser och att vid samma lektion genomföra en bollek med antagandet att bolleken stimulerade till tal om upplevelser tillsammans med andra. Resultaten av analysen av talet under lektion ett och två visar även att psykiska/mentala upplevelser och negativa upplevelser⁵ verkar begränsas av formen helgruppdiskussioner, vilket var det enda tillfället eleverna gavs att muntligt beskriva sina upplevelser. En del elever beskrev exempelvis känslor i form av "tråkigt" eller "misslyckad" vid deras enskilda skriftliga reflektioner utan att nämna dem vid helklassdiskussionen. Vi bestämde oss inför lektion tre för att endast ge eleverna två val att ta ställning till: Positiv, eller negativ upplevelse. Förhoppningen var att stimulera till diskussioner kring *varför* eleverna tog ställning för "positivt" eller "negativt", men även att ge utrymme för att tala om negativa upplevelser.

Forskningslektion 3

Lektionsinnehåll 3

Syftet var dels träning av balans, hoppa och stödja och dels träning med boll (kastafånga) och att träna förmågan att samarbeta. Salen dukades inledningsvis med fyra korridorer med hinderbanor av olika svårighetsgrad. Efter hinderbanan utrustades eleverna med varsin glad respektive ledsen smiley (ett ansikte med ett leende på ena sidan och en sur min på andra sidan). Elevernas uppgift var att sammanfatta sin upplevelse genom att hålla upp en av sina smileys. Läraren ställde sedan följdfrågan: *Varför håller du upp just "roligt"/"tråkigt"?* till ett par elever. Då halva lektionstiden passerat dukades salen för den avslutande aktiviteten Kungsboll. Aktiviteten innehåller inga moment av utslagning, däremot ett tävlingsmoment där ett av lagen vinner genom att "få över" sina spelare till sitt bo/sin kung. Diskussionen med smileys genomfördes även efter Kungsbollen. Data bestod vid detta tillfälle av fältanteckningar från elevens spontana samtal, anteckningar från helklassdiskussionen och anteckningar från intervju med tre elever efter lektionen. Data samlades in vid två lektionstillfällen, i olika klasser i årskurs tre.

Resultat och analys 3

Analysen visar att elevernas tal vid detta tillfälle skilde sig från de två tidigare tillfällena. Elevernas tal dominerades inte av tal om prestationer och tävling. Det var heller inte "fysiologiska" uttryck som dominerade. Dock förekom de:

Elev 1 (under elevens arbete i hinderbanor): "Man måste springa!"

Lärare: "Varför då?"

5 Negativa upplevelser behöver här inte förstås som någonting dåligt. En negativ upplevelse kopplat till fysisk aktivitet kan exempelvis vara "Jobbigt", "Tråkigt" eller "Det ger mig inget". Till skillnad mot "Ledsen", "Otrygg" och "Sorg".

Elev 1: "För att alla ska hinna" (igenom banan)

Elev 2: "Och för att vi ska få bättre kondition"

I detta fall hade uttrycket springa inget med ett resultat, eller prestation att göra. Istället motiverades det av att kompisar måste få chansen att prova eller att syftet med aktiviteten uppfattas som konditionshöjande. Eleverna själva verkar skapa mening med att springa genom banan, vilket vi inte hade uppmanat till. Analysen visar att det innan och under den första aktiviteten (hinderbanorna) framförallt talades om egna upplevelser som kan kopplas till hanterbarhet och begriplighet: "Det här kommer bli lite läskigt" och "Den här banan var den lättaste, det är bara att springa". Efter den första aktiviteten dominerade glada smileys. Analysen av elevernas motiveringar vid helklassdiskussionen efter den första individuella aktiviteten visar att de främst beskrev egna känslor i kroppen som exempelvis "Det var roligt för att det känns kul att prova nya saker", "Det är roligt att hoppa över saker, det känns som man flyger och det är skönt" och "Det kändes bra för att jag får ut mitt spring i mina ben". Samtliga av dessa uttryck beskriver en form av en uppfattad meningsfullhet med aktiviteten. De elever som visade en ledsen smiley och tog ställning för uttrycket "tråkigt" hade dock svårare att motivera sitt ställningstagande. Vanligast var att dessa elever endast uttryckte "För att det inte var kul!" eller "Jag tyckte inte det var roligt". En elev sa: "Det var tråkigt för att jag var trött". Analysen visar att det inte förekom lika mycket tal om egna upplevelser under bollspelet som det gjorde under hinderbanorna. Talet som förekom var koncentrat kring taktik, förslag till kamrater och tillrättavisningar. Då eleverna visade sina smileys efter bollspelet var det fler ledsna smileys som visades upp än vid ställningstagandet till hinderbanorna. Dock dominerade fortfarande glada smileys. Motiveringarna till "tråkigt" (ledsna smileys) handlade främst om kamraters uppträdande: "En del pratar högt fast man inte fick" eller "Några bryter mot regler". Motiveringarna kopplat till glada smileys efter bollspelet beskrev personliga upplevelser i relation till andra: "Jag mår bra av att få hjälpa någon annan" och "Det var skönt när det var tyst". Analysen av den korta intervjun med tre elever visade åter ett fokus på prestation och resultat, speciellt kopplat till bollspelet. Den elev som visade en glad smiley motiverar detta med att hen har förmågan att bortse från tävlingsmomentet: "Det är bara en lek och inte jordens undergång". Eleven beskrev att hen inte bryr sig om kompisars kommentarer vilket gör att eleven kunde uppskatta leken som just en lek: "Jag har ett slags energifält runt mig som hindrar elaka kommentarer att nå mig. Jag bryr mig inte för att det är bara en lek". Vi tolkar detta som en förmåga att hantera en viss situation. De två elever som visade en ledsen smiley beskrev bägge att det berodde på en rädsla för att göra bort sig (att misslyckas med det man förväntas att göra):

Elev 1: "Det känns stressigt, man känner sig tvungen att lyckas med att fånga bollen"

Elev 2: "Man är rädd för att göra fel, jag tycker inte om när det är tävling, Det är roligare att få

Jacobsson & Jakobsson

jobba själv (enskilt)".

Vår analys är att dessa två uttryck beskriver en låg grad av upplevd hanterbarhet, eller åtminstone en osäkerhet kring hur situationen ska hanteras. Elev två beskriver även en låg grad av upplevd meningsfullhet där alternativet "att jobba själv" uppfattas mer meningsfullt. Inget av detta nämndes dock i helklassdiskussionen.

Didaktiska reflektioner och förändringar 3

Analysen visar att elever verkade ha lättare att beskriva sin upplevelse i direkt relation till en aktivitet. Ofta beskrevs någon form av tidsaspekt vid elevernas motiveringar som: "innan så kände jag att ..." eller "då jag sprang i den banan (korridoren) så ...". Elevernas uttryck verkar begränsas av att de ska sammanfatta upplevelser kopplat till en hel lektion, eller en längre tid. Därför bestämde vi oss inför kommande lektion för att dela upp reflektionerna i *innan*, *under* och *efter* aktiviteten. Det verkar även som att elever hade lättare att motivera positiva upplevelser ur ett personligt perspektiv och att negativa upplevelser motiveras utifrån relationer som exempelvis en risk att inte prestera i ett tävlingsmoment, eller att kompisars uppträdande ger upphov till "tråkiga" upplevelser. I helklassdiskussionen fann vi inget exempel på en personlig motivering till den ledsna smileyn, vilket vi däremot fann vid den korta intervjun. Analysen förstärker tolkningen att elever verkar undvika att tala om egna negativa upplevelser i en större grupp (jfr lektion 1 och 2). Det motiverade dels ett återinförande av skrivuppgifter, som ett stöd för ett avslutande samtal och dels att samtalet skulle ske i mindre grupper. En ytterligare slutsats, efter de tre första lektionerna, var att eleverna skulle få störst utrymme till reflektioner vid en aktivitet som genomförs individuellt eftersom vi antog att risken var mindre för att lagkompisars förväntningar skulle påverka den individuella upplevelsen.

Forskningslektion 4

Lektionsinnehåll 4

Syftet var att öva kastteknik/öga-handkoordination och balans i den ojämna terrängen samt att öva på att disponera fart för att orka springa/jogga en bestämd sträcka. Lektionen innehöll endast individuella moment i form av en "skidskyttebana". Vi hade markerat en trailbana (ca 400 m lång) i ett obanat skogsparti. Längst banan fanns fem likadana stationer där eleverna skulle slänga en ärtpåse i en låda. Varje miss resulterade i en kort extrarunda vid målet⁶. Eleverna startade i omgångar om 4 och 4 där läraren försökte avdramatisera starten för att minimera risken att aktiviteten skulle uppfattas som tävling. Eleverna fick i början av lektionen ett berättarstöd med tre tecknade legogubbar och ett reflektionsstöd (se nedan, Bild 2).

6 Vi var medvetna om att detta kunde stimulera till ett resonemang om prestation och jämförelse. Argumentet för att ändå använda extrarundor var för att stimulera till tal om spänning, utmaning och eventuellt misslyckande men utifrån ett individuellt perspektiv.

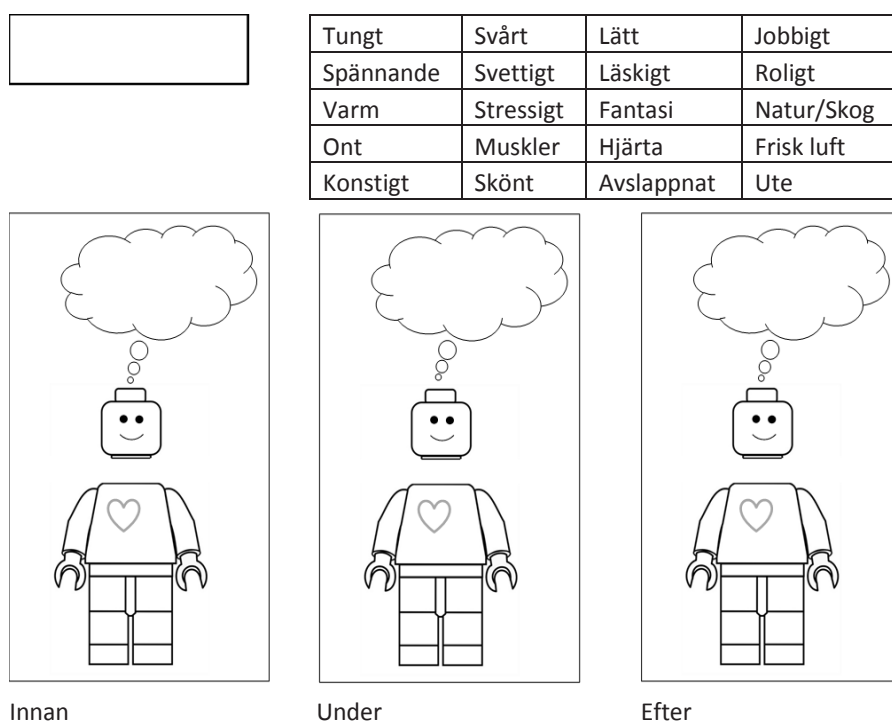


Bild 2. Elevernas reflektionsstöd vid forskningslektion 4.

Eleverna fick instruktionen att de *innan* första varvet skulle beskriva sina känslor och var känslorna satt på den första gubben. Efter första varvet, *under* aktiviteten, skulle eleverna göra samma sak på den andra gubben, och upprepa detta en sista gång på den sista gubben *efter* sitt tredje och sista varv. Sammanlagt sprang eleverna tre varv (och eventuellt några extrarundor). Lektionen avslutades med en kort redovisning av sitt berättarstöd inför en mindre grupp. Redovisningen filmades och utgjorde, tillsammans med berättarstödet, data inför analysen. Data samlades in för en klass i årskurs tre.

Resultat och analys 4

Filmerna visade en stor variation av beskrivningar; alltifrån enstaka beskrivande ord till mer nyanserade och underbyggda berättelser. De mer utvecklade berättelserna gjorde att vi fick större möjlighet att använda ett salutogent perspektiv på hälsa för att förstå elevernas reflektioner som samtal om hälsa. Utifrån analysen av filmerna kan vi finna tre kategorier av tal om hälsa; *begreppsanvändning*, *beskrivning av egna upplevelser* och *självmedvetenhet*.

Begreppsanvändning

I den första kategorin av berättelse, som också är vanligast, återfinns tal där elever använde enstaka ord från reflektionsstödet. Orden som användes sattes ofta i rätt sammanhang och i rätt ordning men utan någon utvecklad motivering:

Jacobsson & Jakobsson

Elev 1: "Innan vi började så kände jag mig hungrig och lite spännande. Efter första varvet kände jag mig svettig. Efter sista varvet kändes det svettigt, jobbigt och lite ont"

Elev 2: "Jag tyckte att det skulle bli spännande innan vi började, efter ett varv så var det jobbigt och trött, efter sista varvet var jag jättetrött"

Elev 3: "Innan så kändes det lite konstigt, efter ett varv var det roligt och på slutet var det jätteroligt"

Berättelserna ovan beskrev en ökad arbetsbelastning eller förändrad upplevelse främst med hjälp av ord och begrepp som fanns tillgängliga i reflektionsstödet. Eftersom begreppen endast förekom utan någon vidare underbyggnad var det svårt att med säkerhet veta att dessa känslor var kopplade till en upplevd känsla. Berättelserna innehåller beskrivningar som visar vad de förväntas göra och vad de *bör* säga, alltså att eleverna begriper både aktiviteten och uppgiften. Dock är det svårt att veta hur talet ovan beskriver den genomförda *aktiviteten* som hanterbar eller meningsfull. Vi kan dock anta att eleverna genom sitt tal beskriver att de förstått hur aktiviteten ska genomföras, att de kan hantera aktiviteten och förstått hur man *kan* eller *bör* känna. Vi väljer därför att kalla denna kategori för *Begreppsanvändning*.

Beskrivning av egna upplevelser

Nästa kategori av tal om hälsa innehöll mer motiverade, eller underbyggda, beskrivningar av upplevelser. Ord och begrepp som användes i berättelserna var inte bara tagna ur reflektionsstödet. Berättelserna innehöll även kombinationer av ord och begrepp:

Elev 4: "Innan så kändes det spännande för att vi skulle få prova något som vi inte gjort förut, när jag hade sprungit ett varv så var jag andfådd och varm ... Jag hade sprungit så fort. På slutet (efter sista varvet) kändes det också svettigt och trött.. och andfådd och varm! Jag var så trött så jag fick gå, men det var kul!"

Elev 5: "Innan var det, så här ... Spännande ... Det liksom pirrade lite. Efter första varvet var jag svettig för att jag hade sprungit ... liksom med muskler. Efter sista varvet var jag jättetrött och hungrig ... jag vet inte varför ... men så här med muskler också! (Skrattar) Och så var jag svettig också!"

I denna kategori återfinns tal om hälsa med en viss underbyggnad till varför det kändes som det gjorde. Framförallt talades det om egna personliga upplevelser. Eleverna försöker hitta egna ord för att beskriva en upplevd känsla och beskriver att man under en viss tid och i samma aktivitet kan uppleva skilda saker. I berättelserna användes ofta uttrycken "eftersom ..." och "för att ...". Att underbyggnaden kommer naturligt ger anledning att tro att känslan är genuint upplevd och att de uppfattar aktiviteten som begriplig genom exempelvis förklaringar till upplevda effekter av en

ökad arbetsbelastning. Vi väljer därför att kalla denna kategori för *Beskrivning av egna upplevelser*. Dock finns få tydliga beskrivningar av uppfattad meningsfullhet, förutom "kul", inom denna kategori.

Självmedvetenhet

I sista kategorin återfinns tal om hälsa där både beskrivningar av psykiska/mentala och fysiska aspekter av att delta i fysiska aktiviteter finns med. Berättelserna beskrev även hur eleven påverkades av, och uppfattade aktiviteten. I berättelserna inom denna kategori beskrevs ofta en skillnad mellan fysiska känslor och psykiska/mentala uppfattningar men ibland beskrevs känslor som att de sitter både i "knopp och kropp". Detta syntes framförallt i elevernas skriftliga material. Analysen visar att berättelserna även innehöll en underbyggnad i form av hypoteser kring *varför* det känns som det gör:

Elev 6: "Innan vi började kände jag mig trött och uttråkad ... jag gillar inte att springa. Efter ett varv så kände jag mig misslyckad för att jag blev trött och missade några lådor (Eleven har ritat pilar som riktas både mot kropp och huvud med ordet "trött"). Efter sista varvet hade jag ont i huvudet och längtade efter att få sluta ... Jag gillar inte det här ... Det var inte kul."

Valet av presensformen gillar ("*gillar* inte att springa", "*gillar* inte det här") gav en antydning om att eleven, hittills i sitt liv, haft erfarenhet av liknande aktiviteter som inte främjar elevens hälsa ur ett mentalt perspektiv och att hen var medveten om detta, vilket kan förstås som en låg grad av upplevd meningsfullhet. Begreppet misslyckad kopplades både till en fysisk prestation av att träffa lådorna med ärtpåsar men även att eleven blev fysiskt trött av löpningen alltså att uppfattningen av aktiviteten som meningsfull (eller ej) kan kopplas till hur eleven hanterar aktiviteten.

Elev 7: "Det kändes kul att få veta att jag skulle få vara ute och springa av mig ... för jag var lite trött (skrattar). Det kändes spännande med en ny lek. Efter ett varv hade jag lite ont i foten, men det var kul. Det skulle varit ännu roligare med lite mer hinder ... Efter sista varvet kände jag mig trött ... men fortfarande kul ... och skönt!"

Berättelsen ovan uttryckte en medvetenhet om att rörelse verkar påverka elevens "trötthet". Eleven uttryckte också en medvetenhet om att "kul" kan kopplas till utmaningar för eleven, i detta fall att fler hinder skulle ökat elevens uppfattning av aktiviteten som meningsfull. Begreppet trött kopplades till fysisk ansträngning. Eleven kan sägas vara medveten om att fysisk ansträngning kan upplevas som något skönt och enligt vår tolkning då även meningsfullt. Kategorin innehåller tal och beskrivningar som visar att eleven är medveten om hur fysisk aktivitet vanligtvis påverkar eleven. Talet inom denna kategori visar även att eleven kan förstå en aktivitet som meningsfull, eller inte, genom att identifiera, uttrycka och motivera känslor kopplat till olika fysiska aktiviteter. Därför väljer vi att kalla denna kategori *Självmedvetenhet*.

Analysen av data från denna sista lektion visar att tal om prestationer i relation till

andra som exempelvis "jag var bra" eller "jag misslyckades" förekom i låg utsträckning. Något som också blev tydligare var att det var fler elever som skrev/samtalade om negativa känslor i relation till aktiviteten. Talet om upplevelser innan aktiviteten domineras av olika psykiska/mentala känslor. Exempelvis spännande, kul, nervöst, läskigt, "taggad", vilket är något som inte fått vidare utrymme vid de tidigare lektionerna.

Sammanfattning av resultat

Inledningsvis visade resultaten av våra analyser att vår egen undervisning bidrog till att elever samtalade om hälsa i form av prestationer och fysisk aktivitet som sjukdomsprevention. Vår ambition med studien var att utveckla kunskap och samtal om olika perspektiv på hälsa och livsstil. Genom våra didaktiska förändringar fann vi, i våra analyser, tecken på hur samtalen utvecklades beroende på olika former av innehåll och uppmaningar. Nedan är resultaten sammanfattade utifrån våra frågeställningar.

Vad talar yngre elever om då de talar om egna upplevelser av fysiska aktiviteter utifrån olika synsätt på hälsa?

Framförallt märkte vi att elevers tal om hälsa utvecklades i takt med forskningslektionerna. Vi väljer att besvara frågan med samtliga av de aspekter av tal om hälsa som framkommit under analyserna av forskningslektionerna. Inledningsvis använde elever enstaka ord som främst beskrev en relativt endimensionell aspekt av hälsa där prestationer i relation till andra dominerade. Då elever inte pratade om prestationer beskrevs främst fysiologiska effekter av deltagande och egna känslor förekom i liten utsträckning. Talet utvecklades till att omfatta egna upplevelser och känslor kopplat till fysisk aktivitet. Beskrivningarna omfattade även andra, i form av hur andra presterade. Sällan beskrevs hur deltagandet tillsammans med andra påverkade den egna upplevelsen. Vid analysen av de två sista lektionstillfällena framträdde både psykiska/mentala aspekter och fysiska aspekter av upplevelser. Framförallt utvecklades underbyggnaden och motiveringarna vilket ger utrymme för att identifiera uttryck som kan kopplas till uppfattningar av fysisk aktivitet som hanterbar, begriplig och meningsfull (eller ej).

På vilket sätt kan undervisningens innehåll och form påverka elevers förmåga att tala om olika synsätt på hälsa?

Vi kan urskilja fyra aspekter av ett innehåll som verkar påverka vad elever pratar om. Dessa är i) *uppgiftens eller övningens karaktär*, ii) *storlek på grupp vid reflektion*, iii) *skriftliga respektive muntliga reflektioner* och iv) *tidpunkten för reflektion*. Av analysen att döma verkar det som att aktivitetens karaktär påverkar elevers tal om upplevelser. Gruppuppgifter och uppgifter som ger utrymme till jämförelser av prestationer (placeringar, mäta längder, ta tid, jämföra poäng) begränsar elevers tal om upplevelser utifrån olika synsätt på hälsa. Vår definition av gruppuppgifter är då elever samarbetar tillsammans mot ett gemensamt mål som exempelvis i ett lag mot andra, *eller*

då elever arbetar enskilt men med samma uppgift som andra elever, exempelvis vid en liknande station eller att hela klassen arbetar med samma rörelser under samma tidsperiod. Analysen av data från den sista lektionsobservationen i sekvensen stärker tolkningen att ett innehåll där elever arbetar med en individuell uppgift verkar stimulera till ett tal som inte fokuserar på prestationer. Eleverna verkar då istället beskriva upplevelser i form av egna känslor kopplat till fysisk aktivitet. Med individuell uppgift menar vi att elever har möjlighet att lösa uppgifter på olika sätt som inte kräver någon form av samarbete. En individuell uppgift ger utrymme för egen tolkning och egen lösning av uppgiften, i eget tempo efter egna förutsättningar.

Vi märkte även att gruppstorleken vid diskussion verkar påverka elevers tal om upplevelser. Analysen visar att tal om dels psykiska/mentala upplevelser och dels negativa upplevelser begränsas av formen helklassdiskussioner. Med helgrupp menar vi en helklassdiskussion som leds av läraren. De observerade helgrupperna i studien bestod av ungefär 25 elever. Vid individuella reflektioner, speciellt i skrift, framträder oftare känslor i form av "tråkigt" eller "misslyckad". Negativt laddade beskrivningar av upplevelser kom upp i helklassdiskussioner men då endast i form av andras uppträdande eller i samband med regelöverträdelser.

Kommunikations- eller uttrycksformen verkar även påverka elevers beskrivningar av upplevelser. Analysen visar att då elever ges möjlighet att skriva blir beskrivningar av upplevelser betydligt mer kortfattade och mindre underbyggda än då de får möjlighet att uttrycka sig muntligt. Detta blir även tydligt vid filminspelningen av redovisningarna efter den sista lektionen där en del elever ändrar och utvecklar sina berättelser vid filmningen jämfört med vad de skrivit ned.

Till sist finner vi även att tidpunkt för reflektion verkar påverka hur elever talar om upplevelser. Analysen visar att många elever verkade ha lättare att beskriva sin upplevelse i direkt relation till en aktivitet genom spontana uttryck för exempelvis känslor. Eleverna verkar ha svårt att sammanfatta en längre tidsperiod som innehållit fler övningar eller aktiviteter. Då reflektionen delas upp på fler olika tillfällen visar analysen att eleverna beskriver olika upplevelser och känslor beroende av *olika* tidpunkter i aktiviteten. Eleverna talar exempelvis om både positiva och negativa upplevelser under en och samma aktivitet men vid olika tidpunkter.

Diskussion

Ett motiv till studien var våra egna erfarenheter av att undervisa yngre elever i hälsa och att det verkar finnas anledningar till att problematisera undervisningen som sker kopplat till kunskapsområdet hälsa och livsstil. Vi ser artikelns ämnesdidaktiska bidrag dels som en beskrivning av en metod att undersöka och diskutera elevers kunskapsutveckling i hälsa, i och genom fysiska aktiviteter, dels ger artikeln en beskrivning av *ett* sätt att förstå vad en elev kan då den "samtalar om egna upplevelser av fysiska aktiviteter" (Skolverket, 2011b). Under en lektion i idrott och hälsa förs ständigt olika samtal. Ett sätt att samla in data är att lyssna, ett annat sätt är att låta elever skriva ned sina reflektioner. Med tanke på åldern på eleverna och deras skrivförmåga misstänker vi att de skriftliga reflektionerna möjligtvis inte gav en rättvis bild av

elevernas upplevelser. Elevernas skriftliga reflektioner kombinerades dock alltid med observationer. Observationerna bekräftade oftast elevernas skriftliga reflektioner vilket ger oss stöd för våra resultat och slutsatser. Däremot fann vi att eleverna gav mer nyanserade berättelser då de fick utrymme att muntligt beskriva upplevelser vid exempelvis den sista datainsamlingen.

Reflektion och resonemang som verktyg för att tydliggöra resurser för egen hälsa

Utifrån resultaten vill vi fokusera vår diskussion på incitament för att ge reflektioner ett ökat utrymme i ämnet idrott och hälsa utan att innehållet tappar karaktären av fysisk aktivitet och rörelse. En uppfattning om ämnet idrott och hälsa är att det bör vara en arena för aktivitet eller motverka inaktivitet för att stimulera till en fysiskt aktiv livsstil (Raustorp, 2011; Nyberg, 2017; Fröberg m.fl., 2017). Forskning visar att det finns risker med att okritiskt forma ett innehåll med utgångspunkt i en hög aktivitet som rent av motverkar intresse för en fysiskt aktiv livsstil. Lundvall och Brun Sundberg (2017) beskriver att interventionsstudier med målet att långsiktigt öka ungas fysiska aktivitetsgrad ofta visar en svag kvarvarande effekt. Undantaget är de studier som förändrat undervisningsmetoder och satte elevers lärande i fokus (Lundvall & Brun Sundblad, 2017). I sin forskningsgenomgång finner Beni m.fl. (2016) att unga individer som ägnar sig åt en fysiskt aktiv livsstil verkar göra det utifrån uppfattningar av aktiviteter som meningsfulla, utmanande, tillfredsställande och roliga (jfr även Thedin Jakobsson, 2014). Elever som får möjlighet att utveckla sin förmåga att beskriva och resonera kring sitt eget deltagande kan även utveckla förmågan att *begripa*, *hantera* och *skapa mening* i olika situationer, resurser för att identifiera olika fysiska aktiviteter som betydelsefulla för sin egen hälsa (eller inte). Att kunna, och våga, samtala om upplevelser blir därför viktiga kunskaper i idrott och hälsa, oavsett om det är ur ett salutogent perspektiv eller ej. I Skolverkets bedömningsstöd för idrott och hälsa beskrivs att: "Elever med tal- och språksvårigheter och elever som inte kan svenska behöver få stöd för att beskriva och resonera." (Skolverket, 2017, s. 16). Resultatet av studien visar att ett stöd för att beskriva och resonera verkar utveckla samtliga elever, inte bara elever med tal- och språksvårigheter. Stödet kan exempelvis innebära att beskriva olika alternativ för vad ett samtal om hälsa kan innehålla och hur det kan låta. Kopplat till Öhman och McQuaigh (2008) är det inte konstigt att talet om att *vara* bra blir viktigare än talet om att *må* bra eftersom en av poängerna med "sport" är rangordning och jämförelser. En form av stöd kan då innebära att vi erbjuder elever olika synsätt, sätt att samtala och att lära sig ord och begrepp för att uttrycka sig om upplevelser. Det leder möjligtvis till kunskaper om att fysisk aktivitet och hälsa även kan vara något annat än prestation och prevention, i termer av att förebygga ohälsa. Ahlberg (2015) beskriver att de elever som har ett *pressat* förhållningssätt till hälsa också efterfrågar lösningar på *hur* de ska kunna leva hälsosamt, likt ett *facit*. Ahlberg beskriver vidare att de elever som inte har ett *pressat* förhållningssätt till hälsa i större omfattning förs lita på vad som känns bra för just dem själva.

Våra resultat visar att flertalet av de yngre eleverna har utvecklat förmågan att beskriva egna upplevelser kopplade till fysisk aktivitet, vilket förhoppningsvis utvecklar

ett mindre pressat förhållningssätt till hälsa. För att utveckla elevers kunskande om olika perspektiv på hälsa kan en väg vara att exempelvis utgå från ett salutogent perspektiv och tidigt ställa frågor som: *Förstod du vad du skulle göra? Känner du att du kan hantera aktiviteten? Känns aktiviteten meningsfull? På vilket sätt?*

Reflektion som en integrerad del i undervisningen

Vi vill poängtera att vi inte förespråkar att undervisningen i idrott och hälsa bör domineras av skrivuppgifter, diskussioner och reflektioner. Den planerade ökningen till 600 h i grundskolan kommenteras bland annat på sociala medier⁸ som ett välkommet bidrag för att öka möjligheten till aktivitet och rörelse under skoldagen. Den ökade aktiveringen motiveras ofta av att bidra till en bättre hälsa. Mot bakgrund av våra resultat skulle man istället utnyttja de 9 min/lektion⁹, som ökningen i praktiken innebär, till reflektioner utan att då behöva tränga undan "viktigare" moment (se Quennerstedt, 2007). Ett salutogent synsätt på vad hälsa innebär gör att vi som lärare kan använda en stor del av de elevsamtal som sker under en lektion till diskussionsunderlag om *olika* upplevelser utan att behöva isolera hälsoundervisningen genom teoretiska föreläsningar (Lundvall, Meckbach & Wahlberg, 2008; Karlefors, 2012) eller, för den delen, minska utrymmet för fysisk aktivitet och rörelse.

Quennerstedt m.fl. (2010) menar att en effekt av hur hälsoundervisningen verkar bedrivs är att hälsa begränsas till ett individuellt ansvar. Resultaten från vår studie visar att elevernas samtal även handlade om relationer och hur dessa relationer påverkade dem. Ur ett salutogent perspektiv kan exempelvis ett uttryck som: "Jag fick aldrig bollen, jag kunde lika gärna suttit bredvid ... Det var inte kul!" förstås som en upplevt låg grad av meningsfullhet påverkat av andra eller en beskrivning av den situation eleven befann sig i. Exempelvis visar resultaten att det främst var i situationer där det fanns möjlighet för elever att hitta tävlingsmoment (exempelvis lagbollspel) som öppnade för en diskussion om hälsa i relation till andra. Samtidigt stimulerade denna typ av innehåll till samtal om prestationer. Innehåll som stimulerar till samtal om hälsa påverkat av andra, eller av de situationer som eleven befinner sig i, bör därför undersökas ytterligare.

Ett sista argument för att ge utrymme för att utveckla elevers förmåga att tala om upplevelser av fysisk aktivitet är att ett välutvecklat språk om upplevelser ger oss lärare en direkt återkoppling på hur hanterbara, begripliga och meningsfulla olika situationer i undervisningen uppfattas. Med andra ord – Hur hälsosam vår undervisning upplevs. Elevers tal om sina upplevelser ger oss också möjlighet att problematisera vår egen bild av hälsa och hur fysisk aktivitet och rörelse kan få barn och ungdomar att må bra, eller bättre. Vi kan exempelvis ställa oss själva frågor som: *Kan möjligheten att få känna glädje rent av uppfattas mer meningsfullt, och därmed vara mer hälsosamt, än att klara av ett beest på en viss nivå?* Kanske är det dags för oss lärare i idrott och

7 Ordvalen skulle naturligtvis varit annorlunda för yngre elever.

8 Exempelvis har detta diskuterats i Facebookgruppen *Idrottslärare*, <https://www.facebook.com/groups/168363709921520/>.

9 Räknet på 100 h fördelat på 10 år (f-9) och 35 veckors undervisning/år. Resultatet 9 min/lektion förutsätter även 2 lektioner/v.

hälsa att inse att vår egen syn på vad som får oss själva att må bra, inte nödvändigtvis får alla våra elever att må bra. En fruktbar start kan vara att kritiskt granska och problematisera sin egen hälsoundervisning och ställa sig frågan vad undervisningen signalerar genom att intressera sig för elevernas upplevelser kopplat till fysisk aktivitet och rörelse för att utveckla en hälsosam undervisning i, och genom, rörelse.

Referenser

- Ahlberg, A. (2015). *Förståelse av och förhållningssätt till hälsa. Några elever syn på hälsa och skolämnet Idrott och hälsa.* (lic.-avh.) Malmö: Malmö högskola.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, vol 11, nr. 1, ss. 11-19
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium.* Stockholm: Natur och Kultur.
- Beni, S., Fletcher, T., & Ni Chroinin, D. (2017). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A review of the Literature, *Quest*, vol. 69, nr. 3, ss. 1-22
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder.* Malmö: Liber.
- Burrows, L. W., & Jungenrsen-Smith, J. (2002). "Messure your belly": New Zealand's children's constructions of health and fitness. *Journal of teaching in Physical education*, vol.22, nr. 1, ss. 39-48
- Ekberg, J.-E. (2009). *Mellan fysisk bildning och aktivering: En studie av ämnet Idrott och hälsa i skolor 9.* (Diss.) Malmö: Malmö Högskola.
- Fröberg, A., Raustorp, A., Pagels, P., Larsson, C., & Boldemann, C. (2017). Levels of physical activity during physical education lessons in Sweden. *Acta Paediatrica*, vol. 106, nr. 1, ss. 135-141
- Gard, M. (2004/2008). Movement, art and culture: problem-solving and critical inquiry in dance. I J. Wright, D. Macdonald, & L. Burrows (red.), *Critical inquiry and problem-solving in physical education* (ss. 93-105). London: Routledge.
- Karlefors, I. (2012). There are some things we learned – that we hadn't thought of: Experience of and learning in the subject of physical education and health from a student perspective. *Swedish journal of sport research*, vol. 1, ss. 59-82
- Larsson, H. (2004). Lokala arbetsplaner i Idrott och hälsa - En ny typ av styrning. I H. Larsson & K. Redelius (red.), *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet Idrott och hälsa.* (ss. 206-226). Stockholm: Idrottshögskolan.
- Larsson, H., & Karlefors, I. (2015). Physical education cultures in Sweden: fitness, sports, dancing... learning? *Sport, Education and Society*, vol. 20, nr. 5, ss. 2-15
- Lundvall, S., & Brun Sundblan, G. (2017). Polarisering av ungas idrottande. I C. Dartsch, J. R. Norberg, & J. Pihlblad (red.), *De aktiva och De inaktiva. Ungas rörelse i skola och på fritid.* (ss. 45-76). Stockholm: Centrum för idrottsforskning.
- McCuaig, L. & Quennerstedt, M. (2016). Health by stealth - exploring the sociocultural dimensions of salutogenesis for sport, health and physical education research. *Sport, Education and Society*, vol. 23, nr. 2, ss. 111-122
- McCuaig, L., Quennerstedt, M., & Macdonald, D. (2013). A salutogenic, strengths-based approach as a theory to guide HPE curriculum change. *Asia-Pacific Journal*

- of Health, Sport and Physical Education*, vol. 4, nr. 2, ss. 109-125
- Nyberg, G. (2017). Få unga rör sig tillräckligt. I C. Dartsch, J. R. Norberg, & J. Pihlblad (red.), *De aktiva och De inaktiva. Om ungas rörelse på skola och på fritid.* (ss. 27-44). Stockholm: Centrum för idrottsforskning.
- Quennerstedt, M. (2007). Hälsa eller inte hälsa - är det frågan? *Utbildning & Demokrati*, vol. 16, nr. 2, ss. 37-56
- Quennerstedt, M., & Öhman, M. (2014). Salutogenic approaches to health and the body. I K. Fitzpatrick, & T. Richard (red.), *Health education: critical perspectives* (ss. 190-203). New York: Routledge.
- Quennerstedt, M., Annerstedt, C., Barker, D., Karlefors, I., Larsson, H., Redelius, K., & Öhman, M. (2014). What did they learn in school today? A method for exploring aspects of learning in physical education. *European Physical Education Review*, vol. 20, nr. 2, ss. 282-302
- Quennerstedt, M., Burrows, L., & Maivorsdotter, N. (2010). From teaching young people to be healthy to learn health. *Utbildning & Demokrati*, vol. 19, nr. 2, ss. 97-112
- Raustorp, A. (2011). Hur mycket fysisk aktivitet ger en idrottslektion? *Svensk Idrottsforskning*, nr 3, ss. 66-69
- Rossi, A., & Wah, K. T. (2012). Action research in physical education - Cycles, not circles! I K. Armour, & D. Macdonald (red.), *Research methods in physical education and sport* (ss. 250-262). New York: Routledge.
- Skolverket (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i idrott och hälsa*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2017) *Bedömningsstöd, Idrott och hälsa, årskurs 4-6*. https://bp.skolverket.se/documents/10476/o/Bedomningsstod_idrottochhalsa.pdf/72c7020c-339f-4076-8dc8-d18e2ac88e43 [Hämtat 22 sept 2017 från <https://bp.skolverket.se/>]
- Thedin Jakobsson, B. (2012). Att undervisa i hälsa. I Larsson & Meckbach (red.), *Idrottsdidaktiska utmaningar* (ss. 176-192). Stockholm: GIH.
- Thedin Jakobsson, B. (2014). What makes teenagers continue? A salutogenic approach to understanding youth participation in Swedish club sport. *Physical education & Sport Pedagogy*, vol. 9, nr. 3, ss. 239-252
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningsred.* Stockholm: Vetenskapsrådet.