



## **“Vad [...] är kvaliteter?”**

- En studie om legitimerade gymnasielärares  
tolkning och bedömning av rörelsekvaliteter

Jorun Falch & Sofia Hedström

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN  
Självständigt arbete avancerad nivå 55:2017  
Ämneslärarprogrammet 2013 - 2018  
Handledare: Håkan Larsson  
Examinator: Jane Meckbach

## **Abstract**

### **Aim**

The aim of the study is to answer the following research questions: "What affects teachers' interpretation of knowledge requirements?" and "What affects teachers' assessment of knowledge requirements?".

### **Method**

The data has been gathered through qualitative semi-structured interviews with upper secondary school teachers in sports and health in the Stockholm area. The material was analyzed after the transcription by a discourse analysis based on two themes from the study's questions, where the teachers' statements were divided into categories with influence factors. Based on the categories, three discourses were found, *activation discourse*, *sport discourse* and *education discourse* were visualized, which were later used to discuss the results of the material.

### **Results**

The three factors that affect secondary school teachers' interpretation of the knowledge requirement are: the teacher's background, the teacher's interpretation of the concepts of movement capability and physical literacy, and whether the teachers have collegial cooperation. The four factors that affect the assessment of the knowledge requirement are: collegial cooperation, access to premises, how the teachers interpret the grades in the knowledge requirement and their attitude toward the knowledge requirement.

### **Conclusions**

The teachers interpret the knowledge requirements differently, which seems to be due to their different views on what should be learned in the subject, which can be related to their sports background. This also influences their different views on how the concept of movement capability shall be realized and assessed in the subject. The teachers emphasize the importance of having collegial cooperation, both to interpret and assess the knowledge requirement, indicating that the knowledge requirement is not sufficiently clearly designed to enable teachers to interpret it on their own.

## **Sammanfattning**

### **Syfte och frågeställningar**

Syftet med studien var att undersöka vad som påverkar legitimerade gymnasielärare i idrott och hälsa tolkning av begreppen rörelsekvalitet och kroppslig förmåga samt vad som påverkar bedömningen av rörelsekvalitet. Studien svarar på följande forskningsfrågor: “Vad påverkar lärarnas tolkning av kunskapskravet?” och “Vad påverkar lärarnas bedömning av kunskapskravet?”.

### **Metod**

Studiens material har inhämtats via kvalitativa semistrukturerade intervjuer med gymnasielärare i idrott och hälsa i Stockholmsområdet. Materialet analyserades efter transkriberingen genom en diskursanalys utifrån två teman baserade på studiens frågeställningar, där lärarnas utsagor fördelades in i kategorier av påverkansfaktorer. Utifrån kategorierna synliggjordes tre diskurser, *fysisk aktivitet*, *tävlingsidrott* och *utbildning*, vilka senare användes för att diskutera materialets resultat.

### **Resultat**

De tre faktorer som påverkar gymnasielärares tolkning av kunskapskravet är: lärarens bakgrund, lärarens tolkning av begreppen rörelsekvalitet och kroppslig förmåga samt om lärarna har ett kollegialt samarbete. De fyra faktorer som påverkar bedömningen av kunskapskravet är: kollegialt samarbete, tillgång till lokaler, hur gymnasielärarna tolkar betygsnivåerna i kunskapskravet samt deras inställning till kunskapskravet.

### **Slutsats**

Gymnasielärare tolkar kunskapskravet olika vilket verkar bero på deras olika syn på vad som ska läras ut i ämnet, det kan relateras till deras idrottsbakgrund. Det påverkar även deras olika syn på hur begreppet rörelsekvalitet ska realiseras och bedömas i ämnet. Lärarna betonar vikten av att ha ett kollegialt samarbete, både för att tolka och för att bedöma kunskapskravet, vilket ger indikationer på att kunskapskravet inte är tillräckligt tydligt utformat för att lärarna ska kunna tolka det på egen hand.

# Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Disposition	2
1.1.1 Vad är rörelse kvalitet?	2
1.1.2 Vad är kroppslig förmåga?	3
1.1.3 Bedömning	4
1.1.4 Syfte och frågeställningar	5
1.2 Forskningsgenomgång	6
1.2.1 Tolkning av kursplanen	7
1.2.2 Lärares bakgrund	9
1.2.3 Lokaler	9
1.2.4 Diskurser inom idrott och hälsa	10
1.3 Teoretisk ramverk	11
2 Metod	12
2.1 Urval	13
2.2 Genomförande	13
2.3 Analysverktyg	14
2.4 Forskningsetiska överväganden	16
3 Resultat	17
3.1 Faktorer som påverkar tolkningen av kunskapskravet	17
3.1.1 Lärares bakgrund	17
3.1.2. Definition av begreppen rörelse kvalitet och kroppslig förmåga	18
3.1.3 Kollegialt samarbete	20
3.2 Faktorer som påverkar bedömningen av kunskapskravet	21
3.2.1 Kollegialt samarbete	22

3.2.2 Tillgång till lokaler	25
3.2.3 Tolkning av betygsnivåer	26
3.2.4 Inställning till kunskapskravet	30
4 Diskussion	31
4.1 Framträdande diskurser i materialet	31
4.2 Teoretiskt ramverk	34
4.3 Sammanfattande diskussion	35
4.4 Metoddiskussion	35
Käll- och litteraturförteckning	37
Bilaga 1 Litteratursökning	
Bilaga 2 Informationsbrev	
Bilaga 3 Samtyckesblankett	
Bilaga 4 Intervjuguide	

# 1 Inledning

Ett av kunskapskraven i ämnet idrott och hälsa i Lgy11, läroplanen för gymnasieskolan, innefattar följande formulering: ”Eleven kan med säkerhet och med goda rörelsekvaliteter genomföra en bredd av aktiviteter, även av komplex karaktär, som utvecklar den kroppsliga förmågan” (Skolverket 2011, s. 86). Forskare som Kroon (2016, s. 117f.) menar att läroplanen, Lgy11, i och med detta kunskapskrav har ställt högre krav på att lärarna i idrott och hälsa ska utveckla ett gemensamt yrkesspråk. Gymnasielärare som deltagit i hennes studie uttrycker att de har svårigheter med att definiera termen “goda rörelsekvaliteter” och påpekar att elevens rörelsekvaliteter inte bedömdes i den tidigare läroplanen, Lpo/Lpf94, och att begreppet rörelsekvaliteter därför är relativt nytt för dem. De flesta av gymnasielärarna uttryckte även en osäkerhet om vad “kroppslig förmåga” kan innebära, särskilt om aktiviteten är av “komplex karaktär”. Kroon menar att det är viktigt att belysa denna fråga för att stärka lärarnas profession. I den tidigare läroplanen, Lpf 94, var betygskriterierna skrivna i punktform vilket gjorde att läraren i princip kunde bocka av elevernas färdigheter efter hand som eleverna visade dem. Det kan ses som ett både enkelt och smidigt sätt att arbeta. Varför har då betygskriterierna ändrats? Enligt Skolverket finns det två skäl, varav det ena är att skolans kunskapssyn har förändrats med tiden och det andra är lärares bedömningspraktik. I tidigare läroplaner har kunskaperna beskrivits utifrån kvantitativa dimensioner, där mätning av elevernas resultat har stått i fokus. I och med Lgy11 har istället den kvalitativa synen på kunskap, att bedöma istället för att mäta, förstärkts och kunskapssynen har en starkare och tydligare progressionstanke. Det framhävs också att kvaliteten i de kunskaper eleverna besitter ska bedömas (Kroon 2016, s. 119). Man skulle kunna fråga sig om kvaliteterna som avses bedömas faktiskt står i fokus, när flera lärare vittnar om att de är osäkra på vad rörelsekvaliteter faktiskt innebär. Denna studie avser därför att undersöka vad begreppen rörelsekvalitet och kroppslig förmåga kan tänkas stå för, vilket vi hoppas kan stärka vår kunskap och syn på kunskapskravet för att stärka vår lärarprofession.

I denna talas det om gymnasielärare, idrottslärare och lärare, vilka alla definieras som legitimerade gymnasielärare i ämnet idrott och hälsa.

## **1.1 Disposition**

Nedan följer en presentation av hur Skolverkets bedömningsstöd för idrott och hälsa på gymnasiet förklarar begreppen rörelse kvalitet, kroppslig förmåga och bedömning, följt av studiens syfte och frågeställningar.

### **1.1.1 Vad är rörelse kvalitet?**

Enligt bedömningsstödet för idrott och hälsa på gymnasiet som Skolverket utformat beskrivs en god rörelse kvalitet som “hur den komplexa rörelse förmågan används och med vilken grad av rörelse kvalitet som eleven kan visa det” (Skolverket 2015, s. 6). Det sista förklaras sedan som på vilket sätt rörelsen utförs tillsammans med vilken säkerhet samt ändamålsenlighet som rörelsen har. Det innebär också hur väl eleven anpassar rörelserna till uppgift och sammanhang. Det förtydligas även att begreppet rörelse kvalitet inte ska förväxlas eller förknippas med fysisk status. Fysisk status kan förklaras som styrka, kondition, uthållighet och rörlighet. Allt detta ska eleverna använda i undervisningen, det är dock inte detta som bedöms, utan hur deras fysiska status används i rörelse. I bedömnings situationer ska läraren kunna lägga märke till och identifiera olika nivåer av kvalitet i elevernas utövande av rörelser. För att kunna göra en helhetsbedömning av begreppet rörelse kvalitet kräver det att olika aspekter kan kommuniceras mellan lärare och elev, för att tydliggöra olika nivåer av rörelse kvalitén. (Skolverket 2015, s. 6)

Eleverna bedöms kvalitativt i alla ämnen, även i ämnet idrott och hälsa. I en kvalitativ bedömning av rörelser i idrott och hälsa ser man till; “hur funktionellt, tekniskt, estetiskt eller säkert rörelsen utförs” (Skolverket 2015, s. 6). Grunden till bedömningen är lärarens värdering av rörelse utförandets helhet där man ser till hur väl rörelsen når syftet i det specifika sammanhanget. Därför kan en likartad rörelse ha olika syften och anpassas efter faktorer som t.ex. kraft, fart eller rörelseriktning. En förutsättning för att kunna genomföra en bedömning av elevens rörelse kvalitet är att olika aspekter kan kommuniceras mellan idrottsläraren och eleverna så att de olika nivåerna i kunskapskraven kan tydliggöras. Eleverna ska dels kunna använda sin “förmåga att”, anpassa och med variation genomföra sitt komplexa rörelsemönster i undervisningens olika sammanhang, men det behöver även kompletteras med ord, termer och begrepp som beskriver elevens nivå i den aktuella

förmågan. Rörelser och rörelsekombinationer beskrivs ofta med termer som balans, koordination, rytm eller rörelseekonomi, vilket ger språkliga kvaliteter till rörelsen. Att eleven kan genomföra en rörelse eller rörelsekombination med säkerhet och utan att tveka, samt att kunna upprepa den med samma goda resultat innebär att rörelserna kan genomföras ändamålsenligt och anpassas till sammanhanget. Det är sedan den sammanvägda bedömningen av detta som avgör vilken nivå av kunskapskraven eleven uppnår. Den kvalitativa bedömningen av elevernas kunskaper ska dels uppmärksamma vad eleven kan och dels vilken nivå det är på kunnandet. Det ingår även i bedömningen att kunna identifiera och återkoppla till eleven vad den kan i förhållande till kunskapskraven. Därför kan man säga att det är utifrån sammanhang och på vilket sätt rörelsen eller aktiviteten i fråga genomförs som sedan rörelsekvaliteten bedöms och inte genom en enskild rörelses utfall i form av ett kvantitativt mätt resultat. (Skolverket 2015, s. 6)

### **1.1.2 Vad är kroppslig förmåga?**

Enligt Skolverket (2015, s. 8) har begreppet kroppslig förmåga likheter med begreppet physical literacy, vilket innebär att en person kan läsa av den fysiska miljön och utifrån det anpassa rörelsekrav samt rörelsemöjligheter. En person som är physically literate kan på ett insiktsfullt och anpassat sätt lösa av olika aspekter av den fysiska miljö hen befinner sig i, i form av att kunna se både rörelsekrav och rörelsemöjligheter. Därmed kan personen både agera och reagera med erfarenhet, kunskap och fantasi på de olika krav som situationen kan kräva och kan också röra sig både enskilt och i samspel med och i förhållande till andra. Det kan även förklaras som en person som kan röra sig med balans och en s.k. rörelseekonomi, som har säkerhet i olika fysiskt utmanande situationer.

Om begreppet ska brytas ned ytterligare kan det ses som tre dimensioner: en rörelsedimension vilket kan kopplas till det tidigare beskrivna begreppet rörelse kvalitet, en social dimension som innefattar att röra sig både med och bland andra personer, samt en kognitiv dimension vilket handlar om att förstå olika rörelser i förhållande till miljö och sammanhang. Genom de tre dimensionerna menar Skolverket att begreppet kroppslig förmåga relaterar till den kunskap som läroplanen för gymnasiet beskriver. Kroppslig förmåga kan även förklaras genom fyra F: "fakta (veta att), färdighet (veta hur), förståelse (veta varför) och förtrogenhet



(veta hur)” (Skolverket 2015, s. 8). Kroppslig förmåga innebär i och med detta även att eleverna får kunskaper som ska ge förutsättningar för att kunna ta ansvar över sin hälsa genom hela livet. I grundskolans årskurs 9 ska eleven ha utvecklat en allsidig rörelseförmåga. I gymnasiet är rörelseförmåga en liten del av begreppet kroppslig förmåga som innefattar olika kunskapsformer i form av flera olika dimensioner av kunnande (Skolverket 2015, s. 8). Dessa dimensioner av kunnande förklaras vidare i kommande avsnitt om bedömning.

### **1.1.3 Bedömning**

Enligt Skolverkets bedömningsstöd (2015, s. 3) är visionen att ämnesplanen i idrott och hälsa ska ha en tydlig koppling mellan målen, det centrala innehållet och kunskapskraven. Ämnesmålen är de kunskaper som eleverna ska få möjlighet att utveckla genom undervisningen, det centrala innehållet är vad undervisningen ska innehålla och kunskapskraven talar om vilka kunskaper som krävs för att uppnå varje betyg. I Skolverkets material framhålls att flera studier tyder på att både lärare och elever har svårigheter att formulera vad som ska läras i ämnet idrott och hälsa, vilket leder till att de även är osäkra på vad de ska bli bedömda på. I och med detta har det även visat sig att den likvärdiga bedömningen är svår att uppnå. För att bedömningen ska bli likvärdig är det viktigt att lärare bedömer det som enligt ämnesplanen avses att bedömas (ibid., s. 3). Vad är det som ska bedömas i ämnet? Skolverket menar (2015, s. 3) att det är elevernas kunnande som ska bedömas och inte deras intresse, attityd, närvaro eller annat. Dessa och liknande faktorer kan dock vara avgörande för elevens möjlighet att utveckla de kunskaper som ska bedömas i ämnet men de ska inte ligga till grund för bedömningen. De kunskaper som ligger till grund för bedömningen, är samma på alla betygsnivåer i kunskapskraven, det som skiljer nivåerna åt är s.k. värdeord. Värdeorden i kunskapskraven för idrott och hälsa 1 är fetmarkerade i följande exempel:

Tabell 1. Betygsnivåer av det aktuella kunskapskravet (Skolverket, 2011 s. 85ff.)

Betyg	Kunskapskravet
E	Eleven kan med goda rörelsekvaliteter genomföra en bredd av aktiviteter som utvecklar den kroppsliga förmågan.
C	Eleven kan <b>med säkerhet</b> och med goda rörelsekvaliteter genomföra en bredd av aktiviteter som utvecklar den kroppsliga förmågan.
A	Eleven kan <b>med säkerhet</b> och med goda rörelsekvaliteter genomföra en bredd av aktiviteter, <b>även av komplex karaktär</b> , som utvecklar den kroppsliga förmågan.

Det som avgör vilket betyg eleverna får är i vilken grad eller utsträckning elevernas kunnande framträder. Kunskapskraven i ämnet idrott och hälsa innehåller inga kvantitativa mått i form av mätbara prestationer utan det som bedöms är rörelsekvaliteten. Vid betygsättningen ska läraren använda all tillgänglig information om elevernas kunskaper i relation till kunskapskraven och därefter göra en grundlig bedömning av kunskaperna. För att kunna genomföra detta bör läraren överväga vilka former av undervisning samt vilket innehåll som avspeglar kunskapskraven. Undervisningen ska därmed formas för att eleverna ska kunna utveckla de förmågor som ämnesplanen beskriver och läraren måste i undervisningen kunna se tecken på att eleverna lär sig det som förväntas och som ska ligga till grund för bedömningen. Det är också viktigt att läraren klargör för eleverna när de prövar, övar och lär, samt vid vilka tillfällen de faktiskt blir bedömda. Bedömningen måste också utspelas på ett sätt där den inte kan få negativa konsekvenser för elevernas upplevelser av dels sig själva, dels av den kroppsliga förmågan, vilket går emot ämnets syfte. (Skolverket 2015, s. 3f.)

#### 1.1.4 Syfte och frågeställningar

Studien syftar till att undersöka vad som påverkar legitimerade gymnasielärare i ämnet idrott och hälsas tolkning och förklaring av begreppen rörelsekvalitet och kroppslig förmåga samt vad som påverkar lärarnas bedömning utifrån kunskapskravet: "Eleven kan med goda rörelsekvaliteter genomföra en bredd av aktiviteter som utvecklar den kroppsliga förmågan" (Skolverket, 2011 s. 83).

Studien ska svara på följande forskningsfrågor:

Vad påverkar lärarnas tolkning av kunskapskravet?

Vad påverkar lärarnas bedömning av kunskapskravet?

## **1.2 Forskningsgenomgång**

Kunskapskravet som denna studie har utgångspunkt i har det ännu inte forskats så mycket kring. I forskningsgenomgången presenteras därför studier om hur lärare tolkar kursplanen i idrott och hälsa generellt. Avsnittet är indelat utifrån rubrikerna: tolkning av kursplanen, lärarens bakgrund, lokaler, diskurser inom idrott och hälsa. Då Skolverket betonar att begreppet kroppslig förmåga har likheter med begreppet physical literacy inleds forskningsgenomgången med ett avsnitt om hur begreppets upphovsperson, Margaret Whitehead har beskrivit begreppet.

Whitehead (2005) har genom sin forskning utvecklat begreppet physical literacy som på svenska skulle kunna översättas till kroppslig bildning alternativt kroppslig förmåga. Tanken med begreppet är att bredda bilden av kroppslig kompetens som hon menar står i centrum för utbildningen inom rörelse. Hon har förklarat kroppslig bildning som att individen rör sig med balans, ekonomi och självförtroende i situationer som är fysiskt krävande. Personen kan också läsa av sin fysiska omgivning och anpassa sig efter detta på ett anpassat sätt med intelligens och fantasi. I kursplanen för gymnasiet används begreppet kroppslig förmåga, vilket är något eleverna ska få chans att utveckla genom undervisningen. Whitehead anser att elevernas möjlighet att utveckla sin kroppsliga förmåga bör vara kärnan i ämnet idrott och hälsa och att undervisningen genomgående ska kretsa kring det. Hon menar också att ämnets uppgift är att stimulera ett intresse hos eleverna som ska leda till livslång fysisk aktivitet, men för att eleven ska klara av detta måste det finnas en vilja och kraft att ta eget ansvar över sitt lärande samt en förmåga att se sina egna utvecklingsbehov. Undervisningen i idrott och hälsa är i många fall aktivitetsinriktad istället för individinriktad. Detta är i sig ett problem då förutsättningen för att kunna undervisa i kroppslig kompetens är

att personen står i fokus, vilket innebär att läraren måste ha en utvecklad kunskapsteoretisk kompetens. (ibid., s. 1ff.)

### 1.2.1 Tolkning av kursplanen

Styrdokumentet i idrott och hälsa beskrivs i många fall som otillräckliga för att eleverna ska kunna bedömas likvärdigt, att lärarna ständigt måste bearbeta styrdokumentet och tolka dem (Redelius 2012, s. 217f.). Kollegialt samarbete menas vara nödvändigt för att lärarna ska kunna göra gemensamma tolkningar av kurs- och ämnesplaner så att eleverna får en så rättvis bedömning som möjligt. Tidigare studier har visat att det finns en spridning i hur tolkningen av kunskapskraven och betygssättningen ser ut och går till mellan olika lärare och även olika skolor. Detta tyder på att den likvärdiga bedömningen inte alltid existerar, vilket alla elever har rätt till. I och med detta finns det också en risk att kunskapskraven i idrott och hälsa inte alltid är utgångspunkt för hur eleverna blir bedömda i ämnet, utan att lärarna istället gör egna tolkningar av vilka kunskaper eleverna ska ha. (ibid., s. 217f.)

I tidigare läroplan, Lpo/Lpf94, betonades de fyra F:n; fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet som olika nivåer av kunskap, vilket i sin tur avgjorde vilket betyg eleverna uppnådde. I dagens läroplan, Lgy 11 är var och en av dessa fyra kategorier representerade och efterfrågade i alla betygsnivåer. Skillnaden mellan betygen är att de efterfrågas i olika utsträckning, vilket förklaras via olika värdeord. Ytterligare en tydlig skillnad är att i dagens läroplan ska samtliga krav vara uppfyllda på varje betygsnivå för att eleven ska uppnå betyget. För att förtydliga: om eleven uppnått alla krav för betyget C och övervägande delen av kraven för betyget A, får eleven betyget B. Detta betyder att eleven har en kunskapsutveckling som är på väg mot nästa steg och i och med det ett högre betyg. (Redelius 2012, s. 222)

Även Nyberg och Larsson (2016, s. 30ff.) belyser problematiken i att lärare i idrott och hälsa inte är helt eniga om hur kunskapskraven ska tolkas och vad elever ska lära sig i ämnet. Undervisningens fokus ligger i många fall på att eleverna ska vara fysiskt aktiva men att kopplingen till lärande och kunskap saknas. Lärobjekten i ämnet, vilket förklaras som vad

eleverna ska lära sig i en viss lektion eller övning, framträder på olika sätt och studier har tytt på att de kunskaper som lärare värdesätter hos elever vid bedömning inte alltid stämmer överens med de kunskaper som uttrycks som viktiga i läroplanen. Många lärare vittnar om att skolämnet idrott och hälsa ska vara något annat än idrottsrörelsen och tävlingsidrott, men det blir inte alltid tydligt för eleverna. Det är däremot tydligt för eleverna vad som krävs för att få ett högt betyg i ämnet. Lärarna värdesätter ofta förmågor som är viktiga inom det område de själva kommer ifrån, vilket i många fall är tävlingsidrotten. Konsekvensen av detta är att mätbara och mer idrottsliga prestationer anses värdefulla i ämnet. Förutom detta blir även konsekvensen att elever som inte är fysiskt aktiva inom idrottsrörelsen eller tävlingsidrotten underförstått lär sig att fysisk aktivitet, rörelse och idrott inte är något för dem. I och med detta ses begreppet rörelseförmåga inom ämnet ofta som att utöva idrottsrörelsens och tävlingsidrottens aktiviteter, där kvantitativt mätbara förmågor underförstått värderas för de högre betygen. Det verkar även som att dessa "idrottsfärdigheter" (inom idrotten brukar man tala om att någon "har talang" eller inte talang) och det är något som personen "har" eller "inte har". Dessa idrottsfärdigheter verkar inte heller fokusera på kvalitativa aspekter av rörelse i form av t.ex. koordination, kroppslig förmåga, estetiska uttryck eller eget skapande av rörelser. Det ger indikationer på att utvecklingen av elevers rörelseförmåga inte anses vara ett centralt uppdrag för undervisande lärare i ämnet. (ibid., s. 30ff.)

Vad betygsätts då i praktiken? Redelius (2012, s. 226) menar att förväntningarna i ämnet många gånger är för lågt ställda och att det är för lätt för eleverna att få godkänt. Ett kriterium för att bli godkänd verkar vara att eleverna är närvarande, tillsammans med om de deltar i undervisningen eller deltar aktivt. Detta är dock inget som kunskapskraven uttrycker och överensstämmer därför inte med det målstyrda skolsystemet. Skolverket menar att det självklart är viktigt att eleverna deltar i undervisningen då det är där ett lärande kan och ska ske, men för att nå målen krävs det mer än att endast delta.

Klapp (2015, s. 126) beskriver vårt betygssystem som att det är utformat för att läraren ska tolka styrdokumentet i flera led, tillsammans med kursplaner och kunskapskrav. Läraren tolkar styrdokumentet och elevernas prestationer utifrån sina egna värderingar, vilka bygger på tolkningarna av styrdokument, kursplan samt kunskapskrav vilket sedan resulterar i ett betyg av elevernas prestation. Klapp belyser därmed problematiken i att

bedömningsprocessen är komplicerad eftersom den bygger på bl.a. lärarens tolkningar och värderingar, vilket gör att det är svårt att göra processen helt transparent (ibid., s. 140). Kunskapskraven uttrycks i kursplanen genom värdeord som Klapp beskriver som “relativt abstrakta, kvantitativa och öppnar för olika tolkningar” (2015, s. 127). Värdeorden skiljer sig åt beroende på vilket betyg som gäller, E, C eller A. Skillnaden mellan värdeorden i de olika betygen är små och öppna för tolkning och hela betygssystemet bygger på att läraren i fråga har en stor förmåga och kunskap om hur värdeorden ska tolkas. Att lärare har ett gemensamt språk för att beskriva elevernas kunskaper och prestationer är en förutsättning för att bedömningen och betygsättningen inom ämnet ska bli så likvärdig som möjligt (Klapp 2015, s. 129f.). Bedömningsstödet för idrott och hälsa på gymnasiet uttrycker även att förutsättningen för en likvärdig bedömning är att eleverna vet vad som ska bedömas, hur det ska bedömas och när det ska bedömas. (Skolverket 2015, s. 3)

### **1.2.2 Lärarens bakgrund**

När det gäller idrottsaktiviteter utanför skolans värld finns det sätt att namnge vissa rörelser vilket betraktas som ett “rätt” sätt att röra sig på i förhållande till aktiviteten som är upprättat efter experter och elitutövare (Kirk 2010, s. 20f.). Det kan ses som ett korrekt utförande av rörelser och är starkt kopplat till tävlingsidrott och sport. Det verkar påverka idrottslärarens bedömning av elevernas förmågor rent implicit, då de sedan tidigare har med sig en bild av det korrekta utförandet (Redelius et al. 2009, s. 258). Detta har med lärarens stoffrepertoar att göra, vilket innefattar bl.a. lärarens ämnesstudier, deras bildning, tidigare erfarenheter i livet som arbeten, fritidsintressen, men också tidigare lärarerfarenhet samt planeringsarbete. Repertoaren kan ses som individuell för varje lärare, men något som är gemensamt för alla utbildade lärare är ämnesstudierna. Något ytterligare som har betydelse för lärarens stoff är vad läraren har för mål och vill med sitt liv och även sin undervisning, vilket påverkar deras inställning till vad som är viktigt inom ämnet. (Linde 2012, s. 19f.)

### **1.2.3 Lokaler**

Något som ytterligare påverkar undervisningens utformning utöver lärarens tolkning av kursplanen och lärarens bakgrund, är tillgången till lokaler (Liljekvist 2012, s. 18). I vissa fall

har skolan en liten idrottssal belägen i källaren, som är mörk och utan fönster. I andra fall finns en stor och rymlig idrottssal som är placerad på skolgården. I andra fall saknar skolan idrottshall helt och hållet. Liljekvist (2012, s. 18) berättar i sin studie om att vissa lärare hon intervjuat undervisar i skolans salar, andra i kommunala sporthallar och i några fall undervisar idrottslärarna i lokaler som är avsedda för andra aktiviteter. Hon hänvisar till Meinanders (2000, s. 35) tidigare beskrivning av skolbyggnaden som "en läroplan i sten" och att hon tolkar detta som att skolbyggnadens lokaler har stor betydelse för hur skolverksamheten utformas och att detsamma gäller idrottshallens utformning. Salens placering, utformning och inredning påverkar och utmanar idrottslärarens tolkning och val av innehåll i ämnet. Tillgång till idrottshall är också en faktor som påverkar tolkningen, då läraren ibland måste undervisa på andra platser än i en idrottshall vilket påverkar undervisningens utformning. Liknelsen mellan läroplanen som en skolbyggnad kan tolkas som en förmedling av skolbyggnadens budskap och normer, vilket i sin tur också skapar förutsättningar för verksamheten. (Liljekvist 2012, s. 18f.)

#### **1.2.4 Diskurser inom idrott och hälsa**

Larsson och Nyberg (2017, s. 146ff.) har även genomfört en studie där de kartlagt olika diskurser inom idrott och hälsa som grundar sig i hur idrottslärare hjälper eleverna utveckla deras rörelseförmåga. En av diskurserna som framträder är *fysisk aktivitet* vilket innebär att lärarna anser att undervisningen i ämnet uttryckligen handlar om att eleverna ska vara fysiskt aktiva, både i nuet och i framtiden. Det ska främjas genom att i undervisningen använda ett s.k. smörgåsbord av aktiviteter för att eleverna ska finna någon aktivitet som faller dem i smaken. Smörgåsbordet av aktiviteter kan dock ibland kritiseras för att inte vara tillräckligt varierande. Många av lärarna som deltog i studien var överens om att ämnet idrott och hälsa inte handlar om att utveckla en atletisk talang, utan att syftet är att främja ett livslångt intresse för fysisk aktivitet hos eleverna. I och med detta anser lärarna att elevernas rörelse kvaliteter inte är så viktiga utan att eleverna ska försöka och vara aktiva under lektionerna.

Den andra diskursen som framträder är diskursen om *tävlingsidrott*. Lärarna uttrycker i flera fall att ämnet idrott och hälsa inte ska handla om tävlingsidrott och att utveckla sportfärdigheter hos eleverna. Det har också visat sig att svenska idrottslärare varit skeptiska

till att inkludera tävlingsmoment i ämnet. Trots detta verkar undervisningen i ämnet i stor utsträckning ändå innehålla idrott och sport. Lärarna verkar också ha en bild av hur rörelser som är kopplade till tävlingsidrott och sport ska se ut, ett s.k. korrekt utförande av rörelsen. Utifrån detta resonerar lärarna kring att det är omöjligt att försöka utveckla rörelsekvantiteter hos eleverna eftersom de inte har tillräckligt med tid avsatt för det i ämnet. Lärarna framhäver också att de inte vill kritisera elevernas rörelsekvantiteter offentligt under lektionstid. Larsson och Nyberg menar att det kan vara den dominerande diskursen om *fysisk aktivitet* och dess bild av hur ämnet ska främja fysisk aktivitet hos eleverna som gör att de är skeptiska till att arbeta med att utveckla elevernas rörelsekvantiteter. Lärarna verkar ha en bild av att ämnet inte handlar om idrott och sport, men att det är genom idrott och sport som rörelsekvantiteter utvecklas. (ibid., s. 146ff.)

Larsson (2016) beskriver en tredje diskurs om *utbildning*, vilken framträder när lärarna uppmanas att diskutera vad eleverna ska lära sig av undervisningen i idrott och hälsa. Det är en konstruktionistisk pedagogisk diskurs, som bygger på att teori och praktik vävs ihop. Diskursen delas upp i två delar, där vissa lärare ser kunskap som teori, medan andra lärare är ser kunskap som praktiska färdigheter. Lärarna verkar genomgående resonera som att teori och praktik är skilda saker, vilket leder till att de får svårt att tolka och använda kunskapskraven. Eftersom svenska idrottslärare har visat sig vara skeptiska till att utveckla elevernas sportfärdigheter och de påtalar tidsbristen inom ämnet samt att de inte vill offentligt kritisera eleverna, anser de att det är svårt att utveckla elevernas rörelsekvantiteter. Ur ett konstruktionistiskt perspektiv ställer även kursplanen krav på att lärarna ska kunna tolka kunskapskravet, vad begrepp som rörelsekvantitet kan betyda samt hur man kan se skillnad på olika rörelsekvantiteter. (ibid., s. 29)

### **1.3 Teoretisk ramverk**

Det finns flera olika faktorer som påverkar undervisningen utöver de som tidigare beskrivits i forskningsgenomgången. För att se övergripande på utbildning kan läroplansteorin användas, vilket innefattar utbildningssystemets läroplan i förhållande till de utbildningspolitiska formuleringarna och undervisningens organisation samt genomförande. Denna teori har valts för att övergripande se vilka faktorer som påverkar hur lärare tolkar kunskapskravet.



Översiktligt kan man säga att det finns tre utbildningsarenor som i olika led påverkar utbildningen. De är formuleringsarenan, transformeringsarenan och realiseringsarenan. Formuleringsarenan är själva utformandet av innehållet i läroplanerna som formuleras från pedagogiska och skolpolitiska idéer. På transformeringsarenan tolkas läroplanernas och deras innehåll av skolpolitiker, skolledare samt lärare. På realiseringsarenan realiseras läroplanen genom undervisningen. Den består i och med det av bl.a. händelser som äger rum i klassrummet i undervisningssituationen, vilka kan vara både planerade och oplanerade. (Linde 2012, s. 56f.)

Alla de tre beskrivna utbildningsarenorna påverkar undervisningen och dess innehåll samt utfall i olika led vilket gör att det inte är enbart den formulerade läroplanen som styr utbildningen. Undervisningen blir därför nästintill unik i varje undervisningssituation, även om det finns återkommande mönster (Linde 2012, s. 56f.). I och med den målstyrda läroplanen Lgy11 uttrycks målen för kurserna i mycket övergripande termer och är så pass övergripande att det ibland inte ens går att avgöra vilket ämne målen tillhör. Kunskapsmålen uttrycker ej vad eller hur läraren ska undervisa utan istället vilka kunskaper eleverna ska få genom undervisningen. (Linde 2012, s. 89f.)

Av de ovan beskrivna arenorna är det transformeringsarenan som kommer att användas som utgångspunkt i diskussionen för att se vilka faktorer som påverkar lärarnas uppdrag.

## **2 Metod**

Frågeställningarna har besvarats genom kvalitativa semistrukturerade intervjuer. Det innebär att intervjuaren har ett formulär med ämnen som ska bearbetas och frågor som ska besvaras. Intervjuaren är i och med detta flexibel vad gäller frågornas och ämnenas ordning för att intervjupersonen ska få chans att utveckla sina idéer och tankar på ett mer utförligt plan. (Denscombe 2016, s. 266)

Intervjupersonerna fungerade som både informanter och respondenter vid intervjutillfället, där det förstnämnda innebär att de informerar om faktiska förhållanden i praktiken och det

sistnämnda att de får chans att uttrycka sina egna tankar om och känslor inför ämnet för intervjun (Hassmén & Hassmén 2008, s. 108). För att analysera datan genomfördes en diskursanalys av de transkriberade intervjuerna, vilket beskrivs mer utförligt nedan.

## **2.1 Urval**

Intervjupersonerna bestod av lärare som undervisar i kursen idrott och hälsa 1 på gymnasiet i Stockholmsområdet. För att ge studien större relevans och för att få ett representativt urval intervjuades endast legitimerade gymnasielärare i ämnet idrott och hälsa. Intervjupersonerna blev tillfrågade att delta i studien via mail och de valdes ut genom tillgänglighetsurval då det är effektivt ur ett tidsperspektiv, vilket innebar att gymnasielärarna som blev tillfrågade befann sig i samma område som forskarna, i detta fall Stockholmsområdet. 28 gymnasielärare kontaktades varav sju stycken tackade ja till en intervju. Det blev ett bortfall på grund av tidsbrist och sex gymnasielärare i ämnet idrott och hälsa genomförde intervjuerna. Gymnasielärarna som genomförde intervjuerna arbetade på olika gymnasieskolor som låg i både förorter och innerstad, det var friskolor och kommunala skolor, stora och små skolor samt att lärarnas erfarenhet i yrket varierade. Dessa gymnasielärare kan möjligen ha representerat en viss typ av lärare med en stark inställning till kunskapskravet som undersöktes, och utifrån aspekten att lärare med olika tankar och åsikter önskas representeras i studien kan detta ha bidragit till en lägre validitet.

## **2.2 Genomförande**

Intervjuguiden skapades utifrån följande tre teman: hur lärarna tolkar kunskapskravet, hur lärarna bedömer utifrån kunskapskravet samt hur de ser på likvärdig bedömning (se bilaga 4). För att säkerställa frågorna i intervjuguiden innan intervjuerna genomfördes en pilotstudie, dels för att se hur frågorna tolkades och uppfattades av den som blir intervjuad, dels för att intervjuledaren skulle få tillfälle att träna på att ställa eventuella följdfrågor och validera intervjuämnena- och frågorna. Intervjupersonen som valdes ut för att delta i pilotintervjun var en lärare i ämnet idrott och hälsa. Pilotintervjun tog ca 20 minuter att genomföra och därefter justerades intervjuguiden utifrån de svar och följdfrågor som framkom och ställdes i samband med pilotintervjun.

Intervjuerna var semistrukturerade för att få fylliga och djupgående svar från intervjupersonerna. I en semistrukturerad intervju har forskaren en lista med specifika teman som intervjun följer men frågorna måste inte komma i denna ordning. Detta ger forskaren möjlighet att vara flexibel och följsam efter intervjupersonens svar. (Bryman 2011, s. 413ff.)

För att lärarna inte skulle känna sig påhoppade eller ifrågasatta var empatiskt intervjuande i fokus för intervjun, vilket innebär att intervjuaren "tar ställning" för intervjupersonen och tar positiv hänsyn för att skapa trygghet i situationen (Kvale & Brinkman 2014, s. 126).

Intervjuerna genomfördes på intervjupersonernas arbetsplats för att intervjupersonerna skulle känna sig bekväma. Bryman (2011, s. 420) beskriver att genom att låta intervjupersonen välja plats för intervju skapar man en tryggare atmosfär vilket kan bidra till en avslappnad personkemi. Intervjupersonerna skrev på två samtyckesblanketter innan intervjun inleddes (se bilaga 3), en av blanketterna fick intervjupersonen och den andra behöll forskarna.

Intervjuerna spelades in via ljudupptagning eftersom speciella fraser och uttryck kan gå förlorade om intervjun endast antecknas (Bryman 2011, s. 420f.), vilket även medför en ökad reliabilitet vid transkriberingen. Denscombe (2016, s. 289) menar att det finns en intervjuareffekt som innebär att det finns risk att intervjuarens åsikter och inställning till frågorna kan återspeglas i intervjun. För att undvika denna effekt och för att öka validiteten var samma forskare intervjuledare vid alla intervjuer och detta bidrog till att frågorna ställdes på liknande sätt under alla intervjuer. Det fanns däremot utrymme för den andra forskaren att ställa eventuella följdfrågor för att garantera att alla frågor blev ställda. Intervjupersonerna fick även en möjlighet att läsa transkriberingen för att säkerställa intervjun och för att öka validiteten.

### **2.3 Analysverktyg**

Metoden diskursanalys valdes eftersom dess uppgift är att ta reda på hur idéer skapas och realiseras i praktiken (Kvale & Brinkman 2014, s. 272). Forskaren söker lika mycket efter det som är frånvarande i materialet, det som är dolt eller underförstått, som det som är explicit. Därmed undersöks de sanningar som skapas om vad som anses normalt och även det som

anses onormalt, vad som tas för givet samt det som osynliggörs genom det som beskrivs i både text och tal. (Bolander & Fejes 2015, s. 90)

Första steget i analysprocessen var att läsa igenom det insamlade materialet för att se hur det talas om ämnet som avses att undersökas. Under läsningens gång är det en fördel att skriva ned nyckelord och tankar kring materialet. Andra steget i analysen var att läsa texten mer ingående med dessa frågor som utgångspunkt: “Vad talas det om? Hur talas det om detta? Vad framställs som sanning? Vilka subjektpositioner framträder? Vad utesluts genom detta tal?” (Bolander & Fejes 2015, s. 97). Utifrån dessa frågor kan diskursen kartläggas, det räcker dock inte att endast synliggöra vilken eller vilka diskurser som används i materialet. Det som är huvuduppgiften är att upplysa om hur diskursen byggs upp i materialet, vad diskursen gör samt vilka följder diskursens användande kan få. Diskursanalysen bedöms utifrån sin berättelse. För att det ska anses som en trovärdig studie ska argumenten och analysen anses rimliga och motiverade. (Bolander & Fejes 2015, s. 109ff.)

I första steget av analysen skapades två teman utifrån studiens frågeställningar: “Faktorer som påverkar tolkning av kunskapskravet” och “Faktorer som påverkar bedömning av kunskapskravet”. Utifrån dessa teman skapades sedan kategorier av påverkansfaktorer. Bearbetningen av kategorierna genomfördes i två steg. Först analyserades transkriberingen från intervjuerna på varsitt håll av forskarna för att höja validiteten i studien. Sedan diskuterades “fynden” från respektive forskares individuella analys, för att sedan utifrån det gemensamt diskutera fram och formulera kategorier till varje förutbestämt tema. Från dessa två teman samt underliggande kategorier placerades sedan de viktigaste resultaten in i en diskussion utifrån tre diskurser, *fysisk aktivitet*, *tävlingsidrott* och *utbildning*, vilka ansågs genomsyra resonemangen i materialet. För att ytterligare höja validiteten fördelades resultaten in i de olika diskurserna på varsitt håll av forskarna ytterligare en gång, varefter avgränsningar för diskurserna bestämdes gemensamt. En viss del av resultaten diskuterades sedan i förhållande till det teoretiska ramverket, läroplansteori.

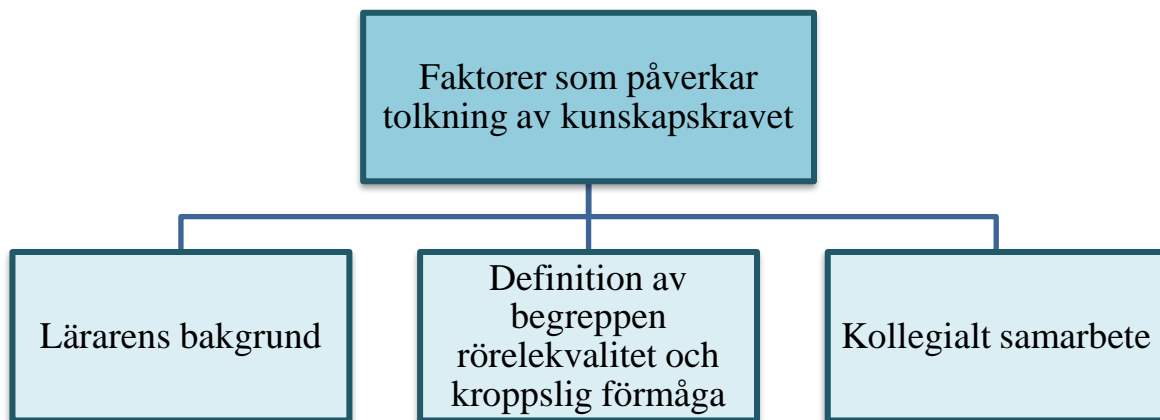
## **2.4 Forskningsetiska överväganden**

För att individer som deltar i studier inte ska utsättas för skada, förödmjukelse eller kränkning har individskyddskravet införts. Utifrån detta krav har fyra forskningsetiska principer utformats för att forskarna ska minimera riskerna för att undersökningsdeltagare ska få negativa konsekvenser av sin medverkan i studien (Vetenskapsrådet 2008, s. 5ff.). Forskaren har en skyldighet att överväga möjliga konsekvenser, både för intervjupersonernas skull och för den större grupp som intervjupersonerna representerar (Kvale & Brinkman 2014, s. 110). De fyra forskningsetiska principerna är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att alla ovan nämnda huvudprinciper skall framgå tydligt till intervjupersonerna. Forskaren skall även informera om studiens syfte och en beskrivning av studien ges till intervjupersonerna. Samtyckeskravet innebär att forskaren inhämtar samtycke från intervjupersonerna för att säkerställa att de har tagit del av informationen. Personuppgifter skall alltid behandlas med konfidentialitet så att obehöriga inte kan ta del av uppgifterna och detta omfattas av konfidentialitetskravet. Slutligen finns nyttjandekravet som syftar till att intervjupersonens svar och uppgifter endast användas till forskningsändamål. (Vetenskapsrådet 2008, s. 5ff.)

Intervjupersonerna i denna studie informerades om studiens syfte och forskarnas bakgrund i samband med att de blev tillfrågade via mail. De fick även ett informationsbrev där det framgick att deltagandet i studien var frivilligt och att de kunde avbryta studien utan närmare motivering (se bilaga 2). Brevet innehöll även forskarnas kontaktuppgifter för att intervjupersonerna skulle veta vart de kunde vända sig vid frågor och brevet informerade också om var studien skulle publiceras. Intervjupersonerna skrev under en samtyckesblankett, utformad utifrån de fyra etiska forskningsprinciperna, som intygade att de hade tagit del av all information. I resultatet presenteras lärarna som lärare 1, 2, 3 etc. för att deras identitet ska förbli anonym.

### 3 Resultat

Nedan presenteras resultatet från datainsamlingen fördelat över teman vilka är indelade efter forskningsfrågorna “Vad påverkar tolkningen av kunskapskravet?” och “Vad påverkar bedömningen av kunskapskravet?”, tillsammans med en figur för att förtydliga inledningen. I kategorierna presenteras citat från intervjuerna med tillhörande kommentarer.



Figur 1. Tre kategorier med faktorer som påverkar tolkningen av kunskapskravet, utformad av forskarna.

#### **3.1 Faktorer som påverkar tolkningen av kunskapskravet**

Nedan presenteras resultatet utifrån första forskningsfrågan “Vad påverkar lärarnas tolkning av kunskapskravet?” indelat i tre kategorier vilka är lärarens bakgrund, definition av begreppen rörelsekvalitet och kroppslig förmåga samt kollegialt arbete.

##### **3.1.1 Lärarens bakgrund**

Vid samtal om lärarnas tankar kring kunskapskravet framkommer det att de flesta lärare som deltog i studien identifierar sig som idrottsmän/kvinnor. En av lärarna förklarar att han kan bedöma och undervisa i den sport eller idrott som han tidigare sysslat med utan större problem, men att det blir svårare att bedöma eleverna i andra aktiviteter. En annan lärare uttrycker att hon vet exakt hur en rörelse inom sin sport ser ut men att det är svårt att avgöra

vad som är av komplex karaktär ändå och svårt att bedöma eleverna. Så här svarar lärarna på frågan "Hur tänker du när du läser det här kunskapskravet?"

Nu är jag ju fotbollsskille, så för mig är det ju klart att lätt bedöma men om vi ska bedöma dom i dans eller om vi ska bedöma dom i, ja, det kan vara redskap eller styrketräning och sånt där. Då känner jag som att nej det kan ju inte jag bedöma vad som är nyanser av rörelsekvalitéer, det kan ju dom som håller på med det. - Lärare 1

Vad är kvaliteter? Alltså, för att jag kan ha basket som jag är proffs på, jag vet exakt hur en basketrörelse ska se ut, men är det de som jag ska bedöma att någon kan spela basket så som jag, är det ett A, är det av komplex karaktär [...] Ja alltså, jag har ju inte riktigt kommit så långt. Vi har bara haft.. I orienteringen har vi... Det är inte ens det vi har bedömt dom i utan det är den här i naturmiljöer. Men.. Ja jag har inte riktigt hunnit grotta ner mig i dom andra delarna om jag ska vara helt ärlig. - Lärare 6

I de fall där lärarna starkt identifierar sig som idrottare följer ofta en uppfattning att komplexa rörelser handlar om olika tävlingsidrotter, där man måste vara expert på en specifik idrott för att kunna bedöma rörelser i den. I samtalen framkommer det även att en del av idrottlärarna endast undervisar och bedömer eleverna i de idrotter som de känner sig bekväma med. I fallet med lärare 6 uttrycker hon även en osäkerhet kring att inte ha hunnit sätta sig in i vad kunskapskravet om rörelsekvalitet innebär. Detta bottnar i att hon är nyutexaminerad och därav inte har så mycket tidigare erfarenhet. Bland de lärare som har arbetat inom yrket länge råder det både säkerhet och osäkerhet kring kunskapskravet. De lärare som uttrycker en säkerhet kring kunskapskravet ser det som en följd av att de arbetat länge medan andra uttrycker att de känner en osäkerhet trots att de arbetat länge.

### **3.1.2. Definition av begreppen rörelsekvalitet och kroppslig förmåga**

Flera lärare förklarar begreppet rörelsekvalitet som att man kan anpassa sin rörelse efter aktiviteten. De påtalar också att rörelsekvalitet kan ha olika nyanser och appliceras på olika aktiviteter. Den kroppsliga förmågan beskriver lärarna sammanfattningsvis som en större helhet vilken innefattar anpassning av rörelser, koordination, medvetenhet och förståelse för

sammanhanget, vilket tar sig uttryck i praktiska moment. Lärarna verkar dock ha svårt att skilja begreppen åt och använder sig av olika ord för att förklara begreppens betydelse. Lärare 1 beskriver den kroppsliga förmågan som mer funktionell och nämner förståelse och förtrogenhet som innefattas av de fyra F-en. I samtalet om begreppen rörelsekvalitet uttryckte lärare 5 och 6 en osäkerhet om vad dessa begrepp kan stå för, vilket de i samband med intervjun berättat kan ha att göra med att de är nyutexaminerade och därför inte har tillräckligt med erfarenhet. Lärare 5 ger i samtalet exempel på vad begreppen kan tänkas stå för, men uttrycker en viss osäkerhet och påpekar att det är svårt. Lärare 6 ger inte några exempel på vad begreppen kan tänkas stå för och uttrycker en frustration kring att det är svårt. Så här svarar de i samtal om kunskapskravet och begreppen:

Intervjuledare:

Om du skulle sätta begreppen rörelsekvalitet och kroppslig förmåga mot varandra, hur skulle du beskriva dem med andra ord?

Lärare 5:

Det handlar om att man ska kunna applicera goda rörelsekvaliteter på olika aktiviteter, sen spelar det ingen roll om man är fotbollsspelare eller basketspelare utan man ska kunna applicera det på alla olika aktiviteter [...] Kroppslig förmåga skulle jag säga är följden av, att dom också är medvetna om vad som händer, om man utför en rörelse på ett visst sätt. Är det här ergonomiskt till exempel, så jag inte skadar mig. Alltså att eleverna också är medvetna om vad som händer om man utför en rörelse på ett visst sätt. Medvetna om vad dom gör. Kanske lite mer koordination.. Sen kroppslig förmåga, jag kan faktiskt inte ge mer än så. För det är skitsvårt. Men jätteintressant fråga.

Intervjuledare:

Vad tänker du när du läser det här kunskapskravet?

Lärare 6:

Jag tänker.. Det här har jag diskuterat jättemycket med min kollega.. Det är svårt att veta vad man ska bedöma, och en kurs på GIH räckte verkligen inte långa vägar för att jag ska veta vad jag ska bedöma, helt ärligt.



Intervjuledare:

Om du skulle sätta begreppen rörelsekaraktär och kroppslig förmåga mot varandra, hur skulle du beskriva dem med andra ord?”

Lärare 6:

Eh... Hm... Kroppslig förmåga vill jag hellre säga är... Ja... Det var en svår fråga [...] Jag tänker ju att, goda rörelsekaraktärer, att du kan utföra en aktivitet... Det är ju det här. Det är ju det här! Jag vet ju inte. Vad är karaktärer?

Lärare 6 är nyutexaminerad och uttrycker att hennes utbildning har varit bristfällig vilket gör att hon känner sig osäker på hur hon ska undervisa och bedöma eleverna i det här kunskapskravet. Hon berättar i samband med intervjun att hon har en mentor som ska stötta henne under det första läsåret. Det framgår inte om mentorn är lärare i idrott och hälsa eller något annat ämne. Mentorn hjälper dock inte till så mycket p.g.a. att hen har mycket att göra och läraren diskuterar istället mycket med sin idrottslärarkollega. Trots detta finns det indikationer på att det eventuellt råder en generell osäkerhet kring vad begreppen rörelsekaraktär och kroppslig förmåga kan tänkas stå för på arbetsplatsen och att lärare 6 inte får tillräckligt med stöttning när det gäller kunskapskravet.

### **3.1.3 Kollegialt samarbete**

Vid samtal om hur lärarna ser på att tolka kunskapskravet uttrycker alla lärare utom en, vikten och nyttan av att samarbeta med sina kollegor, både för att klargöra hur tolkningen av kunskapskravet ska ske i praktiken och för att klargöra hur och vad som ska bedömas. Flera lärare påpekar också att deras arbetslivserfarenhet bidrar till en trygghet i hur de ska undervisa, speciellt om de har haft samma kollegor under en längre tid. Den lärare som inte har några kollegor i idrott och hälsa uttrycker att tolkningen av kunskapskravet påverkas av han inte har någon att diskutera med. Så här svarar lärare 1 på frågan: “Ser du någon problematik med att tolka kunskapskravet?”

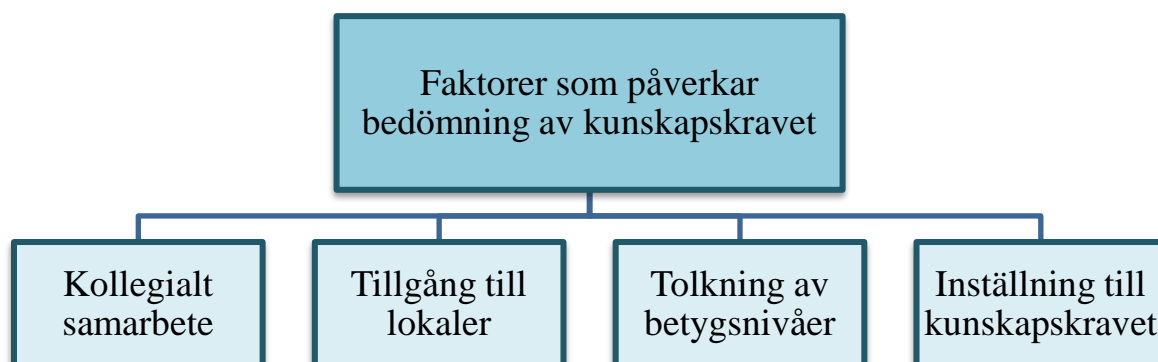
Jag vet inte hur mycket ni har tittat på det här med kunskapskraven men det finns ju jävligt mycket godtyckligt. Alltså du kan ju tolka det själv som du vill och det är ju också baktanken lite att det kan vara bra på ett sätt att man inte styrs för mycket. Men en sån här grej till

exempel kan jag ju känna någonstans att det går aldrig att få, såg att ni hade en fråga om det, men det här kan ju aldrig bli en likvärdighet [...] Jag är ju ensam kollega och idrottslärare generellt sett och på en sådan här liten skola är det ju bara jag. Det är betydligt fler kollegor i ämnen som inte är idrottsämnen då och det finns ofta fler lärare av dem. Just en stor skola kanske det finns fyra-fem gympalärare medan när man kollar svenska och engelska kanske det finns tio-tjugo lärare, så då kan man också få lite information att man pratar med kollegor och så där. För mig, det blir ju mycket egen tolkning, och det är ju det som är problemet sådär att man sitter på sin egen skola och säger så här tolkar jag dom här kunskapskraven. - Lärare 1

I det här fallet påpekar lärare 1 att han har brist på kollegialt samarbete, vilket leder till att han tolkar kunskapskravet själv. Han har inget samarbete med andra skolor och får därför inget utbyte av t.ex. innehåll och bedömningsmatriser, till skillnad från de övriga lärarna på hans skola. Han uttrycker också att kursplanen är svår att tolka men bortförklarar sitt ansvar att sätta sig in i vad kunskapskravet innebär, för att han inte har några kollegor att diskutera detta med. Det ger indikationer på att lärare 1 inte strävar efter en likvärdighet inom kunskapskravet då han ser det som en omöjlighet att ha likvärdighet utifrån hans förutsättningar.

### ***3.2 Faktorer som påverkar bedömningen av kunskapskravet***

Nedan presenteras resultatet utifrån andra forskningsfrågan “Vad påverkar lärarnas bedömning av kunskapskravet?” indelat i fyra kategorier, vilka är kollegialt samarbete, tillgång till lokaler, tolkning av betygsnivåer och inställning till kunskapskravet.



Figur 2. Fyra kategorier med faktorer som påverkar bedömningen av kunskapskravet, utformad av forskarna.

### 3.2.1 Kollegialt samarbete

När samtalet leder in på frågor om likvärdig bedömning uttrycker alla lärare som har kollegor inom ämnet på sin skola att de arbetar mycket med att sambedöma, utforma matriser och diskutera elevernas färdigheter. De berättar också att de på skolan har en likvärdig bild av vad som ska bedömas i ämnet. Flera av lärarna talar även om samarbete inom skoldistriktet och att de även där diskuterar bedömning samt delar med sig av lektionsinnehåll och bedömningsmatriser. Även där verkar de flesta lärarna eniga om att de upplever att de har en likvärdig syn på bedömningen inom kunskapskravet.

Intervjuledare:

Hur ser du på likvärdig bedömning?

Lärare 2:

Och min kollega och jag har ju varit tillsammans med varandra, pratat om hur vi tänker och bedömer, jag menar vi har ju samma tänk. Och speciellt om vi tar den teoretiska delen, vi läser varandras rapporter och hur vi ska bedöma det här efter kunskapskraven med GY11 till exempel. Och vi har i stort sett alltid en lika bild, så den blir liksom vad säger man.. Likvärdig. Eftersom vi har jobbat så pass länge, vi vet hur vi jobbar och jobbar väldigt tätt, så det är inga problem..

Intervjuledare:

Ser du att det finns ett problem med likvärdig bedömning?

Lärare 2:

Vi har ju delat med oss av vår matris till exempel, många som har inspirerats av den och använder den, så gör dom om den så att den passar dom lite bättre [...] Och så vet jag på en annan skola där lärarna, dom är väl tre idrottslärare eller fyra eller något sånt, så den kvinnan då, hon är väl väldigt nära pensionsåldern nu men hon älskar konditionsidrotter och så och då har en del av hennes elever lite, ja men vi får ju alltid hålla på att springa så mycket och det är tidtagning och mycket fokus på kondition, medans andra lärare på samma skola jobbar lite annorlunda, och där blir det ju inte likvärdigt, det beror ju på vad för lärare du har. Men det handlar ju om att dom kanske inte har fasat ihop som min kollega och jag, vi är liksom som Knoll och Tott liksom, vi jobbar väldigt lika, och det är viktigt tycker vi att eleverna här ska känna att oavsett vem dom har av oss så är det liksom under samma förutsättningar, plus att vi också har varandras elever, vi mixar dom här aktivitetskurserna.

Intervjuledare:

Om man tänker likvärdighet skolor emellan, för att om har jag fattat det rätt så får dom välja aktivitetskurser att dom får välja aktivitet, hur tänker du om vi säger att jag är jätteduktig på dans så kan jag ju välja dans för att jag har chans att få ett bättre betyg, och det kan ju ha både för- och nackdelar, men på en annan skola där man bara erbjuds ett innehåll och måste delta på alla dom aktiviteterna så kanske jag inte har lika bra förutsättningar att få ett lika bra betyg, hur ser du på det?

Lärare 2:

Jag kan ju tycka att det inte blir likvärdigt och rättvist, så är det ju inte. Men sen vet jag ju inte i praktiken hur jag ska kunna ändra det utan det är ju bara så vi arbetar här, och sen har vi ju också haft dom är mötena här eftersom vi ska inspireras av varandra, hur gör ni och så där, men sen att få alla att jobba på ett sätt av oss idrottslärare i innerstaden, det är ganska svårt faktiskt. Så det är faktiskt ett problem, det är det. Men prio ett är ju att vi här på skolan har en likvärdig bedömning, men när man ser det stora i hela och vi hela Sverige, beroende på vilken skola du går i...

Lärare 2 berättar att de på hennes skola har en likvärdig syn på ämnet och hur det ska bedömas. Hon och hennes kollega har arbetat tillsammans under många år och det är enligt henne en förutsättning för likvärdighet. De arbetar med s.k. aktivitetskurser, där eleverna får chans att välja mellan två aktiviteter, där den ena är bollspelsfokuserad och den andra är dans- och rörelsefokuserad. Utifrån detta har hon och kollegan skapat en matris för hur de bedömer eleverna i kunskapskravet om rörelsekaraktär. När det gäller det kollegiala samarbetet inom deras skoldistrikt uttrycker hon att det finns en problematik med likvärdigheten när det gäller innehållet i undervisningen. Detta p.g.a. att de andra skolorna erbjuder endast en aktivitet i taget till alla elever, medan lärare 2 och hennes kollega ger eleverna två valmöjligheter, vilket gör att eleverna får andra möjligheter att uppnå ett högre betyg. Hon uttrycker att det är en problematik att få likvärdighet mellan skolorna, men att hon och hennes kollega inte är benägna att ändra sin undervisningsutformning för att bidra till likvärdigheten. Anledningen till detta är för att de fått positiv respons gällande aktivitetskurserna från eleverna. Utifrån redogörelsen för hur dessa aktivitetskurser är utformade, kan man fundera över om undervisningen verkligen innehåller "en bredd av aktiviteter" som kunskapskravet uttrycker, då det faller på vilket val den individuella eleven gör inför aktivitetskursen. Det är också viktigt att lärarna kan skilja på aktivitet och innehåll. Aktiviteterna kan variera mellan skolor, medan innehållet i ämnet ska vara detsamma.

Intervjuledare:

Hur ser du på likvärdig bedömning?

Lärare 6:

Ja nej det finns ju ingen för fem öre, likvärdighet, skulle jag säga. Alltså det är klart att alla lärare har olika syn på goda rörelsekaraktärer och speciellt om man kör till exempel bollsporter, som jag sa innan så tror jag att folk har en, ja men så här ska bollsport se ut och det är det jag bedömer efter.

Lärare 6 uttrycker dock det motsatta och påpekar att det känns svårt att kunna ha en likvärdig syn på bedömningen i kunskapskravet mellan alla lärare, både på den individuella skolan men även om man ser till likvärdighet skolor emellan. Detta säger hon trots att hon även påpekar

att hon och hennes kollega har ett mycket bra och tätt samarbete både i planerings- och i bedömningsstadiet.

### 3.2.2 Tillgång till lokaler

I samband med intervjun av lärare 1 framkom det att han arbetar på en friskola och att deras skola inte har någon egen idrottshall utan hyr in sig på ett gym i närheten. Han menar att alla skolor har olika förutsättningar beroende på var skolan är belägen och även vilka lokaler skolan har tillgång till.

..det här kan ju aldrig bli en likvärdighet. Det beror helt på vart man kommer ifrån och vad man har för geografisk situation och vad man har för lokaler. - Lärare 1

Lärare 4 uttrycker att han anser att tillgång till lokaler är avgörande för valet av aktiviteter i undervisningen och att han på sin tidigare arbetsplats hade en liten idrottshall, vilket i sig är en faktor som påverkar undervisningens möjligheter. Han berättar om några av de andra skolorna i hans skoldistrikt och hur deras tillgångar skiljer sig. Samtalet leder även in på friskolors möjligheter till undervisning där de enligt honom oftast inte har en egen idrottshall. Han tror också att tillgången till lokal är en förutsättning för att kunna ha en likvärdighet inom ämnet.

Intervjuledare:

Vad är din uppfattning om likvärdig då, när ni träffar dom och får höra vad dom säger?

Lärare 4:

Jag kände hela min tid där att, inte att man fick trola med knäna men att jag hade svårt att kunna motivera att bedöma alla rörelsekvaliteter och kunna genomföra ett brett utbud av moment på skolan [...] och dom gånger det inte går, för som den andra skolan har ingen friidrottsarena, då går det ju inte liksom.. Dom kan ju inte på det sättet som vi kan. Men det blir inte samma grej för dom kan inte köra kontinuerligt som vi kan. Alla moment går inte att göra likadant på alla skolor [...] ibland på skol-DM har jag träffat på friskolor och pratat och dom är oftast lite bedrövade över att dom inte har en egen idrottshall.

Lärare 5 arbetar på en friskola som har ett aktivt samarbete med en kommunal skola och tror att det är en rätt unik situation, då hennes upplevelse av friskolor i övrigt är att de inte har så mycket samarbete med andra skolor överhuvudtaget. Även hon påpekar att det finns svårigheter med att många friskolor inte har möjlighet att använda idrottshallar och får använda andra lokaler i sin undervisning i idrott och hälsa.

Intervjuledare:

Jag tycker det var intressant det du sa att du samarbetar med en kommunal skola. Ni är ju en friskola och samarbetar med en kommunal skola, tror du det kan bli en skillnad där mellan andra friskolor, till exempel ni som har ett sånt samarbete och andra som inte har det?

Lärare 5:

Det är nog inte säkert man har såna här samarbeten om man är en friskola. Att man blir lite ensamstående om man inte är kommunal för dom kommunala skolorna har ju oftast sammankallade av alla lärare i de olika ämnena i hela Stockholms stad. Så jag tror att dom blir lite lätt ensamma, där är det också en fråga om lokaler och såna grejer. Där har vår friskola bra förutsättningar eftersom den har fungerat i så många år. Många som startar upp och har det tufft med sånt får ju också svårt att bedöma, att eleverna kanske inte får chans att visa upp det dom kan, för att det inte finns möjligheter till lokaler och så. Men jag tror definitivt att det kan bli stor skillnad.

Lokaler verkar vara en avgörande faktor för undervisningens förutsättningar. Det finns en skillnad mellan kommunala skolor och friskolors förutsättningar gällande tillgång på lokaler i ämnet idrott och hälsa, vilket lärarna uttrycker påverkar likvärdigheten inom ämnet. Det framkommer inte vilka krav lärarna ställer på sin skolledning gällande tillgång på lokaler eller om det är så att lärarna väljer att inte ta upp eventuell problematik med lokaler till idrottsämnet.

### **3.2.3 Tolkning av betygsnivåer**

När samtalet börjar kretsas kring bedömning och skillnaden mellan de olika betygsnivåerna ger lärare 2, 4 och 5 exempel på hur de bedömer eleverna i dans. De ger konkreta exempel på vad som skiljer betygsnivåerna åt. För betyget E beskriver de flesta lärarna att eleverna ska kunna

röra sig i takt, klara av grundläggande rörelser och steg och att det är okej för eleverna att göra några missar i koreografin. För betyget C beskriver de flesta lärarna att eleverna ska visa större säkerhet i koreografin, att dom ska kunna dansa lite mer självständigt och att de kan koordinera ihop armar och ben. För betyget A beskriver de flesta lärarna att eleverna ska klara av koreografin, dansa i takt, ha rätt stil på dansstegen, klara av att dansa i olika takter och kunna anpassa och upprepa rörelserna. Så här svarar lärarna på frågan: "Hur ser du på skillnaderna mellan de olika värdeorden i kunskapskraven?"

..om det är salsa jag har då eller bugg och då kan jag säga så här vad som motsvarar E-nivå, ja men du är med, du har hyfsad koll på koreografin och i pardans gör vi oftast turer i en viss ordning och så får man examinera det här för mig två och två. Och det kan vara så att man har en miss här och där, men överlag att det funkar, att det ser liksom hyfsat ut att det är den typen av dans. För C så har du koll på koreografin plus att du kan göra det här i takt som att det liksom är korrekt och då tycker vi att man visar en större säkerhet att man har koll på koreografin och för ett A, då ska du ha koll på koreografin förstås och du gör det här i takt, det är liksom inga problem, det sitter och... Stilen, du har med höfterna, att du inte tittar ner. Då får du in en ytterligare del i det hela förutom att du ska hålla koll på vart du ska så ska du ha med höfterna till exempel i salsa och titta upp, och då blir det mer komplext, mer att hålla reda på och då blir det mer avslappnat och då får du liksom stilen i det också. - Lärare 2

.. redskapsgymnastik och dans är rätt likt där, man går in och visar och leder väldigt mycket på E-nivå, och dom klarar det i takt och så. Men sen är det lite mindre handlett på C-nivå och dom klarar steg och sen kan man göra fler olika turer för A-betyget som dom i början kanske inte klarar men sen efter träning, kanske under en lektion kan man se, i typ bugg eller cha-cha och såna saker [...] Klarar dom halvtakt och halvtempo, klarar dom allting verkligen i takt prickfritt, då är det ju A. Missar dom lite grann så kan det kanske vara ett C [...] Men det är ju lite olika med värdeorden på olika moment. - Lärare 4

Ja, då pratade vi till exempel om dans. Och då tog vi in olika begrepp som takt, nivåskillnad, hur man gör när man koreograferar en dans. Jag kommer inte ihåg exakt vad vi tog med, men då pratade vi om att för ett E handlar det om att göra väldigt grundläggande rörelser, typ step touch i takt till musiken, skulle kunna karaktärisera en god rörelsekvalitet och kunna göra en



enkel rörelse i takt till musik typ hälkick och alltså, tänk liksom aerobics. Och så pratade vi om att för ett C kanske man kan koordinera med armar och ben och kunna jobba i flera olika takter. Och för ett A handlade det nog mer om att kunna använda hela rummet och så, kunna anpassa om förutsättningarna förändras och upprepas. Och upprepning är något vi pratar om i alla aktiviteter, kan man upprepa en gång till, så skulle det kunna vara en viss komplexitet.

Med säkerhet. - Lärare 5

Både lärare 3 och lärare 1 har en annan syn på betygsnivåerna i kunskapskravet än de tidigare nämnda lärarna. De ser rörelsekvaliteten som ett E-krav. Skillnaden mellan dessa två lärare är att lärare 3 vill hjälpa eleverna att kunna utveckla sin rörelsekvalitet, men vill egentligen inte sätta betyg på deras rörelsekvaliteter för att det rent moraliskt sätt inte känns rätt för honom. För att uppnå ett högre betyg får hans elever visa på teoretiska kunskaper där de visar sin förståelse. Lärare 1 uttrycker att han inte värderar kunskapskravet särskilt högt och bedömer därför endast eleverna efter en E-nivå, när de deltar i undervisningen och gör sitt bästa. Så här svarar lärare 1 på frågor om betygsnivåernas skillnad:

Intervjuledare:

Hur ser du på skillnaderna mellan de olika värdeorden i kunskapskraven?

Lärare 1:

Jag tolkar det som ett E-krav och här handlar det bara om att vara med. Faktiskt. En generell tolkning av det här. Så det här kommer längst ner i hur jag sätter betyg. Det är inte det viktigaste momentet, absolut inte [...] För det här med med god rörelsekvalitet för mig, det handlar mer om dom är med på idrotten och gör så gott dom kan. Sen är det ju, det vet jag ju, det är ett litet dilemma på C och A men det är jävligt godtyckligt.

Intervjuledare:

Hur bedömer du dina elever i det här?

Lärare 1:

Jag sa ju att jag inte gör det [...] Alltså jag har ju kringgått det där så jag bedömer utifrån den här andra övningen. Dels bedömer jag dom utifrån när de är med och gör så gott dom kan.

Ehm, och sen då också den andra aktiviteten då de ska värdera olika aktiviteter. Va fan det här med god, god rörelsekvalitet.. förklara för mig vad det är, är det god rörelsekvalitet eller? Och en bredd av aktiviteter, vad är det? Många gånger ska man visa det här och vilka nivåer och vilka situationer? Det är svårt. Så det är låg prio på det.

Intervjuledare:

Vad tycker du är skillnaden, nu kommer den här svåra frågan igen men, mellan dom här värdeorden som är fetmarkerade om du ska försöka då dra lite gränser? Eller vart tycker du att gränsen går?

Lärare 1:

Alltså om jag... Jag har ju rent inofficiellt inga problem med att bedöma, tycker jag, vad som innebär med god rörelsekvalitet, med säkerhet och med goda rörelsekvaliteter och det här med komplex karaktär. Alltså aktiviteterna som sådana. Så klarar man av att göra någonting som jag vet kräver liksom bra motorik, eller styrka eller något sånt där. Det har jag ju lätt att bedöma.

Intervjuledare:

Hur hittar du stöd för bedömningen, eller hur har du kommit fram till vad du tycker nu?

Lärare 1:

Jag försöker ju ha någon form av fakta, men då är det Skolverket jag tittar på. Skolverket är ju ändå det som styr, jag försöker att inte lyssna så mycket på vad andra tycker. Men det är ju klart, jag gör ju en subjektiv värdering av kunskapskraven och det är ju lite luddigt. Men jag är nog medveten om att det här kunskapskravet tycker många är viktigt, men jag tycker inte att det är viktigt. Och jag har kanske fel, jag har nog ingen aning men jag lägger väldigt lite tid på det.

Lärare 1 verkar bortse från sitt uppdrag som lärare där han enligt styrdokumentet ska bedöma elevernas rörelsekvaliteter. Han uttrycker att han inte har några problem med att bedöma elevernas rörelsekvaliteter, utan struntar i det, för att hans personliga åsikt är att det inte är viktigt. Han ställer inte heller några krav på sin skolledning när det gäller kollegiala samtal för

att kunna utveckla sin förmåga att bedöma eleverna i kunskapskravet. När eleverna inte får chansen att bli rättvist bedömda i kunskapskravet faller också den likvärdiga bedömningen som alla elever har rätt till.

### 3.2.4 Inställning till kunskapskravet

I samtal kring bedömning av det aktuella kunskapskravet uttrycker majoriteten av lärarna att de har en positiv inställning till det och ser möjligheterna i att eleverna får chans att utveckla sina rörelsequaliteter under kursen. De berättar också att undervisningen till stor del kretsar kring kunskapskravet i form av olika aktiviteter. Två av lärarna uttrycker dock att de inte tycker det känns bra att bedöma elevernas rörelsequaliteter och att de helst skulle se att kunskapskravet formuleras om. Så här svarar de på frågan: "Tycker du man bör ha kvar det här kunskapskravet som det ser ut nu?"

När jag bedömer dom här grejerna så känns det i magen egentligen inte riktigt helt okej.. För att jag skulle vilja känna att jag kan till 100 procent stå för att dom har faktiskt fått en möjlighet att utvecklas ordentligt, i det här, och sen ska jag kunna bedöma dom. - Lärare 3

Jag tycker att det är skitdåligt, helt ärligt, och sen så tycker jag också att, som eleverna här som är så högresterande och skulle dom då få E på något praktiskt som dom gör och jag säger nej du får ett E i dans, dom skulle bryta ihop, och det kommer vara jobbigt i vår när jag ska göra det. Det kommer att vara svårt för dom, och då i ett sånt ämne där det faktiskt är så viktigt att de tar med sig allt, ja det är viktigt i alla ämnen också, men det här är för din hälsa, du ska kunna fortsätta vara fysiskt aktiv i hela ditt liv och så sätter man ett E på en högresterande elev, det blir liksom nej det här var du inte bra på, betyder det för dom, ett E betyder jag är dålig. - Lärare 6

Lärare 3 och 6 tycker att subjektiviteten i bedömningen av eleverna är ett problem och att det känns fel att sätta betyg på eleverna efter sina personliga värderingar om rörelsequaliteter. Båda lärarna tycker att kunskapskravet går emot ämnets syfte, vilket de anser är att ge eleverna livslånga kunskaper om framförallt hälsa. De känner därför oro över att ett betyg på elevernas rörelsequaliteter ska sänka deras självförtroende mer, istället för att främja

rörelseglädje. Det kan tolkas som att lärarna blandar ihop rörelsekvaliteter med “idrottsprestationer” och att det är därför de känner som de gör inför kunskapskravet.

## 4 Diskussion

Studiens syfte var att undersöka vad som påverkar legitimerade gymnasielärare i ämnet idrott och hälsa tolkning och förklaring av begreppen rörelsekvalitet och kroppslig förmåga samt att kartlägga vad som påverkar deras bedömning av kunskapskravet: “Eleven kan med goda rörelsekvaliteter genomföra en bredd av aktiviteter som utvecklar den kroppsliga förmågan” (Skolverket 2011, s. 85). Studien ska svara på följande forskningsfrågor:

Vad påverkar lärarnas tolkning av kunskapskravet?

Vad påverkar lärarnas bedömning av kunskapskravet?

Nedan presenteras tre diskurser, *fysisk aktivitet*, *tävlingsidrott* och *utbildning*, som framträder i materialet samt hur det teoretiska ramverket, läroplansteori, påverkar analysen.

### 4.1 Framträdande diskurser i materialet

Att förklara vad en diskurs är kan inte besvaras med fullständig säkerhet eftersom diskurser inte är formella föremål, utan främst implicita och tolkningsbara, vilket beskrivits tidigare i metoddelen. Därför redogör vi nu för vad som kan vara en något spekulativ redogörelse för vilka diskurser som framträder i detta material. De tre diskurser som framträder i materialet är *fysisk aktivitet*, *tävlingsidrott* och *utbildning*.

I diskursen om *fysisk aktivitet* ses ämnet idrott och hälsa ur ett perspektiv där ämnet handlar om att eleverna ska få röra på sig och testa olika aktiviteter genom ett smörgåsbord av rörelseaktiviteter i undervisningen. Detta ska i det långa loppet främja ett livslångt intresse för fysisk aktivitet hos eleverna (Nyberg & Larsson 2017, s. 146ff). Lärare 1 och 3 anser att kunskapskravet om rörelseaktiviteter och kroppslig förmåga inte bidrar till ämnets syfte om att främja ett livslångt intresse och kunskap om rörelse och hälsa. Lärare 1 bedömer p.g.a. detta endast eleverna utifrån om de deltar i undervisningen eller inte. Lärare 3 uttrycker att han

bedömer elevernas rörelsequaliteter, men att det egentligen inte känns rätt. Det kan kopplas till lärarens individuella stoffrepertoar vilket avgör deras inställning till ämnet och vad de har för mål med undervisningen (Linde 2012, s. 19f). Resterande delen av lärarna i studien anser att det är genom utvecklingen av elevernas rörelsequaliteter som ett livslångt intresse för rörelse och hälsa kan skapas. I och med att lärarna har olika syn på hur kunskapskravet ska realiseras i undervisningen, blir också bedömningen av eleverna olika utifrån kunskapskravet. Vissa elever får chans att utveckla sina rörelsequaliteter i och med undervisningen, medan andra elever endast bedöms utifrån sitt deltagande, vilket gör att en likvärdig bedömning inte kan existera. Detta styrker den syn på att innehållet i styrdokumentet kan anses vara otillräckliga för att eleverna ska bedömas likvärdigt eftersom det är upp till lärarna att tolka dem (Redelius 2012, s. 217f).

Även tillgången till lokaler är avgörande för lärarens tolkning av kursplanen, innehåll i ämnet samt undervisningens utformning (Liljekvist 2012, s. 18f). Några av lärarna i studien talar specifikt om friskolors brist på tillgång till lokaler i ämnet idrott och hälsa, men de påtalar också att en del skolor har bristande lokaler överlag. En lärare uttrycker att han hade svårt att genomföra en bredd av aktiviteter p.g.a. en liten undervisningslokal och att han därför inte kan erbjuda eleverna det smörgåsbord av aktiviteter som kunskapskravet beskriver. Detta tyder på att tillgången till lokal kan ses som både en möjlighet och en begränsning för hur lärarna kan tolka kunskapskravet och realisera det i praktiken.

Diskursen *tävlingsidrott* uppstår i och med att undervisningen i många fall är utformad efter olika idrotter och sporter samt att elevernas rörelser bedöms utifrån en bild av rörelsens "korrekta utförande" vilket har sitt ursprung i tävlingsidrott och elitutövare (Larsson & Nyberg 2017, s. 146ff). Många idrottslärare har en bakgrund inom tävlingsidrott och identifierar sig därför med den idrott eller sport de tidigare sysslat med. Lärare 1 uttrycker att han är en "fotbollskille" och därför har lätt att bedöma sina elever i fotboll samtidigt som lärare 6 identifierar sig som "basketproffs" och att hon vet exakt hur en basketrörelse ska se ut. På grund av att lärarna har en bakgrund inom tävlingsidrotten relateras en fotbollsrörelse och basketrörelse till det "korrekta utförandet" av rörelsen, vilket också genomsyrar deras uppfattning om rörelser inom ämnet idrott och hälsa. Bilden av det "korrekta utförandet" kan påverka lärarnas bedömning av elevernas rörelsequaliteter rent implicit (Redelius et al. 2009,

s. 258). Lärarnas bakgrund inom tävlingsidrotten kan vara en fördel i och med deras fördjupade kunskaper inom idrotten. Det kan medföra att lärarna kan stötta elevernas utveckling av rörelse kvaliteter mot det "korrekta utförandet" på ett sätt som en lärare utan erfarenhet av idrotten inte kan. Å andra sidan kan man diskutera om det "korrekta utförandet" av en rörelse ur ett tävlingsidrottsperspektiv hör hemma inom ämnet idrott och hälsa i skolan, eller om ett annat synsätt på rörelse kvaliteter bör genomsyra ämnet.

I diskursen om *utbildning* finns två syner på kunskap, där det ena perspektivet delar upp teori och praktik och det andra integrerar teori och praktik. I och med att läroplanen har ett konstruktionistiskt perspektiv, där teori och praktik integreras ställer det höga krav på att lärarna klarar av det. Lärarna uppfattar dock i många fall det förstnämnda perspektivet, där teori och praktik delas upp. Det ställer också krav på att lärarna vet vad begrepp som rörelse kvalitet betyder och hur skillnaden mellan olika rörelse kvaliteter kan ta sig i uttryck (Larsson 2016, s. 29). I samtal om begreppet rörelse kvaliteter är de flesta lärarna överens om att det handlar om praktiska färdigheter och att det utvecklas genom de rörelse aktiviteter som undervisningen innehåller. När det talas om den kroppsliga förmågan råder det generellt en större osäkerhet om dess betydelse bland lärarna. Synen på kroppslig förmåga verkar skilja sig åt, där en del lärare förklarar det som att den kroppsliga förmågan en mer teoretisk följd som kan utvecklas från elevernas kunskap och förståelse om rörelse kvaliteter. De menar att eleverna uppvisar den kroppsliga förmågan på ett teoretiskt plan genom att föra resonemang och visa förståelse för sina rörelser i samtal om rörelser, både muntligt och skriftligt, vilket tyder på en uppdelning av teori och praktik. Andra lärare förklarar den kroppsliga förmågan mer som en praktisk färdighet, där eleverna kan använda förmågor som koordination, medvetenhet, förståelse för aktiviteten och rörelser som är anpassade efter sammanhanget, vilket kommer till uttryck i rörelse aktiviteter, vilket tyder på en mer integrering av teori och praktik. Anledningen till att lärarnas åsikter skiljer sig åt under samtalet om kroppslig förmåga är att de har olika syn på utbildningen inom ämnet. De förstnämnda lärarna har en mer teoretisk syn på hur kunskapen inom ämnet ska ta sig uttryck, medan resterande lärare har uppfattningen om att kunskapen sker och tar sig uttryck genom praktiska moment. I och med att lärarna har olika föreställningar om hur elevernas förmågor inom kunskapskravet ska utvecklas och bedömas, uppstår frågan om ifall eleverna får en likvärdig bedömning. Detta blir en konsekvens av att kunskapskravet är otydligt formulerat, vilket innebär att lärarens

tolkning av kunskapskravet avgör hur eleverna blir bedömda (Larsson & Nyberg 2016, Redelius 2012). Det kan också ses som ett problem i förhållande till att bedömningsstödet i idrott och hälsa på gymnasiet som uttrycker vikten av att lärare bedömer de kunskaper och kvaliteter som kursplanen avser att bedöma, för att bedömningen ska bli likvärdig (Skolverket 2015, s. 3). Då bedömningen av elevernas rörelsekvaliteter bygger på lärarnas tolkning av kunskapskravet, kan det diskuteras om lärarnas tolkningar någonsin kan bli likvärdiga. Eftersom lärarna i studien verkar skilja på teoretisk och praktisk kunskap har de inte utgångspunkt i det konstruktionistiska perspektiv som läroplanen bygger på, vilket också kan ses som problematiskt utifrån om eleverna verkligen blir bedömda i det som avses att bedömas i ämnet.

## **4.2 Teoretiskt ramverk**

Läroplansteorin innefattar tre arenor, formuleringsarenan, transformeringsarenan och realiseringsarenan, vilka påverkar formulering, uttolkning och realisering av kursplaner och kunskapskrav i olika led (Linde 2012; Klapp 2015). Lärarna som deltagit i studien har delade meningar om kunskapskravets utformning. Några lärare uttrycker explicit att de anser att kunskapskravet om rörelsekvaliteter bör tas bort helt, alternativt formuleras om. Något som verkar ha stor betydelse för lärarnas uppfattning om hur kunskapskravet ska tolkas är det kollegiala samarbetet. De lärare som har kollegor inom ämnet uttrycker att de har ett tätt samarbete kring tolkningen, utformning av egna matriser samt diskussioner kring vad och hur eleverna ska bedömas. Dock påpekar många lärare att de har en likvärdig syn på kunskapskravet och hur det ska bedömas på sin skola, men att de tvivlar på att alla skolor har samma syn. Den lärare som inte har några kollegor uttrycker att det är problematiskt att tolkningen blir för subjektiv när han inte har någon att diskutera med. Detta är även något som Klapp (2015, s. 140) påpekar är en brist med kunskapskraven, då det är svårt att göra tolkningsprocessen helt transparent. Här går det att återigen anknyta till frågan om eleverna bedöms likvärdigt. Eftersom lärarna verkar värdera och påpeka att det kollegiala samarbetet är en viktig faktor för att kunna tolka och bedöma utifrån kunskapskravet, kan man diskutera om kursplanen är tillräckligt tydligt formulerad. Om det kollegiala samarbetet är en förutsättning för att ha en likvärdig tolkning och bedömning på transformeringsarenan, kan man anta att det finns brister redan på formuleringsarenan i hur kunskapskravet framställs. Att

lärare 6 talar om att hennes utbildning inte varit tillräcklig för att hon ska kunna tolka och bedöma eleverna i kunskapskravet kan också vara indikator på att det kan finnas brister i både formulerings- och transformeringsarenan, vilket kan ge uttryck på realiseringsarenan.

### **4.3 Sammanfattande diskussion**

Det som påverkar lärarnas tolkning av kunskapskravet är dels vilken syn lärarna har på hur kunskapen eleverna ska lära sig i ämnet ska läras ut, där några av lärarna anser att detta sker genom teoretisk kunskap medan andra ser det som en praktisk kunskap. Utifrån detta kan tolkningen av kunskapskravet anses problematiskt oavsett om lärarna ser det som teoretisk eller praktisk kunskap, eftersom teori och praktik ska integreras. I och med att lärarna tolkar kunskapskravet på dessa två olika sätt, kan frågan ställas om kunskapskravet är för öppet för tolkning och därmed inte tillräckligt tydligt formulerat, samt om det konstruktionistiska perspektivet är tillräckligt tydligt för lärarna. Även lärarnas bakgrund inom tävlingsidrott verkar påverka deras syn på kunskapskravet, vilket påverkar hur de ser på begreppet rörelsekvaliteter samt om ämnet syftar till att utveckla elevernas rörelsekvaliteter eller inte. Det påverkar även lärarnas syn på hur eleverna ska bedömas i kunskapskravet, om det är deras praktiska färdigheter i form av rörelsekvaliteter som ska bedömas, eller om det är deras förmåga att reflektera över dessa som ska bedömas. Där kan frågan ställas om ifall likvärdighet inom ämnet existerar, vilket kan ifrågasätta om kunskapskravet är tillräckligt tydligt formulerat.

### **4.4 Metoddiskussion**

Det går inte att generalisera utifrån resultatet i studien då urvalet är för litet för att kunna vara representativt för gymnasielärare i idrott och hälsa i Stockholmsområdet. Det går däremot att se tendenser till olika faktorer som påverkar hur lärare tolkar och bedömer eleverna i kunskapskravet. Eftersom materialet från studien analyserats både individuellt och gemensamt i flera omgångar av oss som forskare har tillförlitligheten höjts, det är dock värt att påpeka att resultaten är uppbyggda av personliga tolkningar, både i form av idrottslärnarnas utsagor och utifrån våra tolkningar av intervjuerna, vilket alltid kan ifrågasättas. Därför går det inte att avgöra om faktorerna generellt påverkar lärarnas tolkning och bedömning i en



större utsträckning, även om denna studie ger indikationer på det. Om ett annat analysverktyg än diskursanalys applicerats för att tolka materialet hade eventuellt en annan uppfattning kunnat skapas kring vad som påverkar lärarnas tolkning och bedömning i kunskapskravet.

Utifrån studiens resultat skulle det kunna vara av intresse att undersöka i ett större perspektiv om faktorerna som i denna studie anses påverka lärarnas tolkning och bedömning av kunskapskravet upplevs som avgörande för fler lärare i idrott och hälsa. Då diskussionen i studien kretsar en del kring likvärdig bedömning skulle det även kunna vara intressant att undersöka hur Skolverket arbetar för att främja och utveckla en likvärdig bedömning speciellt inom kunskapskravet om rörelsekvantiteter.

# Käll- och litteraturförteckning

## *Otryckta källor*

Intervju med lärare 1 [2017-11-16]

Intervju med lärare 2 [2017-11-23]

Intervju med lärare 3 [2017-11-27]

Intervju med lärare 4 [2017-11-28]

Intervju med lärare 5 [2017-11-29]

Intervju med lärare 6 [2017-11-30]

## *Tryckta källor*

Bolander, E. & Fejes, A. (2015). Diskursanalys. I: Fejes, A. & Thornberg, R. (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. 2., utök. uppl. Stockholm: Liber, ss. 90-114

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber.

Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Johanneshov: MTM.

Hassmén, N. & Hassmén, P. (2008). *Idrottsvetenskapliga forskningsmetoder*. Stockholm: SISU Idrottsböcker.

Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. London, New York: Routledge.

Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur AB.

Kroon, J. (2016). Vad är ”kroppslig förmåga”? Om behovet av ett yrkesspråk i idrott och hälsa. I: Larsson, H., Lundvall, S., Meckbach, J., Peterson, T. & Quennerstedt, M. (red.) *Hur är det i praktiken?: Lärare utforskar ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Gymnastik- & Idrottshögskolan, ss. 117-128

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.

Larsson, H. (2016). *Idrott och hälsa: i går, i dag, i morgon*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Larsson, H. & Nyberg, G. (2017). 'It doesn't matter how they move really, as long as they move.' Physical education teachers on developing their students' movement capabilities, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22:2, 137-149

<https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157573> [17-12-18]

Liljekvist, Å. (2012). *Rum för rörelse: om kroppens bildning och utbildning i skolans gymnastiksalar*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet.

Linde, G. (2012). *Det ska ni veta!: en introduktion till läroplansteori*. 3. ed. Lund: Studentlitteratur AB.

Nyberg, G. & Larsson, H. (2017). Physical Education Teachers' Content Knowledge of Movement Capability. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2017. 36 vol. ss. 61-69

Nyberg, G. & Larsson, H. (2016). *Rörelseförmåga i idrott och hälsa. En bok om rörelse, kunskap och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Meinander, H. (2000). Kroppens tempel och exercisfält. Idrottens rum i nordisk läroverksarkitektur 1850-1950, *Bebyggelsehistorisk tidskrift* (2000: 40)

Redelius, K. (2012). Betygssättning i idrott och hälsa – en didaktisk utmaning med pedagogiska konsekvenser. I: Larsson, H. & Meckbach, J. (red.) *Idrottsdidaktiska utmaningar*. 2. ed. Stockholm: Liber, ss. 217-232.

Redelius, K., Fagrell, B., & Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health. To do, to be or to know? That is the gendered question. *Sport Education and Society*, 14(2), 245–260.

Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2015). *Bedömningsstöd i ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Skolverket  
<https://bp.skolverket.se/delegate/download/test/informationmaterial?testGuid=DB00615FF7054F8A90A4182DECF911BC> [17-12-14].

Vetenskapsrådet (2008). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [17-11-08]

Whitehead, M. (2005). *Physical literacy - a developing concept*. Paper presented at the conference of British Philosophy of Sport Association.

## Bilaga 1

### Litteratursökning

#### Syfte och frågeställningar

Studien syftar till att undersöka vad som påverkar legitimerade gymnasielärare i ämnet idrott och hälsa tolkning och förklaring av begreppen rörelsekvalitet och kroppslig förmåga samt att kartlägga vad som påverkar lärarnas bedömning utifrån kunskapskravet. Studien ska svara på följande forskningsfrågor:

Vad påverkar lärarnas tolkning av kunskapskravet?

Vad påverkar lärarnas bedömning av kunskapskravet?

#### Vilka sökord har du använt?

*“rörelseförmåga”, “goda rörelsekvaliteter”, “rörelsekvaliteter”, “bedömning”,  
“bedömning idrott och hälsa”, “betyg”, “läroplansteori”*

#### Var har du sökt?

*Google Scholar, GIH:s bibliotekskatalog och DiVA.*

#### Sökningar som gav relevant resultat

Google Scholar: “rörelseförmåga”, “bedömning idrott och hälsa”  
GIH bibliotekskatalog: “läroplansteori”, “rörelseförmåga”, “bedömning idrott och hälsa”,  
“betyg”, “bedömning”  
DiVA: “goda rörelsekvaliteter”, “rörelseförmåga”

#### Kommentarer

*Förutom ovanstående sökresultat tipsade handledaren om flera artiklar.*

## Bilaga 2

Nedan presenteras informationsbrevet.



### Informationsbrev

Syftet med studien är att undersöka vad som påverkar legitimerade gymnasielärares tolkning av begreppen rörelsekvalitet och kroppslig förmåga samt vad som påverkar bedömningen av rörelsekvalitet. Studien ska svara på följande forskningsfrågor: “Vad påverkar lärarnas tolkning av kunskapskravet?” och “Vad påverkar lärarnas bedömning av kunskapskravet?”.

Intervjun kommer att ta ca 30 min och kommer att spelas in via en inspelningsapp. Urvalet består av legitimerade lärare i idrott och hälsa på gymnasiet i Stockholmsområdet.

Ditt deltagande i studien är frivilligt och du kan avbryta studien när du vill utan närmare motivering. Dina svar behandlas med konfidentialitet och det är endast vi som tar del av uppgifterna samt inspelningen av intervjun. Intervjun används endast till vårt examensarbete och vid önskan har du möjlighet att läsa transkriberingen av din intervju innan arbetet publiceras. Examensarbetet kommer att publiceras på DiVA. Vid intervjutillfället kommer du att få skriva under en samtyckesblankett.

Stockholm 2017-11-13

Med vänliga hälsningar,

Jorun Falch

[jorun.falch@student.gih.se](mailto:jorun.falch@student.gih.se)

073 - 513 66 63

Sofia Hedström

[sofia.hedstrom@student.gih.se](mailto:sofia.hedstrom@student.gih.se)

070 - 799 96 76

## Bilaga 3

Nedan presenteras samtyckesblanketten.

### Samtyckesblankett



Läs igenom punkterna och ge ditt samtycke genom att skriva under med din namnteckning längre ner på sidan.

1. Jag har läst informationsbrevet och samtycker till dess innehåll.
2. Jag har tagit del av studiens syfte och vet vem jag ska vända mig till vid eventuella frågor.
3. Jag har blivit informerad om att deltagandet i studien är frivilligt och att jag när som helst kan avbryta studien utan att informera om anledningen.
4. Jag godkänner att intervjun kommer att spelas in.
5. Jag förstår att min medverkan i studien och mina intervjusvar behandlas konfidentiellt och används enbart i undersökningssyfte.

Ort: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

Namnteckning: \_\_\_\_\_

Namnförtydligande: \_\_\_\_\_

Tack för ditt medverkande i vår studie!

Med vänliga hälsningar,

Jorun Falch

[jorun.falch@student.gih.se](mailto:jorun.falch@student.gih.se)

Sofia Hedström

[sofia.hedstrom@student.gih.se](mailto:sofia.hedstrom@student.gih.se)

## Bilaga 4

Nedan presenteras intervjuguiden.

### Intervjuguide

Frågeställningar:

Hur definierar/tolkar lärare i idrott och hälsa det aktuella kunskapskravet?

Hur bedömer gymnasielärare elever i det aktuella kunskapskravet?

Kunskapskravet:

Betyget E: Eleven kan med goda rörelsekvaiteter genomföra en bredd av aktiviteter som utvecklar den kroppsliga förmågan.

Betyget C: Eleven kan **med säkerhet** och med goda rörelsekvaiteter genomföra en bredd av aktiviteter som utvecklar den kroppsliga förmågan.

Betyget A: Eleven kan **med säkerhet** och med goda rörelsekvaiteter genomföra en bredd av aktiviteter, **även av komplex karaktär**, som utvecklar den kroppsliga förmågan.

### Uppvärmningsfrågor

Var utbildade du dig till idrottslärare?

Hur länge har du arbetat som lärare i idrott och hälsa?

Hur länge har du arbetat på gymnasiet?

Vad är din generella uppfattning om vad elever ska lära sig/kunna i idrott och hälsa – och vad som ska bedömas?

Hur arbetar du med bedömningar?

### Hur tänker du när du läser kunskapskravet?

1. Beskriv kunskapskravet: “Eleven kan med goda rörelsekvaiteter genomföra en bredd av aktiviteter som utvecklar den kroppsliga förmågan”.



2. Hur skulle du beskriva begreppet rörelsekvalitet (med andra ord)?
3. Hur skulle du beskriva begreppet kroppslig förmåga (med andra ord)?
4. Hur talar du med eleverna om kunskapskraven i idrott och hälsa 1?
5. Hur förklarar du kunskapskravet för dina elever? På vilket sätt?
6. Hur ser du på att tolka kunskapskravet överlag?

## Hur bedömer du eleverna i kunskapskravet?

7. Hur ser du på värdeorden som karaktäriserar de olika kunskapskraven?
8. Vad tycker du är skillnaden mellan värdeorden för de olika betygen?
9. Hur förklarar du skillnaderna mellan dessa för eleverna?
10. Förklarar du med ord eller visar du i praktiken?

## Hur ser du på likvärdig bedömning?

11. Hur dokumenterar du elevernas kunskaper och prestationer i kunskapskravet?
12. Hur bedömer du eleverna utifrån det här kunskapskravet?
13. Var hittar du stöd till din bedömning? Kollegor? Bedömningsstöd? Videos?