



Har du inte målet klart för dig kan det vara svårt att hitta rätt

En studie om hur lärare i idrott och hälsa förmedlar
kunskapskraven och hur eleverna uppfattar detta

Linnea Rasmusson & Stephanie Rodmar

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN

Självständigt arbete på avancerad nivå 79:2017

Ämneslärarprogrammet: 2013-2018

Handledare: Jane Meckbach

Examinator: Bengt Larsson



‘Har du inte målet klart för dig kan det vara svårt att hitta rätt’

A study about how PE teachers instruct knowledge requirements and how pupils perceive the instructions

Linnea Rasmusson & Stephanie Rodmar

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN

Självständigt arbete på avancerad nivå 79:2017

Ämneslärarprogrammet: 2013-2018

Handledare: Jane Meckbach

Examinator: Bengt Larsson

Sammanfattning

Syfte och frågeställning

Syftet med studien var att undersöka hur lärare i ämnet idrott och hälsa förmedlar kunskapskraven till sina elever i årskurs 9 samt hur deras elever uppfattar lärarens förmedling. Följande frågeställningar har undersökts: Vilka svårigheter och möjligheter upplever läraren finns vid förmedlandet av kunskapskraven? När och hur förmedlar läraren vad som står i kunskapskraven? Hur uppfattar eleverna vad, när och hur läraren förmedlar kunskapskraven?

Metod

I studien har kvalitativa intervjuer tillämpats med två idrottslärare samt 17 elever från årskurs 9, från två grundskolor i Stockholm. Ett handplockat urval har kombinerats med ett bekvämlighetsurval. Intervjuerna var halvstrukturerade och bestod av både enskilda intervjuer med lärare samt fyra fokusgruppintervjuer med eleverna. Studien utgår från de teoretiska utgångspunkterna ”det didaktiska kontraktet” samt ”kommunikationsteorin”. Resultatet har analyserats utifrån en tematisk innehållsanalys som utgått från studiens frågeställning.

Resultat

Lärarna i vår studie anser att kunskapskraven möjliggör för fri tolkning och eget beslutsfattande gällande undervisningsinnehållet. Friheten kan ses som en möjlighet och svårighet, beroende på vem som tolkar. Förmedlingen sker alltid muntligt, ibland med hjälp av matriser. Lärare och elever i årskurs 9 i vår studie anser att majoriteten av kunskapskraven är otydligt formulerade med undantag för rörelse till musik och simning. Resultatet från eleverna visade att eleverna tror att lärarna bedömer förmågor såsom att göra sitt bästa, delta och kunna samarbeta. Eleverna efterfrågar mer återkoppling samt tydligare exempel och förklaringar av kunskapskraven.

Slutsats

I föreliggande studie framkommer det att majoriteten av kunskapskraven i idrott och hälsa upplevs som otydliga vilket påverkar både lärarens sätt att förmedla och elevernas förståelse. Kunskapskraven förmedlas muntligt innan uppstart av nytt moment, i vissa fall med hjälp av matriser. Både lärare och elever upplever att förmedlingen är bristande och önskar tydligare exempel. Eleverna efterfrågar mer återkoppling och förklaring av kunskapskraven. Kunskapskraven syftar till att vägleda eleverna att nå respektive betyg och har eleverna inte målet klart för sig kan det vara svårt att hitta rätt.

Abstract

Aim

The study aims to examine how teachers in PE education instructs knowledge requirements and how these pupils perceive these instructions. The study answered the following questions: What difficulties and opportunities do the teacher experience when communicating knowledge requirements? When and how does the teacher convey what is stated in the knowledge requirements? How does the pupils perceive what, when and how does the teacher convey knowledge requirements?

Method

In order to answer the questions, two PE teachers and 17 pupils from grade 9 were interviewed, from two primary schools in Stockholm. A hand-picked selection has been combined with a convenience selection to find participants. The interviews were semi-structured and consisted of both individual interviews with teachers and four focus group interviews with the pupils. The study is based on the theoretical starting points which is the didactic contract and communication theory. The results have been analyzed from a thematic content analysis based on the question of the study.

Results

The teachers believe that the knowledge requirements allow for free interpretation and own decision making regarding the teaching content. Freedom can be seen as an opportunity and difficulty, depending on who interprets. The mediation is always oral, sometimes by means of matrices. Teachers and pupils in grade 9 believe that the majority of knowledge requirements are unclearly formulated with the exception of movement to music and swimming. The abilities that the pupils believe the teacher assesses is to do their best, participate and cooperate. Pupils ask for more feedback as well as clearer examples and explanations of knowledge requirements.

Conclusions

In the present study it's found that the majority of knowledge requirements in PE education are perceived as unclear, which affects both the teacher's way of communicating and the pupils' comprehension. Knowledge requirements are communicated verbally before the start of a new moment, in some cases using matrices. Both teachers and pupils feel that the mediation is lacking and wishes clearer examples. Pupils ask for more feedback and explanation of the knowledge requirements. Knowledge requirements aim at guiding students to reach their respective grades, if the teacher does not have the goal clear, it may be difficult to find the right one.

Förord

Vi vill inledningsvis tacka samtliga personer som gjort denna studie möjlig. Stort tack till de lärare och elever som deltagit och bidragit till intressanta resultat och resonemang. Slutligen vill vi även tacka vår handledare Jane Meckbach för en god vägledning och givande samtal.

Tack!

/Linnea Rasmusson och Stephanie Rodmar

Innehållsförteckning

Inledning	3
1. Bakgrund	5
1.1 Skolbetygens historia	5
1.2 Betyg och bedömning	7
1.3 Kunskapskrav i idrott och hälsa för årskurs 9	8
1.4 Existerande forskning	10
1.4.1 Lärares uppfattningar	10
1.4.2 Elevers uppfattningar	13
1.5 Teoretiska utgångspunkter	14
1.5.1 Det didaktiska kontraktet	15
1.5.2 Kommunikationsteori	16
1.6 Syfte och frågeställningar	17
2. Metod	17
2.1 Urval	17
2.2 Procedur	18
2.3 Analys av data	19
2.4 Etiska överväganden	19
2.5 Tillförlitlighet och giltighet	20
2.5.1 Studiens tillförlitlighet	20
2.5.2 Studiens giltighet	21
3. Resultat	22
3.1 Skola A	22
3.1.1 Svårigheter och möjligheter som läraren upplever vid förmedlandet av kunskapskraven	22
3.1.2 Förmedling av kunskapskraven	23
3.1.3 Uppfattningar av vad, när och hur läraren förmedlar kunskapskraven	25
3.2 Skola B	28
3.2.1 Svårigheter och möjligheter som läraren upplever finns vid förmedlandet av kunskapskraven	28
3.2.2 Förmedling av kunskapskraven	29
3.2.3 Uppfattningar av vad, när och hur läraren förmedlar kunskapskraven	31

4. Diskussion	34
4.1 Tydliga kunskapskrav	34
4.2 Otydliga kunskapskrav	35
4.3 Önskemål.....	37
4.4 Metoddiskussion.....	39
4.5 Framtida forskning	40
Källförteckning	41
<i>Muntliga källor</i>	41
<i>Tryckta källor</i>	41
Bilaga 1 - Litteratursökning	45
Bilaga 2 - Intervjuguide till lärare	46
Bilaga 3 - Intervjuguide till elever	47
Bilaga 4 - Samtyckesblankett	48

Inledning

Tidigare studier har visat att både lärare och elever har svårt att formulera vad det är elever ska lära sig i ämnet idrott och hälsa och därmed även vad de ska bli bedömda på. Om läraren är medveten om vad som ska bedömas samt när och hur detta ska ske, kan läraren tydliggöra detta för eleverna och ge rätt förutsättningar för eleverna att nå de föreskrivna målen. Om både lärare och elev har klart för sig *vad* som ska bedömas, *hur* bedömningen ska gå till och *när* bedömningen ska ske ökar möjligheten för att skapa en större medvetenhet (Skolverket, 2015, s. 3). Tsagalidis (2011, s. 130) betonar att eleverna måste få veta grunderna till bedömning eftersom det är en rättssäkerhetsfråga där kunskapskraven och bedömningen är en gemensam angelägenhet för både lärare och elever.

I en rapport från Skolinspektionen (2012:5, 2012, s. 17) framkommer det att elever i grundskolan saknar förståelse för syftet med ämnet idrott och hälsa samt att eleverna inte vet vad de ska kunna eller förväntas lära sig. Rapporten (*ibid*, s. 13) visar även att lärare utgår från kriterier som inte stöds i kursplanen såsom ”göra sitt bästa”, ”vara ombytt” samt att ”kunna prestera”. Dessa kriterier är viktiga för undervisningen men ska inte ligga till grund för elevernas betyg. Vid bedömningen ska läraren bedöma elevernas kunskaper utifrån de formulerade kunskapskraven för godtagbara kunskaper samt de olika betygsstegen i kursplanen.

I skolans läroplan för grundskolan beskrivs skolans skyldighet enligt följande:

Skolan ska klargöra för elever och föräldrar vilka mål utbildningen har, vilka krav skolan ställer och vilka rättigheter och skyldigheter elever och deras vårdnadshavare har. Att den enskilda skolan är tydlig i fråga om mål, innehåll och arbetsformer är en förutsättning för elevers och vårdnadshavares rätt till inflytande och påverkan. Det är inte minst viktigt som underlag för den enskildes val i skolan. (Skolverket, 2011, s. 8)

Ett kunskapsrelaterat betygssystem innebär en bedömning i förhållande till uppställda mål och beskrivs som viktigt. Det ställer krav på att läraren är mer formell och mer systematisk i sin bedömning och dokumentation av varje elev och ta ställning till *vad* som skall dokumenteras, *när* det skall dokumenteras och *hur* det skall dokumenteras. (Annerstedt, 2007, s. 203)

I en studie av Larsson och Redelius (2008, s. 389 f.) framkommer det en osäkerhet hos lärare i idrott och hälsa gällande ämnets pedagogiska syfte. Lärarna hävdar att huvudsyftet med fysisk aktivitet är att "ha kul" och att majoriteten av eleverna är positivt inställda till ämnet. Det framkommer även att både lärare och elever har svårt att beskriva och definiera vad eleverna förväntas lära sig i idrott och hälsa. Några av eleverna i studien nämner att de ska lära sig färdigheter och regler tillhörande olika sporter och observationer bekräftar att konventionella sportaktiviteter i form av bollspel tenderar att dominera ämnet idrott och hälsa. Larsson och Redelius (2008, s. 389 f.) ställer sig frågande till vad, mer exakt, ska eleverna lära sig och vad ser ut som en undervisning som underlättar sådant lärande, hur ser en utbildning som är rättvis för alla elever ut och vad är förhållandet mellan fysisk bildning, sport och hälsa?

Det finns studier som berör hur lärare i ämnet idrott och hälsa uppfattar, tolkar och arbetar med kursplanen. Studier om elevers uppfattningar av kunskapskraven i Lgr 11 är relativt få och studier som berör både lärare och elever är något som saknas i nuläget. Denna studie syftar därför till att undersöka hur lärare förmedlar kunskapskraven och hur deras elever i årskurs 9 uppfattar och förstår lärarens förmedling av kunskapskraven idrott och hälsa.

1. Bakgrund

Nedan presenteras skolbetygens historia följt av en beskrivning om betygets och bedömningens syfte och funktion. Sedan presenteras de nuvarande kunskapskraven i ämnet idrott och hälsa följt av existerande forskning om elevers och lärares uppfattningar av betyg och bedömning. Bakgrunden avslutas med studiens teoretiska utgångspunkter samt syfte och frågeställningar.

1.1 Skolbetygens historia

Från 1800-talet till mitten av 1900-talet har en historiskt utveckling skett där formuleringsarenan blivit allt starkare, med en strävan att centralt reglera frågor om betyg (Tholin, 2006, s. 66). På formuleringsarenan formuleras idéer om skolan och utgivandet av de föreskrivna läroplanerna (Lindé, 2012, s. 64) vilket sker under inflytande från pedagogiska och skolpolitiska idéer (Larsson, 2016, s. 95). Under 1900-talet har tre olika betygssystem existerat: det absoluta, det relativa och det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet. Det absoluta betygssystemet var i bruk under första delen användes från första halvan av 1900-talet och baserades på antagandet att ”kunskaper är något mätbart och enkelt att lära ut” och som kunde definieras på ett säkert och absolut sätt. Genom skolan och lärarna överfördes kunskaper till eleverna och betygsättningen var utifrån lärarens egna subjektiva rationaliteter och övertygelser utan extern kontroll. I det absoluta betygssystemet fördelades betygen enligt en sjugradig betygsskala där A var högst och stod för ”berömlig” och C ”underkänd” med följande ordning: A, a, AB, Ba, B, BC och C. I folkskolan (årskurs 1-6 i dagens skola) betygsattes även elevernas uppförande och flit. I realskolan (årskurs 7-9 i dagens skola) byttes flit mot ordning. I det absoluta betygssystemet fanns inte kunskapskrav eller kriterier för de olika betygsstegen utan det var upp till läraren att bedöma elevernas kunskaper och färdigheter. Läraren hade makten att bestämma över vilka kunskaper, kompetenser eller personliga egenskaper som gav respektive betyg. (Klapp, 2015, s. 114)

Det absoluta betygssystemets kritik ledde till en reformering av betygssystemet och i och med den nya läroplanen Lgr 62 infördes det relativa betygssystemet som bestod av en skala från 1 till 5, där 5 var det högsta betyget (Klapp, 2015, s. 116). Vid införandet av det relativa betygssystemet förändrades maktbalansen mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan vilket innebar att skolan blev allt mer centralt styrd (Tholin, 2006, s. 72). Det relativa betygssystemet syftade till att skapa ett så tillförlitligt system som möjligt när det handlar om

urval och byggde på den matematiska teorin om normalfördelning där betyget fördelades enligt en femgradig skala där det framgår hur många procent av alla elever som skulle ha ett visst betyg (Skolverket, 2014-08-13). Betyg sattes i årskurserna 3, 6 och 7 i slutet av vårterminen samt i slutet av varje termin i årskurserna 8 och 9. Betygssättningen skulle vara utifrån hur samtliga elever i Sverige presterade och jämföras med varandra utifrån den relativa principen som Klapp (2015, s. 116) beskriver handlar om “att en elevgrupps medelresultat definieras som ´medelgott´ och att vissa elever ligger över och andra under medelresultatet”. Med andra ord menar Klapp (2015, s. 116) att vissa eleverna, oavsett prestationsnivå, fick det högsta respektive lägsta betyget.

Vid införandet av Lgr 80 avskaffades betygen i årskurs 3, 6 och 7, och betygssättningen skedde i årskurs 8 och 9 under höst- och vårterminen där betyget skulle spegla elevernas kunskaper för hela läsåret. Normalfördelningsprincipen avvecklades även i och med Lgr 80. Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet som finns idag infördes år 1994 med en betygsskala bestående av tre godkända steg: godkänt (G), väl godkänt (VG) och mycket väl godkänt (MVG). Om en elev inte uppnått kraven för godkänt angavs Icke-godkänd (IG) på gymnasiet och vuxenutbildningar respektive “ännu inte uppnått målen” i grundskolan. I det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet finns det formulerade centrala mål och kunskapskrav som eleven ska kunna när den slutar skolan. Kunskapskraven beskriver de kvaliteter i målen som svarar mot olika betyg och utgör grunden för en mer rättvis och likvärdig bedömning. De tidigare betygssystemen, främst det relativa, var konstruerade för att fungera som ett urvalsinstrument till skillnad från dagens betygssystem som har konstruerats för att knyta kunskapsnivåer till betygen (Klapp, 2015, s. 121). Vidare beskriver Klapp (2015, s. 119) “att läraren ska bedöma vilka kunskaper elever har i relation till de nationella kunskapskraven” till skillnad från tidigare betygssystem som syftade till att rangordna elevernas kunskaper.

Dagens betygssystem syftar till att ge information om vilka kunskaper eleven har och att motivera eleven till högre prestationer där alla har möjlighet att nå det högsta betyget. För att kunna räkna ut ett jämförelsetal omvandlades bokstäverna till siffror som i sin tur sammanställer det totala resultatet som eleverna sedan använder för att söka in till gymnasium, högskola och universitet (IG motsvarade 0 poäng, G motsvarade 10 poäng, VG motsvarade 15 poäng och MVG motsvarade 20 poäng) (*ibid*, s. 119). Kritik riktades mot betygsskalan där kritikerna ansåg att skalan inte differentierade eleverna tillräckligt och

menade att betyget godkänt var alldeles för brett och inkluderade elever med stora kunskapsskillnader.

Vid införandet av Lgr 11 för grundskolan formulerades innehållet utefter tre delar: Skolans värdegrund och uppdrag, övergripande mål och riktlinjer för utbildningen samt kursplaner. Under skolans värdegrund och uppdrag beskrivs de grundläggande värden, värderingar och principer som skolan ska vila på. Den andra delen om övergripande mål och riktlinjer för utbildningar handlar om de kunskaper och värderingar som eleverna bör bära med sig från grundskolan till vidare studier. Exempel på kunskaper är “att kunna arbeta självständigt, att lära sig att lära och att ha ståndpunkter som grundas i både förnuftsmässiga och etiska reflektioner” (Klapp, 2015, s. 120). I kursplanerna finns en formulerad beskrivning av ämnets karaktär och syftet med undervisningen. I och med Lgr 11 förändrades betygsskalan till de godkända betygen A, B, C, D och E samt det icke-godkända betyget F. I betygsbeskrivningarna saknas en beskrivning för betyget B och D och för dessa betyg gäller det att eleven till övervägande del uppfyllt kunskapskraven för exempelvis betyg A. På så sätt tolkar läraren vad “till övervägande del” innebär och denna tolkning kan i sin tur bli olika för olika elever där en elev kan uppnå vissa kriterier för betyget A och en annan elev andra kriterier för betyget A. I och med detta kan läraren göra en helhetsbedömning av en elevs kunskaper för att på så sätt ge en mer rättvis bedömning (Klapp, 2015, s. 120).

1.2 Betyg och bedömning

Betyg används “för att kunna bedöma elevers lärande i relation till de nationella kunskapskraven för olika ämnen”. Utifrån de formulerade kunskapskraven som finns i läroplanen ska betygen uttrycka hur väl eleven har uppnått kraven. För att denna betygssättning ska ske på ett likvärdig och enhetligt sätt i samtliga skolor i Sverige ska lärarna använda sig av de nationella ämnesproven samt andra bedömningsstöd utformade av Skolverket. (Nationalencyklopedin, Melén)

Betyg och bedömning är en del av begreppet läroplan och Tholin (2006, s. 59) ger fyra motiv till varför vi har betyg i skolan och talar om betygens funktion som urvalsinstrument, som utvärdering av utbildningen, som information till eleverna, föräldrarna eller blivande arbetsgivare samt som motivation och belöning för goda prestationer. Vidare beskriver Tholin (2006, s. 59) att betygen kan fungera som utvärdering av utbildningen. Betygen möjliggör även för läraren att analysera och värdera olika underlag vilket i sin tur kan ge en rättvis bild

över elevens kunskapsnivå vid betygssättningen i förhållande till kunskapskraven (Skolverket, 2017-07-17).

Nyström (2004, s. 2) skriver att bedömning strävar mot att ge eleverna förutsättningar att uppvisa ämneskunskaper. Bedömningar i skolan används för att bedöma elevers prestationer utifrån angivna måluppfyllelser. Bedömning syftar även till att främja lärandet och kan ses som ett läromedel. Ett exempel på detta är den formativa bedömningen som syftar till att ge både lärare och elever underlag för lärande och sker pågående i undervisningsprocessen (*ibid*, s. 13).

I skolans värdegrund står det att utbildningen inom varje skolform ska vara likvärdig och att undervisningen ska anpassas till varje individs förutsättning och behov (Skolverket, 2011, s. 8). En grundläggande förutsättning för en likvärdig bedömning är att läraren bedömer det som står i kunskapskraven och inte inkluderar faktorer, såsom elevers attityder till ämnet och idrottsresultat, i bedömningen (Skolverket, 2012, s. 4). Ytterligare en aspekt för att rättssäkra elevers likvärdiga bedömning är giltighet och tillförlitlighet vilket kräver att läraren utgår från kunskapskraven och tar med det som är relevant för dessa samt bedömer elevernas kunskaper vid upprepade tillfällen (*ibid*, s. 5).

1.3 Kunskapskrav i idrott och hälsa för årskurs 9

Kursplanen för idrott och hälsa inleds med ämnets syfte och de långsiktiga målen med undervisningen. Det centrala innehållet anger vad undervisningen ska behandla vilket ger lärarna förutsättningar att aktivt göra egna fördjupningar eller tillägg av innehåll i undervisningen. Kunskapskraven syftar till att ange elevens kunskapsnivå för de olika betygsstegen. (Skolverket, 2011, s. 4)

Som tidigare beskrivits använder man sig idag av ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem i den svenska skolan med följande betygsskala: A, B, C, D och E. I kunskapskraven för betyg E i slutet av årskurs 9 står det:

Eleven kan delta i lekar, spel och idrotter som innefattar komplexa rörelser i olika miljöer och varierar och anpassar sina rörelser till viss del till aktiviteten och sammanhanget. I danser och rörelse- och träningsprogram till musik anpassar eleven till viss del sina rörelser till takt, rytm och sammanhang. Eleven kan även simma 200 meter varav 50 meter i ryggläge. Eleven kan på ett i huvudsak fungerande

sätt sätta upp mål för och planera träning och andra fysiska aktiviteter. Eleven kan även utvärdera aktiviteterna genom att samtala om egna upplevelser och föra enkla och till viss del underbyggda resonemang om hur aktiviteterna tillsammans med kost och andra faktorer kan påverka hälsan och den fysiska förmågan. Eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med viss anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler. Dessutom kan eleven med viss säkerhet orientera sig i okända miljöer och använder då kartor och andra hjälpmedel. Eleven kan på ett i huvudsak fungerande sätt förebygga skador genom att förutse och ge enkla beskrivningar av risker som är förknippade med olika fysiska aktiviteter. Dessutom kan eleven hantera nödsituationer vid vatten med alternativa hjälpredskap under olika årstider. (Skolverket, 2011, s. 52 f.)

Skolverket (2011, s. 53) beskriver att “kunskapskravet för betyg D innebär att kunskapskravet för betyget E och till övervägande del för C är uppfyllda”. I kunskapskraven för betyg C i slutet av årskurs 9 står det:

Eleven kan delta i lekar, spel och idrotter som innefattar komplexa rörelser i olika miljöer och varierar och anpassar sina rörelser relativt väl till aktiviteten och sammanhanget. I danser och rörelse- och träningsprogram till musik anpassar eleven sina rörelser relativt väl till takt, rytm och sammanhang. Eleven kan även simma 200 meter varav 50 meter i ryggläge. Eleven kan på ett relativt väl fungerande sätt sätta upp mål för och planera träning och andra fysiska aktiviteter. Eleven kan även utvärdera aktiviteterna genom att samtala om egna upplevelser och föra utvecklade och relativt väl underbyggda resonemang om hur aktiviteterna tillsammans med kost och andra faktorer kan påverka hälsan och den fysiska förmågan. Eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med relativt god anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler. Dessutom kan eleven med relativt god säkerhet orientera sig i okända miljöer och använder då kartor och andra hjälpmedel. Eleven kan på ett relativt väl fungerande sätt förebygga skador genom att förutse och ge utvecklade beskrivningar av risker som är förknippade med olika fysiska aktiviteter. Dessutom kan eleven hantera nödsituationer vid vatten med alternativa hjälpredskap under olika årstider. (Skolverket, 2011, s. 53)

Skolverket (2011, s. 53) beskriver att “kunskapskravet för betyg B innebär att kunskapskravet för betyget C och till övervägande del för A är uppfyllda”. I kunskapskraven för betyg A i slutet av årskurs 9 står det:

Eleven kan delta i lekar, spel och idrotter som innefattar komplexa rörelser i olika miljöer och varierar och anpassar sina rörelser väl till aktiviteten och sammanhanget. I danser och rörelse- och träningsprogram till musik anpassar eleven sina rörelser väl till takt, rytm och sammanhang. Eleven kan även simma 200 meter varav 50 meter i ryggläge. Eleven kan på ett väl fungerande sätt sätta upp mål för och planera träning och andra fysiska aktiviteter. Eleven kan även utvärdera aktiviteterna genom att

samtala om egna upplevelser och föra välutvecklade och väl underbyggda resonemang om hur aktiviteterna tillsammans med kost och andra faktorer kan påverka hälsan och den fysiska förmågan. Eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med god anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler. Dessutom kan eleven med god säkerhet orientera sig i okända miljöer och använder då kartor och andra hjälpmedel. Eleven kan på ett väl fungerande sätt förebygga skador genom att förutse och ge välutvecklade beskrivningar av risker som är förknippade med olika fysiska aktiviteter. Dessutom kan eleven hantera nödsituationer vid vatten med alternativa hjälpskap under olika årstider. (Skolverket, 2011, s. 53 f.)

I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 står det skrivet att “skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden” (Skolverket, 2011, s. 7). Det är således lärarens skyldighet att utgå från ovanstående kunskapskrav, som står skrivet för ämnet idrott och hälsa, vid betygssättningen.

1.4 Existerande forskning

Nedan presenteras vårt urval av existerande forskning som berör studien. Forskningen är uppdelad i lärares- respektive elevers uppfattningar om betyg och bedömning.

1.4.1 Lärares uppfattningar

I en studie av Redelius, Fagrell och Larsson (2009, s. 252) framkommer det att lärarna i idrott och hälsa är medvetna om ämnets mål, men hade svårt att besvara frågan vilka specifika kunskaper och kvaliteter eleverna ska få möjlighet att utveckla och erhålla. Detta framkommer även i Redelius, Quennerstedts och Öhmans (2015, s. 653) studie som visar att lärarna har en tydlig bild gällande vad eleverna ska lära sig samt vad som förväntas av dem, men att denna information inte når fram till eleverna (*ibid*, s. 653). I studien framkommer det att formulerade mål underlättar förståelsen över vad undervisningen innehåller och vad eleverna förväntas att lära sig i idrott och hälsa. Studien visar även det motsatta, det vill säga att mål som inte klargörs får en negativ påverkan på elevers förståelse beträffande vad de ska lära sig i ämnet (*ibid*, s. 653). Något som framgår i Redelius, Fagrell och Larsson (2009, s. 252) är att lärarna anser att ämnet ska upplevas som roligt, skapa ett livslångt intresse för fysiska aktiviteter samt passa för alla. Idrottsämnet ska erbjuda eleverna att testa på olika saker för att “find their own ‘thing’” och menar vidare att det inte är viktigt vad eleverna gör, utan snarare att de gör någonting samt vill fortsätta vara aktiva som vuxna (*ibid*, s. 251 f.). De mest positiva, kooperativa och intresserade eleverna når de högre betygen och de förmågor

som belönas i betygssättningen är styrka, snabbhet, aktivitet samt ett bra ledarskap (*ibid*, s. 257).

Sejer (2016, s. 139) beskriver olika svårigheter som kan uppstå vid betygssättning i idrott och hälsa, där en svårighet är att uppnå en rättvis och likvärdig betygssättning. Det framkommer att lärarna i ämnet idrott och hälsa upplever en osäkerhet inför förmågornas olika värde i det samlade betyget samt varför vissa förmågor anses viktigare än andra. Detta menar Sejer (2016, s. 139) belyser frågan om lärarnas uppdrag kan betraktas som en väldigt svår eller till och med en omöjlig uppgift. Svennberg (2017) tar upp en annan svårighet vid betygssättning som berör läroplanen i idrott och hälsa och antyder att det finns en kompetens- och prestationsmodell. Dessa två modeller är något som existerar parallellt i läroplanen med separata mål och värderingar vilket kan skapa olika svårigheter för idrottslärare vid betygssättning (*ibid*, s. 86). Målen i läroplanen är en aspekt som Svennberg (2017, s. 86) tar upp som indikerar en kompetensmodell där normer och värderingar anses som kunskaper, medan kunskapskraven förespråkar en prestationsmodell där specifik kunskap värderas. Andra svårigheter som framkommit är varierande tolkningar av läroplanen samt den likvärdiga utbildningen som kan vara svår att kombinera med övriga mål i skolan. Kompetens- och prestationsmodellen har sina för- och nackdelar menar Svennberg (2017, s. 86). I en prestationsmodell gynnas de elever som besitter de kunskaper som prioriteras i kunskapskraven, vilket automatiskt ger elever olika positioner och värden. Vissa av lärarna ansluter sig till en kompetensmodell där eleverna anses kapabla och har ett personligt värde för att motivera eleven till att fortsätta försöka och lära sig på sina egna villkor. Genom en prestationsmodell menar Svennberg (2017, s. 87) att betygens likvärdighet troligtvis ökar men att det finns en risk att det påverkar individualiseringen i undervisningen. Genom en svag avgränsning av vad som ska bedömas äventyras likvärdigheten men vid tillämpandet av en stark avgränsning kan bedömningen däremot falla på mätbara bedömningar. Svennberg (2017, s. 87) talar om modellernas komplexitet kopplat till att styrdokumentet talar för en kompetensmodell för pedagogiken och prestationsmodellen för betygssättningen. Det innebär att lärarna exponeras för olika budskap från signalsystemen läroplan och bedömning.

Tolgfors (2014) beskriver idrottslärares perspektiv på bedömning för lärande (BFL), även kallad formativ bedömning, i ämnet idrott och hälsa. Det framgår att lärare vid utformningen av skriftliga uppgifter utgår från de förmågor som förväntas utvecklas för att sedan bedömas formativt. Den formativa bedömningen syftar till att ge eleverna möjlighet att utvecklas och

Tolgfors (2014, s. 144 f.) menar att skriftliga uppgifter som riktas mot ett specifikt kunskapsområde kan leda till en ökad måluppfyllelse för eleverna. Detta eftersom tydligheten bidrar till att eleverna är medvetna om vilka kunskapskrav som förväntas uppnås (*ibid*, s. 144 f.). I resultatet presenterar Tolgfors (2014, s. 96) förslag på hur lärare i idrott och hälsa kan tydliggöra målen för eleverna. Ett förslag innebär att de angivna målen i ämnesplanen omformuleras som frågor i kombination med förenklade formuleringar. Elevsvaren används sedan som underlag för planeringen där eleverna även får möjlighet till en större inblick i ämnets mål, innehåll och kunskapskrav. Ett annat förslag innebär att eleverna formulerar egna mål vid utformandet av träningsdagböcker. Denna metod förutsätter att målen blir öppna, individanpassade och föränderliga vilket möjliggör variation och måluppfyllelse. Ytterligare ett förslag är att tydliggöra mål och kunskapskrav vilket innefattar betygsmatriser vid till exempel inlämningsuppgifter (*ibid*, s. 98 f.). De skriftliga uppgifterna beskriver Tolgfors (2014, s. 144) ligger till grund för summativ bedömning och väger tungt vid betygssättningen ”eftersom de utgör rättssäkra bevis på individuellt redovisade förmågor”. Däremot framkommer det att lärarna i Tolgfors studie inte är medvetna om hur de implementerar BFL i samband med fysiska aktiviteter på lektionerna vilket indikerar att införandet av BFL påverkat idrottlärares rutiner kring skriftliga uppgifter (*ibid*, s. 144). Vidare menar Tolgfors (2014, s. 146) att ensidighet vid bedömning kan vara ett hinder när det gäller elevers lärande. Om BFL används med syfte att kontrollera och styra eleverna frångår man BFLs syfte och Tolgfors (2014, s. 146) menar att ”bedömning som lärande” då har uppstått. Detta skifte leder till att bedömningen frångår lärandet och utgår från mätbara prestationer vilket inte BFL-tekniken syftar till.

Young (2012, s. 26) beskriver att läraren genom förmedling av vad som står i kursplanerna samt vad som förväntas för att nå respektive betyg tillsammans med eleverna kan bidra till att eleverna får en ökad motivation till att nå ett önskat betyg. Förmedlandet kan även bidra till att eleverna upplever ämnet och undervisningen som mer meningsfullt och relevant (*ibid*, s. 26). Young (2012, s. 25) tar upp två rekommendationer för en mer användbar och meningsfull betygssättning i idrott och hälsa. Den första handlar om att bedömningen bör vara baserad på kompetensen i förhållande till prestationsmålen som representerar de kunskaper och färdigheter som anses viktiga. Den andra rekommendationen är att bedömningen skulle baseras på absolut prestation och inte förbättring och jämför detta med andra ämnen, som exempelvis matematik, där den kognitiva förmågan och absoluta prestationen bedöms (*ibid*, s. 25).

Skolverket redovisar var tredje år en rapport om lärares och elevers attityder till skolan på både grund- och gymnasieskolan som syftar till att undersöka och analysera vad som behöver utvecklas (Skolverket, 2016, s. 8). I resultatet för lärare på grundskolans högstadium och i gymnasieskolan redovisas bland annat att de flesta medverkande lärarna anser att de lyckats bra med att förmedla och förklara vad som krävs för respektive betygsnivå. Tre fjärdedelar av lärarna anser att de lyckats ganska eller mycket bra med förmedlandet av betygsstegen (*ibid*, s. 26). Åtta av tio lärare anser sig ha förmedlat vad eleverna ska kunna från styrdokumentet ganska eller mycket bra (*ibid*, s. 17). Det framkommer även att majoriteten av lärarna anser att de lyckats bra med kunskapsutvecklande samtal med eleverna, vilket lyfts fram som en viktig del i processen.

1.4.2 Elevers uppfattningar

En tredjedel av eleverna i årskurs 9 anser att lärarna i idrott och hälsa bedömer “ganska rättvist” och en femtedel av eleverna anser att lärarna inte sätter rättvisa betyg (Eriksson et al., 2003, s. 44). Detta resultat kan avspegla hur bra lärarna förmedlar vilka grunder som eleverna blir bedömda på. Studien ställer sig frågande till om lärarnas osäkerhet kring betygskriterierna i sin tur kan påverka elevernas uppfattning om vad som krävs för ett visst betyg, det vill säga ett rättvist betyg (*ibid*, s. 44). Skolverkets rapport (2016, s. 26) redovisar även elevers uppfattningar gällande lärares förmedlande av vad eleverna ska kunna och bli bedömda på. Rapporten visar att ungefär sju av tio elever på högstadiet och gymnasiet tycker att de flesta eller alla lärare är tydliga med att förmedla hur det går för eleverna i skolan. När det gäller utvecklingssamtal och återkopplande samtal upplever åtta av tio elever att samtalen varit “ganska” eller “mycket bra”, men samtidigt anger sju procent av eleverna att samtalen varit “ganska” eller “mycket dåliga” (*ibid*, s. 26).

Redelius och Hay (2012, s. 223) har undersökt hur elever i årskurs 9 uppfattar bedömningen i idrott och hälsa där det framkom att eleverna tror att det som ligger till grund för bedömning är att vara aktiv, kämpa, samarbeta och göra sitt bästa på lektionerna med en positiv inställning. Majoriteten av eleverna lyfte specifikt fram aktivitetsnivån som en viktig faktor vilket även framhålls i Zhus forskning (2015, s. 415) i kombination med kunskap och uppförande. I Öhmans och Quennerstedts (2008, s. 377) studie framhålls även dessa förmågor och de beskriver vidare att elever uppmanas att samarbeta samt ta ansvar för sina handlingar i sitt deltagande. För att erhålla ett högre betyg uppfattade eleverna i Redelius och Hays studie

(2012, s. 223) att det var viktigt att visa intresse, motivation, engagemang och framförallt vara positiv. Eleverna framhävde även kroppens betydelse för betyget och menade att vara vältränad och ha en fin kroppslig form påverkade betyget positivt (*ibid*, s. 218). Noterbart är att eleverna i Zhus forskning (2015, s. 415) inte nämnde den atletiska förmågan som en viktig egenskap. Eleverna tycktes inte heller vara medvetna om vilket betyg de vill uppnå, men förväntade sig att få ett "A" i betyg eftersom de deltog och uppförde sig bra under lektionerna (*ibid*, s. 419). Redelius och Hay (2012, s. 223) trycker på att det är viktigt att informera och medvetandegöra eleverna gällande vad som förväntas av dem och lyfter fram formativ bedömning som metod. Genom den formativa bedömningen ger läraren eleverna feedback och kopplar detta i sin tur till de olika kriterierna samt låter eleverna själva vara med och bedöma (*ibid*, s. 223). I en studie av Lundvall och Meckbach (2008, s. 345) uttryckte eleverna just detta, att de saknar feedback och lärandemål i undervisningen.

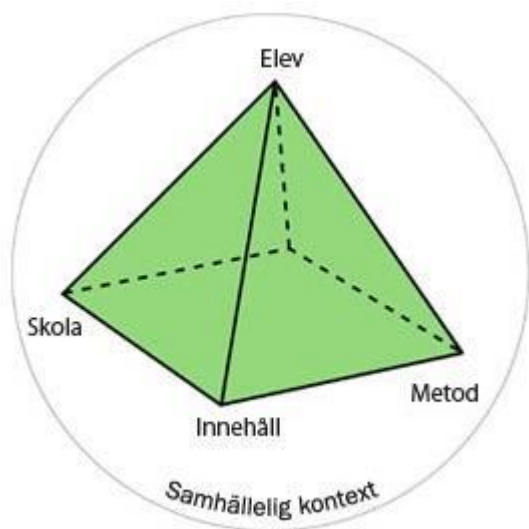
Det finns forskning om hur lärare i ämnet idrott och hälsa uppfattar, tolkar och arbetar med kunskapskraven. Däremot är forskningsfältet relativt smalt gällande elevers uppfattningar av kunskapskraven i Lgr 11 i ämnet idrott och hälsa. Det finns en kunskapslucka om hur lärare förmedlar kunskapskraven i Lgr 11 samt hur hans elever mottager och uppfattar detta. Denna studie syftar därför till att undersöka hur lärare i idrott och hälsa förmedlar kunskapskraven samt hur eleverna uppfattar detta.

1.5 Teoretiska utgångspunkter

Innan en presentation av de teoretiska utgångspunkterna, det didaktiska kontraktet och kommunikationsteorin, följer en beskrivning av begreppet didaktik. Ordet didaktik har ett grekiskt ursprung och betyder *undervisa* och/eller *lära* (Skolverket, 2016-02-12). Falkevall och Selander (2002, s. 66) beskriver att de didaktiska frågorna innefattar: varför, vad, hur, när, var, av vem och i vilket syfte och menar vidare att dessa frågor är viktiga för samtliga individer:

Frågeställningar med didaktiskt ursprung kräver medvetna ställningstaganden som kan hjälpa och stärka både lärare, elever och ämnet i strävan att finna ett hållbart och relevant innehåll - ett innehåll som är möjligt att förstå av både externa och interna medaktörer. (*ibid*, s. 68 f.)

Inom skolan ämnar didaktisk forskning behandla undervisningens- och inläringens teori samt praktiska överväganden där en problematisering av undervisningen och lärandet sker. Exempel på dessa frågor kan vara vem som ska lära sig, när individen ska lära sig och hur individen ska lära sig. Didaktiken ämnar att skapa en förståelse för de olika faktorer som påverkar undervisningen. Faktorerna ingår i en samhällelig kontext som i sin tur påverkar synen på lärande och skolans organisation (se figur 1). Skolan är en del av samhället och påverkas av hur samhället ser ut gällande bland annat strukturer, teknisk utveckling och dagsaktuella frågor. (Skolverket, 2016-02-12)



Figur 1. Triangeln visar de olika faktorer som påverkar undervisningens olika sfärer. (Skolverket, 2016-02-12)

1.5.1 Det didaktiska kontraktet

Mötet mellan lärare och elev som utvecklas i deras gemensamma möte med ämnet kan beskrivas som ett didaktiskt kontrakt. I kontraktet anges ramar för verksamheten i klassen som helhet samt för samspelet mellan läraren och eleverna. Det didaktiska kontraktet introducerades av den franske matematikdidaktikern Guy Brousseau 1984 med syfte att utveckla ett begreppssystem för att kunna beskriva uppfattningar, hållningar och förväntningar som utmärks i en undervisningssituation, en didaktisk situation, främst i matematik. Det didaktiska kontraktet är i allra högsta grad präglad av den enskilde lärarens uppfattningar om ämnet och undervisningen samt elevernas förväntningar på undervisningen. Någon form av kontrakt mellan lärare och elev är en nödvändig förutsättning för att undervisningen ska kunna genomföras. Läraren har mer och kunna applicera i alla situationer, nya som gamla. Oavsett vilka kunskaper eleven bär med sig har läraren en social och professionell plikt att hjälpa eleven och skapa förutsättningar för eleven att kunna tillägna sig

ny kunskap. Eleverna förväntas i sin tur att engagera sig och göra vad de kan för att uppfylla kraven som ställs på dem. Om lärandet inte går som planerat kan både lärare och elev klandra sig själva för att inte ha gjort det som förväntats av dem. Detta beroendeförhållande kan medföra att både lärare och elev har en stark önskan att lyckas med det gemensamma målet som är att skapa ett lärande hos eleven. Vägen till målet skapar en drivkraft för lärare och elev, ett så kallat didaktiskt kontrakt. (Blomhøj, 1994, s. 37 f.)

1.5.2 Kommunikationsteori

Begreppet kommunikation har sitt ursprung i det latinska ordet *communicare*, vilket betyder “att göra gemensamt”. Jensen (2015, s. 18) beskriver vidare att “Kommunikation är när någon (A) delar något med någon (B)” och när detta sker blir detta något gemensamt för båda parterna. När en person delar information med någon annan förlorar denne inte informationen, däremot bidrar informanten till att mottagaren får ny information. Vid ett samtal finns det en sändare, som delar med sig av något, och en mottagare som mottar informationen. Noterbart är dock att båda parter kan definieras som medkommunikatörer oavsett vem som pratar och lyssnar (*ibid*, s. 19). Kommunikation kan ske i olika former - verbalt och ickeverbalt. Den verbala kommunikationen består vanligtvis av ord i tal eller text medan den ickeverbala kommunikationen utgörs av exempelvis en persons gester, tonfall och kroppsspråk. Vanligtvis sker en kombination av dessa former då den är nästintill oundviklig under ett samtal som sker ansikte mot ansikte (*ibid*, s. 20). Interpersonell kommunikation är en form av kommunikation som sker mellan två personer som har något band mellan sig som påverkar interaktionen. Vidare beskriver Jensen (2015, s. 20) att “vilka de två individerna är och vad de är för varandra avgör i stor utsträckning *vad* de kommunicerar om och *hur* de kommunicerar”.

I denna studie har det didaktiska kontraktet tillämpats i kombinationen med kommunikationsteorin. Tillämpningen av kommunikationsteorin skedde i form av att studera hur läraren förmedlar kunskapskraven till sina elever. Det didaktiska kontraktet tillämpades vid struktureringen av intervjuguiden samt vid tematiseringen av resultatet med följande didaktiska frågor: *hur* och *när* förmedlar läraren *vad* som förväntas av eleverna? *Hur* uppfattar eleverna *vad* som förväntas av dem samt *när* sker förmedlingen av detta?

1.6 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien var att undersöka hur lärare i ämnet idrott och hälsa förmedlar kunskapskraven till sina elever i årskurs 9 samt hur deras elever uppfattar lärarens förmedling.

Följande frågeställning har besvarats:

- Vilka svårigheter och möjligheter upplever läraren finns vid förmedlandet av kunskapskraven?
- När och hur förmedlar läraren vad som står i kunskapskraven?
- Hur uppfattar eleverna vad, när och hur läraren förmedlar kunskapskraven?

2. Metod

Denna studie utgår från en kvalitativ forskningsmetod med halvstrukturerade intervjuer för att besvara studiens frågeställningar. Syftet med en kvalitativ forskningsintervju är att skapa en förståelse från den levda vardagsvärlden ur den intervjuades perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 41). I denna studie deltog två idrottslärare samt 17 elever från årskurs 9, från två grundskolor i Stockholm som benämns med skola A och skola B.

2.1 Urval

Ett handplockat urval i form av typiska fall har tillämpats som urvalsmetod för att finna deltagare som representerar det typiska eller generella av ett upplevt fenomen (Hassmén & Hassmén, 2008, s. 110). Det handplockade urvalet bestod av lärare i idrott och hälsa samt hans elever i årskurs 9 vilket ansågs passande eftersom studien ämnar undersöka förmedlandet från läraren till dennes elever. I kombination med det handplockade urvalet har ett bekvämlighetsurval tillämpats för att på ett ”enkelt, effektivt och ekonomiskt sätt” (Hassmén & Hassmén, 2008, s. 109) få tag på deltagare till studien. Läraren och de elever som läraren undervisar på skola A kontaktades genom en kollega till den deltagande lärare. Läraren och de elever som läraren undervisar på skola B kontaktades genom en av forskarna som tidigare varit elev till läraren. Kontakten till eleverna skedde genom de två deltagande lärarna. Skolorna är belägna i Stockholm och bekvämlighetsurvalet avgjorde vilken kommun skolan befann sig i. Ingen hänsyn har tagits till vilken kommun skolan varit belägen i. Valet av årskurs grundar sig i att vi tror att eleverna i årskurs 9 har längst erfarenhet i grundskolan gällande begrepp och bedömning och är möjliggen mer insatta eftersom de inom kort ska söka in till önskat gymnasium.

2.2 Procedur

Vid utformningen av intervjuerna har tematiseringen en central roll, vilket betyder att man har en genomtänkt idé med intervjun som i sin tur bidrar till att frågeställningen blir tydlig och möjlig att besvara. Under planeringen och utformningen av intervjun valdes halvstrukturerade intervjuer som har bestämda frågeområden i bestämd följd med möjlighet till följdfrågor (Hassmén, Hassmén, 2008, s. 253 ff.). Två intervjuguider skapades, en för läraren och en för eleverna, som ett hjälpmedel för intervjuaren att fokusera på frågorna som ska ställas samt att hålla sig till att avverka frågorna i avsedd ordning (Hassmén & Hassmén, 2008, s. 255). Intervjuguiderna bestod av öppna frågor vilket Wibeck (2010, s. 9) beskriver möjliggör för deltagarna att dela med sig av personliga uppfattningar och upplevelser av ett specifikt fenomen, i detta fall kunskapskraven. För att validera intervjuguiden genomfördes en pilotintervju med en lärare i idrott och hälsa. Pilotintervjun bidrog till att frågorna i intervjuguiden förtydligades i form av tydligare och mer specifika frågeställningar kopplade till studiens syfte.

Datansamlingen bestod av enskilda intervjuer med två idrottslärare på respektive skola som varade i ca 20 minuter. De elever som givit samtycke att delta i studien fördelades i fyra fokusgrupper, två på respektive skola. Fokusgruppintervjuer består av en grupp deltagare som delar med sig av sina uppfattningar om ett specifikt ämne (Wibeck, 2010, s. 9) med syfte att få fram en rik samling synpunkter på det som är i fokus för gruppen (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 191). På skola A bestod intervjuerna av fyra elever i vardera fokusgrupp och på skola B bestod intervjuerna av fyra respektive fem elever i fokusgrupperna. Intervjuerna med eleverna varade i ca 15 minuter.

Det är viktigt att sträva efter ett gott intervjuklimat eftersom en trygg respondent tenderar till att ge ett mer kvalificerat svar (Hassmén, Hassmén, 2008, s. 259). För att skapa ett gott intervjuklimat genomfördes samtliga intervjuer på respondenternas skola och intervjuerna inleddes med bakgrundsfrågor. Innan intervjuerna inleddes blev respondenterna informerade gällande studiens syfte, etiska överväganden (se 2.4) samt att intervjun ljudinspelades. Vid samtliga intervjuer hade en forskare huvudansvar som samtalsledare och den andra forskaren huvudansvar för ljudupptagning, tid och att samtliga frågor ställdes under intervjun. Eftersom majoriteten av deltagarna var under 15 år gavs samtycke från målsman för deltagande i

studien. Samtyckesblanketterna skickades på mail till ansvarig lärare för årskurs 9 på respektive skola och delades sedan ut till eleverna.

Kort efter de genomförda intervjuerna gjordes en transkribering vilket innebar att det som sagts på intervjuerna skrevs ned ordagrant. En slarvig transkribering kan påverka studiens tillförlitlighet och giltighet (Hassmén, Hassmén, 2008, s. 261) vilket beaktades vid transkriberingen. För att minska risken för möjliga missförstånd och feltolkningar utfördes intervjuerna och transkriberingarna av båda forskarna. Genom att skapa förståelse för och en uppfattning om det insamlade datamaterialet kan forskaren få en djupare och rikare beskrivning av det undersökta fenomenet (*ibid*, s. 111). Vid transkriberingen gjordes ett aktivt val av detaljrikedomen och intervjuernas exakthet där kroppsspråk, hummanden etc. inte tagits hänsyn till. När transkriberingen var genomförd inleddes bearbetningen av datamaterialet vilket innebar att den stora mängden data delades in i mindre och mer lätthanterliga beståndsdelar.

2.3 Analys av data

Vid analys och bearbetning av datan har en tematisk innehållsanalys tillämpats. Wibeck (2000, s. 88) beskriver att en innehållsanalys utgår från studiens syfte och frågeställningar med utgångspunkt från intervjuguiden eller andra uppkommande teman från intervjuerna. Analysprocessen syftar till att hitta mönster, jämföra resultat och se likheter och skillnader (Wibeck 2000, s. 97). I denna studie har resultatet tematiseras utifrån studiens frågeställningar och presenteras utifrån vardera skola. Deltagarnas mening har lyfts fram för att kunna jämföra resultaten och se vilka likheter och skillnader som finns.

2.4 Etiska överväganden

Studien har tagit hänsyn till de forskningsetiska principer som beskrivs i Vetenskapsrådet (2011) gällande det grundläggande individskyddskravet som kan delas in i följande huvudkrav: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*.

Informationskravet handlar om att forskaren ska informera deltagarna om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. De ska upplysas om ett frivilligt deltagande samt att de har rätt att avbryta deltagandet utan att ge en giltig förklaring. (Vetenskapsrådet, 2011, s. 7)

Samtyckeskravet berör forskarens ansvar att inhämta deltagarnas samtycke till deltagande i studien. Det ska även då framgå att deltagarna ska ha rätt att själva bestämma om, hur länge och på vilka villkor de ska delta och kunna avbryta sin medverkan utan negativa följder. Som forskare har man inte rätt att på något sätt påverka deltagarnas beslut om att delta eller avbryta medverkan. (Vetenskapsrådet, 2011, 9 f.)

Konfidentialitetskravet handlar om hantering av etiskt känsliga uppgifter och enskilda, identifierbara personer där forskaren bär ansvar för att detta ska förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. (Vetenskapsrådet, 2011, s. 12)

Nyttjandekravet berör forskarens ansvar att de insamlade uppgifterna om enskilda personer enbart kommer användas för forskningens ändamål och inte användas för kommersiellt bruk eller icke-vetenskapliga syften (Vetenskapsrådet, 2011, s. 14).

2.5 Tillförlitlighet och giltighet

Kvale och Brinkmann (2014, s. 295) beskriver begreppet tillförlitlighet, eller reliabilitet, som forskningsresultatens konsistens och tillförlitlighet och handlar om att ett resultat kan reproduceras vid andra tidpunkter och av andra forskare. Giltighet, eller validitet, inom samhällsvetenskapen handlar om att underöka det man ämmande att undersöka (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 296).

2.5.1 Studiens tillförlitlighet

Båda forskarna närvarade vid insamlingen och bearbetningen av datamaterialet. Samtliga intervjuer genomfördes på respondenternas skola och rollfördelningen av uppgifterna mellan forskarna var desamma. För att öka tillförlitligheten samt säkerhetsställa intervjuerna användes två ljudupptagningar under samtalen. Ljudupptagningen bidrog till att kunna upprepa det som sagts under intervjuerna samt transkriberingen där risken för missförstånd och feltolkningar minskade. Den genomförda pilotintervjun bidrog till en ökad tillförlitlighet. För att öka tryggheten hos respondenterna genomfördes intervjuerna på respektive skola, vilket i sin tur möjligen bidrog till mer utförliga och representativa svar. Enbart forskarna och respondenterna närvarade vid intervjuerna.

2.5.2 Studiens giltighet

Den valda metoden anses lämplig eftersom studien ämnar att undersöka hur individer upplever ett fenomen vilket i denna studie är lärares och elevers uppfattningar om förmedlingen av kunskapskraven i idrott och hälsa. I studien deltog två idrottslärare och 17 elever i årskurs 9 och noterbart är att detta inte ger en heltäckande bild över hur idrottslärare respektive elever i årskurs 9 i Sverige, eller Stockholm, upplever det undersökta syftet. Intervjuguiden syftar till att säkerställa att forskarna ställer frågor som utgår från vad studien ämnar att undersöka, vilket i sin tur bidrar till en högre giltighet eftersom guiden användes under samtliga intervjuer.

3. Resultat

Nedan presenteras resultat utifrån studiens frågeställningar. Resultatet inleds med en kort beskrivning av läraren och eleverna på respektive skola med benämning skola A och skola B. Därefter presenteras en sammanställning från intervjun med läraren och eleverna. Utdrag från intervjuerna markeras med citat alternativt blockcitat och utdrag från ett samtal med eleverna skrivs med bindestreck.

3.1 Skola A

Skola A är belägen i Stockholm och har 1100 elever. Den intervjuade läraren har arbetat som lärare i ämnet idrott och hälsa i tio år och varit verksam på skola A i tre år. Läraren på skola A har arbetat med Lpo 94 och Lgr 11. Samtliga elever till läraren uttrycker att idrott och hälsa är roligt och en del av eleverna tycker att ämnet är bra eftersom “man får röra på sig” och “rensa tankarna”. Eleverna berättade att de för tillfället jobbar med rörelse till musik.

3.1.1 Svårigheter och möjligheter som läraren upplever vid förmedlandet av kunskapskraven

Läraren på skola A beskriver att kunskapskraven i Lgr 11 möjliggör ett varierat innehåll och att ta egna beslut gällande olika aktiviteter. Läraren upplever att simning och orientering är tydligt formulerade och anser att dessa är några av de lättare kunskapskraven att förmedla till eleverna. De svårigheter som Lgr 11 medför beskriver läraren är att förmedla kunskapskraven kopplat till rörelser, framförallt komplexa rörelser. Läraren på skola A beskriver nedan svårigheterna med kunskapskraven i Lgr 11:

Ja det är ju samma sak som möjligheterna. Det är ju att det är så fritt och otydligt. Det går ju att se på två olika sätt så. Jag tycker det är lite för vagt ibland, vad som ska bedömas och kanske var gränsdragningen går mellan väl och relativt väl och till viss del och sådär, tycker jag är jättesvårt. [...] Och det blir ju väldigt egna tolkningar. [...] Det är svårt att ha en gemensam bild för skolor i Sverige, för skolor i samma område. Allt, mycket beror på den enskilda läraren hur de tolkar kraven.

Vidare beskriver läraren svårigheten med utformandet av kunskapskraven i ämnet idrott och hälsa där kunskapskrav som är alltför tydliga och specifika kan upplevas som “stelt och tråkigt”. Det är en balansgång som är svår att nå. Läraren önskar att kunskapskraven ska

formuleras tydligare och innehålla mer guidning än vad det gör i nuläget, framförallt gällande rörelser:

[...] jag tycker det är jättesvårt hur man ska, hur man skulle kunna göra det tydligare, men på något sätt [...] Tydligare kring till exempel i dans och rörelse till musik.. Vad ska man ha med där, vad är det som är viktigt att lära ut. Är det att kunna skapa ett eget träningsprogram eller är det att lära sig att bugga eller ska man göra allting eller ingenting.

Sammanfattningsvis upplever läraren att Lgr 11 möjliggör ett varierat innehåll och eget beslutsfattande gällande utformandet av undervisningen. Läraren lyfter fram att möjligheten även kan vara en svårighet när det kommer till att utforma undervisningen eftersom kunskapskraven är öppna för fri tolkning. Detta leder till en oro hos läraren över att inte erbjuda eleverna en likvärdig undervisning eftersom den personliga tolkningen är avgörande för bedömningen. En annan svårighet anser läraren är att konkretisera kunskapskraven för komplexa rörelser och önskar att kunskapskraven skulle formuleras tydligare utan att bli för specifika.

3.1.2 Förmedling av kunskapskraven

Förmedlandet av kunskapskraven sker oftast muntligt till eleverna med hjälp av utdrag från Skolverket som läraren sedan förklarar för eleverna. Till vissa moment används matriser som hjälpmedel men läraren beskriver att sådana inte finns till alla moment. Läraren tycker att kunskapskraven är svåra att förstå och att det viktigaste vid förmedlandet är att det blir begripligt för eleverna:

Men det är mycket svåra begrepp och sådär, som inte är så lätta för eleverna att förstå. Utan jag försöker alltid att, med betoning på försöker jag gör det inte alltid, men jag försöker alltid att gå igenom vad jag tittar på, vilket kunskapskrav det är kopplat till och hur de ska göra för att nå så högt som möjligt. Men göra det begripligt är väl det korta svaret.

En önskan om att kunna använda en större variation vid förmedlandet av kunskapskraven är något som läraren nämner, men eftersom idrottshallen saknar tekniska hjälpmedel är detta inte möjligt. Vidare beskriver läraren om problematiken med detta eftersom det kan bli enformiga genomgångar som inte når fram till eleverna. Eftersom det "inte är superroligt att sitta på de här bänkarna" för länge, försöker läraren att hålla relativt korta genomgångar som läraren

beskriver ibland kan bli för korta. Detta ser läraren i sin tur kan påverka förmedlandet negativt men utgår från principen “hellre kontinuerligt över hela momentet än för länge en gång”.

Läraren besvarar frågan angående om hen tror att eleverna vet vad de ska kunna utifrån de kunskapskrav som förmedlats och svarar att hen tror att det är väldigt olika. Det finns elever som är mer eller mindre intresserade av vad som förväntas av dem men läraren “hoppas och tror att de i mitten iallafall känner viss trygghet i vad de ska göra”. Vidare säger läraren:

Vissa tror jag vet och vissa är duktiga på att fråga och vissa bryr sig inte, vissa tycker inte det är viktigt utan tycker att idrott är roligt eller fasansfullt, tyvärr. Och de är svåra att påverka åt det ena eller andra hållet. Men man lägger ju mycket tid på de eleverna som befinner sig liksom på ytterligheterna, de som tycker det är jätteroligt men inte är så intresserade av vad de ska visa utan mest visa att de är bäst på allt. Och sen de som sitter i hörnet och tycker att allt är pest och pina. [...] Det är ju väldigt individuellt.

Hur läraren tror att eleverna påverkas av att inte veta vad som förväntas återkommer hen till ytterligheterna. De elever som tycker att idrott och hälsa är roligt men inte bryr sig kan nå det betyg de vill ha och blir på så sätt inte påverkade negativt och vice versa. Läraren tror att elevernas kännedom om kunskapskraven kan påverka deras betyg och ställer sig frågande till graden av kännedom:

Om de inte vet eller inte bryr sig, det är ju svårt att säga. [...] Och det är ju säkert olika från skola till skola och elever. Men det, jag hoppas att de känner att de vet iallafall och sen får de själva ta beslutet att inte bry sig så mycket om det.

Under intervjun tillkommer en fråga utanför intervjuguiden som berör hur läraren väger in normer och värderingar i bedömningen. Läraren beskriver att hen inte väger in detta i bedömningen men att det däremot finns med i undervisningen. Mycket tid läggs på att skapa en trevlig och trygg undervisningsmiljö som i sin tur kan gynna lärandet. Vidare beskriver läraren hur det kan skilja sig mellan klasserna och hur detta i sin tur kan påverka eleverna och deras betyg:

Vi har till exempel två jätteolika nior som är jättetydligt nu när vi har ett volleybollmoment [...] den första klassen där det är en ganska dålig och tråkig stämning och många elever känner sig osäkra i gruppen och vågar inte ta för sig. [...] Där det blir en väldigt stor försiktighet kring att visa vad man kan medans i den andra nian är det en mycket mer positiv gruppdynamik, så försöker de allra allra flesta

under hela momentet och verkligen gör sitt bästa och är inte rädda för att misslyckas. Så det påverkar ju så otroligt mycket. Och det kommer ju tyvärr påverka även de här eleverna i första klassen som inte vågar ta plats och ta utrymme. Deras bedömning, eftersom de inte visar det de faktiskt, det jag tror att de kan så, jag måste ju bedöma det jag ser så det är ju väldigt negativt på det sättet. Men rent krasst så bedömer jag ju färdigheter och inte normer och värderingar.

Läraren uttrycker att “ingen lärare är ju gjord av sten” och menar att alla är mänskliga. En elevs bemötande vägs inte in i betyget men kan till viss grad omedvetet påverka lärarens bild av eleven.

Sammanfattningsvis sker förmedlandet av kunskapskraven muntligt och det viktigaste vid förmedlingen är att det blir begripligt för eleverna. Läraren har en önskan om att det ska finnas tekniska hjälpmedel i idrottshallen för att kunna variera och förtydliga kunskapskraven för eleverna. Läraren tror att elevernas intresse och/eller motivation kan ha en påverkan på elevernas medvetenhet om kunskapskraven och i sin tur deras betyg. Vidare uttrycker läraren att tryggheten i klassen kan påverka elevers aktivitet och engagemang. Otrygghet kan leda till att elever inte vågar visa vad de kan vilket är svårt för läraren att avgöra då läraren enbart kan bedöma det som eleverna visar på lektionerna.

3.1.3 Uppfattningar av vad, när och hur läraren förmedlar kunskapskraven

Samtliga elever på skola A uttrycker att det som läraren bedömer är att vara delaktig, försöka och göra sitt bästa. Eleverna tenderar att värdera uppförande mer än specifika idrottsliga förmågor. Elevsvaren nedan visar på att eleverna tycker olika:

Man får ju bättre betyg om man betar sig på lektionerna och sånt där än om man typ bara larvar sig. Alltså... Om liksom, jag vet inte riktigt om man jag vet mycket liksom hur olika saker väger. Till exempel om orientering, om man får till exempel bra på det om det väger mer än om man får bra på dans eller sånt där. Jag vet inte.

Det viktiga är att vi försöker. Jag tror det är så.

Fast följer man matrisen så får man ju högst betyg liksom. Du vet det finns A, C och E. Följer man det som står på A så får man ju det bästa betyget.

Vi vet på ett ungefär kanske...

Denna fråga avslutas med att eleverna diskuterar kring hur beteendet kan påverka betyget och refererar till en elev i klassen och menar att "hens betyg skulle ha varit mycket högre om man också betedde sig".

Eleverna själva uppger att de har relativt bra koll på vad de blir bedömda på i momentet rörelse till musik. Däremot är samtliga elever tveksamma till vad de blir bedömda på i resterande moment:

Jag tror det är lite olika. Alltså till exempel dans då är det mer rörelser i takt till musiken och i orientering är det mer... Ja jag vet inte.

Dans är att vi ska vara i takt och att man ska bli varm av den här dansen. Och sen allt annat är väl att, man är så här... Anstränger sig tror jag att det är. Och att man engagerar sig.

Samtliga eleverna bekräftar att läraren förmedlar kunskapskraven muntligt genom att läsa upp de formulerade kunskapskraven inför ett nytt projekt samt vid projektets avslutning. För vissa projekt delas en matris ut som läraren sedan går igenom tillsammans med eleverna. Eleverna anser att matrisen är allmän och inte förklarar specifikt vad de ska kunna:

Eller det berättar såhär allmänt men liksom inte så här... Vissa saker liksom, hur ska man ta an ett visst område med det här, liksom... Det är lite otydligt.

Ja, det känns som såhär jag får inget ut av det liksom det är bara... Gör bra och så här.

I en av fokusgruppsintervjuer anser eleverna att matriserna de får av lärarna på skolan i princip ser likadana ut och menar att de inte är tillräckligt specifika:

Fast jag tycker att alla... Inte bara i idrotten men alla matriser vi får i alla ämnen ser lika ut... De ser helt lika ut, det är bara att de byter bara ut vissa ord i idrott och SO.

På frågan om eleverna förstår vad till viss del, relativt väl och väl utvecklad betyder i ämnet idrott och hälsa är eleverna osäkra:

När vi kör till exempel vad ska vi säga, basket eller spökboll eller något sånt så säger han att vi måste passa bollen till dem andra också så man inte spelar själv.

Men det är typ svårt att förstå typ såhär när man gör orientering eller vad som helst, att man gör orientering väl utvecklat. Liksom vad menas med det, det vet jag inte riktigt.

Men när vi orienterar får vi oftast såhär vill du ha en E-karta, vill du ha en C-karta eller vill du ha en A-karta. Så tar man den karta man tror att man ligger på och så springer man runt och så är det kontroller på den nivån.

Samtliga elever uttrycker att de vill att kunskapskraven ska förmedlas tydligare och mer varierat då det oftast kan upplevas som enförmigt. Eleverna säger att de vill ha tydligare exempel på vad respektive värdeord står för och nedan följer ett samtal mellan dem:

- Göra det lite tydligare asså till exempel vad menas med väl utvecklat. Hur många led ska man dra till till exempel.
- Exempel är kanske ett sätt för att få fram lite tydligare liksom.
- För att visa bara väl utvecklad liksom...
- Det säger ingenting.
- ... Det säger ingenting liksom.
- Bara att det är bättre än väl utvecklad.

Samtliga eleverna anser att det blir rättvist bedömda och att läraren ger trovärdiga betyg. En elev berättar att läraren kollar på helheten vilket gör att de upplever en rättvis bedömning. Däremot är eleverna osäkra på vilket moment som väger tyngst i bedömningen och diskuterar bland annat om momenten orientering och rörelse till musik väger tyngre än andra moment. I slutet av terminen har läraren ett samtal med eleverna om vilken betygsnivå de befinner sig på i nuläget. Detta bidrar till att eleverna känner sig rättvist bedömda eftersom läraren då går igenom och motiverar för det givna betyget. En elev beskriver samtalet så här:

På slutet vid terminen när man ska få sina betyg och så, asså då snackar jag med honom om vilket betyg jag ska få och då säger han till exempel C. [...] Asså jag frågar inte ens varför och då börjar han säga du har gjort det ganska bra och sådär, förstår du. Inte jätteväldigt eller någonting sådär.

Sammanfattningsvis uppger eleverna att uppförande och beteende har en stor påverkan på betyget. Eleverna uppger att de är medvetna om vad som ligger till grund för bedömningen i rörelse till musik men är däremot osäkra i de övriga momenten. Samtliga elever efterfrågar förtydligande av kunskapskraven i lärarens matrisen samt praktiska exempel utifrån de olika betygsnivåerna. Majoriteten av eleverna upplever att de blir rättvist bedömda och lyfter fram betygssamtal som givande.

3.2 Skola B

Skola B är en grundskola i Stockholm med 640 elever. Den intervjuade läraren har arbetat som lärare i ämnet idrott och hälsa i 22 år och varit verksam på skola B i sex år. Läraren har tidigare arbetat med Lgr 62 och Lpo 94 innan införandet av nuvarande Lgr 11. Eleverna till läraren på skola B tycker att det mesta inom ämnet idrott och hälsa är roligt men att vissa lektioner är roligare än andra. Eleverna upplever att ämnet är varierande och passar därför de flesta elever. Just nu arbetar eleverna med ett dansprojekt samt bollekar.

3.2.1 Svårigheter och möjligheter som läraren upplever finns vid förmedlandet av kunskapskraven

De möjligheter som läraren på skola B ser med Lgr 11 är att läroplanen är målinriktad och ger en viss frihet i val av aktiviteter. Läraren upplever att simning är tydligt formulerat och anser att det är ett av de lättare kunskapskraven att förmedla till eleverna. Gällande vilka svårigheter som finns med Lgr 11 tar läraren upp att kunskapskraven är “akademiskt” svårt formulerade vilket i sin tur kan vara svårt för eleverna att förstå. Ett kunskapskrav som läraren på skola B upplever som “knepig” är orientering:

Ja, den kan bli det för det är ju känsligt för att sätta tidskrav och vad är orienteringskunskap och så [...] Kan man hamna liksom i förklarings diskussioner och så lite grann, hur vi resonerar och så, och när man parorienterar upp till och med man kan ensamorientera i åttan och nian då vet man tydligare vad en kan men när det är två, vem gör vad och så vidare och det kan också bli något som bli knepig, vem gör vad liksom.

Läraren nämner även att hen upplever att friluftsliv kan vara “svårt att komma till så mycket som man borde”. Lokala förutsättningar och begränsningar beskriver läraren som faktorer som kan påverka undervisningen, främst när det gäller simning och menar vidare att det är svårt att genomföra simundervisning om det inte finns tillgång till en simhall. Även antalet elever i idrottshallen är en faktor som kan påverka undervisningen och beskriver att val av aktivitet och innehåll beror på om det är 25 elever eller 50 elever under lektionerna. Vidare beskriver läraren:

Jag kan tycka summan av kardemumman kan vara svår att liksom ta sig an alla kunskapskrav på ett sätt som man borde liksom, man kanske får tulla lite där liksom, man kan inte leva upp till allting. Man får släppa vissa saker [...], acceptera att det blir en bit på vägen, den är ju ganska bred och så om man ska liksom leva upp till allting så att omfattningen kan jag tycka kan vara knepig att uppnå liksom.

Vid frågan hur en önskvärd bedömning ser ut lyfter läraren fram ett arbetssätt inom rörelse till musik som hen beskriver som framgångsrikt. Läraren inleder då med att informera om uppgiften, vad som står i läroplanen samt konkretiserar vad som står i kunskapskraven i form av att praktiskt visa och förklara. När eleverna sedan genomför uppgiften finns läraren nära till hands för att kunna ge tips och göra en formativ bedömning. I slutet av momentet får eleverna sedan filma och analysera sig själva tillsammans med läraren. Läraren beskriver denna metod som framgångsrik eftersom både lärare och elev involveras i bedömningen och får en större förståelse gällande vad som bedöms. Läraren beskriver:

En film är ju bra för dem som ett övningsämne att kunna se sig själv så på så sätt är det bra att se sig själv i rörelse eller ja va det nu man håller på med så ja egentligen på frågan att det kanske i ännu större drag kan användas att dem själva ser vad man gör och sådär, eller vad dem gör.

Sammanfattningsvis tycker läraren att Lgr 11 är målinriktad och ger utrymme för fri tolkning av innehåll. En svårighet som läraren uttrycker är hur kunskapskraven är formulerade och menar att språket kan påverka förståelsen hos eleverna negativt. Läraren tycker även att bedömningen i orienteringen är svår eftersom tidskrav är känsligt och hen ställer sig frågande till vad orienteringskunskap egentligen är. Ytterligare en svårighet som kan påverka undervisningen är de lokala förutsättningarna samt att kunna ge eleverna möjlighet att nå samtliga kunskapskrav. Läraren lyfter fram filmning som en fördelaktig metod för att skapa större medvetenhet hos eleverna gällande vad de blir bedömda på och vad de kan förbättra.

3.2.2 Förmedling av kunskapskraven

Läraren på skola B förmedlar kunskapskraven med en presentation i början av skolåret och utgår från "tårtbitarna i kakan" som representerar olika delar i kunskapskravet. De viktigaste vid förmedlandet av kunskapskraven beskriver läraren är att "eleverna förstår vad det står och att man ger exempel som beskriver, att det blir förståeligt för eleven vad som förväntas för att dem ska nå ett visst mål". För att skapa en förståelse använder sig läraren av matriser som de gemensamt går igenom inför varje uppstart av ett nytt moment, "ny tårtbit". Läraren berättar att de brukar hänga upp den matris som de för tillfället arbetar med utanför lärarens rum, utanför idrottshallen samt i uppgiftsbeskrivningen av vad de ska jobba med:

Det gör man ju då när man går igenom ett nytt arbetsmoment och då försöker man ju ge, som nu till exempel när vi hade med niorna, konditionstema och skulle sätta mål och planera för egen träning, då typ med tester och läst igenom, och i det häftet så hade vi [...] lagt upp matris med stegen då och även sktit vad vi tittar på och när vi bedömer lite grann. Och att det blir när de planerar sina egna lektionstillfällen när dem la upp egen träning, på provet, ett teoretiskt prov dem hade hur de är med i diskussioner och så, delaktighet i liksom diskussioner och så [...] där hade dem häftet så de kunde ju titta där och se liksom och fråga om det var nått då.

Läraren tycker att hen är relativt tydlig med att informera eleverna om vad det ska kunna och vad det bedömer men menar att det är problematiskt. Hen talar om problematiken med att många elever har blivit för "betygsfixerade":

Det är nästan att dem vill bara ha höga betyg liksom och kan nästan, även fast dem är smarta och begåvade liksom så det är inte alltid det når fram och dem förstår liksom. Det kan va knivigt att få det ändå hela vägen fram till mottagaren så att dem liksom förstår, och ibland hör man liksom man vet inte vad man ska göra för att få ett betyg liksom och sen så kan vi ju uppleva fast kanske inte tillräckligt tydligt då om dem i och med att frågan kommer att, vet inte vad jag ska göra för att få en bra bedömning i det här momentet och så va.

Läraren besvarar frågan angående om hen tror att eleverna vet vad de ska kunna utifrån de kunskapskrav som förmedlats och tror att eleverna har en bra uppfattning kring detta. Dock tror läraren att det finns fler elever som önskar att förmedlandet av kunskapskraven skulle vara tydligare. Vidare beskriver läraren att det kan bero på att hen inte säger det tillräckligt ofta:

Jag tror att risken är ju äldre de blir och sen vilka förmågor man tränar och såhär, vad har vi tränat på idag, ju äldre de blir tror jag att det blir enformigt liksom för mycket låter ju likadant liksom, till slut blir det bara på mekanik och dem reflekterar inte [...] man kanske är noggrannare med sexor [...] och sjuorna och sådär.

Läraren menar att det möjligen är enklare att förmedla tydliga kunskapskrav i ett teoretiskt ämne i jämförelse med ett övningsämne. Under intervjun ställdes frågan om läraren tror att elevernas medvetenhet om kunskapskraven kan påverka deras betyg och läraren svarade:

Nä men det är klart att de blir konfunderade och vet inte riktigt vad dem egentligen ska utveckla och förbättra.

Sammanfattningsvis förmedlar läraren kunskapskraven i början av terminen med en presentation och med förenklade matriser inför ett nytt projekt. Matriserna är under pågående projektet tillgängliga i anslutning till idrottshallen. Det viktigaste vid förmedlingen är att göra det begripligt. Läraren upplever att elevernas betygsfixering har en negativ påverkan och kan hämma förståelsen. Läraren upplever att det är svårare att förmedla kunskapskraven i ett övningsämne, såsom idrott och hälsa, men uppfattar trots detta att eleverna har en relativt god uppfattning av vad de ska kunna. Vidare resonerar läraren att det kan finnas en risk med att hen inte säger kunskapskraven tillräckligt ofta något som vissa elever möjligen är i behov av.

3.2.3 Uppfattningar av vad, när och hur läraren förmedlar kunskapskraven

Samtliga elever på skola B uttrycker att de är medvetna om att betyget baseras på "tårtbitarna i kakan" där varje tårtbit representerar olika delar i kunskapskravet. Däremot uttryckte eleverna en osäkerhet kring lärarens bedömning och vad som bedöms i varje tårtbit:

Alltså jag tycker det ibland att det kan vara lite otydligt och det är typ den enda som jag tycker är lite såhär dåligt med idrotten är att jag inte riktigt vet liksom, inte riktigt vet liksom alltid vad det är, alltså vad mitt betyg grundar sig på.

Eleverna besvarar frågan gällande vad de tror läraren bedömer i de olika momenten och resonerar kring hur attityden påverkar betyget. Nedan följer ett samtal om attitydens påverkan:

- Nej men snarare att man är negativ hela tiden, det är ingen bra grej.
- Nej men det är ju så i alla ämnen.
- Ja i och för sig, fast på andra ämnen kan du iallafall när du kommer upp i lite högre årskurser så kan du vara dålig överallt och så skriver du ett A på provet och får ett A.
- Ja men samtidigt om du kommer in till varje lektion och såhär 'suck' gud va jag inte tycker det här är roligt då kommer du inte få ett A.
- Ja men, men alltså...
- Läraren tar ju hänsyn till helheten liksom.
- Kanske inte nu i nian kanske men om du skriver ett A på ett prov då är det svårt att ge dig något annat.
- Det beror på hur du presterar på provet. Det beror på läraren också dem tar ju in olika saker.

Samtliga elevers svar indikerar på att de är medvetna om vad som bedöms i momentet rörelse till musik men dock råder det olika uppfattningar om vad som bedöms i de övriga momenten.

I bollspel tror eleverna att läraren bedömer aktivitetsnivå, engagemang och samarbetsförmåga där två elever beskriver:

Men jag tänker ju typ såhär, vi får ju betygskriterier om vi dansar då. Men vi går ju inte direkt igenom vad som krävs om vi typ exempel ska ha en basketlektion eller så, eller en bollspelslektion då går vi ju inte igenom det så. Vi har ju den där stora i början. Men han säger ju lite att man ska vara engagerad och sådär.

Eftersom man kan vara jättebra på basket men kanske inte lika bra på fotboll då kan man liksom, hur ska man betygsätta då? Alltså alla kan ju inte vara bra på allt och man kommer ju inte kunna riktigt liksom kompensera för det.

Samtliga elever uttrycker att det är otydligt vad som bedöms i orientering och en elev ställer frågan "alltså är det tiden eller att man är med?". Nedan följer utdrag från elevernas samtal:

När vi har såhär kondition, alltså när vi bara springer slingan runt XXX sådär, när det inte är något speciellt, nu har jag haft kondition men... Då kan det vara lite svårt att veta hur man bedöms på det sättet när vi gör på det sättet.

Jag har hört att man inte får bedöma på varken hur bra kondition man har eller om den förbättras typ för alla har olika möjligheter att träna och sånt där, eller jag vet inte om det stämmer. Men jag har hört det iallafall, att man inte får bedömas på det. Men det är väl mer om man är engagerad och så...

[...] jag tycker att bedömningen inom orienteringen har varit ganska så, lite luddig för att man har ingen aning om ifall jag är jättesnabb men att jag springer jättetokigt i skogen eller att jag måste leta jättelänge efter kontrollen eller ifall jag är jättesäker men lite långsammare så det, det är väldigt svårbedömt och jag... Alltså jag är inte alls snabb och jag har inte den liksom fysiska kapaciteten att liksom springa skitsnabbt under lång tid så att för mig kanske tar lite längre tid men jag hittar väldigt bra [...] jag känner att jag är väldigt säker på att hitta rätt på kontrollerna, så det tycker jag har varit lite, lite oklart.

Eleverna uttrycker att vissa moment väger tyngre än andra i bedömningen och att det även råder en otydlighet kring detta. Elevernas svar visar att de har förståelse för att en förmåga kan värderas kvalitativt, dock framstår det som att de inte är medvetna om vad som krävs för respektive betygskriterie:

(idrottslärarens namn) har någon gång förklarat för mig som att om två personer gör, alltså båda gör en kullerbytta så ser läraren liksom skillnaden på den kullerbyttan alltså, vilket jag kanske inte ser som person alltså [...] så har iallafall jag uppfattat det som att allting man gör liksom hur man gör den

kullerbyttan spelar ganska stor roll. Nu just kanske inte den kullerbyttan som är liksom mitt betyg baserat på men ni förstår vad jag menar tror jag.

Eleverna berättar att läraren förmedlar kunskapskraven i början av terminen och vid uppstarten av nya områden. Eleverna får vid genomgången en uppgiftsbeskrivning och läraren går muntligt igenom vad det ska göra samt vilka kunskapskrav läraren för närvarandet arbetar med. Förenklade matriser finns till vissa moment. Kunskapskraven för det pågående området sätts upp i idrottshallen, utanför idrottslärarens rum samt finns tillgängliga vid skriftliga prov. Trots detta råder en osäkerhet kring vad som egentligen bedöms och en elev uttrycker att detta kan bero på språkbruket i de formulerade kunskapskraven.

På frågan om eleverna upplever att de få rättvisa betyg svarade majoriteten av eleverna att de blir rättvist bedömda. Däremot upplevde vissa elever att de inte blir rättvist bedömda eftersom de inte vet vad de blir bedömda på i vissa moment, vilket skapar en osäkerhet kring huruvida bedömningen är rättvis eller ej. Eleverna önskar mer återkoppling på vad de ska göra för att kunna höja sitt betyg där en elev uttrycker "man vet liksom inte vad man själv saknar av det som krävs". Gemensamt för eleverna är att de önskar förenklade kunskapskrav med tydligare definitioner och exempel på vad som krävs för att nå ett visst betyg. Eleverna ger exempel från andra ämnen om hur kunskapskraven i ämnet idrott och hälsa hade kunnat förtydligas med hjälp av vad som krävs för respektive betyg, till exempel "en E-dans, en C-dans och en A-dans". Däremot trycker eleverna själva på att det är problematiskt i ämnet idrott och hälsa eftersom rörelser kan vara svåra att beskriva.

Sammanfattningsvis är eleverna medvetna om vilka moment som ingår i kunskapskraven men inte hur bedömningen sker. Eleverna är medvetna om vad som bedöms i momentet rörelse till musik, däremot är de osäkra i de resterande momenten. Det framkommer att eleverna förstår att kvalitén i ett utförande, exempelvis kullerbyttan, bedöms men de vet dock inte hur bedömningen av kvalitén skiljer sig. Eleverna menar även att förmedlandet av kunskapskraven skulle kunnat förenklas och innehålla fler exempel utifrån betygskriterierna. Majoriteten av eleverna anser att de blir rättvist bedömda men att oklarheten om vad som bedöms i vissa moment skapar en misstanke om orättvisa betyg.

4. Diskussion

Syftet med studien var att undersöka hur lärare i ämnet idrott och hälsa förmedlar kunskapskraven till sina elever i årskurs 9 samt hur deras elever uppfattar lärarens förmedling. Nedan följer en diskussion utifrån teman av resultatet med följande tematisering: *tydliga kunskapskrav*, *otydliga kunskapskrav* och *önskemål*. Diskussionen syftar till att diskutera studiens resultat med koppling till studiens teoretiska utgångspunkter, den existerande forskningen samt forskarnas tankar och åsikter.

4.1 Tydliga kunskapskrav

Gemensamt för lärarna är att de upplever att kunskapskraven i ämnet idrott och hälsa möjliggör för fri tolkning och att det finns möjlighet för ett varierat undervisningsinnehåll. Lärarna besvarar frågan vilka kunskapskrav som de anser är lättare att förmedla till eleverna och är överens om att kunskapskravet för simning är tydligt formulerat. Lärare A tycker även att kunskapskravet gällande ”orientera i okända miljöer” med aktiviteten orientering, är ett av de lättare kunskapskraven att förmedla. Svaren från skola A indikerar på att det didaktiska kontraktet är fungerande för kunskapskravet gällande ”orientera i okända miljöer”, med aktiviteten orientering, där båda parter har klart för sig *vad* som ska bedömas, *hur* bedömningen ska gå till och *när* bedömningen ska ske (Skolverket, 2015, s. 3). Det didaktiska kontraktet fullföljs i och med att både elever och lärare på skola A vet vad som ska bedömas.

Resultat visar även att momentet rörelse till musik är tydligt för lärare och elever på båda skolorna vilket vi tror beror på att lärarna har varit tydliga vid förmedlingen gällande vad, hur och när bedömningen sker. Läraren har i detta moment en tydlig bild av vad eleverna ska göra samt vad som bedöms och har utifrån detta utarbetat en matris för att underlätta elevernas förståelse. En anledning till att eleverna på skola B är medvetna om vad som bedöms i rörelse till musik tror vi dels kan bero på den utformade matrisen. En möjlig förklaring till att både lärare och elever upplever rörelse till musik som ett tydligt kunskapskrav kan bero på kravets formulering och specifika definitioner såsom exempelvis att kunna förhålla sig till takt och rytm. En annan möjlig förklaring till att rörelse till musik upplevs som tydligt kan bero på att de arbetar med momentet vid intervjutillfället. Detta kan möjligen ha en påverkan över elevernas medvetenhet eftersom lärarna nyligen har förmedlat de berörda kunskapskraven. Vi tror att det möjligen kan finnas ett samband mellan de formulerade kunskapskraven och hur det förmedlas. Tydligheten tror vi har en stor påverkan på elevernas förståelse som i sin tur

kan påverka elevernas motivation att nå ett önskat betyg. Detta stärks av Young (2012) som beskriver att läraren genom sin förmedling kan skapa ett meningsfullt, motivationshöjande och relevant lärande. Båda lärarna använder sig av matriser vilket Tolgfors (2014, s. 96) lyfter fram som fördelaktigt vid förmedlandet av kunskapskraven. Däremot visar denna studie att det behövs mer anpassning och förenkling när det gäller förmedlandet av vad eleverna ska kunna i idrott och hälsa. Våra resultat stämmer till viss del överens med tidigare forskning vilket indikerar att detta sätt är ett framgångsrikt koncept för att gynna ett gott lärande. Däremot tolkar vi att lärarna till viss del har en tydlig bild över vad eleverna ska lära sig i samtliga kunskapskrav vilket inte överensstämmer med Redelius, Quennerstedt och Öhmans studie (2015, s. 653), som visar att lärarna har en tydlig bild över vad eleverna ska lära sig samt vad som förväntas av dem. Det är dock svårt att generalisera utifrån vår studie eftersom det endast baseras på två lärares utsagor. Dessa resultat anser vi tyder på att mer forskning kring hur lärare uppfattar, tolkar och arbetar med kunskapskraven behövs för att skapa en större samstämmighet i bedömningen.

Lärare B använder sig av filmning och beskriver denna metod som framgångsrik eftersom både lärare och elev involveras i bedömningen och får en större förståelse gällande vad som bedöms och vad de kan utveckla. Genom att tillsammans analysera filmen och koppla detta till kunskapskraven uppstår en kommunikation som förutsätter att parterna delar något gemensamt (Jensen, 2015, s. 18). Detta visar i sin tur på ett fungerande didaktiskt kontrakt mellan lärare och elev där läraren fullföljt sin plikt att ge social och professionell hjälp samt skapat förutsättningar för eleven att tillägna sig ny kunskap (Blomhøj, 1994, s. 37 f.). Vi ställer oss frågande till om arbetssättet som lärare B använder sig av kan appliceras i andra moment och i så fall hur?

4.2 Otydliga kunskapskrav

En gemensam svårighet för lärarna är att kunskapskraven upplevs som svårt formulerade och att kunskapskravens öppenhet för fri tolkning kan beskrivas både som en möjlighet och svårighet. Vidare uttrycker båda lärarna att hur undervisningsinnehållet utformas beror på vem som tolkar kunskapskraven, eftersom den fria tolkningen kan skilja sig åt från person till person. Detta kan man ställa sig frågande till om det kan påverka utbildningens likvärdighet vilket även stärks i Svennbergs (2017, s. 86) forskning som menar att varierande tolkningar av läroplanen kan påverka den likvärdiga utbildningen. Ytterligare en fråga som kan ställas är hur det didaktiska kontraktet är fulländat utifrån Skolverkets framtagning av kunskapskraven

och verksamma lärare. Precis som det didaktiska kontraktet är läraren präglad av den enskilda lärarens uppfattningar om ämnet och undervisningen vilket påverkas av de formulerade kunskapskraven. Är kommunikationen för realiseringen tillräckligt tydlig för lärarna och i så fall, hur påverkar det förmedlandet av kunskapskraven till eleverna?

Lärarna har delade åsikter om kunskapskravet gällande ”orientera i okända miljöer”, med aktiviteten orientering, där lärare A anser att kunskapskravet är konkret och tydligt formulerat. Lärare B upplever däremot det motsatta och ställer sig frågande till vad som egentligen ska bedömas vilket även speglas i hans elevsvar. Om man utgår från Jensens (2015, s. 18) kommunikationsteori finns det en sändare och en mottagare och vi ställer oss frågande till hur kommunikationen har mottagits? Är kunskapskraven tillräckligt tydligt formulerade för lärare i idrott och hälsa? Eller ligger bristen hos läraren som tolkar kunskapskravet? Detta går även att koppla till principer för det didaktiska kontraktet, det vill säga att lärarens intentioner om vad eleven ska kunna präglar förmedlandet (Blomhøj, 1994, s. 37 f.) och i detta fall en otydlighet hos både lärare och elev. Däremot är frågan om det didaktiska kontraktet kan fulländas mellan lärare och elev om det brister i ett tidigare led, alltså vid utformningen av kunskapskraven?

Gemensamt för lärare och elever är att majoriteten av kunskapskraven upplevs som otydliga och svårformulerade med undantag för rörelse till musik. Eleverna från båda skolorna är i övrigt osäkra kring vad de blir bedömda på och vad betyget grundar sig på. På skola A beskriver eleverna att läraren använder sig av A, C och E kartor i kunskapskravet gällande ”orientera i okända miljöer” med aktiviteten orientering, vilket vi tolkar som att de vet när de blir bedömda. Däremot verkar det inte som att eleverna specifikt kan säga vad de blir bedömda på mer än att hitta kontrollerna på respektive karta. Frågan är om det beror på att kommunikationen gällande vad som bedöms inte nått fram till eleverna eller att eleverna inte varit mottagliga för kommunikationen? Ytterligare en aspekt kan vara att läraren har svårt att verbalisera kunskapskraven i förenklad form och anser att kartorna talar för sig själva.

Merparten av eleverna upplever att de blir rättvist bedömda och de resterande eleverna beskriver att de inte vet vad de blir bedömda på och kan därför inte avgöra om bedömningen är rättvis. Eleverna upplever även en osäkerhet om vilka moment som väger tyngst i bedömningen och beskriver vidare att de tror att orientering, simning och rörelse till musik väger tyngst. Även här ställer vi oss frågande till om kunskapskravens tydlighet har en positiv

påverkan på elevernas förståelse? Lärarna beskriver även en osäkerhet kring momentens tyngd i bedömningen vilket framkommer i Segers (2016, s. 139) forskning som bekräftar detta. Vi ställer oss frågande till om en bristande kommunikation kan vara en anledning till elevernas osäkerhet och om problemet ligger hos lärarens förmedlande eller elevernas förmåga att ta in informationen. Kan man verkligen förvänta sig att 15 åringar är kapabla till att förvalta och realisera alla kunskapskrav?

Eleverna på skola A uppger att läraren bedömer ett gott uppförande mer än specifika idrottsliga förmågor såsom hög delaktighet och "att göra sitt bästa", främst inom bollspel. På skola B tror eleverna även att läraren bedömer aktivitetsnivå, engagemang och samarbetsförmåga i bollspel. Detta stöds i Zhus forskning (2015) samt Öhmans och Quennerstedts forskning (2008) som kommit fram till liknande resultat. Frågan är om lärarna har en intention att lyfta fram dessa förmågor som betygsgrundande eller som en förutsättning för att ha möjlighet att kunna bedöma eleverna? Det kan vara en förutsättning för att skapa ett lärande men däremot går det emot skolans värdegrund att i bedömningen inkludera förmågor som inte står i kunskapskraven (Skolverket, 2012, s. 4). Lärare A exemplifierar detta dilemma om hur en bristande trygghet i gruppen kan hämma elevers utförande av de förväntade kunskapskraven. Detta kan i sin tur leda till att läraren möjligtvis fokuserar på att förmedla förmågor såsom att delta, göra sitt bästa och samarbeta. Som tidigare nämnts är dessa förmågor viktiga för undervisningen och en förutsättning för att kunna bedöma elevernas förmågor men som Skolinspektionen (2012:5, 2012, s. 17) beskriver ska dessa kriterier inte ligga till grund för elevernas betyg. Detta kan möjligen vara en förklaring till varför eleverna tror att dessa förmågor ligger till grund för betyget. Man kan ställa sig frågande till hurvida det är bristen hos lärarnas förmedlande eller tolkningen av vad som ska bedömas inom exempelvis bollspel som får eleverna att tro detta. Är det sändaren som sänder ut information på ett otydligt sätt eller är det mottagaren som uppfattar informationen på ett annat sätt än vad sändaren haft i åtanke. Läraren har ansvar att förmedla informationen till eleverna, men eleverna har i sin tur ett ansvar att motta och förvalta informationen på bästa möjliga sätt. Precis som kommunikationsteorin framhåller definieras båda parter som medkommunikatörer oavsett vem som pratar och vem som lyssnar (Jensen, 2015).

4.3 Önskemål

Resultaten visar att samtliga eleverna efterfrågar en större återkoppling i form av betygssamtal för att bli medvetna om vilket betyg de för närvarande uppnått samt hur de ska

gå tillväga för att nå högre betyg. Det eleverna efterfrågar är en tydligare formativ bedömning för att veta vart de står just nu och vad som krävs för att gå vidare vilket Tolgfors (2014) lyfter fram som en framgångsrik metod. Även Lundvalls och Meckbachs studie (2008) visar att elever i grundskolan saknar feedback och lärandemål vilket Redelius och Hay (2012) beskriver som viktigt. Samtliga elever upplever att kunskapskraven är svåra att förstå med ett avancerat språkbruk och beskriver en osäkerhet kring värdeordens betydelse och innebörd. Eleverna efterfrågar förenklade och praktiska exempel på vad som krävs för respektive betygsriterium. Kommunikationen kan ses som bristande eftersom båda parterna, elev och lärare, saknar den gemensamma kommunikationen (Jensen, 2015) vilket i detta fall utspelar sig i en bristande förståelse för vad som saknas för att nå ett önskat betyg.

En spännande aspekt är att både lärare och elever på skola B uttrycker att det är svårare att praktiskt visa förmågorna för respektive betyg i ämnet idrott och hälsa i jämförelse med ett teoretiskt ämne. Man kan ställa sig frågande till om det är mer komplext att exemplifiera praktiskt kunnande i relation till de olika betygsriteriernas värdeord än teoretiskt. Frågan är om det är möjligt att utforma tydligare matriser för respektive moment i idrott och hälsa som hjälpmedel? Matrisen skulle sedan kunna vara ett hjälpmedel för lärarna att kunna utforma undervisningsinnehållet efter egen önskan. Svennberg (2017) tar dock upp problematiken med att en alltför tydlig avgränsning kan bidra till att bedömningen grundar sig på mätbara resultat. Lärare A tar upp denna aspekt och menar att en för stark avgränsning och specificering av kunskapskraven skulle kunna bidra till att ämnet blir för hårt styrt och upplevas som stelt och tråkigt. Eleverna på skola A anser att de nuvarande matriserna ser likadan ut i samtliga ämnen och inte bidrar till en ökad förståelse. Enligt vår mening ska matrisen fungera som ett hjälpmedel för eleven med en förenklad beskrivning av vad som förväntas i det specifika momentet. Om detta inte uppfylls, fyller matrisen inte sin funktion. Detta kan påverka det didaktiska kontraktet mellan lärare och elev på så sätt att det didaktiska kontraktet (Blomhøj, 1994, s. 37 f.) i detta fall inte fullföljs eftersom eleverna inte blir införstådda med vad som krävs för respektive betyg. Matrisen är inte nödvändig för att eleverna ska nå det önskade betygen, men däremot tror vi att det kan vara ett användbart hjälpmedel för att skapa en förståelse hos eleverna. Dock anser vi att matrisen ska fungera som ett komplement till förmedlingen.

Båda lärarna är medvetna om att deras sätt att förmedla kunskapskraven till eleverna kan bli enformigt och kan vara en anledning till att lärarna inte talar om kraven tillräckligt ofta.

Lärarna efterfrågar mer tekniska hjälpmedel i idrottshallarna för att kunna variera förmedlandet av kunskapskraven. Möjligen hade tekniska hjälpmedel kunnat bidra till en tydligare förmedling och en ökad förståelse hos eleverna. Variationen vid förmedlingen, i form av att exempelvis kombinera praktiska och teoretiska exempel, kan möjligen bidra till att fler elever får möjlighet att ta in informationen. En god kommunikation mellan lärare och elever tror vi är en förutsättning för att nå de gemensamma målen. Precis som Jensen (2015, s. 20) skriver är det viktigt att utgå från individerna, i detta fall eleverna, och anpassa innehållet, i detta fall kunskapskraven, samt presentera innehållet på ett begripligt sätt. Om förmedlaren inte tar hänsyn till detta blir det didaktiska kontraktet i detta fall inte uppfyllt eftersom eleverna inte blir införstådda med vad som bedöms, när bedömningen sker och hur bedömningen går till.

Slutsatsen är att majoriteten av kunskapskraven i idrott och hälsa upplevs som otydliga vilket påverkar både lärarens sätt att förmedla och elevernas förståelse. Kunskapskraven förmedlas muntligt innan uppstart av nytt moment, i vissa fall med hjälp av matriser. Både lärare och elever upplever att förmedlingen är bristande och önskar tydligare exempel. Eleverna efterfrågar mer återkoppling och förklaring av kunskapskraven. Kunskapskraven syftar till att vägleda eleverna att nå respektive betyg och har eleverna inte målet klart för sig kan det vara svårt att hitta rätt.

4.4 Metoddiskussion

Insamlingen av data från eleverna bestod av fokusgrupper vilket Wibeck (2010, s. 128) menar kan bidra till en ökad trygghet som kan leda till att fler deltagare vågar delta i samtalet. Däremot kan det vara problematiskt eftersom deltagarna kan påverka varandras uppfattningar och attityder till det specifika ämnet. En svårighet var ibland att avgöra ifall en elevs uttalande stod för eleven själv eller samtliga elever vilket kan ha påverkat giltigheten negativt.

De halvstrukturerade intervjuerna möjliggör för följdfrågor utanför intervjuguiden vilket kan bidra till en rikare och djupare datamängd (Denscombe, 2016, s. 26). Däremot kan de halvstrukturerade intervjuerna bidra till att studiens tillförlitlighet sänks då den kan vara svår att repetera eftersom deltagarnas svar avgör vilka följdfrågor som ställs. Det genomfördes ingen pilotintervju med eleverna vilket kan ha påverkat studiens resultat på så sätt att frågorna inte helt var anpassade till deltagarna.

Under analysprocessen har vi tillämpat en tematisk innehållsanalys som syftar till att hitta mönster, jämföra resultat och ställa dessa mot varandra (Wibeck 2000, s. 97). Viktigt att ha i åtanke är att tolkningen har genomförts av studiens forskare och att resultatet påverkas av våra erfarenheter, tankar och personliga tolkningar. Samtliga elever som deltog uttryckte att de var positivt inställda till idrott och hälsa vilket också kan ha påverkat resultatet. Vi är också medvetna om att studiens urval är alldeles för litet för att tillåta några generella tolkningar.

4.5 Framtida forskning

Det är skolans skyldighet att ge förutsättningar för ett gott lärande vilket innebär att både lärare och elever är införstådda med de kunskapskrav som ligger till grund för bedömningen i idrott och hälsa. Det behövs därför mer forskning om hur förmedlingen av kunskapskraven kan förtydligas för både lärare och elever.

Källförteckning

Muntliga källor

Intervju med lärare A [2017-11-23]

Intervju med elevgrupp 1 till lärare A [2017-12-05]

Intervju med elevgrupp 2 till lärare A [2017-12-05]

Intervju med lärare B [2017-11-30]

Intervju med elevgrupp 1 till lärare B [2017-11-30]

Intervju med elevgrupp 2 till lärare B [2017-11-30]

Tryckta källor

Annerstedt, C. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i idrott och hälsa*. Göteborg: Multicare AB.

Blomhøj, M. (1994) Ett osynligt kontrakt mellan elever och lärare. *Nämnnaren nr 4*.

Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Eriksson, C., Gustavsson, K., Johansson, T. Mustell, J., Quennerstedt, M. Rudsberg, K., Sundberg, M., & Svensson, L. (red.) (2003). *Skolämnet Idrott och hälsa i Sveriges skolor: en utvärdering av läget hösten 2002*. Örebro: Inst. för idrott och hälsa, Örebro universitet.

Tillgänglig på internet: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:394858/FULLTEXT01.pdf> [2017-12-05]

Falkevall, B., & Selander, S. (red.) (2002). *Skolämne i kris?*. Stockholm: HLS Förlag.

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

- Klapp, Alli (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, H. (2016). *Idrott och hälsa: i går, i dag, i morgon*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Larsson, H., & Redelius, K. (2008) Swedish physical education research questioned—current situation and future directions. *Physical Education and Sport Pedagogy* Vol. 13, No. 4, October 2008.
- Lindé, G. (2012). *Det ska ni veta! en introduktion till läroplansteori*. Johanneshov: TPB.
- Lundvall, S. & Meckbach, J. (2008). Mind the Gap – Physical Education and Health and the Frame Factor Theory as a Tool for Analysing Educational Settings, *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 13 (4). ss. 345-369.
- Jensen, M. (2015). *Interpersonell kommunikation*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Melén, B. Betyg. I: *Nationalencyklopedin*. Tillgänglig på internet:
<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/betyg> [2017-11-01]
- Nyström, P. (2004). *Rätt mätt på prov: om validering av bedömningar i skolan*. Diss. (sammanfattning) Umeå: Univ., 2004. Tillgänglig på internet:
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-198> [2017-10-25]
- Redelius, K., Fagrell, B., & Larsson, H. (2009) Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question, *Sport Education and Society*, 14:2. ss. 252-257.
- Redelius, K., Quennerstedt, M., & Öhman, M. (2015) Communicating aims and learning goals in physical education: part of a subject for learning? *Sport Education and Society*, 20:5. Tillgänglig på internet:
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13573322.2014.987745?needAccess=true>
[2017-10-25]
- Redelius, K., & Hay, J. P. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and

grading in Swedish physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17:2, 211-225, DOI: 10.1080/17408989.2010.548064.

Sejer, I. (2016) Betygsättning – ett (o)möjligt uppdrag? I: Larsson, H., Lundvall, S., Meckbach, J., Peterson, T., & Quennerstedt, M. *HUR ÄR DET I PRAKTIKEN? Lärare utforskar ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: TMG Tabergs AB, ss. 134-139.

Skolverket (Senast granskad 2014-08-13). *Tidigare betygssystem*. Tillgänglig på internet: <https://www.skolverket.se/bedomning/betyg/tidigare-betygssystem-1.46885> [2017-11-15]

Skolverket (Senast granskad 2016-02-12). *Didaktik - vad, hur och varför*. Tillgänglig på internet: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik> [2017-12-15]

Skolverket (Senast granskad 2017-07-17). *Betygsättning*. Tillgänglig på internet: <https://www.skolverket.se/bedomning/betyg> [2017-12-19]

Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. (2017). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3813> [2017-10-25]

Skolinspektionen (2012) *Idrott och hälsa i grundskolan [Elektronisk resurs]: med lärandet i rörelse*. (2012). Stockholm: Skolinspektionen. Tillgänglig på Internet: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2012/idrott/kvalgr-idr-slutrapport.pdf> [2017-11-27]

Skolverket (2016) *Attityder till skolan 2015*. (2016). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3654> [2017-10-31]

Svennberg, L. (2017). *Grading in physical education*. Diss. (sammanfattning), 2017, ss. 86. Tillgänglig på internet: <http://gih.diva-portal.org/smash/get/diva2:1064938/FULLTEXT02.pdf> [2017-10-25]

Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i okänd natur: en studie av betyg och betygsriterier - historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Diss. Göteborg: Göteborgs

universitet.

Tolgfors, B. (2014). *Bedömning för lärande i ämnet idrott och hälsa-didaktiska konsekvenser av styrning*. Lic.-avh. Örebro : Örebro universitet, 2014. Tillgänglig på internet:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-35680> [2017-10-30]

Vetenskapsrådet. (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig på internet: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>. [2017-10-31]

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. (2., uppdaterade och utök. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Young, S. (2013). A Survey of Student Assessment Practice in Physical Education: Recommendations for grading. *A Journal for Physical and Sport Educators*. Strategies, 24:6, DOI: 10.1080/08924562.2011.10590959.

Zhu, X. (2015). Student perspectives of grading in physical education. *European Physical Education Review 2015*, Vol. 21(4). ss. 409-420.

Öhman, A., & Quennerstedt, M. (2008). *Feel good—be good: subject content and governing processes in physical education*. School of Health and Medical Sciences. Örebro: Örebro Universitet.

Bilaga 1 - Litteratursökning

Syfte och frågeställningar:

Syftet med studien var att undersöka hur lärare i ämnet idrott och hälsa förmedlar kunskapskraven till sina elever i årskurs 9 samt hur deras elever uppfattar lärarens förmedling. Följande frågeställning kommer ställas:

- Vilka svårigheter och möjligheter upplever läraren finns vid förmedlandet av kunskapskraven?
- När och hur förmedlar läraren vad som står i kunskapskraven?
- Hur uppfattar eleverna vad, när och hur läraren förmedlar kunskapskraven?

Vilka sökord har du använt?

“Physical education”, “Idrott och hälsa”, “Betyg och bedömning”, “Betyg”, “Elevers uppfattning”,

Var har du sökt?

Discovery, Sport Discus & Google Scholar.

Sökningar som gav relevant resultat

Discovery, Sport Discus & Google Scholar.

Kommentarer

En del av sökorden är på engelska för att få fram så många relevanta studier som möjligt.

Bilaga 2 - Intervjuguide till lärare

Inledande frågor

- Hur länge har du arbetat som lärare i idrott och hälsa?
- Hur länge har du varit idrottslärare på den här skolan?
- Vilka läroplaner har du arbetat med?

Vilka möjligheter tycker du det finns med lgr11, de nuvarande kunskapskraven?

- Finns det något kunskapskrav som du finner lättare att förmedla till eleverna?

Vilka svårigheter tycker du det finns med lgr11, de nuvarande kunskapskraven?

- Finns det något kunskapskrav som du finner svårare att förmedla till eleverna?
- Hur ser en optimal bedömning ut om du skulle få välja fritt?

Vad anser du är viktigt vid förmedlandet av kunskapskraven?

- Hur förmedlar du vad som förväntas uppnås av eleverna? Ge gärna exempel.
- När förmedlar du kunskapskraven till eleverna?

Tror du att eleverna vet vad de ska kunna utifrån det kunskapskrav som du har förmedlat?

- Hur dokumenterar /säkerställer du att eleverna har förstått vad de ska kunna?
- De elever som inte vet vad de ska kunna, hur tror du det påverkar dem och deras betyg?

Bilaga 3 - Intervjuguide till elever

Inledande frågor

- Vad tycker ni om idrott och hälsa?
- Vad gör ni på idrott och hälsa just nu?

Vet ni vad ni blir bedömda på ? Vet ni vad som förväntas av er?

- Om ja, hur? Om nej, varför?

Vad tror ni att läraren bedömer?

- Vilka egenskaper/förmågor tror ni läraren väger in i bedömningen?

När berättar läraren vad ni blir bedömda på?

Hur berättar läraren vad ni blir bedömda på?

- Hur ofta visar läraren kunskapskraven för er?
- Använder läraren några hjälpmedel vid berättandet av vad som förväntas av er?
Muntligt? Skriftligt? Matriser? Bilder?
- Vet ni vart ni kan hitta kunskapskraven? Har någon berättat det för er?

Upplever ni att ni blir rättvist bedömda utifrån kunskapskraven?

Hur önskar ni att kunskapskraven ska förmedlas?

Bilaga 4 - Samtyckesblankett

Hej!

Vi är två studenter som går sista året på lärarutbildningen på Gymnastik- och idrottshögskolan. Under sista terminen ska vi skriva vårt examensarbete med syfte att undersöka hur idrottslärare förmedlar kunskapskraven samt hur eleverna uppfattar dessa.



Vi är intresserade av att utgå från både lärare- och elevperspektiv och kommer utgå från en enskild intervju med läraren samt gruppintervjuer med elever. Intervjuerna kommer spelas in med hjälp av telefoner.

Med underskrift ger du samtycke till ditt barns/ditt deltagande i studien:

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 berätta anledningen.
4. Jag godkänner att intervjun kommer att spelas in.
5. Jag förstår att min medverkan i studien och alla svar jag ger behandlas konfidentiellt och används enbart i undersökningssyfte.

Vid frågor kan ni kontakta oss på mail eller telefon samt vår handledare.

Med vänliga hälsningar,

Linnea Rasmusson

linnea.rasmusson@XXX

Tfn: xxx xxx xx xx

Stephanie Rodmar

stephanie.rodmar@XXX

Tfn: xxx xxx xx xx

Handledare: Jane Meckbach

jane.meckbach@XXX

Tfn: xxx xxx xx xx

Jag ger mitt samtycke till att mitt barn/jag medverkar i studien:

Underskrift: _____

Datum: _____

