

För en kritisk didaktik inom idrottsläroarutbildningen

Katarina Schenker

Idrottsvetenskap, Malmö högskola

Publicerad på Internet, www.idrottsforum.org/articles/schenker/schenker090429.html
(ISSN 1652-7224), 2009-04-29

Copyright © Katarina Schenker 2009. All rights reserved. Except for the quotation of short passages for the purposes of criticism and review, no part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior permission of the author.

"Begreppet didaktisk miljö är komplicerat, då det finns flera didaktikperspektiv", skriver Katarina Schenker inledningsvis i sin artikel. För den som, likt tjänstgörande redaktör, inte skolats i pedagogikens och utbildningsvetenskapens teori och praktik ter sig redan begreppet didaktik som komplicerat. Ordets ursprung är dock klart; tillgängliga ordböcker är eniga om det grekiska ursprunget, didaskein, undervisa, lära ut, och därifrån vidare till didaktikos, också grekiska, som en person lämpad att undervisa. Didaktiken har beskrivits som en av pedagogikens två huvudroller (den andra är fostran), men också som den teoretiska delen av pedagogiken. Grundläggande element inom didaktiken är planering av undervisning och utbildning, undervisningens utformning, och olika aspekter på lärande och läromedel. Ämnesdidaktik handlar om de specifika didaktiska krav ett enskilt ämne eller område ställer på ut- och inläring.

Ett sådant enskilt ämne, som dessutom är ett skolämne och ett som ligger forurnet varmt om hjärtat, är idrott och hälsa. För att lära ut idrott och hälsa finns idrottsläroare som i sin tur för sin utbildning förutsätter idrottsläroarutbildningar. Dessa är i Sverige förlagda till de allmänna läroarutbildningarna, och var därmed också föremål för den svepande, men omfattande och nedgörande kritik som såväl den svenska skolan som läroarutbildningen och dess utbildningsanstalter utsattes för, och som ledde till att Sigbrit Franke sattes att utreda "eländet". Och det är Franke-utredningens betänkande, En hållbar läroarutbildning (SOU 2008:109) som är utgångspunkt för Katarina Schenkers artikel. Utredningen menar att det finns en överetablering av idrottsläroarutbildningar i landet, och att det fortsättningsvis ska krävas "en etablerad vetenskaplig och didaktisk miljö" för att idrottsläroarutbildning ska få bedrivas. Schenker problematiserar didaktikmiljöbegreppet och ifrågasätter grundläggande tankegångar i utredningen, till exempel att idrott och hälsa reduceras till ett praktiskt skolämne, trots den teoretiska anknytning och fördjupning som både idrott och hälsa, var för sig och tillsammans, kräver.

Den 3 december 2008 offentliggjordes betänkandet *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109). I betänkandet beskrivs bl.a. en överetablering av idrottslärarutbildningar i Sverige och det föreslås att det måste finnas en ”etablerad vetenskaplig och didaktisk miljö” kring området idrott och hälsa för att få rättigheter att arrangera idrottslärarutbildning (SOU 2008:109, s 335). Vidare konstateras att det är endast ett fåtal lärosäten som har en sådan miljö och att förslaget således torde medföra en kraftig reduktion av antalet idrottslärarutbildningar i Sverige.

Vad är då en ”didaktisk miljö”, och vad innebär det i relation till idrottslärarutbildningen? Begreppet *didaktisk miljö* är komplicerat, då det finns flera didaktikperspektiv. Det är dock tydligt att det i grunden måste finnas en vetenskaplig miljö med ett innehåll som kan utgöra en grund för ämnesdidaktiken. Ytterligare begreppsförvirring skapas av det faktum att didaktikbegreppet i lärarutbildningarna ibland också förväxlat med metodikbegreppet, vilket handlar om hur, med vilka medel och vilka metoder som undervisningsmoment konstrueras (se t ex Englund 1997); detta problem beskrivs också i betänkandet (SOU 2008:109, s 125). Metodiken behöver inte vara vetenskapligt förankrad, utan kan vara relaterad till *beprövad erfarenhet*, vilket är något mer än erfarenhet. Enligt betänkandet ska den beprövade erfarenheten vara

prövad och dokumenterad eller i varje fall kommunicerad så att den kan delas med andra. Den ska också i ett kollegialt sammanhang vara granskad utifrån kriterier som är relevanta för erfarenhetens verksamhetsinnehåll. En sådan prövning kommer nära det vetenskapliga arbetssättet även om innehållet kan vara ett annat än det vetenskapligt genererade (SOU 2008:109, s 124).

Det didaktiska perspektiv som finns redovisat i betänkandet är relaterat till läroplans-teori, vilken behandlar utbildningens mål, innehåll och etik och där didaktiken ”utformas i förhållande till ämnets struktur och mening i förhållande till kunskap och minne” (SOU 2008:109, s 376). ”Kunskap” står således i samma mening som begreppet ”minne”, vilket indikerar ett kognitivt perspektiv¹ på kunskap i relation till det läroplansteoretiska perspektivet.

Didaktikbegreppet kan emellertid betraktas ur olika perspektiv (se t ex Kansanen 2002). Det perspektiv som presenteras i betänkandet är tämligen smalt och psykologiskt orienterat med avseende på kunskap, i relation till andra didaktiska perspektiv, vilka kan utgöra modeller eller tankeredskap för hela undervisningsprocessen (se exempelvis Jank & Meyer 2002).

I betänkandet *En hållbar lärarutbildning* har idrottslärarutbildningar i Sverige reducerats till utbildning för ett praktiskt skolämne, samtidigt som didaktiken enligt betänkandet ska fokusera på kunskap och minne. Vilka relationer finns mellan skolidrotten och ämnesdidaktiken? Är kunskap och minne särskilt viktiga aspekter i skolidrotten? Är skolidrotten endast ett så kallat praktiskt skolämne, och behöver ett praktiskt skolämne en vetenskapligt förankrad didaktik? Det är svårt att förstå resonemanget i betänkandet, i synnerhet utifrån ett idrottslärarutbildningsperspektiv.

Syftet med den här texten är att visa på några av idrottslärarutbildningarnas dilemman, dock med särskilt fokus på tävlingsidrottens inflytande över skolämnet Idrott och hälsa.

1 Med ett kognitivt perspektiv avses här hur kunskapen representeras i hjärnan.

Vidare problematiseras didaktikperspektivet, så som det presenteras i betänkandet, i relation till idrottslärarytbildningen.

Idrottslärarytbildningens dilemma

Några av idrottslärarytbildningens dilemma tycks handla om svårigheten att skilja mellan mål i skolans styrdokument, mål med idrottslärarytbildningen och mål med tävlingsidrotten. I det följande ges en kortare presentation av tre av dessa dilemma.

För det första ska alla studenter lära sig att undervisa, på ett medvetet sätt, med idrotten som verktyg (ofta dock inte som ändamål) för att skapa goda lärandesituationer, i enlighet med rådande nationella styrdokument. En förutsättning för att kunna undervisa med hjälp av, om och i idrott antas vara att studenterna själva har tillräckliga färdigheter i och om idrotten. Detta innebär att studenterna också behöver lära sig förutsättningarna för olika idrotter, vilket görs i form av ett ämne som vid GIH Stockholm och idrottslärarytbildningen i Malmö kallas för idrottslära (vid andra högskolor/universitet har motsvarande ämnen andra namn). Meckbach och Lundvall (2007) menar att utgångspunkten för idrottsläran är *sinnlig upplevelse, kroppslig erfarenhet och kroppslig kompetens*. Som jag tolkar detta innebär det att uppleva, ha utfört olika fysiska aktiviteter och ha förmåga att kunna utföra fysiska aktiviteter. Enligt min förståelse är idrottsläran i grunden inte ämnad för de blivande idrottslärares pedagogiska och didaktiska uppdrag, utan syftar till att ge lärarstudenterna upplevelser och erfarenheter av fysisk aktivitet. Dilemmat här, som jag ser det, är att tydliggöra för studenterna vad i undervisningen som syftar till att utveckla deras egna fysiska färdighet och vad som syftar till att utveckla en undervisningskompetens i ämnet.

Utbildning i undervisningskompetens kan exempelvis syfta till att studenterna medvetet ska kunna välja en undervisnings- (didaktisk) modell som passar i en viss kontext, utifrån den rådande läroplanen. Utan utbildning i undervisningskompetens uppfattar jag att det finns risk att ett instruktionistiskt perspektiv får företräde och att de fysiska färdigheter som studenterna lär sig ofreflekterat förmedlas vidare till eleverna. Som undervisningsmodell innebär instruktionism att läraren *förmedlar* ett innehåll som eleverna ska lära sig (Fuglsang & Vonsild 2000). Inom traditionen differentieras eleverna så att de lär sig ett visst innehåll på det effektivaste sättet och i den effektivaste miljön (ibid). Instruktionism kan sägas vara en extrem variant av den undervisnings-/läroplansteoretiska inriktningen (Jank och Meyer 2002) där undervisning är målorienterad och synen är att det finns ett samband mellan mål och resultat med "rätt" undervisningsmetod (Rønholt 2001). Val av undervisningsmodell är således direkt kopplat till kunskapsteoretiska frågor, exempelvis om det finns en given sanning och ett rätt svar/utförande eller inte (jmf Hartman 1998).

Andra begrepp som förekommer i samband med utbildning av idrottslärare är praktisk personlig färdighet (Fabri & Mattsson 2007) och praktisk pedagogisk kompetens (Meckbach & Lundvall 2007). En tolkning av det senare begreppet kan vara att studenterna också övar sin pedagogiska kompetens, exempelvis genom att leda eller att skapa förutsättningar för lärandemiljöer i skolan, det vill säga de arbetar med *Hur*-frågan, även om den inte nödvändigtvis är vetenskapligt förankrad. Dilemmat här, som jag ser det, är att det är oklart var i idrottslärarytbildningen som studenterna ska få möjlighet att utveckla sin didaktiska

kompetens. Är det under den verksamhetsförlagda tiden, i de teoretiska delarna, i idrottsläran alternativt dess motsvarighet, eller uppstår den vid en syntes av nämnda delar? Meckbach och Lundvalls (2007) erfarenheter är dock att idrottslärarstudenten i stor utsträckning "själv lämnas att integrera de vetenskapliga ämnena med idrottens mer praktiska delar" (s 26), vilket i så fall skulle indikera att didaktiken i utbildningen behöver vidareutvecklas.

Det tredje och sista dilemman som jag tar upp här och som jag också kommer att fokusera mer på i texten handlar om att studenterna behöver lära sig att skilja mellan målen i skolans styrdokument och målen med tävlingsidrotten, eftersom val av mål får didaktiska konsekvenser. Tävlingsidrottens logik och didaktik är positivistisk (resultatet mäts med placering utifrån poäng, tidtagarur eller med måttband) medan idrottsämnet didaktik inte nödvändigtvis är det, eftersom skolämnets logik utifrån den nationella kursplanen kan tolkas vara en annan än tävlingsidrottens.

Tävlingsidrottens inflytande över idrottsämnet

Skolidrottsämnet Idrott och hälsa har både likheter med och skillnader gentemot föreningsidrotten. I grundskolans kursplan är två syften explicit omnämnda². Syftet med ämnet är att

- att utveckla elevernas fysiska, psykiska och sociala förmåga samt ge kunskaper om den egna livsstilens betydelse för hälsan; och
- att skapa förutsättningar för alla att delta i olika aktiviteter på sina egna villkor, utveckla gemenskap och samarbetsförmåga samt förståelse och respekt för andra.

Väl värt att notera är att ordet *idrott* inte finns med i syftet. Det är ett mångfacetterat uppdrag som idrottslärare har. De ska arrangera undervisning så att elevernas *kunskaper*, och *förmågor* utvecklas, och undervisningen ska leda till att eleverna ska kunna *delta i aktiviteter på egna villkor*. Det kan dessutom vara så att dessa tre olika begrepp, *kunskap*, *förmåga* och *deltagande*, kräver olika didaktiska ingångar i undervisningen.

I den nationella kursplanen för idrott och hälsa finns dock några specialidrotter (orientering, simning och dans) nämnda, även om de inte är specificerade i syftet. I vilken omfattning som undervisning *i idrotter*, respektive *med hjälp av idrotter*, sker, bestäms på skolan och kanske främst av idrottsläraren. Det finns forskning som tyder på att innehållet i ämnet till stor del styrs av lärarens och elevernas idrottsintresse (Calsten 1989, Ekberg 2009).

Följande tabell över skillnader mellan förutsättningarna för skolidrotten jämfört med tävlingsidrotten bygger delvis på Rønholts (2001) och Petersons (2006) uppdelning mellan idrott och hälsa i skolan och idrott inom föreningsidrotten:

2 Skolverket: <http://www3.skolverket.se/> (2009-04-15)

Figur 1 Skillnader i förutsättningar mellan skolämnet idrott och hälsa och tävlingsidrotten

Skola	Tävlingsidrott
Stat	Civilt samhälle
Byråkrati	Folkrörelse
Läroplan, Lpo 94	Policydokument (Idrotten vill)
Obligatoriskt	Frivilligt
Heterogena grupper	Homogena grupper
Allsidigt innehåll	Specialiserat innehåll
Lek, fysisk träning	Tävling, systematisk träning
Inklusion, alla ska kunna delta	Selektion
Utbildad pedagog (idrottslärare)	Tränare (ibland steg1-3 utbildad, kan även vara idrottslärare)
Målsättning att utveckla kunskap och förmågor samt att förbättra förutsättningar att delta i idrott på egna villkor.	Målsättning att bli bättre i idrotten, jämfört med tidigare resultat. Deltagandet är på idrottens villkor.

Utifrån tabellen ovan och utifrån målen i den nationella kursplanen blir det tydligt att de olika verksamheternas didaktik är skilda från varandra. Vi kan exempelvis utgå från följande mål som finns beskrivet i den nationella kursplanen för skolår 5: eleven ska ha god vattenvana, vara trygg i vatten, kunna simma 200 meter, varav 50 meter på rygg, och hantera nödsituationer vid vatten. Detta mål kan delas upp i delmål, eleven ska

- ha god vattenvana,
- vara trygg i vatten,
- simma 200 meter,
- simma 50 meter på rygg,
- hantera nödsituationer vid vatten.

Dessa mål kan uppnås och examineras på olika sätt. Först och främst handlar det om vilken syn på kunskap och färdigheter som vi utgår från – finns det *ett* sätt att utföra det på eller finns det flera tänkbara sätt? Om svaret är att det bara finns ett sätt som är godkänt, kan man därefter använda en behavioristisk modell, vilken innebär att individer/djur lär sig och utvecklas genom stimulus och respons (Rønholt 2001; Jank & Meyer 2002), och i slutänden instruktionsism (se beskrivning ovan), det vill säga att läraren instruerar och eleverna utför. När eleverna har utfört uppgiften på ett godkänt sätt belönas de med fri lek och de får lov att köpa ett märke som visar att de har nått målet (stimulus och respons). Men vad innebär det att kunna simma, och varför är det viktigt att lära sig att simma? I grunden handlar det om att inte drunkna om man faller i vattnet, och dessutom ska man kunna ta sig en viss sträcka på djupt vatten för att komma till fast mark. Att klara detta medför inte ett

behov av att följa Svenska Simförbundets och Finas³ regler för hur exempelvis bröstsimm ser ut.

Utifrån en kritisk-didaktisk modell skulle simundervisningen kunna se annorlunda ut. Hur kan jag bara att spekulera kring, men dristar mig till att göra ett försök. Ett perspektiv skulle kunna innebära att eleverna själva får bestämma *hur* de vill "simma", samt att de övar sig i att ta ansvar och att ställa upp för varandra. "Upplysningen" skulle kunna bestå i kunskap om forskning kring drunkningsolyckor (vilka är det som oftast drunknar och varför?) samt säkerhetsperspektiv på att befinna sig på djupt vatten.

I föreningsidrotten skulle man inledningsvis kunna ha samma mål som de formulerade i den nationella kursplanen för idrott och hälsa. När adepten har uppnått målen sätts nya mål. Då handlar det om att lära sig de fyra simsätten, och därefter eller i samband därmed kan barnet delta i tävlingar, där någon vinner och någon har sämst tid. Målen handlar nu om att förbättra tider och att placera sig bra i tävlingarna. Tävlingsidrotten tycks vara instruktionsistisk och positivistisk till sin natur. Tränarna agerar som instruktörer och adepterna utför, de fostras in i att *inte* tänka kritiskt, eftersom att det är tränaren som anses veta bäst. Adepterna nivågrupperas (jämför differentiering i instruktionsism) utifrån sin förmåga, snarare än sin ålder, i synnerhet inom individuella idrotter.

Den reflekterande idrottsläraren

Didaktiken är ett vetenskapligt fält, men didaktiska ställningstaganden kan grunda sig på beprövad erfarenhet (se citat ovan från betänkandet). Inom tävlingsidrotten utgör exempelvis tävlingen eller matchen själva provet – har man tränat tillräckligt mycket och intensivt (kvantitet) för att vinna/få en bra placering? (Betygs)skalan för att bedöma framgång inom tävlingsidrotten är tydlig och odiskutabel. Den som vinner är bäst. Att bedöma kunskap eller färdigheter som inte är knutna till tävlingsidrotten är emellertid inte lika lätt. Studier har visat att idrottsämnets innehåll är otydligt både för lärare och elever, se exempelvis Larsson (2008), Redelius (2008) och Lundvall, Meckbach och Wahlberg (2008). Med ett otydligt och mångvetenskapligt ämnesinnehåll blir de didaktiska ställningstagandena än mer komplexa, för hur ska man kunna utforma en undervisningsmodell om innehållet inte är givet?

Att didaktiken anses utgöra en vetenskaplig och teoretisk grund för handling är tydligt i betänkandet, där utredaren föreslår att lärarutbildningens forskningsanknytning bättre ska kopplas till ämnesdidaktiken. Men vad innebär det då för en lärare att kunna reflektera och handla utifrån en vetenskaplig bas? Jank och Meyer (2002) beskriver tre olika reflektionsnivåer och relaterar dessa till olika didaktiska ställningstaganden i samband med undervisningsprocessen. Nedan görs ett försök att omsätta dessa reflektionsnivåer till ett idrottslärrarperspektiv. Den första nivån innebär erfarenhetsbaserad reflektion. Man kan ha kunskap i handling utan att kunna verbalisera den. Med viss erfarenhet kan man mer eller mindre verbalisera bra och dåliga erfarenheter. Man kan komma fram till generella regler för handlandet utifrån erfarenheter och skolans normer och organisation, men man reflekterar inte

3 Fédération Internationale de Natation (Fina), Swimming Rule 7: http://www.fina.org/project/index.php?option=com_content&task=view&id=45&Itemid=119 (2009-04-15)

över och försöker inte heller tolka målen i nationella styrdokument. På denna nivå är det troligt att utbildade vikarier och många tränare inom föreningsidrotten verkar.

På den andra nivån har läraren handlingsalternativ att utgå från i samband med undervisningen. Det kan handla om mer eller mindre genomtänkta undervisningsmodeller eller olika pedagogiska inriktningar, som exempelvis Waldorf, Montessori och Freinet. Det innebär inte nödvändigtvis att man kan relatera undervisningsmodellerna till vetenskapliga teorier och forskning. Det finns tecken som indikerar att det är på denna nivå som många utbildade lärare reflekterar över undervisningsprocessen, se exempelvis Aspelin och Persson (2008). Dessa diskuterar och undersöker lärarsocialisation och utgår från ett exempel med en student som under sin utbildningstid påverkades mycket av föreläsningar, texter och diskussioner, men som efter en termin i yrket förkastade de idéer som han hade utvecklat under sin tid på lärarutbildningen. Aspelin och Persson (ibid) menar att det pedagogiska synsätt som studenten skapade sig under utbildningen endast var ytligt och inte förändrade honom i grunden.

På den tredje nivån kan läraren däremot, som jag tolkar Jank och Meyer (2002), förhålla sig till olika didaktikperspektiv, samhällsteorier och forskning inom fältet. Läraren kan reflektera kring undervisningens delar och helhet – i planeringsfasen, i situationen och i analysen efteråt, med hjälp av teorier och forskningsresultat. Man har möjlighet att betrakta undervisningen utifrån flera perspektiv.

Hur gör man då för att utbilda lärare som klarar av att reflektera kring undervisningen motsvarande nivå tre? Inom idrottsforskningen diskuteras dilemmat med att det är de personliga erfarenheterna som i stor utsträckning påverkar undervisningens innehåll i skolan snarare än idrottslärarutbildningen (Annerstedt 1991; Carlsten 1989; Meckbach & Wedman 2007). Det finns till och med de som menar att idrottslärarutbildningen förstärker snarare än utmanar de idrottsintresserade studenternas föreställningar om meningen med skolidrottsämnet (Green 2006). Om det är de personliga erfarenheterna som påverkar innehållet i skolans idrottsundervisning snarare än idrottslärarutbildningen, kan det innebära att det är den första reflektionsnivån som får företräde i skolans idrottsundervisning och att didaktiska ställningstaganden reduceras till instruktionism i enlighet med tävlingsidrottens didaktik.

Didaktiska perspektiv i idrottslärarutbildningen

Att utbilda lärare är som tidigare nämnts ett komplext uppdrag, eftersom det handlar om att utbilda blivande lärare i ett visst ämnesinnehåll, så att de blir undervisningskompetenta och kan iscensätta lärandesituationer med ett delvis eller helt annat innehåll i enlighet med skolans styrdokument. Att utbilda idrottslärare är än mer komplext, vill jag hävda, då det finns ytterligare en aktör involverad – Riksidrottsförbundet representerat i form av tävlingsidrotten.

Samtidigt har idrottslärarutbildningarna i utredningen reducerats till en utbildning för ett praktiskt skolämne, vilket i skolan skulle kunna innebära *mer tid till idrottsutövande och mindre tid till teoretiska delar som exempelvis hälsa*. Detta trots att det i den folkhälsopolitiska debatten ständigt betonas att hälsa är så mycket mer än (tävlings)idrott, se exempelvis

propositionen *En förnyad folkhälsopolitik*, (prop. 2007/08:110). Enligt propositionen av-sätter regeringen från och med 2008, 115 miljoner om året i tre år för att främja bra kost-vanor och fysisk aktivitet. Vidare pekars barns och ungas uppväxtvillkor ut som ett viktigt målområde. Just detta område är ett av de centrala för undervisningen i idrott och hälsa, då olika studier visar på relationer mellan förutsättningar för hälsa och exempelvis socioeko-nomiska förutsättningar (t ex Wamala, Boström & Nyqvist 2007), kön (t ex Carlsson 2007) och sexuell läggning (t ex Winzer & Boström 2007). Undervisning i hälsa innebär att även sådana perspektiv beaktas dels innehållsligt i undervisningen, men också av läraren i sam-band med didaktiska ställningstaganden.

Avslutningsvis kan sägas att ett sådant didaktikperspektiv i lärarutbildningarna som pre-senteras i betänkandet kan innebära att normer och värderingar kring skolan, elever och lä-randet i olika ämnen, okritiskt reproduceras och förs vidare till nästa generation lärare som i sin tur har stort inflytande över verksamheten i skolan och eleverna, samt i förlängningen samhället. För skolämnet Idrott och hälsas del innebär det då att tävlingsidrottens positivis-tiska logik även i framtiden kommer att ha ett starkt fäste inom skolidrotten.

För att återknyta till vad en didaktisk miljö kan vara (se betänkandet SOU:109), skulle en kritisk didaktisk modell för lärarutbildningen, och kanske i synnerhet idrottslärarutbild-ningen, kunna innebära att studenterna medvetandegörs om olika didaktikperspektiv och deras konsekvenser för lärandet när de används i skolan. Det som utmärker en didaktiskt skolad lärare är att hon/han medvetet utgår från en vetenskaplig bas för att skapa gynn-samma lärandemiljöer, medan en som inte är didaktiskt skolad utgår från en hantverkskom-petens (Arfwedson 1987). En idrottslärarutbildning bör således medföra en tydlig skillnad mellan idrottslärarens och idrottsledarens förmåga att göra vetenskapligt grundade didak-tiska ställningstaganden (se avsnittet *Den reflekterande idrottsläraren* ovan).

Idrottslärarstudenterna och sedermera de nyutbildade idrottslärarna kan med ett sådant didaktikperspektiv ha möjlighet att *själva* ta ställning till, i relation till nationella styrdoku-ment och undervisningssituationen, när det är lämpligt att utgå från exempelvis ett kritiskt didaktiskt perspektiv, ett inläringsteoretiskt perspektiv eller ett instruktionistiskt per-spektiv. En av de första frågorna som de behöver reflektera över är emellertid om det för eleverna endast finns ett utförande/svar som är rätt eller om det finns flera möjliga varianter eller svar som är godkända. Med kunskap om olika didaktiska perspektiv kan läraren fråga sig varför, och motivera sina svar. Inom tävlingsidrotten däremot finns bara ett utförande som är godkänt och det är det som leder till bäst placeringar inom idrotten. Att ställa frågan *varför* i det sammanhanget innebär att ifrågasätta tävlingsidrottens logik.

Referenser

- Annerstedt, C. (1991) *Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål och kompetens – ett didaktiskt perspektiv*. Göteborgs universitet: Göteborg.
- Arfwedson, G. (1987) Om Blankertz – inledande kommentar om boken. I *Didaktikens teorier och modeller*. Blankertz, H. Stockholm: HLS Förlag.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2008) Lärares professionella/personliga utveckling. I *Educare vetenskapliga skrifter*. Sundmark, B (red). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Carlsson, P. (2007) *Socialt kapital och psykisk ohälsa*. Statens folkhälsoinstitut: Rapport nr A 2007:05.
- Carlsten, Y. (1989) *Ämnet idrott i grundskolans årskurs 8*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.

- Ekberg, Jan-Eric (2009) *Mellan fysisk bildning och aktivering: En studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9* Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Englund, T. (1997) Undervisning som meningserbjudande. I *Didaktik* M. Uljens (Red) Lund: Studentlitteratur.
- Fabri, A. & Mattsson, T. (2007) *Talet om den idrottsliga praktiken*. Magisteruppsats, Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Fuglsang, E & Vonsild, W. (2000) Informationsteknik och pedagogik. Inringning av ett nytt område. I *Pedagogik; En grundbok* Bjerg, J (red). Stockholm: Liber AB.
- Green, K (2006) Physical Education and Figurational Sociology – An appreciating of the work of Eric Dunning. In *Sport in society* Vol 9 No 4 2006.
- Hartman, J. (1998) *Vetenskapligt tänkande – Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Jank, W., & Meyer, H. (2002) *Didaktische modelle*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co.
- Kansanen, P. (2002) Didactics and Its Relations to Educational Psychology: Problems in Translating A Key Concept Across Research Communities In *International Review of Education*. 48(6). pp 427-441. 2002.
- Larsson, H. (2008) "Man ska inte behöva vara bra på nå'nting" – elevers syn på lärande i skolämnet idrott och hälsa. I *Svensk idrottsforskning* nr 4, 2008.
- Lundvall S., Meckbach J. & Wahlberg, J. (2008) Lärandets form och innehåll – lärares och elevers uppfattning om lärande och kompetens inom ämnet idrott och hälsa, SIH 2001 till SIH 2007. I *Svensk idrottsforskning* nr 4, 2008.
- Meckbach, J, Lundvall, S. (2007) Idrottsdidaktik – konsten att undervisa i idrott. I H. Larsson och J. Meckbach (red) *Idrottsdidaktiska utmaningar*. Stockholm: Liber.
- Meckbach, J. & Wedman, I. (2007) *Idrottslärlärostudenten vid GIH*. Malmö: Idrottsforum.org.
- Peterson, T. (2006) Vad fel du tänkt, men blev det rätt? I S. Jacobson, G. Levin, A. Radmann & J. Thavenius (red) *Olé! En bok om lärarutbildning och lite annat. Till Olle Holmberg*. Malmö: Bokbox förlag. Prop. 2007/08:110 (2008) *En förnyad folkhälsopolitik*.
- Redelius, K. (2008) MVG i idrott och hälsa – vad krävs då? Elevers syn på lärares bedömningsproblematik. I *Svensk idrottsforskning* nr 4, 2008.
- Rønholt, H. (2001) Didaktiska riktningar och vetenskapsteoretiska ståndpunkter. I C. Annerstedt, B. Peitersen, & H. Rønholt *Idrottsundervisning. Ämnet idrott och hälsas didaktik*. Göteborg: Multicare. SOU 2008:109 (2008) *En hållbar lärarutbildning*.
- Wamala, S., Boström, G. & Nyqvist, K. (2007) Perceived discrimination and psychological distress in Sweden. In *British journal of psychiatry* 190, pp 75-76, 2007.
- Winzer, R. & Boström, G. (2007) Psykisk ohälsa, självmordstankar och självmordsförsök bland homosexuella, bisexuella och transpersoner (hbt) – resultat från två svenska undersökningar. I *Suicidologi* 12(1), 2007.