



INSTITUTIONEN FÖR KOST-  
OCH IDROTTSVETENSKAP

# Simundervisning genom grupparbete

En pedagogisk innovation där elever leder grupparbete

**Saga Kullenbäck Balafoutis**

Kurs: IKA201  
Handledare: Dean Barker Ph. D.  
Examinator: Peter Korp Ph. D.  
Rapportnummer: VT18-A21

## **Abstract**

**Examensarbete inom Magisterprogrammet**

**Titel: Simundervisning genom grupparbete**

**Författare: Saga Kullenbäck Balafoutis**

**Termin och år: VT18**

**Kursansvarig institution: Department of Food and Nutrition, and Sport Science.**

**Handledare: Dean Barker Ph. D.**

**Examinator: Peter Korp Ph. D.**

**Rapportnummer:**

**Nyckelord:**

Idrott och hälsa, Grupparbete, pedagogisk innovation, monitorundervisning, simundervisning, pedagogik.

## **Abstract**

Trots skolans viktiga roll gällande samhällsmedborgares simkunnighet, är simundervisningen som lagts på skolans ämne Idrott och hälsa (Idh) ett dilemma. Simundervisningen är ett av skolans utmaningar då den både utgör en kostnad för skolan, är en tidskrävande process och lärare i ämnet känner en rädsla över att ta med en klass till en miljö som kan innebära livsfara. Simundervisningen är ofta avgränsad till ett simtest istället för en simundervisning. En förändring av simundervisningen i skolan är viktig för att elever ska kunna utveckla sina simkunskaper i en trygg miljö för såväl elever som lärare. Syftet med studien är därför att få en förståelse för hur grupparbete genom monitorundervisning kan bidra till en utvecklad simdidaktik ur ett sociokulturellt perspektiv. Studiens frågeställningar är 1. Vad lär sig eleverna om att simma när de deltar i en simundervisning baserad på grupparbete genom monitorundervisning? 2. Vad lär sig lärare om att undervisa i simning när de genomför en simundervisning baserad på grupparbete genom monitorundervisning? Studien är kvalitativ och utgår ifrån en pedagogisk innovation där emperi från undervisningens händelser samlas till en undervisningsutvecklande forskning, liknande aktionsforskning. Monitorundervisning innebär att elever i årskurs åtta leder simundervisningen genom grupparbete i simhallen.

Datainsamling har skett genom observationer, fältanteckningar, elevanteckningar och muntliga frågor till eleverna. Resultatet visar att simundervisning genom monitorundervisning var uppskattat av eleverna och gav dem stor kunskapsutveckling, samt trygghet i vattnet. Slutsatsen visar att monitorundervisning är en effektiv pedagogik för simundervisning även om det fortfarande är en tidskrävande process.

# 1. Förord

Genom denna studie har jag utvecklat min förståelse för såväl undervisningsutvecklande forskning som grupparbete i Idrott och hälsa och monitorundervisning. Jag har även fått en ökad förståelse för hur grupparbete kan påverkas av olika faktorer, samt att elever snabbt anpassar sig till ny pedagogik och är benägna att testa nya metoder för att utvecklas inom ämnet. Därmed vill jag tacka mina respondenter som ingått i studien, då jag utan dem inte hade kunnat genomföra denna studie. Jag vill också tacka min handledare Dean Barker som har stöttat mig genom hela forskningen och skrivprocessen.

Denna studie visar även hur andra lärare i Idrott och hälsa kan utveckla sin simundervisning och med detta förhoppningsvis öka elevernas utveckling i momentet simning.

## Innehållsförteckning

En pedagogisk innovation där elever leder grupparbete .....	1
1. Förord .....	3
2. Introduktion .....	6
3. Bakgrund .....	7
3.1. Grupparbete i Idrott och hälsa .....	8
3.1.1. Gruppens olika roller.....	8
3.1.2 Maktfaktorer som påverkar arbetsprocessen .....	9
3.1.3 Lärarens roll under grupparbete i Idrott och hälsa.....	9
3.1.4 Diskussion för utveckling .....	10
3.1.5 Träning för utveckling.....	11
3.2 Simundervisningens utmaningar i Idh.....	11
3.2.1. Förståelse för elevers inlärningsmiljö.....	12
3.2.2. Simundervisningens utmaningar.....	12
4. Syfte och problemformulering.....	13
4.1. Syfte.....	13
4.2 Frågeställningar.....	13
5. Teori.....	13
5.1 Sociokulturellt perspektiv .....	13
5.2 Vygotskijs proximala utvecklingszon.....	14
5.3 Monitorundervisning.....	14
6. Metod.....	14
6.1 Urval.....	15
6.1.1 Urval av monitorer.....	15
6.2 Pedagogisk innovation .....	15
6.2.1 Studiens första del.....	15
6.2.2 Studiens andra del.....	16
6.3 Databesamlingsmetod.....	17
6.3.1 Observation.....	17
6.3.2 Deltagande observation under studiens första del .....	17
6.3.3 Etik.....	18
6.4 Dataanalys .....	19
7. Resultat .....	19
7.1 Monitorer introduceras i simhallen.....	19
7.2 Monitorundervisning i idrottshallen.....	21
7.3 Monitorer håller i var sin station i simhallen .....	21
7.3.1 Utmaningar för monitorerna.....	22
7.3.2 Förklaringar av monitorer.....	22
7.3.3 Gruppens olika roller .....	22
7.3.4 Träning för utveckling .....	23
7.3.5 Simundervisningens utmaningar.....	24
7.3.6 Lärarens roll.....	25

8. Diskussion .....	26
8.1 Metoddiskussion .....	26
8.2 Grupparbete .....	27
8.3 Gruppens olika roller.....	28
8.4 Maktfaktorer som påverkar grupparbete .....	28
8.5 Lärarens roll .....	29
8.6 Träning och diskussion för utveckling.....	30
8.7 Simundervisningens utmaningar.....	31
9. Slutsats.....	32
9.1 Implikationer.....	33
<b>Observationsschema: simundervisning i vattnet .....</b>	<b>37</b>
<b>Observationsschema: 60min/måndag för att bli simkunnig. ....</b>	<b>44</b>
<b>Monitorundervisning i simhallen för monitorer .....</b>	<b>45</b>
Station 1 vattenvana.....	45
Station 2 ryggcrawl.....	45
Station 3 Crawl på mage .....	45
Station 4 Bröstsöm .....	45
Station 5 Livräddning.....	45

## 2. Introduktion

I Sverige drunknar det ca en person var tredje dag (Svenska livräddningssällskapet, 2015.). Under en kartläggning som Svenska livräddningssällskapet (ibid.) gjorde år 2014 var det 78% av svenska folket som svarade att de kunde simma. Om resterande procent inte kan simma så skulle detta kunna vara en orsak till ett antal drunkningsolyckor. Skolan har en viktig roll att spela när det gäller samhällsmedborgares simkunnighet. I skolans ämne Idrott och hälsa (Idh) är ett av ämnets kunskapskrav att eleverna ska kunna simma 200m varav 50m på rygg, för att kunna bli godkända i ämnet (Skolverket, 2011). De ska genom undervisning i Idh även lära sig olika samsätt i mag- och ryggläge (ibid.). När det gäller skolans möjlighet att undervisa elever i momentet simning så finns det flera utmaningar, vilket påverkar elevernas möjligheter att utveckla sina simkunskaper. Grupparbete är en undervisningsmetod som har beforskats i Idh, vilket redovisas längre ner i studien. Simundervisning genom grupparbete är däremot ett outforskat område vilket gör att forskning inom detta område, som hör till idrottsvetenskap kan anses som högst relevant. Studien är ute efter att utveckla simundervisningen med olika metoder och teorier genom grupparbete.

Inom simning som är ett av Idh delmoment, har det skrivits om simundervisning utifrån en konstruktivistisk syn på lärande (Light, 2014; Light & Wallian, 2008; Lémonie, Light, & Serremejane, 2016). Simundervisningen beskrivs som komplex och är ett utmanande moment att undervisa i, både utifrån simundervisningens miljö och simteknikens komplexa rörelser, samt pedagogik.

Utöver simundervisningens interna komplexitet och svårigheter (Light, 2014, s. 177) medföljer andra externa utmaningar. De externa utmaningarna innefattar kostnader för hyra av simhall som skolor har svårigheter att bistå med (Hamrin, 2014, s. 29), rädsla hos lärare att ha undervisning i simhallens miljö samt tidsbrist då simundervisningen tar upp tid både för undervisningen och transport till och från en simhall (ibid, s. 30). Simundervisningen som enligt skolans kursplan ska innehålla undervisning i olika samsätt i mag- och ryggläge (Skolverket, 2011) består i praktiken istället mestadels av ett simtest, där elever testas om de kan simma 200m varav 50m i ryggläge (Brink 2012, s. 14).

Inom skolans ämne Idh har grupparbete använts som en metod för att undersöka olika perspektiv på elevers lärandeprocess. Det som har undersökts är bland annat elevers lärandeprocess genom grupparbete, och hur elevers sociala interaktion och tidigare kunskaper påverkar hur elever samarbetar under grupparbete inom Idh (Barker, Quennerstedt & Annerstedt, 2013). Grupparbete inom Idh har även använts för att undersöka elevers och lärares olika roller under själva undervisningen (Goodyear & Dudley 2015). I ett av Idh delmoment simundervisning har det skrivits om simundervisning utifrån en konstruktivistisk syn på lärande (Light, 2014; Light & Wallian, 2008; Lémonie, Light, & Serremejane, 2016). Simundervisningen beskrivs som komplex och är ett utmanande moment att undervisa i, både utifrån simundervisningens miljö och sim teknikens komplexa rörelser och pedagogik. Simundervisningen brottas även med andra dilemman som kostnad, rädslor och tidsbrist (Hamrin, 2014; Brink, 2012).

Då det finns olika svårigheter med både organisationen för att kunna ta sig till simhallen och hålla i själva undervisningen som av flera lärare i Brinks (2012) studie bedrivs av externa simlärare, är en förhoppning att denna studie ska kunna bidra med en nytänkande simundervisning. Det har även visat sig att grupparbete inom simundervisning är en

utforskad metod. Med tanke på simundervisningens utmaningar och begränsningar, är en annan undervisningsmetod ett relevant område att forska om.

För att undersöka hur en annorlunda simundervisning kan genomföras, kommer denna studie att använda sig av simundervisning genom grupparbete som undervisningsmetod. Grupparbetet kommer att ledas av "monitorer", av eleverna själva där varje grupp leds av en elev (Lundgren, 2010, s. 64). Om vi genom denna studie kan se att simundervisning genom grupparbete är ett fungerande undervisningssätt, skulle studien kunna bidra med ett pedagogiskt verktyg till Idh lärare, som kan användas vid simundervisning. Det långsiktiga målet med studien är att öka svenska barns förtroende för vatten. Det kortsiktiga målet är att bidra med ett pedagogiskt verktyg för lärare i Idh för att utveckla simundervisningen.

För att eleverna ska kunna lära sig flera olika övningar kopplat till vattenvana och olika simsätt under ett fåtal lektioner i Idh, är syftet med denna studie att få en förståelse för hur grupparbete genom monitorundervisning kan bidra till en utvecklad simdidaktik. Frågor som studien vill besvara är 1) Vad lär sig elever om att simma när de deltar i en simundervisning baserad på grupparbete genom monitorundervisning? och 2) vad lär sig lärare om att undervisa i simning när de genomför en simundervisning baserad på grupparbete genom monitorundervisning?

### 3. Bakgrund

Grupparbete. Grupparbete som även kan kallas för kooperativt lärande, innebär att elever arbetar i mindre grupper, för att tillsammans ta del av och lära sig akademiskt innehåll, som finns i skolans olika ämnen och innehåll. Kooperativt lärande är en lärande metod som används i skolans samtliga ämnen, och kan användas oavsett årskurs, på såväl yngre som äldre elever (Slavin, 2014, s. 5). Grupparbete kan användas för att elever ska lösa olika uppgifter eller utveckla nya kunskaper tillsammans (ibid, s. 12). Grupparbete kan även generera en ökad motivation för de olika individerna i gruppen, till skillnad från enskilt arbete, och även generera ett ökat ansvar för varandra i gruppen, som i sin tur kan skapa en bättre inlärningsmiljö och omsorg för varandra (ibid, s. 12). En ökad sammanhållning och motivation kan då i sin tur öka prestationen för gruppen och dess individer, vilket innebär att eleverna då kan nå en högre kunskapsutveckling och betyg i skolans olika ämnen (ibid.). I momentet simning kanske eleverna då kan skapa en större trygghet i vattnet och lära sig mer genom grupparbete, än om de hade lärt sig olika moment enskilt.

Det som kan ses som spännande är att en grupp, som innehåller olika individer behöver samspela med varandra, vilket betyder att gruppens olika individer behöver samsas när det gäller att ta plats och vara aktiv respektive passiv, och kanske inte ta lika mycket plats eller prata lika mycket inför de andra i gruppen (Svedberg, 2009, s.103). Balansen i gruppen skapas genom att gruppens medlemmar varierar mellan att vara aktiva respektive passiva. Om en grupp ska anses som liten eller stor, beror både på gruppens uppgift, medlemmar och situation (ibid, s. 104). Svedberg lyfter dock problematiken när en grupp blir större, alltså att fler individer ingår i en gruppkonstellation, då detta påverkar gruppens samtliga individers relationer till varandra (ibid.).

Det är viktigt att tänka på att grupparbete inte kan generera nya eller utvecklade kunskaper enbart för att några i gruppen kan utföra ett moment medan andra inte kan det. Detta är viktigt

att ha i åtanke då lärare sätter elever i grupper, för att de ska lära sig eller för att de ska lösa olika uppgifter genom grupparbeten (Barker, Quennerstedt och Annerstedt 2013, s. 409).

### 3.1. Grupparbete i Idrott och hälsa

Nedan beskrivs hur grupparbete i Idh påverkas av olika faktorer, hur läraren kan påverka elevers grupparbete, samt simundervisningens komplexitet inom Idrott och hälsa.

#### 3.1.1. Gruppens olika roller

Grupparbete inom Idh kan generera mer än att en uppgift görs av en grupp elever (Slavin, 2014, s. 12). När elever ska samarbeta i olika grupper formas även elevernas roller i de olika gruppkonstellationerna, under tiden som de arbetar med olika uppgifter. Ett grupparbete som ska utföras av ett flertal individer kan påverkas av såväl individerna själva som av relationerna mellan dessa individer. Hur individerna interagerar med varandra kan också påverka gruppens arbetsprocess. Elevernas sociala relationer och hur de pratar med varandra påverkar också hur de samarbetade i grupp. Elever kan diskutera sig fram till olika svar eller hur de ska göra olika uppgifter eller övningar, men det är först när en elev gör sig hörd av de andra eleverna och kan visa att hen har mer kunskaper som gör att denna eleven börjar inta en roll som expert (Barker, Quennerstedt & Annerstedt 2013, s. 418-419). Då elever under ett grupparbete lär sig saker under processen kan det även hända att en elev kan mer saker i början av en uppgift och en annan elev kan mer under processen eller i slutet. Detta gör att rollen som expert kan förflyttas mellan olika elever under grupparbetets gång (ibid, s. 420). Den motsatta rollen är novis (ibid, s. 421). För att en elev ska kunna nå rollen som expert är det viktigt att läraren håller sig lite på avstånd, för att någon elev ska kunna ta detta steg (ibid, s. 419). Annars ser gruppen läraren som expert och väntar på svar från läraren istället för att själva ta expertrollen.

Elever som arbetar i grupp intar alltså olika roller. Detta sker automatiskt genom att eleverna själva intar olika roller då de inte behärskar ett moment och automatiskt får hjälp av en annan elev och blir novis eller att de hjälper en annan elev som inte kan och då tar expertrollen (Barker et al., 2015, s. 618). En elev som intar expertrollen kan göra detta naturligt genom att under ett gruppmoment i en lärandesituation exempelvis ge muntliga instruktioner eller kommandon till novisen eller ta tag i novisen för att redigera en rörelse. Om novisen har ett redskap i handen så kan experten även visa sin roll genom att ta detta redskap och redogöra för novisen hur detta ska användas (ibid.). När Barker, Quennerstedt och Annerstedt (2015, s. 618) observerade elever som spelade golf såg de bland annat att elevernas uppfattning om vad som var rätt rörelse att göra eller inte baseras på lärarens förklaring och demonstration. Om en elev klarade att utföra rörelsen likt läraren så kom denna elev att bli expert i relation till de elever som hade svårt för rörelsen och inte efterliknade hur rörelsen skulle utföras (ibid.).

Elever som inte förstår vilket även kan kallas för novis har också en avgörande roll i grupparbete. Om novisen kan delta i grupparbetet genom att förmedla vad hen inte förstår så kan experten försöka visa eller förklara vad som ska göras. Om novisen däremot inte kan förklara vad hen inte förstår påverkar detta interaktionen och kommunikationen mellan rollerna i gruppen, vilket i sin tur även påverkar elevernas lärandesituation (Barker et al., 2013, s. 423). Till skillnad från Svedberg (2009, s. 104) som lyfter individens roller som



aktiva och eller passiva så använder sig Barker, Quennerstedt och Annerstedt (2013, s. 413) av begreppen expert och novis.

### **3.1.2 Maktfaktorer som påverkar arbetsprocessen**

Det finns flera orsaker som påverkar elevers interaktion till varandra. En sak som påverkar elevers interaktion med varandra är deras status, vilket i sin tur påverkar hur grupparbets process kan gå till (Brock, Rovegno & Oliver, 2009, s. 355). Elever med hög status tar automatiskt ledarrollen under ett grupparbeten. Det är även deras åsikter som gruppen lyssnar på och följer (ibid, s. 366). Detta gör att de elever som befinner sig i en grupp med en elev med hög status till slut inte framför sina åsikter, då de upplever att deras åsikter inte spelar någon roll när beslut ska fattas (ibid.). Eleverna själva anser att andra elever har en hög status om de är rika, snygga, atletiska eller ha bra personlighet (ibid, s. 364-366).

I motsats till detta har Barker och Quennerstedt (2015, s. 348) genom att observera grupparbete i Idh kommit fram till att kunskap är en stor maktfaktor. De anser att det är denna maktfaktor som är en avgörande faktor i elevernas interaktion med varandra. Den elev som har makt i gruppen genom sin kunskap kan sedan interagera med sina gruppmedlemmar på olika sätt. Eleven kan involvera övriga i gruppen genom att visa exempelvis hur olika rörelser kan utföras, beskriva rörelser genom tal eller visa genom beröring (ibid.). Det är också viktigt att de andra eleverna i gruppen agerar och interagerar med gruppen för att ett grupparbete ska kunna fungera, samt bidrar med individuella initiativ (Barker & Quennerstedt 2015, s. 348; Dyson, Griffin & Hastie, 2004, s. 234), då samtliga elever som samarbetar i en grupp är beroende av varandra och bidrar till att ett samarbete kan äga rum. Oavsett hur relationer i olika grupper fungerar eller vem som intar makten i gruppen så är det viktigt att se till hela situationen, för att kunna förstå hur olika grupparbeten kan fungera eller inte. Det kanske inte är en avgörande faktor som påverkar en hel lärandesituation eller ett grupparbete utan kanske flera andra externa faktorer som en lärare behöver ha i åtanke när ett grupparbete ska äga rum (Barker & Quennerstedt, 2015, s. 348).

### **3.1.3 Lärarens roll under grupparbete i Idrott och hälsa**

Oavsett hur aktiv läraren är under lektioner där elever arbetar i grupp så har läraren en viktig och avgörande roll (Barker, Wallhead, Brock, Goodyear & Amade-Escot, 2017, s. 58). Läraren har en viktig roll när elever arbetar i grupp i Idh. Även om elever ska komma överens eller komma fram till olika saker så behöver det finnas en lärare i närheten som kan stötta de olika grupperna vid behov (Barker, Quennerstedt, Annerstedt, 2013, s. 423; Goodyear & Dudley, 2015, s. 284). Lärarens roll kan vara avgörande då hen kan välja vilka elever som ska samarbete och hur många elever som ska ingå i varje grupp. Läraren behöver även finnas med för att kunna avbryta en eventuell riskfylld situation, men kan även påverka elevernas lärandeprocess genom att inte ingripa eller försöka effektivisera elevernas arbete (Barker et al., 2013, s. 419, 423; Barker et al., 2015, s. 620). Elever har ibland lättare att lära sig när läraren är lite på avstånd, då de inte känner press att lyckas vid varje försök, även om det då kanske tar längre tid (Barker et al., 2013, s. 409). Däremot behöver kanske läraren ibland gå in för att visa tekniska detaljer i olika övningar som kan hjälpa eleverna (Barker et al., 2015, s.620). Läraren har en roll att spela vid grupparbete även om flera saker i processen är mer av ett förarbete, då exempelvis gruppkonstellationer är något som behöver göras före själva grupparbetet (ibid.). Läraren behöver inte bara göra grupperna för att elevernas lärandeprocess ska bli så effektiv som möjligt, utan även för att skapa en positiv miljö för eleverna så att inte

eleverna själva gör grupperna och några elever inte blir valda (Barrett, Robinson & Ecclestone, 2016, s. 6). När elever väljer sina egna grupper, vet vi inte vad deras val baseras på och det är den utbildade lärarens uppgift att skapa trygga grupper med en tanke bakom gruppindelningen för att undervisningen ska bli så bra som möjligt för de deltagande eleverna (ibid, s. 2). Det är då viktigt att läraren gör grupper som blir så jämna som möjligt, utifrån den uppgift som eleverna ska göra, samt se vilka externa faktorer som lokal, musik, redskap eller annat som kan påverka grupparbetet (Barker & Quennerstedt, 2015, s. 349). Däremot ska inte läraren under grupparbete endast ses som en person vid sidan av, som låter eleverna vara själva utan att involvera sig eller påverka grupparbetet på något sätt (Goodyear & Dudley, 2015, s. 284). Det finns nämligen en risk att lärare i ämnet distanserar sig från sin roll som aktiv lärare om de endast vägleder eleverna till att lära sig själva (Goodyear & Dudley, 2015, s. 284). Det är då viktigt att läraren är aktiv i sin roll och inte bara står vid sidan av (ibid, s. 286).

Läraren kan underlätta grupparbete genom att finnas till och hålla huvudansvaret över situationen även om ansvar delvis läggs på eleverna vid grupparbete (Dyson, Griffin & Hastie, 2004, s. 234). När läraren låter eleverna arbeta i grupp kan läraren påverka grupparbetet genom att ge gruppen nya utmaningar efter hand så att eleverna utmanas under arbetets gång (Barker & Quennerstedt, 2015, s. 350). För att eleverna ska utveckla sitt interagerande med andra personer under ett grupparbete kan läraren påverka detta genom att ge utmaningar som kräver ambition från gruppens medlemmar istället för uppgifter som kan lösas av exempelvis intellekt eller tidigare förkunskaper. Utmaningar som kräver ambition från gruppens medlemmar kräver att gruppen samarbetar, kommunicerar vilket i sin tur utvecklar elevernas samarbetsförmåga (ibid, s. 350, 351). Lärare i Idh kan alltså undervisa eleverna på olika sätt genom att antingen ge tydliga direktiv på exakt vad som ska göras eller det motsatta, och då istället låta eleverna lösa olika uppgifter för att skapa en friare inlärning och ett större engagemang från eleverna, vilket Goodyear och Dudley (2015, s. 276) refererar till Mosston (1996).

Läraren har även huvudansvaret över vad det är som ska göras. Detta innebär att det ska finnas material för att utföra olika grupparbeten och att uppgiften som eleverna ska arbeta med ligger på en rimlig nivå så att eleverna får en utmaning som de kan klara av (Barker et al., 2017, s. 58.). Likaså är det läraren som har kunskaperna om uppgiftens mål och syfte och kan då visa eleverna olika moment så att eleverna kan lära sig av lärarens expertis och kunskaper. Detta gör att läraren kan hjälpa eleverna på rätt spår genom små tips eller visa olika delmoment (ibid).

I denna studie kommer läraren först att vara aktiv och undervisa de elever som ska vara monitorer olika simtekniker och vattenövningar innan monitorerna sedan ska undervisa och leda resterande klassens elever i mindre grupper. När monitorerna leder sina grupper låter läraren istället monitorerna leda grupperna där eleverna utvecklar sina simkunskaper, och ingriper endast vid fara för eleverna, men inte för att effektivisera elevernas lärande.

### **3.1.4 Diskussion för utveckling**

För att kunna förbättra olika grupparbeten kan eleverna efter avslutat grupparbete diskutera valda metoder eller strategier med hjälp av läraren för att kunna utveckla elevernas metoder eller samarbetsförmåga till framtida grupparbeten (Dyson, Griffin & Hastie, 2004, s. 234). Genom att diskutera vad det gemensamma målet är, samt hur gruppen kan samarbeta för att

kunna nå olika mål tillsammans genererar detta även till en större kunskapsutveckling för eleverna, både individuellt och som grupp (Lafont, Proeres & Vallet, 2007, s. 93, 109).

I tidigare studier av hur verbal kommunikation och diskussioner om spel i basket visade det sig att diskussioner om spelet och gruppens gemensamma mål påverkade elevernas spel positivt (ibid, s. 108). En elevgrupp som hade diskussioner kring bland annat spelet visade att gruppen med hjälp av dessa lyckades nå ett bättre resultat i spelet, till skillnad från de grupper som inte diskuterade gruppens gemensamma mål. Detta genererade i sin tur även i att gruppen med diskussioner hade en positiv inverkan även på gruppens sociala relationer, till skillnad från de andra grupperna (ibid, s. 110). Studien visade även att diskussion om spelet och gruppens gemensamma mål visade en större integration av de som inte var lika duktiga på spelet, vilket är något som lärare i Idh bör ha i åtanke vid implementering av spel i ämnet (ibid.). I likhet med detta kommer eleverna i denna studie få diskutera målet med undervisningen på förhand samt diskutera vad de lärde sig i efterhand för att skapa en större interaktion av eleverna och ett gemensamt mål att sträva mot.

Då elevcentrerat lärande blir allt vanligare inkluderar detta att eleverna arbetar mer självständigt genom exempelvis grupparbete. Detta leder till att lärarrollen behöver undersökas ytterligare för att kunna bli en så effektiv och givande roll som möjligt (Goodyear & Dudley, 2015, s. 284, 286). Vad som blir lärarens roll under monitorundervisningen kommer också att undersökas i denna studie.

### **3.1.5 Träning för utveckling**

När elever interagerar med varandra och ska samarbeta genom grupparbete så lämnar detta utrymme för eleverna att inta olika roller och inta ett ansvar för att ett grupparbete ska kunna fungera, vilket även påverkas av gruppens dynamik (Dyson, Griffin & Hastie, 2004, s. 235).

Elever har mycket lättare att hjälpa varandra om de har tränats i hur de kan ge varandra feedback, eller visa hur olika övningar kan utföras (Enserguieux & Lafont, 2010, s. 226, 238). Genom att elever lär sig olika metoder för hur de kan arbeta och stötta varandra under ett grupparbete så blir arbetet både effektivare och mer givande (Lafont, Rivière, Darnis & Légrain, 2017, s. 335). En lärande situationen blir mer effektiv när elever har tränats i exempelvis olika roller så som att både ge instruktioner och ta instruktioner och eleverna kan då lära sig mer än om de ställs inför en uppgift utan denna träning (Enserguieux & Lafont, 2010, s. 226, 238). Detta kan då innebära att läraren innan ett grupparbete eller ett pararbete kan påverka lärandeprocessen genom att antingen låta eleverna träna på de olika rollerna eller inte. I denna studie kommer monitorerna att få träna på sin roll innan de leder elever i olika grupparbeten.

## **3.2 Simundervisningens utmaningar i Idh**

Trots simundervisningens utmaningar i Idh är detta ett område som har bristande forskning. Det finns tre vetenskapliga studier som har undersökt simundervisningen i Idh, utifrån en konstruktivistisk syn på lärande (Light, 2014; Light & Wallian, 2008; Lémonie, Light & Serremejane, 2016). Utifrån en konstruktivistisk syn på simundervisning, ligger fokus i att undersöka vad som lärs ut och hur inläringen sker, samt hur läraren kan underlätta inläring vid simundervisning (ibid, s.389). I likhet med Light och Wallin så kommer denna studie att

involvera eleverna i simundervisningen i Idh, då tanken är att eleverna själva ska lära varandra olika simtekniker i vattnet genom grupparbete. På så sätt engageras eleverna i sitt eget lärande.

Simundervisningens komplexitet är ett återkommande dilemma (Light, 2014, s.177). Det finns svårigheter i att lära ut olika simtekniker, men även miljön, det vill säga vattnet runt eleven och dess relation till vattnet spelar en avgörande roll i elevernas inlärningsprocess. CLT "complex learning theory" används som teori för att beskriva simundervisningens komplexitet (ibid). Vid simundervisning är det viktigt att involvera de som ska utveckla sin simteknik i själva problemlösningen, så att de som ska utveckla sina simkunskaper inte endast får kommandon om vad som ska göras, utan själva utvecklar en känsla för hur olika rörelser ska göras (Light & Wallian, 2008, s. 173). För att involvera eleven i problemlösningen så att eleven själv får tänka över vad som kan förbättras är det bättre att läraren ställer öppna frågor till eleven (Lémonie, Light & Serremejane, 2016, s. 1263). Öppna frågor som vad det är som kan vara orsaken till att eleven exempelvis får ont i näsan när hen simmar, kan även hjälpa interaktionen mellan lärare och elev då svaret visar läraren vad eleven förstår och vad hen behöver hjälp med för att komma vidare i sin utveckling. Detta skapar i sin tur en större meningsfullhet då läraren kan hjälpa eleven utifrån elevens förståelse och inte gissa sig fram till vad eleven kanske har förstått sedan tidigare (ibid, s. 1263-1264). Utöver förklaringar i ord mellan lärare och elev är tyst kommunikation en viktig del i interaktionen mellan dessa parter. Den tysta kommunikationen kan vara allt ifrån gester, miner eller tecken så som exempelvis ett leende, som visar att eleven har förstått eller inte (ibid, s. 1258).

### **3.2.1. Förståelse för elevers inlärningsmiljö**

Elevernas tankar och hur de får ut dessa genom språket har en stor betydelse för hur de kan interagera med varandra, vilket får en betydelse för hur de kan förstå men även göra sig förstådda i olika sociala situationer (Vygotskij, 2010, s. 38). För att kunna lära ut simkunskaper i en komplex miljö som exempelvis ett badhus, är det även viktigt att få en förståelse för eleverna som ska utföra olika övningar i denna miljö (Lémonie, Light & Serremejane, 2016, s. 1262). Genom förståelse är det lättare att få empati för eleverna och kunna förklara utifrån elevernas perspektiv, vilket i sin tur även påverkar interaktionen mellan lärare och elev (ibid.). Det jag som lärare kan referera till utifrån det jag observerar från bassängkanten eller i bassängen med mina erfarenheter, är kanske inte det som eleven upplever i vattnet (ibid).

### **3.2.2. Simundervisningens utmaningar**

Utöver simundervisningens komplexitet och svårighet att lära ut olika simtekniker (Light, 2014, s.177) medföljer andra svårigheter och utmaningar. Simundervisningen brottas med olika dilemman som kostnad, rädslor och tidsbrist (Hamrin, 2014; Brink, 2012). För det första så är det en utmaning att simundervisningen kräver en simhall som ibland ligger långt ifrån skolan. Det är då en tidskrävande process då elever ska transporteras till simhallen för att ha simundervisning, vilket gör att eleverna under simtillfällena missar andra lektioner dessa dagar, då transport till och från simhallen ligger före och efter simtiden. För det andra så är det en utmaning att det blir en kostnad för skolan att låta eleverna simma, vilket ser olika ut för olika skolor, då vissa skolor har mer pengar än andra i ämnet. Det är en tidskrävande process att organisera simundervisningen i skolan (Hamrin, 2015, s. 23). Detta gör att simundervisningen

ser ut på olika sätt på olika skolor. Även om lärare Idh känner att de gör så gott de kan så kräver simundervisning en god organisation mellan lärarna och ledningen samt en organisation av de resurser som finns (Hamrin, 2014, s. 22, 25, 31). För det tredje finns det även en rädsla över det stora ansvaret som finns när en lärare ska övervaka ca 30 elever i en miljö där elever kan råka illa ut om de inte behärskar den, som exempelvis djupt vatten (ibid, s. 30).

För det fjärde är det inte bara ett dilemma att ta sig till simhallen för att hålla i simundervisningen. Väl i simhallen består simundervisningen mestadels av ett simtest, där eleverna testas av om de kan simma 200m varav 50m på rygg (Brink, 2012, s. 14). I simhallen är det inte heller Idh-lärarna som håller i simundervisningen (ibid, s. 16). Simundervisningen bedrivs av externa simlärare (ibid.) trots att simning är ett undervisningsmoment som ingår i läroplanen för Idh (Skolverket, 2011) och då ingår i vad lärarna i ämnet ska kunna undervisa sina elever i.

## 4. Syfte och problemformulering

### 4.1. Syfte

Syftet med studien är att få en förståelse för hur grupparbete genom monitorundervisning kan bidra till en utvecklad sim didaktik, utifrån ett sociokulturellt perspektiv.

### 4.2 Frågeställningar

- 1) Vad lär sig elever om att simma när de deltar i en simundervisning baserad på grupparbete genom monitorundervisning?
- 2) Vad lär sig lärare om att undervisa i simning när de genomför en simundervisning baserad på grupparbete genom monitorundervisning?

## 5. Teori

Nedan beskrivs studiens teori som har en utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv och Vygotskijs proximala utvecklingszon. Därefter följer en beskrivning av begreppet monitorundervisning, vilket är studiens kärna i den pedagogiska innovationen.

### 5.1 Sociokulturellt perspektiv

För att kunna analysera olika situationer som uppstår under den pedagogiska innovationen, kommer ett sociokulturellt perspektiv att användas. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande innebär att undervisning och lärande ses som processer. Dessa processer innebär att lärande sker inom ramen för samspel, relationer, handlingar samt sociala och kulturella rum (Säljö, 2014). I relation till denna studie så kommer eleverna att kunna ta del av nya kunskaper

genom att lära i samspel med varandra genom mindre grupper där även elevernas relationer kan påverka hur grupparbetena går, hur väl de samspelar och kan utvecklas tillsammans.

## 5.2 Vygotskijs proximala utvecklingszon

Den centrala teorin i studien är Vygotskijs proximala utvecklingszon översatt från engelskans zone of proximal development med förkortningen ZPD (Imsen, 2009, s. 316-317). ZPD handlar om att en elev behöver hjälp och stöttning av en annan person, exempelvis av läraren för att först med hjälp av läraren kunna utföra ett nytt moment, innan eleven klarar av att utföra momentet på egen hand (ibid, s. 316). Denna hjälp kan kallas för mediering, vilket hjälper eleven att utveckla sina rådande kunskaper mot nya kunskaper (ibid.). ZPD är där eleven kan utvecklas som mest, alltså skillnaden mellan vad eleven kan på egen hand och vad eleven kan klara av med hjälp av mediering, t.ex. läraren. Detta innebär att eleverna hela tiden bör vara i sin närmaste utvecklingszon, för att kunna utvecklas så mycket som möjligt.

Om elever utsätts för alldeles för svåra utmaningar som är för långt ifrån det som eleverna kan sedan tidigare, kommer de inte att kunna ta till sig de nya kunskaperna. Därför är det viktigt att veta vad eleverna kan för att se elevens nästa steg i sin utveckling (Imsen, 2009, s. 316-317). Om en elev exempelvis ska lära sig att crawla så är det viktigt att eleven först känner sig trygg i vattnet för att kunna ta till sig den nya tekniken, annars är eleven för långt ifrån sin närmaste utvecklingszon.

Vygotskij (2001) menar även att vi lär oss av varandra i olika sociala sammanhang vilket eleverna har möjlighet att göra under simlektionerna, då de visar och hjälper varandra under olika övningar. När elever lär sig av varandra i en social interaktion, som under studiens simundervisning kallas detta för ett situerat lärande (ibid.).

## 5.3 Monitorundervisning

Lundgren (2010, s. 64) refererar till en artikel som skrevs av Carl Ulrik Broocman år 1810, som handlar om en annorlunda undervisningsmetod. Till skillnad från en undervisning som leds av en lärare så fanns det en undervisningsmetod som innebar att de duktigaste eleverna ledde undervisningen för de andra eleverna i klassen. De elever som hjälpte läraren att hålla i undervisningen kallades för monitorer i England (ibid.). Undervisningen kom senare att kallas för växelundervisning när den infördes i Sverige vilket Lundgren refererar till Nordin (1973), och i denna studie kommer begreppet monitor att användas för de elever som ska leda andra elever i mindre grupper i simundervisning.

## 6. Metod

Studien som baseras på en pedagogisk innovation har samlat in data genom observationer, deltagande observationer och fältanteckningar, då en kombination av metoder kan vara mer tillförlitliga än en metod. Detta då studien betraktas och analyseras från flera synvinklar (Denscombe, 2016, s. 211).

## 6.1 Urval

Urvalet i studien är ett så kallat bekvämlighetsurval (Bryman, 2011, s. 194; Denscombe, 2016, s. 77). Eleverna som ingår i studien då jag som forskare känner eleverna sedan tidigare och undervisar dem flera gånger i veckan. På så sätt har datainsamling kunnat äga rum under ordinarie inplanerade lektioner så väl i simhall som i idrottshall vid lektioner i Idh.

### 6.1.1 Urval av monitorer

Monitorernas syfte var att leda var sin grupp i en monitorundervisning i simhallen. De valdes ut genom att jag som lärare och forskare först tillfråga klassen om det fanns några frivilliga elever som ville vara monitorer, och sedan gjordes ett urval av de frivilliga för att få fram fem monitorer från varje klass. Ett urval av en klass där alla elever i klassen hade möjlighet att kunna bli monitor liknar mer ett slumpmässigt urval (Denscombe, 2016, s. 69), även om ett slumpmässigt urval egentligen utgår ifrån en hel population (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012, s. 171). I den första klassen var det endast fem elever som ville vara monitorer. I den andra klassen var det tio elever som ville vara monitorer. I detta fall valdes fem elever av de tio slumpmässiga urvalet vilket ledde till ytterligare urval, i likhet med ett flerstegsurval (ibid, s. 70), vilket innebar att jag som forskare valde ut fem elever utifrån olika principer och kriterier. Ett avgörande kriterium för att bli monitor var att eleven skulle ha hög närvaro under Idh lektionerna. Det andra kriteriet var att monitorundervisningen kunde ses som en möjlighet för en elev att utveckla sina simkunskaper och kunskaper som ledare under Idh lektionen, vilket i vissa fall då skulle kunna höja elevens betyg i Idh. Det tredje kriteriet var om en elev ville hålla i en station under monitorundervisningen som inte någon annan elev ville hålla i. Detta kriterium kunde även väga högre än de första två. Ett exempel på detta är när det endast var en elev av de tio frivilliga eleverna som ville bli monitorer som kunde tänka sig att hålla i stationen för livräddning. Då fick denna elev direkt platsen som monitor för denna station.

## 6.2 Pedagogisk innovation

Studien baseras på en pedagogisk innovation. En pedagogisk innovation är en undervisningsutvecklande forskning, där forskningen använder sig av pedagogiska metoder och strategier, samt samlar empiri från de händelser som uppstår i den undervisningsutvecklande forskningen (Ní Chróinín, Fletcher & O'Sullivan, 2015). Studien har delats upp i två olika delar. Den första delen ligger till grund för hur den andra har förberetts, planerats och utformats. Båda delarna används sedan som empiri till studiens resultat och diskussion. Studien kan även liknas vid aktionsforskning, vilket ofta används för att förstå och utveckla exempelvis lärares undervisning (Stern, Townsend, Rauch & Schuster, 2014, s. 1, 23).

### 6.2.1 Studiens första del

Den första delen är ett underlag för vad som har använts i den andra delen av studien. Då jag redan hade en inplanerad simundervisning med en grupp elever som inte hade några simkunskaper alls gällande simning och vattenvana, valde jag att dokumentera allt från dessa simundervisnings lektioner på 10 tillfällen, för att sedan veta vilka övningar som kunde bli relevanta i den andra delen av forskningen. Denna grupp av nybörjare var på ca 6-10 elever per tillfälle.

Målet med simundervisningen för de elever som ingick i första delen av studien var att eleverna skulle utveckla en vattenvana och simkunskaper för att kunna simma 200m varav 50m på rygg, för att kunna få ett godkänt betyg i Idh (Skolverket, 2011). Under dessa 10 lektioner dokumenterades vilka moment eleverna gjorde, hur de samarbetade under olika övningar, samt vad eleverna lärde sig under respektive lektion och moment. Detta gjordes för att kartlägga vilka övningar som var givande för en kunskapsutveckling i simkunskaper och vattenvana, men även om någon övning skulle ändras eller tas bort.

## 6.2.2 Studiens andra del

Efter de första 10 lektionerna valdes olika övningar, som var mest givande för att utveckla simkunskaper eller vattenvana, som skulle passa vid fem olika stationer för att använda i den andra delen i studien, ledd av monitorer genom grupparbete.

Tio stycken elever från två olika klasser fanns nu redo för att bli monitorer och genom grupparbete leda en grupp i taget på ca fyra elever vid ett tillfälle med sin klass i en simhall. Monitorerna fick sedan följa med mig till en simhall för att först se och träna på de olika övningarna på de fem olika stationerna som skulle genomföras under monitorundervisningen, innan de två och två fick var sin övning att träna på under lektionen. De skulle även öva på att förklara för varandra i paren vad det var för övning, vad övningen skulle vara bra för och hur de kunde visa övningen på varandra. Efter detta tillfälle fick monitorerna även under en ordinarie lektion i en idrottshall hålla i valfritt moment med en mindre grupp. Detta kan liknas vid stationsträning. Varje monitor håller i sin utvalda station under hela lektionen medan resterande elever i klassen roterar var 10 min, och är 10 min på varje station. Slutligen höll monitorerna var sin station, i mindre grupper under ett tillfälle i simhallen. Monitorundervisningens olika stationer med respektive övningar finns med som bilaga sex i denna studie. För att tydliggöra processen finns ett diagram nedan.

**Tabell 1. Studiens första del** innehåller tio simlektioner, där elever som inte kan simma lär sig simma.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**Tabell 2. Studiens andra del** använder sig av underlag från studiens första del, men består av tre lektioner, exklusive en lektion med reflektion.

-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1 monitorunder visning i vatten där de får lära sig övningarna/ stationerna	2 Monitorerna håller i monitorunderv isning i Idh hall	3 monitorundervis ning i simhall under en dubbellektion 90 min (exklusive reflektion, skriftligt)	4 Reflektion i helklass under ordinarie Idh lektion, muntligt
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	--	---



## 6.3 Datainsamlingsmetod

Datainsamling har skett genom observationer, deltagande observationer och fältanteckningar, då en kombination av metoder kan vara mer tillförlitliga än en metod. Detta då forskningen har betraktats och analyserats utifrån flera synvinklar (Denscombe, 2016, s. 211).

### 6.3.1 Observation

Studien använder bland annat direktobservationer för att samla data, då detta lämpar sig för att studera olika processer, vilket är av intresse i denna studie (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012, s. 303). När observationer ska äga rum är det viktigt med strukturerade observationer, så att det tydligt framgår vad som ska observeras i förväg (Bryman, 2012, s. 267 & Denscombe, 2016, s. 295-296). Det som behöver framgå är vad och vem som ska observeras, samt vilken miljö som ska observeras. Observationsschemat som kommer att användas när observationerna äger rum finns med som bilaga 1. Observationer kommer att genomföras av mig som lärare under och efter monitorundervisningen när monitorerna har undervisat de andra eleverna i mindre grupper tillsammans med en simkunnig elev som observatör i studiens första del och av en extern forskare i del två.

Fältanteckningar måste genomföras av etnografer, någon annan än den som deltar i observationerna då det är lätt hänt att den som deltar i observationer förvränger vad som verkligen har hänt eller vad som sagts under olika moment eller tillfällen (Bryman, 2012, s. 395). Anteckningar som etnograferna gör behöver därför vara så detaljerade som möjligt för att kunna användas i studien och vara relevanta att använda sig av (ibid.). Dessa anteckningar ska sedan sammanställas med forskarens anteckningar för att bli så informativa och relevanta som möjligt för studien (ibid.).

För att fältanteckningar ska kunna bli så användbara som möjligt så har det formats generella principer för hur anteckningarna ska gå till (Bryman, 2012, s. 397). Etnograferna behöver skriva ner utförliga noteringar över vad som görs och sägs, av vem och vara noga med att även notera sina intryck av olika situationer, och vad som kan ha orsakat händelseförloppet så snabbt man kan efter att en situation har ägt rum (ibid.).

Fältanteckningar används mestadels vid längre deltagande observationer, under längre tidsperioder, men kommer att användas även i denna studie då jag som forskare även kommer att delta i undervisningen, mer eller mindre och då inte kan anteckna samtidigt som undervisningen äger rum. För att inte glömma viktig data är det viktigt att mina anteckningar tas så snart som möjligt (Denscombe, 2016, s.308), därför kommer mina anteckningar att tas direkt efter avslutad undervisning i simhallen.

### 6.3.2 Deltagande observation under studiens första del

Deltagande observation är när en forskare under en längre tid genomför regelbundna observationer och försöker förstå hur olika personer uppför sig eller beter sig i olika miljöer (Bryman, 2012, s. 266; Denscombe, 2016, s.304, 305). Den deltagande observatören lyssnar både på det som sägs mellan personerna som deltar i gruppen och på vad som sägs mellan fältarbetaren och personerna i gruppen. I denna studie är fältarbetaren simläraren som i sin tur även är den deltagande observatören (Bryman, 2012, s. 378). I studien är det endast de tio första lektionerna som sträcker sig cirka tre månader och den andra delen under tre veckor.

Däremot används information och anteckningar från båda perioderna, vilket göt att observationerna sträcker sig över två terminer och då ändå kan ses som en längre tidsperiod.

Ytterligare en sak som rör deltagande observation är att observatören kan intervjua gruppens deltagare för att komplettera eventuella frågor som studien vill använda sig av, då allt kanske inte går att ta reda på genom att endast observera det som händer under observationstillfällen (Bryman, 2012, s. 378). En viktig sak att ha i åtanke är dock att elevernas svar vid intervjufrågor kan påverkas av en forskares identitet (Denscombe, 2016, s. 289), vilket kan hända då jag som forskare även är deras lärare i bland annat Idrott och hälsa. Frågor ställdes under första delen av studien under de tio lektioner som elever utan tidigare simkunnighet skulle lära sig att simma. Däremot fick eleverna skriftliga frågor under andra delen av studien då det var totalt två fulla klasser och inte endast tio elever under andra delen.

### 6.3.3 Etik

Eleverna som ingick i studien var under 18 år. Detta innebar att det behövdes underskrifter från elevernas vårdnadshavare (Bryman, 2011, s. 132), för att de skulle få delta i studien. I praktiken innebar detta att ett papper skulle lämnas ut från mig till eleven, från eleven hem till vårdnadshavare att skriva på, tillbaka till eleven och sedan ges till mig. Detta kan ses som en simpel uppgift men i praktiken är det i vissa klasser snarare en omöjlighet. Det är inte bara svårt då eleven ska komma ihåg att lämna och ta tillbaka pappret utan även för att flertalet elever på min skola har föräldrar som varken talar svenska eller engelska, och då inte kan läsa eller ta emot skriftlig information, som ska signeras. All information som samlas in av de som deltar i studien måste behandlas konfidentiellt och forskaren måste ha i åtanke att en del information som deltagarna ger kan vara känslig, och ska behandlas därefter (Denscombe, 2016, s. 187).

För att följa de etiska principerna utifrån de fyra etiska principerna informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Bryman, 2012, s. 131), behöver eleverna dels informeras om att de ingår i en studie, och dess innebörd. Eleverna behöver veta att de deltar frivilligt och att de när som helst kan säga att de inte vill medverka i studien längre (Bryman, 2011, s. 132). De behöver även informeras om vem det är som står bakom studien som ska göras, samt vad syftet är med studien och hur informationen från frågor som kommer att ställas till dem ska användas (Denscombe, 2016, s. 244). Konfidentialitetskravet som innebär att information om elever som antecknas behöver förvaras så att ingen obehörig kan få tillträde till informationen, samt att uppgifterna om eleverna ska behandlas med konfidentialitet (ibid.) kommer också att tillgodoses. Slutligen behöver även nyttjandekravet tas i akt vilket innebär att uppgifterna som noteras om eleverna i forskningssyfte endast får användas till detta ändamål och inte i något annat syfte.

Då deltagarna i studien enligt konfidentialitetskravet ska vara anonyma, så har deltagarnas riktiga namn inte funnits med i dokument på internet och då inte heller i denna studie (Bryman, 2012, s.133). På så sätt kan inte respondenternas personliga uppgifter nås av obehöriga personer.

## 6.4 Dataanalys

För att kunna bearbeta data har en kvalitativ innehållsanalys använts (Bryman, 2011, s. 505). All data har lästs igenom, kategoriserats, och strukturerats upp i olika teman, för att sedan kunna analyseras (Denscombe, 2016, s. 392) och besvara studiens frågeställningar. Två analytiska frågor var vägledande under dataanalysen. (1) `Hur har teman från befintlig forskning återspeglad i insamlad data? (2) `Vilka nya teman uppstod?

För att forma olika teman krävs det att all data lästs igenom ett flertal gånger för att hitta meningar och situationer som är relevanta att bearbeta utifrån studiens frågeställning (Graneheim & Lundman, 2004, s. 108). Denna utvalda data kallas även enheter och kodas i olika kategorier utifrån likheter och skillnader, som kan ses i datan, fortfarande i förhållande till studiens syfte och frågeställningar (ibid, s. 109). De olika kategorier och eventuella underkategorier är sedan det som kommer att kallas för teman.

Ett tema var exempelvis att hitta all data som handlade om lärarens involvering under monitorundervisningen. De olika teman som hittades i exempelvis anteckningar från observationerna markerades med var sin färg, vilket gjorde det lättare att sammanställa data utifrån olika teman senare, och beskrivas under olika rubriker i studien.

Då den tidigare forskningen har kategoriserats och strukturerats upp i olika rubriker för att skapa tydlighet med hjälp av en innehållsanalys (Bryman, 2011, s.505), så har data från den pedagogiska innovationen delats in i liknande kategorier, beroende på om det har gått att se likheter i tidigare forskning eller inte. Detta har gjorts för att få en struktur och för att lättare kunna hitta likheter, skillnader och mönster i resultatet, och då kunna göra en analys.

## 7. Resultat

Monitorerna har en viktig roll i undervisningen och för att de ska få en chans till att känna sig trygga i denna roll så får de ett eget simtillfälle i simhallen. Där går vi igenom varje station, och de får dessutom en stund att träna på stationen i slutet av simlektionen. För att träna på att vara monitor och hålla i en grupp får de även en lektion i den ordinarie idrottshallen där de kan hålla i ett valfritt moment som de känner sig trygga med. Detta ger monitorerna ytterligare ett tillfälle till att få träna på att leda en grupp och att ge instruktioner och eventuell feedback, innan de håller i simundervisningen i simhallen. De olika delarna av studiens resultat presenteras nedan utifrån olika kategorier. Första kategorin avser hur monitorerna introducerades i simhallen. Därefter kommer resultatet av monitorernas träningstillfälle i idrottshallen, innan monitorundervisningen i simhallen presenteras utifrån olika underkategorier.

### 7.1 Monitorer introduceras i simhallen

Dagen då endast fem monitorer från två olika klasser skulle simma i simhallen så var en monitor från varje klass sjuk. Då planen var att fem monitorer skulle hålla i var sin station i simhallen tillfrågades båda klasserna om det var någon i varje klass som bodde nära skolan och som i så fall hade möjlighet att hämta badkläder, och ställa upp som monitor. Två elever ställde upp som nya monitorer. De elever som var sjuka denna dag och egentligen skulle vara

monitorer blev då av med sin plats. En av dessa två personer fick dock hoppa in som monitor dagen före monitorundervisningen i simhallen då en monitor blev sjuk.

Väl i simhallen berättade jag som lärare ytterligare en gång hur monitorundervisningen skulle gå till med resterande elever, och vad vi skulle göra just denna lektion med bara monitorerna. På första stationen som avsåg trygghet i vattnet fick eleverna träna på att flyta, så att magen var vid vattenytan och blicken upp i taket för att inte sjunka, bubbla med näsan under vattnet, trampa vatten och olika tekniker för detta. Andra stationen var ryggcrawl, där vi först låg på rygg och sparkade med benen och höll i en platta över låren. Sedan gjorde vi samma övning utan platta med armarna längs sidorna innan vi simmade ryggcrawl både med armar och benspark. På tredje stationen vände vi på kroppen för att träna på crawl på mage. Först sträckte vi på armarna som en pil ovanför huvudet och sparkade med benen i vattnet, innan vi började ta tre armtag och tränade på hur andningen skulle ske i crawl. På fjärde stationen tränade vi på bröstsim, först endast bentagen med en platta i händerna och sedan sammansatt bröstsim med både ben och armar. Femte och sista stationen bestod av livräddning. Här fick eleverna träna på att hämta en docka i vattnet och sedan trä över en livboj över en annan elev för att bogsera denna ca 15 meter. Eleverna fick träna på varje övning tre gånger vilket varje gång vid simteknik bestod av ca 15 meter, vilket då även skulle likna monitorundervisningen när alla stationer skulle äga rum i en och samma bassäng på badhuset.

Monitorerna fick feedback efter varje övning och kunde även korrigera sina rörelser och utvecklas under denna lektion på respektive station. Feedback som eleverna fick under denna lektion fokuserade på dels tekniska detaljer och dels uppmuntran när de lyckades förbättra sin teknik.

Lektionen varade i en timma. När monitorerna hade fått träna på de fem olika stationerna fick de gå ihop två och två. De hade tidigare fått önska vilken station de vill hålla i och sedan tilldelats en station. Nu hade de 15min på sig att träna på sin station med monitoren från den andra klassen. De gav varandra tips och frågade mig om de gjorde rätt, samt hur de kunde utveckla vissa övningar. En monitor var nervös över om hen skulle komma ihåg övningarna vid själva monitorundervisningen med de andra eleverna men blev lugn när jag förklarade att hen kunde göra de övningar som kändes bäst och att det inte gjorde något om någon övning glömdes bort eller inte hanns med.

Något som jag noterade denna lektion med mina tio monitorer var att jag tydligt kunde se att vi hade tränat på de olika övningarna under våra totalt fyra lektioner i simhallen när eleverna gick i årskurs sex (två lektioner under samma termin) och under årskurs sju (två lektioner under samma termin). Även om all simteknik inte var perfekt så fanns det en grund som nu gick att bygga vidare på. Detta visar att om teknik introduceras och repeteras samtliga gånger som eleverna har simundervisning, så kan de lära sig flera olika simsätt. Jag blev glatt överraskad och frågade eleverna hur det kom sig att de kunde simma flera olika simsätt så bra.

Lärare: När lärde ni er crawla så här bra både på mage och rygg?

Elev: Mäh, du har ju lärt oss massa gånger ju!

Monitorerna fick mycket feedback av mig under övningarna och jag fick en känsla av att de kände sig stolta över att vara monitor.

## 7.2 Monitorundervisning i idrottshallen

För att introducera eleverna till det nya konceptet med undervisning med hjälp av monitorer hade vi först en liknande undervisning i idrottshallen som skulle likna det som senare skulle ske i simhallen. Jag som lärare frågade dagen innan vad monitorerna hade valt för övningar på sin station, som jag sedan ritade upp på tavlan i idrottshallen. Då kunde alla elever inklusive monitorer se var de skulle befinna sig i salen och vad som skulle hända på varje station. Detta skedde med de två olika klasserna med en veckas mellanrum. Monitorerna från båda klasserna valde liknande övningar till stationerna. Innebandy, basket, styrka och kondition var stationer som monitorerna valde, och som eleverna fick rotera mellan (åtta min på varje station). Under dessa lektioner placerades först monitorerna ut på respektive station med en siffra mellan ett till fem. Sedan räknade jag som lärare in eleverna som satt på bänken så att de fick var sin siffra och pekade åt vilket håll och till vilken monitor de skulle gå.

Monitorerna hade ungefär fyra elever i varje grupp och var till en början lite nervösa och lite osäkra på vad de skulle börja med, men nervositeten släppte i takt med att de växte i sin roll som monitor och visste vad de skulle säga och hur de kunde visa olika övningar. Vissa monitorer var mer aktiva än andra, gällande att visa och förklara under tiden, men efter några grupper kom allt fler förklaringar gällande teknik och vilka övningar som kunde utföras. Eleverna lyssnade på sina monitorer på samtliga övningar. Det var endast när monitoren inte visste vilken övning de skulle göra när det fanns tid över, som de andra eleverna i gruppen hjälptes åt med att hitta en ny övning, utan att ta över monitorns roll. De flesta elever lyssnade, men det var några som blev mer rastlösa än andra, vilket gjorde att jag som lärare fick säga till dessa elever några gånger. Detta hör dock inte till ovanligheten och berodde inte på att det var monitorer som höll i lektionen. Samtliga elever från båda klasserna var med på att det var monitorerna som höll i de olika stationerna och vände sig även till monitorerna vid frågor om teknik och regler om de inte hade förstått något.

## 7.3 Monitorer håller i var sin station i simhallen

Lektionerna i simhallen startade på samma sätt för båda klasserna. Jag som lärare förklarade vad som skulle hända under lektionen, vilka som var monitorer, vilken station varje monitor skulle hålla i och hur de skulle rotera, samt att jag skulle visa med handen när det var fem respektive en minut kvar, på varje station. När monitorerna var på plats räknades eleverna in med ett nummer mellan ett och fem. För att förklara elevernas syn på undervisningen som skulle ske så kan det tilläggas att klassen applåderade för varje monitor som introducerades och eleverna gick snabbt till sin monitor efter inräkningen, med livfulla steg fulla av förväntan.

Då jag dagen innan fick ett sms av en monitor att han var sjuk fick jag snabbt skicka ett sms till en elev som var tänkt som monitor men som blev sjuk den dagen som endast monitorerna skulle simma i simhallen och lära sig de olika stationerna, om hon ville hoppa in igen. Som tur var kunde hon hoppa in som monitor dagen efter och fick instruktioner via sms och på plats i simhallen vad hon skulle göra, och hur hon kunde tänka när hon skulle förklara för de andra. Detta gick utan problem.

### **7.3.1 Utmaningar för monitorerna**

När monitorerna håller i sina stationer finns det en skillnad mellan de två olika klasserna. Den första klassen som även hade sin lektion en fredag eftermiddag i simhallen hade betydligt svårare att lyssna på monitorerna utan att busa eller skvätta vatten på varandra. Monitorerna i denna klass fick kämpa med att få alla elever i de olika grupperna att lyssna på dem. De flesta eleverna lyssnade och gjorde vad de blev tillsagda att göra men i några grupper märktes det tydligt att det fanns elever som inte kunde koncentrera sig och hellre busade än att lyssna. Detta gjorde att det gick åt tid till att säga till eleverna i grupperna flera gånger vad som skulle göras, men de han med sina olika övningar.

I den andra klassen lyssnade alla elever direkt på monitorerna, och det var ingen som förstörde undervisningen genom att busa eller hoppa runt. Däremot kunde de skvätta vatten på varandra när de hade hunnit med de olika övningarna om det fortfarande var några minuter kvar innan stations bytet. En tydlig skillnad mellan grupperna var att monitorerna i den andra klassen hade utmaningen att komma på flera övningar då eleverna i grupperna snabbt han göra de olika övningarna som monitorerna gav dem och hade gott om tid att öva på dessa. Detta till skillnad från den första klassen där monitorerna istället utmanades i att hinna med alla övningar då vissa inte lyssnade och monitorerna fick repetera vad som skulle göras.

### **7.3.2 Förklaringar av monitorer**

Oavsett vilken grupp som respektive monitor hade så förklarade monitorerna vad som skulle göras, gav feedback, visade med kroppen hur olika rörelser skulle utföras samt hoppade i vattnet och visade olika övningar. Hur mycket monitorerna var i vattnet varierade mellan monitorerna i båda klasserna. Några monitorer var i vattnet under hela undervisningstiden och några var på land, för att ge instruktioner och hoppade sedan i vattnet för att visa hur övningen skulle gå till. En orsak till detta skulle kunna vara att bassängen på ena sidan var 90cm djup och på andra sidan var 180cm djup, men i ena klassen var monitoren på den grunda delen i vattnet under hela undervisningstiden medan monitoren i andra klassen som hade samma placering och station var på land hela undervisningstiden. Samma sak gällde för den djupa delen där livräddning och vattenvana ägde rum.

### **7.3.3 Gruppens olika roller**

Eleverna i båda klasserna vet vem det är som ska instruera och lyssnar på monitorerna, även om några elever i den första klassen är busigare än de andra, och då har svårare att lyssna på monitorerna och ta deras instruktioner på allvar. Även monitorerna tog sina roller seriöst. De vet att jag som lärare även får en förståelse för deras kunskaper gällande simteknik när jag ser och hör hur de instruerar grupperna, och kanske känner de även att det är något extra med att få vara monitor, att få visa att man klarar av lite extra ansvar utöver att kunna delta i den vanliga undervisningen.

Monitorerna höll sina roller så väl i idrottshallen som i simhallen, oavsett vilken klass eller grupp de undervisade. De andra eleverna förstod vem det var som skulle hålla i undervisningen, även om några elever inte klarade av att lyssna och följa alla instruktioner fullt ut. De gånger som en annan elev visade en övning eller förklarade något istället för en monitor, var om monitoren inte kunde komma på en ny övning för att det fanns tid över eller när en elev inte förstod och det fanns en annan elev i gruppen som hade förstått och då

förklarade för denna elev. Ibland var det samma förklaring som monitoren precis gett eller så var det en utveckling av monitorens förklaring. Därefter fortsatte monitoren att ge förklaringar och feedback, och hade då tagit tillbaka sin roll som monitor. Ett exempel på detta är när en monitor förklarar en övning på kanten till en elev som är i vattnet och till en början inte förstår övningen.

Elev 1: Men förklara, hur menar du? (sagt av en elev till monitoren för övningen).

Elev 2: Han menar så här (elev 2 visar elev 1 genom att veva med armarna bakåt för att visa ryggcrawl).

Monitor: Ja, precis, men mer med benen (monitoren visar benspark med sina händer).

Elev 1: ok, men det går ju inte! (eleven testar igen).

Monitor: Jo, sätt ihop benen (monitoren visar med sina händer igen, hur eleven ska göra med sina ben).

Elev 1: Men jag gör ju så!

Elev 2: Nej, kör igen (eleven visar med händerna och går bakom elev 1 som försöker igen)

Elev 1: Såg du?! (eleven har lyckats simma någon meter på rygg och frågar stolt om monitoren såg detta)

Monitor: Bra!

Monitoren har i detta fall förklarat och gett feedback och fortsätter ge nya förklaringar tills eleven har klarat av övningen som skulle utföras. Även om en annan elev också gör ett försök med att förklara för elev 1 vad som ska göras så är det fortfarande monitoren som har rollen som monitor.

Monitorerna hade mer kunskap om stationerna då de fick träna på övningarna som de skulle hålla i och hur de kunde förklara för de andra. Om monitorerna däremot kom av sig eller inte visste hur de skulle förklara så tog en annan elev i gruppen över rollen och förklarade för den elev som inte hade förstått, innan monitoren tog tillbaka rollen. Så länge kunskapen fanns hos monitoren var det ingen elev som tog över men när kunskapen förflyttades blev det ett byte som sedan återgick.

När eleverna fick besvara frågor efter avslutad simundervisning svarar en av eleverna följande på frågan om varför grupparbete var ett bra eller dåligt sätt att använda vid simundervisning?

Elev: Jag tyckte att grupparbete var ett jättebra sätt att lära sig på. När det bara är en lärare hinner den oftast inte hjälpa alla och det blir väldigt stressigt. Jag tyckte även att det var bra att alla gjorde olika saker så att man inte simmade in i varandra. Överlag kände jag att jag lärde mig mycket mer och hade en bättre upplevelse.

Detta exempel visar även att monitorundervisning genom grupparbete i simundervisningen ledde till stor kunskapsutveckling hos eleverna.

### 7.3.4 Träning för utveckling

För att ge monitorerna träning i sin ledarroll fick de först träna på stationerna själva för att lära sig övningarna med min feedback och sedan träna tillsammans med en annan monitor på hur de kunde visa och förklara för varandra. Därefter fick de även träna på rollen i idrottshallen

som de känner till, innan de väl fick hålla i simundervisningen. Detta gör att de under flera tillfällen har chans att utvecklas i att leda och förklara. Under dessa tillfällen visar de dessutom mig som lärare att de har lärt sig olika tekniker för olika övningar när de förklarar för sin grupp.

Då monitorerna i simhallen endast hade cirka fyra elever i varje grupp under tolv minuter fick eleverna möjlighet att träna på varje övning flera gånger, vilket då ökar chansen att lära sig de olika övningarna och simteknikerna. Ett exempel på elevernas utveckling och reaktioner kommer nedan. Denna situation uppstår när en elev kämpar med att släppa näsan med fingrarna när eleven ska dyka ner på botten, för att hämta upp en docka vid livräddningen.

Elev: Det är omöjligt! (eleven håller för näsan med sina fingrar).

Monitor: Nej försök, blås ut med näsan.

Eleven försöker under hela tiden som hen är på stationen, men lyckas inte riktigt. Två stationer senare med fortsatt träning på detta, även under de stationer som eleven skulle simma, utan att hålla för näsan hörs ett stort jubel från eleven som säger:

Elev: Ej, mannen! Det fungerar, det fungerar, det fungerar! (samtidigt som eleven tittar upp på mig som lärare och de andra eleverna i gruppen som gratulerar eleven som ser helt överlycklig ut).

Detta är ett exempel som visar hur eleverna engagerade sig i undervisningen denna dag, och att de med hjälp av de olika stationerna fick tid på sig att träna på olika saker som sedan gav dem utvecklade simkunskaper, men även glädje att ha klarat av nya utmaningar.

Det var även en utmaning för monitorerna att hålla i en undervisning under en så lång tid. En monitor som stod på kanten under hela lektionen ropade ut till mig efter halva tiden och frågade hur långt det var kvar av tiden. Han tyckte att det var jobbigt att prata så mycket och valde att byta undervisningssätt för att orka fortsätta lektionen, vilket visas i dialogen nedan.

Monitor till lärare: Hur långt är det kvar? Jag börjar tröttna på att prata.

Lärare: Halva tiden, men var i vattnet istället då.

Monitor: Ok, jag gör så här istället då.

Monitoren låter sedan gruppen flyta samtidigt som han ser ut att tänka ut vad han ska göra efter detta.

### 7.3.5 Simundervisningens utmaningar

Att eleverna höll i simundervisningen var uppskattat av såväl monitorer som resterande elever i båda klasserna. Ett exempel på detta är när en grupp elever ropar från bassängen.

Elev: Varför har vi inte alltid så här?

Lärare: Hur menar du?

Elev: Ja, sån här simundervisning när vi är i mindre grupper. Vi får mycket mer tid att träna då, kolla jag kan ju simma så här nu (eleven crawlar iväg).



Detta är ett exempel som visar att fler elever upplever att de lär sig mer på detta sätt att undervisa. En utmaning med denna undervisningsmetod var att välja ut monitorer som dessutom skulle vara friska både på träningstillfället då bara monitorerna träffades och på monitorundervisningen. En annan utmaning var även att vi hade fem olika stationer på en bana på 25m. En bana är lite väl trång för fem stationer. Vi hade denna gång bokat 90 minuter men använde endast 65 minuter i vattnet och fem min genomgång och fem min avslutning. Under en 60min lektion hade det kanske varit bättre med fyra stationer, 12 minuter per station exklusive fem minuter introduktion och fem minuter avslutning. Eleverna var ganska trötta efter simlektionen då de hade simmat intensivt i 65 min.

Ett annat alternativ hade varit om vi hade kunnat boka två banor i simbassängen, men då blir det dyrare för skolan som inte har så mycket pengar till detta ändamål. En annan utmaning var att de flesta simhallarna inte hade någon ledig tid som passade mina elevernas scheman. Om eleverna skulle simma mitt på dagen skulle de missa lektioner för att transportera sig till simhallen, lektioner under simtiden och ytterligare lektioner under tiden som de skulle ta sig tillbaka till skolan igen. Ett bättre alternativ på simtid skulle vara antingen första lektionen på morgonen eller sista lektionen på dagen. Här valdes det senare alternativet, vilket gjorde att det blev eftermiddagstider för båda klasserna, även om det innebar lektionstid utanför min ordinarie arbetstid, vilket då i sin tur kan ses som ytterligare ett dilemma.

### 7.3.6 Lärarens roll

Min roll som lärare i monitorundervisningen var att i första hand introducera vad som skulle hända, fråga vilka som var intresserade av att vara monitor, boka simhallen, hitta tider för monitorernas egna simundervisning, boka tid för monitorundervisningen och strukturera upp hur och var de olika stationerna skulle äga rum i en och samma bassäng. En viktig del i denna sortens undervisning var även att låta monitorerna få välja och planera en station i idrottshallen före monitorundervisningen i simhallen. Här var det flera elever som behövde stöttning och idéer på vad de kunde göra. Några elever hade en nedskrivna lista på exakt vilka övningar de skulle göra och vilket material de behövde plocka fram medan andra kom till lektionen utan någon planering.

Väl i simhallen var min roll som lärare att samla eleverna, se över säkerheten och hålla koll så att ingen bråkade eller var rädd, ta hand om elever som brast ut i gråt på grund av olika anledningar från saker som hänt före lektionen och anteckna vad som skedde och hur monitorerna hanterade situationen. En viktig uppgift för mig som lärare var även att visa monitorerna med handen när det var fem respektive en minut kvar, vilket även var ett önskemål från monitorerna, innan jag ropade ut att det var byte.

Några enstaka gånger frågade monitorer vad de skulle hitta på närmast eller hur de skulle göra när en elev inte lyckades med deras instruktioner. För att se om den pedagogiska innovationen i form av grupparbete med hjälp av monitorer i simhallen skulle fungera valde jag att endast säga till monitorerna att de skulle göra så gott de kunde, men jag gick varken in och visade eller hjälpte monitorerna. De visste att jag fanns där men de klarade sig själva. Eleverna visste att det inte var jag som skulle hålla i undervisningen denna gång men de kunde inte hålla sig från att ropa mitt namn när de stolt ville visa att de hade klarat ett nytt moment och sprack upp i ett stort leende när de fick en tumme upp av mig och en positiv kommentar av monitoren.

## 8. Diskussion

Under följande avsnitt kommer först en diskussion över forskningens metod studiens resultat diskuteras i anslutning till den tidigare forskning som beskrivits i bakgrunden i början av denna studie. Resultatdiskussionen kommer att diskuteras utifrån de olika kategorierna grupparbete, gruppens olika roller, maktfaktorer som påverkar grupparbete, lärarens roll, träning och diskussion för utveckling samt simundervisningens utmaningar. De olika kategorierna används för att tydliggöra forskningens syfte gällande att få en förståelse för hur grupparbete genom olika teorier kan bidra till en utvecklad sim didaktik. Här besvaras även forskningens frågor kring vad elever lär sig om att simma när de deltar i en simundervisning baserad på grupparbete genom monitorundervisning, samt vad lärare lär sig om simundervisning baserad på grupparbete genom monitorundervisning.

### 8.1 Metoddiskussion

Studien baseras på en pedagogisk innovation där flera metoder har använts för att få fram ett resultat, som då blir mer tillförlitligt än om endast en metod hade använts (Denscombe, 2016, s. 211). Styrkorna som kom med flera metoder som observationer, deltagande observationer, fältanteckningar och elevanteckningar var att alla anteckningar från flera olika tillfällen och personer kunde ge ett mer trovärdigt resultat än om resultatet hade baserats på en persons anteckningar vid ett tillfälle. Styrkor med att låta eleverna besvara frågor skriftligt efter lektionen var att dessa anteckningar kunde jämföras med anteckningar gjorda under observationerna vid monitorundervisningen. Fördelen med att eleverna fick besvara frågor i efterhand var att de då kunde välja att vara anonyma till skillnad från att jag hade intervjuat eleverna efter lektionen, en intervju med respektive elev hade även tagit mycket längre tid.

En styrka med studiens bekvämlighetsurval där eleverna som ingick i studien var elever jag kände (Bryman, 2012, s. 194; Denscombe, 2016, s. 77) var att jag snabbt kunde göra om nya grupper när det uppstod ett problem utan att detta påverkade resten av klassen, samt att datainsamling kunde äga rum på elevernas ordinarie lektioner då simning sedan tidigare ingick i elevernas terminsplanering. Att utföra studien innebar då inga ytterligare kostnader för skolan då samma kostnad skulle ha uppstått oavsett om de ingick i en studie eller inte. Att Idh lärare utvecklar sin undervisning och får en ökad förståelse genom aktionsforskning är även något som Idh läraren Ashley Casey (Casey, Dyson & Campbell, 2009, s. 407) har gjort. Det har även visat sig vara positivt när lärare forskar om sin egen undervisning, då detta skapar ett större engagemang och vilja till förändring och utveckling av undervisningen (Twine & Martiner, 1992, s. 22). Aktionsforskning i denna form utvecklar inte bara lärarens undervisningsmetoder utan även lärarens kunskaper i sitt ämne (Keegan, 2016, s. 257).

Första nackdelen med att låta eleverna besvara frågor skriftligt istället för muntligt är att alla elever då kanske inte fyller i frågorna. Resultatet kan då påverkas genom att endast de elever som ansåg att monitorundervisning var en bra undervisningsmetod besvarar frågorna och de som inte ansåg undervisningsmetoden som bra kanske då väljer att inte besvara frågorna. Å andra sidan så kanske det skulle vara svårare för eleverna att kritisera metoden muntligt framför mig som lärare istället för att skriva ner svaren på ett anonymt papper. En andra nackdel med observation som forskningsmetod skulle kunna ha uppstått om min externa observatör hade varit sjuk och jag då skulle ha färre anteckningar från undervisningen som då kanske hade påverkat studien negativt. Även om detta skulle vara en möjlighet så stämde

anteckningarna och svaren från eleverna överens med varandra. En tredje nackdel med en pedagogisk innovation kan vara att en undervisningsutvecklande forskning tar tid att både planera och delta i. Den första delen i studien där olika moment prövas för att se vilka övningar som kan ingå i monitorundervisning baseras på 10 lektioner på vardera 60 minuter, exklusive tid för transport till och från skolan. En styrka i denna studie är att denna tid har ingått i min arbetstid och är då en inplanerad simtid för elever som inte kan simma. Om detta inte hade varit fallet så hade jag behövt hitta elever som inte kunnat simma och en extern tid med en förhoppning om att eleverna som då ingått i studien skulle dyka upp, vilket hade kunnat fungera utmärkt, eller inte alls.

Eleverna i studien var också medvetna om att detta var ett experiment, och om det inte skulle fungera eller om det fanns en risk för fara så skulle vi behöva bryta och jag skulle ta över undervisningen i helklass. Detta kanske var en anledning till att lektionen fungerade utan klagomål. De kanske försökte lite extra för att både monitorerna och de andra eleverna ville visa att de klarade av en svår utmaning.

Gällande etik och elevernas valmöjligheter då deltagande i forskning ska vara frivilligt (Bryman, 2011, s. 132) så kunde de välja att inte delta i studien, eller välja att observera och föra anteckningar istället för att delta i undervisningen. Några elever på grund av olika anledningar så som mens eller skador, valde att observera istället för att delta. Ytterligare några elever var intresserade av detta alternativ men valde sedan att delta i vattnet under monitorundervisningen.

## 8.2 Grupparbete

Här diskuteras resultatet kopplat till den tidigare forskning. Denna studie använder sig inte av det kanske mer traditionella sättet att arbeta med grupparbete, då elever tillsammans ska lösa en uppgift eller liknande (Slavin, 2014, s. 12). Däremot har det visat sig att eleverna som tränade på olika tekniska rörelser eller övningar var i mindre grupper och även om de lyssnade och följde sina monitors anvisningar så hjälpte eleverna varandra. I likhet med Slavin (ibid.) som menar att grupparbete ger en ökad motivation och sammanhållning, vilket skapar en bättre inlärningsmiljö så går det att i denna studie se att eleverna både kunde hjälpa och motivera varandra till att fortsätta utvecklas. Detta gällde speciellt för de elever som var osäkra i vattnet och fortsatte då de hade en annan elev bakom sig som ett extra stöd.

I studien kunde eleverna tack vare detta sätt att träna på simteknik nå en större kunskapsutveckling under en relativt kort tid (12 minuter per station), jämfört med ett simtest där eleverna simmar 200m. Detta är i linje med Slavin (ibid.) som menar att kunskapsutveckling kan bli högre med hjälp av grupparbete. Det som däremot skiljer ett traditionellt grupparbete från denna studie som då kanske påverkar resultatet är att eleverna här får instruktioner i en så liten grupp som tre till fyra personer. Gruppens olika elever behöver då inte växla mellan att vara passiva eller aktiva som Svedberg (2009, s. 103) menar att eleverna behöver vara för att det ska bli en bra balans i gruppen. Här fanns det även en monitor som ledde gruppen, och kunde säga till vem som stod på tur eller säga till om någon inte lät en annan elev träna, vilket också ska hållas i åtanke då ett traditionellt grupparbete egentligen inkluderar alla i gruppen utan en specifik ledare eller monitor. På så sätt kan balansen i gruppen som Svedberg (ibid.) menar äga rum med hjälp av monitorns styrning, istället för att gruppens medlemmar själva behöver styra över det.

Detta är något som kan bli tydligare om gruppen är för stor (ibid.) vilket skulle ha kunnat bli mer påtagligt i studien om grupperna hade varit större.

Det ska inte tas för givet att ett grupparbete som i studien består av en monitor som ska visa och leda gruppen kan generera i nya kunskaper, bara för att någon i gruppen har mer kunskaper än andra (Barker, Quennerstedt och Annerstedt 2013, s. 409), men när monitorerna förklarade och instruerade nya övningar och ny teknik för de andra eleverna, resulterade det i att de allra flesta eleverna utvecklade sina kunskaper märkbart. Det ska även tas i åtanke att gruppens olika tidigare erfarenheter påverkar elevernas lärandeprocess i gruppens arbete (ibid.) vilket i detta fall är olika stationsövningar vilket kanske också var en avgörande faktor till att monitorundervisningen fungerade. Eleverna kände igen övningarna och befann sig då i sin närmaste utvecklingszon (ZPD) (Imsen, 2009, s. 316). Om monitorerna hade undervisat en helt annan klass som inte hade haft några tidigare erfarenheter av dessa övningar eller simteknik kanske studiens resultat hade sett helt annorlunda ut då andra elever kanske inte hade varit i sin ZPD.

### 8.3 Gruppens olika roller

I denna studie har vi alltså en tydlig person som har övertaget över undervisningen både då eleven har fått extra stöd i hur övningen kan förklaras men också efter att ha fått extra träning och feedback på övningen. Denna person kan kallas för expert i likhet med Barker et al. (2013, s. 413) av begreppen expert och novis eller för monitor som har använts i denna studies monitorundervisning. Även om de andra eleverna i gruppen, som kan kallas noviser kunde övningarna mer eller mindre så tog de inte över monitorernas roll. De gånger som noviserna förklarade en övning så var det för att novisen som blev lite mer av en expert kunde förklara eller hjälpa en annan elev som var novis. När monitoren sedan fortsatte förklara så hade hen återtagit expertrollen. Denna monitorundervisning kan inte fullt ut likna expert/novis (Barker, Quennerstedt & Annerstedt, 2013, s. 413) eller aktiva/passiva (Svedberg, 2009, s. 104) roller i grupparbete även om det finns vissa likheter.

### 8.4 Maktfaktorer som påverkar grupparbete

Den maktfaktor som avgjorde vem som tog gruppens ledarroll var i denna studie kunskapen som monitorerna hade, som är i likhet med Barker och Quennerstedt (2015, s. 348), men det hade kanske inte räckt om eleverna inte hade lyssnat på sin monitor eller gett monitorerna en chans. Om det hade varit så att den som har högst status tar över ledarrollen i gruppen enligt Brock, Rovegno och Oliver (2009, s. 355), hade monitorerna kanske stått vid kanten utan att någon i gruppen lyssnade på dem, men detta var inte fallet. Monitorerna hade tydliga roller som ledare oavsett vilken grupp de hade på sin station. Det elever som inte orkade lyssna hela tiden och som busade gjorde till och med ett bättre försök att koncentrera sig än när de har lektion i helgrupp med mig som ledare. Deras beteende hade alltså inte med monitorerna att göra. Detta hade dock kanske varit svårt att förstå eller upptäcka om observationer endast hade genomförts av en utomstående forskare, eller om jag hade testat monitorundervisning på en ny skola med en skolklass som jag inte kände sedan tidigare.

Samtliga elever i båda klasserna interagerade med varandra i de olika grupperna vilket också var en anledning till att grupperna fungerade så att eleverna kunde utvecklas och få ett bra samarbete (Barker & Quennerstedt 2015, s. 348; Dyson, Griffin & Hastie, 2004, s. 234). Att

gruppens elever var beroende av varandra och påverkade utvecklingen (ibid.) kunde även ses i denna studie då de elever som var rädda eller inte kunde vissa övningar fick hjälp av både monitoren och av de eleverna som var i samma grupp, då de hjälpte varandra. Detta är även i likhet med Vygotskijs syn på lärande där han menar att elever lär sig nya kunskaper av varandra i olika sociala sammanhang (Vygotskij, 2001), då eleverna i monitorundervisningen kunde lära sig av varandra och utveckla sina kunskaper tillsammans. Med tanke på att eleverna i sina utvärderingar skrev att de utvecklade sina simkunskaper på de olika stationerna är detta också ett tecken på att eleverna var i sin ZPD (Imsen, 2009, s. 316-317). Om eleverna inte hade några förkunskaper i olika tekniker för simning så hade eleverna kanske varit för långt ifrån sin ZPD och då haft svårigheter att kunna träna på de övningar som monitorerna förklarade och visade på respektive station. Då språket är ett viktigt kommunikationsmedel för interaktion (Vygotskij, 2010, s. 38) även i monitorundervisningen hade elever med bristande kunskaper i det svenska språket kunnat påverka studiens resultat på olika sätt, men så blev inte fallet.

När eleverna deltog i en simundervisning genom grupparbete som baserades på olika teorier om grupparbete och lärande lärde de sig inte bara ett nytt sätt att träna simteknik och vattenvana på utan utvecklade även sina kunskaper i de olika simsätten, samt olika övningar för att utveckla livräddning. De elever som var monitorer lärde sig även att leda mindre grupper och hur deras egna kunskaper kunde förklaras så att andra kunde förstå vad som skulle göras och på vilket sätt.

## 8.5 Lärarens roll

I denna studie blev lärarrollen en viktig och avgörande del i förarbetet för monitorundervisningen. Lärarens uppgift blev att presenterade undervisningen, välja ut monitorer, planera en monitorundervisning i idrottshallen, fråga monitorerna vad de behövde för material i idrottshallen, boka en simhall för tre tillfällen, skriva informationsbrev till föräldrar, undervisningen med monitorerna och monitorundervisning i helklass, vilket är viktiga förberedelser (Barker, Wallhead, Brock, Goodyear & Amade-Escot, 2017, s. 58). Däremot var läraren inte lika aktiv under själva monitorundervisningen. Syftet och kunskaper för såväl teknik som funktionella övningar på respektive station är också viktiga att ha i åtanke då detta påverkar undervisningen (ibid.) och tillhörde också förarbetet. I förarbetet för att kunna få relevanta övningar till de olika stationerna ingick även alla anteckningar och analyser från studiens första del, som skedde med eleverna som lärde sig simma under 10 lektioner. Dessa lektioner gav kunskaper om vilka övningar som eleverna kunde använda för att bygga vidare sina kunskaper på samt vilka övningar som inte var lika relevanta.

Det finns en risk att lärare vid grupparbete tar distans från undervisningen när de ställer sig vid sidan av och låter eleverna lösa eventuella situationer som kan uppstå vid grupparbete (Goodyear & Dudley, 2015, s. 284), men i motsats till detta kan läraren istället underlätta grupparbete genom att hålla i huvudansvaret för undervisningen (Dyson, Griffin & Hastie, 2004, s. 234). I denna studie fanns huvudansvaret hos mig som lärare. Detta visades både genom förarbetet och genom att jag samlade eleverna så väl innan vi gick in i simhallen som på bänken vid bassängen inne i simhallen, för att gå igenom dagens lektion, presentera monitorerna och vilken station de skulle vara på innan jag delade in eleverna i fem olika grupper. Då det är viktigt att som lärare finnas med för att avbryta en riskfylld situation (Barker et al., 2013, s. 419, 423; Barker, Quennerstedt & Annerstedt, 2015, s. 620) så var det viktigt att jag som lärare fanns med under hela monitorundervisningen, om det skulle hända

något. Istället för att jag gav grupperna nya utmaningar för att kunna utveckla elevernas kunskaper mer (Barker & Quennerstedt, 2015, s. 350) var det monitorerna som hade denna uppgift, mer eller mindre. Det går därför indirekt att säga att det är lärarens utvecklingssteg som ligger till grund för monitorernas upplägg av övningar, då de har fått lära sig detta av läraren före undervisningen. En viktig sak som kan vara bra att ha i åtanke är att eleverna ibland kan lära sig mer i grupp när läraren är lite på avstånd (Barker et al., 2013, s. 419, 423; Barker, Quennerstedt & Annerstedt, 2015, s. 620) vilket förhoppningen är i denna studie när monitorerna leder sina grupper. Detta gör att eleverna inte försöker ta hjälp av eller påverkas av lärarens närvaro, utan tar hjälp av varandra i gruppen, även om detta tar längre tid (ibid.).

När eleverna delas in i grupper så kan detta ha en avgörande roll för hur grupparbetet kommer att fungera (Barker et al. 2013, s. 223), vilket både handlar om antalet elever per grupp och vilka som samarbetar. För att förenkla processen med gruppindelning räknades eleverna in utifrån hur de satt på bänken med en siffra från ett till fem. Detta kan anses vara utan eftertanke, men eleverna brukar komma in och sätta sig med sina kompisar och då faller det sig naturligt att en inräkning blir till grupper inte endast med bästa kompisar. Om jag räknar in dem så är det ingen elev som hamnar ensam på en station utan någon kompis. Om eleverna inte får välja grupper så blir det heller inget bråk om vilka elever som ska ingå i samma grupp eller inte. En viktig del i gruppindelningen är även att se att grupperna blir jämna så att eleverna kan samarbeta tillsammans (ibid.). Detta innebar under monitorundervisningen att jag snabbt kunde korrigera när en grupp inte fungerade på grund av elevsammansättningen.

## 8.6 Träning och diskussion för utveckling

Monitorerna fick genom ett eget tillfälle i simhallen träna på de olika övningarna som skulle ingå i varje station, och sedan träna på sin station tillsammans med en annan monitor som skulle hålla samma station men med en annan klass. Detta gjorde att monitorerna både fick träning gällande teknik och utvecklas själva med lärarens feedback, men även lära sig hur feedback kunde ges på olika sätt beroende på hur en elev gjorde respektive övning. Under denna lektion diskuterade vi hur en monitor kunde förklara och vad monitoren kunde tänka på när hen såg en annan elev göra en övning på olika sätt, för att kunna utvecklas. Denna feedback kunde monitorerna då även träna på när de tränade på sin station i slutet av lektionen tillsammans med en annan monitor. De hade under denna lektion även möjlighet att fråga mig som lärare hur man kunde förklara olika övningar om det var något som monitorerna inte förstod. Denna lektion tillsammans med tillfället då de fick ha en liknande monitorundervisning i simhallen med valfritt moment gav monitorerna möjlighet att utvecklas i att ge feedback vilket är viktigt för att effektivisera grupparbetena där eleverna ska ge och ta feedback (Enserguix & Lafont, 2010, s. 226, 238; Lafont, Rivière, Darnis & Legrain, 2017, s. 335). Gällande att öva på att få feedback från i detta fall monitorerna vilket eleverna i båda klasserna fick möjlighet att träna på i idrottshallen så blir grupparbetena mer effektiva (ibid.). Med tanke på att eleverna var så positiva till monitorundervisning så kanske detta är en undervisningsmetod som skulle kunna tillämpas oftare. Kanske blev det en bra metod just för att eleverna fick tid på sig att tränas i denna sortens undervisning eller så kanske den hade fungerat även utan träning i att ge och få feedback. Denna fråga är dock något som vi endast kan spekulera i, men då tidigare forskning visar att träning ger färdighet på detta område så kan vi kanske anta att träningen inför monitorundervisningen hade en avgörande roll i den pedagogiska innovationen.

Genom att diskutera valda metoder och strategier med läraren efter ett grupparbete kan elevernas metoder för samarbetsförmåga utvecklas för framtida samarbeten (Dyson, Griffin & Hastie, 2004, s. 234) vilket kan effektiviseras genom att eleverna tydligt vet vad målet är med det som ska göras (Lafont, Proeres & Vallet, 2007, s. 93, 109). I studien går det att se att monitorerna växte i sin roll som monitorer, men även utvecklade sin teknik i de olika övningarna då vi diskuterade dessa delar innan vi gick vidare för att gå igenom nästa stations olika övningar. De fick då genom sina möjligheter att ställa frågor och diskutera olika sätt att tänka kring teknik eller feedback ta del av varandras tankar kring detta samt fråga mig som lärare. När de höll i monitorundervisningen i idrottshallen fick de också återkoppling och feedback av mig och även om de inte hunnit diskutera varje station med varandra efter lektionen så kunde de ställa frågor till mig när de andra eleverna hade gått ut. Efter monitorundervisningen i simhallen fick alla elever frågor kring monitorundervisningen att fylla i tills nästkommande lektion, vilka sedan användes för att sammanställa studiens resultat.

## 8.7 Simundervisningens utmaningar

Tidigare forskning beskriver simundervisningen som komplex och utmanande (Light, 2014, s.177) och menar att både tekniken och miljön för simundervisningen är ett dilemma. Detta var något som varken jag som lärare eller mina monitorer ansåg vara ett problem. En monitor ansåg att det var ansträngande att vara monitor för att han var tvungen att prata hela tiden, vilket i sig kan vara svårare på grund av miljön då man behöver prata högre i en simhall för att överrösta ljudet men inget angående tekniken eller att det var svårt för att eleverna var i vattnet. Light och Wallian (2008, s. 173) menar å andra sidan att eleverna behöver involveras i inlärningsprocessen med egna tankar och reflektioner istället för att endast ta kommandon, vilket skulle kunna vara en bidragande faktor till att monitorundervisningen fungerade. Dock så fick eleverna så väl kommandon på vad som skulle göras som feedback på hur de skulle kunna utveckla sina rörelser, vilket kanske ändå inte är en involvering för eleverna på samma sätt som om jag som lärare skulle hålla i undervisningen och skulle kunna fråga eleverna reflekterande frågor om de exempelvis upplever en skillnad när de simmar bröstsim med stängda händer eller spretande fingrar så att vattnet försvinner mellan fingrarna. Detta till skillnad från ett kommando där de istället hade kunnat få kommentaren att de skulle stänga händerna för att fånga vattnet i händerna så att de får mer fart i bassängen istället för att bli av med halva kraften i varje simtag de tar. Med detta exempel menar jag att eleverna gav feedback men inte i den utsträckning som tidigare forskning (Light & Wallian, 2008, s. 173; Lémonie, Light & Serremejane, 2016, s. 1263) menar för att involvera eleverna i problemlösning för att få en mer fungerande utveckling på simtekniken, och ändå lyckades eleverna i monitorundervisning att utveckla sina simkunskaper. Däremot använde sig monitorer och eleverna i monitorundervisningen av flera av de tysta gester som är viktigt för kommunikation och interaktion (Lémonie, Light & Serremejane, 2016, s. 1258), gällande tecken, miner och gester för att visa förståelse mellan eleverna i gruppen.

De utmaningar som var utmärkande i studien liknade mer de utmaningar som Brink (2012, s. 14) och Hamrin (2014, s. 29) såg, när de forskade om skolans simundervisning. Detta gäller främst Hamrins uttalande om svårigheterna att planera en simundervisning där eleverna inte missar flera andra ämnen till följd av simundervisningen då det tar tid att simma men främst transportera eleverna till och från simhallen. Hamrin tryckte även på de ekonomiska kostnader som skolan måste betala när eleverna ska simma vilket kan vara svårt att gå emot då även jag som lärare på min skola vet att ekonomiska besparingar måste göras, vilket påverkar utrymmet för ekonomiska kostnader för exempelvis simundervisningen. Det kan även vara

förståeligt att lärare är rädda för att ta med ett flertal elever till en simhall då detta kan innebära en säkerhetsrisk om en olycka skulle inträffa vilket ett flertal lärare känner (Hamrin, 2014, s. 30) vilket kan vara en anledning tillsammans med bristande kunskaper som gör att lärare även använder sig av badhusets egna simlärare vid simundervisningen (Brink, 2012, s. 16). De senare påståenden kändes dock inte igen i denna studie. Jag som lärare i min ordinarie simundervisning eller med simskolan för icke simkunniga samt under monitorundervisningen kände ingen rädsla över att simma med mina elever. Det är en sak att vara vaksam och se över eventuella risker, men en annan sak att vara rädd. Om rädslan uppstår så kanske detta kan bero på egna bristande kunskaper i teknik, vatten eller planering. Det kanske även skiljer sig mellan lärare som sitter på kanten och ser sina 30 elever simma i bassängen eller om läraren är i vattnet framför två led uppe på land där eleverna hoppar i vattnet två och två för att simma förbi mig som lärare samtidigt som de korrigeras och simmar vidare några meter till. I denna studie var det dessutom en elev i varje grupp av fem som hade uppsikt över de andra eleverna, vilket skapar mer trygghet för mig då det snabbt skulle upptäckas om någon skadats eller skulle behöva hjälp i vattnet. Däremot ska inte monitorernas uppsikt ses som att lärarens ansvar för säkerhet förflyttas, men små grupper och en monitor gör det förhoppningsvis lättare att upptäcka om någon i gruppen behöver hjälp än om 30 elever befinner sig i vattnet och en lärare ser på.

## 9. Slutsats

Utifrån syftet med studien som var att få en förståelse för hur grupparbete genom monitorundervisning utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan bidra till en utvecklad simdidaktik, kan vi se att det oavsett undervisningsmetod finns vissa utmaningar i att planera en simundervisning för en skolklass, men att grupparbete är en effektiv simundervisningsmetod. Denna studie visar att elever med olika simkunskaper under fem tillfällen utspritt under de tre år som jag har undervisat dem, har lärt sig att simma fyra olika simtekniker, samt tränat på livräddning. Att simundervisningen är en tidskrävande process ser vi så väl i tidigare forskning som i denna studie, men det går här även att se att en simundervisning är möjlig, och att en monitorundervisning är ett effektivt sätt att utveckla elevernas simkunskaper på. Monitorundervisning visade sig vara både effektiv och uppskattad av eleverna och jag som lärare kände ingen oro inför momentet, då det fanns en monitor per station som kunde säga till om det skulle uppstå ett problem. Om fler lärare skulle pröva en monitorundervisning så skulle kanske fler elever utveckla sina kunskaper mer än under dagens simundervisning där lektionen ofta består av ett test på 200m.

Därmed finns det ingen anledning att låta någon annan än Idh läraren själv att hålla i simundervisningen. Om läraren i ämnet har genomgått sin utbildning i Sverige och är anställd på en skola för att följa skolverkets innehåll av undervisning i Idh, så ser jag ingen omöjlighet i att hålla en ordentlig undervisning i vattnet med olika simtekniker, utan snarare en skyldighet precis som all annan undervisning i ämnet. Alla har vi olika styrkor och svagheter men om en Idh känner sig osäker i en bollsport får hen lära sig regler och teknik för sporten, innan hen introducerar sporten för eleverna. Samma sak borde gälla vid simundervisning. Att simundervisning blir ersatt med ett test varje simlektion under flera år skulle kunna jämföras med att läraren endast kastar in en volleyboll på en spelplan och betygsätter vilka som kan hålla bollen i spel eller inte. Denna studie visar att grupparbete som metod fungerar vid simundervisning med hjälp av monitorer, och kan användas för att utveckla simdidaktik.



Eleverna lärde sig en ny form av simundervisning och utvecklade sina simkunskaper. Monitorerna lärde sig även att leda och instruera en grupp i simteknik. En lärdom för lärare var att simundervisning genom grupparbete med hjälp av monitorer var en effektiv undervisningsmetod och visade tydliga resultat av utveckling för samtliga elever i de olika simsätten, samt livräddning och vattenvana.

## 9.1 Implikationer

Genom en ändring i skolans nuvarande simundervisning till en monitorundervisning skulle eleverna kunna utveckla sina simkunskaper betydligt och lärare i ämnet skulle inte behöva känna sig otrygga i simhallen. Om fler lärare i ämnet skulle välja denna pedagogik skulle eventuellt fler elever bli simkunniga och därmed kunna nå ett högre betyg i Idh. Om lärare i ämnet skulle använda sig av monitorundervisning i simundervisningen skulle de för det första behöva förbereda både sig själva med de olika övningar som ska ingå i varje station, men också se till elevernas tidigare förutsättningar. För det andra. Innan övningar väljs till de olika stationerna behöver läraren i ämnet veta elevernas tidigare simkunskaper och om hen har simmat med eleverna innan ha i åtanke vilka elever som kanske är mindre trygga i vattnet, samt vilka övningar eleverna har tränat på under tidigare simlektioner. Om alla stationer innehåller övningar som eleverna inte känner till sedan tidigare eller ligger utanför deras ZPD, så kan det bli för svårt och då kanske det istället råder en frustration än en utvecklingsmöjlighet. För det tredje behöver läraren se till gruppen och hur monitorer ska väljas. Det är viktigt att välja monitorer som klarar av rollen utan att må dåligt över att leda en grupp. För det fjärde behöver läraren även känna sin klass innan för att kunna avgöra hur länge eleverna klarar av att koncentrera sig i simhallen och utifrån detta bestämma hur många stationer undervisningen ska innehålla. Vid en klass där alla elever lyssnar utan att busa kan fler stationer hållas under drygt en timma men vid elever som inte lyssnar och busar så kan det vara bättre att ha färre stationer då det kan ta längre tid för eleverna att komma igång på varje station om det blir prat eller lek när eleverna ska gå från en station till en annan. En femte punkt att ha i åtanke är att monitorerna behöver ett eget tillfälle i simhallen där de lär sig övningarna och ett tillfälle i Idh där de får öva på strukturen och ledarrollen utöver monitorundervisningen i helklass i simhallen.

## Litteraturlista

- Barker, D & Quennerstedt, M. (2015). Power and group work in physical education: A Foucauldian perspective. *European Physical Education Review*, 23(3), 339-353. doi: 10.1177/1356336X15620716
- Barker, D. M., Quennerstedt, M., & Annerstedt, C. (2013). Inter-student interactions and student learning in Health and Physical Education: A post-Vygotskian analysis. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(4), 409-426. doi: 10.1080/17408989.2013.868875
- Barker, D., Quennerstedt, M., & Annerstedt, C. (2015). Learning through group work in physical education: a symbolic interactionist approach. *Sport, Education and Society*, 20(5), 604-623. doi: 10.1080/13573322.2014.962493
- Barker, D., Wallhead, T., Brock, S., Goodyear, V., Amade-Escot, C. (2017). Group work in physical education: Exploring the interconnectedness of theories and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(1), 50-60.
- Brink, P. (2012). *Simundervisning på lika villkor? En djupdykning i skolans simundervisning* (Kandidatuppsats). Göteborg: Institution för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. Tillgänglig: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/28931/1/gupea\\_2077\\_28931\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/28931/1/gupea_2077_28931_1.pdf)
- Brock, S. J., Rovegno, I., & Oliver, K. L. (2009). The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical, Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 355-375. doi:10.1080/17408980802400494
- Bryman, A. (2012). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.
- Casey, A., Dyson, B., & Campbell, A. (2009). Action research in physical education: focusing beyond myself through cooperative learning. *Education Action Research*. 17(3), 407-423. doi: 10.1080/09650790903093508
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. *Quest*. 56(2), 226-240. doi: 10.1080/00336297.2004.10491823
- Ensergueix, P. J., & Lafont, L. (2010). Reciprocal peer tutoring in a physical education setting: Influence of peer tutor training and gender on motor performance and self-efficacy outcomes. *European Journal of Psychology of Education*. 25(2), 222-242. doi: 10.1007/s10212-009-0010-0

- Goodyear, V., Dudley, D. (2015). "I'm a facilitator of learning!" Understanding what teachers and students do within student-centered physical education models. *Quest*, 67(3), 274-289. doi:10.1080/00336297.2015.1051236
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112. doi: 10.1016/j.nedt.2003.10.001
- Hamrin, M. (2014). *Simundervisningens utmaningar. en kvalitativ intervjustudie om idrottslärares upplevelser av simundervisning för årskurs 4-6* (Kandidatuppsats). Göteborg: Institution för kost- och idrottsvetenskap, Göteborgs universitet. Tillgänglig: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/36201/1/gupea\\_2077\\_36201\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/36201/1/gupea_2077_36201_1.pdf)
- Imsen, G. (2009). *Elevens Värld*. Malmö: Holmberg AB.
- Keegan, R. (2016). Action research and educational reform in physical education. A physical education teacher's perspective. *The physical educator*, 73(2), 255-284. 10.18666/TPE-2016-V73-12-6236
- Lafont, L., Proeres, M., & Vallet, C. (2007). Cooperative group learning in a team game: role of verbal exchanges among peers. *Social Physical of Education*, 10(1), 93-113. doi: 10.1007/s11218-006-9006-7
- Lafont, L., Rivière, C., Darnis, F & Legrain, P. (2017). How to structure group work? Conditions of efficacy and methodological considerations in physical education. *European Physical Education Review*, 23(3), 327-338. doi: 10.1177/1356333X15626639
- Lémonie, Y., Light, R & Serremejane, P. (2016). Teacher-student interaktion, empathy and their influence on learning in swimming lessons. *Sport, Education and Society*, 21(8), 1249-1268. doi: 10.1080/13573322.2015.1005068.
- Light, R. (2014). Learner-centred pedagogy for swim coaching: a complex learning theory-informed approach. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 5(2), 167-180.
- Light, R., & Wallian, N. (2008). A constructivist-informed approach to teaching swimming. *Quest*, 60(3), 387-404.
- Lundgren, U, P. (2010). *Lärande skola bildning, grundbok för lärare*. Stockholm: WS Bookwell.
- Ní Chróinín, D., Fletcher, T., & O'Sullivan, M. (2015). Using self-study to explore the processes of pedagogical innovation in physical education teacher education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 6(3), 273-286.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.

Hämtad från <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/idrott-och-halsa#anchor4>.

- Slavin, R, E. (2014). Cooperative learning in elementary school. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. 43(1), 5-14. doi: 10.1080/03004279.2015.963370
- Svedberg, L. (2009). *Grupp-psykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Svenska livräddningssällskapet. (2015). *Simkunnigheten ökar, stor variation över landet*. Hämtad 2017-10-04, från <http://svenskalivraddningssallskapet.se/statistik-och-sakerhet/drunkningsstatistik/2015>
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Twine, J & Martiner, T, J. (1992). Teachers as researchers- an application of collaborative action research model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 63(9), 22-25. doi: 10.1080/07303084.1992.10606638

# Bilaga 1. Observationsschema

## Observationsschema: simundervisning i vattnet

Beskriv bassängen som används (djup, grund, antal meter):

Hur många elever deltar i undervisningen?

Hur många elever är med som inte deltar i undervisningen (ej ombytta på kanten)?

Hur många monitorer finns på plats?

Är någon monitor sjuk, hur många?

Grupper:	Grupp 1	Grupp 2	Grupp 3	Grupp 4	Grupp 5
Antal elever:					
<b>Övning:</b>	-Flyta -Bubbla med näsan under vattnet -Benspark genom ring mage/rygg	Ryggcrawl Benspark med armar	Ryggsim (livräddning) ben med platta → ben+arm	Bröstsimm med platta utan platta	LR: Hämta docka på botten
<b>Monitoren</b> har ledarrollen i början: (ja/nej)					
<b>Om Ledarrollen</b> förflyttas mellan monitor och andra i gruppen, beskriv					

situationen					
<b>Deltar alla</b> elever i gruppen?					
<b>Hur hjälper</b> <b>eleverna</b> <b>varandra</b> med de olika övn:					
Beskriv hur/om det finns <b>elever</b> som visar <b>utvecklade</b> <b>kunskaper</b> under lektionens olika moment:					
Beskriv vad <b>läraren gör:</b> (observerar, deltar, avbryter...)					

Beskriv olika situationer som uppstår under lektionen i relation till grupparbete, monitorundervisning, simundervisning eller liknande:

Situation X:

Situation X:

Situation X:

## Bilaga 2. Frågor till elever

Frågor till elever efter avslutad simlektion:

1. Vilken övning började du med idag?
2. Vilka övningar tyckte du var svårast idag (var någon svårare än någon annan)?
3. Var det någon övning som du inte gjorde idag? (varför?)
4. Blev du bättre på någon övning idag (vilken)?

5. Vilken övning hade du velat träna mer på?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
6. Hade du velat ta bort en övning? (Varför?)
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
7. Var det bara gruppledaren som visade och förklarade vilken övning som skulle göras?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
8. Var det någon annan i gruppen som visade vad du skulle göra?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
9. Varför var grupparbete ett bra eller dåligt sätt att använda vid simundervisning?



# Bilaga 3. Frågor till monitorer

## Frågor till monitorer

1. Vilken övning hade du idag?
2. Vad var det som var bra med din övning?
3. Vad var det som var dåligt med din övning?
4. Lyssnade de olika grupperna på det du sa?
5. Berättade du eller kunde du visa vad de andra skulle göra?
6. Var det någon annan elev som tog över din roll som ledare?

7. Hur kändes det att leda en grupp i vattnet?

8. Varför var det bra eller dåligt att använda grupparbete vid simundervisning?

9. Vad har du lärt dig av denna simundervisning?

## Bilaga 4. Brev till vårdnadshavare

Brev till Vårdnadshavare v.8

Lämna pappret **senast fredag v.9**

Hej, vårdnadshavare.

Utöver mitt jobb som lärare på Brunnsboskolan, forskar jag även på Göteborgs Universitet, inom Idrottsvetenskap och Idrottspedagogik.

Just nu så undersöker jag hur man skulle kunna **utveckla skolans simundervisning genom grupparbete**. Tanken är att jag ska ha simundervisning med eleverna denna termin med hjälp av grupparbete. Klassen delas in i **5 grupper** och ska under simundervisningen göra **5 olika stationer**. **5 frivilliga elever kommer att hålla i var sin station**, medan de andra elevgrupperna roterar mellan stationerna. (Dessa 5 elever kommer att vara med mig i simhallen vid ytterligare ett tillfälle, före simundervisningen i helklass).

Då detta är ett nytt sätt att undervisa i simning så behöver jag anteckna det som sker i undervisningen vid två tillfällen för att kunna använda dessa anteckningar i min studie. Eftersom jag inte bara kan sitta och observera, alltså titta och skriva vad som händer när eleverna är i vattnet så kommer jag ta hjälp av min handledare på universitetet.

Jag har pratat med eleverna i klassen som tycker att detta är okej, men eftersom de är under 18 år behöver jag även era godkännanden på att anteckningar av det som händer under simundervisningen kan användas i min uppsats. Inga namn, adresser eller annan känslig information kommer att tas med, och dokumentationen består endast av anteckningar på vad som händer vid grupparbete som undervisningsmetod i en simhall.

### Kort

**Vad:** Vi ska simma i en simhall.

**Hur:** Simundervisningen sker i små grupper som stationsträning. Varje station har en övning. Eleverna roterar mellan stationerna.

**När:** v.12 eller 13, om det finns tid i simhallen, annars v.17

**Kostnad:** 0kr

**Vårdnadshavare:** Skriv på pappret om ditt barn får delta i simundervisningen.

Namn elev: \_\_\_\_\_

Namn vårdnadshavare: \_\_\_\_\_

Mitt barn får delta: (kryssa i rutan)

JA:	Nej:
-----	------

## Bilaga 5. Observationsschema vid simskola

### **Observationsschema: 60min/måndag för att bli simkunnig.**

Vilken bassäng användes (djup,grund, antal meter ):

Hur många elever deltog från ursprungliga gruppen:

Hur många elever deltog utöver ursprungliga gruppen:

Vilka övningar/ moment genomfördes:

Arbetade elever 2o2 för att visa/hjälpa varandra:

Var det någon elev som kunde visa/förklara en övning för en annan elev:

Situation 1:

Situation 2:

Situation 3:

Var det någon elev som lärde sig ett nytt moment idag (vilket/vilka moment?)

Frågor till eleverna i slutet av lektionen:

Vad var det svåraste idag?

Vad lärde ni er idag?

Vad vill ni träna på mer nästa gång?

Fria anteckningar efter simlektionen:

# Bilaga 6. Stationer

## Monitorundervisning i simhallen för monitorer

### Station 1 vattenvana

- blåsa ut bubblor under vattnet genom näsan
- flyta på rygg (naveln vid vattenytan, armarna längs med benen eller stäckta ut mot sidan, blicken upp i taket, upp med hakan).
- Dyka från kanten med (sittandes på ena benet, armarna sträckta som en pil ovanför huvudet bakom öronen).
- Vid extra tid: hoppa i vattnet, hämta ringar på botten

### Station 2 ryggcrawl

- sitta på bassängkanten och sparka med benen (raka ben, peka som en ballerina med tårna, stortårna ska nudda varandra)
- ligga på rygg i vattnet med en platta i händerna som ligger över låren/knäna, och sparka med benen (sträckta armar)
- ligga på rygg i vattnet och sparka med benen med sträckta armar längs sidorna (långfingret på utsidan knät)
- benspark på rygg med roterande armar (ryggcrawl, blicken i taket, hakan upp, naveln vit vattenytan, sparka med hela benen så att det skvätter)

### Station 3 Crawl på mage

- benspark på mage i en pil (som vid dykning med armarna)
- benspark på mage med tre armtag och sedan andas mot motsatt arm (höger arm fram som i stålmannen, andas åt vänster).
- benspark på mage med tre armtag, andas, tre armtag, andas, stopp
- upprepa crawl med andning flera gånger 10m

### Station 4 Bröstsimm

- träna på bentag i bröstsimm med platta i händerna
- träna på armtag gåendes på botten
- träna på sammansatt bröstsimm både med ben och armar (gå tillbaka till endast ben om det är för svårt med sammansatt bröstsimm).

### Station 5 Livräddning

- Hämta docka på botten genom att dyka från vattenytan (sätt dig på huk vid dockan och tryck upp dig med benen). Släpp ner dockan igen när dockans huvud har varit över vattenytan.
- Simma fram till en elev i vattnet med en livboj, trä livbojen över eleven och bogsera tillbaka eleven dit du startade (5-10m).