

ELEVERNAS UPPLEVELSER OCH ERFARENHETER I SKOL-  
ANPASSAD HANDBOLL UNDER GYMNASTIKLEKTIONERNA

Christer Weckström

Pro gradu-arbete i  
idrottspedagogik  
Jyväskylä universitet  
Våren 1997

## ABSTRAKT

**Weckström, C. (1997) Elevernas upplevelser och erfarenheter i skolanpassad handboll under gymnastiklektionerna. Jyväskylä universitet. Pro gradu-arbete i idrotts-pedagogik.**

Denna undersökning hade som mål att redogöra för elevernas upplevelser och erfarenheter i skolanpassad handboll under gymnastiklektionerna samt granska ifall den allmänna skoltrivseln varierade mellan köns- och språkgrupperna. Samtidigt undersöktes gymnastikvitsordets inverkan på såväl upplevelserna som trivseln. Därtill var man intresserad av, hur ansträngande lektionerna upplevdes samt kändes handboll lättare eller svårare än korgboll. Undersökningen utfördes i en svensk- och finskspråkig skola.

Undersökningen genomfördes i december 1996 och januari 1997. Som försökspersoner deltog 40 finskspråkiga elever från årskurs 6 i Kirkonkylän koulu, Kyrkslätt, och 33 svenskspråkiga elever från årskurs 6 i Cygnaeus lågstadieskola, Helsingfors. Samplet representerade två klasser i vardera skolan, 33 flickor och 40 pojkar, och bestod sammanlagt av 73 grundskoleelever. Undersökningslektionerna bestod av två dubbellektioner för varje grupp. Grupperna baserade sig på de normala gymnastikgrupperna i skolorna.

Resultaten visar, att handboll passar bra i skolgymnastiken på lågstadiets sjätte klass.

Den allmänna skoltrivseln var i medeltal ganska bra, elever med högt gymnastikvitsord trivdes bättre. De finska eleverna trivdes bättre än de svenskspråkiga, speciellt de finska pojkarna trivdes betydligt bättre i sin skola än de svenskspråkiga i sin. Däremot trivdes de svenskspråkiga flickorna bättre i skolan än sina finska medsystrar.

I medeltal kändes handboll ganska lätt, de finska eleverna upplevde handboll lättare än de svenskspråkiga. Ett högre vitsord i gymnastik bidrog till att det kändes lättare, speciellt pojkar med högt vitsord upplevde handboll lätt.

Eleverna upplevde i medeltal lektionerna ganska roliga eller roliga. De svenska eleverna hade mer roligt än de finska, speciellt mellan flickorna var skillnaden betydlig. Elever med högre gymnastikvitsord hade roligare än de med lägre vitsord.

De svenskspråkiga eleverna blev betydligt mer svettiga under lektionerna än de finska, flickorna svettades mer än pojkarna.

Då handboll jämfördes med korgboll tyckte eleverna i medeltal att handboll var minst lika lätt/svårt som korgboll med en lutning mot lättare.

Tidigare undersökningar som sträcker sig över språkgränserna gällande handboll som potentiell skolgren har inte gjorts. I fortsättningen borde kännedomen ökas bland eleverna samt skolningen bland lärarna i svensk- och finskspråkiga skolor för att kunna tillfredsställa intresset för handboll som där tydligt förekommer.

**Nyckelord:** handboll, upplevelse, erfarenhet, gymnastiklektion, modersmål, grundskola

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING .....	1
2. BOLLSPEL OCH LÄROPLANEN .....	3
2.1 Grundskolan .....	3
2.2 Gymnasiet .....	4
2.3 Bollspelens andel i gymnastikundervisningen .....	4
3. HANDBOLL I GYMNASTIKUNDERVISNINGEN .....	6
3.1 Spelet handboll .....	6
3.2 Spelets karaktär .....	6
3.3 Undervisningsmål i handboll .....	7
3.4 Spelets regler .....	7
3.5 Tävlingshandboll .....	8
3.6 Minihandboll .....	9
3.7 Softhandboll .....	11
4. UPPLEVELSE .....	12
4.1 Upplevelse som begrepp .....	12
4.2 Upplevelsens uppkomst .....	13
4.3 Olika typer av upplevelser .....	14
4.4 Idrottsupplevelsens betydelse för individen .....	16
4.5 Upplevelser i skolgymnastiken .....	17
4.6 Skolan som upplevelsevärld .....	20
4.7 Faktorer som inverkar på elevernas upplevelser .....	21
5. PROBLEMSTÄLLNING .....	26
6. UNDERSÖKNINGSMETODER .....	27
6.1 Försökspersoner .....	27
6.2 Undersökningens uppställning och mätinstrument .....	28
6.2.1 Före förundersökning .....	28
6.2.2 Förundersökning .....	28
6.2.3 Frågeformulär .....	29

6.3 Undersökningens utförande och datainsamling . . . . .	29
6.3.1 Handbollslektionerna . . . . .	29
6.3.2 Datainsamling . . . . .	30
6.4 Analys av data . . . . .	30
6.5 Undersökningens tillförlitlighet . . . . .	34
6.5.1 Reliabilitet . . . . .	34
6.5.2 Validitet . . . . .	35
7. RESULTAT . . . . .	37
7.1 De undersökta elevernas allmänna skoltrivsel . . . . .	37
7.2 Hur lätt/svårt upplevde eleverna skolhandboll? . . . . .	38
7.3 Hur roliga upplevde eleverna lektionerna? . . . . .	40
7.4 Jämförelser mellan svensk- och finskspråkiga flickor och pojkar . . . . .	41
7.4.1 Hur roliga flickorna upplevde lektionerna, var handboll lätt eller svårt, samt den allmänna skoltrivseln . . . . .	41
7.4.2 Hur roliga pojkarna upplevde lektionerna, var handboll lätt eller svårt, samt den allmänna skoltrivseln . . . . .	42
7.5 Summavariablernas samband för flickor och pojkar . . . . .	42
7.6 Svettades man på lektionerna? . . . . .	43
7.7 Handboll jämfört med korgboll . . . . .	44
8. DISKUSSION . . . . .	46
KÄLLOR . . . . .	49
BILAGOR . . . . .	55

## 1. INLEDNING

Tiden på grundskolans lågstadie anses vara den mest optimala perioden för inläring och utveckling av idrottsliga grundfärdigheter. Basmotorik och koordination är exempel på egenskaper som mer grenspecifika inlärningsmönster senare baserar sig på. Åldern 7 - 12 år är den mest mottagliga tiden för att lära sig dessa färdigheter. (Tiitinen & Varstala 1982, 7-12)

Basmotoriska grundfärdigheter är t.ex. kast, hopp och löpning, element som läroplanerna bl.a. föreskriver skall stå som målsättning för gymnastiken i grundskolan. Vad kunde då vara bättre än att undervisa dessa färdigheter i olika spel?

Vad är då spel? Systematiskt förklarar man säga att ett spel, inom idrott, är ett grundläggande rörelsefenomen, ett organiserat handlingsförfarande vars mening bestäms av en viss spelidé. Det bygger på en saklig struktur och sociala förhållanden som styrs av regler. Ur biologisk synpunkt sett är spel en möjlighet att kanalisera sina primärbehov, t.ex. tävlingsinstinkten och den individuella självgestaltningen. I psykologisk mening väcker viljan till stambundenhet motivation och funktionslust, som därigenom stimulerar intelligensen och motoriken genom kreativa gestaltningar i spel. Den marxistisk-materialistiska ideologin gav spelet en filosofisk betydelse, "ett moment av inre frihet och självständighet i ett självstrukturerat spelrum som inte påverkas av yttre omständigheter". En fenomenologisk förklaring ser spel som "ett objektiva mönster av bestämda, strukturerade lagar". (Benkö, 1978, 3 - 4)

Handboll är ett spel som innehåller de karakteristiska dragen för ett äkta lagspel: en enkel spelidé, omväxlande spelsituationer, fordran av fysiska och psykiska färdigheter, lagtänkande och kamratskap. Basmotoriska färdigheter som löpning, hopp och kast är element som det egentliga spelet grundar sig på. (Benkö 1978, 11) Ovannämnda färdigheter täcker en stor del av de mål som i grundskolans läroplan avses som övergripande mål i gymnastikundervisningen. (Grunderna för grundskolans läroplan 1994, 109-110) Också Tiitinen och Varstala (1989, 13) påpekar, att de färdigheter som är karakteristiska för handboll är en naturlig del av den allmänna bollspelsskolningen liksom också samarbetspel innehållande spelmoment som är typiska för handboll.

Handboll spelas sällan i våra skolor, men ett ökat intresse kunde ge nya upplevelser för eleverna och en mer mångsidig repertoar i gymnastikundervisningen.

I det här arbetet undersöks hur handboll anpassar sig till skolgymnastiken, hur eleverna upplever spelet. På de undersökta lektionerna presenterades en variant av tävlingshandboll, anpassad handboll, som i detta arbete benämns skolhandboll. Skolhandboll baserar sig på mini- och soffhandboll, och är lätt att anpassa efter behov och faciliteter i skolan. Spelet är utvecklat med tanke på elevernas motoriska och psykiska utveckling.

Skolhandboll skiljer sig främst från tävlingshandboll i fråga om bollen, planstorleken och reglerna. Reglerna är förenklade, vilket gör spelet lättare att förstå. (Bjørnstad 1982, 73: Suomen Käsipalloliitto 1994, 2-3) I de undersökta skolorna användes en plastöverklädd skumgummiboll, den sk. softbollen. Den är mjuk och lämpar sig därför speciellt bra för skolförhållanden. Bollen gör inte ont, alltså reduceras rädslomomenten, trygghetskänslan ökar och man ställer sig t.ex. lättare i mål. Salen bestämmer planstorleken, linjer kan vid behov tejpas upp med målartejp. Grundfärdigheterna i handboll är ofta bekanta från andra bollspel och därför lätta att lära sig. Dribbling och fångande av bollen påminner om motsvarande i korgboll, (Tiitinen & Varstala 1989, 13) en passning i handboll är mycket lik en passning i boboll (Wuolio 1984, 99) Dessutom är det lättare att göra mål än att kasta en boll i korg, vilket ökar möjligheter till att lyckas, också för svagare elever.

Undersökningens mål var att kartlägga upplevelserna och erfarenheterna eleverna fick när de undervisades i skolhandboll. Samplet bestod av 73 grundskoleelever i årskurs 6, både flickor och pojkar. Undersökningen utfördes både i en finsk- och svenskspråkig skola för att se ifall upplevelserna skiljde sig. Samtidigt ville man granska den allmänna skoltrivseln och se om gymnastikvitsordet inverkade på upplevelserna, var lektionerna ansträngande samt kändes handboll lättare än korgboll. Alla elever deltog på två dubbellektioner, varefter de beskrev sina upplevelser i ett frågeformulär.

Handbollsförbundets personal har redan under några års tid besökt skolor och presenterat handboll. Enligt dem är elevernas upplevelser oftast mycket positiva, och viljan att spela på nytt uttrycks spontant. I och med denna undersökning vill jag ge Handbollsförbundet dokumenterat material på de reaktioner som uppkommer på lektionerna vid dylika tillfällen.

## 2. BOLLSPEL OCH LÄROPLANEN

Då bollspel undervisas på gymnastiklektionen bör beaktas, att den spelmässiga inställningen till idrott bibehålls. Denna inställning är för eleverna av stor betydelse och läraren har ett stort ansvar i att kunna förmedla detta element. (Benkö 1978, 5)

Tiitinen och Varstala (1989, 21) nämner i sin bok "Palloilu" vad som bör iakttas i bollspelsundervisningen. De säger bl.a. att bollar skall väljas enligt elevernas storlek och skicklighet, likaså redskap, korgar och näthöjd. Regelriktiga tävlingsredskap lämpar sig sällan för skolklasser.

I samband med att den nya läroplanen togs i bruk, gavs den enskilda skolan möjlighet att utforma sin egen läroplan och undervisning. Detta ger läraren, i det här fallet gymnastikläraren, stora påverkningsmöjligheter. I praktiken innebär det, att det är upp till den enskilda läraren att planera in det stoff, som han önskar att undervisa eleverna.

### 2.1 Grundskolan

I den nationella läroplanen för grundskolan kan man läsa de övergripande målen för gymnastikundervisningen. Eleverna skall ges tillfälle att tillfredsställa sina behov av rörelse- och glädjeupplevelser, så att de genom dessa upplevelser antar en positiv attityd till gymnastik och idrott. Samtidigt kan skolgymnastiken hjälpa eleven att stärka sin självkänsla och utveckla sin självkänedom. I några av de mål, som motiverar bollspel som en lämplig gren i skolgymnastiken kan man läsa följande:

- \* lära sig ge akt på, utveckla och upprätthålla sin fysiska och psykiska prestationsförmåga samt sitt välbefinnande, så att det framförallt handlar om träning och utveckling av elevernas förmåga att behärska sina rörelser, sin kondition, grundläggande färdigheter i motorik och skicklighet i olika idrottsgrenar

\* göra framsteg i förmåga att samarbeta, följa regler, kunna uttrycka sig, samt lära känna sig själv

Bland de grundläggande färdigheterna i motorik finner man t.ex. löpning, höga och låga hopp, kast, lyra, studs, vilka kan anses som typiska bollspelsfärdigheter i allra högsta grad. (Utbildningsstyrelsen 1994, 109-110)

## **2.2 Gymnasiet**

I gymnasiets gymnastikundervisning kommer en ny aspekt in. Här skall en väsentlig del av undervisningen utgöras av olika motionsaktiviteter utanför lektionerna samt av samarbete med olika idrottsorganisationer. Gymnastiken och idrotten står i en nyckelposition då skolan utvecklas till ett verksamhetscenter i sin miljö.

Av undervisningsmålen kan nämnas, att eleverna skall lära känna olika idrottsgrenar, utveckla sin fysiska förmåga och finna sin egen idrottsgren samt ett sätt att motionera. Eleven skall också förstå betydelsen av en aktiv livsstil ur idrottslig synpunkt med tanke på den egna hälsan. De fördjupande kurserna kan bygga vidare på denna målsättning. (Utbildningsstyrelsen 1994, 111-112)

## **2.3 Bollspelens andel i gymnastikundervisningen**

Bollspelen anses vara den mest omtyckta och undervisade grenen i skolgymnastiken och kan motiveras med följande argument: hög aktivitetsnivå (motionsvärde och motoriskt utvecklande aktivitet) som påverkar den fysiska utvecklingen positivt, samspel som ger upplevelse av samhörighet, kognitiva färdigheter, en bättre självuppfattning samt en känsla av "flyt". (Morris & Stiehl 1989, 8 - 12)



Bollspelens andel har också undersökts bland lärare. I Annerstedts (1991, 141) undersökning var bollspelens andel bland de manliga gymnastiklärarna 34,5 % (störst), medan motsvarande siffra bland de kvinnliga gymnastiklärarna var 21,8 % (näststörst).

Leskelä (1985 30-31) jämförde grenarnas fördelning i gymnastikundervisningen på olika klassnivåer i mellersta Finland, och på varje nivå var bollspel den mest undervisade och omtyckta grenen. Pojkarnas undervisning innefattade upp till 46 % bollspel (1039 undersökta lektioner) och andelen av flickornas undervisning var 32 % (867 undersökta lektioner). Av bollspelen betonades fot-, volley-, och korgboll samt isspel bland pojkarna, och volley-, korg-, samt boboll bland flickorna. Bollspelsundervisningens andel ökade också på högre klassnivå.

Varstala, Telama och Heikinaro-Johansson (1987, 34, 72-74) har också undersökt gymnastiklektionernas innehåll på följande skolstadier: lågstadie, högstadie, gymnasium, yrkesskola och handelsläroverk. Skolor deltog från stad och landsbygd i centrala Finland, Helsingfors, Tammerfors och Kajana. De observerade lektionerna indelades enligt lektionens huvudgren i sammanlagt 27 idrottsformer. Elevernas prestationer indelades i 175 olika rörelsemönster. Rörelser som kategoriserades till bollspel var störst, ca 20 % av alla rörelser ingick i direkta bollspel. Därtill var andelen av övriga prestationer relaterade till bollspel (kast, lyra mm.) lika stor, 21 %. Lektionsinnehållet bland de manliga lärarna bestod till 66 % av bollspel, motsvarande andel av innehållet bland de kvinnliga lärarna var 40 %. Vid jämförelse med den ovan nämnda undersökningen av Leskelä (1985) innehöll denna undersökning mer bollspelslektioner.

I Svenska undersökningar har det framkommit att lärarna anser bollspel vara ett särskilt viktigt moment i undervisningen för att nå läroplanens mål, och därigenom är också bollspel den mest frekventa aktiviteten i undervisningen. (Skolverkets rapport 1993, 46-47, 65)

### **3. HANDBOLL I GYMNASIKUNDERVISNINGEN**

#### **3.1 Spelet handboll**

Handboll, ett spel av europeiskt ursprung, kombinerar inläring av basmotoriska färdigheter med en action-fylld, lätt-att-lära-sig och förmånlig aktivitet. Ett löpspel som utvecklar fysiken och motoriken, innefattar enkla regler, snabb gestaltning och utmanande moment. Den flexibla stegregeln före och efter dribbling av bollen upphåller en hög intensitet i spelet och eliminerar till en stor del t.ex. stegfelen som ofta är bekanta från korgboll. I handboll kombineras olika element ur andra grenar ss. korgboll (exv. dribbling) ,fotboll (exv. löpning), hockey (exv. kroppsfinter) och vattenpolo (exv. kast). (Teaching High School Physical Education 1995, 10-11)

HANDBok i handBOLL beskriver, att handboll ofta upplevs som svårt av de människor, som inte regelbundet sysslar med sporten. En anledning är, att man identifierar skolvarianten av handboll med tävlingshandboll som är ett snabbt, fysiskt krävande och hårt spel. Har man en sådan uppfattning om handboll, kan det också vara svårt, att urskilja vad grenen består av och vad man skall ta upp med eleverna i gymnastikundervisningen. Samma handbok lägger då fram följande grundelement, vilka kan tas upp när eleverna spelar handboll: att vara en i laget (social aspekt), fänga, gripa / hålla, kasta, hoppa och springa. (Svenska Handbollsförbundet 1990)

#### **3.2 Spelets karaktär**

I handboll förankras alla de element som är karakteristiska för ett äkta lagspel; en enkel spelidé, eleganta och omväxlande spelsituationer, fysiska och psykiska färdigheter, kamratskap och lagtänkande. De basmotoriska färdigheterna, löpning, hopp och kast är de rörelseformer som det egentliga spelet grundar sig på. (Benkö 1978, 11) Att träna handboll innebär också att ge kroppen en allsidig träning i grov- och finmotorik, koordination, styrka, smidighet och kondition. (Svenska Handbollsförbundet 1990)

Benkö (1978, 21) beskriver kort handbollspelets idé som ett lagspel, där båda lagen enligt bästa förmåga försöker spela bollen i motståndarens mål, samtidigt som det egna målet försvaras. Segraren är det lag, som gjort de flesta målen. Är målsaldot lika, blir spelet oavgjort.

### 3.3 Undervisningsmål i handboll

Då man undervisar handboll i skolgymnastiken borde man utöver de fysiologiska, tekniska och psykologiska faktorerna vid inläring av färdigheter också beakta vissa pedagogiska aspekter: att utveckla laganda, inte blockera den spontana viljan att uttrycka sig och att vid moraliskt svåra beslut beakta laggemenskapen före personliga intressen. Genom de enkla reglerna i handboll har eleven lätt för att bli en i laget, och tillsammans tar man ansvar för både vinst och förlust. Snabba beslut måste göras i spelet, men alltid mer med tanke på lagets bästa än på sig själv, t.ex. en passning istället för ett eget skott. Av stor betydelse är också att lära sig respektera regler och domslut, lika mycket som att man lär sig att vara opartisk när man själv fungerar som domare. Inget spel skall vara så viktigt att man vill skada sin motståndare, en kamp man mot man skall alltid vara rättvis. Kamratskap, sociala kontakter, gemenskap och fair play bör vara karakteristiska som pedagogiska mål i undervisning av handboll. (Hirschmann 1986, 5 - 6; Benkö 1978, 12 - 13)

### 3.4 Spelets regler

#### Målvakten

- \* får parera bollen med alla kroppsdelar
- \* får greppa en studsande boll i luften utanför målområdet då han/hon själv befinner sig innanför
- \* får avlägsna sig från målområdet utan boll och delta i spelet
- \* får **inte** avlägsna sig från målområdet med bollen
- \* får **inte** återvända till målområdet med bollen

### Utespelaren

- \* får fritt röra sig på planen dribblande bollen med en hand
  - \* får ha bollen i besittning i tre sekunder
  - \* får ta tre steg före dribblingens början och efter avslutad dribbling ännu tre rytmsteg ( fint, genomkörning, hoppeskott eller passning)
  - \* får hindra motståndaren med kroppen
  - \* får, efter skott mot mål, falla, stiga eller kasta sig in i målområdet
  - \* får greppa en studsande boll i luften innanför målområdet då han/hon själv befinner sig utanför
  - \* får **inte** försvara innanför målområdet
  - \* får **inte** passa bollen till målvakten om han/hon befinner sig i målområdet
  - \* får **inte** sparka bollen
  - \* får **inte** kasta sig efter en liggande eller rullande boll
  - \* får **inte** hindra eller stoppa en motståndare med händerna
  - \* får **inte** hålla i, skuffa eller kampa en motståndare
  - \* får **inte** i hoppsituationer komma med knäet före motståndaren
  - \* får **inte** slå eller riva bollen ur händerna på motståndaren
- (Suomen Käsipalloliitto)

### **3.5 Tävlingshandboll**

Handbollsplanen är en rektangulär, vars internationella mått är 40 meter (längd) x 20 meter (bredd). En mittlinje halverar planen. Därtill finns frikastlinjer utmärkta, samt linjer som avgränsar målområdet i båda ändarna av planen. Frikastlinjen bildar en båge 9 meter från målet och linjen som avgränsar målområdet bildar en likadan båge på 6 meters avstånd. Straffkastlinjen ligger rakt framför målet på 7 meters avstånd. Handbollsmålet är 3 m brett och 2 m högt. Spelarna är max. 12 till antalet i ett lag, med 10 utspelare och 2 målvakter. På planen får det samtidigt spela 6 utspelare och 1 målvakt. Byten av spelare tillåts fritt under spelets gång.

Redskap utom en handboll fordras ej, vanlig innesportutrustning ( spelskjorta, byxor och tossor) lämpar sig bra. Målvakten spelar oftast med långärmad skjorta och långa byxor. Bollen är gjord av läder och har en omkrets på 46-50 cm för juniorer, 54-56 cm för damer och 58-60 cm för herrar. (Wuolio 1984, 100-104; Martini 1980, 177-179)

Hur kan man då anpassa handboll till skolförhållanden? De skolor, som har tillgång till en fullstor handbollsplan samt mål, är få till antalet. Därför har det Internationella Handbollsförbundet introducerat alternativ till tävlingshandboll, mini- och soffhandboll, som ytterst bra lämpar sig för skolförhållanden.

### **3.6 Minihandboll**

Minihandboll är en variant av tävlingshandboll som är utvecklad speciellt för barn och ungdom, för att spelas i utrymmen, som inte uppfyller kraven på en "riktig" handbollsplan. Resursmässigt kräver minihandboll inte mycket. Aktiviteterna kan enkelt anpassas till en gymnastiksal. (Bjørnstad 1982, 75) (Bilaga 1)

Minihandbollspelet fungerar som en övergång från generella spelfärdigheter till mer handbollsspecifika färdigheter. Komplexa spelsituationer från tävlingshandboll är reducerade och reglerna är förenklade. (Duell & Klein 1979, 19)

Planen är 12 -16 meter bred och 20 - 24 meter lång. Exempelvis kan man få 3 planer av storleken 13 x 20 meter att rymmas på en fullstor handbollsplan. Målområdet avgränsas av en båge på 4,5 - 5 meters avstånd från målet. Ifall det finns frikastlinjer är de utmärkta 1-3 meter utanför målområdet. Målets storlek är 160 x 240 centimeter, ett annat målalternativ är att sänka höjden i det riktiga målet med en tvärså som sänker målhöjden från 200 cm till 170 cm. Målets bredd, 300 cm, förblir den samma. (Suomen Käsipalloliitto, kompendium; Minikäsipallo 1994, 2) Ifall man inte har tillgång till minihandbollsmål kan man tejsa eller rita upp målen på väggarna, använda sig av tjocka gymnastikmattor som ställs på kant, eller utnyttja de s.k. "stora" innebandymålen.

Spelarna är till antalet 4 samt 1 målvakt samtidigt på planen. Man kan också spela med 5 utespelare samt målvakt, då eleverna vant sig vid spelet. I minihandboll kan flickor och pojkar utmärkt spela tillsammans i blandlag. (Minihandball 1994, 2) Genom att spela i smågrupper med mycket bollträning blir spelarna mer flexibla. De lär sig att göra kreativa, snabba beslut istället för att spela enligt styva mönster. Samtidigt växer spelglädjen och spelaren lär sig också försvara. (Baumberger 1990, 15)

I stället för den hårda läderbollen spelar man minihandboll med antingen den egentliga minihandbollen, som är tillverkad av plast, eller kanske ännu hellre med en plastöverklädd skumgummiboll, den s.k. softbollen som används i soffthandboll. Bollen väger ca. 210 g och dess omkrets är ca. 45 cm. Softbollen är betydligt mjukare än minihandbollen och bidrar därigenom till att rädsломomenten minskar och eleverna t.ex. också vågar ställa sig i mål. (Svenska Handbollsförbundet 1990)

Reglerna i minihandboll skall inte vara för många och de bör anpassas till spelarnas ålder och färdighet. I undervisningskompendiet som Finlands Handbollsförbund har givit ut, rekommenderar man följande, från tävlingshandboll anpassade regler, framförallt för lågstadiet:

- \* fysisk kontakt helt förbjuden
  - \* bred tolkning av steg-, mottagnings- och dribblingsfel
  - \* det försvarande laget får inte "stiga emot" anfallande spelare, utan håller sig alldeles i närheten av målområdets linje
  - \* alla spelare i laget bör röra bollen förrän ett anfall avslutas
  - \* alla spelare är rättvist i byte
- (Suomen Käsipalloliitto)

### 3.7 Softhandboll

Softhandboll är också utvecklat för att passa skolförhållanden. Planen kan i praktiken anpassas till vilken gymnastiksal som helst. Linjer som behövs är en mittlinje samt en linje i båda ändarna av planen som avgränsar målområdet, den s.k. kastlinjen. Linjen skall helst vara på ca. 5 - 6 meters avstånd från bakväggen, ifall utrymmet tillåter. I andra fall kan linjen väl vara närmare, detta ökar avsevärt målchanserna och lyckade prestationer! Som mål används en tjock gymnastikmatta, som lutas på kant mot väggen. Andra alternativ är att rita eller tejpa målen på väggarna, eller så kan man använda s.k. "stora" innebandymål. Framför målet kan man också vid önskan placera 1-2 tunna gymnastikmattor för att göra målvaktsspelet ännu mer behagligt. (Redl 1992, 280)

I början rekommenderas att spelarantalet är mellan 2-3 spelare/lag. Ju mer bekant spelet blir, desto mer spelare kan delta. Det försvarande laget har alltid en spelare mindre än det anfallande laget, eftersom en av spelarna alltid ställer sig i mål då laget försvarar. Med detta spelsystem har det anfallande laget mycket goda möjligheter att komma till målchans. Då spelet blivit bekant och flyter bra, kan man öka spelarantalet till 4 (3+1) eller 5 (4+1) per lag. Som spelboll används tidigare nämnda softboll. De övriga reglerna kan utmärkt tillämpas från minihandbollsreglerna. Genom att i början inskränka dribblingsmöjligheter med bollen, minskar soloprestationerna och samspelet blir bekant. Det ringa spelarantalet ökar också bollkontakten för alla spelare (Redl 1992, 280; Minihandball 1994, 2-3)

Minihandboll och Softhandboll, två alternativ till tävlingshandboll, visar att man väl kan anpassa handboll till skolgymnastiken. Resursmässigt kräver de inte mycket, aktiviteten kan enkelt integreras i en vanlig gymnastiksal. Planen blir så stor som salen tillåter och i minihandboll kan linjerna ritas eller tejpas på golvet (främst målvaktsområdet). I softhandboll utnyttjas de linjer som redan finns i salen. De båda varianterna av skolanpassad handboll kan helt enkelt kallas skolhandboll då de spelas på gymnastiklektionerna. (Bilaga 2)

## 4. UPPLEVELSE

Upplevelsen är ett grundelement för all medvetenhet, en kunskapsteoretisk stenföt på vilket allt liv, åsikter, kultur och utbildning baserar sig på. (Ahokallio 1987, 50) Det enda människan inte kan tvivla på, är att hon upplever. Det hon ser, hör eller känner kan tolkas fel och människan kan misstaga sig i sina iaktagelser och tolkningar av upplevelser, men absolut och säker är själva erfarenheten, upplevelsen. Att ha olika åsikter påvisar, hur man länge kan tvista om vad det är man upplever, och hur verkligheten i grund och botten ter sig genom våra upplevelser. Det enda, absolut säkra är, att man upplever. Det kan inte förnekas. (Ahokallio 1987, 11)

### 4.1 Upplevelse som begrepp

Svensk ordbok (1987, 1356) beskriver ordet uppleva som att "vara med om något som direkt berörd part". En upplevelse är "något man upplevt och som objektivt kan beskrivas", och även utvidgat som "en svårbeskrivbar eller oanalyzerad helhetskänsla". Ordet erfarenhet förknippas ofta med ordet upplevelse och deras betydelse kan vara svåra att skilja på. Samma bok (1987, 271) definierar ordet erfarenhet som "det att ha upplevt något", och även som "en händelse, upplevelse, som gör någon erfaren". Till finska översätts "uppleva" som "kokea" och "upplevelse" som "elämys" (Svensk-Finsk Storordbok 1979, 766). I Nykysuomen Sanakirja (1989, 444) beskrivs ordet kokemus som "yksityinen koettu tapaus, elämys". Ordet elämys i sin tur beskrivs i samma bok (1989, 214) som "voimakkaasti vaikuttava kokemus". I engelskan översätts ordet elämys till "an experience", "something one has lived through" (Finnish-English general dictionary 1972, 61)

Kosik har, enligt Prieto (1992, 22) filosofiskt analyserat verkligheten som enheten mellan sakens väsen och fenomen. Sakens väsen är den ontologiska bestämningen, "saken i sig", det "objektiva", och sakens fenomen är den direkta *erfarenheten* av "saken



i sig”, hur den *upplevs* av människan. De båda aspekterna av verkligheten är likvärdiga, den ena är inte mer sann än den andra, och man måste förstå relationen mellan dessa två för att nå kunskap om “saken i sig”. Den upplevda erfarenheten (sakens fenomen) har sitt ursprung i den levda erfarenheten (sakens väsen). Kosik anser att sakens väsen inte är en statisk eller en given struktur, utan den formas och förändras av vårt handlande, vilket Kosik benämner “praxis”.

Enligt Prieto (1992, 22 ) beskriver Thompson erfarenhet som “en individs eller social grupps mentala och emotionella responser inför interrelaterade händelser eller inför många upprepningar av samma typ av händelse”.

Upplevelsen är grunden till kunskap. De naturvetenskapliga teorierna bygger på observationer, upplevelser, men upplevelsen bygger inte på teorier, eftersom den är grunden till alla åsikter. (Ahokallio 1987, 14 - 15 )

Eftersom betydelsen av orden upplevelse och erfarenhet till sin tolkning ligger så nära varandra, behandlas orden i fortsättningen som synonymer.

#### **4.2 Upplevelsens uppkomst**

En medveten person erfar sin omgivning och sitt inre tillstånd som upplevelser. När en receptor nås av en retning åstadkommer det en förnimmelse. En upplevelse som erfars som en förnimmelse, benäms som en iakttagelse. En iakttagelse är inte passivt mottagande av retningar, utan en kreativ process där varje individ skapar sin egen, subjektiva iakttagelsevärld. (Viljanen 1982, 69)

Upplevelser erfars hela tiden, eftersom det pågår en ständig interaktionen mellan den levande individen och omgivningen i själva levnadsprocessen. Ett arbete slutförs, ett problem når en lösning, ett spel blir vunnet; en sådan upplevelse är individuell och en egen helhet. *Det är en upplevelse.* (Dewey 1958, 35) *Vem är det som upplever? Jag.* Det är inte "vi", det existerar bara jagets upplevelser. "Våra upplevelser" är en

tankeskapelse inom grupp som alltid grundar sig på jagets upplevelser. (Ahokallio 1987, 11)

Ett barns upplevelser bygger på barnets inre motivation och prestationsförmågan är en funktion av denna motivation. (Kääriäinen 1984, 4) Barnet upplever ofta saker mycket intensivt, men då det saknar erfarenhet från tidigare, liknande situationer, får upplevelsen inte det djup och den bredd den borde. (Dewey 1958, 44)

Att uppleva är alltså någonting grundsättsligt, odefinierbart, preliminärt, oreturbarbart, tanketeoretiskt genuint, absolut, säkert, otroligt, hemlighetsfullt och mysteriskt. (Ahokallio 1987, 12 ) I dagens intensiva livsstil, där det mesta skall göras under möjligast kort tid, hinner man sällan erfara en upplevelse i sin helhet förrän nästa redan uppenbarar sig. (Dewey 1958, 44-45)

Man kan konstatera att varje erfarenhet förutsätter en nödvändig strukturering av verkligheten. För inregistrerandet av varje given yttre verklighet behövs assimilationsinstrument som oskiljaktigt är förenade med subjektets aktivitet. ( Piaget 1972, 52)

Upplevelserna är oftast så nära att man inte ens märker dem. Det är som t.ex. en glasögonanvändare som inte märker när han bär dem. Iakttagelser och upplevelser kan inte upplevas "objektivt" för att *de* är iakttagelser. Var och en erfar sina egna upplevelser. Ingen kan någonsin uppleva vad en annan upplever, en kan bara ana sig till vad den andra känner. (Ahokallio 1978, 12-13)

### **4.3 Olika typer av upplevelser**

Upplevelser erfars alltid subjektivt. Det kan tex. vara frågan om en känsla av välmående, där endorfinerna är upphovsgivande, man känner sig skicklig, samt i samband med känslan av social acceptans eller hänförelse. En fin idrottsprestation kan ge upphov till dylika upplevelser oberoende om man erfar den konkret eller genom att följa med prestationen på TV. (Sironen 1989, 162)

En möjlighet är att utgå från kroppserfarenheter. En upplevelse kan uppkomma genom att repetera en rörelseserie tills den lyckas. Rytmska övningar kan tränas under en längre tid, eller som t.ex. i simning, genom att skaffa sig de tekniska färdigheter som krävs. Samma mål kan också uppnås genom att använda fantasi, kreativitet och vara påhittig. (Eichberg 1987, 54-55)

Genom idrott söker människan bl.a. trivsel och njutning. Man vill uppleva kroppserfarenheter och förnimmelser, värden som är mål i sig själv. Denna förnimmelse är inte bara individuell kroppslighet utan också social; t.ex. genom att uppleva laganda inom laget. Nya trender, som starkt betonar upplevelser, har i senaste tids diskussioner utgjort ett populärt samtalsämne. Upplevelser står i centrum för tex. ostasiatisk meditation (där kroppslig och mental självupplevelse kombineras), i den "uttrycksfulla" trenden (t.ex. karnevaler), i den "gröna vågen" (friluftsliv i naturen) samt i nyupptäckandet av traditionella bylekar. (Eichberg 1987, 56)

Upplevelser kan definieras genom situationer som vi spontant uttrycker som "äkta upplevelser"; händelser som vi vid påminnelse benämner "*det var en upplevelse*". Det kan vara något av mycket stor betydelse - ett gräl med en närmaste, en oförglömlig middag etc. Upplevelsen har ett unikt värde som ger den dess betydelse, *det* grälet, *den* middagen. Efter en sådan tankeupplevelse brukar man säga att man når ett beslut eller löser ett problem. I den teoretiska formuleringen av tankeupplevelser dras det ofta paralleller mellan "beslutet" och den interna upplevelsen i själva tankeprocessen. (Dewey 1958, 36-37)

Erfarenheten kan också ses ur två skilda aspekter; å ena sidan är det fråga om den "levda erfarenheten", det som faktiskt sker och inte bara tycks ske, och å andra sidan är det fråga om den "upplevda erfarenheten", alltså det sätt på vilket man upplever det som sker. (Prieto 1992, 22)

Piaget (1972, 49) anser att erfarenheten är nödvändig för utvecklandet av intelligensen, men att den inte är tillräcklig, och i synnerhet att den verkar i två olika former: den fysikaliska erfarenheten och den logiskt-matematiska erfarenheten. Som exempel på

skillnaderna mellan dessa nämner han, att den fysikaliska erfarenheten består av att handla med objekt och att upptäcka egenskaper genom abstraktioner utifrån objekt (t.ex. att väga ett objekt i handen och konstatera att det största inte alltid är det tyngsta). Den logiskt-matematiska erfarenheten består också av att handla med objekt och även att upptäcka egenskaper genom abstraktioner, men inte utifrån objektet som sådant, utan från själva de handlingar som utövas med objektet ( t.ex. att lägga upp stenar på en linje och upptäcka att deras antal är det samma oberoende från vilken ända de räknas).

#### **4.4 Idrottsupplevelsens betydelse för individen**

I de flesta kulturer har varit, och är än i dag fysiska färdigheter ett medel för att uppnå framgång, popularitet och social status. Framförallt för pojkar har idrott varit ett sätt att uppnå social framgång, och det kan påstås att idrottsutövande har en tämligen stor värder relevans för människor i olika åldrar. (Aggestedt & Tebelius 1977, 162) Sironen (1989, 160) ställer frågan: vad är idrott utan upplevelser? Man kom underfund med att idrottsupplevelsen redan som barn är tudelad: Å ena sidan finner barnet njutning i att kunna - tex. en ny färdighet, å andra sidan erfar barnet en stark inre upplevelse på känslonivå.

De mentala och fysiska erfarenheterna som betonas i idrott visar tydliga tendenser på en kraftig expansion. Idrott visar sig vara för allt fler någonting oerhört glädjande, människor njuter och trivs. Det centrala är upplevelsen av prestationen, och den kopplas allt mer till en uttrycksfull, ofta i liten skala idkad hobbyverksamhet på egna villkor. Förutom de traditionella värdena, estetik och kroppslig utveckling, är nya mål mentala och fysiska upplevelser genom idrott. (Mäntylä 1990, 82) Idrott behöver inte alltid idkas för att uppnå någonting konkret, tex. god hälsa, utan kan helt enkelt utövas för att uppleva välbefinnande "här och nu". Att erfar upplevelser är också viktigt både för den mentala hälsan samt för den personliga utvecklingen som människa. (Riikkala 1989, 151-153) Upplevelsen i sig själv får en tillfredsställande, känslomässig innebörd, för att den kombinerar en inre uppfyllelse med yttre, organiserad rörelse. (Dewey 1958, 38)

Upplevelsen av den egna kroppen är också en viktig del av det egna "jaget". När man får konkreta impulser från sin egen kropp får man också en omedelbar bekräftelse om att man är en självständig individ. Vid idrottsutövande tvingas man avslöja sin kropp och dess förmåga inför andra. Ger detta en känsla av otrygghet, påverkas identitetsupplevelsen negativt. Man kan uppleva sig distanserad från sin egen kropp, och detta kan medföra en känsla av främlingskap inför andra människor, rädsla för kroppskontakt och samvaro med andra individer. Om man däremot haft möjlighet att uppleva den egna kroppen positivt och fått sin identitet positivt bekräftad i samband med idrott, kan detta istället ha en integrerande effekt på bilden av sig själv. Individens självuppfattning är en viktig faktor i interaktionsprocessen människan - idrott. (Aggestedt & Tebelius 1977, 159)

#### **4.5 Upplevelser i skolgymnastiken**

För att kunna tillägna sig kunskap i gymnastiken bör man se inläring som en helhetsprocess, där det ingår tekniska fakta, upplevelser och fysisk status, och som är beroende av interaktionsprocesser. (Aggestedt & Tebelius 1977, 32) Enligt Unescos rapport gällande skolgymnastikens målsättningar anser man, att det hör dagens kulturvärden till att ett fysiskt välbefinnande naturligt uppskattas. Som huvudkällor anses "att återfinna sin kropp, livskraftens och fysikens harmoni, estetiska njutningar, självsäkerhet, personlig uttrycksfullhet samt känsloupplevelser." (Liikuntakomitea 1990, 259)

Upplevelserna i skolgymnastiken kan kategoriseras som positiva eller negativa. Positiva upplevelser anses vara lyckade prestationer, glädje och uppfriskande erfarenheter. Negativa upplevelser kan anses vara bekländhet, spänning och rädsla. (Mannberg & Saarela 1981, 5)

Rädslomoment i skolan kan förekomma i varierande situationer, t.ex. vid för högt ställda krav. Eleven kan också vara rädd för sina kamrater, lärarna, vissa skolämnena och prov. I gymnastikundervisningen kan rädsla vara en följd av svaga prestationer,

kroppslig avvikelse eller känsla av otillräcklighet. På gymnastiklektionen uppstår rädsla i allmänhet vid följande tillfällen: prestationssituationer eller krav som påminner om tidigare, negativa upplevelser, eller i en oväntad situation där eleven t.ex. ser sin kamrat misslyckas och skada sig före den egna prestationen. Rädsla kan också bero på en undervärdering av den egna kroppen. En elev med dålig självkänsla kan lätt börja generalisera dylika brister också i andra ämnen. Då han ifrågasätter sin intelligenta förmåga blir också den fysiska förmågan lidande, vilket leder till en undermedveten rädsla för att skada sig. (Kääriäinen 1984, 6-7)

Enligt Silvennoinens (1981, 47) undersökning av bl.a. idrottsmotiven i skolgymnastiken bland flickor och pojkar, var skillnaderna i motivhierarkin inte stora. Flickorna betonade dock mera de känsloeffektiva (uppfriskningsmotiv) sidorna i gymnastiken, medan pojkarna lade vikt på motoriska inslag (motoriskt kunnande). Hälsomotiven var lika för båda könen. Därtill kan noteras att prestations- och tävlingsinriktade motiv hade den minsta betydelsen bland båda könen.

Faktorer som inverkar på motiven och upplevelserna i skolgymnastiken är de individuella (fysiska egenskaper, personlighet, ålder och kön), hemförhållanden (miljö, föräldrarnas idrottslighet, förhållande mellan hem och skola), kamraterna (ungdomskultur, beteende-modeller, social status i skolan) och läraren (elevkännedom, interaktion elev-lärare). (Kääriäinen 1984, 8-12)

Då man tillfrågat elever om deras attityder gentemot skolgymnastiken förhåller sig en klar majoritet positivt till ämnet, bara en liten del förhåller sig negativt. I Aggestedt & Tebelius' (1977, 326) undersökning tillfrågade elever om vad de tycker om att ha gymnastik i skolan. Hela 91 % av de tillfrågade förhöll sig positivt till skolgymnastiken. Därför har gymnastiken alla möjligheter att framstå som avkopplande, och som ett ämne som ger utlopp för ett uppdämt rörelsebehov, i motsats till andra ämnen som prioriterar stillasittande.

Skolgymnastiken är alltså allmänt omtyckt av eleverna. Eleverna upplever oftare känslan av framgång i gymnastiken än i matematiska ämnen eller språk. Negativa erfarenheter existerar också, men i mycket liten grad. (Kempainen 1973, 20-23) Undersökningar i

Sverige och Norge har visat, att attityderna till ämnet är likadana som i Finland. Av flickorna anser 1 % och av pojkarna 3 % att skolgymnastiken är onödig. I grundskolan och gymnasiet är de negativa attityderna bland eleverna i medeltal 4 - 10 %. (Mannberg & Saarela 1981, 7)

Positiva idrottsupplevelser i barndomen är nyckeln till ett fortgående idrottsintresse. Skolan spelar en viktig roll när det gäller utbud av grenar, inläring av färdigheter och erfärandet av positiva idrottsupplevelserna. Bland vuxna betonas känsloupplevelserna, främst uppfriskning och avkoppling, under eller efter idrottsutövandet. Barndomens upplevelser, medräknad skolgymnastiken, är då en bakgrundsfaktor till detta känslotillstånd. (Telama 1986, 160)

Känsloreaktioner, som ett skolämne framkallar hos en elev, återspeglar de upplevelser han erfar i sin skola tillsammans med vissa kamrater och lärare. Inställningen till ett visst ämne återspeglar elevens allmänna inställning till skolgång och berörda ämneslärare. Detta grundar sig på hans tidigare upplevelser i olika undervisningssituationer i ämnet. (Kääriäinen 1984, 1) Lyckade prestationer är nyckeln till ett fortsatt intresse för skolgymnastiken. Ifall eleven upplever misslyckanden under en längre tid, utvecklas en sämre jag-uppfattning och en sämre ansvars- och självkänsla än hos elever som upplever framgång. Skillnaden mellan upplevelsen av framgång och misslyckande kan ses som en skillnad mellan ett subjektivt prestationskrav, en s.k. målnivå, och en objektiv prestation. Då eleven ofta lyckas i sina prestationer höjer han sin målnivå, och efter upprepade misslyckanden sänker han den. Den s.k. "jag-nivån" vill eleven dock hålla så hög som möjlig, vilket innebär en strävan till att höja målnivån samtidigt som rädslan för att misslyckas ökar. I gymnastikundervisningen kan eleven jämföra sina egna prestationer med gruppens prestationer. Ifall de egna prestationerna ligger under gruppens nivå kan han uppleva misslyckande trots att han uppnått sin egen målnivå. (Kääriäinen 1984, 6)

Då eleven har en avsikt med sin handling och ser kunskapsobjektet som en utmaning, skapar det både motivation och förutsättning för kunskapstillväxt. Denna avsikt skapas och får uttryck i och genom handlingen. Idrottsbegreppet utvecklas till mer komplext och dynamiskt genom interaktion med omgivningen via själva aktiviteten. Speciellt för

ungdomar är idrott ofta ett medel att uppnå en social rang, acceptans och framgång bland kamraterna i skolan, men också utanför skolan, i de grupper de tillhör under fritiden. (Aggestedt & Tebelius 1977, 111, 163)

För att göra skolgymnastiken mer upplevelserik föreslår Sironen (1989, 162) att färdigheternas övergrepp bör brytas till förmån för känsloupplevelser genom att slopa gymnastikvitsordet, öka samgymnastikens del, samt stöda spontanitet.

I dagens gymnastiklärarutbildning anses de rent prestationsinriktade och färdighetsbetonade undervisningsmetoderna vara ohjälpligt föråldrade. Positiva upplevelser genom lyckade prestationer, personliga målnivåer, integration, samarbetspel samt en ökad andel samgymnastik är alla realiteter i dagens undervisning bland 90-talets generation av gymnastiklärare. Som ett praktiskt inriktat ämne har gymnastiken fördelen av att kunna bjuda på positiva upplevelser av många olika slag, utan att lärarna ändå anser sig tvungna att slopa gymnastikvitsordet som ett objektivet bedömningsmedel. Istället har kriterierna för bedömningen undergått de stora förändringarna.

#### **4.6 Skolan som upplevelsevärld**

Erfarenheternas betydelse i skolsammanhang bör starkt betonas. En av lärarens främsta uppgifter är att se till att eleven får "educative experience", alltså sådana erfarenheter som främjar en fortsatt, önskvärd utveckling till skillnad från "non educative experiences", som hindrar en sådan utveckling. Det existerar två centrala principer vilka innefattar erfarenhetens både longitudiella och laterala aspekter, nämligen kontinuitets- och interaktionsprincipen. Kontinuitetsprincipen innebär att varje ny erfarenhet inte enbart grundar sig på de tidigare erfarenheterna utan även involverar de kommande, både genom att prägla attityder och intressen och genom att påverka de objektiva villkoren, i vilka vidare erfarenheter kommer att äga rum. Interaktionsprincipen i sin tur innebär samspelet mellan den omgivning i vilken man får sina erfarenheter ( externa faktorer som läraren kan påverka för att åstadkomma en positiv erfarenhet) och de individuella behoven, intressen, egenskaperna mm, vilket kan kallas erfarenhetens objektiva respektive interna faktorer. (Dewey 1993, 43 -47)



Eleverna (med olika kön, klass. ursprung, nationalitet etc.) och skolan (med normer, organisation, kultur etc.) möts dagligen. I den ständiga interaktionen dem emellan utvecklar eleverna olika sätt att förhålla sig till skolan, att värdera, uppfatta och hantera olika situationer, dvs de utvecklar olika respons till de krav de ställs inför. Denna respons utvecklas inte individuellt av varje elev, utan kollektivt, i interaktion med andra och i konkreta skolsituationer, och resulterar i skilda erfarenheter för olika elevkategorier. Dessa erfarenheter påverkar elevernas fortsatta respons både subjektivt och objektivt inför nya skolsituationer, men också inför deras övriga och fortsatta tillvaro. Elevernas skolerfarenheter utgör alltså en bild av skolans sätt att fungera; det är genom dessa erfarenheter som skolan framträder. Man kan säga att elevernas erfarenheter är en produkt av den skola de tillbringar en stor del av sitt liv i. Det är genom dessa erfarenheter som skolan delvis reproducerar sig själv och bidrar till reproduktionen av det samhällssystem den är en del av. Samtidigt utgör elevernas erfarenheter, framväxta ur deras kulturella respons, en viktig del i skapandet av den skola de går i, och skolan kan därför delvis betraktas som en produkt av sina elevers erfarenheter. (Prieto 1992, 23)

#### **4.7 Faktorer som inverkar på elevernas upplevelser**

**Självbild.** Är man med om konkreta upplevelser där man känner personlig framgång är det också mycket troligt att både självkänslan och självförtroendet ökar. Att få ta del i en social, förtroendeingivande omgivning, leder till en större vilja att ta personligt ansvar för det egna agerandet. På detta sätt förbättrar man sitt förhållande till sig själv, de andra, och till den omgivning som vi alla är en del av. (Almond 1989, 115)

Ett barn med fasta bindningar till sina föräldrar knyter också lättare sekundära bindningsförhållanden, tex skaffar sig lättare vänner. Denna relation är också viktig ur inlärningssynpunkt, ett gott förhållande motiverar till inläring. Om inläringen leder till upplevelser av skolframgång, inverkar det säkert också stärkande på självbilden. En stark självbild är en förutsättning för skolframgång. Sambandet mellan dessa betonas mycket starkt i Yli-Luomas (1995, 51, 97-98, 114) undersökning av hemmets inverkan

på inläring. Av stor betydelse är också att barnet har goda föredömen i sina föräldrar och lärare. Läraren skall agera så att barnet känner förtroende och trygghet, och inte behöver ifrågasätta vad som sägs eller görs. Barn med dylika föräldrar och lärare kan bättre bedöma andra vuxna, och förmågan att självständigt och kritiskt bilda sig uppfattningar om samhället ökar. (Nordlund 1982, 53)

En allmän skillnad mellan män och kvinnor i fråga om förväntningar relaterade till framgång, är kvinnornas betydligt lägre personliga förväntningar jämfört med männens. Redan i tidig skolålder tenderar flickor att undervärdera sin förmåga gentemot en ny uppgift än det resultat de senare kommer att uppnå. Pojkar däremot tenderar att göra motsatsen, att övervärdera sin förmåga i förhållandet till slutresultatet. Uppgifternas typ inverkar inte vare sig det gäller intellektuella, artistiska eller fysiska prestationer. Pojkarna brukar också vara mera optimistiska efter ett misslyckande än flickorna. Dylika tendenser ser ut att fortsätta, i alla åldersgrupper, ända upp till studier på universitetsnivå. (McMillan 1980, 57-58)

I WHO-studien 1994 ombads eleverna bl.a. bedöma sin egen allmänna skolframgång i relation till kamraterna. Självbedömningen kunde ses som ett utslag av elevernas självkänsla lika väl som ett mått på deras skolframgång. Både de finska och svenskspråkiga grundskoleeleverna konstaterades ha en anspråkslös syn på t.ex. sin läskunnighet i jämförelse med eleverna i många andra länder. (Brunell, Kannas, Levälähti, Tynjälä & Välimaa 1996, 27)

**Hälsotillstånd.** De svenskspråkiga ungdomarna bedömer sin fysiska kondition som sämre än de finska. I Kannas, Brunells och Tynjäläs (1995, 51, 62) rapport ansåg 40 % av både de svenskspråkiga flickorna och pojkarna sin kondition vara god eller mycket god, de finska pojkarnas andel var 58 % och flickornas 49 %. De här skillnaderna påvisar olikheter i språkgruppernas idrottskultur. När man tillfrågade elever hur de uppfattar sitt hälsotillstånd, hade pojkarna en litet positivare bild än flickorna. Vid frågan hur man trivdes med livet ansåg 47 % av de tillfrågade att de trivdes mycket bra. Då man slog ihop dessa två subjektiva känslotillstånd kom man fram till att de

svenskspråkiga elevernas välbefinnande ändå var tydligt bättre än de finska elevernas. Skillnaderna märktes också i olika åldersgrupper samt mellan flickor och pojkar.

Familjens ekonomiska resurser hade också ett starkt samband med hälsotillståndet. 62 % av de svenskspråkiga flickor som ansåg att familjen hade en god ekonomisk situation uppfattade sitt hälsotillstånd som mycket gott, 55 % sin trivsel med livet som mycket hög. I hem med svag ekonomi var flickornas resultat 28 % (hälsotillstånd mycket gott) och 19 % (trivs mycket bra med livet). Motsvarande siffror för svenskspråkiga pojkar var följande: 70 % kände sig helt friska och 58 % trivdes mycket bra med livet i familjer som redde sig bra ekonomiskt, i familjer med svag ekonomi kände 49 % sig helt friska och 30 % trivdes mycket bra med livet. Då dessa resultat jämfördes med elevernas attityder till skolan visade det sig på finlandssvenskt håll, att de som var negativt inställda till skolan också uppfattade sitt hälsotillstånd samt trivseln med tillvaron sämre. Sambanden var likartade både för flickorna och pojkarna. (Kannas, Brunell & Tynjälä 1995, 53-55, 57-59)

Av de elever med hälsoproblem som deltog i Heikinaro-Johanssons (1984, 76) undersökning gällande bl.a. upplevelser i skolgymnastiken, tyckte 2/3 efter lektionen att det hade varit trevligt. Överhuvudtaget förhöll sig 3/4 av samplet positivt till gymnastik trots olika hälsoproblem. Av elever utan hälsoproblem tyckte 90 % om gymnastiken i skolan. Skillnaden förklarades med att eleverna med hälsoproblem ansåg sig ha en aning sämre idrottsfärdigheter än eleverna utan hälsoproblem.

**Skoltrivsel och allmän inställning.** Skoltrivseln har en väsentlig betydelse i hur man upplevar skolvardagen. Trivseln är inte ett statiskt tillstånd utan en kontinuerlig process där det lätt sker förändringar när upplevelser varierar. Skoltrivsel kan anses vara den affektiva komponenten i, hur man för tillfället upplever själva skolarbetet. Trivseln kan också uppfattas som en indikator till kvaliteten i hela skolarbetet. (Kannas, Välimaa, Liimo & Tynjälä 1995, 131)

På 70-talet var de finska elevernas resultat i internationella undersökningar gällande skoltrivsel inte speciellt förtroendeingivande. Bland 14-åringar var skoltrivseln betydligt

lägre än i länder ss. USA, Ungern, Nya Zeeland och Japan. Speciellt inställningen till skolan var påfallande negativ. (Linnakylä 1993, 39)

När man på 1990-talet undersökte hur bra flickor och pojkar i Finland tycker om att gå i skola trivdes flickorna mycket bättre än pojkarna. Av flickorna svarade 70 % att de tyckte ganska mycket eller mycket om att gå i skola, av pojkarna gav 54 % detta svar. I undersökningen, där elever från 23 olika länder deltog, var skillnaden mellan könsgrupperna störst just i Finland. Kunde man tänka sig att detta är ett resultat av den mollbetonade finska livsstilens och trauman i nationell självkänsla? (Kannas, Välimaa, Liimo & Tynjälä 1995, 133-134, 145)

Den allmänna inställningen till skola och skolarbetet varierar mellan finska och svenskspråkiga elever. I Brunells och Kannas (1995, 153-155) undersökning svarade 40 % av eleverna sammanlagt att det var roligt att gå i skola, men 23 % av de finska och 37 % av de svenskspråkiga var av motsatt åsikt. De finska eleverna hade en mer positiv inställning till skolan och skolarbetet än de svenskspråkiga. I undersökningen förekom de största gruppskillnaderna i genomsnitt mellan könen, därefter mellan språkgrupperna och de minsta mellan årskurserna.

Brunell (1993, 66) konstaterar i undersökningen "är den finlandssvenska grundskolan en trivselskola?" att skoltrivseln i Svenskfinland till vissa delar var bättre än i den finska grundskolan, särskilt på området för allmän skoltrivsel. Bland dem som verkligen ville gå i skola, trivdes där och ville lära sig var den finlandssvenska andelen större. Han anser att olika uttryck för vantrivsel var allmännare bland de finska eleverna, man kände sig oftare deprimerad, rastlös och upprörd. Brunell och Kannas (1995, 164) kom också fram till att de svenskspråkiga elevernas skoljag (hur man klarar sig i skolan och vad man kan bra) var mer positiv än de finska elevernas, vilket kan ha sin grund i hur eleverna uppfattar att läraren bedömer deras kunnande.

I Linnakyläs (1993, 52-54) undersökning hur eleverna trivdes på högstadiet kom man fram till att flickorna trivdes betydligt bättre i skolan än pojkarna. Speciellt den allmänna skoltrivseln, lärarförhållanden och den sociala identiteten var bättre bland flickorna.

Bakgrundsfaktorer som inverkar på skoltrivseln var bl.a elevens förhållande till läraren. Elever med förtroende för läraren trivdes betydligt bättre. Allmän trivsel kunde förklaras med positiva kamratrelationer, att känna sig värderad, samt vetskapen om möjligheter till framgång i skolan.

I sista hand är differenserna små, man finner mer likheter mellan språkgrupperna än skillnader. Några delområden är till fördel för de finska eleverna, i endel fall ger de svenskspråkiga eleverna en mer positiv bild av sig i skolan. Mellan könsgrupperna ses tydligare skillnader, flickorna ser mer positivt på skoltillvaron och anpassar sig lättare till skolans krav än pojkarna. Flickorna råkar också ut för betydligt färre personliga problem (relationer till skolan och kamraterna) än pojkarna. (Brunell, Kannas 1995, 171-172; Brunell 1993, 60)

**Undervisningsämnet.** De undervisade ämnena värderas också olika av eleverna, beroende på hur ofta ämnena undervisas, hur intressanta de uppfattas och hur trevlig läraren i fråga är. I en undersökning där man frågade hur tredje klassens elever upplever skoldagen och de olika ämnena, tyckte de mest om gymnastik, handarbete och teckning. Aktivitetsgraden, lekfullhet, socialisation och kreativitet var de drivande faktorerna. Eleverna ansåg sig få många nya upplevelser under dessa lektioner, och av stor betydelse var också möjligheterna till kommunikation och interaktion mellan eleverna. Då man lät eleverna delta i planeringen av sin egen undervisning och därefter också genomföra planerna, reflekterade dessa erfarenheter den absolut roligaste sidan av skollivet för många av dem. (Kankaanranta & Linnakylä 1993, 21-23, 31)

Nordlund (1982, 116) stöder ovannämnda då han anser att en sjätteklassist borde få vara med och diskutera gymnastiklektionernas planering och genomförande. En elev i 12-årsåldern har redan god kunskap om idrott, och intresset för olika aktiviteter kan t.o.m. överträffa lärarens. Deltagande och medansvar, när det gäller undervisning i ämnet, kan leda till ett ökat intresse för personlig träning, även hos elever som kanske inte har så bra naturliga förutsättningar.

## 5. PROBLEMSTÄLLNING

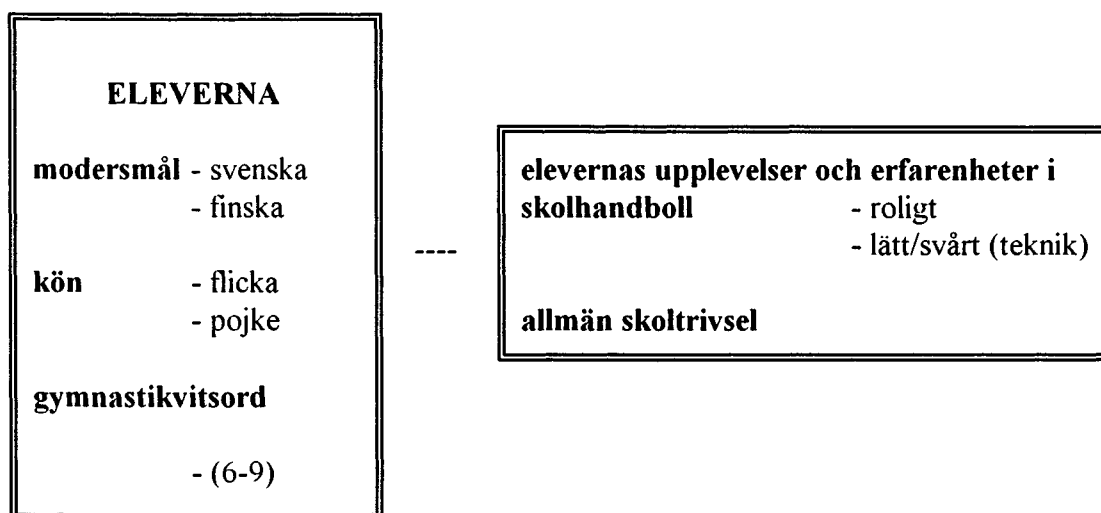
Undersökningen hade som mål att redogöra för elevernas upplevelser och erfarenheter i skolanpassad handboll under gymnastiklektionerna. Därtill granskades den allmänna skoltrivseln samt gymnastikvitsordets inverkan på såväl upplevelserna som på trivseln. Slutligen ville man veta hur ansträngande lektionerna kändes och även jämföra handboll med korgboll.

Problemställningarna i undersökningen är följande:

1. Varierar den allmänna skoltrivseln enligt modersmål, kön och gymnastikvitsord?
2. Är handboll lätt eller svårt, är lektionerna roliga? Varierar upplevelserna enligt modersmål, kön och gymnastikvitsord?
3. Blir man svettig i handboll?
4. Är handboll lättare eller svårare än korgboll?

## 6. UNDERSÖKNINGSMETODER

I denna undersökning var de oberoende variablerna elevernas modersmål (svenska och finska), kön (flicka och pojke), samt gymnastikvitsord (vitsord 6-9). De beroende variablerna var elevernas upplevelser och erfarenheter i skolhandboll (roligt, lätt/svårt) samt den allmänna skoltrivseln. (Figur 1)



FIGUR 1. Undersökningens variabeluppställning

### 6.1 Försökspersoner

Som försökspersoner i undersökningen deltog 40 finskspråkiga elever från årskurs 6 i Kirkonkylän koulu, Kyrkslätt, och 33 svenskspråkiga elever från årskurs 6 i Cygnaeus lågstadieskola, Helsingfors. Samplet representerade två klasser i vardera skolan, och bestod sammanlagt av 73 grundskoleelever, 33 flickor och 40 pojkar. (Tabell 1)

Undervisningen skedde i fyra olika grupper, två i vardera skola, indelade i skolornas normala gymnastikgrupper. I båda skolorna hölls handbollslektionerna skilt för flickorna och pojkarna.

Före undersökningen tilldelades lärarna frågeformuläret för påseende, men ombads att inte visa det för eleverna.

Utöver eleverna som deltog, observerade klasslärarna i respektive klasser samt den finska skolans rektor lektionerna. Efter lektionerna diskuterade vi igenom innehållet och besvarade frågor som möjligen begrundade lärarna. Från handbollsförbundets sida blev de också (på eget initiativ) tilldelade material för att i fortsättningen kunna hålla liknande lektioner.

TABELL 1. Försökspersonernas fördelning enligt modersmål och kön

	<b>flicka</b>	<b>pojke</b>	<b>totalt</b>
<b>svenska</b>	15	18	33
<b>finska</b>	18	22	40
<b>totalt</b>	33	40	n = 73

## 6.2 Undersökningens uppställning och mätinstrument

### 6.2.1 Före förundersökning

Före förundersökningen testades frågeformulären på 10 juniorer, 5 finska och 5 svenskspråkiga i åldern 8-11 år, från Arsenal's handbollslag. Testen gjordes för att kunna beräkna ifyllningstiden i den kommande förundersökningen och för att få preliminära besked om formuläret kändes svårt att fylla i.

### 6.2.2 Förundersökning

Före själva huvudundersökningen testades undersökningslektionernas innehåll och frågeformuläret i september 1996 i Kirkonkylän koulu, Kyrkslätt, och Kyrkslätt svenskspråkiga lågstadieskola. Undersökningen bestod av en dubbellektion skolhandboll och därefter



besvarade eleverna frågeformuläret i sitt klassrum under min ledning. Eleverna gick i årskurs tre. Sammanlagt deltog 47 elever, av vilka 28 var finskspråkiga (12 flickor och 16 pojkar), och 19 svenskspråkiga (8 flickor och 11 pojkar). Eleverna deltog ivrigt i handbollslektionen och fyllde noggrant i frågeformuläret som tog 30 minuter i anspråk.

### 6.2.3 Frågeformulär

Frågeformulären utarbetades i samarbete med Finlands handbollsförbund och konstruerades både på svenska och finska eftersom de undersökta klasserna respektive skolorna var både svensk- och finskspråkiga. (Bilaga 3a och 3b)

Med formuläret ville jag mäta elevernas upplevelser och erfarenheter i skolhandboll. Frågorna var huvudsakligen av Likert-typ enligt skalan 1-4 (sammanlagt 21 frågor) med kompletterande öppna frågan "varför?", "vad då?", "jag lyckades i..." eller "för att"

(i 14 av 21 frågor) där eleverna ombads att med en mening motivera den inringade svarssiffran. Några av frågorna var helt öppna, därtill tillfrågades elevernas eventuella tidigare kontakt med grenen, sitt senaste gymnastikvitsord, samt ombads jämföra sina idrottsfärdigheter i förhållande till klasskamraternas. Efter förundersökningen kombinerades några likartade, handbollstekniska frågor som tydligt mätte samma sak, därefter kompletterades formuläret med tre skoltrivselfrågor ur WHO:s skolelevsstudie (1994).

## 6.3 Undersökningens utförande och datainsamling

### 6.3.1 Handbollslektionerna

Undersökningslektionerna hölls i Kyrkslätt i slutet av december 1996 och i Helsingfors i början av januari 1997. Lektionerna bestod av två dubbellektioner för varje grupp, och genast efter den andra dubbellektionen besvarade eleverna frågeformuläret. Grupperna i de båda skolorna baserade sig på de normala gymnastikgrupperna, sjätte klassernas flickor bildade en grupp, sjätte klassernas pojkar en annan.

Lektionerna planerades tillsammans med handbollsförbundets skolningschef och leddes i undersökningen också av honom, jag fungerade som assistent.

Under den första dubbellektionen övades grundfärdigheter med bollen, kast, passning, dribbling och parering i målet. Korta teoretiska inslag, främst gällande regler, hölls också mellan övningarna. Målvaktens grundställning och pareringsrörelser demonstrerades i korthet. Eleverna fick också pröva på olika slags skott, tex. överarmsskott och hoppskott samt blockering av kast. Lektionen avslutades med spel för att ge eleverna en helhetsbild av grenen.

Den andra dubbellektionen var mer spelmässigt inriktad. De olika spelplatserna i anfall och försvar förklarades och demonstrerades, och efter repetition av föregående lektions innehåll övade eleverna skott mot mål från dessa spelplatser, vinkelskott, centerskott samt skott från backposition. Samspelets betydelse i både anfall och försvar (tex. blockering av kast) poängterades för att nå ett lyckat slutresultat. Reglerna repeterades i korthet, elevernas möjliga frågor besvarades, och lektionen avslutades med en miniturnering med slumpmässigt indelade lag där alla lag mötte varandra.

### 6.3.2 Datainsamling

Direkt efter den andra dubbellektionen tilldelades eleverna frågeformuläret i gymnastiksalen. De fick fritt sprida ut sig på golvet. Som ansvarig för undersökningen ledde jag denna procedur. Frågeformulärets tekniska uppläggning förklarades, möjliga frågor besvarades, och därefter fick eleverna påbörja ifyllandet. Formuläret fylldes i självständigt. För svarstillfället hade reserverats 30 minuter, alla grupper (åk. 6) klarade av ifyllandet på 15-20 minuter. Efterhand eleverna hade fyllt i hela frågeformuläret, fick de gå i duschen.

## 6.4 Analys av data

Efter datainsamlingen och genomgång av svaren undersöktes deras samband med varandra via en korrelationsmatris. Ur matrisen plockades vissa frågor som sinsemellan korrelerade tillräckligt högt, och det bildades tre nya summavariabler som, enligt korrelationsvärden, mätte gemensamma faktorer i frågeformuläret.

Summavariabeln "roligt" mätte elevernas upplevelser i, hur roligt de hade under lektionerna och vad de tyckte om handboll. Variabeln "teknik" innefattade de teknikövningar som eleverna utförde under lektionerna och mätte hur lätt/svårt grenen upplevdes, samt variabeln "trivsel", som mätte allmän skoltrivsel och bildades av de tre frågorna angående skoltrivsel (WHO:s skolelevsstudie 1994).

Eftersom samplet i undersökningen var relativt litet ( $n = 73$ ), måste medeltalen variera relativt kraftigt förrän statistiskt signifikanta skillnader kunde påvisas. Därför kommenterades i denna undersökning också medeltal som inte var statistiskt signifikanta, men som annars var intressanta ur undersökningssynpunkt.

Ifall eleverna hade svarat oklart eller låtit bli att svara på någon fråga, beaktades inte denna fråga i den statistiska behandlingen, därav kan det uppkomma variationer i samplets storlek. Frågorna (nr) som ingick i de nya summavariablerna ses i tabell 2 nedan.

TABELL 2. Bildande av summavariabler

frågor i formuläret (nr)	ny summavariabel
$(15a+16a+ 17a) / 3$	roligt
$(2a+ 3a+ 4a+ 5a+ 8a) / 5$	teknik
$(6 + 9 +19) / 3$	trivsel

Det inringade svaret enligt Likert-skalan 1- 4 kodades efter frågans nummer med ett "a" (ex. 15a) ifall det åtföljdes av en kompletterande, öppen fråga. För att bättre kunna jämföra medeltalen dividerades summavariablerna med antalet godkända frågor. (Tabell 2) På detta sätt kom alla medeltal att ligga mellan 1 och 4, vilket gjorde det lättare att jämföra elevernas upplevelser.

Likert-skalans siffror 1 - 4 angav olika påståenden beroende på frågans art och uppställning. I formuläret strävades det till att ge siffrorna samma "vikt" i betydelserna så att de skulle vara lätta att förstå och därmed logiska genom hela svarsprocessen. ( Se tabell 3 på nästa sida)

TABELL 3. Skalans förklaringar i de olika kategorierna på svenska och finska samt frågornas fördelning bland påståendena

språk	kategori 1	kategori 2	kategori 3	kategori 4	fråga nr.
svenska finska	mycket sämre paljon huonommat	litet sämre hieman huonommat	litet bättre hieman paremmat	mycket bättre paljon paremmat	1
svenska finska	svårt vaikeaa	ganska svårt melko vaikeaa	ganska lätt melko helppoa	lätt helppoa	2a, 3a, 4a, 5a, 7a, 8a
svenska finska	av olika åsikt eri mieltä	delvis av olika åsikt osittain eri mieltä	delvis av samma åsikt osittain samaa mieltä	av samma åsikt samaa mieltä	6, 19
svenska finska	tycker inte alls en pidä ollenkaan	tycker ganska litet pidän melko vähän	tycker ganska mycket pidän melko paljon	tycker väldigt mycket pidän hyvin paljon	9
svenska finska	dålig huono	ganska dålig melko huono	ganska bra melko hyvä	bra hyvä	11a
svenska finska	inte alls en ollenkaan	ganska litet melko vähän	ganska mycket melko paljon	mycket paljon	12, 13a
svenska finska	inte alls en ollenkaan	ganska sällan melko harvoin	ganska ofta melko usein	ofta usein	15a, 16a
svenska finska	tråkig tylsä	ganska tråkig melko tylsä	ganska rolig melko hauska	rolig hauska	17a

Gymnastikvitsorden bland eleverna varierade mellan 6 och 9. För den statistiska behandlingen bildades två vitsordsgrupper, elever med gymnastikvitsord 6-8 och elever med vitsord 9. Bara 60 elever hade uppgett vitsord, i 13 fall hade frågan lämnats obesvarad. Medeltalen för vitsorden samt fördelningen mellan köns- och språkgrupperna ses i tabell 4.

TABELL 4. Gymnastikvitsordens medeltal och standardavvikelse

	<b>faktor</b>	<b>svenska</b>	<b>finska</b>
<b>flicka</b>	<b>m</b>	8.58	8.31
	<b>sd</b>	0.52	0.60
	<b>n</b>	12	16
<b>pojke</b>	<b>m</b>	8.13	8.47
	<b>sd</b>	0.74	0.80
	<b>n</b>	15	17

Följande statistiska metoder användes i undersökningen:

#### METOD

#### ÄNDAMÅL

- |   |  |
|---|--|
| 1. Korrelationskoefficient                    | mäta variablernas interkorrelationer samt som stöd vid bildande av nya summavariabler. |
| 2. Frekvenser, medeltal och standardavvikelse | beskriva data  |
| 3. t-test                                     | undersöka skillnader mellan medeltalen   |
| 4. Cronbachs alfa                             | testa reliabiliteten för summavariablerna  |

## 6.5 Undersökningens tillförlitlighet

Tillförlitligheten i en undersökning indelas i inre och yttre tillförlitlighet. Reliabilitet och validitet räknas till inre tillförlitlighet, yttre tillförlitlighet beskriver hur bra samplet kan tänkas representera en större basgrupp. (Valkonen 1981, 53)

### 6.5.1 Reliabilitet

Undersökningens förmåga att inte ge slumpmässiga resultat benämns som resultatens reliabilitet. Enligt definition är reliabiliteten desto högre, ju mindre slumpmässiga svar det förekommer i undersökningen. Genom att klargöra frågor och anvisningar, standardisera mättillfällena och minimera faran för missuppfattningar kan tillförlitligheten förbättras. (Eskola 1981, 77, 80)

För att höja reliabiliteten i denna undersökning bearbetades bl.a frågeformuläret en längre tid för att främst semantikerna skulle stämma överens och inte ge upphov till tolkningskillnader eller missförstånd mellan språkgrupperna. Speciellt lades det mycket vikt på de olika påståendena i kategorierna (1-4). Det var av största betydelse att en svensk- och en finskspråkig elev förstod påståendena lätt och rätt, men ännu viktigare var att eleverna uppfattade kategorierna och deras indelning på exakt samma sätt oberoende av modersmål.

Undersökningslektionernas innehåll standardiserades i planeringsskedet så, att lektionerna var likadana oberoende av skolorna och språket. För det första mötet med grupperna reserverades 90 minuter lektionstid, vilket också genomfördes enligt planerna. Det andra mötet tog handbollsmässigt 60 minuter i anspråk, varefter 30 minuter hade reserverats för ifyllnad av frågeformuläret. Instruktionerna för ifyllandet var färdigt uttänkta, samt utprovade i förundersökningen, och upprepades lika vid alla fyra ifyllnadstillfällena. Den valda tiden 30 minuter var ett resultat av förundersökningen i åk.3, för huvudundersökningens klasser, åk. 6 räckte 15-20 minuter väl. Genom att standardisera ovannämnda tillfällena ville man minimera slumpmässighet i resultaten och därigenom höja reliabiliteten.

Då de nya summavariablerna bildades, testades den inre följdriktigheten, reliabiliteten, med Cronbachs alfa. Då man mäter attityder anses värden mellan .31 -.60 vara måttligt betydelsefulla och värden mellan .61-.80 märkbart betydelsefulla. Alfa-reliabiliteten för alla tre summavariablerna var märkbart betydelsefull, variabeln "trivsel" hade starkaste inre samband. (Tabell 5)

TABELL 5. Reliabiliteten för summavariablerna enligt Cronbachs alfa

summa- variabel	antal frågor	alfa- reliabilitet
roligt	3	.62
teknik	5	.62
trivsel	3	.78

### 6.5.2 Validitet

Validiteten i en undersökning ger information om mätinstrumentets förmåga att mäta det man avsett att mäta. En dålig reliabilitet sänker också validiteten. (Valkonen 1981, 67, 69) Validiteten för frågorna i denna undersökning försökte förbättras genom att i konstruktionsskedet konsultera både svensk- och finskspråkiga handbollstränare angående frågornas terminologi. En tvåspråkig tränare bads därtill översätta det finska frågeformuläret till svenska, varefter jag jämförde hans översättning med mitt motsvarande svenskspråkiga frågeformulär.

För att höja validiteten ytterligare riktades förundersökningen med avsikt till yngre elever än den tilltänkta, slutliga målgruppen. Efter förundersökningen kombinerades frågor som var liknande i uppställning och betydelse. Yttre faktorer (lektionstider, raster, m.m.) som kunde tänkas inverka på validiteten minimerades genom att på förhand slå fast noggranna tidtabeller med de involverade rektorerna och lärarna.

Då samplet var relativt litet ( $n=73$ ) kunde man inte dra för långtgående slutsatser angående den yttre validiteten i undersökningen. Resultaten kan anses representera upplevelsena för alla sjätteklassister i de undersökta skolorna, men man bör inte generalisera resultaten gällande alla sjätteklassister.



## 7. RESULTAT

### 7.1 De undersökta elevernas allmänna skoltrivsel

Vid undersökning av den allmänna skoltrivseln låg faktorernas medeltal mellan 2.90 och 3.13. Detta betydde att alla medeltal placerade sig i närheten av svarskategori tre (delvis av samma åsikt/ delvis av olika åsikt/ tycker ganska mycket), vilket också märktes i elevernas goda inställning till de undersökta lektionerna. (Tabell 6)

TABELL 6. Elevernas skoltrivsel enligt modersmål, kön och gymnastikvitsord

faktor	kategori	n	m	sd	t-värde	p-värde
modersmål	svenska	33	2.92	0.71	0.75	0.46
	finska	36	3.06	0.80		
kön	flicka	32	2.96	0.84	0.32	0.75
	pojke	37	3.02	0.68		
vitsord	6 - 8	31	2.90	0.82	1.11	0.27
	9	26	3.13	0.96		

De finska elevernas medeltal (3.06) var en aning högre än de svenska elevernas (2.92). Enligt t-värdet (0.75) påvisades ingen signifikant skillnad i skoltrivseln mellan de olika språkgrupperna ( $p = .46$ )

Medeltalen i skoltrivseln enligt kön var litet högre för pojkarna (3.02) än för flickorna (2.96). Det var ändå ingen statistiskt signifikant skillnad mellan flickornas och pojkarnas trivsel i skolan (t-värdet = 0.32,  $p = .75$ ).

Eleverna med vitsord 9 i gymnastik hade ett bättre medeltal (3.13) i skoltrivsel än eleverna med vitsord 6-8 (2.90). Enligt t-värdet (1.11) påvisades ändå ingen signifikant skillnad mellan grupperna ( $p = .27$ ).

## 7.2 Hur lätt/svårt upplevde eleverna skolhandboll?

Medeltalen för eleverna i alla kategorier låg i närheten av 3,00 (2.95 - 3.23), vilket enligt svarskategorierna betydde "ganska lätt". De allmänna intrycken som man fick på de undersökta lektionerna stöder också dessa resultat. (Tabell 7)

TABELL 7. Elevernas upplevelser i, hur lätt/svårt (teknikövningar) skolhandboll var enligt modersmål, kön och gymnastikvitsord

faktor	kategori	n	m	sd	t-värde	p-värde
modersmål	svenska	30	2.95	0.48	1.76	0.08
	finska	33	3.17	0.50		
kön	flicka	28	2.95	0.52	1.69	0.09
	pojke	35	3.16	0.46		
vitsord	6 - 8	25	3.04	0.50	1.39	0.17
	9	26	3.23	0.48		

De finska eleverna upplevde övningarna litet lättare (3.17) än de svenska (2.95). Skillnaden var inte signifikant ( $t$ -värdet = 1.76,  $p = .08$ ).  $P$ -värdet 0.08 låg ändå i närheten av riskgränsen (0.05) för statistisk signifikans, alltså kunde man dra slutsatsen att det fanns en tendens till skillnad i upplevelserna mellan språkgrupperna. De finska elevernas högre medeltal kunde

också anses positivt i avseende att handboll än idag ofta upplevs som en "svenskspråkig" idrottsgren.

Pojkarnas medeltal (3.16) var litet högre än flickornas (2.95). Mellan könsgrupperna fanns ändå ingen signifikant skillnad då t-värdet var 1.69, ( $p = .09$ ). P-värdet 0.09 låg ändå tillräckligt nära riskgränsen (0.05) för att påvisa en tendens till skillnader mellan grupperna.

Elever med gymnastikvitsordet 9 hade litet högre medeltal (3.23) än de med vitsordet 6-8 (3.04), gällande upplevelser i teknikövningarna. Enligt t-värdet (1.39) påvisades ingen signifikant skillnad mellan vitsordsgrupperna ( $p = .17$ ).

I de öppna svaren i frågeformuläret kommenterade eleverna, som upplevde teknikövningarna ganska lätta (kat. 3) eller lätta (kat. 4), enligt följande:

"jag är van med att hantera bollar" (dribbling)

"för att vi passat till varandra i olika spel förut" (passning)

"täytyy vaan olla nopeat refleksit" (målvakt)

"koska olen pelannut muitakin pallopelejä" (passning)

Elever som upplevde teknikövningarna ganska svåra (kat. 2) eller svåra (kat. 1) kommenterade enligt följande exempel:

"fastän man vet att bollen är mjuk, blir man ändå litet nervös när någon försöker göra mål" (målvakt)

"en osaa ajatella hyppyä ja heittoa samaan aikaan" (hoppskott)

### 7.3 Hur roliga upplevde eleverna lektionerna?

Medeltalen i kategorierna låg mellan 3.38 och 3.53, vilka i frågeformuläret placerade sig mellan kategorierna "ganska rolig /ganska ofta" (kat. 3) och "rolig/ofta" (kat. 4) Medeltalen stöder de undersökta lektionernas allmänna anda. (Tabell 8)

TABELL 8. Elevernas erfarenheter i, hur roliga lektionerna var, enligt modersmål, kön och gymnastikvitsord

faktor	kategori	n	m	sd	t-värde	p-värde
modersmål	svenska	33	3.53	0.33	1.37	0.17
	finska	40	3.38	0.59		
kön	flicka	33	3.40	0.46	0.61	0.54
	pojke	40	3.48	0.52		
vitsord	6 - 8	31	3.39	0.44	1.07	0.29
	9	29	3.53	0.58		

De svenskspråkiga elevernas medeltal var litet högre (3.53) än de finskspråkigas (3.38). Det fanns ingen signifikant skillnad mellan språkgrupperna (t-värdet= 1.37, p= .17).

Pojkarna fick en aning högre medeltal (3.48) än flickorna (3.40), (t-värdet = 0.61, p= .54).

Eleverna med gymnastikvitsordet 9 fick litet högre medeltal (3.53) än eleverna med vitsordet 6-8 (3.39). Det var ingen skillnad i, hur roliga eleverna upplevde handbollslektionerna, (t-värdet = 1.07, p= .29).

Elevernas personliga kommentarer i de öppna svaren som gällade hur roliga lektionerna upplevdes var exempelvis följande:

“jag tycker om bollspel med händerna” (handbollslektionen var...)

“i målet och ibland i hoppkast” (jag kände att jag lyckades ...)

“Man fick vara hela tiden med och göra något” (handbollslektionen var...)

“kun syötin ja henkilö jolle syötin teki maalin” (koin onnistumisia...)

“se oli kivaa vaihtelua!” (käsipallotunti oli...)

“tekemään maalin ja olin melko hyvä maalivahti” (koin onnistumisia...)

## 7.4 Jämförelser mellan svensk- och finskspråkiga flickor och pojkar

7.4.1 Hur roliga flickorna upplevde lektionerna, var handboll lätt eller svårt, samt den allmänna skoltrivseln.

De svenskspråkiga flickorna hade litet högre medeltal (3.58) än de finska (3.26) i, hur roliga flickorna upplevde lektionerna. Då t-värdet var 2.11 och p-värdet .04 ( $< .05$ ) angav det en signifikant skillnad. De svenskspråkiga flickorna upplevde lektionerna roligare än de finska flickorna.

Flickornas personliga kommentarer i de öppna svaren var t.ex. följande:

“man lärde sig mycket och fick prova på nya saker” (handbollslektionen var...)

“se ei ole niin mukavaa aina” (haluaisitko pelata käsipalloa koulun liikuntatunneilla...)

Teknikövningarnas andel (lätt/svårt) gav en aning högre medeltal för de finska flickorna (3.02) än för de svenskspråkiga (2.89), ( t-värdet = 0.61,  $p= .55$ ).

Det högre medeltalet i resultatet för de finska flickorna är positivt med tanke på grenens “svenskspråkiga” prägel.

Den allmänna skoltrivselsefaktorn gav litet högre medeltal för de svenskspråkiga flickorna (3.07), de finska flickorna hade motsvarande (2.86), (t-värdet = 0.68,  $p= .50$ ). (Bilaga 4)

#### 7.4.2 Hur roliga pojkarna upplevde lektionerna, var handboll lätt eller svårt, samt den allmänna skoltrivseln.

De svenskspråkiga pojkarna fick ett obetydligt högre medeltal (3.48) än de finska (3.47) då man jämförde hur roliga eleverna hade upplevt lektionerna. Testens t-värde (0.07) angav ingen skillnad i upplevelsorna, ( $p = .94$ ).

I teknikövningarna (lätt/svårt) fick de finska pojkarna ett högre medeltal (3.27) än de svenskspråkiga (3.01). Ingen signifikant skillnad påvisades ( $t$ -värdet = 1.68,  $p = .10$ ). De finska pojkarnas högre medeltal kan anses fördelaktigt med tanke grenens fortsatta utbredningsmöjligheter.

Skoltrivselfaktorn gav ett högre medeltal för de finska pojkarna (3.23), de svenskspråkigas medeltal var (2.80). Då  $t$ -värdet motsvarade (2.02) och  $p$ -värdet var (.05) fanns det en statistisk signifikant skillnad i den allmänna skoltrivseln mellan språkgrupperna. I de undersökta klasserna trivdes de finska pojkarna i Kyrkslätt bättre i sin skola än de svenskspråkiga pojkarna i motsvarande klass i sin skola. (Bilaga 4)

#### 7.5 Summavariablernas samband för flickor och pojkar

Vid analys av korrelationen mellan summavariablerna "roligt", "teknik", "trivsel" och "vitsord" fick flickorna mycket låg korrelation, i vissa fall t.o.m. negativa värden.

Pojkarnas korrelationsvärden låg mycket högre, exempelvis kan nämnas, att elever med höga gymnastikvitsord upplevde teknikövningarna lättare ( $r = .62$ ), och de som allmänt trivdes bra i skolan upplevde teknikövningarna likaså lättare ( $r = .51$ ). (Tabell 9)

TABELL 9. Korrelationsmatris för summavariabler enligt flickor (n= 28-32) och pojkar (n= 32-40)

		flicka			
		roligt	teknik	trivsel	vitsord
pojke	roligt	1.00	.16	-.08	.18
	teknik	.48*	1.00	-.30	-.11
	trivsel	.43*	.51*	1.00	-.21
	vitsord	.25	.62**	.46*	1.00

\* =  $p < .01$  \*\* =  $p < .001$

### 7.6 Svettades man på lektionerna?

De svenskspråkiga eleverna fick ett högre medeltal (2.58) än de finska eleverna (2.20) då man frågade hur svettiga eleverna blev under handbollslektionerna. En statistisk signifikant skillnad kunde påvisas, (t-värdet = 2.12,  $p = .04 < .05$ ). De svenskspråkiga eleverna blev mer svettiga under lektionerna än de finska eleverna.

Flickornas medeltal (2.48) var en aning högre än pojkarnas (2.28). Inga signifikanta skillnader kunde ändå påvisas mellan könen, (t-värdet = 1.13,  $p = .26$ ). (Tabell 10)

TABELL 10. Elevernas upplevelser i, hur ansträngande (svettiga) lektionerna var enligt modersmål och kön

faktor	kategori	n	m	sd	t-värde	p-värde
modersmål	svenska	33	2.58	0.83	2.12	0.04
	finska	40	2.20	0.69		
kön	flicka	33	2.48	0.87	1.13	0.26
	pojke	40	2.28	0.68		

### 7.7 Handboll jämfört med korgboll

I denna fråga var Likert-skalan indelad i fem kategorier ( 1= mycket svårare, 2= svårare, 3= lika svårt / lätt, 4= lättare och 5= mycket lättare) så att eleverna på en bredare skala kunde jämföra handboll med korgboll. Alla medeltal (3.55 - 3.89) ligger mellan kategorierna “lika svårt/lätt” (kat. 3) och “lättare” (kat.4), med en lutning mot kategori “lättare” oberoende av elevernas modersmål och kön. (Tabell 11)

TABELL 11. Elevernas upplevelser i, hur de upplevde handboll jämfört med korgboll, enligt modersmål och kön

faktor	kategori	n	m	sd	t-värde	p-värde
modersmål	svenska	29	3.55	0.63	1.57	0.12
	finska	35	3.89	0.99		
kön	flicka	28	3.61	0.99	1.01	0.32
	pojke	36	3.83	0.74		

Medeltalet för de finska eleverna (3.89) var litet högre än för de svenskspråkiga (3.55). Ingen signifikant skillnad mellan språkgrupperna påvisades, (t-värdet = 1.57, p= .12).

Pojkarnas medeltal (3.83) var en aning högre än flickornas (3.61) då man jämförde upplevelserna. Mellan flickorna och pojkarna kunde inte påvisas signifikanta skillnader i t-test, (t-värdet = 1.01, p= .32)

Ifall eleverna ansåg att handboll jämfört med korgboll var “mycket svårare” (kat. 1) eller “mycket lättare” (kat. 5) ombads de komplettera svaret genom att fortsätta meningen “för att...”. Då resultaten lutar mot “lättare” (kat. 4) för alla grupper ges här några exempel på de öppna kommentarerna i svaren “mycket lättare”:



“bollen är mindre och lättare att hantera” (pojke)

“bollen är inte så hård och målet är större” (flicka)

“säännöt on yksinkertaisia” (pojke)

“pallo oli pehmeämpi ja kori/maali ei ollut niin korkealla” (flicka)

## 8. DISKUSSION

I undersökningen ville man få svar på, ifall handboll är en potentiell gren i skolgymnastiken. Tidigare har man bara haft elevernas spontana reaktioner i stunden som måttstock. Genom detta arbete fick man en inblick i elevernas egna åsikter och reaktioner. Slutresultaten kan fungera som stöd i utvecklingen av skolanpassad handboll.

Enligt resultaten passar handboll bra i skolgymnastiken på lågstadiets sjätte klass. Elevernas positiva inställning och ivriga deltagande stöder också resultaten. Handboll kunde i större utsträckning ingå i skolgymnastikens grenval. Lärarna följde med lektionerna och uttryckte också ett spontant intresse samt ville ha material till förfogande för att själv kunna undervisa i spelet.

Den allmänna trivseln i skolorna var i medeltal ganska bra. De finska eleverna sammanlagt trivdes dock en aning bättre än de svenskspråkiga, pojkarna trivdes litet bättre än flickorna. Brunell (1993, 66) ansåg i sin undersökning att de svenskspråkiga till vissa delar trivdes bättre i skolan, främst den allmänna skoltrivseln var bättre. Enligt annan tidigare forskning (Linnakylä 1993, 52-54; Brunell 1993, 60; Brunell & Kannas 1995 171-172) är det flickorna som trivs bättre i skolan än pojkarna.

Anmärkningsvärt i denna undersökning var, att de finska pojkarna trivdes betydligt bättre i skolan än de svenskspråkiga, skillnaden var också statistiskt signifikant. Bland flickorna trivdes de svenskspråkiga litet bättre än de finska. Ett högre gymnastikvitsord påvisade också bättre skoltrivsel. Samplets storlek gör att resultaten inte kan generaliseras, ändå kan man dra slutsatsen att skolan i Kyrkslätt måste vara märkbart trivsam för eleverna eftersom resultaten bestrider tidigare undersökningsresultat både gällande modersmål och kön.

Handboll är lätt att lära sig! Fast spelet är mångsidigt och varierande grundar det sig på basmotoriska färdigheter. Eleverna tyckte att handboll var ganska lätt. I den finska skolan kändes handboll ännu lättare än i den svenskspråkiga. Samma resultat kom man fram till när man jämförde flickor och pojkar i de egna språkgrupperna. Ett högre vitsord i gymnastik stödde också positiva upplevelser. Resultaten är mycket positiva när man granskar

handbollsspelets ställning. Positiva upplevelser bland finska elever är ett mycket gott tecken med tanke på spelets utbredningsmöjligheter, handboll anses än i dag i många ögon vara en s.k. "svenskspråkig" gren.

Under de två dubbelktionerna som hölls för eleverna skall man ändå komma ihåg att undervisningen byggde på att lära ut grundfärdigheter, att göra spelet bekant. Många rörelsemönster var bekanta för eleverna från andra bollspel vilket gjorde att de snabbt fick grepp om spelidén. Är då handboll som gren lätt att lära sig, eller baserar sig en snabb utveckling i början på rörelsemönster bekanta från andra grenar? Saken kan tolkas fritt, slutresultatet påvisar ändå handboll som en relativt lätt gren att lära sig.

Undersökningslektionerna förlöpte i en avslappnad stämning, mycket p.g.a. elevernas iver och förväntningar inför en ny gren. Eleverna tyckte om handboll, resultaten varierade mellan ganska roligt och roligt. Den mjuka bollen som inte gjorde ont och regler som t.ex. "alla rör bollen före ett anfall avslutas", bidrog till positiva upplevelser.

Dylika upplevelser främjar attityden till skolgymnastik och ökar elevernas intresse. (Telama 1986, 160; Tiitinen & Varstala 1989, 15) Vid närmare granskning av resultaten ansåg pojkarna lektionerna roligare än flickorna, och de svenskspråkiga eleverna hade mer positiva upplevelser än de finska. Märkbart var, att bland flickorna hade de svenskspråkiga signifikant mer roligt än de finska. Mellan pojkarna var skillnaden obetydlig till fördel för de svenskspråkiga. Idrottsintresserade elever (högt gymnastikvitsort) hade ännu roligare än de andra. Attityden mot skolgymnastiken är i allmänhet mycket positiv, i olika undersökningar (Aggestedt & Tebelius 1977, 326; Mannberg & Saarela 1981, 7) har en klar majoritet förhållit sig positivt till ämnet, så också i denna undersökning. Då man ännu kopplar till ett nytt, obekant bollspel som undervisas en kort tid ökar möjligheterna för positiva resultat avsevärt. Intressant vore att se, ifall intresset skulle hållas lika högt under en längre handbollsperiod i gymnastiken.

De svenskspråkiga eleverna tyckte att lektionern var mer ansträngande än de finska, flickorna svettades mera än pojkarna, och främst de svenskspråkiga flickorna svettades betydligt mera än de finska. Eftersom eleverna i den finska skolan i helhet upplevde handboll lättare än de svenskspråkiga, kan man då tänka sig att de svenskspråkiga måste anstränga sig mer än de finska för att lyckas, eller är de svenskspråkiga elevernas fysiska

kondition sämre? Kannas, Brunell och Tynjäläs (1995, 51) rapport påvisade skillnader i konditionsaspekten och stöder därmed också dessa resultat.

När man frågade eleverna om handboll var lättare eller svårare än korgboll ansåg 30 % av eleverna att handboll var lika lätt eller svårt, 37 % att handboll var lättare och 16 % mycket lättare! Eleverna kommenterade bl.a att bollen är mindre och lättare att hantera, det är lättare att göra mål, och reglerna är enkla. Kommentarererna är alla relevanta med tanke på en låg tröskel för att lära sig ett nytt spel, uppleva lyckade prestationer och spelglädje.

Då man jämför grenarnas ställning i skolan kan man som exempel nämna Leskeläs (1985, 30-31) undersökning. Bland pojkarnas gymnastikundervisning var 46 % (1039 lektioner) bollspel, av vilka 1 (!) lektion var handboll. Flickornas motsvarande andel var 32 % (867 lektioner) bollspel, av dem 0 lektioner handboll! En av grenarna som betonades och alltså utgjorde en stor andel av bollspelen, var korgboll.

Handbollsförbundet har redan en längre tid strävat till att föreningar mer aktivt, främst på större orter, skulle gå ut till skolorna och bjuda ut ett ypperligt bollspel på fritiden. Bland eleverna svarade 38 % efter undersökningslektionerna att de skulle vilja spela handboll i en förening. Intresset finns, det skulle alltså gälla för föreningar att starta ett aktivt samarbete som säkert skulle gagna alla parter.

De lärare som medverkade uttryckte också ett stort intresse, men ansåg samtidigt att deras egna kunskaper inte var tillräckliga för fortsatt undervisning på lång sikt. Lärarna var i behov av material, och de blev de också tilldelade under den andra lektionen.

Det som bör uppmärksammas är, att upplevelserna och erfarenheterna oberoende av språk och kön, alltid var positiva! Eleverna tyckte alltså som helhet, att skolhandboll är ett bra spel och de skulle gärna spela det oftare. Av de undersökta eleverna tyckte 78 % att handbollslektionerna var roliga. Då 33 % svarade att de ganska ofta skulle vilja spela handboll på lektionerna och 62 % ville spela ofta, kan man dra slutsatsen, att ett ökat utbud av handbollsundervisning kunde öka elevernas idrottsintresse i skolan och möjligen också utanför den. I framtiden skulle det därför vara viktigt att öka kännedomen bland eleverna, samt skolningen bland lärarna för att ge alla en möjlighet till positiva upplevelser och erfarenheter i ett roligt bollspel!

## KÄLLOR

Aggestedt, T & Tebelius, U. (1977) Barns upplevelser av idrott. Göteborg studies in educational sciences 23. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Ahokallio, T. (1987) Elämys - maailmankatsomuksen perustus. Helsinki: Kirjapaja.

Almond, L. (ed) (1989) The place of physical education in schools. Guilford: Biddles.

Annerstedt, C. (1991) Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv. Göteborg studies in educational sciences 82. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Baumberger, J. (au) (1990) Handball Besser spielen. Zürich: Schweizerischer Verband für Sport in der Schule, SVSS.

Benkö, W. (1978) Didaktische Aufbereitung des Handballspiels für die Schule. Hausarbeit an der geisteswissenschaftlichen Fakultät. Graz: Karl-Franzens-Universität.

Bjørnstad, E. (1982) Håndballskole for barn. Haugesund: Norges Håndballforbund.

Brunell, V. (1993) Är den finlandssvenska grundskolan en trivselskola? I boken V. Brunell & P. Kupari (red) Peruskoulu oppimisympäristönä: Peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia. Jyväskylä universitet. Pedagogiska forskningsinstitutet.

Brunell, V. & Kannas, L. (1995) Elevuppfattningar om grundskolan som psykosocial och didaktisk miljö. I boken L. Kannas (red) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

- Brunell, V., Kannas, L., Levälähti, E., Tynjälä, J. & Välimaa, R. (1996) Livskvalitet i skolan. Terveystieteen laitoksen julkaisu nr. 5. Jyväskylän yliopisto.
- Dewey, J. (1958) Art as experience. New York: Capricorn.
- Dewey, J. (1993) Experience and Education. New York: Collier.
- Duell, H. & Klein, G. (1979) Mini - Handball. Berlin: Bartels & Wernitz.
- Eichberg, H. (1987) Liikuntaa harjoittavat ruumiit. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, A. (1981) Sosiologian tutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- European Handball Federation (ed.) (1994) Minihandball. Wien: AVIS-Werbung.
- Finnish-English general dictionary (1972) Porvoo: WSOY.
- Hatcher, P. G. & Bennett, J. P. (1995) Team Handball: It's For Everyone. Teaching High School Physical Education, 76 (1), 10-11.
- Heikinaro-Johansson, P. (1984) Terveysongelmia kokevien oppilaiden toiminta liikuntatunneilla sekä kokemuksia koululiikunnasta. Jyväskylän yliopisto: Liikuntahygienian ja kansanterveyden laudatur-tutkielma.
- Hirschmann, H. (1986) Die Problematik bei Jugendlichen im Handballsport. Hausarbeit an der Institut für Sportwissenschaften. Graz: Karl-Franzens-Universität.
- Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. (1993) Kolmasluokkalaisen koulupäivä: oppilaan kokema opetussuunnitelma. I boken V. Brunell & P. Kupari (red) Peruskoulu oppimisympäristönä: Peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia. Jyväskylä universitet. Pedagogiska forskningsinstitutet.

- Kannas, L., Brunell, V. & Tynjälä, J. (1995) Subjektiv hälsa och hälsovanor: uppfattningar bland finlandssvenska 11-15 åriga skolelever. I boken L. Kannas (red) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja koulu-viihtyvyys. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. (1995) Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. I boken L. Kannas (red) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Kemppainen, J. (1973) Koululiikunnan ja muiden kouluaineiden synnyttämät tunne-reaktiot oppikoulun oppilaissa. Jyväskylän yliopisto: Liikuntapedagogiikan Pro-gradutyö.
- Kääriäinen, M-L. (1984) Högstadiellevers upplevelser och förväntningar i gymnastik-undervisningen relaterade till deras värderingar av ämnet gymnastik och idrott. Jyväskylä universitet: Pro gradu-arbete i idrottspedagogik.
- Lampén, L. (1979) Svensk-Finsk storordbok. Porvoo:WSOY.
- Leskelä, M. (1985) Liikunnan oppisisällöt lukuvuosina 1959 - 60, 1969 - 70 ja 1980 - 81 Jyväskylän alueen kouluissa. Jyväskylän yliopisto: Liikuntapedagogiikan tutkielma.
- Liikuntakomitea (1990) Liikuntapolitiikan linjat 1990-luvulle. Helsinki: Opetusministeriö.
- Linnakylä, P. (1993) Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. I boken V. Brunell & P. Kupari (red) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia. Jyväskylä universitet. Pedagogiska forskningsinstitutet.

- Mannberg, R. & Saarela, M. (1981) Oppilaiden koululiikunnasta saamat kokemukset sekä näiden yhteyksistä koululiikuntalajien suosioon ja vapaaajan liikuntaharrastuksiin. Jyväskylän yliopisto: Liikuntapedagogiikan Pro gradu-tutkielma.
- Martini, K. (1980) BLV Sporthandbuch:Handball; Technik, Taktik, Methodik. München: BLV.
- McMillan, I.H. (ed) (1980) The Social Psychology of School Learning. New York, N.Y: Academic.
- Morris, G.S. Don & Stiehl, J. (1989) Changing Kids Games. Campaign, Illinois: Human Kinetics.
- Mäntylä, K. (1990) Liikunta 2025 skenaariot. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.
- Nordlund, A. (1982) Idrottens pedagogik. Kristianstad: Liber.
- Nykysuomen sanakirja (1989) Suomalaisen kirjallisuuden seura. Porvoo:WSOY.
- Piaget, J. (1972) Psykologi och undervisning. Stockholm: Sverige.
- Prieto, H.P. (1992) Skola och erfarenhet: elevernas perspektiv. Uppsala Studies in education 43. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Redl, S. (red) (1992) Sport in der Schule. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Riikkala, R. (1989) Koen, nautin ja elän! I boken T. Pyykkönen (red) Suomalaisen liikuntapolitiikan vaihtoehdot. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu n:o 116, 151-153.



- Silvennoinen, M. (1981) 11 - 19-vuotiaiden koululaisten liikuntaharrastukset, liikuntamotiivit ja näitä selittävät tekijät. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 31.
- Sironen, E (1989) Ruuminkokemusta ja elämyksellisyyttä etsivän liikunnan evästyksen liikuntakulttuurin kehittämiseksi. I boken T. Pyykkönen (red) Suomalaisen liikuntapolitiikan vaihtoehdot. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu n:o 116, 160-162.
- Skolverket (1993) Idrott. Skolverkets rapport nr 25. Stockholm: Sverige.
- Suomen Käsipalloliitto (1994) Minikäsipallo/Minihandboll. (kompendium).
- Suomen Käsipalloliitto. Soft-käsipallo koulupeliksi. (kompendium).
- Svensk ordbok (1987) Keuruu: Otava.
- Svenska Handbollsförbundet (1990) HANDBOK i handBOLL. Stockholm: Sverige.
- Telama, R. (1986) Mikä liikunnassa kiinnostaa - liikuntamotivaatio. I P. Vuolle, R. Telama & L. Laakso (red) Näin suomalaiset liikkuvat. Helsinki: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiön tutkimuslaitos. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 50.
- Tiitinen, S. & Varstala, A. (1982) Liikunta 7 - 12 vuotiaille, palloilu. Keuruu: Otava.
- Tiitinen, S. & Varstala, A. (1989) Palloilu, ala-aste. Jyväskylä: Varstep.
- Utbildningsstyrelsen (1994) Grunderna för grundskolans läroplan 1994. Helsingfors: Tryckericentralen.

Utbildningsstyrelsen (1994) Grunderna för gymnasiets läroplan 1994. Helsingfors: Tryckericentralen.

Valkonen, T. (1981) Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.

Varstala, V. & Telama, R. & Heikinaro-Johansson, P. (1987) Koulun liikuntatuntien sisältötutkimus: Metodiraportti. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiön tutkimuslaitos. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 52.

Viljanen, E. (1982) Kasvatustiede. Helsinki: Kirjayhtymä.

Wuolio, J. (1984) Pallopelit. Porvoo: WSOY.

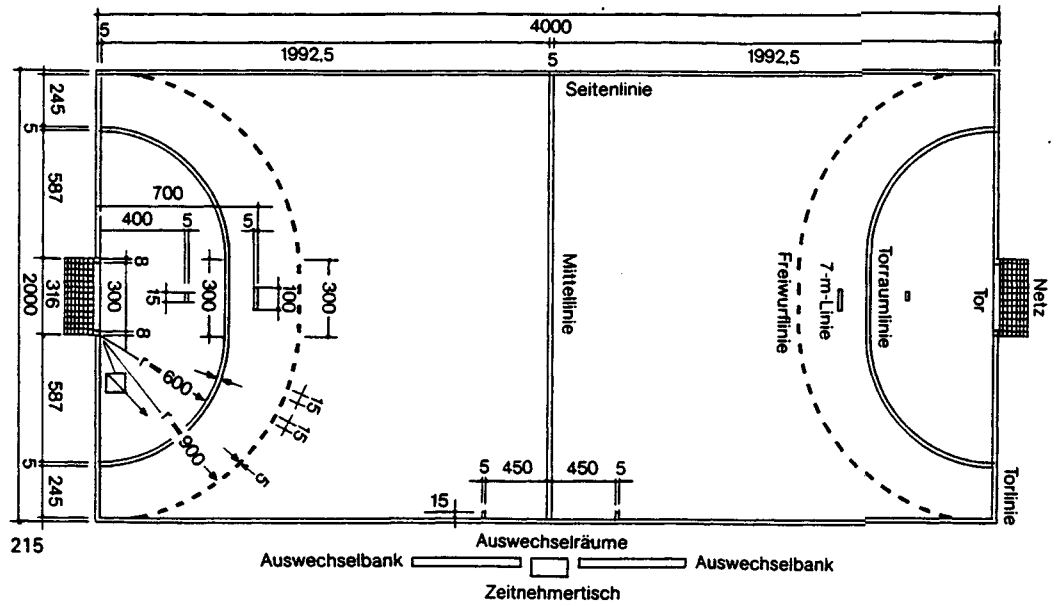
Yli-Luoma, P. V. J. (1995) Hemmets inverkan på inlärning: Bindningsteorins tolkningsförmåga för elevens socialisation och skolframgång. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 144.

## BILAGA I.

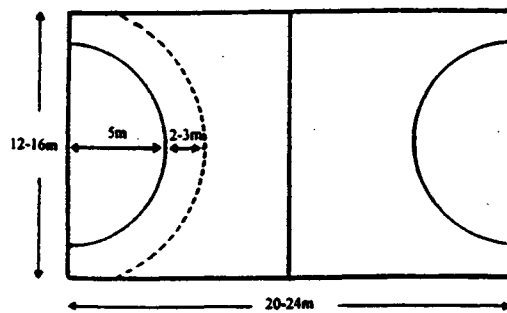
<b>TENDENSER MED YNGRE SPELARE UNDER VANLIGA FÖRHÅLLANDEN</b>	<b>VAD BLIR BÄTTRE MED MINIHANDBOLL?</b>
för långa avstånd	avstånden passar bättre för spelarnas kast och löpning
litet aktivitet på planens mittdel	vi utnyttjar ett tomrum som inte används, och kan upprätta tre planer istället för en
för stor fysisk belastning	spelarna får insikt i boll- och samspel, inte bara löpning
för komplicerade regler	reglerna stöder aktiviteten istället för att dämpa den
få bollkontakter för spelarna	oftare kontakt ger mer glädje med bollen
för stor boll	säkrare bollgrepp och rättare teknik
för hård boll	möjlighet att använda mjuk boll
långsammare teknisk utveckling	snabbare och mer varierande inläring av teknik
färre samarbetskombinationer	stöder samspeletsprincipen
val av rörelsemönster som kommer att inverka negativt när spelarna blir äldre	Rättare använd teknik
få spelare får möjlighet att delta i spelet	fler spelare vågar försöka
för få målchanser	oftare målchanser och mål
för hård kroppskontakt	mer spel
svagare spelare misslyckas oftare	fler kan motiveras till fortsatt handbollsspel
målvakten har ringa möjligheter att utöva sin teknik	målet är anpassat till spelarstorleken och målvaktstekniken blir avgörande

<b>TENDENSER MED YNGRE SPELARE UNDER VANLIGA FÖRHÅLLANDEN</b>	<b>VAD BLIR BÄTTRE MED MINIHANDBOLL?</b>
målvakten känner mindre spelglädje	målvakten deltar mer i spelet
många kastar "lobbar" istället för att kasta skickliga skott	varierande skotteknik och högre krav på utförandet
skotten fordrar inte skicklighet för att det skall bli mål	större koncentration i skottögonblicket
mindre krav på samspel	bättre speluppfattning
kan vara svårt att göra lag	möjlighet till blandlag
dålig utnyttjan av spelytan	planens storlek utmärks bättre i förhållande till spelarnas storlek

(Bjornstad 1982, 73)

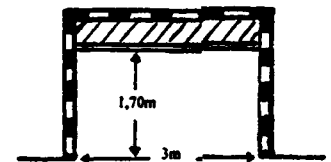


**Minihandbollsplan samt målvarianter**

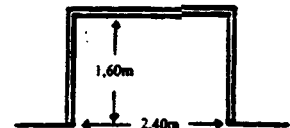
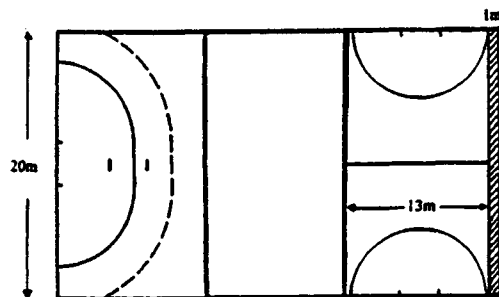


security distance (handball goal removed)  
Sicherheitsabstand (Tor entfernt)  
distance de sécurité (but enlevé)

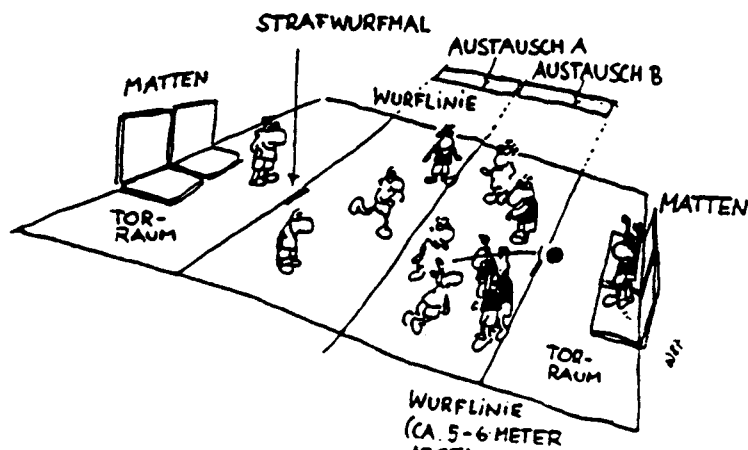
height reduced by board or plastic sheeting  
(Mind security!)  
Abdeckung mit Brett oder Plastik  
(Achtung auf Sicherheit!)  
Recouvrement avec planche ou élément en  
plastique – Attention à la sécurité



cross-bar installed in the normal handball-goal  
Querlatte zur Installierung im Handballtor  
Barre transversale à fixer aux montants du but  
de handball



**Softhandbollsplan**





BILAGA 3a.

Undersökningen utförs  
av Christer Weckström

**ELEVENS UPPLLEVELSER I SKOLHANDBOLL**

Du är 1. flicka  2. pojke

Ditt senaste gymnastikvitsord var \_\_\_\_\_

Har du spelat handboll förut? ja  ca \_\_\_\_\_ gånger (föreningsspelare fyller i antal år \_\_\_\_\_)  
nej

Namn: \_\_\_\_\_ årskurs: \_\_\_\_\_  
 =====

	<u>MYCKET</u> <u>SÅMRE</u>	<u>LITET</u> <u>SÅMRE</u>	<u>LITET</u> <u>BÄTTRE</u>	<u>MYCKET</u> <u>BÄTTRE</u>
1. Jämfört med mina klasskamrater är mina idrottsfärdigheter	1	2	3	4

	<u>SVÄRT</u>	<u>GANSKA</u> <u>SVÄRT</u>	<u>GANSKA</u> <u>LÄTT</u>	<u>LÄTT</u>
2. Hoppskott är	1	2	3	4

varför? \_\_\_\_\_

3. Att passa bollen och att ta emot en passning är	1	2	3	4
---	---	---	---	---

varför? \_\_\_\_\_

4. Att dribbla med bollen är	1	2	3	4
------------------------------	---	---	---	---

varför? \_\_\_\_\_

5. Att parera bollen i målet är	1	2	3	4
---------------------------------	---	---	---	---

varför? \_\_\_\_\_

	AV OLIKA ÅSIKT	DELVIS AV OLIKA ÅSIKT	DELVIS AV SAMMA ÅSIKT	AV SAMMA ÅSIKT
6. Det är roligt att gå i vår skola	1	2	3	4

	<u>SVÅRT</u>	<u>GANSKA SVÅRT</u>	<u>GANSKA LÄTT</u>	<u>LÄTT</u>
7. Att förstå handbollsreglerna är	1	2	3	4

varför? \_\_\_\_\_

8. Att blockera ett kast i försvaret är	1	2	3	4
---	---	---	---	---

varför? \_\_\_\_\_

	<u>TYCKER INTE ALLS</u>	<u>TYCKER GANSKA LITET</u>	<u>TYCKER GANSKA MYCKET</u>	<u>TYCKER VÄLDIGT MYCKET</u>
9. Vad tycker du om att gå i skolan för tillfället?	1	2	3	4

10. Att spela handboll är \_\_\_\_\_

	<u>DÅLIG</u>	<u>GANSKA DÅLIG</u>	<u>GANSKA BRA</u>	<u>BRA</u>
11. Handbollstränaren var	1	2	3	4

varför? \_\_\_\_\_

	<u>INTE ALLS</u>	<u>GANSKA LITET</u>	<u>GANSKA MYCKET</u>	<u>MYCKET</u>
12. Under lektionen blev jag svettig	1	2	3	4

13. Jag lärde mig nya saker under lektionen	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Vad då? \_\_\_\_\_

14. Jag fick delta i spelet.  Ja, det var \_\_\_\_\_

Nej, det var \_\_\_\_\_

	<u>INTE ALLS</u>	<u>GANSKA SÄLLAN</u>	<u>GANSKA OFTA</u>	<u>OFTA</u>
15. Jag kände att jag lyckades under lektionen	1	2	3	4

Jag lyckades i \_\_\_\_\_

16. Skulle du vilja spela handboll på gymnastiklektionerna i skolan?	1	2	3	4
--	---	---	---	---

varför? \_\_\_\_\_

	<u>TRÅKIG</u>	<u>GANSKA TRÅKIG</u>	<u>GANSKA ROLIG</u>	<u>ROLIG</u>
17. Handbollslektionen var	1	2	3	4

varför? \_\_\_\_\_

18. Jag kände rädsla under lektionen.  Nej

Ja, då \_\_\_\_\_

	<u>AV OLIKA ÅSIKT</u>	<u>DELVIS AV OLIKA ÅSIKT</u>	<u>DELVIS AV SAMMA ÅSIKT</u>	<u>AV SAMMA ÅSIKT</u>
19. Att gå i skola är tråkigt	1	2	3	4

20. Jämfört med korgboll är handboll

1 = mycket svårare, för att \_\_\_\_\_

2 = svårare

3 = lika svårt / lätt

4 = lättare

5 = mycket lättare, för att \_\_\_\_\_

21. Jag skulle vilja spela handboll i en förening ja  nej  vet ej

TACK FÖR DITT SVAR!





	<u>VAIKEAA</u>	<u>MELKO VAIKEAA</u>	<u>MELKO HELPPOA</u>	<u>HELPPOA</u>
7. Käsipallosääntöjen ymmärtäminen on	1	2	3	4

miksi? \_\_\_\_\_

8. Heiton peittäminen puolustuksessa on	1	2	3	4
---	---	---	---	---

miksi? \_\_\_\_\_

	<u>EN PIDÄ OLLENKAAN</u>	<u>PIDÄN MELKO VÄHÄN</u>	<u>PIDÄN MELKO PALJON</u>	<u>PIDÄN HYVIN PALJON</u>
9. Mitä pidät koulunkäynnistä tällä hetkellä?	1	2	3	4

10. Käsipallon pelaaminen on \_\_\_\_\_

	<u>HUONO</u>	<u>MELKO HUONO</u>	<u>MELKO HYVÄ</u>	<u>HYVÄ</u>
11. Käsipallovalmentaja oli	1	2	3	4

miksi? \_\_\_\_\_

	<u>EN OLLENKAAN</u>	<u>MELKO VÄHÄN</u>	<u>MELKO PALJON</u>	<u>PALJON</u>
12. Tunnin aikana hikoilin	1	2	3	4

13. Opin uusia asioita tunnin aikana	1	2	3	4
--------------------------------------	---	---	---	---

mitä? \_\_\_\_\_

14. Sain osallistua peliin.  Kyllä, se tuntui \_\_\_\_\_

En, se tuntui \_\_\_\_\_

	<u>EN OLLENKAAN</u>	<u>MELKO HARVOIN</u>	<u>MELKO USEIN</u>	<u>USEIN</u>
15. Koin onnistumisia tunnin aikana	1	2	3	4

Onnistuin \_\_\_\_\_

16. Haluaisitko pelata käsipalloa koulun liikuntatunneilla?	1	2	3	4
---	---	---	---	---

miksi? \_\_\_\_\_

	<u>TYLSÄ</u>	<u>MELKO TYLSÄ</u>	<u>MELKO HAUSKA</u>	<u>HAUSKA</u>
17. Käsipallotunti oli	1	2	3	4

miksi? \_\_\_\_\_

18. Tunnin aikana tunsin pelkoa.  En

Kyllä, kun \_\_\_\_\_

	<u>ERI MIELTÄ</u>	<u>OSITTAIN ERI MIELTÄ</u>	<u>OSITTAIN SAMAA MIELTÄ</u>	<u>SAMAA MIELTÄ</u>
19. Koulunkäynti on tylsää	1	2	3	4

20. Verrattuna koripalloon käsipallon pelaaminen on

1 = paljon vaikeampaa, koska \_\_\_\_\_

2 = vaikeampaa

3 = yhtä vaikeaa / helppoa

4. = helpompaa

5. = paljon helpompaa, koska \_\_\_\_\_

21. Haluaisin pelata käsipalloa urheiluseurassa      kyllä       en       en tiedä

KIITOS VASTAUKSESTASI !

## BILAGA 4.

Flickornas upplevelser i, hur roliga lektionerna var, kändes handboll lätt/svårt (teknik), samt den allmänna skoltrivseln

variabel	språk	n	m	sd	t-värde	p-värde
roligt	svenska	15	3.58	0.37	2.11	0.04
	finska	18	3.26	0.48		
teknik	svenska	15	2.89	0.50	0.61	0.55
	finska	13	3.02	0.57		
trivsel	svenska	15	3.07	0.73	0.68	0.50
	finska	17	2.86	0.94		

Pojkarnas upplevelser i, hur roliga lektionerna var, kändes handboll lätt/svårt (teknik), samt de allmänna skoltrivseln

variabel	språk	n	m	sd	t-värde	p-värde
roligt	svenska	18	3.48	0.31	0.07	0.94
	finska	22	3.47	0.66		
teknik	svenska	15	3.01	0.48	1.68	0.10
	finska	20	3.27	0.43		
trivsel	svenska	18	2.80	0.69	2.02	0.05
	finska	19	3.23	0.61		