

Klasslärares arbete i skolämnet gymnastik

Christian Hagnäs & Richard Östman

Avhandling för magisterexamen
Fakulteten för pedagogik och
välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa, 2019

Abstrakt

Författare Christian Hagnäs & Richard Östman	Årtal 2019
Arbetets titel: Klasslärares arbete i skolämnet gymnastik	
Opublicerad avhandling göt magisterexamen i pedagogik Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.	Sidantal 73 (90)
Referat <p>Hösten 2016 togs läroplanen 2016 i bruk inom den grundläggande utbildningens årskurser 1–6. En läroplansrevidering innebär alltid en del ändringar i undervisningen. Vi var intresserade av att undersöka om klasslärare som undervisar i skolämnet gymnastik gjort ändringar i undervisningen efter införandet av den reviderade läroplanen 2016. Temat intresserade oss eftersom vi båda har läst gymnastik som långt biämne, vid sidan om klasslärarstudierna, och troligtvis kommer att undervisa i skolämnet i framtiden.</p> <p>Syftet med vår avhandling är att undersöka hur klasslärare arbetar i skolämnet gymnastik och hur de arbetar med läroplanen 2016. Avhandlingens forskningsfrågor är:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Hur ser socialisationen till klasslärare som undervisar i gymnastik ut?2. Hur ser klasslärare på skolämnet gymnastik?3. Vad anser klasslärare om läroplanen och hur använder de den i gymnastikundervisningen?4. Hur arbetar klasslärare med gymnastikundervisning?<ol style="list-style-type: none">a) Hur går klasslärarna tillväga vid planering?b) Hur ser undervisningsprocessen ut?c) Hur bedömer klasslärare inom skolämnet gymnastik? <p>Avhandlingen har en kvalitativ forskningsansats. Som datainsamlingsmetod användes intervju. I intervjuerna deltog sju klasslärare, tre kvinnliga och fyra manliga, från olika skolor i Österbotten. Christian intervjuade klasslärare i Karlebytrakten och Richard intervjuade klasslärare i Vasatrakten.</p>	

Klasslärarna arbetar på liknande sätt med gymnastikundervisningen. Resultaten i vår undersökning visar att variationer i undervisningen ofta beror på begränsade förutsättningar och resurser i skolorna samt på olika elevgrupper. I övrigt finns det inga stora skillnader i klasslärarnas sätt att undervisa i fråga om gymnastik. Resultaten visar också att klasslärarna haft svårigheter att förstå och tolka skolämnet gymnastik i läroplanen 2016. Resultaten visar att klasslärare sällan använder läroplanen 2016.

Klasslärare förhåller sig positivt till skolämnet gymnastik eftersom de anser att det är viktigt att eleverna utvecklar ett livslångt intresse för fysisk aktivitet. Enligt klasslärarna är gymnastik ett mycket viktigt ämne i skolan. Resultaten i avhandlingen visar vidare att klasslärarnas socialisation in i yrket som gymnastikundervisande klasslärare inte påverkats av negativa erfarenheter från den egna skoltiden eller av klasslärarstudierna. Klasslärarnas samarbete och diskussioner med arbetskollegor har påverkat gymnastikundervisningen positivt.

Sökord / indexord

Klasslärare, gymnastikundervisning, läroplan

Luokanopettaja, liikunnanopetus, opetussuunnitelma

Primary teacher, physical education, curriculum

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Syfte	3
1.3 Avhandlingens disposition	3
2 Klasslärare som gymnastiklärare	5
2.1 Syftet med skolämnet gymnastik	5
2.2 Gymnastik i läroplan 2016	6
2.3 Läroplansarbete	7
2.4 Ämnessyn	9
2.5 Klasslärares arbetsuppgifter i gymnastikundervisningen.....	10
2.5.1 Planering av undervisning i skolgymnastiken	10
2.5.2 Genomförande av undervisning i skolgymnastiken	13
2.5.3 Instruering, demonstrering och organisering i skolgymnastiken.....	15
2.5.4 Differentiering av undervisningen i skolgymnastiken	16
2.5.5 Att ge återkoppling	17
2.5.6 Bedömning och betygsättning i skolgymnastiken.....	19
2.6 Sammanfattning	21
3 Yrkessocialisering som teoretisk referensram	23
3.1 Yrkessocialisering	23
3.2 Ackultureringsfasen i gymnastiklärares socialisering.....	23
3.3 Professionell socialisering av klasslärare som undervisar i gymnastik.....	25
3.4 Organisatorisk socialisering av klasslärare som undervisar i gymnastik.....	26
3.4 Sammanfattning	28
4 Metod	29
4.1 Syfte och forskningsfrågor	29
4.2 Val av metod	29
4.3 Intervju som datainsamlingsmetod	31
4.4 Undersökningspersoner och undersökningens genomförande	34
4.5 Bearbetning och analys av materialet	35
4.6 Klasslärarutbildningen	37

4.7 Reliabilitet, validitet och etik	38
5. Resultatredovisning	42
5.1 Klasslärares socialisering till lärare som undervisar i gymnastik	42
5.2 Klasslärares syn på skolämnet gymnastik	46
5.3 Klasslärares åsikter om och användning av läroplanen i gymnastik	48
5.4 Klasslärares arbetssätt i gymnastik	51
6. Diskussion	60
6.1 Metoddiskussion	60
6.2 Resultatdiskussion	63
6.2.1 Socialisation in i yrket som gymnastikundervisande klasslärare	63
6.2.2 Klasslärares syn på skolämnet gymnastik	65
6.2.3 Klasslärares åsikter om läroplanen och hur de använder den i gymnastikundervisningen	66
6.2.4 Hur klasslärare arbetar i gymnastikundervisningen	68
6.3 Sammanfattande diskussion	71
6.4 Förslag på fortsatt forskning	72
Källor	74

Bilagor

Bilaga 1: Intervjufrågor

1 Inledning

I detta inledande kapitel presenteras avhandlingens bakgrund, syfte och disposition.

1.1 Bakgrund

En klasslärare i grundskolan F–6 har behörighet att undervisa i samtliga skolämnen. Vanligtvis sköts också gymnastikundervisningen av en klasslärare (Petric, 2010). Under lärarutbildningen räcker det att avlägga endast en kurs (5 studiepoäng) för att vara behörig att undervisa i gymnastik (Åbo Akademi, 2018). Tidigare forskning visar att klasslärare ofta känner sig osäkra och icke kompetenta att undervisa i gymnastik (Morgan, 2008; Morgan & Bourke, 2008; Xiang m.fl. 2002). Under vår studietid har vi också lagt märke till att det finns en viss oro bland klasslärarstuderande gällande gymnastikundervisning. Många klasslärarstuderande anser att de inte är tillräckligt sportiga och idrottsintresserade för att undervisa i skolämnet gymnastik. Till exempel har vi fått höra att många upplever att de inte har tillräckliga färdigheter att undervisa vissa grenar. Även om vi båda har erfarenheter av flera olika idrottsformer och ett allmänt idrottsintresse har vi under praktikperioder kunnat konstatera att det kan vara mycket krävande och svårt att undervisa i gymnastik.

En klasslärare med endast grundstudier i gymnastik förutsätts, på samma sätt som en klasslärare med ämnesbehörighet, klara av att undervisa gymnastik enligt läroplanens grunder. Klasslärare med ämnesbehörighet i gymnastik har, utöver grundstudierna, förvärvat 60 studiepoäng inom ämnet (Åbo Akademi, 2018). Skillnaderna i fråga om mängden gymnastikstudier är med andra ord stora mellan nytexaminerade klasslärare.

Laakso (2007) hävdar att utgångspunkten för att undervisa i skolämnet gymnastik är annorlunda i jämförelse med andra skolämnen eftersom innehållet i ämnet är så mångfacetterat. Vi är överens med Laakso om det, även om en lärare är väldigt duktig i bollsporter behöver det inte betyda att läraren behärskar rytm och rörelse eller skidåkning. Graham (2008) anser att gymnastik skiljer sig märkbart från andra

skolämnen i fråga om undervisningsmiljö och metoder som används under en lektion. Christian kommer bra ihåg sin första lektion i gymnastik under en praktikperiod. På schemat var det fotboll utomhus, och vilken överraskning det var att byta ut klassrummet till fotbollsplanen ute på gården. Det var väldigt utmanande att organisera lektionen utomhus. Det är sådana moment och saker klasslärare måste lära sig att hantera om de vill undervisa i gymnastik.

Kraven på en klasslärare som undervisar i gymnastik är höga. Den gällande läroplanen trädde i kraft i augusti år 2016. Med en ny läroplan medföljer också nya krav på lärarna. Läroplanens centrala mål är att främja elevernas utveckling, hälsa och grundläggande funktionsförmågor för att klara av vardagen. Förutsättningar för en känsla av välbefinnande innebär en balans mellan fysisk, social och psykisk funktionsförmåga. I läroplanen poängteras även elevernas positiva inställning till den egna kroppen. Undervisningen ska ge eleverna positiva upplevelser för ett livslångt intresse för fysisk aktivitet och en aktiv livsstil. (Edu, 2016.)

Som blivande klasslärare med gymnastik som långt biämne är vi intresserade av att få reda på hur klasslärare i skolorna arbetar med gymnastikundervisning. Vi vill veta hur läroplanen 2016 påverkat klasslärares sätt att undervisa i gymnastik och vad de anser om gymnastik som ett läroämne. Jess, Carse och Keay (2016) menar att lärare behöver stöd vid tolkning av en ny läroplan och att det inte är något idé med läroplansrevideringar ifall en lärare inte förstår innehållet och de förändringar som förekommer i en ny läroplan. Vi är intresserade av att få reda på om klasslärare har erbjudits stöd för att tolka ämnet gymnastik i läroplanen 2016. Vi upplever temat viktigt eftersom liknande forskning inte förekommer. Vid nästa läroplansrevidering kunde klasslärares åsikter om och erfarenheter av den reviderade läroplanen 2016 tas mera i beaktande. Vidare är vi intresserade av att undersöka hur klasslärare går tillväga vid planering av gymnastikundervisning samt hur de bedömer eleverna i skolämnet gymnastik.

1.2 Syfte

Syftet med vår avhandling är att undersöka hur klasslärare undervisar i skolämnet gymnastik och på vilket sätt de arbetar med läroplanen. Med vår undersökning vill vi kunna beskriva hur gymnastikundervisningen ser ut i de finlandssvenska grundskolorna. Utgående från syftet har vi formulerat fyra forskningsfrågor:

1. Hur ser socialisationen till klasslärare som undervisar i gymnastik ut?
2. Hur ser klasslärare på skolämnet gymnastik?
3. Vad anser klasslärare om läroplanen och hur använder de den i gymnastikundervisningen?
4. Hur arbetar klasslärare med gymnastikundervisning?
 - d) Hur går klasslärarna tillväga vid planering?
 - e) Hur ser undervisningsprocessen ut?
 - f) Hur bedömer klasslärare inom skolämnet gymnastik?

1.3 Avhandlingens disposition

Denna avhandling består av sex kapitel. I det inledande kapitlet beskriver vi bakgrunden, syftet och forskningsfrågorna samt avhandlingens disposition. I andra och tredje kapitlet presenterar vi teori och tar upp tidigare forskning. Det andra kapitlet handlar om klasslärare som undervisar i gymnastik, ämnessyn, läroplansarbete och lärares arbetsuppgifter i gymnastik. Det tredje kapitlet handlar om klasslärares yrkessocialisering, om hur utvecklingen till gymnastiklärare ser ut före, under och efter studierna. I det fjärde kapitlet beskriver vi avhandlingens metod, datainsamlingsmetod, undersökningsspersonerna, undersökningens genomförande, bearbetning och analys av materialet och avhandlingens reliabilitet, validitet och etik. I avhandlingens femte kapitel presenterar vi resultaten i vår undersökning. I avhandlingens sjätte kapitel diskuterar vi våra metodval och resultat

samt jämför dem med tidigare forskning. Vi lyfter även fram förslag till fortsatt forskning.

Christian har ansvarat för teoridelens kapitel 2.5: Klasslärares arbetsuppgifter i gymnastikundervisningen. I kapitlet beskrivs klasslärares arbetsuppgifter i skolämnet gymnastik. Kapitlet börjar med ett kapitel om planering av undervisning och avslutas med ett kapitel om bedömning och betygsättning. Richard har ansvarat för det tredje kapitlet: Yrkesocialisering som teoretisk referensram. I kapitlet beskrivs den socialiseringsprocess till gymnastiklärare som börjar i barndomen och pågår under studietiden och även i yrkeslivet. De övriga kapitlen har vi skrivit tillsammans.

2 Klasslärare som gymnastiklärare

I detta kapitel behandlar vi syftet med skolämnet gymnastik. Vi lyfter fram centrala delar ur läroplanen gällande gymnastikundervisning, berättar om läroplansarbete och klasslärares införande av en reviderad läroplan. Till sist behandlar vi klasslärare som undervisar i gymnastik och de arbetsuppgifter som hör till yrket. Vi diskuterar planering, genomförande av undervisning, instruering och demonstrering, organisering, motivering, återkoppling samt bedömning och betygsättning.

2.1 Syftet med skolämnet gymnastik

Enligt WHO:s rekommendationer uppmanas barn mellan 5–17 år att röra på sig minst 60 minuter varje dag. De rekommenderade fysiska aktiviteterna ska huvudsakligen vara aeroba, men bör också innehålla aktiviteter som stärker skelettet och musklerna. (WHO, 2011.) Enligt de finländska rekommendationerna för barn i grundskolan borde elever vara fysiskt aktiva 1–2 timmar varje dag. I de dagliga fysiska aktiviteterna bör intensiteten variera mellan medel och hög nivå. (Nuori Suomi, 2008.) Men av elever i årskurs tre och fem når endast 35–45 % upp till de nationella rekommendationerna (Liikkuva koulu, 2017).

Enligt Syväoja m.fl (2012) påverkas barn och ungas kognitiva förmågor positivt av fysisk aktivitet. Speciellt minnet och förmågan att klara av problemlösningar påverkas positivt. Syväoja m.fl (2012) fann i en undersökning att fysiskt aktiva skolelever presterar bättre i standardiserade test. I matematik konstaterades den största skillnaden mellan fysiskt aktiva och inaktiva skolelever. Även (Beddoes 2017) kom fram till liknande resultat att fysiskt aktiva elever klarar bättre av att lösa matematiska problemlösningar än de som är mindre fysiskt aktiva. Raustorp (2004) lyfter fram att fysisk aktivitet frigör hormoner vilket leder till en känsla av välbefinnande. Efter fysisk ansträngning slappnar eleverna av och kan koncentrera sig bättre vilket är mycket viktigt för inläringen.

Syftet och målsättningarna med gymnastikundervisningen i grundskolan utarbetas från de nationella läroplansgrunderna och från aktuell forskning (Sääkslahti &

Lauritsalo, 2017). Eleverna förvärvar mångsidiga ämneskunskaper samtidigt som de lär sig om sig själva som idrottsutövare i skolgymnastiken. Eleverna har därtill möjligheter att lära sig använda den egna kroppen och skapa ett livslångt intresse för fysisk aktivitet. (Syväoja, m.fl. 2012.) Skolämnet gymnastik har två huvudsyften: att främja en hälsosam livsstil och att stödja elevernas personliga utveckling med hjälp av idrott. Främjandet av en hälsosam livsstil syftar på utövande av idrott, hälsosamma val i livet samt kunskap om det egna välmåendet. En annan målsättning är att skapa ett livslångt intresse för eleverna. Med elevers personliga utveckling menas bland annat förståelse för motion och hälsosamma levnadsval som en del av välmåendet, etiskt tänkande samt känslö- och interaktionsförmåga. (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti, 2017.)

2.2 Gymnastik i läroplan 2016

Målet med skolämnet gymnastik är att främja elevers utveckling och växande. Stärka elevers inre motivation och känsla av kompetens genom positiva upplevelser. (Koivula, Laine, Pietilä & Nordström, 2017.) Vidare är gymnastikens uppdrag att utveckla elevers olika funktionsförmågor. Funktionsförmåga delas in i tre delområden: fysisk- social- och psykisk funktionsförmåga. Dessa tre bygger grunden för de förutsättningar som krävs för att klara av vardagliga sysslor och utmaningar i livet. Fysisk funktionsförmåga handlar om att kunna använda kroppen i fysiskt krävande aktiviteter. Social funktionsförmåga ska främjas genom erhållande av positiva normer och värderingar under gymnastiklektionerna. Lektionsinnehållet ska följa principerna för rent spel där eleverna lär sig vara ansvarsfulla och rättvisa i sitt agerande. Den sociala funktionsförmågan utvecklas genom ändamålsenliga krav på eleverna gällande emotionella färdigheter. Att kunna lyssna, uttrycka sig, hjälpa till, visa hänsyn till andra och samarbeta är färdigheter som prioriteras i läroplanen. Den psykiska funktionsförmågan ska enligt läroplanen stödja den positiva självuppfattningen hos eleverna. En positiv atmosfär i gruppen är viktig för elevernas trivsel. Gymnastikundervisningen ska bidra till en känsla av meningsfullhet. (Sääkslahti & Lauritsalo, 2017; Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Alla elever ska kunna delta i det som undervisas. För att detta ska vara möjligt krävs det att eleverna har tillräckliga grundmotoriska färdigheter. Eleverna bör ha

tillräckliga sensomotoriska färdigheter och en uppfattning om den egna kroppen före de grundmotoriska färdigheterna tränas in. Enligt läroplanen 2016 ska de sensomotoriska färdigheterna tränas tillräckligt mycket i de lägre årskurserna. Eleverna ska förstå och kunna använda sin kropp samt ha en tids- och rumsuppfattning innan mer komplexa rörelser övas in. För att kunna delta i undervisningen bör eleverna exempelvis kunna springa, kasta, hoppa och slå. För att bemästra detta krävs det att de grundmotoriska färdigheterna är tillräckligt utvecklade. I läroplanen betonas genomgående träning av grundmotoriska färdigheter såsom balans, rörelse och hantering av redskap. Utöver dessa grundmotoriska färdigheter listas även mål för specifika fysiska egenskaper som ska tränas. Dessa fysiska egenskaper är uthållighet, styrka, snabbhet och rörlighet. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

2.3 Läroplansarbete

Utbildningsstyrelsen i Finland fastställde grunderna för den nuvarande läroplanen år 2014. Lokala läroplaner, baserade på grunderna i den nationella läroplanen, togs i bruk den 1.8.2016. I årskurserna 1–6 togs den nya läroplanen i bruk samma höst medan läroplanen togs i bruk i etapper i årskurserna 7–9, med start på hösten 2017. Den reviderade läroplanen ska skapa bättre förutsättningar för det fostrande arbetet i skolorna, meningsfullt lärande och hållbar framtid. Eleverna ska ha en aktivare roll i undervisningen och glädje i lärandet eftersträvas. Tyngdpunkterna i läroplanen 2016 ligger på lärandeprocessen, samarbete i skolan och inlärningsstilar (Vahtivuori-Hänninen, Halinen, Niemi, Lavonen, & Lipponen, 2014). Dessutom betonas också mångsidig kompetens i läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Läroplanen har till stor del influerats av nationella och internationella trender. Finland har liksom andra länder förändrats en hel del under det senaste decenniet. (Vahtivuori-Hänninen, Halinen, Niemi, Lavonen, & Lipponen, 2014.) Läroplanerna har enligt Jess, Carse och Keay (2016) globalt förändrats mer mot en modell där fokus ligger på allmän färdighet och duglighet. Detta fenomen förklaras av Priestly och Biesta (2013) som en reaktion på att specifik färdighet prioriteras mera än bred kunskap i arbetslivet. Kunskap har inte längre en lika vital roll i läroplanerna. Förslag om läroplansförändringar lyfts ofta fram av högre instanser och lärare har

oftast begränsade möjligheter att påverka de beslut som fattas. (Fullan, 2001; McLaughlin & Zarrow, 2001.) Lärare borde enligt Carse (2015) och Simmons och MacLean (2018) få en större roll i utvecklingen av läroplaner. Enligt forskning av Carse (2015) är lärarna i årskurserna 1–6 de som är bäst lämpade att utveckla läroplanen för grundskolans årskurser 1–6. För det är lärarna som undervisar och ser vad som sker i klassrummet. Ha, Wong, Sum och Chan (2008) anser dock att ett fungerande samarbete mellan universitetslärare, utbildningsstyrelse och lärare är det bästa tillvägagångssättet vid läroplansutveckling.

För att lärare ska upprätthålla en positiv inställning till läraryrket är det viktigt att de får tillräckligt med stöd, men även utmaning vid förnyandet av en läroplan (Ha, Wong, Sum och Chan 2008). Jess, Carse och Keay (2016) anser att lärare kan ha svårigheter att klara av att tolka och använda en läroplan ifall de inte studerat den tillräckligt noggrant. För att lärare ska kunna undervisa enligt en ny läroplan krävs det först och främst att de förstår vad det står i den nya läroplanen. Det är ingen idé att grundskolan erhåller en ny läroplan som i teorin borde leda till optimal inläring för eleverna, ifall lärarna inte vet hur de ska tolka och implementera den. (McCaughtry, Sofu, Rovegno & Curtner-Smith 2004.) Införandet och mottagandet av en ny läroplan varierar mellan lärare. Faktorer som kan påverka lärarens inställning till förändringar i läroplanen är bland annat: arbetserfarenheten, viljan att förändra undervisningen, ämnessynen och synen på läraryrket. (Simmons & MacLean, 2018.)

Lärare vill ofta få till stånd förändringar i den egna skolan, vara professionella och arbeta för elevernas bästa (Carse, 2015). Skolämnet gymnastik och dess syfte har dock varit svårt att förstå för många lärare (Kirk, 2006; Penney & Chandler, 2000). Lärare är ofta osäkra på vad gymnastik tillför till de inlärningsmål och sociala mål som skolan har (Kirk, 2006). Curtner-Smith (1999) delar in lärare i två kategorier gällande tolkandet av läroplaner i skolämnet gymnastik. De lärare som tolkar läroplanen på ett konservativt sätt och lärare som tolkar den på ett mer innovativt och progressivt sätt. De lärare som tolkar läroplanen mer konservativt lägger ofta stor vikt på att eleverna lär sig de sporter som prioriteras i landet. Lärarna prioriterar ofta skicklighet och strategier i olika sporter. Äldre lärare tenderar att föredra en mer

traditionell undervisningsmodell i gymnastik (Simmons & MacLean, 2018). Curtner-Smith (1999) hävdar att det händer att lärare ändrar och anpassar den nationella läroplanen så att den bättre passar med deras perspektiv på hur gymnastik ska undervisas. På så sätt spelar också tidigare läroplaner en roll för hur en del lärare väljer att tolka en ny läroplan (McCaughtry, m.fl., 2004). De lärare som tolkar läroplanen mer innovativt tenderar enligt Curtner-Smith (1999) att fokusera mera på elevernas lärandeprocess. Undervisningsmetoderna bland dessa lärare är mer varierande och progressiva. Denna typ av lärare tror på en blandning mellan traditionella och mera ovanliga sporter i gymnastikundervisningen. Detta för att alla elever ska ha en möjlighet att få pröva på många olika idrottsformer och på så sätt hitta något som förhoppningsvis passar alla.

När den reviderade läroplanen presenterades i Finland år 2016, möttes den av en hel del kritik, speciellt från Sverige. Det uppstod många debatter om varför Finland valde att göra stora förändringar i ett redan välfungerande system. Finländska barn gjorde redan väl ifrån sig i PISA-undersökningarna. Många ansåg att Finland gjorde ett misstag när undervisningen skulle likna den modell som Sverige redan använt. Den traditionella katederundervisningen skulle slopas och läraren skulle vara mera handledare för eleverna. (Hufvudstadsbladet, 2016; Läraren, 2018; Svenska Yle, 2016.)

2.4 Ämnessyn

Gymnastik har en längre tid varit ett läroämne med relativt låg status och har inte tagits i beaktande i skolornas läroplaner lika mycket som andra läroämnena. På senaste tiden har det dock blivit allt vanligare att gymnastiken uppmärksammas även inom läroplansarbetet. Uppmärksamhet för gymnastiken har bland annat ökat politiskt och inom akademiska kretsar. (Jess, McEville & Carse, 2017; Petrie & Hunter, 2011) Det anses främst bero på uppfattning att gymnastiken har en unik möjlighet att påverka barnens hälsa, välbefinnande, fysiska aktivitet och deltagande i olika idrottsformer som verkar vara ett orosmoment bland många vuxna (Petrie & Hunter, 2011). Trots det finns det fortfarande föräldrar, lärare och utomstående personer som anser att skolgymnastiken är ett marginellt och mindre viktigt skolämne. Gymnastiklektionerna ses oftast som en paus från de andra skolämnena i

klassrummet (Pickup & Price, 2007). Även om tidigare forskning visar att klasslärare som inte läst fördjupade studier i gymnastik vanligtvis har lågt självförtroende i fråga om att undervisa i gymnastik uppfattar de gymnastik som ett väldigt viktigt skolämne att inkludera i läroplanen. Klasslärare anser att det är nödvändigt med gymnastik som ett läroämne med många fördelar. Däremot väljer klasslärare hellre att undervisa i andra skolämnena, eftersom de upplever bristande kunskap och förmåga att undervisa i gymnastik. (DeCorby m.fl. 2005.)

2.5 Klasslärares arbetsuppgifter i gymnastikundervisningen

I detta kapitel presenterar vi lärares olika arbetsuppgifter. Arbetsuppgifterna för en lärare som undervisar i gymnastik är många. Vi har valt att koncentrera oss på de arbetsuppgifter som vi anser är viktiga för lärare som undervisar i gymnastik. Vi lyfter fram lärarens planering av gymnastikundervisning, lärarens instruering av övningar samt lärarens organisering av gymnastiklektioner. Vidare lyfter vi fram differentiering samt betydelsen av att motivera eleverna under gymnastiklektionerna. Avslutningsvis lyfter vi fram lärarens användning av feedback samt bedömning i gymnastikundervisningen.

2.5.1 Planering av undervisning i skolgymnastiken

Planering innebär att förbereda sig för att undervisa. En lärare bör känna till vad som eftersträvas med undervisningen och vilka lärandemålen är. För att kunna sätta upp mål och bestämma riktlinjer behöver lärare planera sin undervisning väl. I Finland är det Utbildningsstyrelsens läroplansgrunder för den grundläggande utbildningen som utgör grunden för planering. Den läroplan som i skrivande stund används är från 2016. I den fastställs de centrala riktlinjerna för skolans fostrings- och undervisningsarbete. Läroplanen lyfter även fram information om innehåll som ska tangeras i de olika läroämnena och målen för de olika läroämnena. (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti, 2017.) Nortunen (2009) kom i en undersökning fram till att klasslärare som undervisar i gymnastik inte känner sig självsäkra att tolka läroplanen och använda den som stöd vid planering av gymnastikundervisning. Även Lintu (2017) kom fram till liknande resultat i en undersökning där hon undersökte vad gymnastiklärare anser om den reviderade läroplanen 2014. Där framkom det att gymnastiklärare tycker att läroplanen 2014 är välstrukturerad, men

anses utmanande att tolka innehållet i den och att överföra det till gymnastiklektionerna eftersom det saknas konkreta råd om hur det ska göras.

Även om det är den nationella läroplanen som bestämmer riktlinjerna och målen för undervisningen i Finland, är varje kommun eller skola som anordnar undervisning skyldig att ha en egen läroplan. Den lokala läroplanen måste utgå från den nationella läroplanen. Det är vanligt att det är kommunerna som ansvarar för formuleringen av den lokala läroplanen. Den lokala läroplanen består ofta av gemensamma delar som alla skolor inom kommunen följer, men även av skolspecifika delar som de olika skolorna själva utarbetar. (Utbildningsstyrelsen, 2014.) Bland annat värderingar, verksamhetsidé, målsättningar, undervisningsstoff, tillvägagångssätt i undervisningen samt bedömning kan finnas med i de skolspecifika delarna (Heikinaro-Johansson, 2007).

I skolorna utarbetas allmänna läsårsplaner och mera specifika termins- och sekvensplaner för skolämnet gymnastik. Minst tid används för att planera de enskilda gymnastiklektionerna. Att planera långsiktigt möjliggör skapande av effektiva, ändamålsenliga och fungerande undervisningshelheter. I planering bör lärare ta i beaktande elevernas behov, kunskaper, intressen, sina egna styrkor, omgivningen och de olika årstiderna. Lärare bör planera varierande undervisning för att hålla eleverna motiverade. De långsiktiga planerna, läsårs- och terminsplanerna, ska inte vara för exakta, eftersom förändringar kan förekomma och de bör tas i beaktande. (Jaakkola m.fl., 2017; Sääkslahti m.fl. 2012)

En välplanerad lektion är ett nöje för både läraren och eleverna. Då läraren planerar en lektion i gymnastik borde hen fokusera på följande frågor: Vad kommer eleverna att lära sig? Vad gör eleverna under lektionen? Hur organiseras lektionen? Hur kan läraren garantera att eleverna faktiskt lärt sig något? Att sätta upp lärandemål och att planera varje enskild lektion är viktigt. Men det är minst lika viktigt att fortsätta planera och ha lärandemål under och efter lektionerna. Under lektionens gång utvärderar gymnastikläraren övningarna och stämningen i gruppen samt funderar på hur det går att utveckla undervisningen så att inläringen blir ännu effektivare. Duktiga lärare reflekterar även efter avslutad lektion över vad som lyckats bra och

vad som varit mindre lyckat. Det kan läraren sedan ta i beaktande i ett senare skede och på det sättet utveckla undervisningen. (Numminen & Laakso 2010; Schempp 2003.) Enligt Uusikylä och Atjonen (2005) är det pedagogiskt sätt mycket viktigt att en elev känner till målen med undervisningen och att hen vill anstränga sig för att nå dem. Då eleven vet vad som är målet med undervisningen, kan eleven rikta fokus på det och använda sin energi till att försöka uppnå målet.

Heikinaro-Johansson (2007) anser att gymnastikundervisningen skiljer sig från andra läroämnen med tanke på undervisningsmiljön. Gymnastikundervisning ordnas i gymnastiksalen eller vid olika idrottsanläggningar och inte i klassrummet som många andra skolämnen. Utrustning som finns till förfogande i skolan och tillgången till närliggande idrottsanläggningar påverkar till en viss del lärarens undervisningsmöjligheter i gymnastik. Det är viktigt att gymnastikläraren på förhand planerar var gymnastikundervisningen ska ordnas, vilken utrustning som ska användas och vad som är syftet med att använda en viss utrustning.

Som gymnastiklärare är det viktigt att ta den närliggande omgivningen kring skolan i beaktande. Lärare kan utnyttja parker, olika planer och skogsterräng i undervisningen. Det är viktigt att gymnastikläraren har bekantat sig med de olika platserna utanför skolgården och känner till dem. För gymnastiklärare gäller det att fundera över hur dessa kan användas i undervisningen. En plan som till exempel används för boboll på våren kanske går att vattna på vintern och på det sättet omvandla den till en skridskoplan som är belägen nära skolan. Gymnastikläraren kan också föreslå att skolan ordnar tema- eller idrottsdagar på idrottsplatser som befinner sig längre ifrån skolan. Gymnastikläraren behöver fundera över hur eleverna smidigast tar sig till den idrottsanläggning där gymnastikundervisningen ordnas. Det får inte ta för mycket tid av lektionen att förflytta sig från skolan till exempelvis en park eller fotbollsplan. Elevernas säkerhet måste också alltid tas i beaktande vid förflyttning till området för gymnastikundervisningen. (Sääkslahti m.fl., 2012.)

Gymnastiken i grundskolans årskurser 1–6 undervisas oftast av klasslärare (Petric, 2010). Det betyder att många olika lärare använder gymnastiksalen och utrustningen

där, vilket gör att gymnastiksalen ofta är bokad och klasslärarna inte har möjlighet att förbereda sina lektioner på förhand. Att plocka fram och städa undan utrustning tar värdefull lektionstid. Ibland kan det hända att de som använt salen tidigare inte plockat bort den utrustning de använt. Bra planering bland klasslärare som undervisar i gymnastik är därmed viktig och kan resultera i betydligt mera tid för fysisk aktivitet under lektionerna. Om skolorna hade en gymnastiklärare som ansvarade för undervisningen i alla klasser kunde hen planera sin undervisning så att flera grupper hade samma tema under en dag. Det kunde resultera i mera fysisk aktivitet och minska på tiden som går åt till att flytta utrustning. (Decorby m.fl., 2005.)

Graham (2008) hävdar att lärare i början av yrkeskarriären använder mera tid för planering än mer erfarna lärare. Med tiden lär sig lärare skapa rutiner och då blir även planeringsarbetet lättare. Om det innehåll läraren undervisar är obekant går det åt mera tid till planering. En bra lärare är förberedd på förändringar och kan hantera och lösa problemsituationer som plötsligt uppstår.

2.5.2 Genomförande av undervisning i skolgymnastiken

Studier av Decorby, Halas, Dixon, Wintrup och Janzen (2005) och Hart (2005) har visat att bristfälliga kunskaper i fråga om att undervisa gymnastik haft negativa följder för klasslärares självsäkerhet. Klasslärare känner sig ofta osäkra och icke kompetenta att undervisa i gymnastik, eftersom de upplever att deras motoriska färdigheter och förståelse för regler, taktik och grenspecifika färdigheter inte är på en tillräckligt hög nivå (Morgan, 2008; Morgan & Bourke, 2008; Xiang m.fl. 2002). Däremot är klasslärare med bred ämneskunskap och förmåga att exemplifiera fysiska övningar de som högst sannolikt lyckas skapa en positiv inställning till skolämnet och en uppmuntrande stämning i klassen (Capel, 2007).

Kirk (2005) menar att gymnastikundervisning som hålls av klasslärare mestadels är av dålig kvalitet, men att det förekommer stora skillnader mellan skolorna. Kirk hävdar även att den gymnastikundervisning som klasslärare erhåller vid lärarutbildningarna ofta är bristfällig. Detta leder vanligen till avsaknad av kompetens bland en stor del av klasslärarna, vilket resulterar i dålig kvalitet i

undervisningen (Griggs, 2007; Morgan & Bourke 2008.) Andra faktorer som påverkar klasslärares kvalité på undervisningen är tidsbrist, bristande intresse, inskränkt stöd, små resurser och lågt självförtroende (DeCorby m.fl. 2005; Morgan & Bourke, 2005). Culpan (2005) anser dessutom att det är svårt för en klasslärare att förstå läroplanens mål i skolämnet gymnastik. Culpan och Meier (2016) hävdar att klasslärares problem att tolka läroplanen beror på att de erbjuds för lite stöd för att kunna förstå innehållet och bilda sig en uppfattning om läroplanens mål.

Petrie (2010) hävdar att klasslärare oftast är mer självsäkra gällande undervisning i andra skolämnen än i gymnastik. Vidare menar Petrie att om klasslärare fokuserade på liknande pedagogiska strategier i gymnastikundervisningen som i andra skolämnen, istället för att fokusera på ämnesspecifika färdigheter, skulle de få mer självsäkerhet beträffande att undervisa i gymnastik. Dyson m.fl. (2018) kom i en undersökning i Nya Zeeland fram till att klasslärare anser att undervisningen i gymnastik är av bra kvalitet om den aktiva tiden under lektionen överstiger 20 minuter. Fysisk aktivitet under lektionens gång var viktigare för klasslärarna än bedömning av elevernas inläring och att uppnå de lärandemål som nämns i läroplanen. Många klasslärare föredrog att spela olika spel och leka lekar där eleverna var fysiskt aktiva. Det innebär aktiviteter där inläringen är liten för eleverna och där läraren inte behöver undervisa så mycket. (Dyson m.fl. 2018.)

Tidsanvändning under gymnastiklektioner innefattar instruktion, organisation, fysiskt aktiv tid och tid då eleverna väntar. Instruering innebär att ge instruktioner, demonstrera och att gå igenom säkerhetsfrågor. Till organisering hör bland annat tiden mellan två olika aktiviteter, att förbereda följande övning och att plocka fram respektive bort utrustning. Den fysiskt aktiva tiden innebär den totala tid som eleverna är fysiskt aktiva under en gymnastiklektion. Väntetiden är den tid då eleverna väntar på följande moment. Väntetiden kan vara före, mellan och efter instruktioner, organisering eller fysiska aktiviteter. (Lu & De Lisio, 2009.) Under en lektion går vanligen 25 % av tiden till att vänta, 15–30 % till att ge instruktioner, 20–25 % till organisering och 20–40 % till fysisk aktivitet (Siedentop & Tannehill, 2000). Idealet är att eleverna är fysiskt aktiva största delen av tiden, att tiden för

instruering och organisering är lämplig och att tiden eleverna tvingas vänta är minimal (Lu & De Lisio, 2009).

2.5.3 Instruering, demonstrering och organisering i skolgymnastiken

En stor del av gymnastiklärarens arbetsuppgifter är att ge instruktioner och demonstrera olika övningar. Det är viktigt att varje enskild instruktion är noggrann, koncis och att läraren använder en tydlig röst då hen instruerar. Instruktioner kan ges verbalt, visuellt, kinestetiskt eller auditivt. Det är viktigt att läraren varierar sätten att instruera. Eleverna lär sig bäst på olika sätt och med hjälp av olika sinnen. (Numminen & Laakso, 2004.) Att demonstrera innebär att visa hur ett utförande går till och oftast är det gymnastikläraren eller en elev som utför demonstrationen. En demonstration ska överensstämma med de instruktioner gymnastikläraren ger och tanken är att demonstrationen ska fungera som stöd för instruktionerna. (Lu & De Lisio, 2009.)

Då en övning demonstreras är det viktigt att alla elever ser utförandet och blir medvetna om övningens viktigaste aspekter. Om övningen är snabb och komplex är det skäl att demonstrera i ett långsamt tempo. (Numminen & Laakso, 2004.) Att en övning demonstreras är speciellt viktigt för de yngre eleverna, eftersom de kan ha svårt att förstå muntliga instruktioner. Det är också viktigt i grupper där det finns elever som har svårt med undervisningsspråket eller hörseln. (Graham, 2008.) Instruktionerna bör ges progressivt, det vill säga så att gymnastikläraren inte nämner alla detaljer direkt. Det är bättre för eleverna att stegvist utveckla en övning eller färdighet. (Lu & De Lisio, 2009.) Enligt Lintu (2017) känner sig klasslärare självsäkra i fråga om att ge instruktioner i gymnastik.

Det som kännetecknar gymnastiklärare är att de organiserar inläringssituationer flera gånger under en lektion (Graham, 2008). Varstala (1996) nämner att inledning och avslutning av en lektion, namnupprop, att plocka fram respektive bort utrustning, att dela in eleverna i par eller grupper samt att ge instruktioner är typiska element som hör till organisering av en gymnastiklektion. Med tanke på inläring och säkerhet är det viktigt att gymnastikläraren noggrant tänkt ut hur organiseringen under lektionen genomförs (Jaakkola m.fl., 2017). Genom att skapa regler och

rutiner reduceras tiden för organisering. Att plocka fram utrustning och placera de på rätt ställe och sedan städa undan utrustningen tar värdefull tid av lektionen, speciellt ifall läraren gör det ensam. Om eleverna hjälper till med att ta fram och föra bort utrustningen sparas mycket tid och då finns det mera tid för fysisk aktivitet. Det är viktigt att läraren på förhand funderar över hur eleverna effektivt kan hjälpa till med utrustningen. (Lu & De Lisio, 2009.)

2.5.4 Differentiering av undervisningen i skolgymnastiken

Att motivera eleverna är också en viktig del av gymnastiklärarens uppgifter. De övningar som utförs under gymnastiklektionerna ska vara meningsfulla, intressanta och lämpade för elevernas utveckling. Det är viktigt att tänka på elevernas ålder och ta individuella skillnader i beaktande. (Siedentop & Tannehill, 2000.) Undervisningen går att differentiera med nivåanpassade övningar och ett för eleverna lämpligt undervisningstempo. Interaktionen mellan läraren och eleverna är mycket viktig. En del elever kan behöva noggrannare instruktioner och mer stöd av läraren än andra. (Collier, 2017; Lieberman & Houston-Wilson, 2009.)

Gymnastiklärare bör sträva efter att skapa en inkluderande miljö där alla elever kan delta. Differentiering av undervisning är mycket viktig för att alla elever ska kunna delta och utvecklas individuellt. Alla övningar under en gymnastiklektion ska vara genomtänkta och modifierbara så att alla elevers individuella behov och färdigheter tas i beaktande. Läraren kan vid behov justera eller modifiera regler, byta utrustning, ändra område eller antalet spelare i ett spel. Med små ändringar kan undervisningen bli mer lämpad för elevernas utveckling. Modifiering kan göras i alla traditionella sportgrenar och spel. (Siedentop & Tannehill, 2000.) Genom att differentiera gymnastikundervisningen och genom att ta i beaktande de elever som är i behov av nivåanpassning, kan elevernas aktivitet och motivation under gymnastiklektionerna öka, vilket i sin tur främjar deras inläring av olika färdigheter (Siutla m.fl., 2012).

När eleverna får vara med och modifiera traditionella spel kan det leda till att helt nya spel bildas. Möjligheten att påverka kan vara motiverande för eleverna och kan samtidigt vara ett bevis på elevernas ämneskunskaper. Dessutom kan anpassade spel och övningar vara motiverande för eleverna eftersom färdighetskraven sänks, vilket

ofta resulterar i fler lyckade prestationer. Något som ytterligare kan höja motivationen bland eleverna är att ge inläringstips under övningarna. Det kan vara enstaka ord eller korta meningar som lyfter fram väsentliga tips om utförandet av en specifik övning. Tillsammans med återkoppling av elevernas prestationer kan inläringstips hjälpa, motivera, förstärka samt upprätthålla inläringen. (Lu & De Lisio, 2009.)

2.5.5 Att ge återkoppling

Avsikterna med återkoppling eller feedback är flera. Lärare kan ge feedback för att främja elevernas inläring, organisera klassen samt påverka elevernas beteende. Feedback kan öka elevernas självkänsla. Känslan av att klara en övning och att vara duktig kan motivera eleverna att röra på sig ännu mera. (Magill & Anderson, 2017; Mosston & Ashworth, 2008.) Eleverna erhåller feedback från olika källor. Beroende på lektionsupplägg och mål med undervisningen kan lärare planera på vilket sätt och från vilka källor eleverna får feedback. Eleverna kan få både yttre och inre feedback. Vanligen syftar yttre feedback på verbal återkoppling från en lärare. Dessutom är feedback av en kompis, spegel, ljud, rytm eller ett synligt spår av utförandet former av yttre feedback. Teknologi är ett bra verktyg att använda för yttre feedback, exempelvis videoinspelning av ett utförande ger en exakt återblick av en prestation. Återkoppling kan även komma från eleven själv. Då är det frågan om inre feedback. Sinnena i kroppen ger eleven information om rörelser och prestationer. Detta från muskler och sensorer samt från kroppen via våra sinnen. Den feedback som kommer inifrån är naturlig och är grunden för färdighetsinläring inom idrott. I en inläringssituation använder eleverna både inre och yttre feedback. Den inre feedbacken kommer naturligt från olika sinnen och den yttre feedbacken kompletterar det eleven själv upplever i en prestation. (Jaakkola, m.fl. 2017.)

Feedback kan också delas in i specifik och generell feedback (Mosston & Ashworth 2008; Darst & Pangrazi 2014). Specifik feedback är mycket exakt information om elevens utförande eller beteende. Generell feedback däremot är mera allmän information och inte lika exakt. I en inläringssituation behöver eleverna mestadels specifik feedback. (Jaakkola, m.fl. 2017.) Vidare kan feedback ges individuellt eller allmänt (Mosston & Ashworth 2008; Darst & Pangrazi 2014). Individuell feedback

riktas och når endast en elev medan allmän feedback når flera eller alla elever. Allmän feedback behöver dock inte alltid vara riktad till alla elever utan kan också vara ämnad för en eller några elever. (Jaakkola, m.fl 2017.) Enligt Ryan och Deci (2017) är det effektivare med individuell feedback än allmän feedback med tanke på enskilda elevers inlärningsmotivation samt hela klassens gemensamma motivation.

Feedback kan ges under en prestation, direkt efter eller en kort stund efter utförandet. Det finns flera faktorer som påverkar vilket alternativ som är mest effektivt. Den feedback som ges under en prestation förbättrar ofta resultaten på kort sikt. På lång sikt är det inte lika effektivt eftersom det kan förstöra nyttan med elevernas egen inre feedback. För nybörjare är det bra med feedback direkt efter utförandet eftersom de ofta behöver många instruktioner och stöd. Det är dock viktigt att det blir en kort paus mellan utförandet och den yttre feedbacken, eftersom individen behöver en viss tid att analysera den inre feedbacken som erhålls efter ett utförande. (Jaakkola, m.fl. 2017.) Att eleverna tvingas vänta på feedback en kort stund gör att de själva börjar analysera den inre feedbacken och söka lösningar till eventuella problem eller svårigheter (Magill & Anderson, 2017).

En elev som håller på att lära sig något nytt behöver mycket och ofta återkommande feedback. Däremot ska läraren inte ge feedback efter varje enskild prestation. Vid jämförelse av att ge feedback efter varje prestation och efter varannan har det visat sig att inläring varit effektivare vid det sistnämnda. (Jaakkola, m.fl. 2017.) Detta kan förklaras med att elever som får feedback efter vartannat utförande lär sig använda inre feedback på ett bättre sätt (Magill & Anderson, 2017; Vickers, 2007). Eleverna kan också bli beroende av ständig yttre feedback och det kan leda till att elevens prestationer försämras ifall den yttre feedbacken uteblir. (Jaakkola, m.fl. 2017.) Korrigerande feedback är enligt Thomson (2010) en mycket väsentlig del av gymnastikundervisningen. Thomson menar att om en elev utför flera felaktiga prestationer utan att få korrigerande feedback finns det en risk att eleven tror att det felaktiga utförandet är korrekt, vilket gör att det då kan bli en vana. Däremot menar Liukkonen och Jaakkola (2013) att det är bra att en elev får träna på olika utföranden inom olika idrottsgrenar även om det tekniska utförandet inte är helt korrekt.

2.5.6 Bedömning och betygsättning i skolgymnastiken

Syftet med bedömning i skolgymnastik är att stödja eleverna och uppmuntra till fysisk aktivitet. Den bedömning eleverna erhåller ska grundas på lektionsaktivitet, kunskap och framsteg. I betygsättningen ska 50 % av betyget grundas på hur väl en elev har uppnått de uppsatta kunskaps- och färdighetsmål. Resterande 50 % ska utgå från elevens aktivitet under lektionerna. (Hirvensalo m.fl. 2016.) För att denna betygsättning ska vara rättvis krävs det att läraren tydliggör för eleverna vad de blir bedömda för, det vill säga vilka mål läraren har med undervisningen (Atjonen, 2017). Grunden för bedömningen ska vara de uppsatta målen i läroplanen om fysisk, social och psykisk funktionsförmåga. Elevernas funktionsförmåga i årskurserna F–6 bedöms verbalt eller genom sifferbetyg. (Läroplanen 2016.) Utan bedömning i gymnastik förlorar ett redan ifrågasatt skolämne ytterligare status. (Ni Chróinín & Cosgrave, 2013).

I gymnastik använder lärare oftast summativ och formativ bedömning. Den summativa bedömningen används som ett redskap för läraren att utvärdera elevernas inläring och samtidigt den egna undervisningen. (DinanThompson & Penney, 2015.) I Finland används exempelvis Move! som ett summativt test för att mäta elevers fysiska prestationsförmåga (Hirvensalo m.fl. 2016; Utbildningsstyrelsen, 2016). Formativ bedömning används för att förbättra elevernas inlärningsmöjligheter genom att se till att eleverna vet vad de bör lära sig samt genom feedback av läraren (DinanThompson & Penney, 2015). Olika formativa bedömningsstrategier kan förbättra undervisningen och inläringen. Formativ bedömning i gymnastikundervisningen kan hjälpa eleverna och läraren att fokusera mera på lektionens specifika syfte, förse läraren och eleverna med information om framsteg genom feedback samt underlätta framtida planering för läraren. (Ni Chróinín & Cosgrave, 2013.)

Bedömningens och betygsättningens relevans i skolämnet gymnastik har diskuterats en hel del. Den traditionella bedömningsmodellen som har använts inom alla läroämnen är ”bedömning *av* lärande”. Mycket intresse har dock under senaste tiden riktats mot ”bedömning *för* lärande”. (Leirhaug & MacPhail 2015; López-Pastor, Kirk, LorenteCatalán, MacPhail, & Macdonald, 2013; Ni Chróinín &

Cosgrave, 2013). Bedömningen i gymnastik ska inte endast ses som en tillbakablick på vad eleverna har gjort under en viss tidsperiod utan den ska också fungera som ett stöd för elevernas framtida inläring (Atjonen, 2017). Bedömning för lärande liknar på många sätt formativ bedömning; dock ska dessa två inte ses som synonymer. Bedömning för lärande handlar inte enbart om att eleverna ska bedömas mer frekvent och att undervisningen formas efter behov. Bedömning för lärande är en större helhet av elevernas inlärningsprocess där eleverna till en stor del själva ansvarar för sitt eget lärande. Lärarens roll är att handleda eleverna så att de förstår lärandemålen, bedöma elevernas prestationer med beskrivande feedback, forma undervisningen enligt behov, involvera självbedömning samt kommunicera med eleverna om deras prestationer och utveckling. (Stiggins, 2002.) Lärare som använder sig av välplanerad och strukturerad bedömning i undervisningen varierar sätten att undervisa, planerar mera i detalj och reflekterar mera efter lektionerna. Detta har en positiv inverkan på både lärarens och elevernas lärande och ämnessyn. (Ni Chróinín & Cosgrave, 2013.)

Det är viktigt att elevernas fysiska prestationsförmåga framkommer genom olika former av mätningar. Dessa mätningar eller tester ska endast fungera som ett verktyg för läraren i undervisningen, inte som en direkt matris för betygsättning. Mätningarna ska hjälpa läraren att se vilka områden eleverna behärskar och vilka som behöver utvecklas. Läraren kan utgående från elevernas fysiska prestationsförmåga göra den egna undervisningen så att den blir mer ändamålsenlig. Syftet med mätningarna ska vara att göra eleverna medvetna om den egna prestationsförmågan och fungera som en väckarklocka för de lågpresterande eleverna. (Annerstedt, Peitersen & Rønholt, 2001.) År 2016 togs uppföljningssystemet Move! i bruk i samband med införandet av den nya läroplanen. Ett datainsamlings- och responssystem för att mäta den fysiska prestationsförmågan bland elever i årskurs 5 och årskurs 8. Syftet med dessa mätningar är att motivera eleverna att upprätthålla en god fysisk funktionsförmåga. Resultaten från dessa mätningar ska dock inte användas som bedömningsmatris i betygsättningen. (Hirvensalo m.fl. 2016; Utbildningsstyrelsen, 2016.)

I en undersökning av Laukkanen (2015) framkom det att klasslärarstuderande känner sig väldigt osäkra i fråga om att bedöma eleverna i skolämnet gymnastik. Klasslärarstuderande lyfte fram det snabba tempot under lektionerna i gymnastik och att det är svårt att följa med alla elever. Alla klasslärarstuderande var i undersökningen eniga om att bedömning i gymnastik är svårt, eftersom det i gymnastiken inte lämnar en slutprodukt eller ett konkret resultat som de i ett senare skede kan titta på vid bedömning. Morgan och Hansen (2007) konstaterar att även klasslärare upplever bedömning i gymnastik som utmanande. Nästan 200 klasslärare deltog i Morgan och Hansens undersökning och av dem var 92 % av klasslärarna av den åsikten att bedömning i gymnastik är svårt. Klasslärarna upplever att de saknar kunskap att bedöma i gymnastik och de anser att de borde förbättra sina kunskaper för att klara av att bedöma eleverna på ett välgrundat sätt. Nortunen (2009) fann däremot i sin undersökning att klasslärare som undervisar i gymnastik anser bedömningen som en av de arbetsuppgifter som de upplever sig vara mest självsäkra i fråga om ifall de har tydliga och fungerade strategier.

2.6 Sammanfattning

Gymnastik som skolämne har två huvudsyften, att främja en hälsosam livsstil och att stödja elevernas personliga utveckling med hjälp av idrott. Förutom dessa två huvudsyften är ett tredje mål att eleverna skapar ett livslångt intresse för motion. I läroplanen 2016 står det att målet med skolämnet gymnastik är att främja elevernas utveckling och tillväxt. Vidare ska elevernas inre motivation förstärkas och de ska få positiva upplevelser från gymnastik.

Läroplanen är ett styrdokument som fastställer de riktlinjer som ska följas i gymnastikundervisningen. Den nuvarande läroplanen är från 2014 och togs i bruk hösten 2016. Lärare behöver känna till vad en läroplan fastställer för att kunna hålla läroplansenlig undervisning. Vid förnyandet av läroplan är det viktigt att lärare erhåller stöd för att tolka och förstå innehållet i den nya läroplanen.

Klasslärare är behöriga att undervisa gymnastik i årskurserna 1–6. Klasslärare anser att gymnastik är ett viktigt läroämne, trots det väljer de ofta att hellre undervisa i andra skolämnen eftersom de upplever att deras kunskaper inte räcker till att

undervisa i gymnastik. Det är vanligt att klasslärare upplever att deras motoriska färdigheter och förståelse för regler och taktik inte är tillräckligt bra.

Till lärares uppgifter i gymnastik hör bland annat instruering och organisering. Det förstnämnda innebär att ge instruktioner och det sistnämnda innebär att förbereda övningar och den tid som går åt till det. Att motivera eleverna är också en viktig uppgift, gymnastiklektionerna ska vara meningsfulla och lämpliga för eleverna. Likväl är det viktigt att differentiera undervisningen så att alla elever kan delta. Övningarna bör vara modifierbara enligt olika elevers behov.

Avsikten med feedback är flera, det kan bland annat främja inläring och påverka elevernas beteende. Eleverna erhåller feedback från olika källor. Återkopplingen kan vara specifik eller generell och kan delas in i yttre och inre feedback. Korrigerande feedback är en väsentlig del av all återkoppling.

Syftet med att bedöma eleverna i skolgymnastik är att stödja och uppmuntra eleverna till fysisk aktivitet. Grunden för betygsättning är de uppsatta målen i läroplanen. I gymnastik använder lärare oftast summativ och formativ bedömning. Tidigare forskning visar att både klasslärarstuderande och klasslärare upplever bedömning i gymnastik som utmanande.

3 Yrkessocialisering som teoretisk referensram

I detta kapitel skriver vi om yrkessocialisering in i yrket. Vi lyfter fram ackulturationsfasen, den professionella socialiseringsfasen och den organisatoriska socialiseringen.

3.1 Yrkessocialisering

Yrkessocialisering är den process som formar en individ till ett yrke. Det förklarar varför en lärare undervisar och ser på skolämnet gymnastik på ett visst sätt. (Lawson, 1983; Schempp & Graber, 1992). Socialisering in i läraryrket är en process som består av tre skeden: tiden före lärarutbildningen, tiden under lärarutbildningen och tiden ute i arbetslivet. Grunden byggs upp under barndomen, före och under tiden i grundskolan. Den fortsätter i yrkesutbildningen, där individen socialiseras mer in i yrkesrollen. Socialiseringen slutar inte ute i arbetslivet utan är en kontinuerlig process. (Penttinen, 2003; Richards, Templin, & Graber, 2014.) Under tiden före lärarutbildningen socialiseras individen genom interaktion med bland annat lärare, tränare och föräldrar. Individen bildar sig då en uppfattning om hur undervisningen i gymnastik går till. (Templin & Richards, 2014.) Denna första tid i socialiseringsprocessen har kallats ackulturationsfasen. Skedet under lärarutbildningen, den professionella socialiseringen, är den tid då individen engagerar sig i studierna för att bli lärare. Nya normer och värderingar socialiserar individen mera in i läraryrket. Den tredje fasen i yrkessocialiseringen, organisatorisk socialisering, är tiden i arbetslivet då interaktionen med andra lärare och miljön socialiserar individen in i lärarrollen. (Lawson, 1986.) I alla skeden av livet möter individen faktorer som påverkar socialiseringen. Yttre faktorer, kognitiva processer samt inre och yttre följder av handlingar påverkar en individ i yrkessocialiseringen. (Penttinen, 2003.)

3.2 Ackultureringsfasen i gymnastiklärarens socialisering

Personliga erfarenheter från skolgymnastiken påverkar blivande lärares uppfattningar om och attityder gentemot gymnastikundervisning (Keating m.fl. 2002; Templin & Richards, 2014). Erfarenheter från skolgymnastiken spelar en

signifikant roll i frågan om attityd gentemot skolämnet. Lärare med negativa erfarenheter från skolgymnastiken är ofta inte fysiskt aktiva på fritiden och har lägre självförtroende i fråga om att undervisa i gymnastik i jämförelse med de som har positiva upplevelser från den egna skolgymnastiken. Positiva upplevelser från skolgymnastiken i grundskolan verkar vara mycket viktigt för en positiv inställning till skolämnet gymnastik och fysisk aktivitet. Klasslärare kan ha erfarenheter från den egna skoltiden av gymnastiklärare som använt en icke undervisande metod i gymnastik. En metod där lärarens roll varit mera övervakare än lärare. Detta kan leda till felaktiga uppfattningar om vad läraryrket handlar om. De minnen och uppfattningar klasslärare tar med sig kan leda till att de använder liknande strategier som deras egna lärare tidigare använt. (Morgan & Bourke, 2008.)

Klasslärares bakgrund har en betydande roll för deras uppfattning om sig själva som lärare, sina styrkor och värderingar i skolämnet. Lärare med fysiskt aktiv bakgrund känner sig mera självsäkra gällande att undervisa i gymnastik. (Morgan & Bourke, 2008; Valtonen, Autio, Reunamo & Ruismäki 2012.) Resultaten i Spittles (2015) forskning visar att lärare ofta känner sig självsäkra gällande att undervisa i gymnastik. Dock visar resultaten att lärare är mera självsäkra beträffande uppgifter kring planering och förvaltning än att undervisa i skolämnet. Erfarenheter av deltagande i en viss sport gör att lärarens självförtroende att undervisa sporten ökar (Romar & Frisk, 2017).

Valtonen, Reunamo, Hirvensalo och Ruismäki (2015) skriver att klasslärarstuderande med bakgrund inom lagsporter ofta kommer till klasslärarutbildningen självsäkra gällande att undervisa i gymnastik och upplever sig ofta vara bra på att hålla ordning i klassen. Klasslärarstuderande som däremot har en bakgrund inom individuella sporter upplever sig ofta vara duktiga på att inte utsätta eleverna för stressfulla situationer och att undervisningen är elevcentrerad. Vidare anser Valtonen m.fl. att klasslärarstuderande med en fysiskt aktiv bakgrund och positiva erfarenheter av den egna skolgymnastiken ofta upplever sig kunniga angående egenskaper som tillhör läroämnet, bland annat upplever de sig sportiga, att de har bra kondition och att de har en positiv inställning gentemot skolämnet gymnastik. Callea, Spittle, O'Meara och Casey (2008) konstaterar att

klasslärarstuderande med en fysiskt aktiv bakgrund oftast upplever sig ha mycket god kompetens att undervisa i gymnastik och att lära ut grundmotoriska färdigheter. Dessutom tenderar klasslärarstuderande med en fysiskt aktiv bakgrund också att fokusera mera på ämneskunskaper än de klasslärarstuderande som har mindre aktiv bakgrund (Mitchell, Doolittle & Schwager, 2005). Klasslärarstuderande med en passivare bakgrund och dåliga erfarenheter från den egna skolgymnastiken anser ofta att deras styrkor är mera elevcentrerade, vilket innebär förmåga att bemöta och känna empati för eleverna. (Valtonen m.fl., 2015.) Klasslärarstuderande som har mindre erfarenhet av fysisk aktivitet tenderar att fokusera mera på allmänna pedagogiska kunskaper än på ämnesspecifika färdigheter (Mitchell, Doolittle & Schwager, 2005).

3.3 Professionell socialisering av klasslärare som undervisar i gymnastik

Socialiseringen in i yrket som gymnastikundervisande klasslärare och den egna inställningen till idrott börjar i barndomen och pågår hela livet (Koski, 2008). Under studietiden reflekterar studerande med varandra och lärarna fungerar som handledare. De egna uppfattningarna och teorierna om gymnastik ställs mot nya perspektiv och teorier som lärarutbildningen lyfter fram. (Lehmuskallio, 2011.) Den professionella fasen är en del av socialiseringsprocessen in i läraryrket (Valtonen & Ruismäki, 2012). Lärarstuderande blir dock aldrig fullständigt introducerade för läraryrket innan de börjar arbeta som lärare. Lärarutbildningen kan hjälpa studeranden förbereda sig inför arbetslivet genom att göra dem medvetna vad det innebär att vara en professionell lärare. (Richards, Templin & Gaudreault, 2013.) Tsangaridou (2008) menar att lärarutbildningen förser klasslärarstuderande med goda ämneskunskaper, vilket möjliggör undervisning med hög standard i arbetslivet. Enligt Penttinen (2003) skapar lärarstuderande en egen läraridentitet under lärarutbildningen och socialiseras medvetet in i läraryrket. Det innebär att lärarstuderande skapar förståelse för yrkesprofessionalitet i läraryrket, vad inläring och fostran innebär och lär sig begrepp som hör till undervisningssektorn.

Klasslärarstuderandes uppfattning om gymnastikundervisning påverkas enligt flera undersökningar mest av den egna bakgrunden (Flory & MaCaughtry, 2014; Capel m.fl. 2011). Forskning av Romar och Frisk (2017) tyder dock på att lärarutbildningen också kan ha en stor betydelse för socialiseringen in i läraryrket. Klasslärarstuderande har olika åsikter om vad som är viktigt i gymnastikundervisning och värdesätter saker olika, vilket ofta har att göra med de tidigare erfarenheterna av skolgymnastik. Egna lärare kan fungera som förebild för en studerande, som därmed associerar god undervisning med vad de själva upplevt under skolgymnastiken. Det är väsentligt att få klasslärarstuderande att bilda egna uppfattningar och värderingar om gymnastik under den professionella socialiseringen. Skapandet av uppfattningar och värderingar leder till att klasslärarstuderande kan reflektera över vad de själva anser viktigt och vad de vill prioritera i sin undervisning, vilket är en del av den professionella socialiseringsprocessen in i yrket som gymnastikundervisande klasslärare. (Valtonen & Ruismäki, 2012.)

Praktik i skolor och möjlighet att undervisa är mycket viktiga erfarenheter för lärarstuderandes professionella socialisering (Richards, Templin, & Graber, 2014; Schempp & Graber, 1992). Xiang m.fl. (2002) menar dock att många klasslärarstuderande börjar tvivla på sina kunskaper i fråga om att undervisa i gymnastik efter att de observerat lektioner under studietiden. Erfarna lärare har under praktikperioder möjlighet att hjälpa lärarstuderanden med deras uppfattningar om läraryrket och om vad det innebär att undervisa i gymnastik. De handledande lärarna kan också ifrågasätta lärarstuderandes uppfattningar om vad som krävs för att vara en bra lärare i gymnastik och därmed hjälpa lärarstuderanden att förändra och utveckla sina uppfattningar. (Dodds, 1989; Richards, m.fl. 2013.)

3.4 Organisatorisk socialisering av klasslärare som undervisar i gymnastik

Under lärarstudierna förvärvas den teoretiska kunskap och de grundläggande redskap som behövs för att undervisa i skolvärlden. Verkligheten kan dock se helt annorlunda ut än den bild av yrket läraren har med sig från lärarutbildningen.

Utvecklingen till en professionell lärare formas till stor del av erfarenheter, kunskaper och personliga egenskaper. Utvecklingen sker till största delen efter lärarutbildningen. (Bezzina, 2006.) Skillnaden mellan socialisering in i läraryrket och in i de flesta andra yrken är att alla som arbetar som lärare själva har gått i skola. En lärare som arbetar i grundskolan har erfarenheter ur ett elevperspektiv av hur undervisningen sett ut under lärarens egen skoltid Dessa erfarenheter följer med läraren till yrket och tenderar ha en roll i hur man formas som lärare. (Arfwedson, 1994.) Lortie (1975) hävdar också att erfarenheter från den egna skolgången samt arbetserfarenhet inom yrket i högre grad påverkar yrkessocialiseringen än lärarutbildningen. Goda minnen från den egna skolgymnastiken och ett positivt förhållningssätt till fysisk aktivitet är ofta faktorer som kan påverka valet att vilja undervisa i gymnastik. (Capel, Hayes, Katene & Velija, 2011.) Templin och Richards (2014) hävdar att den personliga anledningen till valet att bli lärare påverkar hur man socialiseras in i yrket.

Den socialisering som sker under en lärares första tid inom yrket präglas av en del olika faktorer. Den första tiden som lärare kan för många kännas som en stor utmaning. (Arfwedson, 1994; Banville & Rikard, 2009.) Lärarens uppgift under den första tiden i yrket är, förutom själva undervisningen, att lyckas utveckla den egna professionalismen. En nyutexaminerad lärare tar med sig den förvärvade kunskapen och många erfarenheter från lärarutbildningen. (Richards m.fl. 2014.) Övergången från studerande till professionell lärare kan vara enkel eller svår, beroende på hur väl läraren klarar av de uppgifter som läraryrket innefattar. Den första tiden i yrket har beskrivits som en tid där lärare kan befinna sig i en position där egna värderingar och normer inte riktigt stämmer överens med omgivningens. Socialiseringen in i rollen som lärare handlar om att försöka finna en balans mellan det egna synsättet, kollegornas synsätt och arbetsplatsens traditioner. (Richards, 2014.) Den egna synen på och tanken om hur undervisning ska se ut kan vara svår att förverkliga på en arbetsplats där lärarna inte arbetar efter samma modeller och principer. Socialiseringen påverkas därför till stor del av kollegorna. (Richards m.fl., 2014). Bauer och Erdogan (2011) beskriver organisationssocialiseringen som en tid då läraren erhåller den kunskap och kompetens som krävs på arbetsplatsen.

Socialiseringsprocessen in i yrket som gymnastikundervisande klasslärare är inte entydig. Det är en individuell process som påverkas av livssituation och karriärfas. Socialiseringen in i läraryrket är en blandning av normer, förväntningar och tvång samt av den egna känslan av medverkan eller inflytande. (Templin & Richards, 2014.) Yrkessocialiseringen in i yrket som gymnastikundervisande klasslärare kan ses som en lång process, där all kontakt med yrket påverkar ämnessynen och sättet att undervisa. (Lawson, 1986.) Nya lärare som försöker anpassa sig till en ny skolas kultur och göra kompromisser för att passa in gör det ofta omedvetet. Skolans värderingar och normer gör att läraren blir formad på ett sätt som passar in i skolan. Detta gör att exempelvis tillvägagångssätt som tidigare ansetts som otänkbara kan användas av läraren på grund av socialiseringen in i den nya rollen. (Day, 1999.)

3.4 Sammanfattning

Socialiseringen till lärare är process som består av tre skeden: ackulturationsfasen, den professionella socialiseringsfasen och den organisatoriska socialiseringsfasen. I alla skeden av livet möter läraren faktorer som påverkar socialiseringen. Yttre faktorer, kognitiva processer samt inre och yttre följder av handlingar är sådant som påverkar individen i yrkessocialiseringen.

Personliga erfarenheter från den egna skoltiden kan påverka lärares uppfattningar om gymnastikundervisning. Under studietiden ställs egna uppfattningar och teorier om gymnastik mot nya perspektiv och teorier som framkommer vid lärarutbildningen. Första tiden som nyutexaminerad lärare kan vara svår och förvirrande, för läraren kan befinna sig en position där de egna värderingarna och normerna inte stämmer överens med omgivningen. Socialiseringen in i läraryrket handlar om att försöka hitta balans mellan det egna synsättet, kollegornas synsätt och skolans traditioner. Socialiseringen in i yrket som lärare påverkas till en stor del av de första arbetskollegorna.

4 Metod

4.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med vår avhandling är att undersöka hur klasslärare undervisar i skolämnet gymnastik och på vilket sätt de arbetar med läroplanen. Med vår undersökning vill vi kunna kartlägga hur gymnastikundervisningen ser ut i de finlandssvenska grundskolorna. Utgående från syftet har vi formulerat fyra forskningsfrågor:

1. Hur ser socialisationen till klasslärare som undervisar i gymnastik ut?
2. Hur ser klasslärare på skolämnet gymnastik?
3. Vad anser klasslärare om läroplanen och hur använder de den i gymnastikundervisningen?
4. Hur arbetar klasslärare med gymnastikundervisning?
 - a) Hur går klasslärarna tillväga vid planering?
 - b) Hur ser undervisningsprocessen ut?
 - c) Hur bedömer klasslärare inom skolämnet gymnastik?

4.2 Val av metod

I planeringsskedet av en forskning behöver ett problem eller en fråga formuleras. Forskaren behöver fundera över hur hen ska gå tillväga för att få svar på problemet eller frågan (Bell, 2006). Vidare behöver forskaren ställa sig frågan om problemet verkligen behöver undersökas och/eller frågan besvaras (Patel & Davidson, 2011). Betydelsen av och möjliga framtida användning av forskningsresultaten påverkar ofta de val som forskare gör vid utformandet och genomförandet av en undersökning (Bell, 2006). Forskare strävar efter att presentera forskningsresultat som har en vetenskaplig grund, är trovärdiga och pålitliga samt är möjliga att förstå (Olsson & Sörensen, 2007). Den metod som används för att genomföra en forskning är till viss del beroende av syftet med forskningen (Trost, 2010). Dessutom hävdar Denscombe

(2009) att valet av forskningsmetod bör baseras på hur användbar metoden är för forskningen.

Valet av forskningsmetod, forskningsansats och informanter är beroende av vilka frågor som forskningsresultaten ska ge svar på (Bell, 2006; Patel & Davidson, 2011; Nyberg & Tidström, 2012). Ejvegård (2003) hävdar att metoden i en undersökning är det sätt forskare vill närma sig och behandla ett ämne. De två forskningsmetoder som används är kvalitativ forskning och kvantitativ forskning. (Trost, 2010; Ejvegård, 2003; Nyberg & Tidström, 2012; Patel & Davidson, 2011). Dessa två metoder skiljer sig såvida att kvalitativ forskning fokuserar på tolkning av analyser och intervjuer, medan kvantitativ forskning fokuserar kring mätningar, statistiska bearbetningsmetoder och analyser av data (Patel & Davidson, 2011) Gemensamt för kvalitativ och kvantitativ forskning är att båda metoderna används för att utvidga kunskapen inom ett område (Olsson & Sörensen, 2007). Att välja en kvalitativ ansats utesluter inte att kvantitativa metoder också kan användas (Bell, 2006). Mycket av den forskning som görs har element av både kvalitativa och kvantitativa och klassificeras varken som det ena eller det andra (Patel & Davidson, 2011).

Kvalitativa metoder ger forskare mer beskrivande och uttömmande data om respondenterna. Med kvalitativa metoder strävar forskare efter att kunna karaktärisera något, nämligen genom undersökningar om hur ett visst fenomen skapas. (Olsson & Sörensen, 2007.) Trost (2010) beskriver kvalitativa metoder som väldigt användbara i situationer där forskare försöker förstå variationer mellan människors ageranden, handlingar och resonemang i olika situationer. Med kvalitativ forskningsmetod strävar forskare enligt Nyberg och Tidström (2012) efter att förstå olika uppfattningar, intryck och intentioner. Djupgående och beskrivande data erhåller forskare exempelvis genom kvalitativa frågeformulär, intervjuer eller anteckningar från fältstudier. Dessa former av datainsamling ger ofta detaljerade och uttömmande data om respondenterna (Olsson & Sörensen, 2007). Datainsamlingen tar dock lång tid, vilket gör att forskare oftast får nöja sig med relativt få respondenter. (Bell, 2006; Nyberg & Tidström, 2012.) Valet av respondenter och datainsamlingsmetod ska därför göras så noggrant att forskaren inte behöver kontakta respondenter i efterhand för att få svar på frågor eller välja bort

respondenter på grund av bristfälliga svar (Ejvegård, 2003). Kvalitativ forskning möjliggör flexibilitet i en högre grad än kvantitativ forskning. Trots färre respondenter, kompenserar kvalitativ forskning med ett större antal variabler och fördjupade frågeställningar. (Olsson & Sörensen, 2007).

Vi har valt att använda oss av kvalitativ forskningsmetod i denna avhandling. Vi ville ha uttömmande data och detaljerade beskrivningar av våra respondenter och då ansåg vi att kvalitativa intervjuer var lämpliga. Även om vi använt oss av strukturerade intervjuer där vi på förhand har formulerat frågorna vi vill ställa respondenterna, har vi också haft möjligheten att ställa följdfrågor. I och med att vi ville ha uttömmande data och noggranna beskrivningar om hur klasslärare arbetar i gymnastik, har vi kunnat säkerställa oss det genom att ställa följdfrågor till respondenterna ifall vi upplevt att någonting blivit oklart.

4.3 Intervju som datainsamlingsmetod

Intervjuer är användbara då forskare strävar efter att utforska komplexa fenomen. Information om respondenternas åsikter, erfarenheter och känslor samlas effektivt med lämpliga intervjufrågor. (Ejvegård, 2003; Denscombe, 2009.) Genom att ställa frågor försöker forskaren få kunskap om respondentens situation (Olsson & Sörensen, 2007). Intervjuer är ett samtal mellan intervjuare och respondent där syftet är att samla kvalitativ information (Starrin & Renck, 1996). Genom intervjuer ansikte mot ansikte kan forskare säkerställa erhållandet av relevant information från exakt de respondenter som krävs för urvalskategorierna. Forskare kan därmed garantera att insamlade data exempelvis innehåller tillräckligt många kvinnor respektive män ifall forskningen förutsätter det. (Denscombe, 2009.) Forskare ska därför vara noggranna i valet av respondenter (Ejvegård, 2003). Frågorna i en intervju ska vara tydliga och enkla samt leda till innehållsrika svar (Trost, 2010). En kvalitativ forskning har ofta en ganska låg grad av standardisering och det innebär att intervjuerna kan variera mycket från varandra. En låg standardisering i en intervju kan exempelvis bero på variationer i ordningsföljden på frågorna, olika följdfrågor beroende på svar samt olika språkbruk. (Bell, 2006; Trost, 2010.) En kvalitativ

intervju har enligt Trost (2010) oftast en låg standardisering men en hög strukturering.

En intervju kan variera gällande strukturering. Strukturen på en intervju varierar och beror på det material och data som forskare förväntas få ut av respondenternas svar. (Denscombe, 2009; Trost, 2010.) En intervju kan vara välstrukturerad, ostrukturerad eller semistrukturerad. (Bell, 2006; Denscombe, 2009). I en strukturerad intervju har intervjuaren i stor grad kontroll över vilka frågor som ställs och vilka svar som respondenterna förväntas ge. Svartalternativen är begränsade och intervjun är formad som ett förbestämt frågeformulär. Det material som samlas in är då kvantitativt. (Denscombe, 2009.) En ostrukturerad intervju är, till skillnad från en strukturerad, formad så att intervjuaren inte styr intervjun. Respondenten får tala fritt om ett bestämt ämne utan att intervjuaren ingriper eller påverkar respondentens svar. (Bell, 2006; Denscombe, 2009). En ostrukturerad intervju kan ge viktig och värdefull information, men kräver dock att intervjuaren är skicklig och erfaren (Bell, 2006). I en semistrukturerad intervju har intervjuaren listat de ämnen och frågor som respondenten ska svara på. Svaren på frågorna är öppna och intervjuaren är flexibel gällande ordningsföljden på de frågor och ämnen som behandlas. Liksom i en ostrukturerad intervju vill intervjuaren att respondenten utförligt utvecklar och formulerar sina tankar och synsätt. (Denscombe, 2009.)

Trost (2010) anser att skribenter inte ska använda termen ”semistrukturerade intervjuer”. Istället för semistrukturerade intervjuer borde benämningen vara att intervjun är strukturerad med öppna frågor. Bell, (2006), Olsson och Sörensen, (2007) och Patel och Davidson (2011) anser alla att intervjuerna i en kvalitativ undersökning ofta är lågt strukturerade. Däremot anser Trost (2010) att intervjuer i en kvalitativ undersökning oftast i hög grad är strukturerade. Patel och Davidson (2011) menar att det finns skillnader i språkbruket mellan forskare gällande strukturering och standardisering. Bell (2006) förklarar detta med att intervjuer ofta är en kombination mellan strukturerade och ostrukturerade. Respondenter i kvalitativa intervjuer ges ofta möjligheten att uttrycka sig ostrukturerat samtidigt som en tydlig struktur finns för intervjun. I vår intervju har vi valt att ställa frågorna

enligt en strukturerad modell med öppna frågor. Detta möjliggör eventuella följdfrågor samtidigt som variationerna i respondenternas svar inte blir för stora.

I kvalitativa intervjuer används framförallt inspelning och kompletterande anteckningar för respondenternas svar (Denscombe, 2009). En inspelning kan fungera som ett verktyg för intervjuaren. Intervjuaren är skyldig att tala om för respondenten ifall intervjun spelas in. Respondenten har rättighet att vägra att ställa upp på en inspelad intervju (Trost, 2010). En inspelning kan vara ett stort hjälpmedel för intervjuaren under intervjun och efteråt vid analyseringen av materialet. Inspelning av en intervju kan dock göra att respondenten inte är ärlig med svaren (Denscombe, 2009). Under intervjun möjliggör inspelningen att intervjuaren kan koncentrera sig på respondenten och samtidigt göra eventuella anteckningar utan att missa något väsentligt (Denscombe, 2009; Trost, 2010). Vid analyseringen och sammanställningen av respondentens svar är det dessutom lättare att plocka upp och använda direkta citat från intervjun. För att kunna kategorisera respondenternas svar kan intervjuaren behöva lyssna på intervjun flera gånger. Alla inspelade intervjuer bör transkriberas för att eventuellt kunna granskas i efterhand. (Bell, 2006.) Vi har valt att banda och transkribera våra intervjuer så att vi vid analysering av respondenternas ska kunna lyfta fram exakt det som nämnts i intervjuerna. Vi är övertygade om att det är ett bra val att spela in intervjuerna så man inte behöver anteckna allting som respondenterna berättar. Det blir då lättare att koncentrera sig på respondenternas svar och leda intervjuerna och ställa intervjufrågor och eventuella följdfrågor.

Det finns för- och nackdelar med intervjuer som datainsamlingsmetod. Intervjuer lämpar sig vid insamling av detaljerade data. (Denscombe, 2009.) Intervjuer möjliggör flexibilitet under datainsamlingen. Inriktningen på undersökningen kan förändras eller justeras under intervjuens gång. (Bell, 2006; Denscombe, 2009.) Följdfrågor kan leda till fördjupade svar (Bell, 2006). Forskare behöver endast enkel utrustning för att genomföra en intervju och svarsfrekvensen är oftast hög, eftersom intervjuerna vanligtvis är planerade och bokade på förhand. Tiden för genomförandet av en intervju är också relativt kort (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2011). Den direkta kontakten med respondenten gör att validiteten på det insamlade

data är hög, eftersom intervjuaren kan kontrollera relevansen och riktigheten på ett bättre sätt än exempelvis vid enkätundersökningar. (Denscombe, 2009.) Nackdelar med intervju som datainsamlingsmetod är att det finns begränsade möjligheter att samla in ett stort sampel. Intervjuer tar i jämförelse med enkäter mycket tid att genomföra med ett stort antal respondenter. (Bell, 2006.) Analyseringen av icke standardiserade svar kan vara svåra och bearbetningen av insamlade data tidskrävande. Tillförlitligheten i insamlade data kan vara bristfällig, eftersom konsistensen och objektiviteten kan påverkas negativt av intervjusituationen. (Denscombe, 2009.)

Vi anser det givande att intervjuas ansikte mot ansikte. Förutom att validiteten blir högre kan det hjälpa forskaren att bättre förstå vad respondenter menar. Exempelvis så kan forskaren bättre förstå vad respondenterna menar med att deras skolgård eller gymnastiksal är liten och att det påverkar gymnastikmöjligheterna negativt. Det kan vara att detaljer uteblir om en intervju görs via telefonen. Eftersom vi åkte till skolorna för att intervjuas klasslärarna har vi fått en uppfattning om de faciliteterna och vilka möjligheter som finns vid skolorna.

4.4 Undersökningspersoner och undersökningens genomförande

Syftet med vår avhandling är att undersöka hur klasslärare undervisar i skolämnet gymnastik och på vilket sätt de implementerar läroplanen. Vi kontaktade klasslärare som undervisar i gymnastik och bad dem delta i vår undersökning. Vi ville ha respondenter som arbetar i olika skolor och på det sättet öka undersökningens validitet. Vi gjorde en uppdelning så att Richard intervjuade klasslärare runt omkring Vasatrakten medan Christian intervjuade i Karlebytrakten. Att vi valde klasslärare från skolor i Österbotten har endast att göra med det geografiska läget. Vi fick snabbt insamlat vårt material och kunde påbörja bearbetningen av intervjuerna. Totalt sju klasslärare deltog i vår undersökning, fyra manliga och tre kvinnliga.

Innan vi kontaktade våra respondenter färdigställde vi intervjufrågorna och utförde en pilotundersökning för att säkerställa att upplägget av intervjufrågorna var

fungerande. I denna undersökning har vi använt oss av bestämda intervjufrågor (bilaga 1). Det innebär att vi använt oss av strukturerade intervjuer som metod och därmed ställt samma frågor till alla respondenter. Respondenterna har därefter fritt fått svara på frågorna och vid behov har vi haft möjlighet att ställa följdfrågor. (Trost, 2010. De klasslärare som gav jakande svar ombads att ställa upp på en intervju. Vi kom överens om plats och tid med respondenterna och strävade efter att göra det så behagligt som möjligt för dem. Enligt Trost (2010) är det viktigt att respondenterna känner sig trygga vid en intervju. Intervjuerna tog ungefär 25–30 minuter, beroende på respondenternas svar. Samtliga intervjuer utfördes i enskilda rum. Innan intervjuerna påbörjades frågade vi respondenterna i fall vi fick spela in intervjuerna, så att vi vid bearbetningen av det insamlade materialet kunde återgå till intervjuerna. Vi informerade även respondenterna att allt insamlat material hanteras konfidentiellt. Vi har valt att använda fingerade namn på våra respondenter så att klasslärarnas identitet inte framkommer. Samtliga intervjuer spelades in med våra egna datorer och telefoner.

4.5 Bearbetning och analys av materialet

Efter att vi gjort våra intervjuer, totalt sju stycken så kunde vi börja med att transkribera intervjuerna. Richard intervjuade fyra klasslärare och transkriberade fyra intervjuer och Christian intervjuade tre klasslärare och transkriberade tre intervjuer. Vi spelade in intervjuerna på våra mobiltelefoner och datorer. Vi raderade inte intervjuerna efter att vi transkriberat våra intervjuer, eftersom vi ville ha dem kvar ifall något skulle hända med de transkriberade intervjuerna. Vi tänkte också att det kan vara bra att ha kvar de inspelade intervjuerna ifall vi av någon orsak under analysens gång behöver gå tillbaka till intervjuerna.

Vi lyssnade först igenom det inspelade materialet en gång. Efter att vi gjort det så transkriberade vi intervjuerna och skrev ner exakt det som framkom i intervjuerna, det vill säga att vi inte ändrade på något som respondenterna nämnde eller lämnade bort något som framkom under intervjuerna. Våra transkriberingar blev 4–6 sidor långa.

Då vi var klara med transkriberingen kunde vi börja analysera vårt data. Vi gjorde så att vi först läste igenom det insamlade materialet några gånger för att få en helhetsuppfattning över det insamlade materialet, därefter påbörjades själva analysarbetet. Efter att vi läst igenom intervjuerna några gånger så analyserade vi materialet tillsammans och började tolka det. Vi valde att göra en innehållsanalys av vårt insamlade material. Vi ansåg båda att det den typen av analysmetod lämpade sig för vårt material. Trost (2010) menar att redan då forskaren samlar in data sker det automatiskt en del analyser och även tolkningar. Detsamma gäller då det insamlade materialet läses igenom, förutom att det analyseras så sker det också medvetna eller omedvetna tolkningar. Vi analyserade en forskningsfråga i taget. Då vi läste igenom intervjuerna markerade vi det som vi ansåg relevant och som besvarar våra forskningsfrågor och underfrågor i forskningsfråga fyra. Vi gick igenom varje intervjufråga noggrant eftersom vi ansåg att alla intervjufrågor kan ge svar på våra forskningsfrågor. Vi gjorde likadant med alla fyra forskningsfrågor.

Efter att vi gått igenom allt insamlat material, en transkriberad intervju i taget, och svarat på en intervjufråga i taget började vi leta efter likheter och skillnader i respondenternas svar. Vi ville få reda på hur klasslärare arbetar med skolämnet gymnastik. Förutom likheter och skillnader har vi också varit intresserade av hur varje enskild klasslärare arbetar i skolämnet. Ifall någon av klasslärarna nämnt något som gett svar på en forskningsfråga, även om de andra klasslärarna inte nämnt samma sak, har vi lyft fram det och plockat ut lämpliga citat ur intervjuerna som vi sedan redovisat i resultatet.

Eftersom det är viktigt att skydda respondenternas identitet har vi använt oss av fingerade namn då vi redovisat resultaten i denna avhandling. Vi har gjort upp en tabell över respondenterna där vi använt fingerade namn. Ur tabellen framgår det hur många år klasslärarna jobbat samt vilken årskurs de undervisar i.

Tabell 1.

Klasslärarnas mängd gymnastikstudier, arbetserfarenhet och vilken årskurs de undervisar i

Lärare	Antal år som lärare	Gymnastikstudier	Gymnastikundervisning i årskurs
Kalle	15	Grundstudier	Årskurs 4–5
Martin	10	Ämneslärare (60sp)	Årskurs 4–6
Pertti	20	Grundstudier	Årskurs 4–6
Minna	3	Grundstudier	Årskurs 6
Sonja	13	Ämneslärare (60sp)	Årskurs 3–6
Jesper	12	Ämneslärare (60sp)	Årskurs 5–6
Carolina	21	Grundstudier	Årskurs 5

Från tabell 1 framgår det att i vår undersökning har vi intervjuat sju klasslärare, tre kvinnliga och fyra manliga. Av dessa var det tre klasslärare som läst gymnastik som ett långt biämne, det vill säga 60 studiepoäng i skolämnet gymnastik. De flesta intervjuade har över 10 års erfarenhet av att fungera som klasslärare. De intervjuade klasslärarna undervisade gymnastik i årskurserna 3–6.

4.6 Klasslärarutbildningen

Klasslärarstudier kan avläggas vid pedagogiska fakulteter som i nuläget finns anordnade vid åtta universitet runtom i Finland (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011). Den svenskspråkiga klasslärarutbildningen i Finland anordnas av Åbo Akademi i Vasa och Helsingfors universitet i Helsingfors. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier i Vasa var länge den enda instansen där det gick att utbilda sig till klasslärare på svenska i Finland. År 2016 startade Helsingfors universitet en svenskspråkig lärarutbildning som också utbildar svenskspråkiga klasslärare (Sundholm, 2016). Vid Åbo Akademi i Vasa finns möjligheten att läsa 60 studiepoäng i gymnastik i samarbete med Jyväskylä universitet (Åbo Akademi, 2018).

Den finländska lärarutbildningen kännetecknas av att den är forskningsbaserad. Under 1970-talet påbörjades arbetet att flytta lärarutbildningen till universiteten och år 1979 beslöts det att lärarutbildningen skulle ordnas på magisternivå. Syftet med en forskningsbaserad utbildning är att examinera självständiga, ansvarstagande och reflekterande lärare som kan basera sin undervisning på forskning och dess principer. Lärarna ska uppmuntras att lösa olika situationer som uppstår i yrkeslivet med hjälp av erfarenheter från studierna och använda sig av forskningsbaserade arbetsmetoder i arbetet. Den forskningsbaserade utbildningen ska även bidra till ett gott språk eftersom lärarna fungerar som språkliga förebilder för eleverna. (Eklund, 2014; Hansen & Eklund 2014.)

Klasslärarstudierna omfattar 300 studiepoäng med huvudämnet pedagogik och tar i allmänhet fem år att avlägga. Klasslärarstudierna består av ett tvåexamenssystem som omfattar en kandidatexamen (3 år) och en magisterexamen (2 år). (Sundström, 2017.) I examen kan även grundstudier och ämnesstudier i något läroämne ingå (OAJ, 2018). Med grundstudier menas möjligheten att fördjupa sig i ett skolämne, till exempel i gymnastik och det innebär att läsa totalt 25 studiepoäng. Ämnesstudier syftar på ett långt ämne vilket innebär 60 studiepoäng. Klasslärarstuderande kan exempelvis läsa lång gymnastik och därmed bli behöriga att undervisa i gymnastik i grundskolans högre årskurser, det vill säga årskurserna 7–9. Det är endast vid Åbo Akademi i Vasa det är möjligt att läsa gymnastik som långt ämne på svenska, det vill säga totalt 60 studiepoäng. Skillnaderna mellan nyutexaminerade lärare kan därmed vara stora gällande mängden studier i skolämnet gymnastik. Lärare som undervisar i gymnastik kan ha erfarenhet av endast en grundkurs i gymnastik, som omfattar fem studiepoäng.

4.7 Reliabilitet, validitet och etik

Oberoende av tillvägagångssätt och metodval måste alltid resultaten och besluten som fattats i en forskning kritiskt granskas. Detta för att kontrollera hur tillförlitlig informationen är. (Bell, 2006.) Hög reliabilitet eller tillförlitlighet, innebär att forskare fått identiska resultat vid upprepade mätningar med samma mätinstrument (Olsson & Sörensen, 2007). Reliabiliteten i en undersökning beror på hur väl resultatet motstår slumpinflytande. Vid genomförandet av en undersökning

innehåller de resultat som erhålls ett sannvärde och ett felvärde. Brister i undersökningens tillförlitlighet leder till felvärden, vilket forskare ofta inte har kontroll över. Exempelvis kan det instrument som används vid datainsamling påverkas av slumpmässiga variationer, vilket leder till varierande värden. En reliabel forskning är genomförd med ett instrument med litet felvärde. (Patel & Davidson, 2011.)

Då datainsamling görs med kvalitativa intervjuer är det viktigt för reliabiliteten att standardiseringen är låg. Det är bra för tillförlitligheten att respondenten har möjlighet att svara på frågorna i lämplig ordning och tillåts varierande svar. (Trost, 2010.) Reliabiliteten i en kvalitativ forskning med intervjuer som datainsamlingsmetod kan inte granskas på samma sätt som i en kvantitativ forskning. Datainsamlingen kan inte genomföras exakt på samma sätt av en annan forskare, vilket betyder att reliabiliteten i en forskning måste framgå på andra jämförbara sätt. Jämförbara är exempelvis de procedurer och de beslut forskaren tagit vid genomförandet av undersökningen. Med vetskapen om detta kan andra forskare dra slutsatser om huruvida undersökningen resulterat i liknande resultat ifall den genomförts av någon annan forskare. (Denscombe, 2009.) Reliabiliteten är god ifall resultaten går att reproducera av andra forskare (Bell, 2006; Olsson & Sörensen, 2007; Kvale & Brinkmann, 2014). För att möjliggöra någon form av kritisk granskning krävs det att undersökningens tillvägagångssätt är utförligt presenterade. Undersökningens metoder, analys av insamlade data samt de beslut som fattats måste därför redovisas för att tillförlitligheten ska vara högre. (Denscombe, 2009.)

Validitet eller trovärdighet handlar om huruvida det instrument som används för forskningen verkligen mäter det som ska mätas (Ejvegård, 2003; Olsson & Sörensen, 2007; Trost, 2010). Det vill säga ifall forskare faktiskt undersöker det som forskningen har som avseende att göra (Patel & Davidson, 2011). Bell (2006) menar att konkret mätning av validitet är komplicerat men kan göras på flertalet olika sätt. Forskare kan försäkra läsare om att behandlingen av insamlade data följt god praxis för kvalitativ forskning genom synliggörande av hur data producerats och granskats. Baserat på de beslut som gjordes i undersökningen kan trovärdigheten bestämmas. (Denscombe, 2009.) Validitet i kvalitativa undersökningar baserar därmed inte

enbart i datainsamlingen. Validitet innefattar samtliga delar av forskningsprocessen. Trovärdighet i datainsamlingen handlar om hur väl forskare kan göra valida tolkningar av respondenternas livsvärld. (Patel & Davidson, 2011.) Vid användningen av kvalitativa intervjuer eftersträvas en förståelse av vad respondenten verkligen menar med sina svar. Det sätt som respondenten tolkar en företeelse eller en fråga påverkar svaret och därmed också validiteten. (Trost, 2010.) Validiteten i en intervju är alltid låg ifall reliabiliteten är låg. Är reliabiliteten hög innebär det dock inte att validiteten är det. En intervjufråga kan ge samma eller liknande svar varje gång den ställs, men det behöver inte betyda att det forskaren ämnat mäta i undersökningen har besvarats (Bell, 2006.)

Kvalitativ forskning innehåller oftast data från ett relativt litet urval av respondenter. Förutom reliabiliteten och validiteten kan också generaliserbarheten av en forskning granskas och ifrågasättas. Med "generaliserbarhet" menas direkt överförbarhet, det vill säga sannolikheten att en likadan forskning ger samma resultat. (Patel & Davidson, 2011.) För att kunna generalisera ett forskningsresultat krävs det att validiteten och reliabiliteten är hög samt att bakomliggande variabler granskas (Olsson & Sörensen, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009). Eftersom respondenterna ofta är få till antalet i en kvalitativ forskning kan generaliserbarheten i resultaten ifrågasättas om de är representativa eller inte. (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskare vet att frågan gällande generaliserbarhet är relevant för all forskning. Dock hävdar forskare att kvalitativ forskning bör angripas på ett för metoden lämpligt sätt. Generaliserbarheten i kvalitativ forskning grundar sig på sannolikheten att insamlade data också återfinns i en likadan forskning gjord av någon annan. (Denscombe, 2009.) Vissa forskare förhåller sig skeptiska till att all forskning måste vara generaliserbar (Kvale & Brinkmann, 2009).

I all forskning behöver forskare ta hänsyn till forskningsetiska aspekter, sådana aspekter som också rör respondenternas livsförhållanden. Det behöver finnas en balans mellan den allmänna nyttan med forskningen och individernas privatliv (Patel & Davidson, 2011). Respondenterna får inte utsättas för skador, vare sig fysiska eller psykiska. Forskaren ska inte på något sätt kränka eller förödmjuka respondenterna. De personer som berörs av forskningen har rätt att få veta forskningens syfte och

deltagarna har också själva rätten att bestämma om sin egen medverkan. (Olsson & Sörensen, 2007; Denscombe, 2009; Patel & Davidson, 2011.) Forskare måste värna om respondenternas integritet, vilket betyder att all insamlad information ska behandlas konfidentiellt (Bell, 2006; Patel & Davidson, 2011). Att informationen behandlas konfidentiellt betyder att den inte får överlämnas till utomstående personer eller att respondenter inte går att identifiera utgående från intervjusvar eller motsvarande i resultatdelen (Trost, 2010; Patel & Davidson, 2011). Med ett större antal respondenter är det mindre sannolikhet att utomstående personer kan identifiera, eller gissa identiteten utgående från respondenternas svar. Insamlade personuppgifter får bara användas för forskning och inte för andra ändamål. (Olsson & Sörensen, 2007; Denscombe, 2009; Patel & Davidson, 2011.)

5. Resultatredovisning

I detta kapitel redovisas undersökningens resultat. Vi redogör för resultaten utgående från de olika forskningsfrågorna. Under rubriken "Klasslärares socialisering till lärare som undervisar i gymnastik" presenteras resultat som hör till forskningsfråga 1 och under rubriken "Klasslärares syn på skolämnet gymnastik" redogörs resultat som hör till forskningsfråga 2. Resultaten till forskningsfråga 3 presenteras under rubriken "Klasslärares åsikter om och användning av läroplanen i gymnastik". Avslutningsvis presenteras resultaten till forskningsfråga 4 under rubriken "Klasslärares arbetssätt i gymnastik".

5.1 Klasslärares socialisering till lärare som undervisar i gymnastik

Utgående från intervju svaren har vi formulerat tre teman som svarar på vår första forskningsfråga. Våra teman beskriver klasslärares socialisering in i yrket som gymnastikundervisande klasslärare. Den första kategorin beskriver klasslärares erfarenheter från den egna skolgången och från klasslärarstudierna. Vidare presenteras klasslärares idrottsliga bakgrund och slutligen klasslärares utveckling till lärare som undervisar i gymnastik i grundskolan 1–6.

Ackulturering

Ackultureringen är tiden före lärarutbildningen. De erfarenheter en lärare har med sig från barndomen. Erfarenheter från egen skolgång och idrottslig bakgrund som påverkar socialiseringen in i läraryrket. Lärarna som undervisade gymnastik i slutet av 1900-talet var, enligt alla intervjuade klasslärare, ofta passiva i rollen som lärare. Gymnastikundervisningen i grundskolan var bristfällig enligt en stor del av de intervjuade klasslärarna. Negativa erfarenheter berodde ofta på lärarens arbetssätt. Sonja konstaterade:

Det [gymnastiklektionerna] gick ut på att vi inte hade någon undervisning. Det gick ut på att läraren eventuellt kom till lektionen och så valde han två som valde lag och så fick vi själva bestämma vad vi skulle göra. Så var mina gymnastiklektioner.

De flesta klasslärare hade erfarenheter av passiva lärare i gymnastikundervisningen från tiden i grundskolan. Läraren var enligt många mer övervakare än lärare. Enligt Pertti var läraren *nog ibland ganska passiv [...] kunde nog bara stå och säga att nu har vi det här och så kunde läraren sitta och se på*. Jesper hade minnen av att läraren i gymnastik verkade *ointresserad och oengagerad*. Av de intervjuade klasslärarna var det endast Kalle som lyfte fram minnen av en krävande gymnastiklärare. Kalle hade dock inga positiva minnen av gymnastikundervisningen på grund av sättet gymnastikläraren undervisade och dessutom favoriserade vissa elever. På frågan om minnen och erfarenheter från den egna skolgymnastiken konstaterade Kalle:

Hård, brutal och inte det minsta roligt skulle jag väl nästan vilja säga. [om gymnastikundervisningen]. Vi hade en ganska nytexaminerad, nästan militärisk gymnastiklärare som gynna de som var jätteduktiga. Sen de som inte var lika duktiga så var nog mest bara med och fick pina sig igenom.

De intervjuade klasslärarna hade alla mer eller mindre erfarenheter av olika idrottsformer. Gemensamt för alla klasslärare är att alla i något skede av livet spelat fotboll. Lagsporter och framförallt olika bollsporter var dominerande bland klasslärarna. Medan alla klasslärare hade erfarenheter av lagsporter, så hade Carolina och Kalle också erfarenheter av individuella sporter. Carolina hade *hållit på med en del orientering [...] skidat har jag gjort mot min vilja*. Av de intervjuade klasslärarna var det Kalle som hade erfarenheter från flest olika idrottsformer.

Professionell socialisering

Den professionella socialiseringen är tiden under klasslärarutbildningen. Klasslärarnas erfarenheter från gymnastikundervisningen under lärarutbildningen var varierande. Fyra av de intervjuade klasslärarna har endast erfarenheter av en grundkurs i gymnastik medan tre klasslärare har erfarenheter av gymnastik som långt biämne. Kalle hade inga minnen alls från gymnastikundervisningen under klasslärarutbildningen. Övriga klasslärare hade både positiva och negativa erfarenheter från gymnastikundervisningen under klasslärarstudierna. Minna minns grundkursen som *rolig, jätterolig. Vi lekte ju bara hela tiden*. Pertti ansåg att grundkursen var *ganska mångsidig på sätt och vis. [...] Ibland lite för teoretiskt tyckte jag, man [lärarna] skulle ha kunnat ge mera tips och idéer, men vi var uppe*

på en så otroligt hög teoretisk nivå som vi egentligen inte har någon nytta av. Minna hade också liknande erfarenheter av undervisning som saknade rent praktiska tips hur man bör gå tillväga. [...] vi lärde inte oss att lära ut utan mera om hur vi själva skulle göra [om en grenspecifik prestation

Sonja påpekade att gymnastikundervisningen under klasslärarstudierna inte speglar verkligheten. *Sen stör jag mig också på att det som jag lärde mig kan jag inte använda överhuvudtaget här. Det finns ju inget. Vilken lågstadieskola har 30 basketbollar, 30 fotbollar [...] Jag är fruktansvärt irriterad på det.* Jesper tyckte också att det fanns vissa delar i gymnastikundervisningen som *inte alls ser ut så i verkligheten, det märkte man ganska fort i arbetslivet.* Carolina och Sonja ansåg vidare att det var för mycket rytm och rörelse i gymnastikundervisningen under studietiden. *Carolina minns att det var mycket rörelse till musik. [...] passade inte mig alls.* Sonja hade negativa erfarenheter av gymnastikundervisningen för hon *hatade allt som hade med rytm och rörelse att göra. [...] Jag tyckte att vi hade alldeles för mycket av det.*

Jesper och Martin lyfte fram positiva erfarenheter från långa biämnestudierna i gymnastik. Jesper ansåg att de var *mångsidiga och roliga med mycket intressant teori man haft nytta av också i andra skolämnen.* Han ansåg också att praktikerna var mycket lärorika och viktiga under klasslärarutbildningen: *Man fick en uppfattning om vad det innebär att undervisa i gymnastik, saker man inte tänkt på tidigare.* Martin beskrev långa biämnestudierna som mycket lärorika:

Där [under långa biämnestudierna] upplevde jag att vi fick mycket bra vägkost på hur till exempel gymnastikläraren använder tiden och att det är gymnastiklärarens anvisningar som gäller, det är inte eleven som styr innehållet. Det som var positivt var att vi fick mycket praktik och mycket statistik på hur länge eleverna är aktiva under gymnastiklektionerna. [...] Så det var verkligen en positiv upplevelse med långt biämne även om vi också fick ta del av mycket teori men jag tycker det [lång gymnastik] gav mig mest under hela lärarutbildningen.

Organisatorisk socialisering

Organisatorisk socialisering är tiden efter klasslärarutbildningen där socialisationen in i yrket fortsätter för läraren. Klasslärarnas val att undervisa i gymnastik beror ofta på att de själva vill undervisa i skolämnet samt skolans resurser. I mindre skolor finns det inte samma möjligheter som i större skolor att helt välja bort ett skolämne. Klasslärarna i mindre skolor måste också undervisa i gymnastik även om de inte vill det. Enligt Sonja *så är man en liten skola så blir det bara det som fungerar. Skulle jag få välja så så skulle jag välja bort det för jag har en så svår grupp just nu.*

Bland de intervjuade klasslärarna var det flera som hävdade att de undervisar i gymnastik för att de, i jämförelse med skolans övriga personal, har mest erfarenhet av idrott. Jesper ansåg att han var den *sportigaste läraren i skolan och därför får jag oftast mera gymnastik*. Också Minna svarade att hon undervisade i gymnastik för *att jag är sportig*. I många fall verkar det vara en avgörande faktor i valet av ansvarig lärare för gymnastikundervisning. Bristande intresse, bland lärarna, i fråga om undervisning i gymnastik verkar också vara en vanlig anledning varför vissa klasslärare undervisar mera gymnastik än andra. Enligt Carolina undervisar hon i gymnastik *för att ingen annan i skolan är intresserad*. Pertti påpekar att han undervisar i gymnastik *främst för att jag är intresserad av gymnastik och så råkade det sig i detta kollegium [...] att alla är inte så intresserade av att undervisa i gymnastik*.

Klasslärarna har på ett eller annat sätt påverkats av kollegorna gällande gymnastikundervisningen. De flesta av klasslärarna nämner att de påverkats mest av olika tips och idéer de fått av kollegor. Det var vanligt bland klasslärarna att utbyta tankar och idéer med andra lärare och gemensamt komma fram till olika tillvägagångssätt. Sonja ansåg att *man får ju idéer av varandra. Funderar, det gör vi mycket [...] och diskuterar vad ska vi göra när någonting inte funkar*. Minna, Martin och Pertti nämner samarbete som det viktigaste för att utvecklas som lärare i fråga om gymnastikundervisning. Martin lyfter fram att han fått *tips av två kollegor* vilket gjort att hans gymnastikundervisning inte längre endast är tävlingsbetonad.

Endast Carolina nämner att hon fick hjälp att utvecklas under första året inom yrket: *Under mitt första år fick jag en hel del hjälp och tips av en manlig kollega. Vi diskuterade ofta och han kom ofta med förslag och tips och tricks hur han brukar göra.* Den vanligaste orsaken i fråga om utveckling och förändring av undervisningen, är enligt klasslärarna eleverna. Flera av de intervjuade klasslärarna lyfte fram förändringar i elevernas vilja och fysiska kondition som de största anledningarna till förändrad undervisning. *Dagens barn orkar ingenting* ansåg Sonja och Pertti påpeka att *man hamnar nog och anpassa själva undervisningen utgående från elevunderlaget.* Kalle nämnde att anledningen till att han ändrat sättet att undervisa är arbetserfarenhet:

För det första är man mycket mera avspänd nu. Mer trygg i sig själv. Man behöver inte fundera så mycket på själva disciplinen för att få någonting, utan grundsakerna hur man får en grupp att lyssna och hur du ger instruktioner och sådant, det blir ju med åren betydligt lättare vilket gör att man kan fundera mera på innehållet.

På liknande sätt ansåg också Minna att hennes undervisning förändrats från de första åren i yrket. Hon har fått mera självförtroende och är inte rädd för att misslyckas:

Jag vågar testa mera, prova på något nytt. Man behöver inte alltid vara säker på att alla övningar alltid är de bästa, men man vågar ändå prova dom [...] om man ser att det inte funkar så kan man ju ändra på dom.

5.2 Klasslärares syn på skolämnet gymnastik

Utgående från intervjuaren har vi formulerat två teman som svarar på vår andra forskningsfråga. Vårt första tema beskriver klasslärares åsikter om gymnastik som skolämne i grundskolan. Det andra temat presenterar lärares tankar om syftet med skolämnet gymnastik.

Åsikter om skolämnet gymnastik i grundskolan

Klasslärare tycker att skolämnet gymnastik är viktigt i grundskolan. Alla intervjuade klasslärare ansåg att skolämnet behövs i skolan och några tycker också att det gärna

skulle kunna vara flera veckotimmar gymnastik. Pertti ansåg att antalet gymnastiktimmar borde vara *mycket mera än vad vi har idag*. Pertti, liksom många av de andra intervjuade klasslärarna, lyfte fram elevernas dåliga fysiska funktionsförmåga som en stor anledning till varför en skolvecka borde innehålla mera gymnastik. Carolina påpekade att hon *märker att det är så många som inte alls gör någonting hemma[...] bara spelar och är på telefonen*. Pertti och Jesper ansåg båda att skillnaderna mellan barnen blir större, att det finns barn som är mycket fysiskt aktiva och de barn som inte rör på sig överhuvudtaget, vilket gör skolans roll ännu viktigare. Pertti konstaterade:

Då man tänker på dagens barn så behövs det ännu mera än förr. [...] Det finns de elever som är otroligt aktiva men de som inte rör på sig, så rör sig inte alls. Så jag skulle säga att skillnaderna mellan de som rör på sig och inte rör på sig har blivit ännu större idag. [...] Så väldigt viktigt, jag tycker det [gymnastik] nästan är ett av de viktigaste skolämnena.

Martin och Jesper ansåg att 2–3 lektioner gymnastik i veckan är tillräckligt och skulle inte ersätta andra skolämnena med gymnastik. Martin svarade att *vi behöver nog de andra skolämnena också så jag tycker det är helt lagom*. Pertti tyckte att antalet gymnastiklektioner i veckan är alldeles för få. Enligt Pertti *borde det vara minst en lektion per dag*. Fyra klasslärare ansåg däremot att det går att integrera fysisk aktivitet också i andra läroämnen och raster. Martin lyfte fram att deras skola deltar i projektet Skola i rörelse och målet är att varje elev ska vara fysiskt aktiv minst en timme per dag:

Överlag borde varje dag innehålla en timme motion av något slag, inte vet jag då om det behöver vara skolgymnastik men man behöver nog se till i skolan att få barnen att röra på sig nästan en timme om dagen. Det har vi som målsättning med projektet Skola i rörelse.

Syftet med skolämnet gymnastik i grundskolan

Alla intervjuade klasslärare nämnde att syftet med gymnastikundervisning är att väcka ett livslångt idrottsintresse för eleverna. Carolina ansåg *att syftet är att*

eleverna ska få positiva bilder av gymnastiken eller minnen från idrotten. [...] Och på så sätt kanske hitta något som intresserar dem.

Flera av klasslärarna lyfte fram vikten av att eleverna får positiva upplevelser från idrotten och att de genom att pröva på olika idrottsgrenar inser att de klarar av att vara fysiskt aktiva. Minna anser att syftet är att de [eleverna] ska börja tycka om att röra på sig, att de ska märka att de nog klarar av att vara aktiva. Att eleverna får pröva på många olika idrottsformer ansågs av några klasslärarna vara ett av syftena med gymnastiken. I gymnastikundervisningen vill Sonja inspirera till rörelse.[...] inte bara att man kan en massa saker och ska visa upp det [...] utan att man vågar testa på nya saker och vara med.

Kalle ansåg att det viktigaste i gymnastikundervisningen är mångsidighet, att man får prova på.[...] Att man ska få ha roligt, att man ska få uppleva att man lyckas med olika saker. Martin ansåg att det viktigaste i gymnastikundervisningen är att eleverna har tillräckligt med fysisk aktivitet under gymnastiklektionerna och att deras kondition förbättras. Martin nämnde dessutom att han anser att det är viktigt att lära ut sportsmannaanda och "fair play":

Det är ju väldigt viktigt att också få sportsmannaanda och på något sätt skapa ett sådant klimat där det viktigaste inte är att vinna. Det är också viktigt att man lär eleverna fair play [...] vi har nog flera elever som är väldigt duktiga på idrott men väldigt svaga när det gäller fair play och hur man tar andra i beaktande.

5.3 Klasslärares åsikter om och användning av läroplanen i gymnastik

Alla intervjuade klasslärare ansåg att innehållet i läroplanen 2016 är flummigt och ofta svårtolkat. Minna ansåg att det inte endast är skolämnet gymnastik som är svårt att tolka: *Jag tycker att det [gymnastik] är som de flesta andra skolämnena i läroplanen, en del saker kan vara svårtolkade.* Pertti nämnde att läroplanen 2016 ger ju inte några riktigt klara mål, egentligen kan du ju förklara allt vad du gör[...] du hittar nog något som du kan förklara utifrån läroplanen. Sonja, Jesper och

Carolina upplevde att den lokala läroplanen är mycket tydligare. *Där [i den lokala läroplanen] är det tydligare vad som ska finnas med i undervisningen* ansåg Carolina om användningen av läroplanen. Jesper konstaterade att han *väldigt sällan tar fram den riktiga läroplanen för allt väsentligt finns i den lokala [läroplanen]*.

Sex av de intervjuade klasslärarna hade arbetat som lärare före läroplanen 2016 togs i bruk. Av dessa sex klasslärare svarade fem att deras gymnastikundervisning inte skiljer sig nämnvärt från undervisningen enligt tidigare läroplaner. Det vill säga att klasslärarna i fråga inte gjort några ändringar i undervisningen efter att läroplanen 2016 tagits i bruk. *Egentligen inte alls om jag ska vara ärlig [...] det mesta är nog samma* ansåg Carolina om eventuella förändringar i undervisningen. Martin hävdade också att hans undervisning inte skiljer sig från tidigare år: *min undervisning skiljer inte sig alls från den gamla läroplanen, bortsett då eventuellt från biten med samarbetsövningar, eventuellt har det kommit in lite mera*. Jesper ansåg att han till största del undervisar som han gjort tidigare. Han var av den åsikten att *gymnastiken har varit så tydlig och fungerat bra, så jag ser ingen idé att ändra på något som redan fungerar*.

Fyra klasslärare uppgav att de väldigt sällan använder läroplanen från 2016 och att de inte riktigt vet vad som står skrivet i den. Carolina konstaterade att *den finns väl nog någonstans i mitt bord. Det har nog varit en hel del prat om den [läroplanen 2016]. Men inte vet jag riktigt vad som står i den. [...] Den är ganska omfattande. Kalle har den utprintad, men har inte sett i den nu på ett tag*. Alla klasslärare förutom en nämnde att de brukar använda läroplanen vid läsårsplanering. Sonja svarade att hon alltid använder läroplanen som stöd vid läsårsplaneringen så att hon *har med allt som borde vara med, eller som är rimligt att ta med*. Kalle gör också på liknande sätt vid planering: *Lägger upp en preliminär lista på delområden för varje höst och vår och checkar att jag får med det mesta*.

Pertti nämnde att han fortfarande utgår från den tidigare läroplanen från 2004: *nog har jag gamla läroplanen [2004] kvar som jag fortfarande tänker utgående ifrån*. Martin berättade att han varit med och utarbetat den lokala läroplanen och framställt målen i gymnastikundervisningen. Han anser dock att det är elevernas attityd och

den egna insatsen som lärare som avgör huruvida elever är fysiskt aktiva och lär sig något. Det är ingen skillnad vad som står skrivet i läroplanen, ifall det ändå inte följs eller går att följa. Martin lyfter fram samarbete och gruppmoment som en positiv förnyelse i läroplanen 2016:

[...] elevernas attityd, de kommer dit med olika attityder. Tyvärr är det nog bara du själv som kan styra eleverna att röra på sig och bli motiverade, inte läroplanen. Jag skulle säga att den här läroplanen i gymnastik inte ger så värst mycket [...] gruppmoment och samarbete tycker jag är värdefullt i den nya läroplanen. Att man kan införa sådana moment i gymnastikundervisningen också är en positiv förändring.

Minna lyfte fram att hon tycker att det är svårt att veta hur mycket teori respektive färdigheter hon ska undervisa i en viss gren. Hon var positiv till att det står i läroplanen vilka färdigheter eleverna förväntas lära sig, men att läroplanen inte exakt nämner vad som ska betonas till exempel i redskapsgymnastik. Carolina var av samma åsikt och upplever att det är svårt att veta vad läroplanen menar då det inte står exakt vad det är som ska undervisas. *Jag tycker det är lite svårt när det inte står utskrivet vad man ska undervisa [...] alltså mera exakt, utan det ska tolkas, vändas och vridas på.*

Det var enligt klasslärarna svårt att förstå innehållet i läroplanen. Ingen av de intervjuade klasslärarna ansåg att de fått stöd eller hjälp att tolka skolämnet gymnastik i läroplanen 2016. Skolämnet gymnastik fick inte lika mycket tid som många andra skolämnen. Flera klasslärare nämnde att de inom kollegiet mera allmänt diskuterat läroplanen 2016 och tillsammans försökt tolka innehållet. Pertti nämnde att han inte överhuvudtaget fått hjälp med att tolka innehållet i gymnastik i läroplanen 2016, *nej, inte i gymnastik, inte på något sätt. Gymnastiken, det räknades inte.* Martin var med och skrev den lokala läroplanen i gymnastik. Han berättade att de var två personer som tolkade de nationella läroplansgrunderna och skrev den lokala läroplanen 2016 i gymnastik. Martin kommer inte ihåg att de skulle fått någon hjälp med tolkandet av innehållet och med formulering av målen:

Vi fick de nationella grunderna, där målen var förutbestämda och så fick vi i uppgift att fördela dem enligt årskurser och [...] om jag kommer ihåg rätt så fick vi inte något stöd. Vi

var två stycken och vi gjorde så att när vi hade ett mål som var allmänt årskurs 1–6 så spjälkte vi upp målet och satte första delen av målet i åk 1–2 och sen i åk 3–4 så ökade man målet och tog med andra moment som fanns där och slutligen i åk 5–6 så lade vi till mera bara.

I läroplanen 2016 betonas att eleverna ska ta ansvar för sitt eget lärande. De intervjuade klasslärarna tyckte att det är en fin tanke men förhöll sig aningen skeptiska till elevernas ansvarstagande. Minna ansåg att *det är bra, de behöver ju nog ta ansvar[...] men man måste ju ändå komma ihåg att de är ju bara barn i lågstadiet. Jo de måste ta ansvar, men i hur stor grad ska de sen kunna ta ansvar.* Några klasslärare var negativt inställda till att eleverna ska ta ansvar för sitt eget lärande. Sonja ansåg att *det är ju en fin tanke [...] vissa elever funkar det med men de flesta behöver nästan mer hjälp nu än tidigare. [...] Så det skulle jag säga inte fungerar så bra. Det är något som läroplanen inte lyckats med.* Martin menade att *det tyvärr är så att man [barn] nu ofta bara gör det som de tycker om och det som de inte tycker om drar de sig ganska långt ifrån att göra. [...] I den här åldern fungerar det inte ännu.* Pertti menade att det kan vara svårt för läraren att ge eleverna mycket ansvar *eftersom många inte klarar av att ens ta minsta lilla ansvar.* Kalle hade också liknande erfarenheter:

Ska jag vara riktigt ärlig så klarar inte dagens ungdomar och barn av att ta större ansvar för sin egen inläring[...] de är inte tillräckligt mogna för det [...] de behöver kanske mer stöd och handledning idag individuellt än vad de har behövt tidigare.

5.4 Klasslärares arbetssätt i gymnastik

Utgående från intervjusvaren har vi formulerat tre teman som svarar på vår fjärde forskningsfråga. Våra teman beskriver klasslärares arbetssätt i skolämnet gymnastik. Första temat handlar om hur klasslärarna går tillväga vid planering av gymnastikundervisningen. Andra temat beskriver undervisningsprocessen och det tredje temat redogör för hur klasslärarna bedömer eleverna i skolämnet gymnastik.

Klasslärares planering av gymnastikundervisningen

Gemensamt för alla klasslärare är att alla har någon form av läsårsplanering. Alla intervjuade klasslärarna har en plan för gymnastikundervisningen varje höst då skolan börjar. Martin var den enda av klasslärarna som svarade att han inte varje år skapar en ny specifik läsårsplan i gymnastik. Han svarade att han *inte lägger upp någon terminsplanering eftersom jag har jobbat ganska många år så jag vet ungefär vad vi gör och har ganska långt samma stil*. Övriga klasslärare formulerade alltid en ny läsårsplan i gymnastik inför skolstarten. De flesta klasslärare lyfte fram årstidsbunden gymnastikundervisning som väsentligt i fråga om läsårsplaneringen. Sonja svarade att *det är ju väldigt årstidsbundet allting*. Klasslärarna nämnde undervisning som är typisk för hösten, vintern och våren, vilket är grunden för planeringen. Minna ansåg att det är svårt att planera detaljerade utomhusaktiviteter eftersom vädret inverkar på om man överhuvudtaget kan ordna gymnastikundervisningen utomhus. I skolan där Sonja arbetar hålls gymnastiken ändå *så mycket utomhus som möjligt eftersom vi har så dåliga förhållanden här inne*.

Klasslärares planering av enskilda lektioner skiljde sig lite från varandra. Kalle svarade att han ofta *inte sitter och planerar allt på förhand utan när jag kommer in i gymnastiksalen vet jag vad som finns och så lägger jag upp det och så kör vi*. Minna brukar planera lektionerna så att hon har en inledning, huvudaktivitet och en avslutning. Hon konstaterade att lektionsplaneringen är *beroende av hur lång lektionen är*. Minna var den av klasslärarna som planerade lektionsinnehållet mest. Pertti nämnde att han alltid försöker planera innehåll som passar för hela gruppen. Han försöker oftast planera *sådant program som skulle nå allihopa*. Han vill ha innehåll som inte endast passar för *tävlingsidrottare eller lagspelare, utan som gynnar alla*. Carolina planerar alltid innehållet för varje gymnastiklektion. Hon skriver aldrig ner någonting och är alltid medveten om att hon måste vara flexibel och ändra innehållet ifall det av någon anledning inte fungerar. På samma sätt gör också Sonja och Jesper med planeringen.

Klasslärarna samarbetade alla på ett eller annat sätt med andra lärare i fråga om planering av gymnastikundervisning. Pertti hävdade dock att

gymnastikundervisningen inte *prioriteras lika mycket* som exempelvis modersmål eller matematik i skolan där han arbetar. Därför *kanske man inte på samma sätt sätter ner och planerar det* ansåg han. Flera av klasslärarna lyfte fram att de diskuterar med andra lärare på skolan om tips och idéer för att göra planeringen till enskilda lektioner lättare. Sonja har under det gångna året haft kompanjonundervisning en gymnastiklektion i veckan tillsammans med en annan klasslärare. Då har Sonja och hennes kollega *planerat massor tillsammans*. Kalle berättade att i den skolan där han arbetar så sker idéutbyte mera spontant. *Hela tiden kommer det uppdateringar att detta har jag gjort idag och det fungerade jättebra*. Sådana diskussioner underlättar planeringen för andra lärare som tänker ha liknande innehåll i sin egen undervisning.

Klasslärarna nämnde flera olika faktorer som gör planeringen i gymnastikundervisningen svårt. De flesta av klasslärarna konstaterade att gymnastikundervisningen utomhus ofta är beroende av vädret. Det är svårt att länge på förhand veta hur vädret kommer att vara när gymnastiklektionerna hålls. Pertti svarade att det kan vara svårt att ändra på planeringen samma dag eftersom gymnastiksalen inte alltid är tillgänglig. *Ifall vädret inte tillåter gymnastik utomhus då har man bara ett klassrum att knuffa undan pulpeterna och försöka hitta på något*. Planeringen är också svår ifall det inte finns en tillräckligt stor gymnastiksal i skolan. Enligt Sonja är det väldigt begränsad undervisning hon kan genomföra i gymnastiksalen vilket gör planeringen extra komplicerad under vintern. Jesper ansåg också att *begränsade utrymmen och skolans plats gör planeringen svår, både för innegymnastik och ute[gymnastik]*.

Martin konstaterade att gymnastikplaneringen ibland blir lidande eftersom han har så många undervisningstimmar i andra skolämnen. Han svarade att han därför inte *lägger lika mycket tid på gymnastikplanering som man sätter på andra skolämnen*. Carolina ansåg att planeringen i gymnastik är svårt eftersom skolan *har begränsad utrustning*. Hon nämnde liksom Sonja att det är svårt att planera gymnastiklektionerna eftersom det alltid finns elever som inte deltar. Minna ansåg att det svåraste är att planera lektioner som passar för alla elever. Enligt henne var det svårt att planera och nivåanpassa gymnastikundervisning för en stor grupp så att alla elever kan och vill delta.

Alla klasslärarna tar elevernas åsikter och önskemål i beaktande då de planerar gymnastiklektionerna. Klasslärarna ansåg att det är viktigt att ibland låta eleverna påverka innehållet. Sonja har märkt *att lektionerna ofta blir bättre* ifall någon av eleverna haft möjlighet att påverka innehållet. Det har haft en positiv inverkan på klimatet i gruppen. Kalle svarade också att ifall eleverna önskar och gärna vill göra en viss övning så brukar han följande gång kunna gå med på det ifall *han ser att hela gruppen är aktiv* under momentet. Minna, Pertti, Jesper och Martin poängterade dock att eleverna inte under lektionerna kan påverka innehållet utan önskemål bör i så fall delges på förhand. Minna svarade att hon endera brukar ta med elevernas önskemål *följande lektion eller ha det i bakhuvudet så man kan ta det någon annan gång*. Eleverna *får ju inte alltid det de önskar* understryker Pertti. Carolina brukar också ta elevernas önskemål i beaktande, dock är hon försiktig med att alltför ofta låta eleverna påverka innehållet. Hon konstaterade att hon *ibland måste lämna bort det helt, eftersom det annars blir tjatande varje gång*.

Undervisningsprocessen i gymnastik

Av de intervjuade klasslärarna nämnde fem att de inleder lektionen med att samlas tillsammans och ge instruktioner om vad de ska göra under lektionen. Minna nämnde att, *då de kommer in i gymnastiksalen så sitter vi ner i en ring, så börjar vi varje gång. Sedan berättar jag vi har på gång och vad vi har för uppvärmning och vad vi kommer att göra [...] Sedan berättar jag också vad vi har för avslutning, att de får veta egentligen hela lektion innan vi börjar*. Kalle och Pertti berättade att de inte samlar klassen i början av lektionen utan istället får de vara självgående i början och vara fysiskt aktiva direkt. Pertti nämnde att:

De byter om och droppar in efter hand, sedan brukar jag inte ha något att de ska gå och sitta i en ring, utan istället att vi har så att de kommer till gymnastiksalen och får vara fysiskt aktiva, självgående, utan några instruktioner i början. Det ska vara så mycket rörelse som möjligt direkt.

Flera klasslärare nämnde att de brukar inleda med någon form av uppvärmning innan de går in på lektionens huvudsakliga tema. Jesper brukar alltid *starta lektionerna med någon lek som eleverna tycker om*. Sonja nämnde att hon brukar ha en mjukstart

som uppvärmning, något som inte är så utmanande och tanken med det är att försöka få alla elever att delta i undervisningen:

Alltid e tanken att vi startar med någon form av mjukstart [...] och ser till att alla [...] de finns så många som inte vill vara med så då brukar jag ha något väldigt simpelt som jag vet att alla fixar. Så att de kommer in och känner att de vågar vara med och prova på. Sen övergår vi till något som är dagens mål.

Tre klasslärare nämnde att de brukar avsluta gymnastiklektionen med en gemensam avslutning där de diskuterar och går igenom vad som varit lyckat och om något varit mindre bra. Minna nämnde att *det är viktigt att samlas i slutet av lektionen i ring och fundera tillsammans över vad som var bra och vad som var mindre bra.*

Martin, Jesper och Carolina brukar ta eleverna till hjälp att föra ut utrustning för att få det att löpa smidigare och spara lektionstid. Martin berättade att, *sen brukar jag som en rutin under lektionerna be eleverna att hämta vissa saker och lägga fram dem. Det fungerar med varierande framgång beroende på vad som är agendan under lektionen.*

Alla intervjuade klasslärare nämnde att deras instruktioner oftast är verbala. Många klasslärare nämnde också att de eller någon av eleverna demonstrerar utföranden för andra i klassen. Kalle påpekade att instruktionerna ska vara enkla, *överlag ska allting vara förenklat, förenklat, förenklat[...] har du mer än tre saker har dom glömt det första redan[...] garanterat.* Flera klasslärare nämnde att de väntar tills det blir tyst och att de absolut inte börjar överrösta eleverna. Kalle nämnde till exempel att, *Jag pratar inte före det är tyst[...] jag väntar ut dem. Jag höjer inte rösten. Det är det absolut viktigaste i hela undervisningen[...] att man sparar på sin egen röst.*

Pertti och Martin förespråkar att instruktionerna ska vara korta och koncisa. De tycker att det ska vara klart hela tiden vad eleverna förväntas göra och att lektionen framskrider bra utan att det blir onödiga avbrott i undervisningen. Martin nämnde att, *det där med instruktionerna så [...] jag försöker hålla dem korta eftersom man*

vill ha den där aktiviteten åtminstone och inte prata för länge. Pertti nämnde också att han ibland kan ge instruktioner färdigt till följande lektion då de har gymnastik:

Ibland brukar jag till och med lektion före förklara att nu kommer vi att göra på det här o det här sättet följande gång, att de ska va förberedd på det och så att ja inte behöver stå och prata och ge instruktioner så mycket då. [...] Eller det är enkelt att säga så här, men det funkar inte alltid.

Andra sätt att ge instruktioner som nämndes var bland annat att använda Ipad. Carolina nämnde att hon använt Ipad i redskapsgymnastik, *vi har också ibland använt ipads [...] för att kolla olika saker i bland annat redskapsgymnastik. Där har det funkat bra att kolla video[...] det finns bra instruktioner i många filmer.* Tre av de intervjuade klasslärarna nämnde att de ibland använder sig av skriftliga instruktioner, men att det är väldigt sällan. Jesper ansåg att *det ofta är svårt att få alla elever att förstå skriftliga instruktioner [...] kräver oftast att man visar.* Martin nämnde att, *väldigt sällan har jag skriftliga anvisningar och de har att göra kanske med planering att jag inte satsar den tid som skulle behövas.*

Alla intervjuade klasslärare nämnde att de differentierar sin undervisning. Vissa lärare nämnde differentiering enbart för svagare elever och några för både starkare och svagare elever. Klasslärarna nämnde dock att det inte alltid är lätt att differentiera undervisningen men att de åtminstone vill försöka. Sonja nämnde att hon försöker aktivera dem som inte vill delta i undervisningen:

Jag har kanske där kring fem elever varje lektion som inte kommer med. Då måste man lite försöka att kanske ni kan göra det här här[...] testa den här bollen här eller gå ut i korridoren och gör någon annan variant. Att man som får dom att ändå röra på sig, men det kan vara någonting helt annat än det som vi tänkt göra.

Carolina berättade att hon brukar differentiera spelsituationerna genom att ha två olika spel samtidigt:

Jag försöker nog ofta ha lite lättare och svårare övningar[...] men alltid är det inte möjligt. Då vi spelar har vi i och för sig alltid en grupp som tar i lite mer och en, oftast svagare grupp, där man kan ta de lite lugnare.

Martin lyfte fram att han har elever som inte vågar utföra olika övningar och tror de att de inte klarar av det, då vill han ge alternativa övningar till dem:

Jag har elever som av olika orsaker vågar eller tror att de inte klarar av saker, så det är då nödvändigt att man då går in där och ger andra förslag till att nå men pröva det här istället och klarar du det här baklänges eller så.

Minna nämnde att hennes elever får välja vilken bana de vill utföra i orientering. I innebandy kan någon elev exempelvis spela med en felsvängd klubba. Hon anser att det med små förändringar går att se till att alla elever kan delta i gymnastikundervisningen och vara med i samma grupp:

I orientering har jag alltid två eller tre banor, en lättare, en mittemellan och en svårare så de som känner sig säkra kan ta den svårare. O vi har en som är jättebra på innebandy så han får ha klubban fel väg svängd bara för att göra det svårare[...] så mycket såna här småsaker bara att alla ändå ska få vara med i samma grupp, men att man kanske utmanar dem lite extra.”

Från intervjuavaren kan vi konstatera att det är verbal feedback som är den mest förekommande återkopplingen i skolgymnastiken. Alla intervjuade klasslärare nämnde att för det mesta ger de muntlig feedback. Jesper svarade att han *försöker säga någonting positivt till alla elever varje lektion*. Flera av klasslärarna vill vara snabba att berömma eleverna då de ser att de lyckas med något eller åtminstone försöker sitt bästa. Pertti nämnde att han går kontinuerligt fram till eleverna och berömmar, *kontinuerligt går ju jag fram och säger att det här gjorde du bra och bra kämpat, att du har visat bra laganda idag och så vidare*. Martin var av samma åsikt som Pertti, men han lyfte också fram att det är viktigt att ingripa och ge feedback snabbt ifall eleverna inte försöker och underpresterar för att innehållet under lektionen inte är i deras favör:

Både när jag ser att de gör sitt bästa, men också just med det här med fair play och då de berömmar varandra eller spelar schysst i någon situation, där vill jag nog vara snabb och ge feedback. Och andra vägen så det där då vi har elever som ofta larvar sig i olika lägen att nog får de ju också höra att de ska göra ordentligt och att de ska försöka deras bästa.

Kalle nämnde att han alltid försöker lyfta fram en elev i slutet av lektionen som varit extra duktig under en lektion. Han hoppas att det ska sporra de andra eleverna att under följande lektion göra sitt bästa. Carolina nämnde att då hon ger korrigerande feedback försöker hon att det skulle nå ut till alla istället för att peka ut någon viss elev. *Jag försöker ibland också korrigera olika saker genom att säga till hela gruppen fast jag egentligen tänker på en eller några elever[...] det känns inte lika utpekande.*

Pertti och Carolina nämnde att de har haft eleverna att filma sina utföranden för att få ta del av videoklippen och på det sättet erhålla feedback. Tack vare videofilmerna kan de utvärdera sin egen prestation och se om det är något de bör ändra på. De ansåg att det fungerar speciellt bra i redskapsgymnastik. Pertti nämnde också att det är bra att eleverna får se sina egna utföranden och därmed får en förståelse att de klarar av olika utföranden även om de i början är skeptiska till det, *vi har nog filmat när vi haft redskapsgymnastik så de fick se, och så fick de kommentera det, att "oj vad Lisa var bra på det här", och de insåg att de inte var så dåliga som de trodde på förhand.* Minna nämnde att hon prövat på kamratfeedback då de hade korgboll och att hon vill göra det på nytt. Martin berättade att i andra skolämnen har de haft kamratbedömning men inte ännu i gymnastik.

Bedömning och utvärdering av elevernas prestationer

Bedömningen i skolämnet gymnastik varierar en del mellan klasslärarna. De största skillnaderna är klasslärarnas prioriteringar i bedömningen. Sonja har haft svårigheter att få eleverna att delta i undervisningen så enligt henne räcker det att *eleverna är med så har de automatiskt ett gott vitsord.* Martin har haft principen att *50 % har att göra med attityd och din sportsmannaanda, att du [eleverna] gör ditt bästa och vad det då är som ska göras på gymnastiken. Resterande 50 % är då deras färdigheter inom olika områden i gymnastik och på så sätt får de sitt vitsord.* Minna prioriterar aktivt deltagande i bedömningen. För henne är det viktigare att vara aktiv under lektionerna än att vara väldigt duktig. Hon tycker att *det är ingen skillnad ifall du är riktigt bra på någon sport ifall man inte bryr sig och vill vara med.* Fyra av klasslärarna svarade att de försöker göra korta anteckningar för att minnas elevernas prestationer. Dessa klasslärare svarade dock att de inte antecknar för varje lektion

utan försöker alltid med jämna mellanrum skriva anteckningar. Jesper ansåg att han *annars skulle ha svårt att ge ett korrekt vitsord*. Pertti nämnde läroanstaltens *www*-anslutning Wilma som ett bra verktyg för uppföljning av elevernas prestationer i gymnastiken.

De flesta av klasslärarna ansåg att det är svårt att betygsätta eleverna i gymnastik. Carolina tycker att *det är lätt att ge vitsord till de duktiga eleverna [...] de elever som inte är så fysiskt duktiga är det svårt att veta exakt vilket vitsord de förtjänar*. Pertti ansåg att det svåra i bedömningen är att ge de eleverna som inte hörs och syns så mycket under lektionerna ett vitsord i gymnastik. Samma åsikt hade Jesper som ansåg att *vissa elever ser man inte lika mycket som andra*. Kalle tycker det är svårt att ge ett lägre betyg till en elev än vad eleven själv tycker sig förtjäna, *svårt är det när de [eleverna] inte har en realistisk uppfattning själva om vad de presterar. De har ofta väldigt goda och höga tankar om sig själva*. Martin var den enda av klasslärarna som tyckte att bedömning i gymnastik är enkelt. Han hade tydliga kriterier för hur han bedömer eleverna och det han tyckte var utmanande var att:

Elever som du egentligen vet har färdigheterna och förmågan men av diverse orsaker så vågar de inte visa dem i de olika situationerna. Du vet egentligen att den här eleven skulle kunna visa mera och prestera bättre, så det kan då vara att bedömningen blir missvisande.

Klasslärarna tydliggör för eleverna vad som förväntas av dem i gymnastiken. Jesper och Martin svarade båda att de tydliggör för eleverna att de inte kan förvänta sig att få högsta vitsord i gymnastik bara för att de är väldigt duktiga fotbollsspelare eller ishockeyspelare. Eleverna måste enligt båda klasslärarna prestera bra på gymnastiklektionerna också. Sonja brukar *alltid påminna eleverna om vad som förväntas av dem*. Hon ansåg dock att det troligtvis beror på att det i den grupp hon haft detta år krävs att hon ständigt påminner dem om vad som gäller. Minna brukar varje höst gå igenom punkter ur läroplanen tillsammans med eleverna. Hon brukar förklara innehållet *allmänt och vad eleverna ska komma ihåg*. De saker hon *kollar på [...] och att eleverna blir lika bedömda*. Kalle förklarar alltid för eleverna att *det viktigaste inte är att vara superduktig utan det viktigaste är att man gör så gott man kan [...] det är kravet för min undervisning [...] jag vill att de försöker*.

6. Diskussion

I detta kapitel diskuterar vi först metoden och sedan resultatet utgående från forskningsfrågorna. Resultatdelen är uppdelad i fyra delar där vi diskuterar forskningsfrågorna i förhållande till tidigare forskning. Avslutningsvis presenterar vi förslag på fortsatt forskning.

6.1 Metoddiskussion

Syftet med avhandlingen var att undersöka hur klasslärare undervisar i gymnastik och hur de implementerar läroplanen. Med avhandlingen ville vi få reda på hur klasslärare med olika mängd studier i gymnastik arbetar med och förhåller sig till skolämnet. Detta har vi valt att undersöka med hjälp av kvalitativa intervjuer. Vi valde att använda intervjuer som datainsamlingsmetod, för vi ansåg att det var den bästa metoden med tanke på forskningens syfte. Vi ville kunna skapa oss en bild av hur varje klasslärare arbetade med skolämnet gymnastik. Trost (2010) menar att kvalitativa studier är bra ifall forskare vill urskilja, särskilja eller förstå varierande mönster. Syftet med kvalitativa intervjuer är att identifiera olika egenskaper, exempelvis respondentens sätt att se på ett visst fenomen (Patel & Davidson, 2011). Efter att vi fått ta del av klasslärarnas åsikter och erfarenheter har vi kunnat skapa oss en bild av hur de går tillväga i gymnastikundervisningen. Vi har också kunnat skapa oss en uppfattning om hur klasslärarna ser på skolämnet gymnastik, hur de arbetar med läroplanen och hur de socialiserats in i yrket som lärare, i fråga om gymnastikundervisning. Vår undersökning blev större än vi hade tänkt från början och därför fördjupar vi oss inte på något speciellt utan vi koncentrerar oss mera allmänt på hur klasslärare undervisar i gymnastik.

Intervju som datainsamlingsmetod är bra ifall forskaren vill få innehållsrika svar (Trost, 2010). Kvalitativa intervjuer är lämpliga ifall syftet med forskningen är att erhålla information om åsikter, uppfattningar och erfarenheter (Denscombe, 2009). Med hjälp av intervjuerna har vi fått ta del av klasslärarnas arbetssätt i och tankar om skolämnet gymnastik, vilket har varit givande för vår överblick. Intervjuer har möjliggjort följdfrågor, vilket gjort att vi fått mera information om klasslärarnas tillvägagångssätt och erfarenheter i fråga om gymnastikundervisning. Vi kunde

möjligtvis ha ställt ytterligare följdfrågor för att få mera uttömmande svar av några av lärarna. Vi valde dock att begränsa följdfrågorna på grund av bredden på undersökningen. Vi tror att de flesta av klasslärarna svarade ärligt på intervjufrågorna eftersom vi garanterade att intervjuerna är konfidentiella. Det är bara den som genomför forskningen som har tillgång till intervjusvaren och uppgifterna om respondenterna (Patel & Davidson, 2011). Trots detta tror vi att några av klasslärarna i vissa frågor inte var helt ärliga med sina svar, utan gav sådana svar som de trodde förväntades av dem som lärare. Exempelvis på frågorna om skolämnets syfte fick vi båda en känsla av att några av klasslärarna gav svar som de visste att det står i läroplanen. Deras personliga åsikter kom kanske inte helt fram i vissa frågor.

Sju klasslärare deltog i vår undersökning. Gemensamt för alla klasslärare är att alla undervisar gymnastik i årskurserna 3–6 i österbottniska skolor. Alla klasslärare har också studerat vid Åbo Akademi i Vasa. De intervjuade klasslärarna har under studietiden haft olika mängd studier i skolämnet gymnastik. Tre av klasslärarna har under studietiden haft gymnastik som långt biämne medan fyra av klasslärarna endast har erfarenhet av de obligatoriska grundstudierna. I undersökningen har vi själva fått välja vilka klasslärare vi intervjuat. Det var dock ganska svårt att hitta klasslärare som var villiga att delta i undersökningen. Att vi själva kunde välja respondenter möjliggjorde att vi fick respondenter med olika mängd erfarenhet, respondenter av olika kön, respondenter från olika skolor och med olika mängd gymnastikstudier. Vi har valt att intervjua fyra manliga och tre kvinnliga klasslärare. Att själv välja respondenter möjliggör att forskningen får ett nyanserat resultat och mera djup (Carlström & Carlström Hagman, 2007). Vi anser att intervjuer fungerade bra som datainsamlingsmetod i vår undersökning. Vi tycker att vi fick sådana svar som gjorde det möjligt att skapa en bild av hur klasslärarna arbetar med gymnastikundervisningen. I efterhand så kan vi konstatera att det skulle ha varit bra att också observera några av klasslärarnas lektioner för att ytterligare bilda en förståelse för hur de arbetar.

Vi läste igenom de transkriberade intervjuerna flertalet gånger och gjorde anteckningar. Vi hade strukturerat våra intervjufrågor så att det tydligt framkom

vilken del som hörde ihop med forskningsfrågorna. Detta gjorde det lättare att fokusera på en forskningsfråga i taget i analysen. Det vi dock konstaterade i efterhand var att vi också kunde hitta svar på andra forskningsfrågor i intervjusvar som egentligen hörde till en annan forskningsfråga. Då använde vi svaret från den frågan också för att besvara den forskningsfråga svaret passade in på. Det var nödvändigt att läsa igenom intervjuerna flertalet gånger och tillsammans diskutera innehållet för att få en tydlig bild av respondenternas svar. Vi tror att resultatet troligtvis hade sett annorlunda ut ifall vi inte läst igenom det mer än en gång. Detta eftersom vår bild av respondenternas svar samt våra anteckningar ändrade en hel del efter att vi läst igenom det andra gången. Vi tycker också att det var bra att vi läste igenom och gjorde anteckningar individuellt. Detta gjorde att vi kunde jämföra bådas tolkningar av intervjusvaren.

För att reliabiliteten i en forskning ska vara god bör den också kunna reproduceras vid ett annat tillfälle. (Kvale & Brinkmann, 2014; Olsson & Sörensen, 2011). Reliabiliteten i vår undersökning bör vara god eftersom vi är två forskare som bearbetat och analyserat det insamlade data. Vi har båda analyserat vårt insamlade material och trots två olika synvinklar har vi kommit fram till samma resultat. Vi anser att våra resultat borde kunna reproduceras vid annan tidpunkt. Intervjuerna har genomförts på samma villkor, med samma frågor och i samma ordningsföljd. Validiteten i en undersökning handlar om huruvida undersökningen verkligen undersöker det den borde (Bell, 2006; Olsson & Sörensen, 2011). Validiteten i vår undersökning stärks eftersom vi själva formulerat intervjufrågorna och utgått från tidigare forskning. Detta gjorde det möjligt för oss att få svar på våra forskningsfrågor i undersökningen. Vi kan konstatera att både reliabiliteten och validiteten i vår undersökning borde vara god.

Till god forskningsetik hör att behandla respondenterna konfidentiellt (Bell, 2006). I vår avhandling har endast vi haft tillgång till respondenternas intervjusvar och personliga information. Vi har informerat respondenterna om forskningens syfte och användningen av insamlade data. Vi har använt fingerade namn och valt att inte citera klasslärarna ifall de svarat något som kunnat avslöja deras identitet. Vi har också valt att inte nämna specifika intressen som enligt Trost (2010) kan göra att

respondenten kan kännas igen av andra. Av respondenterna har vi fått tillåtelse att använda intervjuerna i forskningssyfte, vilket enligt Olsson och Sörensen (2011) är viktigt för god forskningsetik. De citat vi använt har vi valt att ändra från dialekt och talspråk till standardsvenska, för att respondenternas identitet inte ska avslöjas. Vi har också tagit andra forskare i beaktande vid hänvisningar av tidigare forskning, genom att hänvisa tydligt och korrekt.

6.2 Resultatdiskussion

Syftet med avhandlingen var att undersöka hur klasslärare undervisar i gymnastik. Utgående från intervjuerna har vi fått svar på våra fyra forskningsfrågor.

6.2.1 Socialisation in i yrket som gymnastikundervisande klasslärare

Alla intervjuade klasslärare hade negativa erfarenheter från gymnastikundervisningen de själva upplevt som elever i grundskolan. De flesta av klasslärarna hade minnen av att ha haft en passiv och oengagerad lärare i gymnastik. Tidigare forskning av Morgan och Bourke (2008) visar att också andra klasslärare haft liknande negativa erfarenheter av lärare i gymnastik, där läraren varit mera övervakare än lärare. Enligt Templin och Richards (2014) påverkas lärare av negativa erfarenheter från den egna skolgången. Trots negativa erfarenheter från den egna skoltiden hade klasslärarna goda uppfattningar om och attityder gentemot skolämnet gymnastik och fysisk aktivitet. Morgan och Bourke (2008) lyfter fram att det kan vara viktigt för klasslärare att ha positiva erfarenheter från gymnastiken i grundskolan. Positiva erfarenheter från gymnastik betyder i många fall en positivare inställning gentemot skolämnet gymnastik i framtiden. Våra resultat visar dock att klasslärarna inte påverkats negativt av dåliga erfarenheter och att de ser positivt på gymnastik som skolämne. Detta tror vi kan bero på att klasslärarna är mera medvetna om hur viktigt det är med gymnastik, jämfört med hur det var under deras tid som elever i grundskolan.

Alla klasslärare hade som barn hållit på med någon idrottsform. Gemensamt för alla klasslärare var att alla hade hållit på med lagsporter och då framförallt bollsporter. Enligt Romar och Frisk (2017) har lärare större självförtroende att undervisa

idrottsformer de själva hållit på med. Våra resultat överensstämmer med detta. Alla klasslärare svarade att de helst har olika bollsporter i undervisningen. Bland annat ansågs bollsporter vara lättare att undervisa på grund av egna erfarenheter och grenspecifik kunskap.

Klasslärarna hade varierande åsikter om gymnastikundervisningen under lärarutbildningen. Klasslärarstuderande har enligt Romar och Frisk (2017) olika åsikter om vad som är viktigt och vad de värdesätter i gymnastikundervisningen. I vår undersökning framkom det att en del av klasslärarna inte tyckte om rytm och rörelse under klasslärarutbildningen och ansåg att det satsades för mycket på det. Det är tydligt att rytm och rörelse är sådant som dessa klasslärare inte värdesätter. Enligt Richards, Templin och Gaudreault (2013) blir lärarstuderande inte fullständigt introducerade till läraryrket före de börjar arbeta som lärare. I vår undersökning framkom det att en del klasslärare ansåg att gymnastikundervisningen under klasslärarutbildningen inte helt speglade verkligheten. Skolornas resurser kan ofta begränsa undervisningen vilket vi anser kan leda till att klasslärarna kan få en felaktig och snäv bild av vad det innebär att undervisa i gymnastik. Vi tror dock att många av klasslärarna kanske enbart minns ytterligheter under klasslärarutbildningen. Under intervjuerna fick vi bilden av att de flesta klasslärare inte hade så många minnen från klasslärarutbildningen. Därför tror vi att många endast nämnde sådant som de minns att de inte tyckte om under klasslärarutbildningen.

Enligt Tsangaridou (2008) förvärvar klasslärare goda ämneskunskaper i gymnastik under lärarutbildningen. I vår undersökning framkom det dock att vissa lärare ansåg att det i gymnastikundervisningen under lärarutbildningen satsades för mycket på egna färdigheter, i stället för på hur man lär ut färdigheter för elever. Vi anser dock att det är nödvändigt att fokusera på egna färdigheter innan man börjar lära ut till andra. Klasslärarna ansåg dock att de under gymnastikstudierna inte fått tillräckligt med kunskap att lära ut olika färdigheter till elever. I vår undersökning framkom det dock att klasslärarna var nöjda med de långa biämnesstudierna. Klasslärarna ansåg att de förvärvat kunskap från långa biämnesstudierna som de haft mycket nytta av, också i andra skolämnen än gymnastik. Praktiker under lärarutbildningen är enligt

Richards, Templin, och Graber (2014) samt Schempp och Graber (1992) mycket viktiga för klasslärarnas socialiseringsprocess. I vår undersökning framkom det också att en del av klasslärarna ansåg att praktikerna under klasslärarutbildningen var intressanta och viktiga för deras utveckling. De klasslärare som har gymnastik som långt biämne har utöver de obligatoriska praktikerna för klasslärarutbildningen också haft en praktik i gymnastik, vilket möjliggjort att de fått undervisa i ämnet och fått erfarenheter av det.

I forskning av bland annat Richards m.fl. (2014) lyfts det fram att en lärares socialisering påverkas mest av arbetskolligor. I vår undersökning framkom det att klasslärare ofta diskuterar och hjälper varandra med gymnastikundervisningen. Klasslärarna ansåg att samarbete med andra lärare har varit mycket viktigt för den egna utvecklingen i gymnastik. Trots att endast en av lärarna lyfte fram att hon fått specifik hjälp med gymnastikundervisningen under första tiden i yrket drar vi slutsatsen att också de andra klasslärarna på ett eller annat sätt fått hjälp. Detta antagande gör vi på basis av att alla klasslärare lyfte fram att de alltid diskuterar med kollegor gällande gymnastikundervisning. Det fanns inga skillnader mellan de klasslärare som hade gymnastik som långt biämne och de som endast hade grundkursen i fråga om diskussioner med kollegor. Vi antar att alla klasslärare tycker om att byta idéer och hjälpa varandra. Vi tycker att det är intressant att alla klasslärare nämnde att det också till stor del är eleverna som påverkat gymnastikundervisningen. Vi antar att det kan bero på den överlag försämrade fysiken bland barn och unga vilket också några av klasslärarna nämnde.

6.2.2 Klasslärares syn på skolämnet gymnastik

Alla intervjuade klasslärare ansåg att gymnastik är ett viktigt skolämne och några klasslärare påpekade att det till och med kunde vara mera gymnastik i skolan. Våra resultat stämmer överens med DeCorby m.fl. (2005) som kom fram till liknande resultat gällande klasslärares positiva syn på gymnastikundervisning. Flera klasslärare i vår undersökning påpekade att eleverna i dagens samhälle har dålig fysisk funktionsförmåga och att de ofta är passiva. Två klasslärare ansåg att skillnaderna mellan elevernas fysiska funktionsförmåga blir större hela tiden och därmed har skolan en viktig roll i att främja en fysiskt aktiv livsstil.

Uppmärksamhet för skolgymnastik har ökat inom samhället och speciellt inom politiska och akademiska kretsar (Jess, m.fl., 2017; Petrie & Hunter, 2011). Det anses främst bero på att skolgymnastiken har en enorm potential att bland annat påverka barn och ungas hälsa, välbefinnande och fysisk aktivitet. Detta verkar vara ett orosmoment bland vuxna menar Petrie och Hunter (2011). Vi kan konstatera att också klasslärarna i vår undersökning oroar sig för barns dåliga fysiska funktionsförmåga och passiva livsstilar. Två av våra respondenter ansåg att det blivit skolans roll att motarbeta en passiv livsstil.

Jaakkola, m.fl., (2017) anser att huvudsyftet med gymnastik som läroämne är att främja en hälsosam livsstil och att stödja elevernas personliga utveckling med hjälp av idrott. Som ett tredje mål nämns att skapa ett livslångt idrottsintresse för eleverna. Våra respondenter var eniga om att gymnastikens huvudsyfte är att eleverna får möjlighet att skapa ett livslångt idrottsintresse. Flera av klasslärarna lyfte också fram vikten av att eleverna får positiva erfarenhet och att de inser att de är kapabla att vara fysiskt aktiva. En klasslärare ansåg att det är viktigt att eleverna är tillräckligt aktiva under gymnastiklektionerna och att deras kondition förbättras. Ingen av klasslärarna i den här undersökningen nämnde stödandet av elevernas personliga utveckling som ett huvudsyfte. Flera lyfte dock fram betydelsen av att eleverna får lyckade prestationer och att de inser att de klarar av att vara fysiskt aktiva. Det anser vi hör till den personliga utvecklingen, att man vågar prova på och inser att man klarar av olika idrottsliga utföranden. Ingen av klasslärarna lyfte fram någonting om elevernas inläring. Detta tycker vi är intressant, eftersom det är en väsentlig del av gymnastikundervisningen. Det kan hända att klasslärarna ser inläring som en självklarhet. Trots det är det intressant att ingen nämnde någonting om det.

6.2.3 Klasslärares åsikter om läroplanen och hur de använder den i gymnastikundervisningen

De intervjuade klasslärarna var eniga om att läroplanen 2016 i skolämnet gymnastik är flummig och att det är svårt att tolka den. Tre klasslärare nämnde att de upplever att den lokala läroplanen är mycket tydligare. En klasslärare ansåg att den nationella

läroplanen 2016 inte ger tydliga mål som ska eftersträvas. Samma klasslärare hävdade också att det går att argumentera för vad du än gör under gymnastiklektionerna. Det verkar som att klasslärarna föredrar en läroplan som beskriver hur de ska arbeta med olika idrottsgrenar istället för en läroplan där lärarna ska arbeta endast utgående från de färdigheter som eleverna förväntas lära sig.

Alla klasslärare förutom en nämnde i vår undersökning att de använder läroplanen vid läsårsplanering. En klasslärare sa att han fortfarande utgår från läroplanen 2004 i sin planering. Fyra klasslärare erkände att de väldigt sällan använder läroplanen 2016 och att de knappt känner till innehållet. Jess, m.fl. (2016) anser att lärare kan uppleva det svårt att tolka och använda en läroplan ifall de inte har bekantat sig tillräckligt bra med den. McCaughtry, m.fl. (2004) menar att för att en klasslärare ska kunna undervisa enligt en läroplan behöver hen känna till innehållet i den. Vidare anser de att det är ingen idé att skolorna får en ny läroplan om inte lärarna vet hur den ska tolkas och hur de ska implementera det i deras undervisning. Ingen av klasslärarna i vår undersökning hade erbjudits stöd för att tolka läroplanen 2016 i skolämnet gymnastik. En av klasslärarna hade varit med och skrivit den lokala läroplanen och inte heller där hade det erbjudits något stöd med tolkningen.

I läroplanen 2016 påpekas det att eleverna ska ta ansvar för sitt eget lärande. Eleverna ska ha en aktivare roll i undervisningen. (Utbildningsstyrelsen, 2014; Koivula, Laine, Pietilä & Nordström, 2017.) Några klasslärare nämnde att tanken att eleverna får ta mera ansvar är bra, men att det tyvärr inte fungerar så bra i praktiken. Några klasslärare nämnde att det är för mycket begärt av eleverna, speciellt i de lägre årskurserna. En klasslärare nämnde att eleverna ofta bara vill göra sådant de tycker om. Sådant de inte tycker om låter de bli att göra. Därför fungerar det inte enligt klassläraren att låta eleverna ta ansvar för sin egen inläring. En annan klasslärare nämnde att eleverna i dagsläget är sämre på att ta ansvar än tidigare. Han ansåg att eleverna inte är tillräckligt mogna för det i grundskolan och att de till och med behöver mera stöd och handledning nu än tidigare.

Vi anser att det är en fin tanke av Utbildningsstyrelsen att eleverna ska få mera ansvar för sitt eget lärande. Alla elever har dock olika förmåga att klara av detta. Därför

behöver klasslärarna hitta lämpliga lösningar och börja på en tillräckligt låg nivå med elevernas ansvarstagande. Klassläraren kan progressivt öka elevernas ansvarsmängd och samtidigt lära sig vad som fungerar. Detta kan underlätta arbetet i framtiden. Vi vill ännu lyfta fram att om eleverna får vara med och bestämma om lektionsinnehållet kan det leda till att de är mera motiverade. Child-designed games och co-operative learning är undervisningsmodeller som klasslärare kunde använda i gymnastikundervisningen för att låta eleverna få större ansvar över sitt eget lärande. Dessa modeller ger eleverna möjligheter att på ett kontrollerat sätt träna på ansvarstagande, där läraren figurerar som övervakare och handledare.

Fem klasslärare nämnde att deras undervisning inte skiljer sig nämnvärt från tidigare läroplaner. De flesta nämnde att de inte gjort några större förändringar i sin undervisning i och med läroplanen 2016. Att endast två klasslärare anser att deras undervisning skiljer sig från tidigare läroplaner ser vi som oroväckande. Vi är inte säkra på ifall klasslärarna verkligen är medvetna om de förändringarna som läroplanen 2016 medfört. Vi tror att klasslärarna kanske anser att deras gymnastikundervisning fungerar så bra att de inte behöver göra några förändringar.

6.2.4 Hur klasslärare arbetar i gymnastikundervisningen

Planeringen är en viktig del av arbetet enligt klasslärarna. Alla klasslärare hade i början av ett nytt läsår en plan för gymnastikundervisningen. Sääkslahti m.fl. (2012) och Jaakkola m.fl. (2017) lyfter fram hur viktigt det är att planera långsiktigt för att kunna effektivisera undervisningen. Flera av klasslärarna nämnde att det är svårt att planera gymnastikundervisningen långsiktigt, eftersom yttre faktorer som exempelvis väder påverkar innehållet i undervisningen. Alla klasslärare reflekterade efter gymnastiklektionerna över vilka moment under lektionen som varit lyckade och vilka som varit mindre lyckade. Reflektionerna sker ofta tillsammans med andra lärare i skolan och då får klasslärarna ofta hjälp och tips på hur de kan planera lektionen till följande gång. Enligt Schempp (2003) och Numminen och Laakso (2010) är det viktigt att som lärare reflektera över gymnastiklektionerna för att kunna utveckla undervisningen.

Det framkom i vår undersökning att klasslärarna inte planerade lektionerna i detalj. Enligt Graham (2008) behöver inte erfarna lärare planera undervisningen lika mycket som mindre erfarna. Vi kan konstatera att det troligtvis beror på att största delen av klasslärarna har arbetat en längre tid och vet vad som fungerar och inte fungerar. Den klasslärare som hade minst erfarenhet visade sig, på samma sätt som resultaten i Grahams (2008) forskning, vara den klasslärare som planerade gymnastiklektionerna mest. Vi tror också att anledningen till att klasslärare inte planerar mycket till gymnastiklektionerna är bristen på tid. Lärarna har kanske inte den extra tid som behövs för att planera varje gymnastiklektion, vilket betyder att variationerna i innehållet inte blir stora.

Under en vanlig gymnastiklektion inleder största delen av klasslärarna med att samla gruppen och ge instruktioner. Enligt Varstala (1996) hör det till organiserandet av en lektion. Instruktioner kan ges på olika sätt och en lärare i gymnastik borde enligt Numminen och Laakso (2004) variera mellan dessa för att nå alla elever. I vår undersökning framkom det att klasslärarna oftast instruerar verbalt eller genom demonstrering. Det framkom också att det finns lärare som ibland använder digitala verktyg för att instruera eleverna. Några av klasslärarna använder ibland skriftliga instruktioner. Det verkar dock som att klasslärarna anser att det är tidskrävande med skriftliga instruktioner och väljer därför gärna att instruera på andra sätt.

Klasslärarna tycker det är viktigt att differentiera i undervisningen. Enligt Siutla m.fl. (2012) är det mycket viktigt att nivåanpassa undervisningen för alla elever. Detta för att öka elevernas motivation att vara fysiskt aktiva och vilja delta i undervisningen. I vår undersökning framkom det att en del klasslärare endast tänker på differentiering för de svaga eleverna. Enligt Siedentop och Tannehill (2000) är det dock viktigt att differentiera för alla elever, inte endast de svaga. I vår undersökning framkom det också att en del lärare differentierar och nivåanpassar undervisningen för de starka eleverna. Vi anser att det är mycket viktigt att också komma ihåg att utmana de starka eleverna. Ifall undervisningen endast utmanar de svaga eleverna tror vi att motivationen kan sjunka och attityden gentemot gymnastik försämras bland de starka eleverna.

Klasslärarna försöker använda olika metoder då de ger feedback på elevernas prestationer. Enligt Magill och Anderson (2017) har läraren olika syften med den feedback som eleverna får. I vår undersökning framkom det att klasslärarna gärna ger eleverna verbal yttre feedback på en prestation eller en handling. Vi kan konstatera att många av klasslärarna gärna ger positiv feedback då eleverna försöker sitt bästa eller gör en bra prestation. Vi tror att syftet med en del av den feedback som klasslärarna ger eleverna är att öka motivationen och skapa ett positivt klimat i gruppen. Det är enligt Jaakkola m.fl. (2017) nödvändigt för eleverna att få både yttre och inre feedback för att utveckla olika färdigheter. Den yttre feedback som eleverna får av klasslärarna tror vi också påverkar elevernas inre feedback. Eleverna blir mer medvetna om hur en korrekt prestation ska kännas ifall de får yttre feedback av läraren.

Bedömning i gymnastik är svårt enligt största delen av klasslärarna, oberoende mängd studier i ämnet. Enligt forskning av Morgan och Hansén (2008) anser de flesta klasslärare att skolämnet gymnastik är svårt i fråga om bedömning. Nortunen (2009) lyfter dock fram resultat som visar att bedömningen i gymnastik inte är det som klasslärarna tycker är svårast av alla uppgifter. I vår undersökning framkom att endast en klasslärare inte upplevde några svårigheter att bedöma elever i gymnastik. Majoriteten tycker dock att det är svårt att bedöma eleverna i gymnastik. Det vi vill lyfta fram är dock att det svåra inte verkar vara att bedöma de starka och svaga eleverna, utan det är eleverna som presterar på en medelnivå som verkar vara svåra att bedöma. Klasslärarna tydliggör för eleverna vad de blir bedömda för i gymnastikundervisningen. Enligt Atjonen (2017) ska bedömningen i gymnastik inte endast vara en tillbakablick utan den ska fungera som stöd för elevernas framtida inläring. Bedömning ska enligt bland annat Leirhaug och MacPhail (2015) vara för lärande och inte endast av lärande. Vi kan konstatera att klasslärarna arbetar för elevernas framtida inläring och är tydliga med vad de förväntar sig av eleverna.

6.3 Sammanfattande diskussion

Det är vanligt med negativa erfarenheter från skolgymnastiken under den egna skolgången. Våra resultat visar att klasslärarna inte påverkats negativt av dåliga erfarenheter från gymnastikundervisningen under den egna skolgången. Tidigare forskning har visat att det är bra med positiva erfarenheter från skolgymnastiken med tanke på den egna attityden gentemot skolämnet. Vi anser att det är positivt för klasslärarutbildningen att dåliga erfarenheter från skolgymnastik inte behöver påverka blivande lärares attityder till ämnet gymnastik. Att klasslärarstudier anser gymnastik vara ett viktigt skolämne och är villiga att lära sig att undervisa i det är positivt.

Alla respondenter i vår undersökning hade idrottat i barndomen och våra resultat visar att de idrottsgrenar som är bekanta är också betydligt mera lockande att undervisa i. Detta har vi också lagt märke till under våra studier. De idrottsgrenar som är bekanta undervisar man hellre. En sak som lärarutbildningarna behöver ta i beaktande och som framkommer i våra resultat är att resurserna vid lärarutbildningen kan vara helt annorlunda än vad skolorna har. Det är förstås mycket bra om det finns bollar till alla vid lärarutbildningarna så att studerande får träna på olika färdigheter. Men klasslärarna i vår undersökning saknade tips och idéer hur de ska göra då det bara finns några bollar till förfogande. Det kunde lärarutbildningen behandla ännu bättre. Våra respondenter var positiva till praktikperioder i gymnastik och det håller vi med om, det är där man lär sig och får pröva på.

Vi rekommenderar att klasslärare som undervisar i gymnastik diskuterar med kollegor om skolämnet och byter idéer med varandra. I vår undersökning framkom det som positivt bland klasslärarna. Det hjälper till i utvecklingen som gymnastiklärare. Nya tips och idéer från kollegor kan leda till mer varierande undervisning för klasslärare.

Våra resultat visar att klasslärarna är oroliga över ungdomarnas dåliga fysiska funktionsförmåga. De anser att skolgymnastik är ett väldigt viktigt skolämne som

kan motarbeta en passiv livsstil. Dessa resultat talar för sig själv, det finns orosmoment för ungdomars passiva livsstil och då gymnastikens ställning som ett läroämne diskuteras finns det skäl att lyssna på lärare som undervisar i gymnastik. Våra resultat antyder att klasslärare som undervisar i gymnastik vill ge eleverna möjligheten att skapa ett livslångt idrottsintresse och ge eleverna positiva erfarenheter från gymnastiken.

Läroplanen 2016 upplevs vara flummig och sakna konkreta tips på hur en viss idrottsgren ska övas anser klasslärarna. Det är något utbildningsstyrelsen kan ta i beaktande vid utformande av nästa läroplan. Lärare vill ha konkreta tips och beskrivningar på vilket sätt de ska öva en viss färdighet med eleverna. Tydligare instruktioner och exempel på övningar skulle uppskattas bland klasslärarna. Att flera klasslärare nämnde att de inte gjort ändringar i sin gymnastikundervisning eller inte vet vad som fastställs i läroplanen 2016 är oroväckande. Detta tyder på att läroplansrevideringen inte varit helt lyckad eller att lärarna helt enkelt inte fått den hjälp som skulle behövts vid införandet av läroplanen.

Klasslärarna i vår undersökning upplevde bedömning i gymnastik utmanande. Speciellt bedömningen av elever som presterar på en medelnivå upplevdes svårt. Klasslärarna påpekade och tydliggjorde för eleverna vad de blir bedömda för i gymnastik. Det anser vi att är väldigt viktigt, eleverna bör känna till vad som förväntas av dem och på vilka grunder de får sina betyg. För övrigt tycker vi att man vid klasslärarutbildningen borde prioritera bedömning och betygsättning i läroämnet gymnastik mera. Konkreta tips och mätverktyg kunde introduceras så studerande kunde bekanta sig med dem och få en uppfattning om hur de ska använda dem i gymnastik.

6.4 Förslag på fortsatt forskning

I vår avhandling har vi undersökt hur klasslärare i Österbotten undervisar i skolämnet gymnastik och på vilket sätt de arbetar med läroplanen. Vår forskning är kvalitativ och vi intervjuade ett relativt litet sampel. En idé kunde vara att utföra en landsomfattande undersökning över hur klasslärare undervisar i gymnastik och hur

de arbetar med läroplanen. Klasslärare skulle få svara på frågor via enkäter som kunde skickas ut till skolorna i hela landet.

Ett annat alternativ för fortsatt forskning inom detta tema vore att observera klasslärare som undervisar i gymnastik. I vår undersökning har vi fått en bild av hur gymnastikundervisningen i de svenskspråkiga grundskolorna i Österbotten ser ut. För att få en tydligare uppfattning om hur det verkligen går till kunde man observera ett visst antal lektioner i de olika skolorna. Då tror vi att skillnaderna i ämneskunskaperna mellan de klasslärare som enbart läst grundkursen i gymnastik och de som läst gymnastik som långt biämne skulle framkomma tydligare. I vår undersökning framkom nämligen inga stora skillnader mellan klasslärare med endast grundstudier i gymnastik och klasslärare med gymnastik som långt biämne.

Källor

Annerstedt, C., Peitersen, B. & Rønholt, H. (2001). *Idrottsundervisning. Ämnet idrott och hälsas didaktik*. Göteborg: Multicare.

Arfwedson, G. (1994). *Nyare forskning om lärare. Presentation och krisisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas egnelskspråkiga lärarforskning*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning

Atjonen, P. (2017). Arviointiosaamisen kehittäminen yleissivistävän koulun opettajien koulutuksessa - Opetussunnitelmatarkastelun virittämiä näkemyksiä. I G. Britschgi, V. & Rautapuro, J. (Red.). *Kriteerit puntarissa*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Atjonen, P. & Uusikylä, K. (2005). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY

Banville, D. & Rikard, G. L. (2009). Teacher induction—Implications for physical education teacher development and retention. *Quest*, 61(2), 237–256.

Bauer, T. N. & Erdogan, B. (2011). Organizational socialization: The effective onboarding of new employees. *APA handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 3, 51–64.

Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Bezzina, C. (2006). Views from the Trenches: Beginning Teachers' Perceptions About Their Professional Development. *Journal of In-Service Education*, 32(4), 411–430.

Blair, R., & Capel, S. (2011). Primary physical education, coaches and continuing professional development. *Sport, Education and Society*, 16, 485–505.

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Callea, M.B., Spittle M., O'Meara, J. & Casey, M. (2008). Primary school teacher perceived self-efficacy to teach fundamental motor skills. *Research in Education* (79), 67–75.

Capel, S. (2007). Moving beyond physical education subject knowledge to develop knowledgeable teachers of the subject. *Curriculum Journal*, 18(4), 493–507.

- Capel, S., Hayes, S., Katene, W. & Velija, P. (2011). The interaction of factors which influence secondary student physical education teachers' knowledge and development as teachers. *European Physical Education Review*, 17(2), 183–201.
- Collier, D. H. (2017). Instructional strategies for adapted physical education. I G. J.P. Winnick & D. L. Porretta (Red.), *Adapted physical education and sport* (s. 121–149). Champaign, IL: Human kinetics.
- Culpan, I. (2005) *Physical Education: What is it all about? The muddled puzzle*. Ministry of Education, Wellington: Learning Media.
- Culpan, I. & Meier, C. (2016) Sport and the political economy: Considerations for enhancing the human condition. *Athens Journal of Sports*, 3(2), 143–154.
- Curtner-Smith, M. D. (2001). The occupational socialization of a first-year physical education teacher with a teaching orientation. *Sport, Education and Society*, 6(1), 81–105.
- Darst, P.W. & Pangrazi, R.P. (2014). *Dynamic physical education for secondary school students*. San Francisco, CA: Benjamin Cullings.
- DeCorby, K., Halas, J., Dixon, S., Wintrup, L. & Janzen, H. (2005). Classroom teachers and the challenges of delivering quality physical education. *Journal of Educational Research*, 98(4), 208–220.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- DinanThompson, M. & Penney, D. (2015). Assessment literacy in primary physical education. *European Physical Education Review*, 21(4), 485–503.
- Dodds, P. (1989). Trainees, field experiences, and socialization into teaching. I G. T. J. Templin & P. G. Schempp (Red.), *Socialization into physical education: Learning to teach* (s. 81–104). Indianapolis, IN: Benchmark.
- Dyson, B., Cowan, J., Gordon, J., Powell, D. & Shulruf, B. (2018) Physical education in Aotearoa New Zealand primary schools: Teachers perceptions and policy implications. *European Physical Education Review*, 24(4), 467–486.
- Edu. (2016). *Gymnastikens uppdrag*. Hämtad 8 mars 2018, från http://www.edu.fi/planera/grundlaggande_utbildning/gymnastik/lp2016_stodmaterial_for_gymnastiken/gymnastikens_uppdrag
- Ejvegård, R. (2003). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.

- Eklund, G. (2014). A research-based teacher education in Finland – a dilemma for the students. *Psychology Research*, 4(7), 567–578.
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahme, G. (2011). Intervjuer. IG. Ahrne, G. & Svensson, P. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.
- Faucette, N. & Patterson, P. (1989). Classroom teachers and physical education: What they are doing and how they feel about it. *Education*, 110(1), 108–114.
- Flory, S. B. & McCaughtry, N. (2014). The influences of pre-professional socialization on early career physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(1), 93–111.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. London: Routledge.
- Gallahue, D. & Donnelly, F. C. (2003). *Developmental physical education for all children*. Illinois: Human Kinetics.
- Graham, G. (2008). *Teaching children physical education. Becoming a master teacher*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Griggs, G. (2007). Physical education: Primary matters, secondary importance. *Education*, 3–13, 35(1), 59–69.
- Griggs, G. (2010). For Sale – Primary physical education. £20 per hour or nearest offer. *Education*, 3–13, 38(1), 39–46.
- Ha, A. S., Wong, A. C., Sum, K. W. & Chan, W. K. (2008). Understanding Teachers' Will Capacity to Accomplish Physical Education Curriculum Reform: The Implications for Teacher Development. *Sport, Education, and Society*, 13(1), 77–95.
- Hansén, S-E. & Eklund, G. (2014). Finnish teacher education – challenges and possibilities. *Journal of International Forum of Educational Research*, 1(2), 1–12.
- Hart, M. (2005). Influence of a physical education methods course on elementary education majors' knowledge of fundamental movement skills. *Physical Educator*, 62, 198–204.
- Heikinaro-Johansson, P. (2007). Johdatus liikuntadidaktiikkaan. I G. Heikinaro-Johansson, P., Huovinen, T. & Kytökorpi, L. (Red.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY.

- Hirvensalo, M., Jaakkola, T., Sääkslahti, A. & Lintunen, T. (2016). Koettu liikunnallinen pätevyys ja koetut esteet. I G. Kokko, S. & Mehtälä, A. (Red.), *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia*, 36–40.
- Jaakkola, T. (2013). Liikuntataitojen opettaminen. I G. Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS kustannus.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (2017) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Johansson, N. & Heikinaro-Johansson, P. (2005). Liikunnanopettajan työn palkitsevat ja kuormittavat piirteet. *Liikunnanopettaja*, 4, 39–43.
- Jess, M., Carse, N. & Keay, J. (2016). The primary physical education curriculum process: more complex than you might think!. *Education 3–13*, 44(5), 502–512.
- Jess, M., McEvilly, N. & Carse, N. (2017). Moving primary physical education forward: start at the beginning. *Education*, 3–13, 45(5), 645–657.
- Keating, X. D., Silverman, S. & Kulinna, P. H. (2002). Preservice physical education teacher attitudes toward fitness tests and the factors influencing their attitudes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 193–207.
- Kirk, D. (2005) Physical education, youth sport and lifelong participation: The importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11(3), 239–255.
- Kirk, D. (2006) The obesity crisis and school physical education. *Sport, Education and Society*, 11(2), 121–133.
- Koivula, P., Laine, U., Pietilä, M. & Nordström, S. (2017). Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. I G. Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (Red.), *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koski, P. (2008). Physical activity relationship (PAR). *International Review for the Sociology of Sport*, 43(2), 151–163.
- Laukkanen, M. (2015). *Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden kokemuksia liikunnanopetuksessa*. Opublicerad avhandling för pedagogie magistersexamen. Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Laakso, L. (2007). Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. I G. Johansson, P. & Huovinen, T. (Red.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY

- Lawson, H. A. (1983). Toward a model of teacher socialization in physical education: Entry into schools, teachers' role orientations, and longevity in teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(1), 3–15.
- Lehmuskallio, M. (2011). Ei villegalle vaan vertaiset, valmentajat ja vanhemmat – lasten ja nuorten näkemyksiä liikuntakiinnostukseensa vaikuttajista. *Liikunta ja Tiede*, 48(6), 24–31.
- Leirhaug, P. E. & MacPhail, A. (2015) 'It's the other assessment that is the key': three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society* 20(5), 624–640.
- Lieberman, L. J. & Houston-Wilson, C. (2009). *Strategies for inclusion*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lintu, S-K. (2017). *Liikunnanopettajien käsityksiä perusopetuksen liikunnan opetussuunnitelman uudistuksesta ja käytännöllisyydestä*. Opublicerad avhandling för idrottspedagogik magisterexamen. Idrottsvetenskapliga fakulteten, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Liikkuva Koulu. (2017). *Mot aktivare och trivsammare skoldagar*. Hämtad 3 februari 2019, från: https://liikkuvakoulu.fi/sites/default/files/lk_valiraportti_swe.pdf
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A. & MacDonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57–76.
- Lortie, D. C. & Clement, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lu, C. & De Lisio, A. (2009). Specifics for generalists: Teaching elementary physical education. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3).
- Magill, R. A. & Anderson, D. I. (2017). *Motor learning and control: Concepts and applications*. New York: McGraw-Hill.
- McCaughy, N., Sofu, S., Rovegno, I. & Curtner-Smith, M. (2004). Learning to teach sport education: Misunderstandings, pedagogical difficulties, and resistance. *European Physical Education Review*, 10(2), 135–56.
- Mitchell, M., Doolittle, S.A. & Schwager, S. (2005). The influence of experience on pre-service teachers' perceptions of good and bad aspects of a lesson. *Physical Educator*, 62(2), 66-75.

Morgan, P. (2008). Physical education in primary school: Classroom teachers' perceptions of benefits and outcomes. *Health Education Journal*, 67, 196–207.

Morgan, P. & Bourke, S. (2004). "I know it's important but I'd rather teach something else!". An investigation into generalist teachers' perceptions of physical education in the primary school curriculum, paper presented at the Australian association for research in education annual conference, Melbourne, Victoria.

Morgan, P. & Bourke, S. (2005). An investigation of preservice and primary school teachers' perspectives of PE teaching confidence and PE teacher education. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 52(1), 7–13.

Morgan, P. & Bourke, S. (2008). Non-specialist teachers' confidence to teach PE: The nature and influence of personal school experiences in PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13, 1–29.

Morgan, P. & Hansen, V. (2007). Recommendations to improve primary school physical education: Classroom teachers' perspectives. *Journal of Educational Research*, 101, 99–111.

Mosston, M. & Asworth, S. (2008). *Teaching physical education*. New York: Benjamin Cummings.

Ni Chróinin, D. & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219–233.

Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. (2011). Teacher education in Finland. I G. Zuljan, M.V & Vogrinc, J. (Red.), *European dimensions of teacher education – similarities and differences*, 33–52. Ljubljana universitet: Fakulteten för pedagogik.

Nortunen, M. (2009). *Luokanopettaja liikunnanopettajana – luokanopettajien liikuntapedagogiset ja liikuntadidaktiset taidot*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteen Pro Gradu -tutkielma.

Numminen, P. & Laakso, L. (2004). Liikunnan opetusprosessin A, B, C. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Numminen, P. & Laakso, L. (2010). Liikunnan opetusprosessin A, B, C. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Nyberg, R. & Tidström, A. (2012). *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar*. Lund: Studentlitteratur.

- Opetusalan ammattijärjestö. (2018). *Grundläggande utbildning och gymnasium*. Hämtad 9 oktober 2018, från <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Grundläggande%20utbildning%20och%20gymnasium>
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2007). *Forskningsprocessen: kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Penney, D. & Chandler, T. (2000). A curriculum with connections?. *British Journal of Teaching Physical Education*, 31(2), 37–40.
- Penttinen, S. (2003). *Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi: Nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä*. Jyväskylän yliopisto.
- Petrie, K. (2010). Creating confident, motivated teachers of physical education in primary schools. *European Physical Education Review*, 16(1), 47–64.
- Petrie, K. & Hunter, L. (2011). Primary teachers, policy, and physical education. *European Physical Education Review*, 17(3), 325–339.
- Pickup, I. & Price L. (2007). *Teaching physical education in the primary school*. London: Continuum International Publishing Group.
- Priestley, M. & Biesta, G. (2013). *Reinventing the curriculum. New trends in curriculum policy and practice*. London: Bloomsbury.
- Raustorp, A. (2004). *Att lära fysisk aktivitet*. Uppsala: Kunskapsföretaget
- Richards, K. A. R., Templin, T. J. & Gaudreault, K. L. (2013). Organizational challenges and role conflict: Recommendations for the preparation of physical education teachers. *Quest*, 65, 442–457
- Richards, K. A. R., Gaudreault, K. L. & Templin, T. J. (2014). Understanding the realities of teaching: A seminar series focused on induction. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(9), 28–35.
- Romar, J. E. & Frisk, A. (2017). The influence of occupational socialization on novice teachers' practical knowledge, confidence and teaching in physical education. *Qualitative Research in Education*, 6(1), 86–116.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.

Rönkä, A., Vuorinen, M. (2015.) *Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä eriyttämisestä*. Opublicerad avhandling för pedagogie magistersexamen. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Schempp, P. (2003). *Teaching sport and physical activity: insights on the road to excellent*. Champaign IL: Human Kinetics.

Schempp, P. G. & Graber, K. (1992). Teacher socialization from a dialectical perspective: Pretraining through induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 329–348.

Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View, CA: Mayfield.

Simmons, J. & MacLean, J. (2018). Physical education teachers' perceptions of factors that inhibit and facilitate the enactment of curriculum change in a high-stakes exam climate. *Sport, Education and Society*, 23(2), 186–202.

Siutla, H., Huovinen, T., Partanen, A. & Hirvensalo, M. (2012). Opetusviestintä heterogeenisen kolmannen luokan liikuntatunneilla. *Liikunta & Tiede*, 49(1), 59–66.

Spittle, S. (2015). *An examination of teacher confidence and motivation to teach primary school physical education*. PhD thesis, Victoria University.

Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758–765.

Sundholm, M. (2016). Nästan 300 har sökt till klasslärarutbildningen i Helsingfors. *Yle nyheter*. Hämtad 20 februari 2017, från <https://svenska.yle.fi/artikel/2016/04/07/nastan-300-har-sokt-tillklasslararutbilningen-i-helsingfors>

Sundström, A. (2017). *“Ja, men jag ska ju bli lärare och inte forskare”*. Opublicerad avhandling för pedagogie magistersexamen. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Vasa.

Syvöja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. (2012). *Liikunta ja oppiminen*. Tilannekatsaus – lokakuu 2012. Helsinki: Opetushallitus. Muistiot 2012:5.

Sääkslahti, A., Hakamäki, J., Holopainen, E., Laakso, T., Lemmetty, H., Luukkonen, S., Paukku, S. & Puttonen, J. (2012). *Kirja liikunnasta, luokkien 3-4 liikunnanopetus*. Helsinki:Sanomapro Oy.

Sääkslahti, A. & Lauritsalo, K. (2017). Liikuntapedagogiikka alakoulussa. I G. Jaakkola, T, Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (Red.), *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Thomson, W. C. (2010). Styles of Teaching: Style B – The Practice Style. *Virginia Journal*, 31(2), 4-7.

Tomlinson, C. A., Brimijoin, K. & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB.

Tsangaridou, N. (2008). Trainee primary teachers' beliefs and practices about physical education during student teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(2), 131–152.

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Hämtad 3 september 2018, från: https://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans-%20och_examensgrunder/grundlaggande_utbildningen

Vahtivuori-Hänninen, S., Halinen, I., Niemi, H., Lavonen, J. & Lipponen, L. (2014). A new Finnish national core curriculum for basic education (2014) and technology as an integrated tool for learning. I G. Niemi, H., Multisilta, J., Lipponen, L. & Vivitsou, M. (Red.), *Finnish innovation and technologies in schools*. Rotterdam: SensePublishers.

Valtonen, J., Autio, O., Reunamo, J. & Ruismäki, H. (2012). The Relationship Between Preservice Class Teachers' Various Backgrounds and Conceptions of Good Physical Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 45, 595–604.

Valtonen, J., Reunamo, J., Hirvensalo, M. & Ruismäki, H. (2015). Socialization into teaching physical education – Acculturative formation of perceived strengths. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 12 1683–1695.

Valtonen, J., Ruismäki, H. (2012). Liikuntaa Opettavaksi Opettajaksi Sosiaalistuminen–Luokanopettajaopiskelijoiden koulutus- ja työkokemustaustojen yhteydet käsityksiin hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta. *Liikunta & Tiede*, 49, 23–28.

World Health Organization. (2011) *Physical activity and young people*. Hämtad 12 mars 2019, från https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_young_people/en/

Xiang, P., Lowy, S. & McBride, R. (2002). The impact of a field-based elementary physical education methods course on preservice classroom teachers' beliefs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 145–161.

Åbo Akademi University. (2018). *Gymnastik och idrott i klasslärarutbildningen*. Hämtad 8 oktober 2018, från <https://www.abo.fi/amnen/idrottens-didaktik/>

Bilaga 1: Intervjufrågor

Intervjufrågor:

1. Hur ser socialisationen till klasslärare som undervisar i gymnastik ut?

1. Hurudan var gymnastikundervisningen när du gick i grundskolans årskurs 1–6?
2. Vilken idrottslig bakgrund har du?
3. Hur upplevde du gymnastikundervisningen vid klasslärarutbildningen?
4. Varför undervisar du i gymnastik?
5. Har dina kollegor påverkat din utveckling som klasslärare att undervisa i gymnastik? Motivera ditt svar
6. Skiljer sig ditt sätt att undervisa nu jämfört med under dina första år? Isåfall på vilket sätt?
7. Vilka är dina styrkor och svagheter som gymnastiklärare?

2. Hur ser klasslärare på ämnet gymnastik?

8. Behövs skolgymnastik? Motivera ditt svar
9. Vad anser du att är syftet med gymnastikundervisning?
10. Vad anser du om antalet veckotimmar i gymnastik?
11. Vad anser du är det viktigaste i gymnastikundervisningen?

3. Hur implementerar klasslärare läroplanen i gymnastikundervisningen?

12. Vad är din åsikt om läroplanen 2016 i ämnet gymnastik?
13. Vad anser du vara svårast att tolka av innehållet i läroplanen 2016?
14. Fick du stöd och hjälp att tolka läroplanen 2016 i gymnastik? Av vem och på vilket sätt?
15. Skiljer sig din undervisning i gymnastik nu jämfört med den gamla läroplanen? På vilket sätt?
16. Vad anser du om att eleverna ska ta större ansvar för sitt eget lärande?

4. Hur arbetar klasslärare med gymnastikundervisning?

a) Planering

17. Hur går du tillväga då du planerar din undervisning i gymnastik?
18. Samarbetar ni inom kollegiet med planering i ämnet gymnastik? Varför/varför inte?
19. Finns det utmaningar i att planera gymnastikundervisning? Vilka?
20. Tar du elevernas önskemål i beaktande i din planering? Motivera ditt svar

b) Undervisningsprocessen

21. Vad tycker du mest/minst om att undervisa i gymnastik? Varför?
22. Hur organiserar du gymnastiklektionerna?
23. Har du rutiner i din gymnastikundervisning? Hurudana? Varför?
24. Hur ger du instruktioner under gymnastiklektionerna? Varierar du sätten?
25. Differentierar du din gymnastikundervisning? På vilket sätt?
26. På vilket sätt ger du återkoppling till eleverna?
27. Erhåller eleverna återkoppling på något annat sätt också? Hur?

c) Bedömning

28. Hur utvärderar/bedömer du elevernas prestationer i gymnastik?
29. Vad är svårt/lätt med bedömning i gymnastikundervisning?
30. Tydliggör du för eleverna vad målen med gymnastikundervisningen är och vad de blir bedömda för? Motivera ditt svar