

# Lärarstuderandes erfarenheter av en modellbaserad undervisning i gymnastik under lärarutbildningens praktikperioder

*Jan-Erik Romar\**  
Åbo Akademi

## Introduktion

Enligt Annerstedt (2008) finns det en Skandinavisk modell för gymnastikundervisning,<sup>1</sup> som karaktäriseras av en stor variation av olika stoff, och eleverna undervisas genom att plocka från ett 'smörgåsbord' av fysiska aktiviteter. Det är genom att delta i dessa multi-aktivites upplägg som eleverna förväntas lära sig. I praktiken, precis som i resten av Europa och i övriga länder, är bollspel, gymnastik, konditionsträning och friidrott det dominerande innehållet. Men Metzler (2000) påpekar att gymnastikundervisningen borde vara mera än en lärarcentrerad multi-aktivitet undervisning. Också Hastie (2003) lyfter fram att det finns ett allmänt missnöje med multi-aktivitets modellen på grund av en överbetoning på en direkt undervisningsmetod där isolerade färdigheter och driller övas. Denna gymnastikundervisning där läraren tar alla beslut kan medföra att vissa elever får negativa erfarenheter och därför talar Kirk (2005, 2012) för en reform av traditionell undervisning.

Som en respons till detta, ställer vissa undervisningsmodeller eleven i centrum för undervisningen och inläringen. Att modellbaserad undervisning i gymnastik har ökat i popularitet syns i en markant ökning antal av studier som studerar dessa modeller. Strukturen och pedagogiken i modeller som Teaching for Personal and Social Responsibility (TPSR) (Hellison, 2011), Sport Education (SE) (Siedentop, Hastie & van der Mars, 2011) och Teaching Games for Understanding (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982)

har visat att de kan erbjuda en mängd positiva resultat och fördelar för eleverna och läraren. I det följande kommer jag att kort presentera dessa modeller.

Sport Education (SE) är en undervisningsmodell som erbjuder eleverna positiva och autentiska idrottsupplevelser samtidigt som de utvecklas till kompetenta, kunniga och entusiastiska deltagare (Siedentop, 1994; Siedentop et al., 2011). Eleven behöver kompetens därför att utan kompetens kan han inte njuta av idrottsutövandet. Kunskap syftar på att varje elev skall lära sig de regler, ritualer och traditioner som kännetecknar en specifik idrott. Om eleverna är entusiastisk så kan de uppföra sig enligt sådana kriterier som bevarar, skyddar och berikar den idrottsliga kulturen. SE har sex karaktärsdrag: (1) Undervisningen byggs upp kring en säsong, eller sekvens som är längre än in traditionell gymnastikundervisning och den ska därmed ha en början och ett slut. (2) Gemenskap syftar på lagsammanhållning och känslan av att tillhöra en och samma grupp under hela säsongen. Därför tillhör varje elev samma lag under en hel säsong. (3) Under säsongen finns det både träning och officiell tävling eller matcher, vilket kan vara en enkel serie där alla lag möter varandra. (4) Efter detta hålls en kulminerande händelse, en finalserie som eleverna tränar inför. (5) Under hela säsongen räknas poäng och samlas statistik så att både enskilda elever och laget får feedback. (6) Till sist genomförs en avslutning, där priser och diplom delas ut och avslutandet av en säsong firas. I bollspel sker SE med anpassade regler och färre spelare i varje lag. Under säsongen förväntas eleverna delta också i andra uppgifter än att spela och läraren strävar till att frångå en direkt, lärarcentrerad undervisningsstil till en mera indirekt och elevcentrerad. Målet är att öka elevmedverkan och att läraren blir mera en handledare än en lärare.

Teaching Games for Understanding (TGfU) är en undervisningsmodell som introducerades av Bunker och Thorpe (1982). Traditionellt har gymnastikundervisningen gått ut på att lära ut färdigheter genom att bryta ner helheten till delmoment, vilket betyder att först tränar eleverna teknik och sedan spelar de i slutet av lektionen. Inom TGfU fokuseras undervisningen först på en taktisk förståelse före läraren undervisar mera specifika färdigheter. Målet är att eleverna får bättre tekniskt kunnande men också att de lär sig varför och när de skall använda dessa i ett bollspel. Detta baserar sig på konstruktivistisk inlärningsteori (Dyson, Griffin & Hastie, 2004) och inom TGfU anpassas regler, spelplanen och utrustningen till en nivå som är lämplig för undervisningsgruppen (Kirk & MacPhail, 2002). En annan terminologi och variationer av TGfU modellen, där ett bollspel har anpassats för att passa eleven har uppkommit i olika länder; "Play Practice" (Lauder, 2001), "Teaching Sport Concepts and Skills; A tactical Games

Approach” (Mitchell, Oslin & Griffin, 2006), ”Transforming Play; Teaching Tactics and Game Sense” (Slade, 2010), ”Play with Purpose” (Pill, 2007) och ”Game Sense” (Light, 2013).

Enligt Bunker och Thorpe (1982) samt Holt, Stram och Bengoechea (2002) använder lärarna en fem stegs process, där de tar fasta på bedömning av spelet, taktisk medvetenhet, beslutsfattande, färdighetsträning and spelsituationen. Inom alla dessa steg använder läraren fyra pedagogiska principer. (1) Bollspelen har grupperats i fyra kategorier utgående från gemensamma drag. (2) Bollspelen är anpassade med tanke på antal spelare, regler, spelområdet och utrustning så att elever kan spela, men dock så att det fortsättningsvis påminner om den vuxna spelformen. (3) Bollspelen anpassas också så att taktiska problem överdrivs. (4) Eleverna kan också själva få skapa egna lekar och spel (ex Hastie, 2010).

Hellison (2011) grundade begreppet Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) för den modell han utvecklade för att stödja elevernas personliga och sociala ansvarstagande. Modellen strävar till att få elever i den så kallade riskgruppen att ta ansvar för sig själva och andra samt utvecklade den för att nå de ungdomar som har problem och är omotiverade under gymnastiklektionerna. Modellen använder fysik aktivitet som ett medel för att undervisa ett ansvarstagande beteende. När eleven lärt sig att uppnå ansvarstagande i gymnastikundervisningen är målet att ta med sig dessa principer till andra ämnen i skolan och till slut ut i samhället.

Hellison-modellen består av olika nivåer som måste uppnås i en hierarkisk ordning för att utvecklingen av personligt och socialt ansvarstagande ska ske (Hellison, 2011). Den första nivån är (0) ansvarslost beteende och här visar inte eleverna ansvar och försöker på olika sätt undvika lektioner och aktivt deltagande. Följande nivå är (1) hänsyn där eleverna inte nödvändigtvis är engagerade i själva undervisningen men de respekterar de andra elevernas känslor och rättigheter. Den följande nivån är (2) deltagande där de utvecklar en inre motivation och är aktivt delaktiga i undervisningen. Därpå följande nivå är (3) initiativtagande där eleverna visar respekt för varandra och deltar i undervisningen genom att ta egna beslut och arbeta självständigt. Den näst sista nivån är att (4) hjälpa och stöda andra och här är eleverna aktiva och kan samarbeta med andra samt ta ledarskapsuppgifter. Den sista nivån är (5) ansvarsfullhet och där eleven är på en sådan nivå att det sker en transfer från gymnastikundervisningen till andra situationer i skolan och samhället. För att modellen skall fungera har Hellison (2011) förutom nivåerna konstruerat undervisningsstrategier så att eleverna reflekterar

över sitt beteende under gymnastiklektionerna. I lektionsupplägget ingår diskussioner som får eleverna att bli medvetna om sitt eget beteende och vad ansvarstagande innebär. Vidare bör 'tid för reflektion' ses som ett viktigt delmoment både i början, under och i slutet av lektionen.

## Erfarenheter av modellbaserad undervisning

In den första forskningsöversikten av 26 TPSR studier (Hellison & Walsh, 2002), konstaterades att modellen var ett effektivt undervisningsinstrument som hjälpte läraren att strukturera undervisningen och främja inläringen av elevernas ansvarstagande. Resultaten visade att elevernas ansvar, försök, autonomi och ledarskap förbättrades. Senare har flera forskare (Gordon, 2010; Wright & Burton, 2008; Wright, Li, Ding & Pickering, 2010) rapporterat liknade resultat och att denna modell kan med fördel användas i gymnasieskolan av vanliga gymnastiklärare. Forskare har också genom analys av kvantitativa data redovisat tydliga förändringar i elevernas beteende och själv effektivitet mellan grupper som undervisats med TPSR-modellen och traditionell gymnastikundervisning (Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo & Contreras, 2007; Escartí, Gutiérrez, Pascual & Llopis, 2010; Escartí, Gutiérrez, Pascual & Marín, 2010).

Flera forskningsöversikter visar på ett omfattande forskningsintresse för SE (Hastie, de Ojeda & Luquin, 2011; Kinchin, 2006, Wallhead & O'Sullivan, 2005) och att SE har framgångsrikt använts i olika delar av världen. Wallhead och O'Sullivan (2005) gjorde den första sammanfattningen omfattande 28 empiriska studier och de konstaterade att modellen är effektiv för att underlätta elevernas medverkan i elevcentrerade inlärningsuppgifter i undervisningen. Resultaten visade också att SE, med dess betoning på medlemskap i ett bestående lag, främjar personlig och social utveckling hos eleverna i form av ökat ansvarstagande, samarbete och förtroende. Inom modellen har elevledarskap identifierats som ett potentiellt problem vid effektiv stoffutveckling och vid främjande av rättvist deltagande.

Nästan samtidigt sammanfattade Kinchin (2006) forskning kring SE och lyfte fram många fördelar med modellen. Elevernas erfarenheter av SE kännetecknades av en preferens för SE jämfört med tidigare gymnastikundervisning, möjligheten att ta ansvar och ha olika roller, en ökad entusiasm, att höra till ett lag och en förbättring av färdigheter samt taktisk medvetenhet. Lärarna upplevde att SE skapade ett större intresse jämfört med tidigare erfarenheter av traditionell undervisning. De trivdes in sin roll som handledare men vissa lärare hade svårt att avsäga sig kontrollen i klassrummet och

ge mera elevansvar. Nyligen har Hastie et al (2011) sammanfattat forskning från 38 empiriska studier om SE som publicerats efter Wallhead och O'Sullivan (2005) och de konstaterade att eleverna fortsättningsvis är entusiastiska och trivs på lektioner med ett SE upplägg men också att kvantitativa data från empiriska motivations instrument visar på höjd inre motivation, samt mera samhörighet, kompetens och autonomi.

Lefteratos och Tsangaridou (2010) sammanfattade 49 publicerade artiklar om SE och TgfU och konstaterade att båda modellerna ger alternativa sätt att erbjuda mera positiva erfarenheter av undervisning i gymnastik. En första genomgång av forskning kring TGfU gjordes av Oslin och Mitchell (2006) som konstaterade att många studier var 'undervisningsexperiment' som jämförde spelcentrerad undervisning med traditionell teknikbaserad undervisning. En stor variation mellan upplägget i olika studier var en utmaning, men resultaten visade att TGfU undervisning tenderade att befrämja användningen av olika färdigheter i en spelsituation, en förbättrad beslutsfattningförmåga och ett ökat deltagande i spel. Lärarna upplevde ett ökat elevengagemang, mera entusiasm och positivare attityder till bollspel hos eleverna. I en senare forskningsöversikt av 20 artiklar (Méndez, Valero & Casey, 2010) konstaterades att vid undervisning med TGfU modellen fick eleverna en bättre spelförståelse samt högre motivation och glädje jämfört med traditionell teknik baserad undervisning.

## Lärare och lärarstuderande

Hastie med kollegor (2011) konstaterade att de flesta resultat har validerats i många SE studier och därför har en förskjutning av forskningsintresset skett mot hur lärare och lärarstuderande använder och lär sig använda SE. En liknande trend kan också skönjas beträffande forskning kring andra modeller (Gurvitch, Blankenship, Metzler, & Lund, 2008; Peters & Shuck, 2009; Robinson, 2011).

Lärare som redan är verksamma i skolan kan lära sig nya modeller genom fortbildning eller andra former av professionell utveckling. Fastän attitydförändringar, positiva känslor, effektivitet och entusiasm har rapporterats bland lärare som prövat på en ny modell, så förekom det också att lärare erkände att de saknade erfarenhet av att använda modellbaserad undervisning vilket gjorde att de kände sig som nya lärare igen (Casey, 2012). Denna fas kan pågå i upp till två år. Detta problem återspeglas också i att vanliga lärares första möte med TGfU visade på en skeptism på grund av en brist på didaktisk och delvis ämnesspecifik kunskap (Light, 2002; Oslin & Mitchell, 2006). Vidare rapporterade Ko, Wallhead och Ward (2006) en stor variation mellan det som lärarna

tänkte och planerade vid fortbildningen och det som de verkligen förverkligade med sina elever. Likaså, fann andra forskare (Casey, 2012; Curtner-Smith, Hastie & Kinchin, 2008) att första årets och erfarna lärare implementerade SE och andra modeller på många olika sätt, från en "fullständig version" till något som bara lite liknade den ursprungliga modellen. Ett problem vilket Ko med kollegor (2006) påpekar är att traditionell fortbildning inte innehåller någon uppföljning eller möjlighet till att reflektera med någon annan. Forskning och lärarutbildning har haft en central roll i utvecklingen av modellbaserad undervisning och därför har ett samarbete mellan skolor och universitet har gett läraren en möjlighet att reflektera över sin undervisning med en erfaren kollega (Casey, 2012; Sinelnikov, 2009).

Inom lärarutbildningen har många enheter använt olika metoder för att lära ut modellbaserad undervisning till sina studerande. Dessa metoder har bestått av att studerande har läst och diskuterat material och artiklar, undervisats idrottsformer med hjälp av en modell, undervisat varandra under metodiklektioner, planerat lektions- och sekvensplaner och använt modellbaserad undervisning under praktikperioder (Deenihan, McPhail, & Young, 2011; Jenkins, 2004; Kinchin, Penney, & Clarke, 2005; Oslin, Collier & Mitchell, 2001; Peters & Shuck, 2009; Robinson, 2011).

En lärarutbildningsenhet i USA har byggt upp en struktur där modellbaserad undervisning finns som en del både i kurser på universitet men också under praktikperioder. Gurvitch med kollegor (2008) rapporterade att lärarstuderande effektivt kan använda olika modeller, att de uppskattade och tyckte om det samt att de såg fördelar med att använda modeller. Andra forskare (Curtner-Smith & Sofó, 2004; Stran & Curtner-Smith, 2009) har funnit att lärarstuderande upplevde SE som en attraktiv modell att använda i undervisningen, därför att många studerande har en bakgrund i lagidrotter och bollspel och då stämde SE överens med deras egna förväntningar. Vidare fann Stran, Sinelnikov och Woodruff (2012) att lärarstuderande upplevde att det var roligt att undervisa och deras elever var nöjda, entusiastiska och aktiva under en hybrid-SE sekvens.

Vid användning av SE har lärarstuderande ibland missuppfattat betydelsen av färdighetsträning och lärarens roll (Glotova & Hastie, 2012), de tyckte att användningen av SE innebär för mycket extra arbete (McCaughtry, Sofó, Rovegno & Curtner-Smith, 2004; McMahon & MacPhail, 2007) och speciellt svårt tyckte studerande att det var att lära ut taktik (Stran, Sinelnikov, & Woodruff, 2012). En förutsättning för att lärarstuderande skall kunna implementera modellbaserad undervisning är att de har tillräckliga

kunskaper i ämnet och didaktiken (Forrest, Wright & Pearson, 2012), vilket de inte alla gånger har haft (Sinelnikov, George, Jackson, & Chen, 2011; Stran et al., 2012). Likaså, rapporterade Oslin och Mitchell (2006) att det tog tid för lärarstuderande att utveckla en förståelse av didaktiken för TGfU. Men enligt Stran och Curtner-Smith (2010) ställs inte höga krav på varken ämneskunskaper eller didaktiska kunskaper för att lärarstuderande skall lyckas i att undervisa SE. Viktigare är att lärarstuderande förstår modellen, har pedagogiska kunskaper och känner eleverna. Ett gemensamt drag har varit att lärarstuderande hade svårt att frångå den traditionella lärarledda undervisningen och ge ifrån sig kontroll och låta eleverna ta mera ansvar (Oslin & Mitchell, 2006; Sinelnikov et al., 2011; Stran et al., 2012).

I ett syfte att minimera dessa negativa erfarenheter påpekar flera forskare (Deenihan et al., 2011; Hastie et al., 2011; Glotova & Hastie, 2012; McMahon & MacPhail, 2007; Sinelnikov et al., 2011; Stran et al., 2012; Tsangaridou, 2012) betydelsen av att ta med en modellbaserad undervisning tidigt i lärarutbildningen och att lärarstuderande får erfarenhet av att undervisa dessa modeller åt elever i en skolmiljö.

Modellbaserad undervisning förekommer i hela världen om dock Hastie med kollegor (2011) konstaterade att det inte finns SE studier från icke engelskspråkiga länder i Europa. I Ryssland har SE studier genomförts medan spanska forskare har publicerat både TGfU och TPSR undersökningar. I Norden är det nästan total avsaknad på forskning kring modellbaserad undervisning. Endast en fallstudie av TPSR finns publicerad i Finland (Rantala & Heikinaro-Johansson, 2007). Vidare har lärarstuderande i Finland skrivit masters uppsatser om TGfU (Mäki, 2008; Mönkkönen & Paakkari, 2009; Äikäs, 2005), SE (Henriksson & Ketomäki, 2012) och TPSR (Haag, 2011) men in övriga Norden gav sökningar i databaser och personliga kontakter med ledande forskare inga resultat. Denna uppenbara brist på forskning och nytänkande inom gymnastikundervisning i Norden visar på ett tydligt behov av forskning på detta område. När tidigare internationell forskning visat på betydelsen av att lärarstuderande har erfarenhet av modellbaserad undervisning, så är syftet med denna studie att analysera lärarstuderandes erfarenheter av modellbaserad undervisning i en praktikperiod i gymnastik.

## Metod

I denna studie deltog 14 tredje och fjärde årets klasslärarstuderande. De har valt att under tredje och fjärde studieåret specialisera sig i gymnastikundervisning med en kurs på 25 studiepoäng. Under första och andra studieåret har de deltagit i en introduk-

tionskurs (4 sp) som är obligatorisk för alla klasslärarstuderande och en valbar fördjupningskurs (5 sp) i gymnastikens didaktik. Data har samlats in under två år av nio kvinnliga och fem manliga lärarstuderande. På våren 2011 undervisade tre studerande med TGfU-modellen, två studerande med SE och två studerande med TPSR-modellen. På våren 2012 undervisade fyra studerande med SE-modellen, två studerande hade TGfU och en studerande undervisade med TPSR-modellen. Studerande har under en fyra veckors praktikperiod undervisat och följt med undervisning i gymnastik vid en praktikskola. Denna skola hör till lärarutbildningen och universitet och största delen av lärarstuderandes undervisningspraktik genomförs här. I skolan är elevgruppernas storlek mellan 12 till 18 elever och det finns grupper med samundervisning och särundervisning i gymnastik. Skolan har en idrottshall som ibland delas av två grupper och det finns gott med utrustning för alla elever. Skolans lärare genomför gymnastikundervisningen enligt en traditionell multi-aktivitets modell.

Under gymnastikkursen på 25 sp har lärarstuderande ett seminarietillfälle där de läser, reflekterar och diskuterar modellbaserad undervisning tillsammans med universitetslektorn. Tre veckor före praktikperioden får de studerande veta i vilken grupp de skall undervisa samt vilken modell de skall använda. Samtidigt får studerande litteratur om hur respektive modell används. Efter detta har studerande en träff med universitetslektorn där varje modell specifikt diskuteras. Före studerande börjar undervisa i sin klass har de en individuell träff med universitetslektorn med en genomgång av sekvensplan, första lektionsplanen och andra oklara saker.

Under denna praktikperiod är varje studerande ansvarig för undervisningen i en gymnastikgrupp som har 90 minuter schemalagd gymnastik i veckan. Varje studerande fick i uppgift att använda en modell (SE, TGfU eller TPSR) i sin undervisning. Under praktikperioden bildar tre lärarstuderande ett team som skall observera, reflektera och diskutera varandras lektioner. Vidare har studerande bredvidläsningsmaterial om gymnastikundervisning som förväntas bli använda i diskussionerna och reflektionerna. Praktikskolans lärare observerar och handleder varje lektion medan en lektor från lärarutbildningsenheten handleder vid två lektioner. Varje lärarstuderande förväntades använda en elektronisk journal för reflektioner av undervisningen och för att redovisa andra uppgifter.

I studien har data samlats in från lärarstuderandes skriftliga utvärdering av sin användning och förståelse av undervisningsmodellen. Vidare användes deltagande observation under lektionerna och en analys av lektionsplaner från den elektroniska journa-



len. Data analyserades genom en kombination av analytisk induktion och konstant jämförelse teknik (Goetz & LeCompte, 1984) in i olika teman och aspekter. Jag sökte vidare efter negativa fall för att säkerställa att jag inte hade förbiset viktiga idéer (Lincon & Guba, 1985).

## Resultat

Jag har från insamlad data strukturerat tre teman; att arbetat med en modell, elevrespons på modell baserad undervisning och modellspecifika erfarenheter.

### *Att arbetat med en modell*

De flesta studerande upplevde en första chock och ångest inför arbetsmängden och den nya modellen. Flera studerande upplevde att det blir en ökad arbetsmängd medan andra tog fasta på det nya med att använda en modell. Johanna konstaterade:

Jag tyckte att tiden inte skulle räcka till att läsa mig in på materialet och tyckte att det skulle bli väldigt jobbigt att ha undervisning på ett sätt man inte var van med eller hade sett någon annan ha. (Johanna).

Studerande ställde sig också tvivlande till hur ett specifikt stoff skulle lämpa sig för deras modell och Lotta var osäker på om hennes modell skulle fungera i årskurs två. Men några studerande såg detta som en utmaning och att det skulle bli spännande och roligt att prova på något annorlunda som de sedan kan ta med sig ut i arbetslivet.

Då vi fick veta att vi skall använda oss av olika modeller i undervisningen tänkte jag genast att vad kul, en till utmaning! Men för att vara ärlig blev jag nog lite upprörd och fundersam då det kom till kännedom att TPSR modellen blev min. Konstaterade dock snabbt att så här är nu fallet och det går inte att ändra på. Nu kör vi! (Disa)

Förberedelse och lektionsplanering är en del av undervisningen och studerande betonade att det är viktigt att vara väl inläst och förberedd inför undervisning med en främmande modell. Efter den arbetsamma inledningen ansåg lärarstuderande att det var både roligt och lärorikt att undervisa enligt modellen.

... det var bara lite svårt att komma igång men efter det gick det som smort (Jessica)

.. men det tog ju tid att läsa in sig och förstå den helt. Men nu har man ju den, så det är roligt (Jonny)

.. medan när man väl kom igång med själva lektionerna rullade det bara på (Nadja)

Alla lärostuderande ansåg att de i framtiden kommer att helt eller delvis använda den egna modellen.

Den har öppnat mina ögon på många sätt, och det är en metod som jag kommer att jobba vidare med, det råder det inga tvivel om (Jakob)

Jag kommer att använda mig av denna modell, kanske en gång om året eller per termin. (Johanna)

Jag kunde absolut tänka mig att försöka använda denna undervisningsmetod med mina egna elever (Nette)

Då undervisningspraktiken hade gett dem en verklig bild av sin egen modell så kunde studerande visa olika lösningar på hur och när de vill använda sin modell. Studerande nämnde att det var viktigt att känna eleverna och att elevernas ålder, kunskaper och beteende samt att lektionens innehåll skulle påverka deras val.

Möjligheten att följa med andra studerandes lektioner och modeller gjorde att de hade en möjlighet att kritiskt granska de andra modellerna. Det visade sig att studerande också bara genom att observera hade en klar åsikt om varje modell och dess framtida användning samt att de flesta ansåg att de i framtiden ville prova på en annan modell. Markus konstaterade:

De andra modellerna jag såg var TPSR och TGfU. TPSR har jag varit och är fortsättningsvis skeptisk till då det gäller äldre elever. Med förskoleeleverna som Disa hade fungerade dock modellen bra. ...TGfU är en modell jag inte använt mig av men som jag anser verkar förnuftig. Stefan hade 3:or och 4:or i volleyboll och man kan fråga säg om det är så bra att ha modellen med elever som inte alls har någon grund i volleyboll.

Studerandes egen undervisning och observation av andras lektioner visade på en reflektion av undervisningen som syns i att de inte såg modellerna som något stelt och

rigitt utan att modellerna kan och bör anpassas enligt årskurs och nivå. De lyfte vidare fram betydelsen av att ha en positiv inställning möjligheten att lära sig för livet genom att i en praktikperiod använda en modell baserad undervisning.

Ta inte ut fördomar på förhand. Det går just så bra som du har tänkt dig, eller bättre! Läs in dig på materialet och det kommer att fungera fint! (Disa)

Jag tycker att det var bra att vi måste undervisa enligt en viss modell eftersom det antagligen aldrig blivit av att man provat på liknande sedan när man är färdigutbildad. (Nette)

#### *Eleverrespons på modell baserad undervisning*

De flesta lärarstuderande upplevde att eleverna var positiva till att ha olika modeller i gymnastikundervisningen. Jakob konstaterade "Min uppfattning är också att eleverna uppskattade modellen" och Lotta ansåg ".. väldigt positiva till modellen. Jag tror de förstod uppgiften väldigt bra". Några studerande hade också under sista lektionen diskuterat modellen med eleverna och Disa konstaterade " Sista lektionen då jag frågade vad de tyckte om att jobba med en metod likt denna fick jag enbart positiv feedback. Jag kan alltså vara Nöjd". Detta annorlunda upplägg gav eleverna lite mera än traditionell undervisning, vilket Karin ansåg att hade en stor inverkan på eleverna:

Jag tror de upplevde modellen som något som verkligen utvek från vanlig traditionell undervisning. Eleverna är vana med att läraren styr och ställer, nu fick de själv känna på hur det är att vara lärare. De märkte säkert att det inte är så lätt alla gånger. Jag tror att eleverna kommer att komma ihåg Sport Education som jag hade på biämnespraktiken om 10 år eftersom modellen ändå är så speciell. (Karin)

Men två studerandes totala engagemang var i praktiken på en lägre nivå och detta återspeglades i deras uppskattning om elevernas respons. Jakob ansåg "att alla riktigt förstod vad den gick ut på" och Anna konstaterade "att de tyckte att det blev lite tråkigt".

#### *Modell specifika erfarenheter:*

Lärarstuderande lyfte fram att användningen av Teaching Games for Understanding

(TGfU) ställer större krav på lärarens ämnes- och didaktiska kunskaper då läraren inte kan planera allt i detalj på förhand utan det är elevernas prestationer som styr undervisningen. Detta ställer också större krav på lärarens kreativitet.

TGfU är en eventuellt lite mer krävande modell eftersom läraren bör kunna flera olika spel och samtidigt lära ut teknik genom spelen och samtidigt hålla eleverna uppmuntrade och intresserade (Lotta)

Denna osäkerhet är krävande men Jakob ansåg att det också premierade läraren.

Man är involverad och uppmärksam i spelet på ett helt annat sätt än man är i den normala undervisningen. Det ställer en del krav på läraren, men jag tror också att det ger en hel del åt läraren själv (Jakob)

Denna annorlunda struktur med utgångspunkt i spelet gjorde att lektionens upplägg skiljer sig från traditionell undervisning. Jakob beskrev hur han undervisade:

Om man har en spelövning som fokuserar på exempelvis passningsspelet, så kanske man efter ett tag märker att mottagningarna inte riktigt fungerar för eleverna. Då är det bara att stanna upp ett tag och diskutera problemet. Man kanske väljer att avbryta spelet tillfälligt för att istället låta eleverna passa till varandra parvis en stund för att träna mottagningarna i lugn och ro samtidigt som läraren ger handledning där det behövs. Efter ett tag när man ser att eleverna gjort framsteg så provar man att spela igen.

En undervisningsmodell med fokus på spel medför att eleverna kan spela mera än i traditionell undervisning och Anna konstaterade att " jag tror att eleverna uppskattade det att de fick spela mycket". Men Lotta noterade "Ibland under lektionerna jag så la jag märke till att vissa elever blev uttråkade och orka inte spela hela lektionen", vilket visar att det inte är helt oproblematiskt med mera speltid för eleverna.

I Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) modellen använder läraren olika nivåer får att skapa en positiv stämning i klassen och eleverna skall ta ansvar för sitt eget och kamraternas arbete. Eleverna väljer i början av lektionen vilken nivå de strävar att arbeta på och sedan i slutet av lektionen får de utvärdera sig själva hur de lyckades upp sitt mål. Lärarstuderande noterade att detta är ett bra sätt att jobba med disciplin och ordning i klassen. Vidare ansåg Disa att " det blev en annan sorts sam-

manhållning i klassen genom att vi funderade kring vårt beteende. Det händer inte alltför ofta under en vanlig gymnastik lektion”.

Vid användningen av TPSR modellen gör läraren inte några stora förändringar i det traditionella lektionsupplägget utan skapar tid för reflektion i början och slutet av lektionen.

Planerade sekvensen enligt en normal sekvens med normala lektioner. Däremot lämnade jag lite extra tid till modellen för varje lektion både i början och i slutet av lektionen. Speciellt mycket tid krävde modellen första lektionen då modellen skulle presenteras. (Lotta)

Den viktigaste delen är att det finns tid för reflektion och här använde studerande arbetsblad, häften och posters för att eleverna skall fundera på sin nivå. Dessutom använde studerande nivåerna som motivationsätt under lektionen och Lotta påpekade att ”det kändes bra att ha modellen som ett verktyg och hjälpmedel då man uppmuntra eleverna till gott beteende”.

Lärostudier ansåg att modellen var en ideal mall men de påpekade betydelsen av att få och kunna anpassa modellen och göra konkreta nivåer som lämpar sig till eleverna i klassen. Disa ansåg att det var viktigt att ”Man får alltså göra det på det sättet som man som lärare ser det enklast för sig själv”.

Även inom Sport Education (SE) modellen påpekade lärostudier betydelsen av att läraren kan anpassa modellen till årskurs och klassens elever, vilket syns i Nadjas utsaga: ”Sports Education är en metod som verkligen är värd att pröva på, men man bör anpassa den till klass och årskurs”. Lärostudier upplevde elevernas möjlighet att ta ansvar som något positivt. Nadja ansåg att ”genom att gruppen delades in i mindre grupper fick alla sin egen roll och sitt eget ansvar. Detta anser jag är en av de bästa sakerna” och Lotta ansåg att ”genom Sport education lär sig eleverna att ta ansvar och samarbeta”. Lärostudier upplevde att eleverna tyckte om att på planera och leda träningen medan andra tyckte om att ha sina kompisar som tränare. Vissa elever verkade till och med att växa i som roll som tränare. Karin ansåg:

Det som oroade mig mest inför sekvensen var att eleverna skulle tycka att det är svårt/jobbigt att hålla lektioner själva. Dessutom oroade jag mig för att eleverna inte skulle komma på några övningar och vara helt omotiverade för uppgiften. Så var inte fallet i min klass. Jag hade inte behövt oroa mig alls för klassen var super motiverade och tog uppgiften på allvar.

Men studerande var också medveten om att eleverna hade läxor i andra ämnen vilket gör att speciellt tränaruppgiften kan bli en belastning. Nette sade "att tränarna hade uppgifter inför varje lektion uppfattade jag ibland som lite jobbigt för tränarna, de hade läxor och mycket annat program att tänka på också". Därför betonade lärarstuderande möjligheten till att motivera, stödja och hjälpa eleverna i sina olika roller. Johanna gav "exempel på övningar de kan ha med sin grupp" samt "träffade tränarna dagen före för att gå igenom nästa dags lektion så att de fick chansen att fråga mig ifall någonting var oklart".

Några lärarstuderande upplevde att lärarrollen under lektionerna skapade problem. De var inte så säkra på vad och hur de skulle agera och på vilket sätt de skulle ingripa i undervisningen. Den traditionella lärarrollen är djupt rotad, vilket kan ses i Karins utsaga:

Skulle jag ha planerat utan att utgå från en modell skulle jag ha lagt mer vikt på tekniken. Och att tekniken skulle ha lärts ut stegvis. Från lättare moment till svårare och bygga upp momenten stegvis.

Den svåra övergången till ett elevcentrerat arbetssätt kan även skönjas i lärarstuderandes syn på undervisning och inläring av färdigheter under lektionerna. De var medvetna om att eleverna lärde sig att ta ansvar och att samarbeta men påpekade att färdighetsinläringen var bristfällig.

Visst eleverna ledde och gjorde fina handbollsövningar och utföranden men jag tror att inläringen skulle ha varit lite högre ifall jag själv fått leda teknikträningen (Nina)

Det var första gången dessa treor och fyror hade handboll och så ska de börja lära ut det.... Men det lyckades nog förvånansvärt bra ändå! Fastän färdighetsinläringen kanske inte var optimal. (Rosa)

## Diskussion

Denna studie visade att lärarstuderandes undervisning med en utgångspunkt i modellbaserad undervisning gav överlag positiva erfarenheter. De tyckte om att använda olika modeller och såg fördelen med detta. Som tidigare forskning (Casey, 2012; Gurvitch et al., 2008; Stran et al., 2012) visat kan lärare och lärarstuderande få positiva känslor och bli entusiastiska då de provat på något nytt och märkt att det fungerar. Denna ovana

situation med att använda modellbaserad undervisning upplevde lärarstuderande också som en utmaning men också som någonting att ta med sig in i arbetslivet. Den egna undervisningserfarenheten men också möjligheten att observera andra modeller hade tydligt skapat en vilja till förändring.

Men att gå från det traditionella och trygga arbetssättet blev speciellt i början en extra börda för de studerande. De var dels oroliga att prova ett något annorlunda upplägg men också den ökade arbetsmängden skapade en känsla av stress. Flera studerande hade på förhand en klart uttalad syn på vad som kommer att fungera och inte fungera och ville redan då göra egna anpassningar. Men jämfört med tidigare resultat, (Curtner-Smith et al., 2008; Ko et al., 2006) där stora förändringar förekom så behöll dessa lärarstuderande den grundläggande idén för respektive modell. Detta kan säkert relateras till praktikperiodens strukturen och till olika former av handledning i samband med praktiken.

Lärarstuderande uppfattade att deras elever hade tyckt om användningen av modellbaserad undervisning. Detta annorlunda upplägg var för eleverna en variation från det traditionella och var därför en positiv upplevelse. Vidare uppskattade eleverna möjligheten att medverka och att ta mera ansvar för genomförandet av undervisningen. Detta visar att eleverna i denna undersökning inte reagerat på ett annat sätt än elever i tidigare forskningsöversikter (Hastie et al., 2011; Hellison & Walsh, 2002; Lefteratos & Tsangaridou, 2010; Wallhead & O'Sullivan, 2005) och ur detta perspektiv kan en modellbaserad undervisning ses som en bra metod i gymnastikundervisningen.

I samband med användningen av TGfU konstaterade lärarstuderande att det finns ett behov av gedigna ämneskunskaper och didaktisk förståelse, något som Light (2002) också funnit hos erfarna lärare. Det annorlunda upplägg med utgångspunkt i spel gjorde att lektionen inte kunde planeras i detalj, vilket var en osäkerhetsfaktor men också en utmaning. Detta var särskilt svårt för lärarstuderande med liten erfarenhet av ett bollspel. Men lärarstuderande upplevde att eleverna åtminstone tyckte om att få spela mycket vilket troligtvis kan, som i andra studier (Méndez et al., 2010; Oslin & Mitchell, 2006), ses i en positivare attityd och högre motivation till gymnastikundervisning.

Vid undervisning utgående från TPSR-modellen lyfte lärarstuderande fram möjligheten att arbeta med disciplin och ta fasta på sociala mål i undervisningen. Denna modell hade inte inverkan på den traditionella undervisningen men läraren behövde reservera tid för elevernas reflektion kring deras beteende. Denna tid är borta från traditionell undervisning, men Weiss (2011) lyfter fram att allt inom gymnastikämnet inte är

undervisning av färdigheter utan en viktig del är det sociala mötet och elevernas positiva beteende och där kan elevmedverkan och ansvar ha en viktig roll.

Vid SE gav lärarstuderande eleverna möjlighet att ta ansvar och fungera som ledare för varandra (Siedentop et al., 2011). Då förändras lärarrollen och läraren behöver stöda och hjälpa eleverna på ett annat sätt än vid traditionell undervisning. Det att ge eleverna mera ansvar och att frångå den traditionella läraren är en utmaning som inte alltid var så lätt. Lärarstuderandes svårigheter att frångå den traditionella undervisningen där läraren styr allt till att ge mera ansvar har också lyfts fram i tidigare forskning (Sinelnikov et al., 2011; Stran et al., 2012). Därför finns det här ett tydligt behov av stöd, handledning och självreflektion under lärarstuderandes praktik.

Innehållet i gymnastikundervisningen styrs av läroplanen men varje lärare kan i verkligheten ganska fritt strukturera genomförandet och i allmänhet har lärare använt en multi-aktivitets upplägg med träning av färdigheter (Annerstedt, 2008; Hastie, 2003). Denna tradition med att undervisa färdigheter kom tydligt fram och vissa lärarstuderande som använde SE-modellen var skeptiska till om eleverna verkligen lärde sig färdigheter. Tidigare forskning (Placek, 1983; Romar, 1995) har visat att trots att läraren strävar till att undervisa färdigheter så är resultatet inte alltid det som förväntats. Men både Ennis (2011) och Stodden et al. (2008) tar dock fram betydelsen av bra undervisning där eleverna lär sig färdigheter och hänvisar till ett samband mellan barns motoriska kunnande och deras fysiska aktivitetsnivå. I denna fråga har lärarstuderande inte ännu hunnit skapa sig en tydlig ståndpunkt och då har lärarutbildningen en viktig roll. Enligt Annerstedt (2007) är det viktigt att blivande lärare redan under studietiden reflekterar över sina mål med ämnet och därmed förtydligar för sig själva vad deras yrke syftar till.

Att läsa teori och planera samt att sedan i praktiken undervisa en modell och observera andra modeller verkar ha gett dessa lärarstuderande tillräckliga kunskaper att för att förstå och analysera olika modeller. Tidigare forskning kring praktikperioder (Deenihan et al., 2011; Kinchin et al., 2005; Oslin et al., 2001) har lyft fram många olika element i denna inskolning. Det som saknades nu var att studerande inte i metodikkursen hade blivit undervisade med modellen, men ett seminarium, egen inläsning och individuell handledning har dock erbjudit en grund att starta ifrån. En viktig del är handledningen under praktikperioden och handledarna på skolan har inte använt modellbaserad undervisning men de känner till grundprinciperna. Dessutom kan handle-



daren från universitet vid sina handledningstillfällen ta fasta på hur det modellbaserade upplägget fungerar.

Denna studie visade att modellbaserad undervisning i gymnastik, som vuxit fram inom den internationella idrottspedagogiska världen men nästan helt saknas i Skandinavien, kan framgångsrikt användas av lärarstuderande i praktikperioder vid skolor. Det är dock viktigt att lärarstuderande får en målinriktad förberedelse och inskolning. Vidare kan handledaren på skolan och från universitet stöda lärarstuderande i deras arbete med att i praktiken omsätta teori. Men om de i det kommande yrket verkligen kommer att använda olika modeller i sin gymnastikundervisning kan vi inte garantera. Men åtminstone har de tagit några steg i en ny riktning.

## Litteratur

- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318.
- Annerstedt, C. (2007). Att (lära sig) vara lärare i Idrott och hälsa. Göteborg: Multicare.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9-16.
- Casey, A. (2012). Model-based practice: great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, DOI:10.1080/17408989.2012.726977.
- Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M., & Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7(4), 203-211.
- Curtner-Smith, M.D., & Sofo, S. (2004). Pre-service teachers' conceptions of teaching within sport education and multi-activity units. *Sport, Education and Society*, 9(3), 347-77.
- Curtner-Smith, M.D., Hastie, P.A., & Kinchin, G.D. (2008). Influence of occupational socialization on beginning teachers' interpretation and delivery of sport education. *Sport, Education and Society*, 13(1), 97-117.
- Deenihan, J. T., McPhail, A., & Young, A. M. (2011). "Living the curriculum": Integrating sport education into a Physical Education Teacher Education programme. *European Physical Education Review*, 17(1), 51-68.
- Dyson, B., Griffin, L., & Hastie, P. (2004). Theoretical and pedagogical considerations for implementing sport education, tactical games, and cooperative learning instructional models. *Quest*, 56, 225-239.

- Ennis, C. D. (2011). Physical education curriculum priorities: Evidence for education and skillfulness. *Quest*, 63(1), 5-18.
- Escartí, A., & Gutiérrez, M., Pascual, C., & Llopis, R. (2010). Implementation of the Personal and Social Responsibility Model to improve self-efficacy during physical education classes for primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 387-402.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Marín, D. (2010). Application of Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility Model in physical education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 667-676.
- Forrest, G.J., Wright, J., & Pearson, P. (2012). How do you do what you do? Examining the development of quality teaching in using GCA in PETE teachers. *Physical Education and Sport Pedagogy* 17(2), 145-156.
- Glotova, O & Hastie, P. (2012). Learning to teach Sport Education in Russia: factors affecting model understanding and intentions to teach. *Sport, Education and Society*. DOI:10.1080/13573322.2012.732567.
- Goetz, J.P., & LeCompte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic.
- Gordon, B. (2010). An examination of the responsibility model in a New Zealand secondary school physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(1), 21-37.
- Gurvitch, R., Blankenship, B. T., Metzler, M. W., & Lund, J. L. (2008). Chapter 3 : Student Teachers ' Implementation of Model-Based Instruction : Facilitators and Inhibitors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 466-486.
- Haag, E. (2011). *Lärarnas erfarenheter av fortbildning, professionalitet och Hellisonmodellen*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Vasa.
- Hastie, P.A. (2003). Teaching sport within physical education. In S. Silverman, & C. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (2nd ed.) (pp. 227-240). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hastie, P. (2010). *Student-designed games*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hastie, P., de Ojeda, D.M. & Luquin, A.C. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present'. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132.
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3rd edn). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54, 292–307.
- Henriksson, J. & Ketomäki, K. (2012). *Läraren och Sport Education – Fyra lärares upplevelser av att undervisa enligt Sport Education-modellen*. Opublicerad avhandling för pedagogie magistersexamen. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Vasa.
- Holt, N.L., Strean, W.B., & Bengoechea, E.G. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: New avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 162-174.
- Jenkins, J.M. (2004). Sport education in a PETE program. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 75(5), 31–36.
- Kinchin, G. (2006). Sport Education: A view of the research. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 596–609). London: Sage.
- Kinchin, G. D., Penney, D., & Clarke, G. (2005). Sport education in teacher education. In D. Penney, G. Clarke, M. Quill, & G.D. Kinchin (Eds.), *Sport education in physical education: Research-based practice*. (pp. 217-228). London: Routledge.
- Kirk, D. (2005) Physical education, youth sport and lifelong participation: The importance of early learning experiences. *European Physical Education Review* 11(3):239–255.
- Kirk, D. (2012). Physical Education Futures: Can we reform physical education in the early 21st Century? *eJRIEPS (e Journal de la Recherche sur l'Intervention en Éducation Physique et Sport)* 27, 120-131.
- Kirk, D. & MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192.
- Ko, B., Wallhead, T.T., & Ward, P. (2006). Professional development workshops – What do teachers learn and use? *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 397–412.
- Lauder, A.G. (2001). *Play practice: The games approach to teaching and coaching sports*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lefteratos, C., & Tsangaridou, N. (2010). A review of research studies for two alternative models in physical education: Sport Education and Teaching Games for Understanding. *Inquiries in Sport & Physical Education* 8(1), 43-69
- Light, R. (2002). The social nature of games: Australian preservice primary teachers first experiences of Teaching Games for Understanding. *European Physical Education Review*, 8(3), 286-304.

- Light, R. (2013). *Game Sense: Pedagogy for Performance, Participation and Enjoyment*. Routledge: Oxon.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- McCaughtry, N., Sofo, S., Rovegno, I., & Curtner-Smith, M. (2004). Learning to teach sport education: Misunderstandings, pedagogical difficulties, and resistance. *European Physical Education Review* 10(2), 135–55.
- McMahon, E., & MacPhail, A. (2007). Learning to teach sport education: The experiences of a pre-service teacher. *European Physical Education Review*, 13(2), 229-246.
- Méndez, A., Valero, A., & Casey, A. (2010). What are we being told about how to teach games? A three-dimensional analysis of comparative research into different instructional studies in physical education and school sports. *International Journal of Sport Science*, 18(6), 37-56.
- Metzler, M.W. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Mitchell, S., Oslin, J., & Griffin, L. (2006). *Teaching Sport Concepts and Skills: A tactical games approach* (2nd edn). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mäki, H. (2008). Ringetteä ajatellen ja ymmärtäen : pelikäsitystä painottavan opetuksen tutkimus koululiikunnassa . [Att tänka och förstå ringette : en undersökning av spelcentrerad undervisning i gymnastik]. Opublicerad avhandling för idrottspedagogik magistersexamen. Idrottsvetenskapliga fakulteten, Jyväskylä Universitet, Jyväskylä
- Mönkkönen, J., & Paakkari, J. (2009). Opettajien kokemukset pelikeskeisestä palloilunopetuksesta : "ensiks pelataan, sitten huomataan ongelmat ja katotaan mitä niille saatas aikaseks". [Lärares erfarenheter av en spelcentrerad bollspelsundervisning: först spelar vi, sedan märker vi problemen och ser vad vi kan göra åt dem.] Opublicerad avhandling för pedagogie magistersexamen. Pedagogiska fakulteten, Jyväskylä Universitet, Jyväskylä.
- Oslin, J., Collier, C., & Mitchell, S. (2001). Living the curriculum. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(5), 47–51.
- Oslin J.L., & Mitchell, S.A. (2006). Game-centred approaches to teaching physical education. In D. Kirk, D. Macdonald, & M.O' Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 627-651). London: Sage.
- Peters, J., & Shuck, L. (2009). Breaking down the barriers: Insights into using a student centred games approach in Australian and Malaysian pre-service settings. *Australian Council for Health, Physical Education and Recreation*, 56(3/4), 29-35

- Pill, S. (2007). *Play with Purpose: A resource to support teachers in the implementation of the game-centered approach to physical education*. ACHPER Australia, Adelaide.
- Placek, J. (1983). Conceptions of success in teaching: Busy, happy and good. In T. Templin & J. Olson (Eds.), *Teaching in physical education* (pp. 46-56). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rantala, T., & Heikinaro-Johansson, P. (2007). The Personal and Social Responsibility Model as part of physical education lessons for seventh-grade boys. *Liikunta & Tiede*, 44(1), 36–44.
- Robinson, D. (2011). Possibilities for physical education teacher education: Service learning and TGfU. *PHEnex Journal/Revue phénEPS*, 3(1), 1-16.
- Romar, J-E. (1995). *Case studies of Finnish physical education teachers: Espoused and enacted theories of action*. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Siedentop, D. (1994). Introduction to sport education. In D. Siedentop (Ed.), *Sport education: Quality PE through positive sport experiences* (pp. 3-16). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P., & van der Mars, H. (2011). *Complete guide to Sport Education* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sinelnikov, O.A. 2009. Sport education for teachers: Professional development when introducing a novel curriculum model. *European Physical Education Review*, 15(1), 91–114.
- Sinelnikov, O., George, M., Jackson, A., & Chen, Y. (2011). Model-based instruction: Pre-service teachers' perceptions. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(1), A-52.
- Slade, D. (2010). *Transforming Play: Teaching Tactics and Game Sense*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Robertson, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60(2), 290-306.
- Stran, M., & Curtner-Smith, M.D. (2009). Influence of occupational socialization on two preservice teachers' interpretation and delivery of the Sport Education Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(1), 38–53.
- Stran, M., & Curtner-Smith, M.D. (2010). Impact of different types of knowledge on two preservice teachers' ability to learn and deliver the Sport Education model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(3), 243-256.

- Stran, M., Sinelnikov, O., & Woodruff, E. (2012). Pre-service teachers' experiences implementing a hybrid curriculum: Sport education and teaching games for understanding European Physical Education Review, 18(3), 287-308.
- Tsangaridou, N. (2012). Educating primary teachers to teach physical education. European Physical Education Review, 18(3), 275-286.
- Wallhead, T., & O'Sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium? Physical Education and Sport Pedagogy, 10(2), 181-210.
- Weiss, M. (2011). Teach the children well: A holistic approach to developing psychosocial and behavioral competencies through physical education. Quest, 63(1), 55-65.
- Wright, P. M., & Burton, S. (2008). Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into an intact high school physical education class. Journal of Teaching in Physical Education, 27(2), 138-154.
- Wright, P. M., Li, W., Ding, S., & Pickering, M. (2010). Integrating a personal and social responsibility program into a Wellness course for urban high school students: assessing implementation and educational outcomes. Sport, Education and Society, 15(3), 277-298.
- Äikäs, A. (2005). Taktiikkapainotteinen interventio kolmasluokkalaisille tytöille maalipeleissä : tutkimus pelikäsitteiden mittaamisesta, opettamisesta ja siirtovaikutuksesta. [En taktikbaserad intervention i racketspel för flickor i årskurs tre: En undersökning av att mäta, undervisa och transformera spelförståelse]. Opublicerad avhandling för idrottspedagogik magisterexamen. Idrottsvetenskapliga fakulteten, Jyväskylä Universitet, Jyväskylä.

## Fotnot

<sup>1</sup> Skolämnet heter gymnastik i Finland och motsvaras av idrott och hälsa i Sverige samt av physical education i engelskspråkiga länder. Gymnastik används genomgående för att beskriva skolämnet i denna artikel.

