

SOFIA SEBELIUS **ATT VARA IDROTTLÄRARE**

Om de själva får berätta



MALMÖ
UNIVERSITET

ATT VARA IDROTTLÄRARE

Malmö Studies in Sport Sciences Vol. 28

© Sofia Sebelius 2018

Fotografs/illustratörs namn

ISBN 978-91-7104-944-5 (tryck)

ISBN 978-91-7104-945-2 (pdf)

ISSN 1652-3180

Holmbergs, Malmö 2018

SOFIA SEBELIUS
ATT VARA IDROTTLÄRARE

Om de själva får berätta

Malmö universitet, 2018
Idrottsvetenskap
Fakulteten för lärande och samhälle

Publikationen finns även elektroniskt på:
<http://muep.mau.se/handle/2043/25744>

Till Theodor och Vincent. Utan er hade denna licentiatuppsats blivit färdig flera år tidigare, men ni har samtidigt lärt mig vad som är verkligt viktigt i livet!

TACK

Först och främst vill jag rikta ett stort tack till min huvudhandledare Lars Lagergren och min handledare Mikael Londos. Ni har funnits med på hela denna resa och varit ett stort stöd! Jag vill även tacka hela kollegiet på institutionen för idrottsvetenskap på Malmö universitet. Tack för att ni från första början fått mig att känna mig som en i gänget!

Min forskarutbildning påbörjades i FIHD, Forskarskolan idrott och hälsas didaktik, och jag vill rikta ett tack till kollegorna i denna. Det har varit härligt att lära känna er och jag hoppas att vi kommer att fortsätta att träffas i olika sammanhang!

Under min tid inom forskarutbildningen har jag samtidigt varit anställd på Vikingaskolan i Lund. Även om jag inte varit på plats på skolan särskilt mycket under min doktorandtid har jag alltid känt mig uppskattad och välkommen när jag hälsat på. Heja alla fina vikingar, ni är fantastiska!

Jag vill även tacka Håkan Larsson som var diskutant på mitt slutseminarium. Du kom med många värdefulla kommentarer och tips och fick mig dessutom att bli ännu mer säker på att min forskning är intressant och viktig.

Opponent på mitt licentiatseminarium var Peter Korp. Stort tack för ett intressant seminarium med bra diskussioner! Tack även till betygsnämnden som bestod av Susanna Hedenborg, Krister Hertting och Katarina Schenker.

Slutligen vill jag rikta ett stort tack till min familj. Peter, tack för allt stöd under hela denna rätt långa resa. Vi hann både gifta oss, flytta, få två barn och renovera ett hus under tiden. Hurra för oss! Tack också till mina föräldrar och syskon för att ni alltid finns där när det behövs, med ett extra tack till mamma Stina. Utan dina otaliga timmar med Theodor och Vincent, som gav mig möjlighet att skriva och andas lite mellan varven, vet jag knappt hur det hade gått!

Nu väntar nya äventyr!

ABSTRACT

A large part of the research done on physical education (PE) teachers is based on the curriculum (eg Ekberg, 2009; Svennberg et al., 2017). The teachers' statements and practice are compared with the interpretations made by the researchers in the curriculum. This comparison often shows that teachers do "wrong". The researchers' interpretations of the curriculum can be seen as a solution and any deviation from them is considered to be problematic. In this paper, the PE teachers' professional exercise is examined from a different perspective than is largely found in previous research. The purpose of this study is thus to create an understanding of the PE teacher's professional role based on their own stories about their everyday lives and how they handle it.

Empirical gathering has been done through deep interviews with PE teachers, where the interview guide was created using Michael Lipsky's (2010) theory of street level bureaucrats and Yeheskel Hasenfild's (2010) theory of human service organizations. The teachers' statements have since been analyzed based on these theories.

The result shows that the PE teachers take three different roles - problem solver, confident creator and organizer. In the role of the problem solver, PE teachers work partly with problems that occur here and now, such as unexpected situations that arise in the encounter with students, which must be solved, and partly with long term problems. The role of the confident creator is needed when the visibility of PE according to the PE teachers requires comfort of the students in order to be able to perform in front of each other. In order to create confident, PE teachers are working with, among

other things, trying to see each student, adapt activities to suit the specific group and create a sense of joy. In order to be able to adapt the teaching according to the role of the problem solver and the confident creator, the PE teachers are required to be organizers. This is when they have to plan the lessons to reach alternative goals (eg comfort, having fun, finding an activity in the free time) and organizing the teaching based on too few resources, but also to see each student.

The image of the PE teacher as problem solver, confident creator and organizer probably does not match the picture of how a PE teacher should be. But if the PE teacher role looks like this, what will future PE education in Sweden look like? Perhaps the requirements and expectations of the subject of physical education and health and its teachers must fundamentally change to meet halfway through this study's three role descriptions of the PE teacher.

INNEHÅLL

INLEDNING	13
BAKGRUND	15
Idrottslektionernas innehåll.....	15
Idrottslärares bedömning	18
Mot studiens syfte och frågeställningar	22
Syfte och frågeställningar	23
Disposition	24
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	25
Inledning	25
Att arbeta med människor	27
Handlingsfrihet	30
Otydliga mål	31
För få resurser	32
Kritik mot teorin	34
Sammanfattning.....	35
FORSKNINGSÖVERSIKT ÖVER LÄRARROLLEN.....	37
En bred syn på idrottsläraryrollen	37
Läraryrollen och de fyra kategorierna	40
Sammanfattning.....	46
METOD	47
Praxisnära forskning	47
Pilotstudie	48
Empiriinsamling	49
Intervjuguide.....	51

Urval.....	52
Bearbetning av empiri	53
Etiska överväganden	56
Reflexivitet	56
IDROTTLÄRAREN SOM GRÄSROTSBYRÅKRAT	59
Att arbeta med människor	59
Oväntade händelser.....	61
Att se varje elev	62
Elevs deltagande	64
Olika intressegrupper	66
Handlingsfrihet	69
Flexibilitet	70
Återkoppling från skolledning	71
Otydliga mål	73
Tolkningsbara mål	73
Alternativa mål	75
För få resurser	78
Tidspress och pengabrist	78
Vi klarar oss nog ändå.....	80
Sammanfattning	83
DE TRE ROLLERNA	85
Problemlösaren	85
Här och nu	85
Över längre tid	87
Trygghetsskaparen	89
Trygghet som mål.....	89
Delaktighet som mål.....	90
Organisatören	91
Att hantera otydliga mål	92
Att lösa bristen på resurser	92
Att se varje elev	93
Sammanfattning	94
DISKUSSION	95
Bilden av en idrottslärare.....	96
Bristen på bedömning	100
Här och nu-idrottsläraren	102
Idrottslärarnas yrkesroll	104

Metoddiskussion och studiens begränsningar	106
Studiens bidrag	108
Vidare forskning	108
REFERENSER	110
BILAGA 1	116
Intervjufrågor.....	116

INLEDNING

Den 22 april 2010 besökte inspektörer från Skolinspektionen 172 grundskolor (Skolinspektionen, 2010). Besöken var oanmälda och målet var att granska 304 lektioner i idrott och hälsa. Syftet med denna tillsyn var att undersöka verksamheten i ämnet. Fokus låg på vilka aktiviteter som förekom på lektionerna, hur närvaron såg ut, om eleverna var aktiva på lektionerna, antal elever som var befriade från undervisningen samt om läraren hade utbildning avsedd för undervisning i ämnet idrott och hälsa. Resultatet från inspektionen visade att den dominerande aktiviteten på de besökta lektionerna var bollspel och bollekar. Hälsoperspektivet var i stort sett osynligt. Även aktiviteter såsom dans, estetiska rörelser, hantlande av nödsituationer samt friluftsliv och orientering förekom sparsamt. Detta trots att dessa beskrevs som viktiga i den dåvarande kursplanen, Lpo 94 (1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet). Bollspelens och bollekarnas dominans lyfter Skolinspektionen (2010) fram som problematisk i sin rapport. De beskriver att det kan ge allvarliga konsekvenser såsom att undervisningen gynnar redan bollspelsaktiva elever. De beskriver även att undervisningen blir fokuserad på prestation och tävling samt att betygssättningen riskerar att inte utgå från kursplanens betygsgränser. Det verkar med utgångspunkt i denna kritik finnas en problematik inom undervisningen i idrott och hälsa; idrottslärarna genomför inte sina lektioner i enlighet med kursplanen.

Den 22 april 2010 besökte en inspektör från Skolinspektionen en av mina lektioner i idrott och hälsa. Jag undervisade en klass i årskurs åtta och lektionen bestod av bollekar och bollspel, som hos

många andra idrottslärare. Min lektion blev således en del av Skolinspektionens bollspelsstatistik. När jag så småningom läste Skolinspektionens rapport blev jag dels förvånad över hur undervisningen i idrott och hälsa såg ut och dels nyfiken på varför. Jag började fundera över om det finns någon orsak till varför undervisningen ser ut som den gör. Finns det något i idrottslärarrollen som påverkar idrottslärarnas handlande? När jag några år senare blev antagen till Forskarskola i idrott och hälsas didaktik tog jag med mig dessa funderingar och resultatet är denna licentiatuppsats.

BAKGRUND

Ämnet idrott och hälsa har haft många olika namn genom tiderna, från *Gymnastik med lek och idrott* år 1928 till *Idrott* år 1980 och *Idrott och hälsa* år 1994 (Annerstedt, 1990). I denna uppsats kommer jag att använda mig av begreppen *ämnet idrott och hälsa* eller *idrottsämnet*. Lärare som undervisar i idrott och hälsa kommer jag framförallt att benämna som *idrottslärare*, detta eftersom de själva benämner sig som idrottslärare i samtalen samt att jag upplever det som lättare att både läsa och skriva.

Idrottslektionernas innehåll

Resultaten från Skolinspektionens (2010) flygande tillsyn bekräftar till stor del tidigare forskning kring ämnet idrott och hälsa. Mikael Londos (2010) konstaterar i sin avhandling att de intervjuade idrottslärares lektioner till stor del består av lagbollspel. Lektionerna verkar dessutom i hög grad bestå av färdigt spel och få teknikövningar, vilket i första hand gynnar de som tränar ett lagbollspel på sin fritid. Detta genom att dessa elever redan har kunskaper och färdigheter inom idrotterna och därmed kan prestera bättre på idrottslektionerna jämfört med de som inte tränar lagbollspel på sin fritid. Idrottslärares beskriver att en av anledningarna till den stora mängden bollspel är hur lokalerna i första hand är anpassade till detta. Det kan jämföras med Åsa Liljekvists (2013) avhandling, som beskriver hur lokalen där undervisningen genomförs kan påverka valet av aktiviteter. Idrottslärares i Londos (2010) studie förklarar vidare att de bara har idrott en gång i veckan (på gymnasiet) och att de därför prioriterar de aktiviteter som får eleverna att röra på sig ordentligt. Dans och gymnastik förekommer sällan eller

aldrig; en idrottslärare i studien berättar att det bara förekommer ”på begäran” och en annan att det är frivilligt. En av idrottslärarna förklarar att anledningen till det sparsamma dansandet är att eleverna inte ska tappa masken inför sina kompisar. Vidare berättar idrottslärarna i Londos (2010) studie att ett tydligt mål med undervisningen är att eleverna ska ha roligt och hitta en idrottsaktivitet att utöva på fritiden. På detta sätt vill de skapa ett livslångt intresse för att röra på sig. För att skapa detta intresse beskriver idrottslärarna hur de erbjuder ett smörgåsbord av aktiviteter i sin undervisning.

Britta Thedin Jakobsson (2004) har undersökt hur idrottslärare ser på syfte och mål med undervisningen i ämnet idrott och hälsa. Enbart en av tio idrottslärare nämner hälsa i en diskussion om ämnets mål. Dessutom svarar idrottslärarna svävande på frågan vad hälsa är och hur det kommer till uttryck i undervisningen, de ser det i första hand som en fysiologisk aspekt och betonar inte de psykiska och sociala aspekterna i ämnet. Detta kan enligt Thedin Jakobsson (2004) bero på att ämnet har en stark fysiologisk och humanbiologisk funktion men också att idrottslärarna finner det psykiska och sociala välbefinnandet så självklart att de inte ens nämner det. Idrottslärarna nämner även att ämnet ska vara roligt och lustfyllt. Thedin Jakobsson (2004) drar här en parallell med ämnets synlighet och det faktum att eleverna är exponerade på så sätt att både kropp och färdigheter syns. Hon diskuterar om detta kan vara en anledning till att idrottslärarna betonar vikten av att ämnet ska kännas lustfyllt. Den vaga förekomsten av hälsa i diskussionen om idrottsämnets mål i Thedin Jakobssons studie (2004) går i linje med hur sparsamt förekommande lektioner med hälsoinriktning var i Skolinspektionens flygande tillsyn (2010).

Jan-Eric Ekberg (2009) diskuterar i sin avhandling idrottsämnets lektionsinnehåll i grundskolan. Studien visar att röra sig på ett formbestämt sätt och att röra sig på ett funktionellt sätt ges en central roll. De rekreativa (att röra sig) och estetiska (att röra sig på ett vackert sätt) formerna förekommer sparsamt. Precis som Londos (2010), beskriver Ekberg (2009) att idrottslärarna fokuserar på att eleverna ska ha roligt och genom att få testa på många olika idrotter hitta något att utöva på egen hand på sin fritid. Lärarna berättar även att de vill hjälpa eleverna att stärka sin självkänsla och

sitt självförtroende och känna sig nöjda med sina kroppar (Ekberg, 2009).

Ett liknande resultat visar Lena Svennbergs (2017) avhandling som berör studier av Lgr 11 (Läroplan för grundskolan 2011). Hon har undersökt hur idrottslärare fungerar som mediatorer när kriterierna för rörelse i kursplanen transformeras till kriterier för rörelse på golvet. Svennbergs (2017) utgångspunkt har varit att ämnet idrott och hälsa är starkt förknippat med rörelse associerad med föreningsidrott och tävlingsidrott. Dock har kursplanen en mer inkluderande syn på rörelse där det framförallt är kvalitén på själva rörelsen som står i centrum och inte nödvändigtvis resultaten av den. Svennberg (2017) har intervjuat sju lärare som undervisar i idrott och hälsa i årskurs 7–9 och låtit dem reflektera över vilka aspekter de finner så viktiga att eleven erhåller ett högt betyg. De har fått diskutera ett kriterium i taget från kursplanen och blivit ombedda att beskriva hur de bedömt och betygsatt dem. Svennberg (2017) kunde se att teknikträning och tävlingsidrott dominerade lärarnas tolkningar av vad som konstituerar en komplex rörelse. Hon kunde också se att i de fall där lärarna hade svårt att beskriva kvalitén på en rörelse reducerades den till något som var mätbart eller kvantifierbart. Lärarna uppgav en oro över eventuell ojämlikhet gentemot eleverna gällande möjligheter att träna in och visa upp komplexa rörelser. Svennberg (2017) drar slutsatsen att det är av vikt att bredda synen på rörelse till att omfatta annat än tävlingsidrott för att inkludera de elever som har en annan rörelseerfarenhet.

Londos (2010), Thedin Jakobssons (2004), Ekbergs (2009) och Svennbergs (2017) studier visar att idrottslärarna inte fullt ut följer kursplanen vad gäller lektionsinnehåll. Detta då idrottslärarna väljer bort dans, gymnastik, friluftsliv och hälsa till fördel för bollspel/tävlingsidrotter. Dessa studier går därmed i linje med Skolinspektionens flygande tillsyn (2010) och stärker bilden av att idrottslärare undervisar på ett sätt som inte överensstämmer med styrdokumentet, både avseende Lpo 94 och Lgr 11. Skolinspektionens flygande tillsyn utgår ifrån ett antagande om att Skolverkets styrdokument är ”rätt”, vilket innebär att undervisning som inte ligger i linje med dessa är ”fel”. Detta leder fram till ett par frågor. Vad ligger till grund för denna ”felaktiga” undervisning? Hur be-

skriver idrottslärarna själva sin undervisning och kan det i deras berättelser finnas svar på varför de undervisar så som forskningen visar att de gör? Jag återkommer till dessa frågor längre fram.

Idrottslärarnas bedömning

I rapporten från den flygande tillsynen (Skolinspektionen, 2010) diskuteras även bedömning. Skolinspektionen (2010) beskriver att betygsättningen riskerar att inte utgå ifrån kursplanens kriterier. Detta stärks även av andra studier (bl a Londos, 2010). Där framkommer att vissa lärare bedömer aktivitet och närvaro; är eleverna bara med på lektionerna och jobbar hårt kan de belönas med ett högt betyg. För ett godkänt betyg räcker det att delta på lektionerna. De teoretiska delarna är med på nåder och kan inte i sig själva innebära ett högt betyg, vilket de kroppsliga prestationerna kan. Idrottslärarna i Londos (2010) studie förklarar att de har svårt att bedöma eleverna när de inte får använda mätbara resultat och att de därför måste fokusera på aspekter såsom elevernas utveckling, engagemang samt sociala färdigheter. Vissa mätbara element finns dock kvar, t ex konditionstest. Även idrottslärarna i Ekbergs (2009) studie diskuterar svårigheten att bedöma elever när de inte får använda mätbara resultat. Utöver rörelsekvalitet baserar de därmed betygen på engagemang, aktivitet, kamratskap och samarbete.

Bedömning och betygsättning är något som även Jörgen Tholin (2006) har undersökt. Han har inom ramen för sin avhandling samlat in lokala styrdokument, arbetsplaner och betygskriterier för skolår åtta i idrott och hälsa. Tholin (2006) konstaterar att om eleverna bara deltar på lektionerna blir de godkända. Utöver detta innefattade betygskriterierna på många av skolorna ofta sociala och disciplinerande delar. Exempel på sådana delar är att hålla tider, vara ombytt inför lektionen och duscha efteråt, iaktta rent spel samt ta fram och ställa tillbaka redskap. Rörelseglädje samt social utveckling nämns också som en del av betygskriterierna. Även Mikael Quennerstedt, Marie Öhman och Charli Eriksson (2008) har, med utgångspunkt i Nationella utvärderingen 2003, visat att det förekommer en låg lägstanivå vad gäller betygsättning, enbart närvaro på lektionerna leder till ett godkänt betyg. En annan studie av Quennerstedt (2008) breddar bilden av bedömningsproblematiken.

Han har i en betygsgranskning konstaterat att det finns elever som får betyg, ibland ett högt sådant, trots att de varken kan simma eller dansa, något som är ett obligatoriskt krav för att överhuvudtaget kunna bli godkänd i ämnet idrott och hälsa. En studie som utgår ifrån Lgr 11 om bedömning har gjorts av Lena Svennberg, Jane Meckbach och Karin Redelius (2014). De har med hjälp av intervjuer kunnat se att idrottslärare ibland har svårt att beskriva vad det är som bedöms och istället hänvisar till en magkänsla. I de fall där idrottslärarna kunnat diskutera kriterier för bedömning har fyra olika teman identifierats: motivation, kunskap/skicklighet, självförtroende samt interaktion med andra. Detta påvisar att idrottslärarna till viss del använder bedömningen för att uppmuntra sådant beteende hos eleverna som underlättar undervisningssituationen, vilket fortfarande stämmer väl överens med de kriterier för bedömning som idrottslärarna i Londos (2010) och Ekbergs (2009) studier beskriver.

Den bild av bedömning som ovan redovisade studier från Sverige ger, stämmer väl överens med internationell forskning inom ämnet. Victor Manuel López-Pastor m fl (2013) har gjort en sammanställning av internationell litteratur rörande bedömning. Forskarna konstaterar här att idrottslärare i olika länder under lång tid använt elevernas ansträngning, närvaro och motivation som underlag för bedömning. En studie från Norge (Leirhaug, MacPhail & Annerstedt, 2016) visar att det finns stora skillnader i tolkning av kursplan och bedömningskriterier mellan olika idrottslärare. En del av idrottslärarna i studien bedömer elevernas ansträngning. Konditions- och styrketester utgör underlag för bedömning, trots att detta inte finns nämnt i kursplanen. Några av idrottslärarna i studien av Leirhaug m fl (2016) uppger att de använder sin magkänsla för att bedöma eleverna. Forskarnas slutsats är att traditioner och bedömningskultur på skolorna samt de individuella lärarnas värderingar verkar påverka hur bedömningen ser ut. Ytterligare en internationell studie, denna gång från Australien (DinanThompson & Penney, 2015), visar att det finns en inkonsekvens bland idrottslärare kring vad som ska bedömas. Även i denna studie uppger idrottslärarna att de bedömer ansträngning och uthållighet samt att de använder sin magkänsla vid bedömning.

Utifrån ovanstående forskning verkar det finnas en osäkerhet och/eller en okunskap gällande hur bedömning i ämnet idrott och hälsa ska gå till samt vilka moment och aktiviteter som ingår i ämnet. Detta då idrottslärarna bedömer på ett sätt som inte överensstämmer med kursplanen. Varför idrottslärarna undervisar och bedömer som de enligt den redovisade forskningen gör har till viss del diskuterats. Bland annat har Charli Eriksson m fl (2003) med hjälp av en lärarenkät kunnat visa att många lärare tycker att de nationella betygskriterierna (Lpo 94) är luddiga och otydliga och öppnar upp för egna tolkningar. De pekar också på att det är fler lärare som inte tycker sig få någon vägledning av betygskriterierna än tvärtom. Bengt Selghed (2004) har undersökt vilket stöd lärare får vid bedömning och betygsättning och hans slutsats är att det stöd kring betygsättning som lärarna erbjuds är svagt.

Även internationellt beskrivs hur stödet till idrottslärarna är svagt. Leirhaug m fl (2016) beskriver hur implementeringen av den nya läroplanen i Norge år 2006 skedde med väldigt lite stöd till lärarna. Utöver det förklaras hur riktlinjerna för bedömning är i princip obefintliga. Det finns beskrivna kompetensmål i kursplanen, men hur eleverna ska nå dit och hur de ska betygsättas är upp till idrottslärarna. I praktiken innebär det här, enligt Leirhaug m fl (2016), att kvaliteten på hela betygssystemet i hög grad bygger på idrottslärarnas professionalism. Då det inte finns några tydliga riktlinjer utöver de fastslagna kompetensmålen är det upp till de enskilda idrottslärarna att själva, utifrån sina kunskaper och erfarenheter, bestämma hur eleverna bedöms och betygsätts. Trots att Leirhaug m fl (2016), utifrån idrottslärarnas diskussioner kring bedömning, kan konstatera att idrottslärarna har goda kunskaper om styrdokumentet, finns det stora skillnader i bedömningspraktiken. Detta visar att idrottslärarna trots, eller tack vare, sin professionalism och sina goda kunskaper väljer att utforma bedömningen av eleverna på olika sätt.

Skolverket har försökt ge en förklaring till varför bland annat bedömningen i ämnet idrott och hälsa ser ut som den gör. De gjorde år 2004 en nationell utvärdering av grundskolan (NU-03) för att få en bild av grundskolans utveckling under 1990-talet, en period fylld av reformer på skolans område. Varje ämne utvärderades med hjälp av bland annat kunskapstest, men när det kom till äm-

net idrott och hälsa (samt slöjd) såg utvärderingen lite annorlunda ut:

I slöjd och i idrott och hälsa har inga regelrätta kunskapsmätningar genomförts i NU-03, vilket är rimligt med tanke på hur gällande kursplaner i dessa ämnen är formulerade. I dessa ämnen har forskarna istället för kunskapsmätningar ombett eleverna att ge sin uppfattning om vad de lärt (s. 37).

Här beskriver alltså Skolverket att det inte var rimligt att mäta kunskap i idrott och hälsa utifrån den kursplan som fanns då (Lpo 94). Detta trots att syftet med ämnet enligt 1994 års kursplan var att utveckla elevernas kunskaper om hälsa och om den egna livsstilens betydelse för hälsan (Skolverket, 1994). Detta leder fram till ytterligare en rad frågor. Berodde den uteblivna kunskapsmätningen på bristen på kunskaper att mäta eller på forskarnas svårigheter att formulera vilken sorts kunskap som skulle mätas? Om det berodde på det senare, varför ansågs det rimligt att idrottlärarna skulle mäta kunskaper och betygsätta eleverna när inte ens forskarna kunde göra detta? Med utgångspunkt i studien av Leirhaug m fl (2016) kan det möjligtvis antas att det hos Skolverket fanns en förväntan på idrottlärarna som innebar att de med hjälp av sin professionalism kunde se och mäta kunskaper hos sina elever på ett sätt som forskarna inte klarade av att göra.

Håkan Larsson (2016) ger ytterligare en förklaring till den rapporterade osäkerheten hos idrottlärarna vad gäller tolkning och användning av styrdokumentet. Han beskriver hur de förändringar som infördes i läroplanen 1994 hjälpte till att skapa denna osäkerhet. I samband med Lpo 94 infördes målstyrning. Fokus flyttade från innehåll och arbetsformer till ämnens syfte i skolan samt mål med undervisningen. Enligt Larsson (2016) har dessutom ett förändrat synsätt på kunskap och undervisning smugit sig in i skolans styrdokument. Han kallar det en förskjutning från en essentialistisk till en konstruktionistisk syn på utbildning. Detta innebär bland annat att eleverna ses som aktiva skapare av kunskap istället för mottagare av densamma och att lärarna blir experter på elevers lärande istället för experter på de rätta kunskaperna. Det innebär också att kunskap ses som en social konstruktion snarare än neut-

ralt kunskapsstoff som ges eleverna. Larsson (2016) gör ett antagande om att de svårigheter med bedömning i ämnet som diskuteras inom forskning, kan bero på en osäkerhet över hur läro- och kursplaners konstruktionistiska formuleringar ska tolkas av en lärarkår som har essentialistiska utgångspunkter för sin tolkning. Detta, skriver Larsson (2016), kan inte lärarkåren ensidigt belastas för utan ett stort ansvar ligger på skolmyndigheter och lärarutbildare i idrott och hälsa. Detta skifte har inte synliggjorts och problematiserats tillräckligt. Larsson (2016) beskriver också att uttolkandet av styrdokumentet försvåras då läro- och kursplanernas syftes- och målformuleringar är författade utifrån en bred syn på bildning. Däremot är kunskapskraven författade utifrån ett fokus på kontroll och mätbarhet.

Vid en jämförelse mellan Larssons (2016) beskrivning av det förändrade synsättet på kunskap, de beskrivningar kring idrottslärares professionalism som Leirhaug m fl (2016) diskuterar och Skolverkets (2004) utvärdering finns det vissa likheter. Idrottslärarna förväntas tolka och använda styrdokumentet utifrån en syn på att de är experter på vilka kunskaper som eleverna ska få med sig samt hur dessa ska mätas. De ses som professionella och lämnas utan hjälp vid uttolkande och tillämpning av styrdokumentet. Samtidigt får de kritik (av t ex Skolinspektionen, 2010) för hur de använder styrdokumentet. Detta leder fram till en rad intressanta frågeställningar.

Mot studiens syfte och frågeställningar

Det finns en del forskning (t ex Leirhaug m fl, 2016; Skolverket, 2004) som pekar på att idrottslärarna sätts i en position där de förväntas agera med en viss professionalitet. Exempelvis måste de tolka och tillämpa styrdokumentet efter bästa förmåga i förhållande till författarnas intentioner. Samtidigt utgår en stor del av den forskning som görs på idrottslärare ifrån styrdokumentet. Idrottslärares utsagor och praktik jämförs med de tolkningar som forskarna gör av styrdokumentet. Denna jämförelse visar ofta att idrottslärarna gör ”fel”. Mindre hänsyn tas till den typ av professionalism som tidigare tillskrivits idrottslärarna. Forskarnas tolkningar av styrdokumentet kan ses som ett facit och eventuella avsteg från dessa anses vara problematiskt. Vad innebär då egentligen

idrottslärarnas professionalism? Vad ligger bakom de tolkningar och val de gör i sin yrkesutövning i sin vardag? Vad säger idrottslärarna själva? Hur pratar idrottslärarna om sitt yrkesutövande och de val de gör? Jag är intresserad av dessa frågor och vill därmed titta på problematiken från ett annat perspektiv än det som till stor del finns i tidigare redovisade forskning. Detta nya perspektiv får jag genom att vända blicken från idrottslärarnas handlande jämfört med styrdokumentet, till att försöka förstå hur idrottsläraryrket som profession och skolan som arbetsplats påverkar idrottsläraren. Jag är intresserad av att titta närmre på yrkesrollen "idrottslärare" för att förstå vad den innebär, och om det i den finns en förklaring till idrottslärarnas handlande.

Jag vill försöka förstå hur idrottslärarna själva uppfattar sin yrkesroll, vad som finns inneboende i denna och hur det påverkar deras yrkesutövande. En hjälp för att se på något ur ett visst perspektiv, och för att se olika orsakssamband, är att använda teorier. Användningen av teori kan även peka ut vilka data som behöver samlas in för att ett problem ska kunna lösas (Olsson & Sörensen, 2011). De teorier som kommer att användas i denna uppsats är Michael Lipskys (2010) teorier om *gräsrotsbyråkrater (street level bureaucratz)* samt Yeheskel Hasenfelds (2010) teorier kring *organisationer (human service organizations)*. Dessa teorier fokuserar kring vad det innebär att vara gräsrotsbyråkrat samt hur en organisation fungerar och vad det för med sig. Lipsky (2010) beskriver hur lärare är ett exempel på en gräsrotsbyråkrat och Hasenfeld (2010) beskriver hur skolan är ett exempel på en organisation. Jag kommer därför utgå ifrån detta och med hjälp av intervjuer med idrottslärare försöka förstå deras yrkesroll. Teorierna kommer därmed i första hand att användas för att skapa en intervjumall inför empiriinsamlingen samt för analys av intervjuerna, då de kan hjälpa till att peka ut vilka data som måste samlas in samt att se olika orsakssammanhang. En genomgång av teorierna ges i nästa kapitel.

Syfte och frågeställningar

Utifrån ovanstående genomgång av forskningsinriktning är syftet med denna studie att skapa en förståelse för idrottslärarnas yrkes-

roll byggd på deras egna berättelser om sin vardag och hur de hanterar den.

För att kunna besvara studiens syfte har följande frågeställningar använts:

1. Hur framställer idrottslärare sig själva som idrottslärare, vilka viktningar och målsättningar, problem och möjligheter ryms i deras berättelser?
2. Hur konstituerar sig idrottslärarnas vardag utifrån en bild av att idrottsläraren är en gräsrotsbyråkrat (Lipsky, 2010) och skolan en organisation (Hasenfeld, 2010)?
3. Vilka roller framträder ur idrottslärarnas berättelser om deras handlande i yrkesutövandet?

Disposition

I kapitel ett presenterades bakgrunden till mitt forskningsintresse och i kapitel två fördjupade jag mig i den forskning som ledde fram till syfte och frågeställningar. I kapitel tre behandlas de teoretiska utgångspunkterna. I kapitel fyra ges en forskningsöversikt för att sätta in studien i ett vetenskapligt sammanhang. I kapitel fem beskrivs den metod som använts för empiriinsamling och i kapitel sex presenteras de fyra kategorier som empirin indelas i. I kapitel sju presenteras tre roller som idrottslärarna tar och i kapitel åtta diskuteras studien med utgångspunkt i forskningsöversikten. I kapitlet diskuteras även studiens bidrag samt förslag till vidare forskning.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I följande kapitel beskrivs Lipskys teori om street level bureaucrats och Hasenfelds teori om human service organizations.

Inledning

Begreppet street level bureaucrats översätts till olika begrepp på svenska, bland annat gräsrotsbyråkrater, gatubyråkrater och närbyråkrater (Johansson, 1992; Lindelöf & Rönnbäck, 2007; Lundquist, 1998). Jag kommer i denna uppsats använda mig av begreppet gräsrotsbyråkrat. Begreppet human service organizations kommer jag att översätta till organisationer. I denna uppsats behandlar jag lärare som undervisar i ämnet idrott och hälsa som gräsrotsbyråkrater och skolan som arbetsplats behandlar jag som en organisation. Begreppet *client* översätts till klient och används inom litteraturen (se t ex Johansson, 1992 och Lipsky, 2010) för att beskriva de personer som kommer i kontakt med organisationer, till exempel elever, vårdsökande och arbetslösa.

Lipsky (2010) beskriver hur de flesta människor som kommer i kontakt med staten inte gör det via brev till regeringstjänstemän eller genom att delta i skolförvaltningens möte. De kommer i kontakt med staten på andra sätt, såsom genom sina barns lärare eller en patrullerande polis. Dessa tjänstemän är de som Lipsky kallar för street-level bureaucrats (gräsrotsbyråkrater). En gräsrotsbyråkrat är därmed:

Public service workers who interact directly with citizens in the course of their jobs, and who have substantial discretion in the execution of their work, are called street-level bureaucrats. [...] Typical street-level bureaucrats are teachers, police officers and other law-enforcement personnel, social workers, judges, public lawyers and other court officers, health workers and other public employees who grant access to government programs and provide services within them (Lipsky, 2010, s 3).

Lipsky introducerade begreppet street-level bureaucrat i en artikel skriven år 1969, dock publicerades den inte förrän 1976 (Johansson, 1992). Teorin om gräsrotsbyråkraten föddes ur Lipskys intresse av skärningspunkten mellan politik och genomförandet, implementeringen, av densamma. Han ville ifrågasätta den traditionella synen på detta genomförande, som ofta har ett uppifrån-och-ned-perspektiv. Det perspektivet innebär att man ser politik som en plan som ska implementeras av en organisationsbyråkrati, alltså gräsrotsbyråkraterna (Evans, 2011). Det motsatta perspektivet, ett nedifrån-och-upp-perspektiv, innebär att gräsrotsbyråkraterna har så stor handlingsfrihet att det i praktiken är deras handlande som styr den offentliga politikens utformning (Johansson, 1992).

Hasenfeld (2010) beskriver hur människor genom livet kommer ha behov av att uppsöka olika organisationer. Han förklarar att:

Human service organizations, such as schools, hospitals, and social services agencies, play a pivotal role in the lives of people. Individuals and families are highly dependent on them to enhance, maintain, and protect their well-being. (Hasenfeld, 2010, s. 9)

Inom dessa organisationer arbetar personal som möter de klienter som uppsöker organisationerna. Hasenfeld (2010) kallar denna personal för *human service workers*, medan Lipsky (2010) kallar dem för gräsrotsbyråkrater.

Det finns enligt Lipsky (2010) och Hasenfeld (2010) fyra huvuddelar i beskrivningen av vad som konstituerar en gräsrotsbyråkrat som arbetar inom en organisation: 1) att arbeta med människor, 2) en stor handlingsfrihet, 3) de otydliga mål som gräsrotsbyråkraten

arbetar gentemot samt 4) för få resurser till sitt förfogande. Jag kommer här att redogöra för dessa fyra grundläggande delar.

Att arbeta med människor

Inom definitionen av vad som kännetecknar en organisation ingår att gräsrotsbyråkraten arbetar direkt gentemot människor. Lipsky (2010) skriver att dessa människor kommer till en organisation som individer för att därefter omvandlas till klienter. Enligt Lipsky (2010) kommer klienten under sin tid inom en organisation att sorteras in i kategorier. Dessa kategorier finns inte utanför den process som skapar dem och en viktig del av processen är att klienterna ser sig själva som fallande inom en kategori. Ivar Johansson (1992) nämner i sin avhandling denna kategorisering och beskriver då klienten som ett råmaterial som genom sitt inträde i organisationen går från att vara en individ till en klient. Han skriver att en individ hela tiden är samma person medan en klient har olika roller inom olika organisationer. En klient inom exempelvis skolan är med största sannolikhet någon helt annan inom sjukvården, vilket innebär att en individ kan inta flera olika klientroller. Johansson (1992) beskriver vidare att då en organisation inte kan hantera en hel människa utan bara någon som till formen passar in i just den organisationen så sker det en kategorisering. Gräsrotsbyråkraten kategoriserar klienter genom att identifiera och fästa vikt vid sådan karaktäristika som är relevanta för organisationen för att därefter placera in klienterna i fördefinierade kategorier. Dessa kategorier är enligt Johansson (1992) rigida och icke-föränderliga samt inriktade på masshantering av människor snarare än individuell anpassning. Var och hur gränserna dras för att tillhöra en viss sorts kategori är olika. Vissa är geografiska (t ex vilket skolområde du tillhör) men de flesta är inte det. Ålder och kön är exempel på gränser men ibland är gränserna godtyckliga, t ex om en elev inom skolan anses vara ”sportig” eller inte.

Denna kategorisering samt den process som klienten genomgår är enligt Hasenfeld (2010) inte helt spikrak eftersom klienten är en levande människa som har en egen vilja och motivation. Detta innebär att klienten kan påverka processen, hur det går beror inte bara på gräsrotsbyråkraten utan även på klienten och det förhållande de har till varandra. En konsekvens av detta är att det inte

bara är organisationen och dess regler som påverkar resultatet, utan även klientens vilja att jobba mot det önskade resultatet. Vad gäller gräsrotsbyråkraten så innebär den process som fortgår i ett gräsrotsbyråkrat-klient-förhållande att hen måste visa empati och hängivenhet, det finns helt enkelt vissa känslomässiga krav på dem. Dessutom har de beslut tagna av gräsrotsbyråkraten stora implikationer på klientens liv och bör därför vara moraliskt försvarbara, vilket gör att det finns en moralisk grund inom organisationen. Lipsky (2010) pekar även på en konflikt mellan det personliga och det av organisationen styrda då gräsrotsbyråkraten dagligen möter klienter och därmed sällan kan ha ett personligt och distanserat förhållningssätt till dem.

Anders Pousette (2001) breddar denna syn på gräsrotsbyråkrat-klient-förhållandet då han i sin avhandling beskriver hur arbetet med klienter är själva kärnan med gräsrotsbyråkrats yrke. Han hävdar att gräsrotsbyråkraten blir det verktyg som tillsammans med klienten ser till att transformationen gentemot uppsatta mål (t ex ökad kunskap) får förväntad effekt. Eftersom både klienterna och gräsrotsbyråkraterna är människor med olika egenskaper blir arbetet ofta privat, på så sätt att om en klient inte når uppsatta mål kan detta skyllas på gräsrotsbyråkraten istället för organisationen. Som exempel på detta lyfter Pousette (2001) fram att många utbrända lärare lägger skulden på sig själva istället för på skolan när problem inträffar.

Denna konflikt mellan det personliga och det organisationsstyrda är något som Johansson (1992) utvecklar. Han beskriver hur relationen mellan klienten och gräsrotsbyråkraten visserligen kännetecknas av en närhet utan en direkthet, men att detta bara är en allmän beskrivning av de ramar som omgärdar relationen. Inom dessa ramar finns det utrymme till att skapa mer personliga relationer men även att göra egna bedömningar, detta för att anpassa ett rådande regelsystem till konkreta ärenden. Johansson (1992) skriver hur det i rollen att vara gräsrotsbyråkrat finns inbyggt en inneboende konflikt mellan att vara organisationsrepresentant och att vara människa. Relationen mellan gräsrotsbyråkrat och klient kännetecknas dessutom enligt Johansson (1992) av ett ojämnt maktförhållande då gräsrotsbyråkraten förfogar över organisatoriska resurser med vilka klienten kan belönas eller bestraffas. Vida-

re späs denna ojämlikhet på genom att gräsrotsbyråkraten ofta har hemmaplan på så sätt att klienten har sämre kunskapsmässiga förutsättningar i form av sämre kunskap om hur organisationen fungerar, vilka lagar och regler som finns, rättigheter och skyldigheter osv. Dessutom är relationen ofta en i mängden och rutinmässig för gräsrotsbyråkraten men av mer unik karaktär för klienten.

Enligt Lipsky (2010) och Hasenfeld (2010) är klienterna ofta ofrivilliga på så sätt att det hos dem inte är ett eget val att bli en del av organisationen utan snarare ett tvång i form av exempelvis skolplikt. Men, att klienterna är ofrivilliga innebär inte att de är hjälplösa i förhållandet gräsrotsbyråkrat-klient, gräsrotsbyråkraterna kan t ex utvärderas med utgångspunkt i klienters uppförande och prestationer. Det kan också vara så att klienterna behöver ”godkänna” exempelvis undervisningens upplägg innan en lektion kan påbörjas. I de flesta fall ger klienten sitt medgivande eftersom de inser att alternativen inte skulle vara givande och produktiva, eller att de själva favoriseras av beslutet.

Då klienterna oftast är både ofrivilliga och i behov av gräsrotsbyråkrats stöd och hjälp kan de senare på olika sätt kontrollera klienterna. Lipsky (2010) ger olika exempel på hur detta kan gå till, exempelvis genom fördelning av resurser, där gräsrotsbyråkraten bestämmer vilka resurser (eller sanktioner) en klient ska ha och när, och att lära ut klientrollen. Den sistnämnda behandlar hur klienter socialiseras in i ett visst uppförande eller en viss roll genom belöningar och/eller bestraffningar. Motstånd från klienter kan leda till stora konsekvenser, t ex omplacering mellan klasser eller grupper. Gräsrotsbyråkraten kan även påverka klienten psykologiskt, exempelvis kan en gräsrotsbyråkrat påverka klienters syn på sig själva och sin tro på om de ska lyckas eller ej, vilket ofta blir en självuppfyllande profetia. Emellanåt är inte synen på klienten baserad på faktisk potential utan på andra faktorer såsom social klass, språkbruk, klädsel mm.

Det finns runt gräsrotsbyråkraten en hel del intressenter avseende klientens behov, såsom klienten själv och dess familj, men även medarbetare, ledning, kommun, stat samt media. Det är inte alltid som de olika intressenternas bedömning av en klients behov överensstämmer med varandra, vilket gör att en del av gräsrotsbyråkrats jobb blir att försöka förstå och införliva de olika åsikterna ut-

ifrån vad som är moraliskt och/eller legalt försvarbart (Hasenfeld, 2010).

Pousette (2001) tar upp denna eventuella konflikt mellan olika intressenter och beskriver hur det inom andra yrken vanligtvis är ledningen som hanterar detta, men inom organisationer faller det på gräsrotsbyråkratens lott. Detta arbete kan leda till rollkonflikter som i sig kan leda till högre krav. Pousette (2001) pekar på att brist på information om hur denna konflikt ska lösas och hur gräsrotsbyråkraten ska prioritera mellan olika krav skulle kunna vara en källa till rollosäkerhet.

Handlingsfrihet

Både Lipsky (2010) och Hasenfeld (2010) nämner att ett stort handlingsutrymme är karaktäriserande för gräsrotsbyråkraternas arbetssituation. De förväntas ta egna beslut inom sitt fält och är samtidigt relativt fria från övervakning från överordnade. De har visserligen överordnade på olika nivåer som i egentlig mening är ansvariga för verksamheten, men ”på golvet” är det ändå gräsrotsbyråkraterna som bestämmer över vad som sker. De arbetar relativt självständigt gentemot sina kollegor och nära sina klienter och med förhållandevis komplexa arbetsuppgifter. Detta gör att en överordnad person har svårt att övervaka samt ge feedback på gräsrotsbyråkratens arbetsprestationer (Lipsky, 2010).

Enligt Lipsky (2010) skulle många problem försvinna om handlingsfriheten försvann, men många arbetsuppgifter går inte att utföra utan den, därför är den karaktäristisk för gräsrotsbyråkraterna. Att minska handlingsutrymmet och/eller standardisera de tekniker som används skulle därmed vara svårt att genomföra då en gräsrotsbyråkrat måste göra egna bedömningar kring en klients problematik och/eller lärande och agera därefter. Utöver detta karaktäriseras deras arbete ofta av situationer där gräsrotsbyråkraten måste reagera på uppkomna situationer och observation måste ske innan ett beslut tas, vilket sällan kan regleras med olika riktlinjer och direktiv.

Johansson (1992) betonar att handlingsfriheten inte kan se ut hur som helst utan bör innefatta möjligheten att fatta beslut som påverkar vilket slag av service som klienterna får. Detta innebär att gräsrotsbyråkraterna dels måste ha möjlighet att göra egna be-

dömningar vad gäller sin egen arbetsinsats slutgiltiga utformning, och dels ha möjlighet att ta ställning till och vid behov ifrågasätta klienternas krav och/eller problem.

Ett problem med det stora handlingsutrymmet kan enligt Björn Söderfeldt m fl. (1996) vara svårigheten att reglera sin arbetsinsats, då en minskning av denna, trots att gräsrotsbyråkraten har för mycket att göra, är moraliskt svårt. Gräsrotsbyråkraten kan komma i kontakt med problem såsom fattigdom, sjukdom, kriminalitet osv, vilket gör att en känsla av att inte räcka till kan infinna sig, då det enda instrumentet att ta till för att förändra något ofta är den egna arbetsinsatsen. Eftersom målen med verksamheten dessutom ofta är vaga är det svårt att säga när de är uppnådda och när arbetsinsatsen har varit tillräcklig. Detta kan leda till kroniskt hög arbetsbörda.

Otydliga mål

Lipsky (2010) skriver att övervakning och kontroll kan ge vägledning gentemot organisationens mål och att prestationsmätning kan fungera som feedback för att justera systemet. Ju tydligare målen är och ju bättre prestationsmätningen fungerar, desto bättre kan vägledningen gentemot målen bli. Motsatt gäller att ju otydligare målen och feedbacken är, desto mer ensam är gräsrotsbyråkraten i dels sin tolkning av målen och dels sin kontroll av att ha nått hela vägen fram till dessa. Vidare beskriver Lipsky (2010) att målen inom organisationerna ofta är motstridiga och otydliga, vilket gör att det kan uppstå konflikter mellan olika mål. Med skolan som exempel kan frågan ställas om den ska vara en plats för att utveckla elevernas sociala värderingar och förmågor, lära ut grundläggande kunskaper eller fungera som en arbetsplats för utbildade lärare? Utöver detta är målen ofta idealiserande vilket gör dem svåra att uppnå: god hälsa, likvärdig behandling och så vidare.

En konflikt mellan olika mål kan enligt Lipsky (2010) bero på flera orsaker, t ex kan klientcentrerade mål krocka med socialpolitiska mål. Ett exempel på detta från skolans värld är när utbildning krockar med individuell utveckling hos elever eller disciplin. Skolan är både tvingande och normativ på så sätt att det finns en skolplikt som innebär att barn måste gå i skolan, samtidigt som det finns sanktioner (t ex av annan form av skolgång) gentemot elever som

inte ”sköter sig” och inte följer gängse normer för uppförande. Skolan är dessutom det enda ställe dit föräldrar kan skicka sina barn för att lära sig grundläggande kunskaper. En lärare kan, som professionell, vara inriktad på utbildning enligt kursplan. Samtidigt kan skolan som organisation ge uttryck för normer kring disciplin och socialisering som krockar med lärarens intentioner (Lipsky, 2010).

En annan orsak till konflikt mellan olika mål kan vara att klientcentrerade mål krockar med organisationscentrerade mål. Här kan viljan hos gräsrotsbyråkraten att behandla klienterna som individer krocka med organisationens vilja att processa jobbet snabbt och med de medel som finns till hands. Detta skapar ett dilemma kring hur man kan behandla klienter som individer och samtidigt som ett kollektiv (Lipsky, 2010). Ytterligare en orsak till målkonflikt kan vara att gräsrotsbyråkratens rollförväntningar kommuniceras genom olika motstridiga referensgrupper. Lipsky (2010) skriver att basen för rollförväntningar har tre källor: kollegor som har liknande rollpositioner, referensgrupper och allmänheten. Med skolan som exempel vill en del föräldrar att den lär ut baskunskaper medan andra vill att den lär ut sociala färdigheter. Detta ger att ju mer heterogent ett samhälle ser på en organisations uppgift, desto fler målkonflikter för gräsrotsbyråkraten. Vad gäller kollegor är det bara de som till fullo förstår hur gräsrotsbyråkraten har det - ju större konflikterna mellan olika mål är och ju större osäkerhet kring vad målen egentligen säger, desto viktigare är det att ha support från andra i ”samma båt”. Enligt Lipsky (2010) har klienterna en väldigt liten del i gräsrotsbyråkratens rollsökande, kollegor och samhällets förväntningar spelar större roll. Han förklarar detta med att klienterna inte är en viktig del av gräsrotsbyråkratens referensgrupp, de tycker inte att klienterna ska ha något att säga till om deras praktik.

För få resurser

Lipsky (2010) beskriver hur det aldrig finns tillräckligt med resurser inom organisationerna. Detta beror på att det är fler människor som behöver hjälp av organisationerna än de som faktiskt får hjälp, samt att den teoretiska kvalitativa nivån på den hjälp som delas ut alltid är högre än den faktiska. Att möta klienter i behov

av hjälp men inte ha resurserna att hjälpa dem skapar enligt Pousette (2001) moraliska dilemman för gräsrotsbyråkraten och kan vara mycket frustrerande. Även om handlingsfriheten gör att gräsrotsbyråkraten kan reglera sin insats, är det moraliskt svårt att minska den. Söderfeldt m fl. (1996) beskriver hur det blir en konflikt mellan en idealiserad roll (en vilja att hjälpa till) och den krasa verkligheten. Då målen med verksamheten dessutom ofta är otydliga är det svårt att säga när en insats är tillräcklig. Detta skapar en konflikt mellan mål och verklighet som kan resultera i en kroniskt hög arbetsbelastning.

Vidare beskriver Lipsky (2010) hur de olika beslut som gräsrotsbyråkraten måste ta ofta sker under förutsättningar som för lite tid och för lite information. Dessutom begränsas de ofta av kostnaden att ta fram mer information, kapaciteten att absorbera information samt otillgängligheten av information. Gräsrotsbyråkraterna arbetar därför med en hög grad av osäkerhet beroende på komplexiteten av olika ärenden (då de arbetar med människor) samt av hastigheten med vilka besluten måste tas. Ibland måste det gå så snabbt att de inte ens hinner fundera över om det är värt mödan att ta fram mer information innan ett beslut ska tas. Ytterligare en aspekt av de snabba besluten är att de ofta måste tas inför klienterna. En osäkerhet hos gräsrotsbyråkraten kan i dessa sammanhang tolkas av klienterna som inkompetens eller avsaknad av auktoritär förmåga, vilket kan påverka kommande möten. Nästan alla interaktioner mellan gräsrotsbyråkrater och klienter präglas av gräsrotsbyråkratens behov av att hävda auktoritet samt att vinna klienternas förtroende (Lipsky, 2010).

Även administrativa delar av jobbet kan ta tid och hade kunnat läggas på exempelvis undervisning. Dock hävdar Lipsky (2010) att det inte är säkert att extra hjälp med till exempel administrativa uppgifter underlättar jobbet eller förbättrar klientmötena. De extra resurser som sätts in påverkar inte den enskilda gräsrotsbyråkraten speciellt mycket. Exempelvis kan ett antal extra lärare på en skola eventuellt minska klasstorleken från 30 till 27 elever, vilket i praktiken inte behöver göra någon större skillnad. En förändring till klasstorlekar med 10 till 15 elever skulle generera så höga kostnader att det aldrig skulle kunna genomföras. Lipsky (2010) beskriver att det inte är det exakta antalet elever som är intressant, utan

det faktum att läraren inte kan fullfölja sina åtaganden med det antalet. Överfyllda klassrum bidrar till svårigheter att se varje elev. Ytterligare en konsekvens är att mer tid måste läggas på att upprätthålla ordning.

Kritik mot teorin

Det har framförts en del kritik mot Lipskys (2010) tankar om gräsrotsbyråkrater. En del av denna kritik grundar sig i att teorin skulle vara förlegad då gräsrotsbyråkraterna enligt kritikerna frångått sin stor del av sin handlingsfrihet i takt med att organisationer blir mer och mer regel- och toppstyrda (Evans, 2011). Det finns därmed, enligt Tony Evans och John Harris (2004), två olika synsätt på gräsrotsbyråkraternas handlingsfrihet. Å ena sidan hävdas att handlingsfriheten minskar med tiden i takt med att organisationer förändras och blir mer regelstyrda och å andra sidan hävdas att handlingsfriheten förblir oförändrad. Evans och Harris (2004) beskriver hur dessa två synsätt har ett par saker gemensamt. Dels har båda en tendens att betrakta handlingsfrihet som ett fenomen som antingen är närvarande eller icke-närvarande utan några mellanlägen. Dels betraktar båda synsätten handlingsfriheten som i alla lägen positiv. Evans och Harris (2004) föreslår en alternativ syn på handlingsfrihet genom att utmana idén att mer regler och förordningar automatiskt ger mer kontroll över handlingsfriheten. De beskriver istället att mer regler paradoxalt nog kan ge mer handlingsfrihet. Evans och Harris (2004) beskriver även att handlingsfrihet inte behöver vara bra *eller* dålig. Under vissa omständigheter är handlingsfriheten nödvändig för att kunna utföra ett bra arbete och under andra omständigheter fungerar den istället som ett sätt för cheferna att dölja sin egen agenda, t ex kring införande av viss politik.

Ytterligare kritik mot teorin om gräsrotsbyråkrater handlar om Lipskys (2010) syn på chefernas roll i en organisation (Evans, 2011). Lipsky (2010) beskriver hur chefer inom en organisation bestämmer över gräsrotsbyråkraternas handlingsfrihet. Cheferna fördelar handlingsfriheten med tanke på organisationens bästa men försöker överlag att hålla den nere. Dock är de även pragmatiska och uppmuntrar handlingsfriheten i de fall det är positivt för organisationen. Kritiken har i detta fall enligt Evans (2011) handlat om

hur Lipsky (2010) betraktar chefer som en homogen grupp som enbart är intresserade av genomförande av sin och organisationens agenda. Denna syn på chefsrollen innebär även att Lipsky (2010) pekar ut gräsrotsbyråkraten som ansvarig för den eventuella klyfta som finns mellan vad en policy säger och hur samma policy utförs i det dagliga arbetet ”på golvet”. Eventuellt inflytande från chefer i denna process ignoreras enligt Evans (2011) av Lipsky.

Sammanfattning

I detta kapitel har Lipskys och Hasenfelds teorier om street level bureaucrats och human service organizations beskrivits. Det finns enligt Lipsky (2010) och Hasenfeld (2010) fyra huvuddelar i beskrivningen av vad som konstituerar en lärare: att läraren arbetar med människor, en stor handlingsfrihet, de otydliga mål som läraren arbetar gentemot samt för få resurser till sitt förfogande.

Inom definitionen av vad som kännetecknar en organisation ingår att gräsrotsbyråkraterna arbetar direkt gentemot människor. Under sin tid inom organisationen kommer klienten att sorteras in i kategorier som kan skifta från organisation till organisation. Enligt Lipsky (2010) och Hasenfeld (2010) är klienterna ofta ofrivilliga då det är ett tvång i form av t ex skolplikt att bli en del av en organisation. Det finns runt gräsrotsbyråkraten en hel del intressenter avseende klienternas behov, såsom klienten själv och dess familj, men även medarbetare, ledning, kommun, stat, media och gräsrotsbyråkratens egna värderingar. Det är inte alltid som de olika intressenternas bedömning av en klients behov överensstämmer med varandra, vilket gör att en del av gräsrotsbyråkratens jobb blir att försöka förstå och införliva de olika åsikterna utifrån vad som är moraliskt och/eller legalt försvarbart (Hasenfeld, 2010).

Ett stort handlingsutrymme är enligt Lipsky (2010) och Hasenfeld (2010) karaktäriserande för gräsrotsbyråkratens arbetssituation. De förväntas ta egna beslut inom sitt yrkesutövande och är samtidigt relativt fria från övervakning från överordnade. Detta beror på att gräsrotsbyråkraten arbetar relativt självständigt gentemot sina kollegor och nära sina klienter och med förhållandevis komplexa arbetsuppgifter, vilket gör att en överordnad person har svårt att övervaka samt ge feedback på gräsrotsbyråkratens arbetsprestation (Lipsky, 2010).

Lipsky (2010) beskriver att målen inom organisationerna ofta är otydliga. Han förklarar att övervakning och kontroll kan ge vägledning gentemot organisationens mål samtidigt som prestationsmätning kan fungera som feedback för att justera systemet. Ju tydligare målen är och ju bättre prestationsmätningen fungerar, desto bättre kan vägledningen gentemot målen bli. Motsatt gäller att ju otydligare målen och feedbacken är, desto mer ensam är gräsrotsbyråkraten i dels sin tolkning av målen och dels sin kontroll av att ha nått hela vägen fram till dessa.

Lipsky (2010) skriver att det aldrig finns tillräckligt med resurser inom en organisation vilket beror på att det är fler människor som behöver hjälp av den än de som faktiskt får hjälp, samt att den teoretiska kvalitativa nivån på den hjälp som delas ut alltid är högre än den faktiska.

I nästföljande kapitel beskrivs tidigare forskning om lärarrollen, studiens metod samt analys av studiens resultat. I dessa kapitel spelar teorierna en stor roll på så sätt att kapitlen utgår ifrån de fyra huvuddelarna som presenterats i detta teorikapitel. Hur detta går till beskrivs närmre i respektive kapitel.

FORSKNINGSÖVERSIKT ÖVER LÄRARROLLEN

Syftet med denna studie är att skapa en förståelse för idrottslärares yrkesroll byggd på deras egna berättelser om sin vardag och hur de hanterar den. I följande kapitel redogörs inledningsvis för forskning som på olika sätt undersökt idrottslärare och deras yrkesroll. Därefter presenteras forskning som undersöker lärarrollen specifikt utifrån de fyra huvuddelar som enligt Lipsky (2010) och Hasenfeld (2010) konstituerar en gräsrotsbyråkrat inom en organisation: att arbeta med människor, en stor handlingsfrihet, otydliga mål samt för få resurser.

En bred syn på idrottslärarrollen

Katarina Schenker (2011) undersöker i sin avhandling en del av den litteratur som används inom idrottslärarutbildningen i Sverige. Hon har valt ut litteratur som behandlar bollspel, simning, dans och orientering/friluftsliv. Inom kategorin bollspel hittar Schenker (2011) störst mängd litteratur (25 texter), vilket kan jämföras med 10 texter inom dans och sex texter om simning. Värt att notera är att både simning och dans finns omnämnda i kursplanens kunskapskriterier, vilket bollspel inte gör. Detta innebär att studenter på idrottslärarutbildningen genom litteraturen får med sig en syn på bollspel som viktigt, medan simning och dans är mindre viktigt. En liknande studie som Schenkers (2011) har gjorts i Danmark. Annemari Munk Svendsen och Jesper Tinggaard Svendsen (2017) har gjort en diskursanalys på 20 läroböcker som används inom dansk idrottslärarutbildning. De har funnit tre olika diskurser där den största av dem innefattar 11 av de 20 undersökta texterna.

Denna diskurs, som de döpt till *developing the potential for sport*, handlar om idrottsteknik och/eller humanbiologi relaterat till olika idrottsaktiviteter. I texterna behandlas kroppen som något som kan tränas för att fungera mer optimalt och det finns en tydlig koppling mellan prestation och resultat. Dessa två studier skulle tillsammans kunna ge en antydning om vad som anses vara viktigt på idrottslärarutbildningen. Detta kan kompletteras med studier som visar att majoriteten av idrottslärarstudenterna har en idrottsbakgrund, där de flesta har utövat någon sorts bollspel (se t ex Meckbach & Wedman, 2007). Även en majoritet av eleverna i svensk skola, ca 65 % av 12–18-åringarna, har varit eller är aktiva i föreningsliv, där fotboll är den i särklass största idrotten (Riksidrottsförbundet, 2016). Då det dessutom finns flera studier som visar att bollspel är den vanligaste aktiviteten på idrottslektioner (bl a Ekberg, 2009; Londos, 2010; Skolinspektionen, 2003) kan det antas att det både hos idrottslärare och elever finns en förväntan på att idrottslektionerna ska bestå av en stor andel bollspel. Phil Hodgkinson, Gert Biesta och David James (2007) diskuterar begreppet lärkulturer och beskriver det som något som produceras och reproduceras av människorna inom dem. Med andra ord påverkar människorna lärkulturen, men lärkulturen påverkar även människorna. Det finns en sorts förväntningar inom en lärkultur kring hur saker och ting skall vara, förväntningar som kan begränsa en persons handlingsutrymme. Till exempel finns det förväntningar kring vad det innebär att vara en lärare, på samma sätt som det finns förväntningar kring vad det innebär att vara elev. Dessa förväntningar är inte alltid medvetna utan ”sitter i väggarna” och är ofta normaliserade. En tanke är att lärkulturer inom ämnet idrott och hälsa på många skolor skapar förväntningar på att idrottslärarna ska ta en roll som en lärare som i första hand undervisar i olika idrotter, framförallt bollspel.

Förväntningar, roller och vad som ”sitter i väggarna” är något som Karen Sirna, Richard Tinning och Toni Rossi (2008) undersökt när de intervjuat idrottslärarstudenter kring sin verksamhetsförlagda praktik. Studenterna berättar om hur de känner att de måste anpassa sig för att passa in på de olika skolorna. Det gäller allt från att tåla skämt som är på gränsen till vad som bör accepteras till att ställa upp och vikariera för handledarna, men också att

inte diskutera exempelvis kursplanen då detta kan tolkas som "nördigt". Studenterna beskriver hur det förs en ständig diskussion om olika idrotter, dels de som utövas på skolan men också eventuella större tävlingar samt idrotter som lärarna själva utövar. Genom att delta i diskussionerna, inte ifrågasätta för mycket samt anpassa sin praktik efter hur handledarna gör försöker studenterna bli en del av kollegiet. Den roll som idrottslärarstudenterna tar är den roll som på de aktuella skolorna redan i förväg är bestämt att en idrottslärare bör ta.

En annan aspekt av de olika roller en idrottslärare tar, eller får, presenteras av Eva Olofsson (2005). Hon har gjort en diskursanalys av texter publicerade mellan 1945 och 2003 som handlar om ämnet idrott och hälsa i skolan. Här ingår läroplaner och kursplaner, men även rapporter om idrott och hälsa i synnerhet och skolan i allmänhet. Olofsson har utifrån denna analys identifierat de olika roller (eller positioner) som har varit och är tillgängliga för en idrottslärare. Resultaten av Olofssons studie visar att det finns tre olika roller som en idrottslärare kan inta: *the body constructor*, *the character constructor* och *the lifestyle constructor*. Den första rollen, *the body constructor*, innebär att läraren har som uppgift att forma elevernas kroppar på ett visst sätt. Från början innebar detta kroppar som kunde tävla mot andra kroppar i krig, men kom senare att handla om att skapa goda arbetare. Nuförtiden handlar det mer om att skapa kroppar som kan ta del av alla de aktiviteter som idrotten i skolan erbjuder. Den andra rollen, *the character constructor*, innebär att läraren ska se till att undervisningen i idrott och hälsa är karaktärsdanande. Vad som är viktigt gällande karaktär har förändrats, från att vara vinnarorienterad och fokuserad till att kunna samarbeta och respektera andra. Den sista rollen, *the lifestyle constructor*, handlar om att läraren genom sin undervisning ska främja hälsa. Eleverna ska, genom att delta i undervisningen, kunna lägga grunden till ett hälsosamt liv. Hur detta ska gå till är individuellt, läraren ska ta hänsyn till de olika elevernas behov.

Denna roll som livsstilsskapare skriver även Louise McCuaig, Marie Öhman och Jan Wright (2013) om, där de ser idrottsläraren som en frälsare som ska hjälpa eleverna att leva ett hälsosamt liv. Detta genom att utgå ifrån en norm kring vad som är bra och där-

efter försöka identifiera vad som är dåligt. Med denna normaliserade syn på hälsa uppstår en risk att eleverna tar avstånd ifrån sina egna kroppar istället för att lära sig att jobba med dem. McCuaig m fl (2013) beskriver att denna syn på vad som är hälsosamt riskerar att stänga ute alternativa sätt att se på hälsa som kanske hade passat eleverna bättre.

Rollen som livsstilsskapare återfinns slutligen även i en studie av Collin A. Webster och Danielle Nesbitt från 2017. De har undersökt idrottslärarens roll i USA och beskriver hur den förändrats i takt med en ökad ohälsa bland barn och ungdomar, bland annat på grund av ett ökat stillasittande. Tidigare har idrottslärarens uppgifter enbart innefattat undervisning i idrott under skoldagen, med ett fokus på just olika idrotter, men författarna föreslår att idrottslärarens roll ska expandera. Webster och Nesbitt (2017) beskriver hur idrottsläraren ska gå från att enbart vara idrottslärare till att bli en lärare som fokuserar på hälsa och livsstil. De beskriver hur lärarna bör bli en del av ett hälsosamt samhälle genom att införa fysisk aktivitet både före och efter skoldagen samt ge eleverna kunskap och kompetens för att skapa ett aktivt, hälsosamt liv.

Det finns, som synes, en del forskning där idrottslärarens roll granskas. De olika forskarna har valt att undersöka idrottslärarrollen utifrån olika aspekter och med hjälp av olika metoder, vilket gör att det även blir skilda resultat. Jag har valt att redogöra för denna breda bild av idrottslärarrollen för att visa att det finns många olika möjligheter att undersöka idrottslärarnas yrkesroll. I nästa avsnitt redogörs för forskning kring lärarrollen med specifikt fokus på de huvuddelar som enligt Lipsky (2010) och Hasenfeld (2010) konstituerar en gräsrotsbyråkrat: att arbeta med människor, en stor handlingsfrihet, otydliga mål samt för få resurser.

Lärarrollen och de fyra kategorierna

Handlingsfrihet är karaktäriserande för lärarens arbetssituation, något som både Lipsky (2010) och Hasenfeld (2010) konstaterar. David N. Boote (2006) har undersökt lärares handlingsfrihet i förhållande till läroplanen. Detta med bakgrund i att flera länder (t ex USA, England, Australien och Canada) har implementerat en striktare läroplan där lärarna i större utsträckning än tidigare ägnar sig åt att följa givna instruktioner istället för att jobba självständigt,

vilket kan påverka handlingsfriheten. Enligt Boote (2006) är handlingsfriheten nödvändig för lärarna och beskriver en rad anledningar till detta. Den obligatoriska läroplanen är en av dem, då läraren måste undervisa i enlighet med den. Då läroplanen ofta är otydlig och vag innebär det att läraren måste tolka den innan den kan användas. Ofta kräver läroplanen att läraren ska lära ut mer stoff än vad tiden medger, vilket innebär att läraren antingen hoppar över vissa delar eller jobbar igenom dem så fort att alla elever inte hinner med. En annan anledning är elevernas förkunskaper. Läraren måste kunna ta hänsyn till och anpassa undervisningen efter klassens eller enstaka elevers nivå, då vissa elever inte är utvecklingsmässigt redo för ett visst stoff och andra fattas förkunskaper från tidigare skolår. En tredje anledning till handlingsfrihetens nödvändighet är enligt Boote (2006) olika intressenters åsikter rörande undervisningen. Dessa åsikter kan bland annat handla om vad som ska läras ut och kan komma från elever, föräldrar, kollegor, lärarutbildare, politiker och media. Ibland överensstämmer dessa åsikter med varandra och läroplanen och ibland krockar de. Läraren måste själv kunna värdera om dessa åsikter ska ignoreras eller höras. Ytterligare en anledning är de värderingar som läraren har. Många lärare ser undervisning som ett uttryck för sina egna värderingar, vilket i sin tur influerar vad läraren väljer att lära ut. Dessa värderingar innebär att läraren oftast gör val som är i elevernas intresse, men inte alltid. Finns det för stor diskrepans mellan en lärares värderingar och vad läraren faktiskt kan åstadkomma, finns det dessutom en överhängande risk för utbrändhet eller ointresse. Utifrån ovanstående orsaker måste läraren, enligt Boote (2006), ha en frihet att själv välja olika vägar att gå. Detta eftersom lärarens handlingsfrihet kretsar kring att välja vad som ska läras ut och sedan ha kunskap och möjlighet att faktiskt lära ut det.

Lärares handlingsfrihet är något som även Karolina Parding har varit intresserad av. I sin avhandling från 2007 har hon intervjuat 15 gymnasielärare på en skola i Luleå. Hon har fokuserat på att undersöka deras handlingsfrihet i förhållande till läroplan, rektorer, kollegor samt elever. Eleverna i skolan är enligt Parding (2007) en av de främsta orsakerna till varför lärarna valde sitt yrke. Relationen med eleverna är enligt lärarna väldigt viktig, det är i den de

finner styrka och det är i den de vill lägga största delen av sin tid. De uttrycker att de vill se hur eleverna utvecklas och lär sig och få vara delaktiga i den glädje detta ger. Lärarna i Pardings (2007) studie beskriver hur relationen till eleverna visserligen kan vara energikrävande och problematisk men att den i slutändan alltid är positiv. En aspekt av läraryrket som lärarna lyfter fram är att det krävs fingertoppskänsla och flexibilitet. En av lärarna uttrycker det som att man alltid måste vara beredd på att något oväntat ska ske. Hon beskriver hur arbetet med människor gör att ingen dag är den andra lik. Enligt Parding (2007) bidrar en god relation med eleverna till en ökad handlingsfrihet. Den goda relationen skapar förtroende som i sin tur skapar support från eleverna vilket ger handlingsfrihet.

Utifrån lärarnas syn på kursplanen delar Parding (2007) upp dem i olika grupper. Samtliga lärare uppger dock att de tycker att läroplanens innehåll är självklart och ”sunt förnuft”. En del av lärarna beskriver att de tycker att läroplanen är bra och jobbar utifrån den. De uttrycker visserligen att den är något otydlig men säger att detta är bra eftersom det skapar utrymme för egna tolkningar. En annan grupp lärare beskriver hur de upplever att läroplanen inte ger tillräckligt mycket guidning och hjälp, den är för löst hållen och generell. De berättar att de försöker arbeta gentemot läroplanen och diskuterar den med sina kollegor för att skapa en förståelse för hur den fungerar. De förklarar dock att de gärna sett att läroplanen vore mer tydlig. Ytterligare en grupp lärare anser att de inte behöver läroplanen alls utan att de med åren har jobbat upp en ”egen” läroplan som de går efter. De beskriver hur de efter många år i yrket vet vad som måste läras ut utan att ständigt hänvisa till läroplanen. De beskriver även läroplanen som så generell att man kan läsa in nästan vad som helst i den. Dessa lärare fokuserar på det praktiska arbetet och förklarar att eleverna alltid kommer i första hand. Enligt Parding (2007) så visar denna bredd av attityder gentemot läroplanen på en hög grad av handlingsfrihet. De lärare som vill följa läroplanen gör så, de som inte vill arbeta gentemot den låter helt enkelt bli.

Parding (2007) har även undersökt lärarnas relation till sina rektorer. Lärarna delas även här upp i olika grupper beroende på sina olika utsagor. En grupp lärare uppger att de är professionella nog

att sköta sitt arbete själv, utan inblandning av rektorerna. De beskriver hur rektorerna bör sköta sitt jobb; administration och ekonomi, och låta lärarna ta hand om eleverna och undervisningen. Denna sorts relation mellan lärare och rektorer kräver, och skapar, enligt Parding (2007) handlingsfrihet. Dock kan samma grupp av lärare, trots att de uttrycker sig positivt kring att få styra sitt eget arbete, beskriva hur de saknar rektorns närvaro. De uppger att rektorn ständigt är upptagen i möten och enbart visar sig när någonting har inträffat. Närvaron i den dagliga verksamheten saknas. Ytterligare en aspekt som lärarna i studien tar upp är den skilda syn på verksamheten som de uppger att de och rektorerna har. Medan lärarna fokuserar på eleverna och undervisningen, koncentrerar sig rektorerna på andra områden såsom bedömningsstatistik. Lärarna uppger även att de och rektorerna ibland kan ha olika syn på vilka målen med verksamheten är samt hur de ska uppnås. En annan grupp lärare i Pardings (2007) studie beskriver hur de har ett nära samarbete med sina rektorer och upplever stöd och support från dessa. Dessa lärare pratar inte lika mycket om sin roll som enskilda professionella utan snarare om hur viktigt det är att arbeta ihop med sina kollegor och utveckla ett gemensamt arbete. I det stöd från rektorerna som lärarna i denna grupp upplever, skapas en handlingsfrihet. Lärarna vet att rektorerna är medvetna om hur deras arbete fungerar och att de har deras stöd, vilket gör att de vågar agera på egen hand i olika situationer.

Ytterligare en aspekt som undersöks i Pardings (2007) studie är lärarnas relation till sina kollegor och hur denna påverkar handlingsfriheten. Samtliga lärare är överens om att kollegorna är viktiga för dem. Lärarna i studien diskuterar det kollegiala förhållandet mellan de olika lärarna. De beskriver hur det finns en viss kollegial kod som bland annat innebär att man inte klagar eller försöker förändra en annan lärare och hur den undervisar. Detta skapar enligt Parding (2007) handlingsfrihet på så sätt att lärarna är fria att jobba hur de vill utan påverkan från kollegor. Vidare uppger lärarna i studien att kollegorna är viktiga på så sätt att de kan erbjuda stöd och support, dels genom att dela material och undervisningsidéer och dels genom emotionell support. När det gäller vilken sorts kollegor som upplevs som bäst och lättast att arbeta tillsammans med delas lärarna upp i två grupper. En grupp uppger att de

föredrar att sitta tillsammans med sina ämneskollegor och en annan grupp att de hellre tillhör ett arbetslag med lärare från blandade ämnen. I båda grupperna är man dock överens om att kollegorna och deras åsikter och support har större påverkan än den från rektorn. Den handlingsfrihet som skapades genom den kollegiala koden och som innebar att lärarna lät varandra jobba så som det passade dem bäst kan dock påverkas av det kollegiala samarbetet. Lärarna i studier uppger att de ibland måste arbeta tillsammans med andra lärare i olika projekt och att de då blir styrda på ett sätt som de inte är vana vid.

Även Ulla Karin Nordäng och Per Lindqvist (2015) har varit intresserade av lärares handlingsfrihet. Deras studie bygger på enkätsvar från 83 lärare som utexaminerades år 1993. Dessa lärare har därefter årligen fram till 2013 fått svara på frågor kring sina förväntningar på samt upplevda svårigheter med läraryrket. Till en början är lärarna övervägande positiva och beskriver en stor upplevd handlingsfrihet. De har höga förväntningar och ser fram emot ett yrkesliv fyllt av omväxling och personlig utveckling. Efter sex år i yrket uppger de dock att de upplever minskade resurser i form av ökad administrativ börda samt större klasser. Efter 20 år har andelen lärare i studien som uppgett att de har negativa förväntningar på yrket ökat, från 9% i första enkäten till 13%. Dessa lärare upplever en stor arbetsbörda där det i princip bara handlar om att överleva. Även lärarna med blandade positiva och negativa förväntningar har ökat, från 15 till 17%. Dock är 70% av lärarna odelat positiva. Dessa lärare uttrycker att de vill fortsätta vidareutbilda sig och fortsätta jobba med skolutveckling. Poängteras bör att 60% av dessa (42% av det totala antalet lärare) är positiva på så sätt att de har dystra nulägesbeskrivningar men positiva framtidsförhoppningar. De vill ha mer tid till undervisning och lägre krav på dokumentation.

Nordäng och Lindqvist (2015) poängterar att lärarnas upplevelser av handlingsfrihet i arbetet förändrats på kollektiv nivå under de tjugo år som lärarna i studien verkat i skolan. Lärarnas förväntningar på hög grad av handlingsfrihet som under de första åren verkar ha infriats, begränsas efter ett tag. Denna begränsning verkar enligt författarna hänga samman med den kvalitetsdiskurs som växer sig stark runt millennieskiftet. Den innebär att tilltron

till läraren och dennes expertis ersätts med olika kontrollmekanismer som införts med syfte att utvärdera undervisningens kvalitet samt elevernas resultat. Detta begränsar enligt Nordänger och Lindqvist (2015) i hög grad lärarnas handlingsfrihet.

Joakim Krantz och Lena Fritzén diskuterar begränsningen av handlingsfriheten i en studie från 2013. De har undersökt hur lärarprofessionen framträder i Lärarnas tidning och Pedagogiska magasinet under åren 1990 – 2010. De beskriver hur lärarnas handlingsfrihet minskar i takt med att målstyrningen ökar och att det finns en oro över att politikerna försöker styra över både innehåll, arbetsformer och resultat. Detta skulle enligt Krantz och Fritzén (2013) kunna leda till att komplexiteten i lärarnas yrkesutövning minskar samt att läraren skulle ses mer som en administratör än som en ämnesexpert. De beskriver även hur det ökade nationella inspektions- och kvalitetsgranskningssystemet bidrar till minskningen av handlingsfrihet samtidigt som det kan öka likvärdigheten och kvaliteten i undervisningen. Från slutet av 1990-talet diskuteras det i de undersökta tidningarna om att lärarrollen förändrats. Lärarna måste bli mer lyhörda för vad föräldrar, politiker och samhället i stort förväntar sig av dem samtidigt som de måste skapa mer insyn i skolan. Elever och föräldrar har rätt att få information om olika åtgärder och om elevers resultat. Dessa aspekter tillsammans skapar enligt Krantz och Fritzén (2013) en minskad handlingsfrihet hos lärarna.

Både lärarna i Nordänger och Lindqvist (2015) samt i Pardings (2007) studier uppger att de upplever en ökad administrativ börda. Denna ökning går enligt lärarna ut över elevernas undervisning. Bristen på tid för pedagogiskt arbete är något som Christina Ahlgren och Katja Gillander Gådin (2011) har studerat. De har intervjuat 18 kvinnliga lärare om deras arbetssituation. Svaren analyserades och visade på ett centralt tema; en kamp för att hitta tid att undervisa. Samtliga lärare i studien uppgav att de älskade att undervisa och att deras dröm var att undervisa barn som var villiga att lära och som såg upp till sina lärare. Dessa elever förekom på skolan men försvann i mängden av barn som var stökiga och som krävde mycket resurser. Lärarna uppgav att det på grund av stökiga elever gick alltför mycket tid till social fostran. Lärarna beskrev vidare att de trots bristen på tid strävade efter att få eleverna att nå

läroplanens mål. De beskrev med glädje olika projekt som de deltagit i eller ville starta. Dock fanns det en diskrepans mellan lärarnas ambition och tillgänglig tid, något lärarna löste på olika sätt. En del lärare arbetade övertid eller tog med sig extra jobb hem, medan andra sänkte sina krav och lämnade en del uppgifter ogjorda. Utsagorna från lärarna i denna studie går i linje med lärarnas beskrivningar av sin arbetssituation i Nordänger och Lindqvists (2015) samt Pardings (2007) studier. De vittnar alla om en stor administrativ börda som påverkar undervisningen på ett negativt sätt.

Sammanfattning

Genomgången av tidigare forskning om lärarrollen visar att det finns många olika sätt att undersöka den på. Genom bland annat litteraturgenomgångar, intervjuer och observationer har lärarrollen granskats och beroende på vilken teoretisk utgångspunkt samt vilka metoder som valts har olika resultat presenterats. Med utgångspunkt i detta är förhoppningen att min studie kan komplettera den forskning som redan finns på området. Genom att undersöka idrottlärarrollen från ett annat perspektiv än tidigare studier hoppas jag kunna bredda bilden av vad en idrottlärare är och hur hen hanterar sin vardag. I nästa kapitel beskrivs de metoder som använts i denna studie och hur de har hjälpt mig att komma fram till de resultat som redogörs för senare.

METOD

I följande kapitel ges en närmre beskrivning av hur empiriinsamlingen gått till, hur empirin analyserats samt vilka etiska övervägande som har gjorts. Sist i kapitlet beskrivs mina tankar kring reflexivitet.

Praxisnära forskning

Richard Tinning och Katie Fitzpatrick (2012) skriver att vi måste vara på det klara med att den forskning vi sysslar med, inom idrott och hälsa, innebär att undersöka en slags sociokulturell praktik och att det inte fungerar på samma sätt som att forska inom exempelvis kemi eller geografi. Vi forskar på människor och deras interaktioner i en viss kontext: *It is by nature messy* (s. 54).

Jag har valt att genomföra min studie med en kvalitativ ansats. Jag vill fokusera på en öppen och mångtydig empiri (Alvesson & Sköldberg, 2008). Denna studie är dessutom praxisnära. Förhoppningen med praxisnära forskning är att den ska kunna hjälpa till att utveckla andra människor på ett omtänksamt, rättvist och mänskligt sätt (Mockler, 2007), samt att genom att använda praktikernas, i detta fall idrottslärares, berättelser öppna upp för personliga, etiska, moraliska och mänskliga sidor av att vara praktiker. Thomas Nygren (2007) beskriver forskning som utgår ifrån praktiken på ett i mitt tycke bra sätt:

Att utgå från praktikernas erfarenhet gör att klyftan mellan teori och praktik, praktiker och teoretiker, utbildning och forskning minskar. Genom att studera de erfarna och knyta an till teorier kan teori och praktik mötas i en konstruktiv dialog där

utveckling sker inom såväl praxis som forskning (s. 65).

Nygren (2007) utvecklar detta resonemang genom följande beskrivning:

Att lära av erfarenheten och synliggöra det speciella och möjliga istället för att fokusera på vad som inte fungerat är en konstruktiv väg för ökad kunskap och utveckling (s. 67).

Just detta är vad jag med denna studie vill göra, vända blicken från vad som inte fungerar i idrottslärares yrkespraktik till att försöka förstå deras yrkesroll och hur de hanterar den. En förhoppning med den praktikinära forskningen är att läsaren kan relatera till karaktärer och känna igen andra praktiker eller kanske sig själva (Campbell & Mcnamara, 2007). Denna förhoppning ger att både studiens forskningsobjekt och målgrupp är lärare. Studien handlar därmed *om* lärare och är *för* lärare.

Pilotstudie

Innan empiriinsamlingen skedde genomfördes under våren 2013 en pilotstudie i form av provintervjuer med tre idrottslärare. Pilotstudien utfördes av två anledningar, dels att öva på intervjuteknik, dels att få en första förståelse kring andra idrottslärares arbetsituation. De deltagande idrottsläraarna handplockades och fick en personlig förfrågan om att delta i en intervju. Två av dessa idrottslärare blev senare intervjuade ännu en gång i samband med studiens empiriinsamling. Intervjuerna i pilotstudien fokuserade på bedömning i ämnet idrott och hälsa. Detta fokus på bedömning berodde på att jag vid denna tidpunkt hade tankar på att låta studien kretsa kring detta. Intervjuerna genomfördes på idrottslärares respektive arbetsplatser och utgick ifrån färdiga frågor kring bedömning. Lärarna fick svara fritt utifrån egna erfarenheter. Provintervjuerna varade mellan 20 och 50 minuter och spelades in för att därefter transkriberas. Transkriptionerna analyserades genom att, med hjälp av olikfärgade markeringspennor, försöka hitta likheter och skillnader mellan de olika idrottslärares utsagor kring sin bedömningspraktik. Utifrån denna analys kunde vissa tydliga mönster ses. Idrottsläraarna beskrev att de upplevde målen i kursplanen som

otydliga. De berättade också att de jobbade med egna, alternativa mål. Exempel på dessa alternativa mål var att idrottslärarna ville att eleverna skulle ha roligt och att de skulle hitta en rörelseaktivitet att utöva på sin fritid. Idrottslärarna förklarade vidare att de hade strategier för att motivera eleverna till deltagande, såsom elevinflytande, och att de utöver kunskapskraven även bedömde elevens sociala färdigheter samt vilja att jobba hårt. Speciellt intressant med dessa likheter var att de inte var svar på en direkt fråga, alla idrottslärarna nämnde dem såsom i förbifarten och oberoende av varandra. Detta fick mig att fundera kring motiven bakom idrottslärares utsagor, varför kände de till ett behov av alternativa mål och att motivera eleverna? Dessa funderingar ledde in mig på teorier om gräsrotsbyråkrater och human service organisationer. Genom dessa teorier fick jag plötsligt ord och begrepp på de mönster och likheter jag sett i mina intervjuer. De hjälpte mig också att förstå att det kanske fanns mer att undersöka utöver idrottslärares bedömningspraktik. Jag bestämde mig för att släppa den specifika inriktningen på bedömning och istället göra en empiriinsamling utifrån teorierna. Kanske att jag med hjälp av dessa kunde hitta något i idrottslärares yrkesroll som förklarade deras handlande? Detta innebar att teorierna låg till grund för den intervjuguide som användes vid intervjuerna i empiriinsamlingen.

Sammanfattningsvis bidrog pilotstudien till den huvudsakliga studien på två sätt då den dels gav mig övning i intervjuteknik och dels hjälpa mig att finna de teorier som sedan låg till grund för det fortsatta arbetet med studien.

Empiriinsamling

Under hösten 2015 genomfördes studiens empiriinsamling. Som metod för denna har intervjuer använts. Intervjuer kan ha flera olika ändamål, såsom att föra ett samtal i syfte att förstå någonting eller att ge beskrivningar av ett fenomen eller en händelse som någon kan berätta om (Thomsson, 2010). Vad gäller min studie handlar det om båda dessa delar då jag vill skapa en bredare förståelse av idrottslärares yrkesroll, vilket ger att jag vill förstå hur idrottslärare tänker och resonerar kring sin arbetssituation. Jag tror att jag genom idrottslärares berättelser om sin vardag och med hjälp av teorierna kan få en djupare förståelse för deras yrkes-

roll. Genom att lyfta diskussionen från att kretsa kring idrottslära-
rarnas handlande i jämförelse med styrdokumentet till att fokusera
på idrottslärares dagliga arbete, tror jag att det är möjligt att få
syn på vad som påverkar idrottslärares handlande, och varför.

Intervjuerna är semistrukturerade djupintervjuer (se t ex Carls-
son, 1991; Ennis & Chen, 2012) där lärarna relativt fritt utifrån
vissa givna teman diskuterar och resonerar. Intervjuerna koncent-
reras med andra ord på några få men betydelsefulla punkter, där
jag söker djup snarare än bredd. Jag har valt att låta intervjuerna
få karaktären av ett samtal där jag leder lärarna genom olika te-
man på ett sätt som gör att samtalet flyter, med ambitionen att det
ska kännas just som ett samtal och ingen intervju.

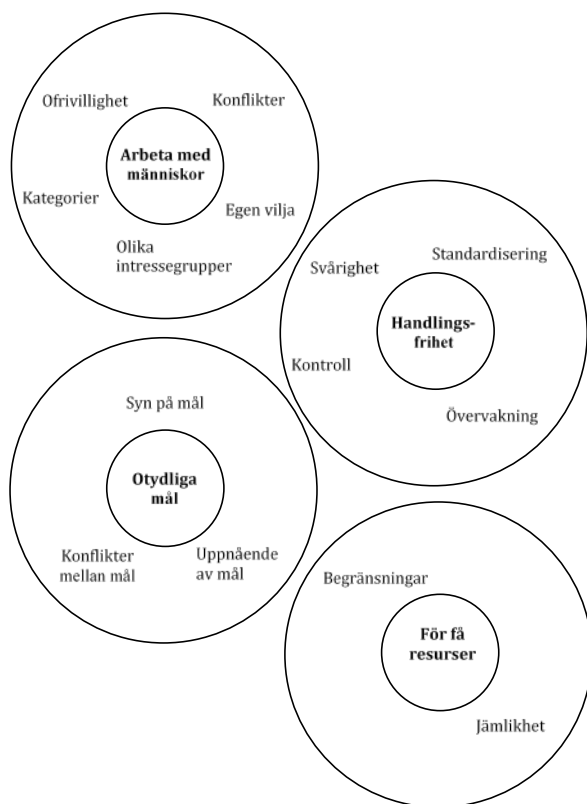
Jag har låtit lärarna välja var de vill att intervjuerna ska ske och
samtliga har valt att bli intervjuade på sin arbetsplats, antingen i
ett arbetsrum eller i ett mötesrum. Det finns både för- och nackde-
lar med att genomföra intervjuerna på lärarnas arbetsplatser. En
nackdel är att det på en arbetsplats såsom en skola alltid finns en
viss risk att bli störd, antingen av andra lärare eller av elever. En
annan nackdel kan vara den eventuella stress som en lärare kan
känna av att befinna sig på sin arbetsplats, kanske ser hen högarna
med prov som ska rättas eller papper som ska fyllas i. En fördel
med att låta intervjun ske på lärarnas respektive skola är att det
kan underlätta för dem då det är jag som måste förflytta och an-
passa mig istället för lärarna. Oavsett ovanstående för- och nackde-
lar är det allra viktigaste att lärarna känner att de är i en miljö där
de känner sig trygga (Carlsson, 1991; Thomsson, 2010) och min
förhoppning är att jag genom att låta lärarna välja plats för inter-
vjun har åstadkommit just detta.

Intervjuerna har, efter att lärarna gett sin tillåtelse, spelats in och
sedan transkriberats. Varje intervju har pågått mellan 50 och 70
minuter. Lärarna har fått möjlighet att se transkriptet efteråt men
jag har förvarnat dem om att de kan bli förskräckta när de ser sina
ord på pränt, det är lätt att få en känsla av att vara ointelligent när
man ser sitt eget tal i skrift (Thomsson, 2010). Dock har ingen av
lärarna velat ta del av transkriptet.

Intervjuguide

Som hjälp för att genomföra empiriinsamlingen skapades en intervjuguide. Grunden för denna intervjuguide var de teoretiska utgångspunkter som presenterats tidigare. Då jag ville ha semistrukturerade djupintervjuer där idrottslärarna kunde diskutera fritt utifrån vissa givna teman och där jag fungerade som en samtalsledare så var det för mig viktigt att ha några tydliga teman med ett antal underteman att förhålla mig till. Dessa teman är tagna direkt från teorierna och består av de fyra huvuddelar som enligt Lipsky (2010) och Hasenfeld (2010) konstituerar en gräsrotsbyråkrat: att arbeta med människor, att ha en stor handlingsfrihet, att arbeta gentemot otydliga mål samt att ha för få resurser till sitt förfogande. Jag ville inte fastna i en viss rangordning mellan olika teman utan valde att illustrera dem som olika cirklar (se figur). Detta gav mig dels en bra överblick över vad jag ville få med i samtalet och dels upplevde jag det som lättare att skifta fram och tillbaka mellan olika teman jämfört med om de varit skrivna i löptext.

I teorikapitlet beskrivs gräsrotsbyråkraten utförligt. Dock ville jag under intervjuerna ha en så öppen dialog som möjligt, min intention var att låta lärarna berätta kring sina erfarenheter av läraryrket med så lite påverkan av mig som möjligt. Detta innebar att jag valde att ställa frågor med så lite värdering som möjligt, för att istället låta lärarna beskriva sin syn på det. Exempel på en sådan fråga är: Vad tycker du om kursplanen? På detta sätt leds läraren in till ett samtal kring målen utan att jag har beskrivit några positiva eller negativa aspekter av det. Under intervjun har jag ställt följdfrågor som har sett olika ut beroende på hur samtalet fortskred, men där målet hela tiden har varit att få mer insikt kring lärarens funderingar kring de olika teman. En intervjuguide med exempel på frågor återfinns i bilaga 1.



Urval

Deltagare i denna studie är åtta lärare som undervisar i ämnet idrott och hälsa. Jag har valt att benämna idrottlärarna för just deltagare istället för t ex informanter då det bättre speglar den roll som idrottlärarna har. De är inte personer som ska lämna information (informant) utan är snarare delaktiga i konstruktionen av kunskap genom att delta i en intervju (Thomsson, 2010). Alla idrottlärarna har en svensk idrottläraryr utbildning och har undervisat i ämnet idrott och hälsa i minst tio år och arbetar på olika grundskolor i en mellanstor skånsk kommun. Tre av idrottlärarna är kvinnor och fem är män och urvalet har skett genom handplockning. Denna handplockning har gått till på så sätt att jag, med hjälp av skolornas hemsida samt via mail till alla idrottlärare i den valda kommunen, skapat en lista över idrottlärarna i kom-

munen. I denna lista är nedtecknat vilken skola idrottsläraren undervisar på, vad idrottsläraren har för utbildning samt hur många år idrottsläraren har undervisat i ämnet idrott och hälsa. Idrottslärarna har även fått svara på frågan om de är ensam lärare i idrott och hälsa på skolan eller om hen är en del av ett arbetslag. Utifrån denna lista har jag sedan valt ut ett antal idrottslärare som jag har tagit kontakt med för att försöka få till stånd en intervju och där åtta stycken givit sitt medgivande till att ställa upp. Efter att ha fått dessa åtta medgivande raderades listan för att på så sätt skydda idrottslärarnas personuppgifter. Jag har försökt fördela urvalet på så sätt att det är lika många kvinnor som män (något jag inte riktigt lyckats med), att det finns en blandning i hur många år lärarna har undervisat i ämnet idrott och hälsa samt en blandning av de lärare som arbetar ensamma och de som arbetar tillsammans med andra idrottslärare. Anledningen till detta urval var att jag eventuellt ville kunna göra en jämförelse mellan olika grupper av idrottslärare för att se om det förelåg någon skillnad i deras utsagor kring sin idrottslärarroll. Kontakten med lärarna har skett via mail där jag i en första kontakt bett om ovanstående uppgifter och i ett andra mail kort förklarat tankarna kring mitt projekt samt bett om att få träffa dem för en intervju.

Bearbetning av empiri

Bearbetningen av empirin, som har skett i flera steg, har genomförts med målet att skapa en systematisering av idrottslärarnas roll. Efter att alla intervjuer transkriberats har intervjuerna analyserats en och en utifrån de fyra kategorier som beskrivs i teoriavsnittet, *Arbeta med människor*, *Handlingsfrihet*, *Oklara mål* samt *För få resurser*. Från varje intervju har alla de citat som faller under en av dessa kategorier kopierats in i ett separat dokument. För att underlätta sorterandet har jag valt att fokusera på en kategori i taget vilket ger att jag samlat alla citat från alla intervjuer som faller under en kategori innan jag gått vidare med nästa kategori. Detta har också gjort att det redan under denna tidiga fas av analysen har varit möjligt att se likheter och skillnader, mönster och samband, inom de olika kategorierna och mellan de olika intervjuerna. Resultatet av detta första steg i analysen har varit fyra olika dokument, ett per kategori, med alla citat från alla intervjuerna som fal-

ler under någon av kategorierna. Några av citaten har varit sådana att de kan tillhöra två kategorier och de har då fått förekomma under båda för att senare bestämma tillhörighet.

Nästa steg i analysen har varit att sortera inom kategorierna. Här har analysen bestått i att hitta likheter, mönster och samband mellan olika citat. Detta gav ett nytt dokument per kategori där citaten inte längre är indelade utifrån intervjuperson utan istället utifrån likheter med andra citat. Men fanns det inga citat som talade emot varandra eller teorin? Svaret på den frågan är: nej, det fanns inga uppenbara motsägelser, det fanns stor enighet. I de fall där inte samtliga idrottslärare i studien säger samma sak beror detta oftast på att vissa i själva verket inte säger någonting alls om det specifika området. Intervjuerna utgick från vissa fasta teman men hade formen av ett samtal. Detta innebar att en del av intervjuerna kom att röra vid områden utanför de förbestämda teman som andra intervjuer inte gjorde. Vid en senare analys fanns det därför likheter mellan vissa intervjuer som inte hittades mellan andra då de inte berört dessa specifika områden. Jag har dock valt att redovisa dessa då de har visat på intressanta aspekter av idrottsläraryrollen. Detta andra steg i analysen gav således ett dokument per kategori där citatet var indelade i underkategorier. Dessa underkategorier var inte i förväg fastställda utan växte fram under arbetets gång.

Resultaten av dessa inledande steg i analysen var därmed åtta olika dokument, fyra i första steget och fyra i andra. Det är framförallt dokumenten från det andra steget som legat till grund för den fortsatta analysen. Detta analysförfarande innebär givetvis att det finns en hel del citat från intervjuerna som inte valts ut då jag ansett att de inte fallit under någon av de fyra kategorierna. Dessa citat handlar framförallt om beskrivningar av idrottsläraryrarnas utbildningar, hur länge de har jobbat på olika skolor, om deras familj och om vad de gör på sin fritid. Därmed inte sagt att dessa ut-sagor inte är intressanta eller skulle kunna ge andra perspektiv om de på något sätt inkorporerades i analysen, men då teorierna som använts i empiriinsamlingen och analysen inte behandlat dessa områden har jag valt att lämna dessa.

Steg tre av analysen bestod i att sammanfatta vad lärarna hade sagt under varje enskild kategori och underkategori. Resultatet av

denna sammanställning är det som presenteras i nästa kapitel. Så här långt i min analys har teorierna av Lipsky (2010) och Hasenfeld (2010) varit till hjälp, de har visat hur jag kan sortera mitt material och hitta likheter, skillnader och samband. Fram till och med detta steg har jag utgått ifrån teorin vid analys av empirin. Inför nästa steg i analysen släpper jag teorin och utgår ifrån det material som jag hittills byggt upp. Nästa steg handlar således om att försöka hitta andra samband, andra mönster som kan hjälpa mig att förstå idrottslärares yrkesroll och hur de hanterar den. Detta är, enligt min mening, den både svåraste och roligaste delen av hela analysförfarandet. Då syftet med studien är att skapa en förståelse för idrottslärares yrkesroll byggd på deras egna berättelser om sin vardag och hur de hanterar den, har jag i detta steg letat efter beskrivningar av ett handlande. Detta eftersom jag tror att i handlandet, och i idrottslärares beskrivningar av motiven bakom, finns nyckeln till idrottslärares yrkesroll. Jag har utgått ifrån de fyra kategorierna och i idrottslärares utsagor sökt efter beskrivningar av hur de handlat i olika situationer och vilka motiv som finns bakom. Kort sagt, vad säger idrottslärares att de gör och varför? I utsagorna under de olika kategorierna beskriver idrottslärares hur de arbetar, vilka eventuella problem de stöter på och vilka möjligheter de ser. De beskriver sin vardag, sitt agerande och varför de väljer att göra som de gör i olika situationer. Dessa beskrivningar av idrottslärares handlingar och motiven bakom leder fram till vissa mönster. Detta steg i analysen är det som har tagit längst tid, jag har tyckt mig hitta vägar som är intressanta bara för att efter ett tag inse att de leder till en återvändsgränd och jag har också fått återuppta andra vägar som till en början inte tyckts leda någonstans men som efter ett tag verkar styra mig mot mitt mål. Till slut har tre roller utkristalliserat sig, tre roller som jag tycker mig se att idrottslärares tar och som ligger till grund för deras handlande. Dessa roller är de som presenteras i kapitel sju.

Detta sätt att sortera materialet på är utifrån min tolkning av teorierna. Jag anser att de kategorier som jag utgår ifrån på ett tydligt sätt beskriver idrottslärares yrkesroll och att de därför också lämpar sig väl som hjälp vid analys av mitt material. Det finns med säkerhet andra sätt tolka att teorierna och därmed även andra sätt

att sortera materialet på. Detta skulle möjliggöra en annan vinkling på studien och därför även ett annat resultat.

Etiska överväganden

Jag har försökt att vara så tydlig och konkret som möjligt när jag har förklarat tankarna kring mitt projekt för idrottslärarna, då det finns en risk att de uppfattar studiens syfte och mål på ett sätt men att jag som forskare tänker mig något helt annat (se t ex Cresswell, 2009). Då jag hoppas att de deltagande idrottslärarna kommer att läsa min studie vill jag redan från början vara så öppen som möjligt för att försöka undvika att de känner sig lurade. Jag har även försökt handla enligt Danny Doyles (2007) riktlinjer kring hederlighet gentemot deltagarna, som bland annat säger att deltagarna bör delges vad forskningen är till för, hur empirin ska samlas in och förvaras samt vilka som ska få ta del av den när forskningen är färdig, hur den ska publiceras samt hur deltagarna kan få nytta av forskningsresultaten.

Jag har valt att låta idrottslärarna vara anonyma och väljer därför att hänvisa till dem under fingerade namn. Då kravet på konfidentialitet, utöver att skydda namn på individer och platser, sträcker sig över annan information som skulle kunna identifiera deltagarna (Wright & O'Flynn, 2012), har jag utöver att ange om idrottsläraren är man eller kvinna valt att utelämna övrig information. Jag har även valt att fingera namn på kollegor, skolor eller platser som nämns i intervjuerna och som kan identifiera deltagarna.

Reflexivitet

Ovan har jag redogjort för hur jag bearbetat min empiri, hur analysen gått till. Att jag är både forskare och idrottslärare och att det kan påverka min analys av empirin är något som jag både måste förhålla mig till, men också vara öppen med. Sarah J. Tracy (2010) skriver att ärlighet (*sincerity*, min översättning) är ett av åtta kriterier som kännetecknar utmärkt kvalitativ forskning. Denna ärlighet innebär enligt Tracy (2010) att forskningen präglas av uppriktighet och transparens gällande forskarens bias och syften samt hur dessa kan ha påverkat bland annat metodval och eventuella misstag. Jag har upptäckt att idrottsläraren i mig i vissa lägen kommer fram ex-

tra mycket. Upprinnelsen till denna studie är ett exempel på det, då jag, som idrottslärare, hade svårt att förstå all denna forskning som visade att idrottslärare inte undervisar enligt styrdokumentet (se kapitel Inledning, Bakgrund samt Tidigare forskning). Jag ville försvara idrottslärarna och på ett eller annat sätt rentvå dem. När jag efter ett tag kom till insikt om detta blev det enklare att förhålla mig till det och vara uppmärksam på att dessa motiv inte tog överhand. Jag har dessutom valt att vara tydlig i denna licentiatuppsats med att jag är en idrottslärare som studerar andra idrottslärare, vilket gör att en läsare själv kan ta ställning till vad detta kan innebära i form av förförståelse eller bias. Vidare beskriver Tracy (2010) att reflexivitet, som uppmanar forskaren att vara tydlig kring sina styrkor och svagheter, är en viktig del av denna ärlighet. Denna reflexivitet bör finnas med redan från början i forskningsprocessen; från projektplanering genom datainsamling, analys och presentation. Då jag som utbildad idrottslärare, men i rollen som forskare, ska intervjua andra idrottslärare, bör jag fundera på hur jag påverkas av min förförståelse kring yrket och dess praktik. Här finns anledning att med hjälp av Billy Ehn och Orvar Löfgren (2012) fundera över följande: Hur påverkas forskaren av sina minnen, känslor och personliga upplevelser? Vad betyder hans förhållningssätt, frågeställningar, position och perspektiv? Givetvis påverkas jag av mina förkunskaper vad gäller idrottsläraryrket och de svårigheter och problem som jag som idrottslärare kan stöta på i min verksamhet. Under intervjuerna upplevde jag att min idrottslärarroll, vid sidan av min roll som forskare, hela tiden fanns nära till hands, bland annat i mitt sätt att ställa frågor och följdfrågor och i hur jag ibland visade igenkänning vid diskussion om olika företeelser. Jag vill poängtera att min förförståelse kan hjälpa till att skapa ett klimat där lärarna känner sig avslappnade i vetenskapen om att jag känner till verksamheten och dess eventuella problematik. Jag har i mötet med idrottslärarna valt att vara uppriktig med den problematik min delade idrottslärare/forskarroll kan innebära. Jag har bett dem att i möjligaste mån tänka på mig i första hand som forskare och därmed utveckla resonemang och förklaringar på ett sätt som de hade gjort om jag inte varit idrottslärare med den förförståelse det innebär. Då jag stundtals upplevde att idrottslärarrollen tog över forskarrollen fann jag förtröstan i att

det nog är så det får vara emellanåt, jag är den jag är med alla mina erfarenheter, tankar och känslor. Det viktiga är att jag är medveten om dessa och dess inverkan på min forskning, som forskare måste jag inse mina begränsningar och erkänna min subjektivitet och mina egna värderingar (Mockler, 2007).

Jag hoppas att jag, genom att anamma Tracys (2010) uppmaning att vara tydlig med mina styrkor och svagheter, skapat en transparens som gör det enklare för läsaren att se och förstå genom vilka ögon jag har analyserat min empiri och kommit fram till de resultat som presenteras härnäst.

IDROTTLÄRAREN SOM GRÄSROTSBYRÅKRAT

I förra kapitlet beskrevs vilka metoder som valts för att kunna besvara de frågeställningar som presenterades i inledningen. I detta kapitel kommer resultatet av analysen presenteras som svarar på dessa frågor.

I teorikapitlet beskrevs fyra huvuddelar som enligt Lipsky (2010) och Hasenfeld (2010) konstituerar en gräsrotsbyråkrat: att de arbetar med människor, att de har en stor handlingsfrihet, de otydliga mål som gräsrotsbyråkraten arbetar gentemot samt att de ständigt har för lite resurser till sitt förfogande. Då intervjuerna, som empiriinsamlingen bestod av, utgick från en intervjumall som byggde på teorierna, kommer analysen av dessa att redogöras för med utgångspunkt i ovanstående fyra huvuddelar. Huvudrubrikerna är samma som i teorikapitlet och följer samma ordning, medan underrubrikerna är anpassade till de mönster som upptäckts i idrottslärnarnas berättelser.

Att arbeta med människor

Enligt Lipsky (2010) ingår det i rollen som gräsrotsbyråkrat att träffa och arbeta med människor. Idrottslärnarna i studien berättar om ständiga möten med människor, hur de träffar elever i matsal och korridorer, omklädningsrum och idrottshall. Om hur de involveras i olika samtal med eleverna, allt från någons katt som har dött till rädsla för omklädningsrummet eller glädje inför dagens lektion i idrott och hälsa. Idrottslärnarna pratar även om kollegorna, de närvarande och de saknade, de kollegor som förstår en och kan hjälpa en att utveckla sin undervisning och de kollegor som

man hade velat ha men inte får. Kollegor i andra ämnen som är kollegor men ändå inte, eftersom de inte står inför samma undervisningssituation som idrottslärarna själva. En skolledning som vill väl men som inte når riktigt ända fram, föräldrar som både vill heja på och protestera. Idrottslärarna möter en ständig ström av människor, framförallt elever, under sin dag och sju av de åtta intervjuade idrottslärare berättar att just mötet och arbetet med människor är en av de främsta anledningarna till att de valde yrket. Dialogen med barn och ungdomar, att se en elev utvecklas och klara en uppgift hen inte klarat innan, att påverka här och nu, att vara en liten del av en annans människas liv. En av idrottslärarna berättar:

Det här att dagligen möta personer och på något sätt kunna påverka, inverka, på deras dag eller på deras framtid, det låter stort men lite är det ju ändå det, och det är det som är så himla häftigt med vårt yrke. (Caroline)

Dessa ständiga möten med olika människor är ett genomgående tema när idrottslärarna ombeds att förklara varför dom valt just detta yrke. Alla idrottslärarna berättar att de har varit eller är tränare inom barn- och ungdomsidrott och att steget upp till att bli idrottslärare inte var så stort.

Ja, jag har varit involverad i idrottsrörelsen, inom fotboll, hela mitt liv, som tränare, och tycker att det är väldigt intressant att arbeta med barn och ungdomar, den ingången, och tänkte att göra det på heltid, som ett jobb, nog är intressant. Det har jag inte ångrat. (Bo)

Några av idrottslärarna berättar att de har övervägt andra yrken där de kan arbeta med människor, men att de ändå har valt idrottsläraryrket just på grund av möjligheten att träffa barn och ungdomar och kunna påverka dem. Två av idrottslärarna beskriver hur de har funderat över att undervisa på gymnasiet istället för i grundskolan men befarat att det blir mindre personligt då, de träffar inte eleverna lika ofta och eleverna är mindre påverkbara när de är äldre.

Att arbeta med människor, specifikt grundskoleelever, är sammanfattningsvis centralt i idrottslärares berättelser om sitt val av yrke. De beskriver hur de vill känna att de är delaktiga i elevernas utveckling, att de kan ha en påverkan, om än liten, på hur eleverna väljer att leva sina liv.

Oväntade händelser

Merparten av de intervjuade idrottslärares, sex av åtta, beskriver hur ingen dag är den andra lik och att det är en del av utmaningen, men också tjusningen, av att vara idrottslärare. De kan aldrig förutse vad som ska hända på lektionerna utan de måste anpassa sig till situationen och lösa eventuella problem som uppstår.

Ja, det som är roligt är väl att det händer alltid något nytt, alltså, det kvittar om man har samma lektion, det är alltid något nytt som händer, det kan vara något bra, det kan vara något tradigt, det kan vara... Man vet liksom aldrig vad som ska hända, men det kan vara både något roligt och jobbigt, så även fast det över tid är rätt mycket samma saker som man jobbar med, så är det ändå nya situationer som dyker upp hela tiden, nya människor, nya möten, nya konstellationer... (Elias)

Flera av idrottslärares beskriver, precis som Elias ovan, att trots att planeringen för de olika klasserna ser likadan ut så blir utfallet olika då ingen klass är den andra lik och därför reagerar på skilda sätt inför samma uppgift. Ett par av lärarna beskriver det som att varje klass består av ett visst antal olika enheter som alla har en egen agenda och agerar utifrån sina behov. De förklarar att om man bara är medveten om detta kommer det vara lättare att planera sin undervisning.

Har man en klass på 25 så är det 25 individuella människor med olika förmågor och egenskaper, mål och drömmar. (Bo)

Idrottslärares beskriver hur en flexibilitet i planeringen samt en förmåga att snabbt anpassa sig till nya situationer är viktiga egenskaper för att kunna hantera denna ombytlighet i vardagen, en av idrottslärares förklarar att dessa egenskaper nog är typiska för id-

rottslärare. De råkar ut för saker som andra lärare troligtvis inte råkar ut för, hallar som plötsligt är upptagna, regn när det är planerat utegympa, elever som blir skadade, elever som glömt kläder, lampor som inte funkar i hallen osv. Han beskriver hur detta gör att idrottslärarna blir mer vana att snabbt agera vid oväntade händelser, något som kan märkas när olika sorters lärare håller i t ex friluftsdagar tillsammans. Lärare i andra ämnen står då handfallna vid oväntade händelser medan idrottslärare agerar.

Så ska man inte göra samma saker (uppgifter) varje år, utan man måste komma på nya, och då ska man portionera ut det till lärarna, och det kan bli, man märker det, ”åh, hur ska vi göra där och hur bedömer man det”, man märker det, medans mina idrottskollegor liksom, det fixar vi, en attityd att man in-super uppgiften, sen är man ganska bekväm med att ta emot en hop med elever som man kanske inte undervisar, men det är ingenting, detta är regerligt, det fixar man, medans ”åh dom känner inte jag, dom eleverna”, alltså, ja. Jag tror att just flexibiliteten i idrottsläraryrket skiljer sig rätt mycket åt från dom andra ämnena, jag tror det. Idrottslärare i stort är duktiga på att hantera många saker och vara flexibla. (Erik)

Idrottslärarna vittnar samstämmigt om hur de är medvetna om att ingen dag är den andra lik. De förklarar att denna medvetenhet gör att de är förberedda på och kapabla att ta sig an vitt skilda utmaningar.

Att se varje elev

Enligt Lipsky (2010) kommer klienten under sin tid inom en organisation att sorteras in i kategorier. I idrottslärarnas berättelser ingår att de egentligen inte vill kategorisera eleverna utan snarare försöka se varje elev som en egen individ, men kategoriseringen sker ändå.

Varje individ är unik, men visst kan man se mönster, och visst kan man kategorisera folk, man får väl kanske en tendens lite till att göra det, man kan efter många år i branschen bli lite cynisk, bli lite rapp i vissa lägen, men samtidigt har jag alltid haft ambitionen att se var och en, det har jag verkligen. (Carl)

Ambitionen att se varje elev är något som återfinns hos samtliga idrottslärare. Detta verkar vara en viktig del i idrottslärarnas berättelse om sitt yrke, men trots det pratar alla idrottslärarna på något sätt om kategorisering av eleverna, om handbollsskillar och fotbollstjejer, bänksittare och idrottselever, vana eller ovana.

Alltså, vi har ganska få bänksittare här. (...) Och så har vi alla dom här, fotbolls och handbollsskillarna och tjejerna. (Stina)

Det verkar som om just uppdelningen i vana och ovana är lättare för idrottslärarna att acceptera än andra uppdelningar och kategoriseringar. Ett par av idrottslärarna beskriver denna uppdelning som mindre utpekande än andra uppdelningar. Kanske känns även uppdelningen i vana och ovana mer legitim eftersom det visar på något som eleverna tränat på respektive inte tränat på. Detta till skillnad från en medfödd förmåga eller ett personlighetsdrag som inte lika självklart kan tränas upp av var och en. På en direkt fråga om kategorisering av elever och om detta sker i undervisningen svarar en av idrottslärarna:

Absolut inte, jag försöker verkligen att inte göra det, annars kan man ju lätt tänka tanken bra/dålig, så det har jag tänkt på, att det får inte framstå så, så jag är noga med hur jag säger där, ”dom som har spelat mycket och dom som har spelat lite mindre”, så brukar jag nog formulera det, så att dom får tänka själv där, utifrån dom två lägre. (Karin)

Även kategorisering utifrån elevernas inställning till ämnet förekommer. Tre av idrottslärarna uttalar sig kring positiva och negativa elever. På frågan kring vad som kännetecknar dessa elever svarar en av idrottslärarna:

Jag tycker att positivt, det är såhär att man ”åhh, vad kul det ska bli att gå till gympan, yes, hoppas vi ska göra det idag, fast det brukar va roligt när vi kommer dit. Kom nu så skyndar vi oss så vi hinner i tid!” Det kan man ju få den drivkraften i en klass eller i en grupp. Eller så dom som ”Åhh, ska vi gå dit, jag pallar inte byta om, det är så jobbigt och stökigt, nej, jag säger att jag har mens idag”, eller nåt. (Stina)

En av idrottslärarna kategoriserar även eleverna utifrån hemförhållanden:

Ofta så kan jag gruppera dom utifrån var man tror att dom har för hemförhållande, för jag tror att mycket i ens uppförande sitter i det sociala arvet som du har med dig hemifrån, många märker man det på. Det kan vara allt ifrån att dom är ensamstående, bor med sin mamma eller pappa eller att föräldrarna har en lägre utbildning och har för många barn hemma. Det är ibland ganska lätt att se. (Peter)

Idrottslärarna uppger alltså initialt i intervjuerna att de inte vill kategorisera och dela upp eleverna utifrån olika egenskaper men berättar senare om hur de gör just detta.

Elevers deltagande

Enligt Lipsky (2010) och Hasenfeld (2010) är klienterna ofta ofrivilliga. Detta innebär att klienterna ofta inte själva väljer att bli en del av en organisation. I denna studie innebär det att eleverna måste delta på lektionerna. Dock verkar det hos alla idrottslärarna finnas en ambition att motivera sina elever ytterligare, de pratar om hur de ska få med alla elever, att alla elever ska kunna delta i undervisningen på sina villkor. Motivet till detta deltagande ser lite olika ut, en idrottslärare pratar om bedömningsunderlag, ett par andra om nyttan av att röra på sig. En av idrottslärarna diskuterar vikten av att delta för deltagandet i sig:

I att få med sig alla så kan man skapa olika nivåer av det som sker och ska läras ut ändå, men jag är väldigt mån om att inte ge mig, jag vill ha kontinuerlig kontakt och dialog, både med hem och med eleven i fråga, om det visar sig att den inte vill delta. Det finns olika former, man kan delvis vara individuell även här och låta dem delta individuellt, men sen vill jag även väva in dom i det hela, men jag släpper aldrig taget liksom, jag ger mig inte, även om man inte har lust att delta så måste man ändå finna vägar för att få dem att delta, att ta del av verksamheten, för jag är helt övertygad om att det ger verkningar för livet, alltså att delta istället för att icke delta. (Erik)

För att få eleverna till att just delta i undervisningen diskuterar idrottslärarna kring olika metoder. Flera av idrottslärarna poängterar vikten av att skapa ett tillåtande klimat i undervisningssituationen. De framhåller att ämnet är synligt och taktilt, vilket kan göra eleverna obekväma. Att skapa goda relationer med eleverna och vara lyhörd för hur de mår lyfts fram som viktiga delar i undervisningen.

Relationer är väldigt viktigt, att våga utmana sig själv handlar väldigt mycket om att vara trygg i gruppen. ”Vad ska andra säga om jag misslyckas?” är en klassiker. Det här med att ha högt i tak, att markera tydligt att det är ok att göra fel. Vilka signaler jag förmedlar, att vi tävlar inte, samtidigt som jag vet att vissa individer går igång som allra mest när det är den här utmaningen, men jag försöker förmedla att det är du själv, det är bara du själv som ska sätta ribban, och tävla mot dig själv. (Carl)

Just denna synlighet och utsatthet är något som majoriteten av idrottslärarna återkommer till. Rädslan hos eleverna för att misslyckas inför sina klasskamrater diskuteras och flera av idrottslärarna pratar om hur viktigt det är att anpassa aktiviteter efter gruppen för att på så sätt få så många elever som möjligt bekväma med ämnet och dess innehåll.

T ex vissa lekar kan man ”det här momentet är inte bra för någon kan känna sig lite, det är pinsamt för den som inte kan fånga en boll här så då har jag infört den här specialregeln” eller så, i förebyggande syfte, så att det finns en utväg för dom som inte känner sig så bra på det momentet, eller vad det kan va, att man ser till att alla mår bra, att alla elever är glada och att ingen går därifrån och känner sig misslyckad. (Karin)

Ytterligare ett sätt att få med sig eleverna i undervisningen verkar vara elevinflytande. Alla idrottslärarna förklarar att detta gör att eleverna känner sig sedda och därmed mer motiverade till att delta i undervisningen. När idrottslärarna ombeds att berätta hur elevin-

flytande rent praktiskt går till handlar det framförallt om inflytande över vilka aktiviteter som ska genomföras.

Jag gör så att jag börjar. Jag förklarar ämnet, hur det är tänkt, vi går igenom kursplanen med centralt innehåll och allt sånt där, och sen frågar jag ”hur ska vi kunna göra för att träna på dom här sakerna?”, och då får man ju en massa förslag. Det är ju samma förslag som man får varje år och det är samma grejer som vi egentligen gör, så att då känner dom att dom är lite delaktiga i det. (Bo)

Dock finns det gränser för hur mycket eleverna har att säga till om. Idrottslärarna är överens om att det visserligen är viktigt att eleverna känner sig delaktiga men att det trots allt är idrottslärarna som är professionella och vet vad som ingår i ämnet.

Jag tror att det egentligen är mest fördelar, för att man skapar kanske ett större intresse hos en del elever, när dom får lov att vara med och bestämma. Men inte för mycket ändå. (Stina)

Du har ju alltid en grupp, speciellt pojkar i vissa årskurser som försöker, ”kan vi inte spela fotboll?” (...) Om jag ska vara helt ärlig så har dom faktiskt inte speciellt mycket att säga till om när det gäller undervisningen, jag tycker inte att dom är tillräckligt gamla för att förstå detta, då ska dom sätta sig in i hela kursplanen och förstå vad som står där och läsa mellan raderna, det fixar dom inte, knappt ens i nian. (Peter)

Elevinflytandet verkar därmed vara begränsat och mest för synskull. Idrottslärarna bjuder in eleverna och låter dem vara delaktiga i val av textlektionsaktiviteter. Dock syftar inte denna inbjudan till att ge eleverna något reellt inflytande utan snarare till att ge dem en känsla av att bli sedda.

Olika intressegrupper

Det finns enligt Hasenfeld (2010) olika intressegrupper kring gränsrotsbyråkraterna och klienterna. Det är inte alltid de olika intressegruppernas bedömning av en klients behov överensstämmer med

varandra, vilket gör att en del av gräsrotsbyråkratens jobb blir att försöka förstå och införliva de olika åsikterna utifrån vad som är moraliskt och/eller legalt försvarbart. När detta appliceras på idrottslärare är en intressegrupp elevernas föräldrar. Kontakten med dessa verkar variera från idrottslärare till idrottslärare. Gemensamt för idrottslärarna är dock att samtliga förklarar hur föräldrarna inte har någon större påverkan på undervisningen. Påtryckningar förekommer men idrottslärarna berättar att de utan några större problem kan stå emot dessa.

Så det har man ju haft, just ifrågasättandet varför det inte ser ut som föreningsidrott, att det fortfarande inte har gått fram, att det är ett kunskapsämne. Men påverkad? Nej, dom får tycka det men... (Stina)

En av orsakerna till varför föräldrarna inte kan påverka undervisningen är enligt idrottslärarna att de är dåligt insatta i läroplanen och därför inte har mycket att bidra med.

...det kan bli obekvämt ibland om man kan få föräldrar som tycker att ”amen, Pelle spelar ju faktiskt i U-landslaget i golf”, ”ja, men han kan faktiskt inte dansa”, eller ”han kan faktiskt inte höra takten. (Stina)

Trots att mängden påtryckningar och återkopplingar från föräldrarna varierar är idrottslärarna överens om att det sker så sällan att det inte blir något problem. När det dock sker upplever hälften av idrottslärarna att den enda återkoppling de får från föräldrarna är negativ.

Ja, ofta inte av elever kanske, men föräldrar, man hör ju inte från dom när någon ringer och säger ”Nu den här perioden har det gått jättebra”, det får man aldrig ett samtal om. Men, om det är något som har gått snett den här gången, Då får man ett telefonsamtal. (Elias)

Tyvärr är det såhär att det är lätt att förknippa idrottsläraren med en figur som hör av sig när det är något negativt och så är

det väl vice versa också, att föräldrarna hör av sig när i samband med att det är något negativt. (Carl)

Föräldrarna ses därmed som en grupp som överlag är dåligt insatta i läroplanen och mest hör av sig när något inte fungerar. En annan intressegrupp är de kollegor som undervisar i idrott och hälsa. Idrottslärarna är överens om att påverkan från dessa enbart är positivt, det är med dem man kan utbyta idéer och få relevant återkoppling.

Jag tycker att det är bra att ha kollegor att bolla tankar med, man lär sig jättemycket av varandra. (Bo)

Denna möjlighet att lära av varandra är något som återkommer hos flera av idrottslärarna och en av dem förklarar att det finns en skillnad mellan idrottslärare och lärare i andra ämnen, nämligen att det är lättare att gå in och ta del av varandras lektioner i en idrottshall jämfört med ett klassrum.

Det är en av fördelarna med att vara idrottslärare, speciellt om man jobbar som vi gör i samma hall med en vikhög emellan, det gör att man kliver ut och in i varandras klassrum hela tiden och ser varandra och hör varandra, och det gör man inte i andra ämnen. Det är en sjukt stor fördel, tycker jag. (Erik)

En av de intervjuade idrottslärarna är ensam ämneslärare på sin skola och berättar att han uppfattar detta som negativt.

Nej, det hade underlättat om man varit på en större skola där man hade kunnat vara fler idrottslärare, då hade man kunnat utbyta erfarenheter och stötta varandra och framförallt lägga ut friluftsdagar och så, för det är ganska tungrott emellanåt. (Peter)

Här görs således skillnad på kollegor som är idrottslärare och kollegor som är lärare i andra ämnen. En liknande utsaga har en annan idrottslärare, man gör skillnad på idrottslärare och idrottslärare.

Men för att återknyta till ämnet, ja, det är positivt att ha någon att samarbeta med, så klart. Sen känner jag att vi är på väldigt olika nivå, med all självklarhet i det, han har sin bakgrund som fritidspedagog och jag har min GIH-bakgrund med alla år i ämnet. (Carl)

Det handlar i detta fall inte bara om att kollegan ska vara en idrottlärarkollega, utan dessutom en idrottlärarkollega med ”rätt” utbildning.

Sammanfattningsvis är mötet med elever centralt i yrket. Det är eleverna som gör att ingen dag blir den andra lik, något som idrottlärarna till största del pratar positivt om. Eleverna kategoriseras utifrån olika egenskaper men idrottlärarna säger sig helst inte vilja göra detta. De berättar istället om hur de vill kunna se varje elev som en individ och behandla dem därefter. Viljan att se varje elev hör i idrottlärarnas berättelser ihop med ambitionen att skapa en trygg undervisningsmiljö för eleverna där de ska våga pröva och misslyckas och pröva igen. Idrottlärarna diskuterar att de gärna vill att eleverna ska delta i undervisningen. Argumenten för detta är att det är viktigt att röra på sig och att det skapar underlag för betygssättning. Idrottlärarna beskriver också att det är viktigt att delta för deltagandets skull. Utöver en trygghet i undervisningssituationen används ett skenbart elevinflytande som ett medel för att motivera eleverna till deltagande. Slutligen finns det olika intressegrupper som kan påverka idrottlärarnas undervisning. Dock är idrottlärarna överens om att de enda som har något egentligt inflytande är kollegor inom samma ämne. Föräldrar, elever och kollegor i andra ämnen har inte mycket att säga till om.

Handlingsfrihet

Både Lipsky (2010) och Hasenfeld (2010) skriver att ett stort handlingsutrymme är karaktäriserande för gräsrotsbyråkraternas arbetssituation, då de förväntas ta egna beslut inom sitt fält och samtidigt är relativt fria från övervakning av överordnade. Ett stort handlingsutrymme skapar möjlighet till flexibilitet, vilket enligt idrottlärarna är nödvändigt då de ofta måste reagera på oväntade händelser, något som beskrevs under rubriken ”Arbeta med människor”.

Flexibilitet

Merparten (sex av åtta) av de intervjuade idrottslärarna berättar att det är svårt att förutse hur dagen kommer att se ut, situationer kan uppstå som gör att de snabbt måste planera om. Idrottslärarna förklarar att de tack vare sin handlingsfrihet och flexibilitet kan anpassa sig efter rådande omständigheter utan att först få ett godkännande av exempelvis skolledningen. Ett par av dem uttrycker även att de efter ett tag skaffar sig både fingertoppskänsla och erfarenhet i hur de kan handla i olika situationer vilket gör att de kan agera snabbare nästa gång det inträffar.

Just det här att det kan hända vad som helst, allt ifrån positiva saker till tråkiga, eller saker som man behöver dra i liksom, att det är tjusningen, att man inte vet på morgonen hur dagen slutar, att man måste anpassa, man måste tänka, det gör ju också att man lär sig ju oerhört mycket varje dag, eller oerhört mycket... Man lär sig ofta något nytt för att man har hamnat i situationer, ”ja just det, nu skadade någon sig, jag trodde bara att det var en stukning men nu är hon på vårdcentralen, jag får ringa mamman”, du vet, det har jag inte varit med om innan så nästa gång det dyker upp något liknande, jaha, då har jag med mig den erfarenheten som gör att jag kanske agerar på ett annat sätt än vad jag gjorde nu, det tycker jag är jättehärligt, att det hela tiden är en förändring, att dagarna ser olika ut och att man inte alltid kan styra själv heller. (Caroline)

Alla idrottslärarna uttrycker att de upplever en stor självständighet och lite yttre styrning i sitt yrkesutövande. De har visserligen läroplanen, i detta fall Lgr 11, att förhålla sig till, men förklarar ändå att det finns gott om utrymme för att planera sin undervisning såsom det passar dem själva och eleverna.

Jag menar, jag har ju ett formellt uppdrag, där kan jag ju inte köra på efter eget huvud fullt ut, jag har ju faktiskt bedömningskraven att förhålla mig till, på gott och ont. Det kan jag ju inte bortse ifrån, givetvis, och dom är ju styrande i viss mån. Men sen, i sin praktiskt tillämpade form finns ju enorma möjligheter, egentligen, att göra ämnet till vad det blir, det tycker jag. (Carl)

Idrottslärarna är överens om att läroplanen ligger till grund för all planering men att de har stora möjligheter att anpassa sin undervisning vilket gör att de med lätthet kan planera om med kort varsel om något skulle inträffa som påverkar lektionerna.

Återkoppling från skolledning

En annan aspekt av handlingsfriheten är att det sällan finns någon som övervakar och kontrollerar gräsrotsbyråkraternas arbete. Idrottslärare har visserligen överordnade på olika nivåer som i egentlig mening är ansvariga för verksamheten, men ”på golvet” är det ändå idrottsläraren som bestämmer över vad som sker. Detta skapar möjlighet för idrottslärarna att vara flexibla, såsom beskrivits ovan, men det gör också att de sällan känner att de får relevant återkoppling på sitt arbete från skolledningen. Samtliga idrottslärarna berättar om en skolledning som sällan eller aldrig besöker dem i idrottshallen för att ta del av undervisningen på plats.

Alltså, nu har jag haft olika rektorer under 15 år, ingen rektor har nog varit på en hel lektion, möjligtvis på en del av en lektion. Så har det varit. Det är ju tragiskt, om man ska vara pedagogisk ledare, det är ju något fel på systemet, men så ser det ut.
(Erik)

Alla idrottslärarna diskuterar hur de saknar besök och återkoppling från skolledningen, en chans att visa upp vad dom faktiskt kan. Det ska också sägas att ett par av idrottslärarna å ena sidan säger att de saknar besök från skolledningen men å andra sidan ifrågasätter hur relevant eventuell återkoppling från skolledningen skulle kunna vara.

- Saknar du det, hade du velat ha det? (Besök från skolledning)
- Givetvis, men samtidigt så är det, är en rektor rätt person att komma och bedöma mig? Det kan man också fråga sig.
(Peter)

Även om alla idrottslärarna uttrycker att de saknar återkoppling från skolledningen förklarar hälften av dem att de har förståelse

för att skolledningen inte besöker dem oftare. De uttrycker det som om att det med största sannolikhet är brist på tid som gör att skolledningen inte hinner komma till hallen.

Men dom har ju mycket med som dom måste göra, det är ju inte bara den biten, det är så mycket med budget och så, driva skolan, vilken inriktning vill man jobba, och sen dyker det ju upp en hel del elevärenden som tar deras tid också, så att det är inte så lätt... (Karin)

Som en direkt följd av denna, enligt idrottslärarna, bristande återkoppling på deras faktiska undervisning så ifrågasätter samtliga idrottslärare vad medarbetarsamtalen egentligen går ut på och hur de individuella lönerna sätts.

Hela den grejen är ju bara ett skämt, om man ska vara helt ärligt. Nej, inte ett skämt, men man får ju från ledningen dom här lönekriterierna, och det är ju mycket utifrån, ”jaha, gör du dina pedagogiska planeringar, gör du något extra hit och dit”, det säger ju ingenting egentligen om hur du är som lärare, för dom kan inte titta på det. Eller dom kan titta på det men dom gör aldrig det, för dom är aldrig ute i undervisningen. (Peter)

Alla idrottslärarna uttrycker också att de upplever det som att det gäller att visa framfötterna inom andra området än just undervisningen för att få en bra lön. Det kan handla om att vara med i en eller flera grupper på skolan, såsom antimobbinggrupp eller elevråd, vara aktiv i diskussioner eller vara snabb på att ställa upp när det behövs extra hjälp någonstans.

Alltså, det handlar om hur man jobbar utanför sitt ämne också, alltså det här, hur jobbar jag med skolutveckling på skolan, hur jobbar jag med mina närmsta kollegor, vilket ansvar tar jag, hur syns det att jag jobbar med andra bitar på skolan också. Det tror jag är en stor del också faktiskt. (Caroline)

Utöver att vara aktiv inom andra områden än undervisningen för att visa framfötterna inför lönesamtal, beskriver samtliga idrottslä-

rare att skolledningen troligtvis bedömer deras duglighet på ytterligare ett sätt. Idrottslärarna berättar att de fått höra att så länge ingen klagar på undervisningen så går det nog bra. Ingen i detta sammanhang kan vara elever, föräldrar eller andra lärare på skolan.

Dom (skolledningen) är välkomna dit varje dag, men det är aldrig någon som har varit där. Och det är den här gamla devisen, att så länge vi inte hör något så funkar allting bra. (Peter)

Värt att notera i detta sammanhang är att samtliga idrottslärare uttrycker sig nästan ordagrant likadant. De har alla av sin rektor fått höra att om ingen klagar så är nog allt bra.

Sammanfattningsvis uttrycker sig idrottslärarna både positivt och negativt kring handlingsfriheten. De är nöjda med de stora möjligheterna att anpassa undervisningen utifrån eget tycke och smak och berörda klassers behov men de beskriver samtidigt att de saknar en återkoppling från sina rektorer. De beskriver hur de saknar att någon ser vad de gör i hallen. De vill att deras praktiska, fysiska arbete bedöms inför exempelvis medarbetarsamtal, istället för att det enbart ska grunda sig på skriftliga planeringar och runt omkring arbete.

Otydliga mål

Lipsky (2010) beskriver hur övervakning och kontroll kan ge vägledning gentemot en organisations mål och att prestationsmätning kan fungera som feedback för att justera systemet. Han förklarar även att ju tydligare målen är och ju bättre prestationsmätningen fungerar, desto bättre kan vägledningen gentemot målen bli. Motsatt gäller att ju otydligare målen och feedbacken är, desto mer ensam är gräsrotsbyråkraten dels i sin tolkning av målen, dels i sin kontroll av att ha nått hela vägen fram till dessa.

Tolkningsbara mål

En majoritet (sex av åtta) av idrottslärarna uppger att de upplever kursplanen i idrott och hälsa som oklar. De beskriver den som "flummig" och alltför vag, vilket in sin tur gör att den kan tolkas på många olika sätt.

Jag tycker att läroplanen, att om jag tittar på ett mål där så kan man göra på väldigt många olika sätt (...), och även liksom hur mycket man gör av något eller hur lite man gör av något. (Elias)

Denna möjlighet till fri tolkning skapar enligt idrottslärarna en oro för att likvärdigheten i betygsättning ska äventyras. De är rädda att de upplevda oklara målen är för lätta att omformulera för att passa ens egen agenda. Tre av idrottslärarna uttrycker att de ser en del svårigheter med att få samstämmighet i tolkningen av kursplanen inom den egna skolan och att det därför borde vara ännu svårare att nå denna samstämmighet i en större grupp.

...ja det blir kanske till och med att jag och Lasse gör lite olika, även fast vi ändå är ganska överens, och då kan man ju tänka på en annan skola, att hur gör dom? Som inte har pratat med mig och Lasse, som har tolkat den här meningen helt annorlunda. Men det är kanske så det måste va, men just då att dom säger att det ska vara likvärdigt, det är det ju inte då, riktigt. (Elias)

Som en motsats till denna upplevda oro berättar två av idrottslärarna att de är nöjda med den ”nya” läroplanen och kursplanen (Lgr 11) och förklarar att de upplever den som klart bättre än tidigare styrdokument. Dock uttrycker de ett missnöje med bland annat värdeorden (ord och begrepp som beskriver i vilken omfattning en elev uppfyller ett kunskapskriterie, t ex till viss del, i huvudsak, relativt väl) som de upplever som alltför vaga.

Men jag tycker att eleverna är mycket mer medvetna om vad de måste göra för att komma vidare och varför dom är där dom är, ja, det är tydligare helt enkelt. Jag tycker att det har blivit lättare att sätta betyg. Alltså, det är mycket tydligare för mig vad de behöver göra för att, vad eleverna måste göra... Sen är det ju det här, ”till största delen”... (Stina)

Dock ska det poängteras att denna positiva syn på kursplanen handlar om en jämförelse med tidigare kursplaner. Övriga idrottslärare har inte gjort någon sådan jämförelse utan snarare tittat på kursplanen som den ser ut här och nu och diskuterat hur de upple-

ver att den är att jobba mot. Trots missnöje med de enligt idrottslärarna oklara styrdokumenterna så uttrycker ett par av dem att de ändå kan se just denna oklarhet som en styrka. Detta kan kopplas till idrottslärares handlingsfrihet då löst hållna styrdokument skapar möjligheter för dem att anpassa sin undervisning efter vad som passar dem och deras elever bäst.

Men det är ju så att man har kursplanen att gå efter, och det är ju den som styr, men man kan ju tolka den, man kan ju lägga in hur mycket vill jag jobba med det här området, hur mycket vill jag jobba med detta arbetsområdet... Vissa idrottslärare kanske väljer att jobba tio veckor med något och två veckor med det andra, medan någon annan kanske väljer att göra tvärtom, det kan ju se olika ut, och det är väl en frihet man har. (Karin)

Idrottslärarna uttrycker sig därmed både positivt och negativt kring kursplanen. Den positiva synen på kursplanen grundar sig i att de oklara målen skapar förutsättningar att anpassa undervisningen utifrån sig själv och sina elever. Den negativa aspekten av detta är en oro kring likvärdigheten vid betygsättning då kursplanen anses vara alltför tolkningsbar, vilket skulle kunna innebära att olika idrottslärare bedömer olika saker.

Alternativa mål

Trots att de flesta av de intervjuade idrottslärarna uppger sig anse att skrivningarna i kursplanen är något oklara så är de ändå överens om att det är denna som styr undervisningen. De är överens om att det inte går att bortse från kursplanen, den är till för att följas på bästa möjliga sätt.

Vi har ju ett styrdokument, det är där allting utgår ifrån, den har jag inplastad längst fram i min pärm som jag går med hela dagen liksom, det är där allting utgår ifrån, sen får man göra det så bra man bara kan. (Bo)

Trots denna uttalade tilltro och hängivenhet till kursplanen pratar alla idrottslärarna om andra, alternativa mål som de jobbar mot, som inte specifikt finns med i kursplanen för idrott och hälsa (men

som i vissa fall kan skönjas i läroplanens första del). Dessa alternativa mål lyfts av idrottslärarna fram som minst lika viktiga som de i kursplanen. Några av idrottslärarna går så långt att de menar att dessa andra mål är de som egentligen styr undervisningen.

Det är ju grundmålet att alla ska få testa alla grejer, och kanske bli intresserade. Det finns ju elever som man sett också som inte har hållit på med någonting alls och hittat sin grej, genom idrottsundervisningen, för att det var kul. (Elias)

Flera av idrottslärarna beskriver hur de vill inspirera eleverna till att hitta någon idrott att utöva på sin fritid och vill därför erbjuda eleverna ett smörgåsbord av aktiviteter så att alla kan hitta ”sin grej”. Två av idrottslärarna lyfter fram vikten av att ha roligt och att det ligger som ett grundläggande mål för hela undervisningen.

Det är jätteviktigt att eleverna går från idrottslektionen och har en bra känsla med sig, dom ska liksom, ett mål, och det har vi här inskrivet på skolan, att det ska vara roligt, det ska vara roligt och man ska tycka om när man rör sig. Så vad man gör, det kvittar egentligen. (Stina)

Ytterligare ett alternativt mål som ett par idrottslärare pekar på, utöver att hitta ”sin grej” och att ha roligt, är vikten av att delta. Argumenten för detta mål skiljer sig dock åt, en idrottslärare förklarar att dagens stillasittande barn behöver röra på sig mer medan en annan lyfter fram de rent psykologiska aspekterna med att delta och vara en i gruppen.

Det som jag känner är viktigt är att man får med alla eleverna och delta, så att dom rör på sig. Det är som vi pratade om tidigare, om hur samhället ser ut. Merparten av många elever är stillasittande och det är dom eleverna som behöver röra på sig mest. (Peter)

Jag känner att de här olustkänslorna som skapas av att icke vara med osv, gör ju att man i sin tur inte vågar ta nya steg inom andra sfärer, så jag menar att har man bara vågat ta ett li-

tet steg inom detta så kan det ge verkningar inom andra områden i livet, allt från att ta kontakt med andra människor till att våga gå andra utbildningar till att våga resa till ett annat land eller vad det månne vara, så ser jag på det. (Erik)

Slutligen beskriver en av idrottslärarna hur det rent fysiska och idrottsliga inte är det viktigaste i ämnet utan att det snarare är andra delar som är viktiga i hans undervisning, såsom att skapa en trygghet hos eleverna.

Sen får det idrottsliga, det rent målmässiga i ämnet stå till sidan på något sätt, grundtrygghet, tillit, våga, våga misslyckas, det är grundläggande för mig, det är en viktig aspekt i ämnet tycker jag, att förmedla. (Carl)

Majoriteten av idrottslärarna uttrycker att kursplanen är mer eller mindre oklar och vissa av idrottslärarna lyfter fram alternativa mål som minst lika viktiga som de i kursplanen. Det är ingen som uttrycker oro över att den egna undervisningen inte ska hålla måttet. Tvärtom pratar alla idrottslärarna om sin undervisning med självsäkerhet och lyfter gärna fram hur viktig den är för eleverna. De uttrycker heller ingen oro för att deras bedömningar av elevernas prestationer inte skulle vara korrekta. Trots upplevda oklarheter i kursplanen och trots vissa svårigheter med dokumentation kring elevernas prestationer har de en stor tilltro till den egna förmågan att bedöma korrekt.

Ofta har man ju rätt, men det kan vara lite svårare att motivera det i idrott t ex än i matte, för i matte så är det ju ändå ”han hade det här på provet” liksom, här är det mer ”han klarade ju inte riktigt dom här övningarna”, ja, men vadå? ”När hade ni det? Jo, men det har jag ju sett”. (Elias)

...det är jag som är läraren. Det är jag som är professionell. Det betyget som jag sätter är enligt mig det betyget som eleven uppnår. (Peter)

Sammanfattningsvis uttrycker en majoritet av idrottslärarna att de upplever kursplanen som oklar och tolkningsbar. Detta ses dels som negativt då det finns en oro för en äventyrad likvärdighet och dels positivt då detta skapar en möjlighet att utforma undervisningen efter vad som passar dem själva och deras elever. Idrottslärarna beskriver att de trots oklarheterna alltid utgår ifrån kursplanen när de planerar sin undervisning, men förklarar samtidigt att det finns andra, alternativa mål som de anser vara minst lika viktiga som kursplanens mål. De uttrycker alltså en tilltro till sig själv och den egna tolkningen av kursplanen. Trots en oklar kursplan beskriver de hur de lyckas bedöma och betygsätta eleverna på ett korrekt sätt även om det ibland kan vara svårt att förklara hur det gått till.

För få resurser

Enligt Lipsky (2010) måste gräsrotsbyråkraten ta många beslut under tidspress och ofta inför sina klienter. Dessa snabba beslut är något som idrottslärarna pratar om när de diskuterar sin vardag, där ingen dag är den andra lik och nya situationer hela tiden uppkommer som måste lösas där och då, ofta under lektionstid.

Tidspress och pengabrist

Att dagarna ser olika ut och att det är svårt att förutse vad som kommer att hända härnäst är något som de flesta av idrottslärarna pratar positivt om så länge det sker i en omfattning som är hanterbar. Ett par av idrottslärarna kan även se en negativ aspekt av det hela när tiden inte riktigt räcker till.

Ja, lagom utmaning hela tiden, som man känner att man kan klara av. Ibland känner man att man inte klarar av det, som vid terminsstart när man har tre nya elever i sin klass där dom i överlämning från en annan skola är allting ok, dom kan simma och inga allergier, och sen visar det sig efter tre månader F-varning i åtta ämnen och någon ska utredas för ADHD och Aspergers, så, allt möjligt, det blir en utmaning att hinna med att fixa det samtidigt som man ska hinna med allt annat, men det går ju till sist. (Bo)

Den tidspress som idrottslärarna pratar om behöver således inte specifikt bero på hastigt uppkomna situationer utan kan även bero på andra oförutsedda situationer. Ytterligare en sorts tidspress uppstår då administrativa sysslor upptar för mycket av idrottslärarnas tid.

Sen är det administration som är mer idag. Vad har jag, jag har elva stycken mentorselever, det är rätt ok ändå. Sen jag som idrottslärare kanske inte sitter och rättar så mycket prov, jag har haft fyra prov den här terminen och en inlämningsuppgift, men... ja, det är jobbigare idag. Det känns som om man har mer undervisningstid också, mycket mer undervisningstid än tidigare. Vissa dagar hinner man knappt sätta sig ner liksom, och det är flera kollegor som har likadant. Det är slitsamt, men det kan bero också på vilken skola man jobbar på. (Peter)

Det är inte enbart den upplevda tidspressen som idrottslärarna uppger försvårar deras yrkesutövande, även klasstorleken verkar spela roll. Samtliga idrottslärare förklarar att stora klasser gör det svårt att se alla elever varje lektion och att detta i slutändan kan påverka bedömningen.

Det kan göra att jag blir mer osäker, för att det är så många att hålla reda på, och många att hinna se och många att bocka av, och så, så det är ju väldigt mycket svårare om de är fler. Jag blir ju mer säker ju mer jag har en elev, om jag då har många samtidigt, då har ju varje elev mindre tid. (Karin)

Dock beskriver en av idrottslärarna att det inte nödvändigtvis är antalet elever som påverkar möjligheten att hålla bra lektioner, även hur pass homogen gruppen är spelar roll. Ju fler "likadana" elever en klass består av, desto lättare. Om klassen däremot består av en blandning av många olika sorters elever blir det genast svårare att bedriva undervisning.

Det är klart att klasstorlek inte påverkar jättemycket om man har en homogen grupp där det funkar och har rutiner på en lagom nivå där alla kanske har E och över, då kan man ha 40, det

är inga problem. Jag har haft en klass på 11 elever förra läsåret som jag hade mest jobb med av alla klasser, jag var helt slut före, under och efter dom lektionerna, för då var det, ja dom hade ju varit 25 från början, men av någon anledning som vi inte behöver gå in på här så hade det ju minskat för varje år, det var resurskrävande, och så några stackare kvar som satt snällt och ville lära sig någonting, och det är klart, så långt får det inte gå, det måste in resurser tidigt, så att det inte uppstår, och jag gjorde det själv, men så här i efterhand så hade jag nog behövt hjälp ibland. (Bo)

Utöver brist på tid och för stora klasser pratar samtliga idrottslärarna om brist på pengar som en begränsande faktor i undervisningen. Denna begränsning gör att de inte kan anordna friluftsdagar som de hade önskat eller kan köpa in det material som de velat.

Jag kan tycka, eftersom friluftsliv har en sån stor del i läroplanen, kursplanen, så tycker jag att det finns för lite resurser till det, jag tycker att där har man ett dåligt samvete för hur man genomför det momentet... (Stina)

Brist på tid, för stora klasser samt för dåliga ekonomiska resurser är därmed faktorer som idrottslärarna uttrycker påverkar undervisningen, mestadels på ett negativt sätt.

Vi klarar oss nog ändå

Trots att alla idrottslärarna berättar om den upplevda tidspressen, de stora klasserna och den knappa ekonomin uppger de samtidigt att de ändå reder ut situationen. Två av idrottslärarna vittnar om en fingertoppskänsla som hjälper dem vid snabba beslut.

Ofta är det något akut som händer, det beror också på hur man ställer frågan om varför en elev inte är med. Är det i ett större perspektiv, en längre period, eller är det för stunden, det som händer här och nu? Men, händer det här och nu så är det lite fingertoppskänsla i stunden, man får känna av och vara lite flexibel. (Carl)

Sen har du vissa som är väldigt engagerade och duktiga som kan fråga ”jag är väldigt förkyld idag, kan jag gå ut och gå tre km?”. Absolut, för ofta är det dom eleverna som man litar på. Sen kan dom också bluffa ibland, men det är lite fingertoppskänsla egentligen. (Peter)

Denna fingertoppskänsla beskrivs som något som de fått genom erfarenhet av sina år inom yrket och som kanske därför får anses vara specifik för just den enskilde idrottsläraren. Ytterligare ett exempel på hur idrottslärarna beskriver hur de hanterar svåra situationer handlar om klasstorlek. Två av idrottslärarna berättar om hur de och deras kollegor visserligen har stora klasser vilket gör det svårt att genomföra alla moment på det sätt som de önskat, men att de ändå lyckas bedriva sin undervisning på ett bra sätt.

Ja, vi är ju ofta 30, kompakt idrott brukar vi kalla det, men det fungerar väl, det tycker jag, man får hitta sina former och se till att ha genomtänkta saker som klarar av att hantera alla. Visst får man avstå vissa bitar på grund av att vi är så många, vissa områden om man kanske inte kan genomföra på det optimala sättet med den individuella feedbacken som man hade velat göra, men i stort, skapa ett motiverande klimat, vara tydlig i genomgångar och instruktioner, sen gå runt som en observatör och visa och förevisa, det funkar med 30 stycken också, sen är det så klart så att en klass kan funka bättre än en annan, men... (Erik)

Samma sak gäller diskussionen om tidspress och administrativt arbete. Även här uttrycker flera av idrottslärarna att de trots alla svårigheter och hinder hinner med sina uppgifter.

Jag menar, kollegan har ju andra ämnen också, och jag har faktiskt matte också i en annan klass. Bara en timme i veckan, det är inte så mycket, men det är mycket andra grejer som ska in också, men vi, jag tycker ändå att vi får det att funka, det tycker jag. (Karin)

Vidare förklarar samma lärare som tidigare berättade om hur det blev svårare att bedriva undervisning ju mindre homogen elevgruppen var, att det inte får bli för enkelt. En helt homogen grupp är inte heller bra, då blir det för lite utmaning.

Ja, men annars hade det väl varit tråkigt, tänkt att bara ha A-elever, eller bara F-elever, och det finns det säkert skolor som har.

Är det en del av tjusningen, att det är lite blandat? Ja, visst är det det, det måste det vara, annars, nej fy, tänk om alla varit exakt likadana, vad hade man gjort då? Då är det bara att plocka fram samma pärm som man hade för 10 år sedan och köra på, det går ju inte, nej. (Bo)

Även vad det gäller klasstorlek uttrycks olika sätt att hantera detta. Samtliga idrottslärare berättade tidigare om svårigheten med att hinna se varje elev på grund utav stora grupper och lite tid, dock beskriver en av dem att det finns lösningar på detta.

Man tänker kanske inte så ofta på det, man fastnar kanske i ”åh, nu är jag lärare och nu ska jag undervisa i mina ämnen”, mycket är ju det den här dagliga kontakten, att faktiskt ha tid, jag brukar liksom få i system att sitta ute i centralkapprummet, eller jag äter alltid i matsalen, att skapa det här, för dom kontakterna ger mig så mycket tillbaks när jag sen träffar dom i mitt ämne, för då har vi liksom redan byggt upp en massa saker, jag vet att ”oh, hans katt den dog och...”, man har liksom byggt upp och man vet olika saker om eleverna, vilket gör att det sen blir lättare när man träffar dom i klassrummet och ska jobba med olika saker. (Caroline)

Flera av idrottslärarna uppger därmed att de trots de upplevda begränsade resurserna i form av tid, gruppstorlekar och ekonomi, ändå har hittat strategier för att utföra sitt arbete på ett bra sätt.

Sammanfattningsvis beskriver samtliga idrottslärare en brist på resurser. De upplever att tiden inte räcker till och att klasserna är för stora, vilket gör det svårt med vissa aktiviteter. De beskriver också svårigheter med att hinna se varje elev samt att brist på

pengar gör att de inte kan utföra alla de moment som de hade velat. Dock har idrottslärarna hittat olika sätt att hantera denna brist på resurser, vilket gör att de i slutändan skapar undervisning som de trots allt anser vara fungerande och bra.

Sammanfattning

Utifrån de fyra huvuddelarna att arbeta med människor, handlingsfrihet, otydliga mål samt för få resurser har jag, med utsagorna från de intervjuade idrottslärarna som grund, försökt skapa en bild av deras yrkesroll samt systematisera denna.

Idrottslärarna i studien berättar att mötet med människor är en av de stora anledningarna till varför de valde sitt yrke. Att arbeta med människor gör att ingen dag är den andra lik, vilket både är en utmaning och en tjusning som kräver flexibilitet och anpassningsförmåga. Kanske mer än för andra lärare. Idrottslärarna strävar efter att se varje elev, men kategoriserar dem samtidigt, t ex i termer av vana och ovana elever, fotbollstjejer, handbollsskillar och bänksittare. De vill att eleverna ska delta i undervisningen men har lite olika motiveringar till varför; en del poängterar vikten av att röra på sig, andra pratar om betygen men även deltagande för deltagandets egen skull. Alla idrottslärarna nämner att ämnet är synligt och taktilt, de vill skapa trygghet och ett tillåtande klimat för att få eleverna att våga visa upp sig. Elevinflytande är ett medel för delaktighet, men mest för syns skull. Påtryckningar utifrån förekommer men påverkar olika mycket. Föräldrar anses okunniga och har lite påverkan, medan påverkan från kollegor anses som enbart positivt. Idrottslärarna saknar återkoppling från sina rektorer.

De uttrycker sig både positivt och negativt kring handlingsfriheten då de är nöjda med de stora möjligheterna att anpassa undervisningen utifrån sina elevers behov, men samtidigt missnöjda med utebliven feedback. De beskriver hur de önskar att någon ser vad de gör i hallen samt att deras praktiska, fysiska arbete bedöms inför exempelvis medarbetarsamtal.

Vidare beskriver idrottslärarna att de upplever kursplanen som oklar och tolkningsbar. Detta ses dels negativt då det finns en oro för en äventyrad likvärdighet och dels positivt då detta skapar en möjlighet att utforma undervisningen efter vad som passar dem själva och deras elever. Idrottslärarna beskriver att de alltid utgår

ifrån kursplanen när de planerar sin undervisning men förklarar samtidigt att det finns andra, alternativa mål som anses som minst lika viktiga som målen i kursplanen. De uttrycker en tilltro till sig själv och den egna tolkningen av kursplanen. Trots en oklar kursplan lyckas de bedöma och betygsätta eleverna på ett korrekt sätt även om det ibland kan vara svårt att förklara hur det gått till.

Slutligen förklarar idrottslärarna att det råder en brist på resurser. De beskriver att tiden inte räcker till, att klasserna är för stora och att brist på pengar gör att de inte kan utföra alla de moment som de hade velat. Dock har idrottslärarna hittat olika sätt att hantera denna brist på resurser vilket gör att de i slutändan skapar undervisning som de är nöjda med.

Det har genom idrottslärarnas berättelser skapats en bild av dem som flexibla lärare som vill skapa rörelseglädje och ett livslångt intresse för fysisk aktivitet. De strävar efter att se varje elev och skapa trygghet i gruppen, och kämpar samtidigt med otydliga bedömningskriterier och för få resurser. I nästa kapitel presenteras tre roller som vuxit fram ur denna bild av idrottslärarnas arbete och hur de rollerna manifesteras i vardagen.

DE TRE ROLLERNA

I föregående kapitel presenterades analysen från intervjustudien med utgångspunkt i teorins fyra huvuddelar av vad som karaktäriserar en gräsrotsbyråkrat. Detta i ett försök att systematisera bilden av idrottslärarnas yrkesroll och skapa ny förståelse för den. I bearbetningen av resultaten från intervjustudien upptäcktes vissa mönster, något som beskrevs i metodkapitlet. Det blev efterhand tydligt i idrottslärarnas berättelser att de tar vissa roller som tillsammans konstituerar hur de handlar. Dessa roller och vad de innebär för idrottslärarens yrkesutövande kommer att redogöras för och diskuteras nedan.

Problemlösaren

Idrottslärarna beskriver hur oväntade situationer och problem är en del av deras vardag. Dessa problem är av olika art och hanteras på olika sätt. Vissa problem är kortsiktiga, de uppstår här och nu och måste därmed lösas på kort tid och med de resurser som finns till förfogande för tillfället. Andra problem är långsiktiga och kräver andra strategier. Idrottsläraren blir en problemlösare.

Här och nu

Idrottslärarnas berättelser handlar i hög grad om hur de arbetar med människor, framförallt elever. I dessa berättelser ingår det positiva och negativa aspekter med att i princip ständigt prestera inför eleverna. Idrottslärarna berättar att ingen dag är den andra lik, eftersom de sällan vet vad som kommer att hända. För att kunna hantera dessa dagar av oväntade händelser måste idrottslärarna ta snabba beslut för att kunna lösa olika situationer och hantera upp-

komna problem. Idrottslärarna beskriver detta som positivt på så sätt att det sällan blir tråkigt och att det är roligt och utmanande att försöka reda ut situationer som uppstår. De berättar också att det finns negativa sidor, såsom att ständigt vara på tårna och aldrig kunna slappna av. En av idrottslärarna uttrycker det som om att det skapar trötthet och stress.

Ett exempel på det kortsiktiga problemlösandet som flera av idrottslärarna beskriver är på vilket sätt de planerar om en lektion om något oförutsett inträffar. En idrottslärare berättar om uteidrott som får flyttas in på grund av dåligt väder. En annan idrottslärare beskriver hur eleverna utsätts för något på rasten innan idrottslektionen som påverkar deras mående och i sin tur den planerade lektionen. Ytterligare exempel på kortsiktigt problemlösande är idrottslärares agerande när en elev blir skadad, när bråk på en lektion uppstår och när redskap eller annat material går sönder. Ett exempel på ett annat sorts kortsiktigt problemlösande är den fingertoppskänsla som ett par av idrottslärarna beskriver att de har och som hjälper dem när de måste ta snabba beslut. Denna fingertoppskänsla används t ex för att besluta vilka elever som kan tillåtas att promenera på egen hand under lektionstid och vilka som behöver mer övervakning.

Oavsett om det uppfattas som positivt eller negativt handlar detta fenomen, att lösa hastigt uppkomna situationer, om problemlösning. En förutsättning för detta problemlösande är idrottslärares handlingsfrihet och den flexibilitet som den medför. Både Lipsky (2010) och Hasenfeld (2010) beskriver denna handlingsfrihet som karaktäriserande för gräsrotsbyråkraternas arbetssituation. Lipsky (2010) utvecklar detta genom att beskriva hur gräsrotsbyråkraternas förväntas ta egna beslut inom sitt fält samtidigt som de är relativt fria från övervakning. Denna handlingsfrihet är något som framkommer i inledningen. Där återfinns den dels i diskussionerna om idrottslärares frihet att välja ämnesinnehåll (t ex Ekberg, 2009; Londos, 2010; Skolinspektionen, 2004) och dels i diskussionerna om idrottslärares frihet kring bedömning (t ex Quennerstedt et al., 2008; Tholin, 2006). Lärares handlingsfrihet redogörs även för i forskningsöversikten (t ex Parding, 2007). I realiteten innebär detta att läroplanen visserligen bör ligga till grund för undervisningens utformande men då det enligt idrottslä-

rarna sällan eller aldrig är någon som kontrollerar vad som faktiskt sker på lektionerna så finns det mycket goda möjligheter att bedriva undervisning enligt eget tycke och smak. Det skapar också möjligheter att på egen hand hantera problem utan inblandning från exempelvis rektor.

Över längre tid

Det långsiktiga problemlösandet är av lite annan art. Här har idrottslärarna identifierat problem som inte handlar om elever som glömt kläder eller lampor som gått sönder, det handlar snarare om att se problem kopplade till ämnet idrott och hälsa i ett större perspektiv. Även här är handlingsfriheten och flexibiliteten en förutsättning för att kunna hantera problemen. Ett exempel på långsiktig problemlösning är hur idrottslärarna hanterar de otydliga mål de måste arbeta mot. I föregående kapitel beskrivs hur majoriteten av idrottslärarna uppger att de upplever kursplanen som otydlig och alltför tolkningsbar. För att lösa detta problem har idrottslärarna skapat alternativa mål. Exempel på alternativa mål är att eleverna ska ha roligt, att de ska delta på lektionerna och att de ska få prova på många olika aktiviteter. Dessa alternativa mål lyfter majoriteten av idrottslärarna fram som minst lika viktiga som målen i kursplanen. Problemlösningen har därmed bestått av att skapa egna mål när målen i kursplanen är för otydliga. Detta kan jämföras med t ex Tholin (2006) som i sin avhandling kunnat se att idrottslärare bedömer aspekter såsom deltagande, glädje och fair play. Även idrottslärarna i Londos (2010) och Ekbergs (2009) studier poängterar vikten av rörelseglädje.

Ytterligare en variant av långsiktig problemlösning finner vi i idrottslärarnas berättelser kring bedömning. Samtliga känner en tilltro till den egna bedömningen men har samtidigt svårt att beskriva hur den går till och dokumenteras. En av idrottslärarna förklarar att eleverna helt enkelt får lita på hans ord när han förklarar att han har sett och därmed bedömt deras prestationer, en sorts magkänsla. Detta kan ställas i jämförelse med resultaten i en lic. uppsats av Rickard Håkanson (2015) där majoriteten (87%) av idrottslärarna upplevde dokumentation i ämnet som svår. Vidare har även Svennberg m fl (2014), Leirhaug m fl (2016) och DinanThomphson och Penney (2015) kunnat visa att idrottslärare

ibland har svårt att formulera vad som ska bedömas och istället hänvisat till en magkänsla. En annan sorts långsiktig problemlösning återfinns i diskussionen om för få resurser. Här beskriver idrottslärarna hur de upplever klasserna som för stora. Detta gör att de har svårt att se varje elev samt skapar svårigheter att fysiskt få plats med de aktiviteter de önskar. De berättar också om en tidspress för att hinna med alla sina arbetsuppgifter, samt en kamp för att klara av att utföra vissa moment i undervisningen, t ex friluftsliv och simning, med begränsade ekonomiska medel. Samtidigt som dessa problem beskrivs förklarar idrottslärarna hur de har löst dem. De beskriver hur de har "kompakt" idrott, att de försöker att träffa elever i andra sammanhang än i hallen för att skapa en relation med dem och att de anpassar aktiviteter så att de blir billigare. De klarar helt enkelt av sina arbetsuppgifter med de resurser de har till förfogande. De löser problemen.

Ett annat sätt att lösa problem är att rationalisera bort dem. Samtliga idrottslärare i studien beskriver hur de får för lite feedback, framförallt på det praktiska arbetet i idrottshallen, från sin rektor. Medarbetarsamtalen består enligt idrottslärarna ofta av diskussioner om pedagogiska planeringar och vilka grupper (t ex antimobbinggrupp och elevråd) de är delaktiga i. Det praktiska arbetet i idrottshallen omnämns sällan. Anledningen till detta, förklarar idrottslärarna, kan bland annat vara rektorernas brist på tid och/eller engagemang. Rektorerna har inte tid eller har inte tagit sig tid att besöka idrottslektioner. Lösningen på problemet med den obefintliga feedbacken är att förklara att den inte behövs. Idrottslärarna beskriver hur det klarar sig rätt bra ändå, de kan i vissa fall få feedback från sina idrottslärarkollegor, och vem är egentligen rektorn att ge dem feedback? Vad kan rektorn säga om undervisningen som inte idrottsläraren kan se själv? Detta kan jämföras med idrottslärarna i Pardings (2007) studie. De uttrycker antingen besvikelse över att rektorn inte stöttar dem eller glädje över den stöttning de får. Detta pekar på att idrottslärarna i Pardings (2007) studie, precis som i min, uppskattar den eventuella stöttning och feedback de får från rektorn. Idrottslärarna i min studie uttrycker alltså besvikelse över den otillräckliga feedback de upplever att de får från sin rektor. De vill dock inte gå så långt som att påstå

att den otillräckliga feedbacken påverkar dem då idrottslärarna ser sig själva som de främsta experterna på sin undervisning.

När idrottslärarna beskriver sig själva och sin kapacitet att lösa problem så uttrycker de en stolthet. En av idrottslärarna går till och med så långt som att hävda att idrottslärare är bättre på problemlösning än andra lärare. Samma idrottslärare berättar att han genom att vara en problemlösare under sin arbetsdag utvecklar denna förmåga och tar den med sig även i övriga livet, utanför skolan. Dock ingår enbart den kortsiktiga här och nu-problemlösaren i den beskrivningen, den långsiktiga problemlösaren är inte explicit identifierad i diskussionerna med idrottslärarna, dvs de berättar inte hur de medvetet arbetar långsiktig problemlösning utan detta är något som framkommer ”mellan raderna”.

Trygghetsskaparen

Idrottslärarna talar mycket om den synlighet som finns i ämnet idrott och hälsa. Majoriteten av lektionerna genomförs i grupp där alla elever får ungefär samma uppgift som de sedan ska utföra. Detta utförande består ofta av fysisk aktivitet vilket innebär att eleverna presterar inte bara inför idrottsläraren utan även inför varandra, och de ser därmed varandras prestationer. Samtliga idrottslärare förklarar att denna synlighet kräver trygghet, vilket innebär att idrottslärarna måste skapa denna. Idrottsläraren blir en trygghetsskapare.

Trygghet som mål

Den trygghet som eftersträvas beskrivs av idrottslärarna dels som en trygghet i gruppen; att våga visa upp sig inför sina klasskompisar, men även pröva och eventuellt misslyckas inför dem. Dels beskrivs den som en trygghet hos själva eleven, att våga prova på nya aktiviteter, att våga delta. Idrottslärarna beskriver hur de med olika medel försöker skapa denna trygghet, både hos den enskilde eleven och i gruppen. De diskuterar vikten av ett tillåtande klimat i gruppen, att se varje elevs behov och att fundera över hur olika aktiviteter måste anpassas till olika grupper. I beskrivningen av problemlösaren förklarades att de alternativa mål som idrottslärarna använder sig av är ett sätt att lösa problemet med de otydliga målen. I beskrivningen av trygghetsskaparen används också de alter-

nativa målen men inte som ett sätt att lösa ett problem, utan snarare som ett sätt att lägga fokus på just tryggheten. En av idrottslärarna beskriver det som att det rent idrottsliga får stå till sidan för grundtrygghet, tillit, att våga misslyckas etc. Tryggheten är alltså viktigare än målen i kursplanen.

Även rörelseglädje, att se till att eleverna har roligt på lektionerna, diskuteras som ett sätt att skapa ett bra undervisningsklimat. Talet om ämnets synlighet och den sårbarhet detta för med sig är något som även Thedin Jakobsson (2004) nämner. Hon beskriver hur detta kan vara en av anledningarna till att lärarna fokuserar på att ämnet ska vara lustfyllt. Även idrottslärarna i Londos (2010) och Ekbergs (2009) studier poängterar vikten av att eleverna ska ha roligt på lektionerna.

Samtliga idrottslärare i studien betonar vid flera tillfällen att de jobbar hårt för att få alla elever att delta på lektionerna. Dock ger de inga specifika exempel på hur detta går till, förutom att de försöker skapa en relation till varje elev. På så sätt visar idrottslärarna att de ser eleven, men de lär sig även vad som fungerar för den specifika eleven. De beskriver också att det ibland är svårt att skapa denna relation med eleverna på grund av för stora klasser och för lite tid.

Delaktighet som mål

Idrottslärarna talar även om vikten av att eleverna ska få känna sig delaktiga som ett sätt att skapa trygghet. En metod som används för att skapa delaktighet är elevinflytande. Idrottslärarna beskriver det som ett sätt att låta eleverna känna att de blir sedda, men även få möjlighet att välja aktiviteter som de tycker om och känner sig duktiga på. Detta i sig kan skapa trygghet. I talet om elevinflytande framgår att elevernas reella inflytande är relativt litet. Eleverna får komma med förslag på vilka aktiviteter som ska genomföras, men väljer enligt idrottslärarna oftast de aktiviteter som idrottslärarna själva planerat ska ingå i undervisningen. Elevinflytande blir därför i huvudsak ett sätt för idrottslärarna att visa eleverna att de lyssnar på dem och ser dem. Ett annat sätt att skapa delaktighet är att få eleverna rent fysiskt delaktiga i undervisningen. Exempel på detta är idrottslärarnas utsagor om vikten av att få med alla elever i un-

dervisning, samt att anpassa undervisningen så att ingen elev känner att hen kommer att misslyckas.

En aspekt på hälsa som framkommer under intervjuerna, och som blir tydligast i rollen som trygghetsskapare, är hur idrottslärarna är måna om de psykiska och sociala delarna av hälsa. Talet om att skapa en miljö där eleverna känner att de kan prestera i lugn och ro, där de känner sig trygga och delaktiga, pekar på det faktum att detta är en av de viktigaste aspekterna med undervisningen. Detta kan jämföras med Thedin Jakobsson (2004) som diskuterar idrottslärares tal om hälsa. Hon konstaterar att de fokuserar på de fysiska delarna av hälsa men inte nämner de psykiska och sociala delar som ofta innefattas i begreppet. Hennes förklaring är att de antingen glömt bort det eller att det helt enkelt är så självklart för lärarna att detta ingår i hälsobegreppet att de av den anledningen inte nämner det.

Rollen som trygghetsskaparen grundar sig, precis som problemlösaren, i att idrottsläraryrket innebär att arbeta med hela människan. Majoriteten av idrottslärarna beskriver hur varje klass består av olika sorters elever som behöver olika sorters behandling för att kunna delta på lektionerna. Rollen som trygghetsskapare kräver handlingsfrihet då idrottslärarna planerar och skapar en undervisning som anpassas till den specifika gruppen/eleven. Om undervisningen varit styrd att se ut på ett visst sätt hade denna roll varit mycket svårare att inta. Detta eftersom idrottslärarna då inte kunnat anpassa undervisningen efter de olika elevernas behov.

Organisatören

I beskrivningen av de två tidigare rollerna, problemlösaren och trygghetsskaparen, ingår att idrottsläraren gör om och anpassar undervisningen för att passa de egna samt elevernas behov. För att klara av att genomföra denna anpassning krävs att idrottsläraren har en god organisationsförmåga. Idrottsläraren arbetar proaktivt med att identifiera möjliga problem och svårigheter, samt att hantera dem på bästa sätt och i så god tid som möjligt. Dock handlar det inte enbart om att hitta praktiska lösningar, såsom att utrymmesmaximera undervisningen eller om att planera undervisning för att skapa glädje och trygghet. Det handlar också om att kategorise-

ra eleverna för att lättare hantera stora undervisningsgrupper. Idrottläraren blir en organisatör.

Att hantera otydliga mål

Majoriteten av idrottlärarna i studien lyfter fram att de upplever kursplanen (Lgr 11) som vag och otydlig. En del av dem är oroliga för likvärdigheten gällande bedömning. Trots detta är alla överens om att kursplanen bör ligga till grund för all undervisning. Dock uttrycker idrottlärarna att det finns andra, alternativa mål, som kan styra undervisningen. Ett par idrottlärare beskriver till och med att dessa alternativa mål kommer i första hand och att de andra, officiella målen, får komma lite i skymundan. Idrottlärarna har därmed på egen hand identifierat alternativa mål som de låter vara viktigare än de som Skolverket har fastställt. För att klara av att anpassa undervisningen efter de alternativa målen krävs att idrottlärarna organiserar lektionerna så att de passar in i detta system. Detta sker t ex genom att idrottlärarna planerar lektioner som de flesta elever tycker är roliga, vilket kan skapa ett stort deltagande och ge en positiv syn på fysisk rörelse. De ser även till att organisera undervisningen så att eleverna får möta en mängd olika sorters aktiviteter, för att ge dem möjlighet att hitta något de vill utöva på sin fritid.

Att lösa bristen på resurser

Även bristen på resurser är en aspekt som idrottlärarna diskuterar. Alla idrottlärarna vittnar om svårigheten med att hinna se varje elev och göra en rättvis bedömning. De förklarar att detta beror på att de undervisar eleverna i stora grupper. Några av idrottlärarna berättar om åtgärder de vidtagit för att trots de stora grupperna få till en fungerande undervisning, bland annat genom att organisera en del aktiviteter stationsvis. Detta kräver inte lika mycket utrymme som exempelvis bollspel och gör det dessutom lättare att mer fokuserat studera ett fåtal elever. Bristen på ekonomiska resurser diskuteras också, flera av idrottlärarna upplever att de ”förr” hade större möjlighet att t ex åka iväg och prova på olika aktiviteter. Denna brist på pengar har dock idrottlärarna löst genom att t ex förändra hur friluftsupervisningen organiseras.

Att se varje elev

Ytterligare ett exempel på hur organisatören agerar är genom kategorisering. Lipsky (2010) beskriver hur en klient, under sin tid inom en organisation, kommer att sorteras in i kategorier. Denna kategorisering är enligt Lipsky (2010) något som både gräsrotsbyråkraten och klienten är delaktiga i. Samtliga idrottslärare i studien pratar om sina elever i termer av kategorisering. Några använder begrepp som vana – ovana, andra benämner dem fotbollstjejer och handbollsskillar, bänksittare och aktiva. Oavsett begrepp finns kategoriseringen där, även om flera av idrottslärarna talar om sin ovilja att sortera eleverna, då detta står i kontrast med deras ambition att se varje elev. Dock hjälper kategorisering idrottsläraren att organisera undervisningen. Detta eftersom det blir lättare att planera och strukturera undervisningen med ett fåtal grupper i åtanke istället för 25–30 enskilda individer. Ett par av idrottslärarna i studien berättar att de upplever det lättare att bedriva fungerande undervisning när gruppen består av elever som kan placeras in i ett fåtal, i förväg kända, kategorier. Kategoriseringen skulle också kunna vara ett sätt för idrottslärarna att se varje individ. Genom att placera en elev i en kategori, vilken den än månne vara, blir det tydligare när samma elev lämnar sin kategori och bryter mönstret. Kategoriseringen blir i detta fall ett verktyg för idrottsläraren att se eleverna och deras eventuella utveckling. Kategoriseringen kan också bli ett verktyg för idrottsläraren på så sätt att hen försöker flytta en elev från en kategori till en annan. Alla idrottslärarna pratar om vikten av att motivera eleverna till deltagande, få de som är inaktiva till att bli aktiva. Genom att identifiera och kategorisera dessa inaktiva elever skapas det förutsättningar för idrottslärarna att motivera dem. En möjlig negativ aspekt av idrottslärarnas vilja att motivera inaktiva elever handlar om elevernas trygghet. Lipsky (2010) beskriver att både gräsrotsbyråkrater och klienter bör vara överens om kategoriseringarna. Men vad händer då om idrottsläraren vill få en elev att byta kategori, gå från inaktiv till aktiv? Att vara inaktiv skulle kunna höra ihop med elevernas trygghet, då det är möjligt att eleven finner trygghet just i att vara en bänksittare. En idrottslärare som försöker förmå en elev att lämna sin kategori försöker samtidigt att få samma elev att lämna sin trygghet, vilket krockar med ambitionen att skapa just trygghet.

Jämfört med problemlösaren och trygghetsskaparen så utgår organisatören ifrån större, mer övergripande och långsiktiga problem som måste hanteras. Även denna roll kräver handlingsfrihet för att kunna organisera en fungerande verksamhet.

Sammanfattning

Utifrån de fyra kategorier som presenterades i föregående kapitel utvecklades tre stycken roller som idrottslärarna tar på sig. De tre rollerna är problemlösaren, trygghetsskaparen samt organisatören. Problemlösaren arbetar dels med problem som uppstår här och nu, t ex oväntade situationer som uppstår i mötet med elever och som måste lösas, och dels med mer långsiktiga problem. Exempel på långsiktiga problem är målen i läroplanen som idrottslärarna beskriver som otydliga men som de samtidigt måste hantera. En förutsättning för att hantera de problem som uppstår är den handlingsfrihet som idrottslärarna uppger att de har; de kan ta många egna beslut och är relativt fria från övervakning. Rollen som trygghetsskapare behövs då idrottsämnets synlighet enligt idrottslärarna kräver trygghet hos eleverna för att de ska kunna prestera inför varandra. För att skapa trygghet arbetar idrottslärarna bland annat med att försöka se varje elev, anpassa aktiviteter så att det passar den specifika gruppen och skapa rörelseglädje. Delaktighet är en annan metod för att skapa trygghet, t ex genom elevinflytande, men också genom att förmå eleverna att vara fysiskt delaktiga i undervisningen. Rollen som trygghetsskapare grundar sig, precis som problemlösaren, i arbetet med människor och kräver handlingsfrihet. Den sista rollen som beskrivits är organisatören. För att klara av att anpassa undervisningen såsom beskrivits under de andra rollerna krävs att idrottslärarna är organisatörer då de t ex måste planera lektionerna för att nå de alternativa målen och organisera undervisningen med utgångspunkt i för få resurser, men också för att se varje elev. Även rollen som organisatör kräver handlingsfrihet.

DISKUSSION

I inledningen beskrivs min vilja av att titta på idrottslärarrollen ur ett annat perspektiv. Vad händer om man vänder blicken från vad idrottsläraren gör i förhållande till styrdokumentet till att försöka förstå hur idrottsläraryrket som profession och skolan som arbetsplats påverkar hur idrottsläraren hanterar sin vardag? Forskningen (t ex Ekberg, 2009; Svennberg, 2017) som presenteras i inledningen diskuterar idrottslärares utsagor och handlingar i förhållande till bland annat styrdokumentet. Jag har valt en annan väg att gå då syftet med denna studie är skapa en förståelse för idrottslärares yrkesroll byggd på deras egna berättelser om sin vardag och hur de hanterar den. För att kunna göra detta har jag intervjuat åtta idrottslärare och analyserat deras utsagor. I kapitel sex presenterades idrottslärarrollen utifrån de fyra huvuddelar som enligt teorin konstituerar en gräsrotsbyråkrat; att de arbetar med människor, har en stor handlingsfrihet, arbetar gentemot otydliga mål och har brist på resurser. Med utgångspunkt i detta beskrevs i nästföljande kapitel tre roller som idrottsläraren tar; problemlösaren, trygghetsskaparen och organisatören. I detta kapitel kommer jag att diskutera resultaten från min studie med stöd i de teorier som använts samt jämföra med den befintliga forskning som finns inom området. Jag kommer även att blicka framåt och fundera över på vilket sätt min studie kan komplettera och bredda kunskapsbilden om idrottslärarrollen.

Denna studie grundar sig i idrottslärares berättelser om sig själva, om sin vardag i yrkesutövning. Med utgångspunkt i dessa har jag på teoretisk grund konstruerat en alternativ förståelse för idrottslärarrollen som ligger betydligt närmare idrottslärares vardag

än de krav som ställs på dem. Denna alternativa förståelse och vägen för att komma dit har utmanat mig och min bild av idrottslärrollen. Genom hela processen att skriva en licentiatuppsats har jag blivit ständigt påmind om, och jobbat med, min subjektivitet. Jag har hanterat den genom att använda den teoretiska basen i min analys av idrottslärnarnas berättelser. Dock är idrottslärraren i mig ständigt närvarande och har tillsammans med teorins begrepp och förståelse lett fram till en konstruktion av idrottslärares tre roller. Idrottslärnarnas berättelser hade möjligtvis kunnat ge andra förståelser men att det blev just dessa roller beror antagligen på att de fanns inom mig i ett slags igenkännande. Under processen med analysen av materialet har det vid upprepade tillfällen uppstått en aha-upplevelse, jag har känt igen mig och samtidigt, kanske för första gången, förstått mitt eget agerande i olika situationer. Detta innebär att konstruerandet av de tre rollerna har framträtt tydligt i materialet och att jag i min roll som idrottslärare känt igen mig i dem och förstått dem. Detta igenkännande har skapat ett tonläge i mitt sätt att skriva om rollerna som är inkännande och empatiskt, jag känner för idrottslärnarna och deras agerande eftersom jag känner igen mig i deras berättelser.

Bilden av en idrottslärare

Utifrån resultatet i denna studie växer en bild av idrottslärraren fram. Det är en lärare som tycker om att möta eleverna och som uppskattar utmaningen med att ingen dag är den andra lik. Det är en lärare som vill elevernas bästa, som vill att de ska må bra, trivas och ha roligt. Som vill att eleverna ska finna glädje i att röra på sig och göra det även på eget bevåg, som vill att de ska trivas med sig själva och med sin kropp. Det är en lärare som har identifierat en rad problem som måste lösas; en upplevd otydlig läroplan, stora klasser, små idrottshallar, dålig feedback. Detta är egentligen inget nytt, en del av den forskning som presenteras i inledningen samt i forskningsöversikten pekar på ett liknande resultat. Vad som däremot är nytt, och som denna studie bidrar med, är att ge en förståelse för hur de hanterar denna idrottslärrarvardag genom att gå in i tre roller; problemlösaren, trygghetskaparen och organisatören.

I idrottslärnarnas berättelser om det egna yrket visar de att de inte har kursplanen som första och högsta prioritet, utan de sätter ele-

verna och deras välbefinnande främst. De vill att eleverna ska känna sig trygga, ha roligt och hitta träningsformer att utöva på sin fritid. För att kunna klara av detta beskrivs hur vissa rent praktiska aspekter måste hanteras, såsom stora klasser, lite tid och små idrottshallar. Ytterligare aspekter såsom en otydlig kursplan, oväntade situationer som uppstår och brist på feedback från skolledning måste även de hanteras. Sammantaget identifierar idrottslärarna en rad problem som de sedan, utifrån deras förutsättningar och med elevernas bästa i åtanke, löser efter bästa förmåga.

I inledningen beskrivs hur idrottslärarna väljer bort dans och gymnastik till fördel för bollspel (Ekberg, 2009; Londos, 2010; Skolinspektionen, 2010). Det beskrivs hur eleverna bedöms utifrån sociala och disciplinerande aspekter och där idrottslärarna använder sin magkänsla för att sätta betyg. Idrottslärarna i min studie berättar att de vill få eleverna att ha roligt, känna sig trygga och hitta någon aktivitet att utöva på fritiden. Ett sätt att göra detta är att undervisa olika sorters bollspel som många elever utövar på fritiden och känner igen och tycker om. Ett annat sätt som idrottslärarna beskriver är att erbjuda stationsträning där eleverna inte behöver prestera inför en hel grupp, som ett sätt att skapa trygghet och lustfylldhet. Ytterligare ett sätt att skapa roliga, trygga lektioner är att se till att i varje fall en majoritet av eleverna uppskattar idrottslektionerna. Valet att undvika dans och gymnastik följer detta resonemang, idrottslärarna vill inte utsätta eleverna för något som skapar otrygghet hos dem.

Dock kan inte denna diskussion föras utan att ta hänsyn till den forskning, från bland annat Karin Redelius (2004), som visar att även om majoriteten av eleverna tycker att idrottsämnet är roligt och vill delta så finns det en del elever som har en helt annan syn på ämnet. Dessa elever uppger att idrottsundervisningen är tråkig och jobbig och att de helst sitter på bänken. Redelius (2004) poängterar att även om det vid en första anblick verkar vara fler flickor än pojkar som inte tycker om idrottsämnet så är variationerna inom könen större än den är mellan dem. Hon beskriver också att de som verkligen uppskattar ämnet är de som spelar bollspel på sin fritid, vilket överensstämmer med resultaten från Londos (2010) avhandling. Dock är det mer än dubbelt så många flickor än pojkar som utövar gymnastik och dans (Riksidrottsför-

bundet, 2016), vilket innebär att just bortvalet av dessa aktiviteter borde drabba flickorna hårdare. Valet av aktiviteter sker på poj-karnas villkor. Är det då så att idrottslärarna diskussion om och strävan efter att se varje elev, få dem att delta och känna trygghet, inte når ända fram? Att idrottslärarna av olika anledningar måste fokusera på att majoriteten av eleverna ska trivas för att få en fungerande undervisning? Detta skulle kunna vara ett ämne att fortsätta studera för att få en än djupare inblick i och större förståelse för idrottslärarrollen.

I inledningen beskrivs även hur idrottslärarna väljer ett lektions-innehåll och ett sätt att bedöma som inte alltid överensstämmer med läroplanen (Ekberg, 2009; Londos, 2010). Olika förklaringar till detta redovisas, såsom att idrottslärarna fått för lite stöd vid implementering av ny läroplan och att den är för vag och tolkningsbar (Selghed, 2004). Det diskuteras även om en förändrad kunskapssyn kan ha påverkat idrottslärarnas sätt att tolka och tillämpa läroplanen (Larsson, 2016). Kanske skulle mer stöd med tolkning av läroplanen kunna förändra något. Kanske har den förändrade kunskapssynen skapat problem i hur läroplanen ska utläsas och användas. Kanske spelar inget av detta någon roll. Det finns en möjlighet att idrottslärarna hade agerat på precis samma sätt även med mer hjälp med läroplanstolkning. Det som min studie visar är att idrottslärarna vet vad som står i läroplanen och de uppger att de följer den, precis som idrottslärarna i Leirhaugs (2016) studie. I nästa andetag berättar de om hur viktiga de alternativa målen är. Är det helt enkelt så att idrottslärarna undervisar och bedömer som de gör för att de ser det som den enda möjliga vägen fram?

Jag har tidigare i uppsatsen diskuterat vilka förutsättningar som krävs för att idrottslärarna ska kunna hantera de problem som de ställs inför. En av de viktigaste förutsättningarna är deras handlingsfrihet, vilket bekräftas även av andra studier (t ex Boote, 2006). Idrottslärarna i min studie uppger att de har en stor handlingsfrihet, de kan i stort sätt göra vad de vill på lektionerna utan att någon har några invändningar. Detta överensstämmer med Pardings (2007) studie där lärarna uppger att de till stor del arbetar fritt utan inblandning från kollegor. I kontrast till detta står de undersökningar av Nordänger och Lindqvist (2015) samt Krantz

och Fritzen (2013) som beskriver en minskad handlingsfrihet, i första hand orsakad av en ökad administrativ börda. Den ökade administrationen består framförallt av ökad dokumentation, detta som ett led i ett inspektions- och kvalitetsgranskningssystem som infördes vid millennieskiftet och som sedan vuxit sig allt större. Detta inspektions- och kvalitetsgranskningssystem påverkar därmed lärarna dels i form av tid som går förlorad då administrationen ökat, men även i form av minskad handlingsfrihet som en konsekvens av den ökade kontrollen (Krantz och Fritzen, 2013). Även om idrottslärarna i min studie fortfarande beskriver att de har en stor handlingsfrihet bör detta vara en aspekt som man är medveten om behövs. Med en minskad handlingsfrihet inskränks idrottslärares möjligheter att hantera problem som uppstår och anpassa undervisningen utifrån eleverna och deras behov.

Dock kan denna oro över en minskad handlingsfrihet jämföras med den kritik mot Lipskys (2010) syn på handlingsfrihet som redogörs för i teorikapitlet. Där beskrivs hur det finns en oro för att handlingsfriheten minskar i takt med att organisationer blir mer regel- och toppstyrda (Evans & Harris, 2004). Jämförs denna oro med idrottslärares berättelser kan man se att en ökad regelstyrning i form av förändrade kursplaner (med t ex tydligare beskrivna kunskapskriterier) inte verkar påverka idrottslärares handlingsfrihet. Idrottslärarna beskriver i sina berättelser att de prioriterar andra delar. Vad och hur de undervisar verkar vara detsamma oavsett vilken kursplan de utgår ifrån eftersom de alternativa målen kommer före kursplanens mål i prioriteringsordning. Kanske att mer regler och förordningar inte påverkar handlingsfriheten så länge de är otydliga och tolkningsbara? Ett införande av en striktare, mer regelstyrd och mindre tolkningsbar kursplan hade kanske kunnat påverka idrottslärares handlingsfrihet på ett sätt som nuvarande kursplan (Lgr 11) inte kan. Den tolkning av handlingsfriheten som Nordänger och Lindqvist (2015) samt Krantz och Fritzen (2013) gör vill jag därmed problematisera. De beskriver att handlingsfriheten minskar med ökad administration, men jag vill med utgångspunkt i min studie påstå att handlingsfriheten inte behöver påverkas av en ökad administrativ arbetsbörda. Detta då den i sig inte verkar påverka idrottslärares undervisning. Idrottslärarna kan fortfarande göra i princip vad de vill på lektionerna. Ge-

nom att gå in de tre rollerna hanterar idrottslärarna sin yrkesvardag, det är genom dem som idrottslärarna genomför sin undervisning. Det är genom rollerna som idrottslärarna hanterar de oklara målen, de få resurserna och den obefintliga feedbacken. De tre rollerna påverkar och hanterar handlingsfriheten genom att prioritera de alternativa målen framför kursplanens mål. Kort sagt, den administrativa bördan påverkar inte handlingsfriheten, men de tre rollerna gör det.

En aspekt på den minskade tiden med eleverna som idrottslärarna upplever, är den trygghet som idrottslärarna uppger att de eftersträvar. Att trygghet är ett av de grundläggande målen med undervisningen är idrottslärarna överens om, detta strävar de efter i rollen som trygghetsskapare. De är även överens om att med minskade resurser i form av stora klasser samt få och korta lektionstillfällen minskar möjligheten att skapa en relation med eleverna. Denna relation med eleverna är något som idrottslärarna uppger är grundläggande för att skapa trygghet. Här går idrottslärarna in i rollerna som problemlösare och organisatör och ser till att träffa eleverna så mycket som möjligt även utanför idrottshallen, som ett sätt att skapa en relation med dem. De strävar även efter att skapa lustfyllda lektioner då detta enligt idrottslärarna är ett sätt att skapa ett tillåtande och tryggt klimat i undervisningen.

Bristen på bedömning

I forskningen i inledningen diskuteras bedömning (bl a Quennerstedt m fl, 2008; Skolinspektionen, 2010; Tholin, 2006). Hur och vad idrottslärarna bedömer jämförs med styrdokumentens kunskapskriterier och centrala innehåll. I denna forskning konstateras bland annat att idrottslärarna väljer bort gymnastik och dans, och därmed även bedömning av dessa aktiviteter. Det beskrivs även hur vissa delar som inte får bedömas, såsom närvaro och engagemang, bedöms ändå. Valet av idrottslärarna att utesluta vissa aktiviteter i sin undervisning samt att bortse från viss bedömning, kan ses på flera sätt. Det kan dels ses som en genväg, de gör det helt enkelt lätt för sig genom minsta möjliga motstånd. Det kan också ses som att de gör vad de kan för att hantera sin vardag som idrottslärare på bästa sätt. I den vardag som idrottslärarna i denna studie beskriver, fylld av stora klasser och oklara mål, gör idrottslärarna

vad de kan för att ta sig igenom sin dag. De väljer bort delar som ger för mycket motstånd, som tar för mycket kraft och ork. Idrottslärarna i min studie berättar om sin vardag. De berör påfallande sällan bedömning och betygsättning. Visserligen berättar de, vid en direkt fråga, om kursplanen och hur de jobbar mot den. Idrottslärarna diskuterar även svårigheten med att hinna se alla elever och bedöma dem på ett rättvist sätt. Utöver det nämns bedömning knappt, det verkar inte vara en stor och prioriterad del av deras undervisning och vardag. När idrottslärarna själva får berätta är det alltså många andra aspekter med idrottsundervisningen som anses vara viktigare att lägga tid och kraft på än just bedömningen. Vad detta beror på kan diskuteras. Idrottslärarna nämner att kursplanen är oklar, att de har för stora klasser och att oförutsedda händelser inträffar ständigt. De beskriver även hur de arbetar hårt för att få alla elever att känna sig trygga och ha roligt. De har helt enkelt många olika problem de måste hantera i sin vardag som idrottslärare. Kan det vara så att idrottslärarna, i egenskap av problemlösare, har sorterat bort bedömningen? Har de löst problemet med de oklara målen genom att bortse från dem? Idrottslärares beskriver i sina berättelser om hur de hanterar olika problem i sin vardag. Kanske har de helt enkelt hanterat bort bedömning.

Ytterligare en förklaring till varför idrottslärarna väljer bort aktiviteter och bedömning skulle kunna finnas i rollen som trygghetskapare. Idrottslärarna beskriver i sina berättelser om hur de vill skapa en undervisningsmiljö som är trygg för eleverna. Detta eftersom idrottsämnet är synligt, varje elevs enskilda prestation blir tydlig för alla. En av idrottslärarna i Londos (2010) studie förklarar sitt val att inte undervisa i gymnastik och idrott med att han inte vill att eleverna ska tappa masken inför sina kompisar. Det enklaste sättet att bedöma eleverna utan att få dem att tappa masken borde därmed vara att bedöma dem på aktiviteter som de kan och känner till och utifrån kriterier som är ”synliga”. Med ”synliga” kriterier menar jag sådana som är uppenbara för alla elever, såsom hur ”bra” man är på en idrott, men även hur hårt man kämpar och hur ofta man deltar på lektionerna. På så sätt behöver eleverna inte utsättas för en bedömning i en aktivitet som de inte känner sig trygga med och ingen behöver bli överraskad över en bedömning eller ett betyg, ”alla” elever vet redan vem som är

bäst, näst bäst osv i klassen. De uppenbara förlorarna i denna bedömningsstrategi är de elever som inte känner sig trygga med t ex bollspel eller andra ”populära” aktiviteter. För att skapa trygghet för dessa elever måste idrottslärarna antingen hitta andra strategier eller helt enkelt offra dem för att majoriteten ska ha det bra.

Här och nu-idrottsläraren

Idrottslärarna i studien är i mångt och mycket här och nu-idrottslärare, som fokuserar på att få lektionerna att fungera med få resurser och stora klasser, samtidigt som de vill att eleverna ska trivas, ha roligt och känna sig trygga. De fokuserar på det som händer här och nu i hallen. De uttrycker dock emellanåt en vilja och en önskan om att vara en mer ”korrekt” idrottslärare, en som alltid utgår ifrån kursplanen vid planering av undervisningen och som gör rättvisa bedömningar utifrån de kunskapskriterier som finns angivna i den. Orsakerna bakom denna önskan kan vara flera. Idrottslärarna vet att det finns en förväntan på dem att vara den ”korrekta” idrottsläraren, en förväntan från elever, kollegor, rektorer och Skolverket (som ansvariga för kursplanen). Forskningen som presenterades i inledningen, som visade att idrottslärarna ofta agerar på ett sätt som inte överensstämmer med läroplanen, har också den ”korrekta” idrottsläraren som utgångspunkt och förväntan. Det finns helt enkelt en stor press på idrottslärarna att uppträda som den ”korrekta” idrottsläraren istället för här och nu-idrottsläraren, vilket kan förklara varför de gärna presenterar sig som just den ”korrekta”. I nästa andetag beskriver de hur deras högsta prioritet är att eleverna ska ha roligt, röra på sig och känna sig sedda. Kanske är de medvetna om dessa dubbla budskap, kanske inte.

Ytterligare en aspekt på detta är idrottslärarnas tal om vilken kunskap eleverna bör få med sig från undervisningen, eller snarare tystnad i frågan. Idrottslärarna pratar nämligen inte nämnvärt mycket om vilken kunskap de vill att eleverna ska få med sig. I ämnet idrott och hälsa finns inga nationella prov och därmed få sätt att jämföra de egna elevernas kunskaper med andra. Detta i kombination med den handlingsfrihet som både Lipsky (2010) och idrottslärarna beskriver gör att ämnet kan utformas på det sätt som passar varje idrottslärare bäst, utan någon egentlig insyn från

utomstående. Så länge ingen klagar är allt bra. Fokus hos idrottslärarna verkar därmed inte vara på reella kunskaper utan på de andra aspekter som nämnts tidigare, att ha roligt, att hitta någon fysisk aktivitet att utöva på fritiden samt känna trygghet. Den ”korrekta” idrottsläraren hade fokuserat på att hos eleverna utveckla de kunskaper som finns omnämnda i kursplanen, här och nu-idrottsläraren fokuserar på eleverna och deras trygghet och rörelseglädje.

Enligt idrottslärarnas berättelser agerar även skolledningen till viss del som en här och nu-idrottslärare. Detta då de i första hand verkar vara intresserade av att undervisningen fungerar här och nu utan att någon klagar. De låter idrottslärarna undervisa hur de vill och utan påföljder även om undervisningen sker på ett sätt som inte är i enlighet med läroplanen. Antingen är skolledningen inte medvetna om vad som sker i hallen eller så är de det men väljer att inte agera. Ju färre besök på lektionerna desto mindre medvetna måste/kan de vara. Att följa devisen ”så länge ingen klagar är allt bra” är en kortsiktig lösning, det innebär att de låter idrottslärarna arbeta på till någonting inträffar innan de griper in. Orsakerna till detta kan bara spekuleras i, kanske är det okunskap, kanske är det tidsbrist, kanske en kombination av de två.

Evans (2011) beskriver en kritik mot Lipskys (2010) syn på chefer som en homogen grupp som enbart är intresserade av genomförande av sin och organisationens agenda. I min studie är rektorerna frånvarande. Idrottslärarnas berättelser i sina berättelser sin yrkesvardag och där verkar inte rektorerna spela någon framträdande roll. På en direkt fråga om rektorernas påverkan på idrottslärarnas yrkesvardag beskrivs hur de möts i formella möten, såsom medarbetarsamtal, men att detta inte påverkar idrottslärarna nämnvärt. Idrottslärarna beskriver hur detta bland annat beror på en obefintlig eller icke-relevant feedback från sina rektorer. I de fall rektorerna säger någonting om idrottslärarnas undervisning handlar det om att de inte fått några klagomål och att allt nog därför är bra. Rektorerna i min studie verkar, utifrån idrottslärarnas berättelser, vara tillfreds med den handlingsfrihet som idrottslärarna åtnjuter. De besöker sällan eller aldrig idrottslärarnas lektioner. Idrottslärarna spekulerar i vad detta kan bero på och nämner framförallt tidsbrist som möjlig orsak. Rektorerna i idrottslärarnas berättelser

framstår som en perifer, homogen grupp som framförallt är intresserade av att organisationen ska nå sina mål. Processen dit får idrottslärarna ta hand om. Detta överensstämmer därmed med Lipskys (2010) syn på chefer i en organisation, vilket kan jämföras med den kritik mot denna syn som beskrevs i teorikapitlet.

Idrottslärarnas yrkesroll

Bilden av idrottsläraren som problemlösare, trygghetsskapare och organisatör stämmer troligtvis inte med bilden av hur en idrottslärare bör vara. Det finns en förväntan på idrottslärarna att vara den ”korrekta” idrottsläraren, något som den forskning som beskrevs i inledningen pekar på då den jämför idrottslärarnas agerande med vad läroplanen stipulerar. Dock finns det delar av kursplanen i idrott och hälsa (Skolverket, 2011) som skulle kunna peka på att idrottslärarna i min studie agerar i enlighet med den. I inledningen till kursplanen i idrott och hälsa beskrivs följande:

Fysiska aktiviteter och en hälsosam livsstil är grundläggande för människors välbefinnande. Positiva upplevelser av rörelse och friluftsliv under uppväxtåren har stor betydelse för om vi blir fysiskt aktiva senare i livet.

I den text i kursplanen som beskriver ämnets syfte kan följande stycke återfinnas:

Undervisningen i ämnet idrott och hälsa ska syfta till att eleverna utvecklar allsidiga rörelseförmågor och intresse för att vara fysiskt aktiva och vistas i naturen. Genom undervisningen ska eleverna få möta många olika slags aktiviteter.

Med detta som utgångspunkt ter sig idrottslärarnas alternativa mål att gå i linje med i varje fall delar av kursplanens intentioner med undervisningen. Kanske att här och nu-idrottsläraren, den problemlösande, trygghetsskapande och organiserande idrottsläraren, trots allt uppnår vissa av kursplanens grunddrag, nämligen att skapa en undervisning som främjar elevernas rörelseglädje och som bidrar till ett intresse för fortsatt fysisk aktivitet?

I kapitlet om tidigare forskning beskrivs olika idrottslärarroller. Där berättas hur idrottslärare t ex kan ses som en tekniktränare för bollspel, en hälsocoach eller en kropps/karaktärs/livsstils-konstruktör. Ingen av dessa roller motsäger i egentlig mening de roller som jag i denna studie hävdar att idrottslärarna tar. Genom att undersöka idrottslärarrollen på olika sätt fås olika resultat. De olika rollerna kompletterar varandra och visar att idrottsläraryrket är komplext.

I inledningen beskrivs hur Larsson (2016) diskuterar en förändrad kunskapssyn, en förskjutning från en essentialistisk till en konstruktionistisk syn på utbildning. Den konstruktionistiska kunskapssynen innebär att eleverna ses som aktiva skapare av kunskap istället för mottagare av densamma, att lärarna blir experter på elevers lärande istället för experter på de rätta kunskaperna och att kunskap ses som en social konstruktion snarare än neutralt kunskapsstoff som ges eleverna. Larsson (2016) beskriver hur en del av de svårigheter kring t ex tolkning av läroplanen som idrottslärarna har skulle kunna bero på att de fortfarande har en essentialistisk syn på kunskap. Detta gör det svårt att tolka och ta sig an en konstruktionistisk läroplan. Detta blir även intressant i jämförelse med min studie. Här beskriver idrottslärarna, framförallt i form av trygghetskaparen, hur de i första hand försöker se eleverna som enskilda individer med olika bakgrund och erfarenheter. De berättar hur de måste anpassa sin undervisning utifrån enskilda grupper och individer eftersom de valda aktiviteterna fungerar olika bra i olika klasser. Idrottslärarna beskriver även att ett tryggt klimat i undervisningen är avgörande för att eleverna ska våga visa upp sig och prestera och att det därför är ett av deras största och första mål med undervisningen. Idrottslärarna i min studie talar överhuvudtaget väldigt lite om vilken kunskap eleverna bör få med sig. De talar desto mer om hur de arbetar för att se och bemöta varje elev, skapa en relation till dem, för att på så sätt skapa förutsättningar för inläring. Den syn på kunskap som idrottslärarna i min studie ger uttryck för skulle därmed kunna ses som konstruktionistisk.

En invändning mot detta skulle kunna vara det faktum att det är idrottslärarna själva som skapar sina idrottslektioner och därmed också trygghet eller otrygghet. Det innebär att det är upp till dem att fundera över vilka aktiviteter som ska utföras och för vem man

eventuellt skapar en otrygghet. Är det de elever som kategoriseras som vana av idrottslärarna som är trygga och de ovana som är otrygga? Är det i så fall de otrygga och ovana eleverna som behöver extra stöd för att våga delta i aktiviteterna? Jag har tidigare i detta kapitel diskuterat hur idrottslärarna möjligtvis anpassar aktiviteterna på lektionerna efter den stora massan. Detta eftersom det troligtvis är det enda sättet att hantera stora klasser, små utrymmen och många olika förväntningar på lektionsinnehåll. Kanske att idrottslärarna därför hamnar i en sits där de väljer aktiviteter som för majoriteten av eleverna innebär trygghet och istället försöker bygga upp och hjälpa de elever som känner sig ovana och otrygga. Genom att stärka dessa elever, exempelvis genom att skapa en god relation med dem och se till att undervisningen är rolig, kommer de förhoppningsvis så småningom bli trygga och vana elever.

Jag påstod tidigare att den bild av idrottslärarrollen som denna studie ger troligtvis inte stämmer med en del av bilden av hur en idrottslärare ska vara. Men om idrottslärarrollen ser ut såhär, hur ska den framtida idrottsundervisningen i Sverige se ut? Vad innebär det om idrottslärarnas val av aktiviteter och bedömningsstrategier inte beror på dåligt implementerade kursplaner utan på de förutsättningar och begränsningar som finns inneboende i idrottslärarrollen? Kanske måste kraven och förväntningarna på ämnet idrott och hälsa och på dess lärare förändras i grunden för att på så sätt mötas halvvägs med denna studies tre rollbeskrivningar av idrottsläraren.

Metoddiskussion och studiens begränsningar

Denna studie bygger på en kvalitativ ansats där empiri inhämtats i form av djupintervjuer. Antalet intervjuade idrottslärare, åtta stycken, har varit relativt begränsad. Det kan alltid spekuleras i om fler deltagare hade gett ett annat resultat. Det kan dock påpekas att jag efter ett tag upplevde en mättnad (se tex Bryman, 2011) i vad som framkom i intervjuerna. Ingen ny information gavs utan de idrottslärare som intervjuades sist beskrev sin yrkesroll och sin vardag som idrottslärare på liknande sätt som de som intervjuats först. Ytterligare en aspekt som förstärker denna upplevda mättnad är att idrottslärarnas utsagor i min studie i hög grad överensstämmer med idrottslärares utsagor i andra studier (t ex Skolverket,

2010). Det är därför i egentlig mening inte själva utsagorna som är det unika i min studie utan snarare den analys jag har valt att göra av dem.

Idrottslärares samstämmighet kan även bero på hur jag som forskare har ställt frågor och styrt samtalet. Jag har därför medvetet ställt så öppna frågor som möjligt för att i minsta möjliga mån påverka idrottslärares svar. Vidare kan det diskuteras hur jag, i min dubbla roll som forskare och idrottslärare, kan ha tolkat resultaten eller påverkat informanterna annorlunda mot hur någon utan idrottsläraryrket hade gjort. Å ena sidan finns det en risk att jag i och med min förståelse för idrottsläraryrket dragit förhastade slutsatser kring lärares utsagor eller lagt orden i munnen på dem. Å andra sidan finns det en möjlighet att min idrottsläraryrkesbakgrund verkat förtroendeingivande och fått idrottslärares att öppna upp sig och berätta friare jämfört med om jag haft en annan förståelse. Jag kommer inte att kunna undersöka min påverkan men är av den uppfattningen att det är viktigt att vara medveten om den, om inte annat än för att kunna vara öppen och ärligt med att en påverkan säkerligen sker.

Analysen har i hög grad styrts av teorierna. Man kan i och med det ställa sig frågan om teorierna är så pass tongivande och vägledande att de utesluter andra tolkningar av min empiri? Kan utfallet av analysen på grund utav teorierna inte bli något annat än vad det i denna studie blivit? Visserligen beskriver jag redan i uppsatsens bakgrund att teorierna kommer att spela en viktig roll i empiriinsamlingen och analysen, vilket innebär att det genom hela uppsatsen finns en öppenhet kring detta. Trots det finns det anledning att problematisera teoriernas påverkan då de möjligtvis styr studiens utfall. Första delen av analysen sker till stor del med hjälp av teorierna då jag delar upp citat i olika kategorier utifrån teoriernas fyra huvuddelar. I analysens andra del, där de tre rollerna utkristalliseras, har jag däremot grävt djupare i idrottslärares utsagor. Teorierna har därmed hjälpt mig att få en ingång till idrottslärares berättelser, de har skapat ett ramverk av utsagorna som sedan ligger till grund för vidare analys. Med utgångspunkt i teorierna har jag kunnat ta mig an idrottslärares och deras syn på sin yrkesvardag med ett perspektiv som jag tidigare inte var medveten om fanns. Dock har inte teorierna varit styrande i konstruerandet av de tre

rollerna. Detta innebär att teorierna har haft en inverkan på studien genom att de visat på en ingång till idrottslärares berättelser samt ett sätt att hantera dem. Samtidigt har de skapat utrymme för mig att, utifrån det sorterade materialet, se de roller som idrottslärares tar och som konstitueras i deras berättelser. Jag tror sammanfattningsvis att teorierna har varit till stor hjälp i mitt arbete med att ta mig an och tolka idrottslärares berättelser men att de samtidigt inte uteslutit andra tolkningar än de som gjorts i denna studie.

Studiens bidrag

Majoriteten av den forskning som beskrevs i inledningen fokuserar på vad idrottslärare gör i förhållande till styrdokumentet. Denna licentiatuppsats har istället fokuserat på att förstå idrottslärares yrkesroll och hur de hanterar den. Jag har försökt att skapa en bild av idrottslärarrollen som kan ge ett bidrag till ny förståelse för denna, tillföra ett nytt perspektiv att se på idrottslärares. Denna studie har visat att det finns vissa aspekter av idrottslärarrollen som tidigare inte har undersökts. Dessa aspekter kan i sin tur hjälpa till att förklara idrottslärares handlande. En bredare syn på idrottslärarrollen ser jag som ett viktigt bidrag till diskussionen om vad en idrottslärare är och hur hen kan och bör agera.

Vidare forskning

Min studie kan på många sätt fungera som en språngbräda för andra studier. Jag har valt att enbart intervjua lärare som undervisar i ämnet idrott och hälsa men hade gärna sett en liknande studie med andra ämneslärare. Kliver de in i liknande roller eller sker det något när undervisningssituationen förflyttas från idrottshallen till klassrummet? Kanske kan en jämförelse mellan ”praktisk-estetiska” och ”teoretiska” lärare komplettera bilden av läraryrollen och hur den eventuellt påverkas av ämne och undervisningslokal.

En fundering som har varit med mig under arbetet med denna studie är hur mycket idrottslärares erfarenhet påverkar deras yrkesroll. Samtliga idrottslärare i denna studie har arbetat inom yrket i minst 10 år. Det ger att de har lång erfarenhet av att undervisa i ämnet. De har hunnit prova och förkasta olika sätt att undervisa och de har bildat sig en uppfattning om hur en idrottslärare ska,

eller behöver, vara. Vad hade hänt om studiens deltagare istället varit nytexaminerade idrottslärare? Hade de förmedlat en annan bild av idrottsläraryrollen som kanske inte byggde lika mycket på erfarenhet utan istället något annat?

Slutligen skulle en jämförelse mellan idrottslärare med elever från olika samhällsklasser vara intressant. Majoriteten av idrottslärarna i studien undervisar på skolor i medelklassområden. Sker det en förändring i de roller som idrottslärarna tar om de undervisar elever från t ex uteslutande mer socialt utsatta bostadsområden? Jag hoppas att så småningom få möjlighet att fördjupa denna studie utifrån något av ovanstående förslag.

REFERENSER

- Ahlgren, Christina & Gillander Gådin, Katja (2011). Struggle for time to teach: Teachers' experiences of their work situation. *Work*, 40(1), 111-118
- Alvesson, Mats & Skoldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Annerstedt, Claes (1990). Skolgymnastikens utveckling, ur *Undervisa i idrott. Idrottsämnets didaktik*. red. Annerstedt, Claes. Lund: Studentlitteratur
- Boote, David N. (2006). Teachers' professional discretion and the curricula. *Teachers and Teaching*, 12(4), 461-478
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber
- Campbell, Anne & Mcnamara, Olwen (2007). Ways of telling: the use of practitioners' stories. *An ethical approach to practitioner research: dealing with issues and dilemmas in action research*. Red. Campbell, Anne & Groundwater-Smith, Susan. London: Routledge
- Carlsson, Bertil (1991). *Kvalitativa forskningsmetoder för medicin och beteendevetenskap*. Falköping: Almqvist & Wiksell
- Cresswell, John W (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications, Inc.
- DinanThompson, Maree & Penney, Dawn (2015). Assessment literacy in primary physical education. *European Physical Education Review*, 21(4), 485-503
- Doyle, Danny (2007). Transdisciplinary enquiry: researching with rather than on. *An ethical approach to practitioner research: dealing with issues and dilemmas in action research*. Red. Campbell, Anne & Groundwater-Smith, Susan. London: Routledge

- Ehn, Billy & Löfgren, Orvar (2012). *Kulturanalytiska verktyg*. Malmö: Gleerups.
- Ekberg, Jan-Eric (2009). *Mellan fysisk bildning och aktivering. En studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9*. Malmö: Lärarutbildningen
- Ennis, Catherine D. & Chen, Senlin (2012). Interviews and focus groups. *Research methods in physical education and youth sports*. Red. Armour, Kathleen & Macdonald, Doune. London: Routledge
- Eriksson, Charli; Gustavsson, Kjell; Johansson, Therese; Mustell, Jan; Quennerstedt, Mikael, Rudsberg, Karin; Sundberg, Marie & Svensson, Lena (2003). *Skolämnet Idrott och hälsa i Sveriges skolor – en utvärdering av läget hösten 2002*. Örebro: Institutionen för idrott och hälsa, Örebro Universitetet
- Evans, Tony (2011). Professionals, Managers and Discretion: Critiquing Street-Level Bureaucracy. *The British Journal of Social Work*, 41(2), 368–386
- Evans, Tony & Harris, John (2004). Street-Level Bureaucracy, Social Work and the (Exaggerated) Death of Discretion. *The British Journal of Social Work*, 34 (6), 871–895
- Hasenfeld, Yeheskel (2010). Introduction (s.1-6) & The Attributes of Human Service Organizations (s. 9-34). *Human Services as Complex Organizations*. New York: SAGE Publications, Inc.
- Hodkinson, Phil; Biesta, Gert & James, David (2007). Understanding learning cultures. *Educational Review*, 59(4), 415-427
- Håkanson, Rickard (2015). *Vad betyder OK+? En studie om lärares dokumentationsarbete i idrott och hälsa*. Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan.
- Johansson, Roine (1992). *Vid byråkratins gränser. Om handlingsfrihetens organisatoriska begränsningar i klientrelaterat arbete*. Lund: Arkiv Förlag
- Krantz, Joakim & Fritzén, Lena (2013). *Lärarprofessionens kollektiva självbild. Som den framträder i Lärarnas tidning och Pedagogiska magasinet 1990 – 2010*. En rapport från Forum för professionsforskning, 2013:3.
- Larsson, Håkan (2016). *Idrott och hälsa – igår, idag, imorgon*. Stockholm: Liber.

- Leirhaug, Petter E.; MacPhail, Ann & Annerstedt, Claes (2016). "The grade alone provides no learning": investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21-36
- Liljekvist, Åsa. (2013). *Rum för rörelse. Om kroppens bildning och utbildning i skolans gymnastiksal*. Stockholm: Stockholms Universitet
- Lindelöf, Margareta & Rönnbäck, Eva (2007). *Biståndshandläggning och handlingsutrymme: från ansökan till beslut i äldreomsorgen*. Lund: Studentlitteratur
- Lipsky, Michael (2010). *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. Updated ed. New York: Russel Sage Foundation
- Londos, Mikael (2010). *Spelet på fältet. Relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritiden*. Malmö: Lärarutbildningen
- López-Pastor, Víctor Manuel; Kirk, David; Lorente-Catalán, Eloisa; MacPhail, Ann & Macdonald, Doune (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*. 18(1), 57–76
- Lundquist, Lennart (1998). *Demokratins väktare: ämbetsmännen och vårt offentliga etos*. Lund: Studentlitteratur
- McCuaig, Louise; Öhman, Marie & Wright, Jan (2013). Shepherds in the Gym: Employing a Pastoral Power Analytic on Caring Teaching in HPE. *Sport, Education and Society*, 18(6), 788-806
- Meckbach, Jane & Wedman, Ingemar (2007). *Idrottslärostudenten vid GIH*. www.idrottsforum.org, 2007-01-31
- Mockler, Nicole (2007). Ethics in practitioner research: dilemmas from the field. *An ethical approach to practitioner research: dealing with issues and dilemmas in action research*. Red. Campbell, Anne & Groundwater-Smith, Susan. London: Routledge
- Munk Svendsen, Annemari & Tinggaard Svendsen, Jesper (2017). Contesting discourses about physical education: A critical discourse analysis of 20 textbooks used in physical education teacher education in Denmark. *European Physical Education Review*, 23(4), 480–498
- Nordänger, Ulla Karin & Lindqvist, Per (2015). Lärares förväntningar på yrket – bilder av handlingsfrihet 1993 – 2013. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 20(3–4)

- Nygren, Thomas (2007). Se och lär av proffsen! – teori och metod för forskning i historieundervisningens praktik. *Rum för forskning – Rymd för lärande. Forskning och pedagogisk praktik, Monografier, Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, (s. 64–84), Institutionen för interaktiva medier och lärande, Umeå universitet
- Olofsson, Eva (2005). The discursive construction of gender in physical education in Sweden, 1945-2003: is meeting the learner's needs tantamount to meeting the market's needs? *European Physical Education Review*, 1(3), 219-238
- Olsson, Henny & Sörensen, Stefan (2011). *Forskningsprocessen: kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Malmö: Liber
- Parding, Karolina (2007). *Upper secondary teachers' creation of discretionary power - the tension between profession and organization*. Luleå: Luleå University of Technology, Department of Human Work Sciences, Division of Industrial Production
- Pousette, Anders (2001). *Feedback and Stress in Human Service Organizations*. Göteborg: University of Gothenburg, Department of Psychology
- Quennerstedt, Mikael (2008). Exploring the relation between physical activity and health-a salutogenic approach to physical education. *Sport, Education and Society*, 13(3), 267-283.
- Quennerstedt, Mikael; Öhman, Marie & Eriksson, Charlie (2008). Physical education in Sweden – a national evaluation. *Education-line* 1-17
- Redelius, Karin (2004). Vilka är vinnare och förlorare i ämnet idrott och hälsa? *Svensk idrottsforskning*, nr 4 - 2004
- Riksidrottsförbundet (2016). http://www.rf.se/globalassets/riksidrottsforbundet/dokument/statistik/idrotten_i_siffror_rf_2016.pdf
- Schenker, Katarina (2011). *På spaning efter idrottsdidaktik*. Malmö: Lärarutbildningen
- Selghed, Bengt (2004). *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövning*. Malmö: Lärarutbildningen
- Sirna, Karen; Tinning, Richard & Rossi, Toni (2008). The social task of learning to become a physical education teacher: considering the HPE subject department as a community of practice. *Sport, Education and Society*, 13(3), 285–300
- Skolinspektionen (2010). *Mycket idrott och lite hälsa. Skolinspektionens rapport från den flygande tillsynen i idrott och hälsa*

- Skolverket (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2010). *På pojkarnas planhalva? Ämnet idrott och hälsa ur ett jämställdhets- och likvärdighetsperspektiv*. Rapport 355. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket
- Svennberg, Lena (2017). Swedish PE teachers' understandings of legitimate movement in a criterion-referenced grading system. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 2017(22), 257-269
- Svennberg, Lena; Meckbach, Jane & Redelius, Karin (2014). Exploring PE teachers' 'gut feelings'. An attempt to verbalise and discuss teachers' internalised grading criteria. *European Physical Education Review*, 22(2), 199-214
- Söderfeldt, Björn; Söderfeldt, Marie; Muntaner, Carles; O'Campo, Patricia; Warg, Lars-Erik & Ohlson, Carl-Göran (1996). Psychosocial Work Environment in Human Service Organisations: A Conceptual Analysis and Development of the Demand-Control Model. *Soc. Sci. Med.* 42(9), 1217-1226
- Thedin Jakobsson, Britta (2004). Hälsa – vad är det i ämnet idrott och hälsa? *Svensk Idrottsforskning*, nr 4.
- Tholin, Jörgen (2006). *Att kunna klara sig i ökänd natur: en studie av betyg och betygskriterier - historiska betingelser och implementeringen av ett nytt betygssystem*. Borås: Högskolan i Borås.
- Thompson, Helen (2010). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Tinning, Richard & Fitzpatrick, Katie (2012). Thinking about research frameworks. *Research Methods in Physical Education and Youth Sport*. Red. Armour, Kathleen & Macdonald, Doune. London: Routledge
- Tracy, Sarah J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*. 16(10), 837-851
- Webster, Collin A. & Nesbitt, Danielle (2017). Expanded Roles of Physical Education Teachers within a CSPAP and Implications for PETE. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(3), 22-28
- Wright, Jan & O'Flynn, Gabrielle (2012). Conducting ethical research. *Research methods in physical education and youth sports*. Red. Armour, Kathleen & Macdonald, Doune. London: Routledge

BILAGA 1

Intervjufrågor

Grundläggande frågor

- Vem är du och varför är du idrottslärare?
- Hur länge har du jobbat?
- Kan du tänka dig ett annat jobb? Varför? Varför inte?

Arbeta med människor

- Hur är det att jobba med människor/elever?
- Vad är positivt och vad är negativt?
- Tar du åt dig när någonting går bra resp. dåligt?
- Kan olika personer påverka din yrkesutövning? (elever, föräldrar, kollegor, skolledning etc)
- Finns det olika kategorier av elever? Går det att byta kategori?
- Behöver du motivera elever till att vara med på lektionerna? Hur går det i så fall till?
- Är det viktigt för dig att eleverna deltar på lektionerna?

Handlingsfrihet

- Hur mycket kan andra (t ex skolledningen) påverka ditt yrkesutövande? Positivt/negativt?
- Vad i din yrkesutövning kan du bestämma över resp. inte bestämma över? Positivt/negativt?

Otydliga mål

- Vad tycker du om kursplanen? Hur är den att jobba med?
- Vad är positivt och negativt med kursplanen?

För få resurser

- Vilka resurser har du till ditt förfogande i ditt yrkesutövande?
- Upplever du några begränsningar och i så fall vilka?

Malmö Studies in Sport Sciences

- VOL. 1 JOHAN R. NORBERG *Idrottens väg till folkhemmet: Studier i statlig idrottspolitik 1913–1970* SISU IDROTTSBÖCKER 2004
- VOL. 2 JYRI BACKMAN *Idrättsjuridisk rättsfallsamling med kommentarer och lästips* KFS 2006
- VOL. 3 LEIF YTTERGREN *I och ur spår! En studie om konflikter och hjältar i svensk skidsport under 1900-talet* KFS 2006
- VOL. 4 KUTTE JÖNSSON *Idrottsfilosofiska introduktioner: Nio kapitel om idrott och sport, moral och etik, kultur och kritik, kön och genus, politik och ideologi, kropp och teknologi* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2007
- VOL. 5 SUSANNA HEDENBORG *Arbete på stallbacken: Nittonhundratalets svenska galoppsport ur genus- och generationsperspektiv* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2008
- VOL. 6 KARIN BOOK & BO CARLSSON (RED) *Idrott och city-marketing* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2008
- VOL. 7 BO CARLSSON *Idrottens rättskulturer: Rättssociologiska och idrottsvetenskapliga essäer och exkurser* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2009
- VOL. 8 JONAS HAVELUND, LISE JOERN & KRISTIAN RASMUSSEN (RED) *Fotboll och huliganism i Skandinavien* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2010
- VOL. 9 TOBIAS STARK *Folkhemmet på is: Isbockey, modernisering och nationell identitet i Sverige 1920–1972* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2010
- VOL. 10 HELENA TOLVHED & DAVID CARDELL (RED) *Kulturstudier, kropp och idrott: Perspektiv på fenomenet i gränslandet mellan natur och kultur* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2011
- VOL. 11 LEIF YTTERGREN *Träna är livet: Träning, utbildning och vetenskap i svensk friidrott, 1880–1995* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2012
- VOL. 12 BILL SUND *Backe upp och backe ner: Svensk cykelsport och cykelhistoria i ett internationellt perspektiv* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2012
- VOL. 13 AAGE RADMANN *Huliganlandskapet: Medier, våld och maskulinitet* MALMÖ HÖGSKOLA 2013
- VOL. 14 JOAKIM WIRÉN ÅKESSON *Idrottens akademisering: Idrottsvetenskaplig kunskap inom forskning, utbildning och på arbetsmarknaden* MALMÖ HÖGSKOLA 2012
- VOL. 15 JOHN S. HELLSTRÖM *Den svenska sporthjälten: Kontinuitet och förändring i medieberättelsen om den svenska sporthjälten från 1920-talet till idag* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2014
- VOL. 16 BILL SUND *Fotbollens strategier: Spelsystem och ledarskap i ett internationellt och svenskt historiskt perspektiv* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2015
- VOL. 17 INGA OLYNIAK *Att göra utdelning: Om att synliggöra och diskutera ämnet idrott och hälsa för de yngre åldrarna ur ett genusperspektiv* MALMÖ HÖGSKOLA 2014
- VOL. 18 JONNY HJELM *Idrott, tävling och allvar: En kritisk granskning av svensk idrottsforskning* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2015
- VOL. 19 ANNIKA AHLBERG *Elevers förståelse och av och förhållningssätt till hälsa: Ett möte mellan elevernas livsvärld och skolämnet idrott och hälsa* MALMÖ HÖGSKOLA 2015
- VOL. 20 JULIA RÖNNBÄCK *Det är väl typiskt tjejer: Om basket, kropp och femininitet* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2015

- VOL 21 PETER DAHLÉN *Nationens väl och kroppens fostran: En biografi om idrottsledaren, militären och radiomannen Bertil Uggla* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2016
- VOL 22 BODE JANZON *Paragrafer, pokaler och politiska inkast: Idrottsdistriktet Värmland 1900–1940, omvärld och formering* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2016
- VOL 23 TORUN MATTSSON *Expressiva dansuppdrag: Utmanande läraruppgifter i ämnet idrott och hälsa* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2016
- VOL 24 NIKLAS HAFEN *En vandring längs välviljans väg: En studie om idrott och internationellt utvecklingsarbete genom de skandinaviska exemplen LdB FC For Life i Sydafrika och Open Fun Football Schools i Moldavien* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2016
- VOL 25 MATTIAS MELKERSSON *Identities and Images in Football: A case study of brands and the organisational settings in the development of Scandinavian women's club football* BOKFÖRLAGET IDROTTSFORUM.ORG 2017
- VOL 26 JENS ALM *Hög standard? En studie om kommunal anläggningspolitik och elitfotbollens standardiserade arenakrav* MALMÖ HÖGSKOLA 2017
- VOL 27 JYRI BACKMAN *Ischockeyns amerikanisering: En studie av svensk och finsk elitishockey* MALMÖ UNIVERSITET 2018
- VOL 28 SOFIA SEBELIUS *Att vara idrottslärare – om de själva får berätta* MALMÖ UNIVERSITET 2018

ISBN 978-91-7104-944-5 (print)

ISBN 978-91-7104-945-2 (pdf)

ISSN 1652-3180

MALMÖ UNIVERSITY
205 06 MALMÖ, SWEDEN
WWW.MAU.SE