



Vad ska jag kunna i ämnet idrott och hälsa?

En kvantitativ studie om elevers kännedom av
kunskapskraven i ämnet idrott och hälsa

Sandra Stajic & Kaisla Heinonen

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN
Självständigt arbete Avancerad nivå 15hp 88:2018

Ämneslärarprogrammet 2014–2019

Handledare: Karin Redelius

Examinator: William Apro



What should I learn in physical education?

A quantitative study of how familiar students are
with the knowledge requirements in physical
education.

Sandra Stajic & Kaisla Heinonen

THE SWEDISH SCHOOL OF SPORT AND
HEALTH SCIENCE

Degree project advanced level 15 88:2018

Teacher Education Program 2014–2019

Supervisor: Karin Redelius

Examiner: William Apro

Sammanfattning

Syfte

Syftet med denna uppsats var att undersöka i vilken grad elever i årskurs 9 känner till kunskapskravens formuleringar i idrott och hälsa samt vilka kunskaper de tror att de behöver utveckla. Undersökningen genomfördes från ett elevperspektiv och hade följande frågeställningar: *”I vilken utsträckning känner eleverna till kunskapskraven i idrott och hälsa?”*, *”Vilka kunskapskrav känner eleverna sig mest respektive minst bekanta med?”* och *”Vilka kunskaper tror eleverna att de ska utveckla i ämnet idrott och hälsa?”*

Metod

Metoden för denna studie var enkäter för att samla in kvantitativa data om elevernas kännedom kring respektive kunskapskravsformulering samt vilka kunskaper som anses viktiga. Enkäten var tvådelad och bestod av frågor med fasta svarsalternativ. Studien genomfördes på 301 elever i och utanför Stockholm.

Resultat

Studien visade att eleverna var mycket väl bekanta med över hälften av kunskapskraven. Fem av nio kunskapskrav fick över 90 procent positiva svar. Kunskapskravet som eleverna var minst bekanta med fick 78 procent positiva svar. Kunskapskraven som eleverna kände sig mest bekanta med behandlade bland annat ”orientering”, ”dans och rörelse” och ”simning”. Kunskapskraven som eleverna kände sig minst bekanta med handlade om att ”hantera nödsituationer”, ”samtala och reflektera” och ”friluftsliv”. Angående vilka kunskaper elever ansåg de ska utveckla svarade eleverna att det viktigaste var att vara fysiskt aktiv så mycket som möjligt under lektionstid. En jämförelse av resultaten av de olika frågeställningarna visade att eleverna ansåg innehållet i kunskapskraven som viktiga kunskaper att utveckla. Eleverna ansåg även att vissa attitydsrelaterade påståenden som: ”att göra sitt bästa” och ”att samarbeta” var viktiga, medan prestation inte ansågs lika viktigt att utveckla i ämnet.

Slutsats

Sammanfattningsvis konstaterades att eleverna var väl bekanta med de flesta kunskapskraven. Trots deras medvetenhet kring kunskapskraven indikerade resultaten att det fanns fler kunskaper som ansågs viktiga att utveckla i ämnet, som till exempel att vara fysisk aktiv så mycket som möjligt och att samarbeta.

Abstract

Aim

The purpose of this study was to examine how familiar students in ninth grade are with the knowledge requirements in physical education and what skills they believe they must develop. The study was conducted from a student perspective with the following research questions: *To what extent are the students familiar with the knowledge requirements in physical education? Which knowledge requirement do the students feel most and least familiar with? What skills in physical education do the students believe they must develop?*

Method

A questionnaire was used to collect quantitative data regarding the students' awareness of knowledge requirements and what skills are considered important. The questionnaire consisted of two parts with questions with fixed answers. The study was conducted on 301 elementary school pupils in and outside of Stockholm.

Results

The study showed that the students were very familiar with more than half of the knowledge requirements. Five out of nine knowledge requirements received over 90 percent positive answers. The knowledge requirement the students were least familiar with received 78 percent positive answers. The requirements that the students were most familiar with concerned "orienteeing", "dance and movement", and "swimming". The requirements that the students were least familiar with were "emergency management", "conversation and reflection" and "outdoor activity". The answer to the last research question was "to be as physically active as possible during the lessons". A comparison between the results of the three research questions showed that the students found that the knowledge requirements consisted of important skills to develop. Furthermore, the students rated attitudes such as "doing my best" and "to collaborate" to be important, whereas performance was not rated as an important skill to develop.

Conclusions

The students were well acquainted with the knowledge requirements in physical education. Despite their awareness of the knowledge requirements, the results indicated that there are several more skills considered important to develop in the subject, such as; being as physically active as possible and to collaborate.

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
2 Bakgrund	2
2.1 Kunskapskravens utformning.....	3
2.1.1 Det absoluta betygssystemet	3
2.1.2 Det relativa betygssystemet.....	3
2.1.3 Vägen till ett kunskapsämne	4
2.1.4 Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet.....	5
2.2 Lgr 11	5
2.3 Kunskapskraven Lgr 11	7
2.4 Skolverket och Skollagen.....	8
2.5 Formativ bedömning	8
2.5.1 Strategi 1 idrott och hälsa.....	9
3 Syfte och frågeställningar.....	10
4 Tidigare forskning	10
4.1 Skolpraktikens dilemman.....	11
4.1.1 Lärares utbildning	11
4.1.2 Ämnets kultur och attityder om ämnet.....	12
4.1.3 Åsikter om bedömning och ämnets innehåll.....	12
4.1.4 Kunskapskravens formuleringar	13
4.2 Elevperspektiv.....	14
4.2.1 Vad är det eleverna bedöms på?.....	14
4.2.2 Kunskapskraven i undervisningen	15
4.2.3 Den orättvisa bedömningen.....	15
4.2.4 Vad innebär ämnet idrott och hälsa?.....	16
5 Teoretisk ramverk	17
5.1 Läroplansteorin om de olika arenorna.....	17
5.1.1 Formuleringens arenan.....	17
5.1.2 Transformeringsarenan.....	18
5.1.3 Realiseringsarenan	18
6 Metod	19
6.1 Val av metod	19
6.2 Urval.....	20
6.3 Bortfall	20
6.4 Frågeformulär.....	21

6.5 Databearbetning	22
6.6 Validitet och reliabilitet.....	23
6.7 Etiska aspekter	24
7 Resultat.....	25
7.1 Elevernas kännedom om kunskapskraven.....	25
7.2 Vilka kunskaper tror eleverna att de ska utveckla i ämnet idrott och hälsa?	28
7.3 Analys	30
7.3.1 Elevernas kännedom om kunskapskraven.....	30
7.3.2 Elevernas uppfattningar om vilka kunskaper som ska utvecklas i idrott och hälsa	32
8 Diskussion	33
8.1 Diskussion med teoretisk referensram	34
8.2 Metoddiskussion	37
8.3 Slutsats	38
8.4 Förslag på fortsatta studier	39
Käll- och litteraturförtäckning.....	41

Bilaga 1 Enkät

Bilaga 2 Matris

Bilaga 3 Webbenkät och QR-kod

Bilaga 4 Litteratursökning

1 Inledning

Läroplanen för ämnet idrott och hälsa har sedan 2011 bestått av syfte, centralt innehåll och kunskapskrav (Skolverket 2011a). På grund av att kunskapskraven är relativt nya vill vi nu undersöka hur väl eleverna känner till kunskapskravens formuleringar, samt vilka färdigheter eleverna tror att de ska utveckla under lektionerna. Den tidigare forskningen om elevers uppfattningar om betyg i ämnet idrott och hälsa är begränsad på grund av läroplansreformen, men de resultat som tidigare studier fått fram kommer ändå kunna användas som utgångspunkt och stöd för denna studie. Vi kommer därmed utgå ifrån studier gjorda efter läroplansreformen, men även lyfta fram möjliga förändringar som kan ha skett från studier innan 2011 och fram till idag.

Idrott och hälsa ska sedan läroplanen 1994 (Utbildningsdepartementet 1994), precis som alla andra skolämnen, betraktas som ett kunskapsämne. Ämnets karaktär hade sedan en lång tid tillbaka betraktats som estetiskt-praktiskt, vilket Lpo 94 skulle förändra. I och med denna reform skulle ämnet enligt lagstiftningar och styrdokument, som enligt Linde (2012) beskrivs som formuleringsarenan, ses som ett kunskapsämne likt andra skolämnen (SOU 92). Detta bestämdes i Skolverkets utredning 1992 (SOU 92), som beskrev att de praktiska ämnens teorikunskap i viss mån skulle lyftas fram och att kunskap i skolan kunde presenteras i form av "fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet" (1992). Trots bestämmelser i lagstiftningar och styrdokument visar studier och granskningar att traditionen om idrott och hälsa som ett estetiskt-praktiskt-ämne fortfarande lever kvar. Att idrott och hälsa är ett kunskapsämne ämne har av olika anledningar inte alltid nått fram till eleverna (Redelius, Quennerstedt & Öhman 2015; Quennerstedt, Öhman & Eriksson 2008; Skolinspektionen 2012; Redelius & Hay 2012 m.fl.). Dessa anledningar går att härleda bland annat till det som sker på realiseringsarenan (Linde 2012), alltså där eleverna möter lektionsinnehållet och där kommunikationen mellan lärare och elever sker.

Ekberg (2016) visar i sin studie att det finns ett glapp mellan de beskrivna kunskaperna på formuleringsarenan och de uttryckta kunskaperna på transformerings- och realiseringsarenan (s. 262). Samma resultat visas även i ett flertal studier som beskriver lärares svårigheter att förstå innehållet i kunskapskraven samt utmaningen att överföra denna kunskap tillsammans med ämnets syfte till eleverna (Kroon 2016; Svennberg 2017; Wiker 2017). På grund av detta betonas än i dag det praktiska i undervisningen, vilket är den rådande ämnestraditionen för idrott och hälsa (Skolinspektionen 2012; Redelius, Quennerstedt & Öhman 2015). Antagandet

om att idrott och hälsa, till störst utsträckning, handlar om att vara fysiskt aktiv lever starkt kvar på realiseringsarenan, trots att ämnet för över 20 år sedan fått ett kunskapsmässigt innehåll (Skolinspektionen 2012; Larsson, Linnér & Schenker 2018; SOU 1992).

Vidare visar skolinspektionens granskning att det verkar råda skillnader mellan vad som ska läras ut och vad som faktiskt lärs ut (Skolinspektionen 2012). Denna diskrepans mellan styrdokumentens bestämmelser och innehållet i undervisningen har flera orsaker, bland annat det höga antalet utbildade lärare (Skolinspektionen 2012; Skolverket 2018-11-27), den rådande ämneskulturen och attityder om ämnet (Redelius, Quennerstedt & Öhman 2015 m.fl.), åsikter om bedömning (Seger 2016 m.fl.) samt kunskapskravens formuleringar (Kroon 2016 m.fl.). Dessa angivna aspekter sträcker sig över samtliga av Lindes arenor.

Sammanfattningsvis tyder den tidigare forskningen på att det råder svårigheter och olikheter när det kommer till att tydliggöra kunskapskraven för eleverna. Trots denna problematik finns en ambition om en likvärdig utbildning för alla där skolan ska stimulera till ett "aktivt lärande" som utgår ifrån att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sitt lärande (Skolverket 2011a, s. 13). Lärare såväl som skolan ska arbeta mot att forma individer som är involverade i och ägare av sin inläring. Detta lyfts fram i bland annat Skolverkets riktlinjer för formativ bedömning (Skolverket 2013) såväl som i skollagen (SFS 2010:800).

Grundförutsättningar för att skapa självständiga och aktiva elever är att de förstår vad de ska lära sig och varför. Lärandemål bör alltså delges och klargöras så att eleverna vet vad som förväntas av dem. Detta ser vi som blivande lärare som en självklarhet men studier visar att det inte är så enkelt som vi tror (Redelius, Quennerstedt & Öhman 2015; Wiker 2017; Sager 2016). Många elever har fortfarande svårt att sätta fingret på vad det är man ska lära sig i ämnet idrott och hälsa och vad kunskapskraven behandlar (Larsson 2008). På grund av tidigare forskning vill vi nu, med en kvantitativ ansats, undersöka i vilken grad elever känner till kunskapskravens formuleringar i idrott och hälsa samt vilka kunskaper de tror att de behöver utveckla.

2 Bakgrund

I detta kapitel redovisas hur synen på kunskap i idrott och hälsa har utvecklats från sena 1800-talet fram till dagens läroplan Lgr 11, med syfte att skapa en förståelse för kunskapskravens framväxt. Även skollagen och Skolverkets riktlinjer om formativ bedömning kommer lyftas fram för att understryka vikten av att eleverna känner till kunskapskraven.

2.1 Kunskapskravens utformning

Kunskapskrav är ett nytt begrepp som började användas vid läroplansreformen 2011, men redan i Lpo 94 beskrevs ämnet idrott och hälsa som ett kunskapsämne (Skolverket 2011a; Utbildningsdepartementet 1994). Innan denna stora reform var ämnet ett estetiskt-praktiskt ämne utan mål och krav på vilka rörelsekvantiteter som eleverna skulle bemästra (Lgr 62; Lgr 96; Lgr 80). För att få en förståelse för idrott och hälsa ämnets utveckling och hur det har blivit det kunskapsämne som det är idag, görs en tillbakablick på de olika läroplanerna och de dåvarande kunskapssynerna.

2.1.1 Det absoluta betygssystemet

Det första betygssystemet som användes i den svenska skolan var "*Det absoluta betygssystemet*" som infördes år 1897 (Klapp 2015; s. 114). Tanken med detta niogradiga betygssystem var att kunskaper skulle kunna bedömas på ett säkert vis genom mätningar, faktakunskaper och utantillkunskaper. Däremot ansågs idrott svårare att bedöma än de mer teoretiska ämnena. (Klapp 2015, s. 114; SOU 1942, s. 117 ff.) Betygen sattes utifrån lärarens egen uppfattning om vilka egenskaper hos eleven som var eftersträvansvärda och det saknades en gemensam grund för vad de olika betygen skulle innebära. Således existerade inga kunskapskrav i det första betygssystemet (Klapp 2015, s. 114).

2.1.2 Det relativa betygssystemet

Då det absoluta betygssystemet ansågs vara orättvis och beroende av vem som var läraren, utformades ett nytt betygssystem som kom att kallas "*Det relativa betygssystemet*" vilket innebar betygssättning efter normalfördelning (Klapp 2015, s. 115). Detta betygssystem tog form några år innan den första läroplanen Lgr 62 och då denna togs i bruk användes det relativa betygssystemet i en femgradig betygsskala (Klapp 2015, s. 116). Elevprestationer skulle nu jämföras med varandra inom hela landet för att sedan kunna definiera en prestation som ansågs vara "medelgod". Därefter skulle eleverna jämföras om de vara sämre eller bättre än den medelgoda eleven och utsträckningen av de olika betygen skulle följa normalfördelningsprincipen. (Klapp 2015, s. 116; Tholin 2006, s. 67) Nytt för denna läroplan var också att den innehöll beskrivningar av ämnets huvudmoment, som angav tydliga anvisningar på vad som skulle undervisas, hur det skulle göras samt vilka moment som var speciellt viktiga (Tholin 2006, s. 68; Skolöverstyrelsen 1962, s. 344). Trots att ämnet nu fått

en struktur för vad som skulle läras ut och vilka tillvägagångssätt som kunde användas, saknades fortfarande kunskapskrav i läroplan Lgr 62 (Skolöverstyrelsen 1962; Tholin 2006, s. 72). Trots att mycket kritik hade riktats mot det dåvarande betygssystemet släpptes en reviderad läroplan Lgr 69, vilket var mycket lik den föregående (Annerstedt 1989, s. 30; Skolöverstyrelsen 1969, s. 166 ff.). Missnöjet handlade bland annat om situationer där “femmorna tagit slut” i klassrummet. Trots detta tog det ändå nästan 20 år innan nästa läroplansreform (Klapp 2015, s. 116 ff.).

Den andra läroplansreformen kom att bilda läroplanen Lgr 80. Tanken om normalfördelade betyg avtog något och alla elever fick en ärlig chans att nå de höga betygen, med undantaget att det fortfarande skulle finnas fler elever med betygen 2 och 4 än med betygen 1 och 5 (Klapp 2015, s. 118; Tolgfors 2017, s. 24). Betygen skulle även slopas för stora delar av grundskolan och bedömning av eleverna skulle istället ske genom formativ bedömning, samtal och reflektion om lärandet (Tholin 2006, s. 74) Det relativa betygssystemet återstod dock för årskurs 8 och 9 (Klapp 2015, s. 118) men stöd för bedömning och kunskapskrav lyste med sin frånvaro (Skolöverstyrelsen 1980, ss. 90–97).

2.1.3 Vägen till ett kunskapsämne

En tid efter läroplansreformen 1980 började tankarna om ett målrelaterat betygssystem uppstå och utredningar kring hur detta kunde verkställas började genomföras. Tankar om att bestämma kunskapskrav för det lägsta betyget (betyg 1) alternativt det “normala” betyget (betyg 3) tog fart och efter flera försök, idéer och misslyckanden formulerades “*Det mål- och kunskapsrelaterade*” betygssystemet (Tholin 2006, s. 71, 78–90; Klapp 2015, s. 118). Vägen dit var dock inte helt lätt (Tholin 2006, ss. 78–90) men 1992 publicerades slutligen utredningen “Bildning och kunskap” som hade som uppgift att beskriva skolan som ett mål- och resultatorienterat läroverk (SOU 1992:94, s. 12). Nu ställdes krav på vad undervisningen i skolan skulle leda fram till och ramar för undervisningen angavs (ibid, s. 12).

Skolan skulle numera se kunskapen i alla dess fyra former: “fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet.” (ibid, s. 31). Kunskapen var alltså inte enbart kognitiv, den kunde även finnas i kroppen och den mänskliga aktiviteten (ibid, s. 30) Genom denna utvidgning av begreppet kunskap fick även ämnet idrott och hälsa ett nytt uppdrag på så sätt att eleverna förväntades utveckla kunskaper även under dessa lektioner (ibid, s. 45). Detta uttrycks i följande text:

Det är viktigt att olika kunskapsformer ges utrymme i samtliga ämnen. Det betyder att också de praktiska sidorna av de s.k. teoretiska ämnena måste uppmärksammas liksom de s.k. praktiska ämnenas teoretiska aspekter. Däremot kan proportionerna mellan olika kunskapsformer se olika ut i olika ämnen. (ibid, s. 45)

Trots att ämnet nu skulle inneha praktiska såväl som teoretiska inslag för att nå skolans kunskapsuppdrag (ibid, s. 27, 45), ansågs även de praktiska momenten av ämnet bestå av kunskaper i form av färdigheter. Färdigheter kunde definieras som “mönster av motoriskt beteende utfört genom medveten ansträngning mot ett mål, som är väl känt av utföraren, även om det inte går att uttrycka i ord” vilket kunde ske i form av till exempel att kunna hålla sig flytande i vattnet (ibid, s. 33) För ämnet idrott och hälsa kom detta betänkande att medföra fler inslag av teori i form av bland annat reflektion av det egna lärandet (ibid, s. 34). Ämnet idrott och hälsa kom därav att bli ett kunskapsämne istället för att vara ett estetisk-praktiskt ämne som det hittills varit (SOU 1992:94; Lgr 62).

2.1.4 Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet

Det var med läroplanen Lpo 94 som det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet presenterades med den nya kunskapssynen och en tregradig betygsskala (G-VG-MVG) (Klapp 2015, s. 118 f.). Läroplanen innehöll bland annat delarna “Mål att sträva mot”, “Mål som eleverna ska ha uppnått” och “betygskriterier” (Utbildningsdepartementet 1994). Denna läroplan blev alltså den första att presentera kunskapsmässiga krav på vad eleverna skulle kunna för att uppnå betyget VG. Förhoppningen med dessa fastställda krav var att ge alla elever i landet samma chans till höga betyg. (Klapp 2015, s. 118 ff.; SOU 1992:94). Lärarna skulle nu utgå från sina egna tolkningar av betygskriterierna för väl godkänt istället för normalfördelade kurvor, vilket gjorde att bedömningen fick en tydlig struktur (Klapp 2015, s. 118). Detta gjorde även att rangordningen avtog eftersom eleverna enbart skulle jämföras med nationella betygskriterier istället för med varandra, vilket ansågs motivationshöjande (Klapp 2015, s. 119). Nackdelen med detta betygssystem blev att ansvaret att välja moment som skulle utföras och bedömas tilldelades den enskilde läraren eftersom innehålls- och metod delen i läroplanen blev mer avskalad. (Tholin 2006, s. 94).

2.2 Lgr 11

Lgr 11 som är den läroplan som används i dagsläget, hade än en gång med sig ett nytt betygssystem (Skolverket 2011a). Betygssystemet är femgradigt och skalan sträcker sig från A till E (Tolgfors 2017, s. 30). Kunskapskraven i läroplanen är formulerade för betygen A, C

och E, och för att nå dessa, måste eleven ha uppnått kraven inom varje delområde (Seger 2014, s. 23). De mest framträdande revideringarna från den tidigare läroplanen var att det historiska perspektivet, det kulturella perspektivet, miljöperspektivet samt kvantitativa prestationsaspekter tonades ned i undervisningen. Samtidigt har det centrala innehållet för rörelsequalitéer, hälsa och livsstil samt friluftsliv fått mera utrymme i kursplanen (Skolverket 2011b, s.6; Svennberg 2017, s. 73). I den nya kursplanen står även uttryckt att inkludering under lektionstid ska öka och därigenom ge alla elever samma förutsättningar till deltagande. Slutligen har den fysiska hälsan betonats något mer medan andra ämnen getts mera ansvar att tillsammans med ämnet idrott och hälsa behandla den psykiska och sociala aspekten av hälsa. (Skolverket 2011b, s. 6)

Kursplanerna i Lgr 11 består av *syfte, centralt innehåll* och *kunskapskrav* (Skolverket 2011a) och en tydlig röd tråd går nu genom dessa, där samma begrepp och teman upprepas från en rubrik till nästa. På detta sätt förtydligas kopplingen mellan innehåll och bedömning, och lärarna får någonting konkret som de ska följa vid bedömningsarbetet. (Sager 2014, s. 22) Till skillnad från Lgr 62 och 69, nämns inga specifika idrottsgrenar med undantagen simning, dans och friluftsliv i det centrala innehållet. Detta ger läraren en frihet att anpassa lektionsinnehållet efter klass, situation och förutsättningar, så länge eleverna får möjlighet att utvecklas i de olika ämnesområdena. (Skolverket 2011a; Tolgfors 2017, s. 30)

Då ämnesområdena är breda och kunskapskraven mellan de olika betygen skiljer sig åt har mycket extra arbete tillkommit för lärarna. Arbete har uppstått på grund av att lärare vill utföra kontinuerliga dokumentationer om elevernas utveckling inom de olika områdena för att ha material till att förklara betygen för elever och föräldrar. Eleverna har dessutom blivit mer uppmärksamma och frågar oftare hur de ligger till inom de olika områdena. (Seger 2014, s. 137). För att underlätta bedömningsarbetet och dokumentationen används ofta matriser, som vanligtvis finns tillgängliga på nätet, vilket gör det enkelt för elever och föräldrar att följa upp elevens utveckling (Seger 2014, s. 137). Även om det är mycket som är bra med matriser och kontinuerlig bedömning finns det även nackdelar. Till exempel att bedöma och bli bedömd under varje lektion är inte enbart jobbigt för läraren utan kan även påverka elevens beteende och attityder i klassrummet. (Seger 2014, s. 138 f.)

Sammanfattningsvis har läroplanen för grundskolan genomgått många förändringar under den senare halvan av 1900-talet och början av 2000-talet (Tholin 2006, s. 62–98). Trots att mycket forskning har gjorts under åren för att bestämma betygens betydelse, kravens utformning,

kunskapens uttryck och i vilken grad undervisningen ska vara styrd av högre makter (Tholin 2006, s. 88 f.), finns det fortfarande mycket kvar att utveckla inom området. I samband med samhällsutvecklingen är läroplanen en parallell förändringsprocess som förmodligen aldrig kommer nå ett slut så länge samhället fortsätter att utvecklas framåt.

2.3 Kunskapskraven Lgr 11

Dagens kunskapskrav har som tidigare nämnts utformats till att vara mål- och kunskapsrelaterade. För att tydliggöra de olika delarna av kunskapskraven har vi valt att dela upp dessa i punkter istället för att behandla dem i flytande text som Skolverket gör (Skolverket 2011a). Kunskapskraven som vi valt att visa upp beskriver kraven för betyget E. Den fetmarkerade texten utgör värdeord som tydliggör progressionen mellan olika betygssteg (Skolverket 2011a).

Kunskapskrav åk 9 för betyg E

1. 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.
2. I danser och rörelse- och träningsprogram till musik anpassar eleven **till viss del** sina rörelser till takt, rytm och sammanhang.
3. Eleven kan även simma 200 meter varav 50 meter i ryggläge.
4. Eleven kan på ett **i huvudsak** fungerande sätt sätta upp mål för och planera träning och andra fysiska aktiviteter.
5. 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.
6. Eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med **viss** anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler.
7. Dessutom kan eleven med **viss** säkerhet orientera sig i okända miljöer och använder då kartor och andra hjälpmedel.
8. 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.
9. Dessutom kan eleven hantera nödsituationer vid vatten med alternativa hjälpredskap under olika årstider.

2.4 Skolverket och Skollagen

I skollagen anges att “Eleverna ska informeras om de grunder som tillämpas vid betygssättningen” (SFS 2010:800). Det innebär att eleverna har rätt att veta till exempel vad det blir bedömda på, vad som krävs för ett visst betyg och vilket innehåll som kommer att ligga till grund när läraren väl ska sätta betyg. Vidare genomsyras Läroplanens övergripande mål och riktlinjer av att läraren och skolan ska stimulera till ett “aktivt lärande” som utgår ifrån att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring (Lgr 11, s. 13). Sammantaget ställer skollagen och läroplanens riktlinjer krav på att läraren arbetar på ett sätt som gör att eleven “äger sin egen läroprocess.” Att äga sin egen läroprocess är förknippat med det som kallas formativ bedömning, som vi återkommer till i nästa avsnitt, men även till de grundläggande demokratiska principerna som hela skolväsendet vilar på. Att äga sin egen läroprocess handlar därför inte endast om elevens rätt att styra sin egen inläring, få en rättvis bedömning och påverka sitt betyg i ett visst ämne, utan också om att få förutsättningar att kunna påverka och ha inflytande över utbildningen i stort (Lgr 11, s. 6 f., 13).

2.5 Formativ bedömning

Formativ bedömning är något som Skolverket förespråkar att alla lärare ska ägna sig åt. Det beskrivs som en av fyra strategier till framgångsrik undervisning och något som alla duktiga lärare har använt sig av länge (Skolverket 2013). Att arbeta formativt betyder att läraren gör kontinuerliga bedömningar under undervisningsprocessens gång, alltså innan ett moment avslutas (Skolverket 2013, s. 42). Det formativa arbetssättet har fördelarna att det synliggör lärandet både för eleven och läraren. Eleverna blir på ”det klara” med vad som förväntas av dem samt vilken den önskade riktningen är. Samtidigt får läraren en bra översikt över momentet och önskade utfall:

Det främsta syftet med formativ bedömning är att hela tiden kartlägga och synliggöra för sig själv som lärare och i synnerhet för eleven var eleven befinner sig i sitt lärande och sedan anpassa undervisningen därefter. Den formativa bedömningens främsta styrkor är att den är framåtsyftande och att den fokuserar på återkopplingen. (Skolverket 2013 s. 22 f.)

Förutom att formativ bedömning ger en uppskattning av elevernas lärande så fungerar den även som avstämning på undervisningens kvalité och relevans, då den formas och omformas efter vad eleverna har förstått eller inte förstått osv. Undervisningen kan alltså bli mer valid vid ett formativt arbetssätt eftersom man utvärderar elevernas kunskaper och anpassar och

utvecklar undervisningen efter det. Dylan William (2013) lyfter fem omfattande nyckelstrategier för hur man bör göra för att skapa denna lärandekultur och undervisningsklimat:

1. Klargöra, delge och skapa förståelse för lärandemål och kriterier för framsteg.
2. Skapa diskussioner, aktiviteter, uppgifter där eleven kan visa var den befinner sig och där hen kan utvecklas.
3. Ge återkoppling som för lärandet framåt.
4. Aktivera eleverna som läranderesurser för varandra.
5. Aktivera eleverna till att äga sitt eget lärande.

2.5.1 Strategi 1 idrott och hälsa

Följande avsnitt kommer att beröra hur nyckelstrategi 1 uttrycks i idrott och hälsa och är baserad på undersökningarna som presenteras i Tolgfors avhandling (2017).

För att klargöra, delge och skapa förståelse för målen (strategi 1) finns det fyra tillvägagångssätt som är vanligt förekommande. Det första är att *presentera en ämnesplan* när ett nytt moment eller ämnesområden introduceras. Läraren har en genomgång med hjälp av en Power Point eller delar ut papperskopior med innehåll och kunskapskrav. Trots en tydlig genomgång upplever både lärare och elever att eleverna glömmar bort styrdokumentet. En lärare säger till exempel att det är svårt att hålla det ”levande under resans gång” (Tolgfors 2017, s. 124). För att motverka det och ge eleverna chansen att verkligen ta till sig informationen arbetar lärare gärna med genomtänkta teman som är sammankopplade till valda kunskapskrav, förmågor och centralt innehåll. Det andra tillvägagångssättet är att *göra om målen till frågor*. Frågorna är förenklade omformuleringar av förmågorna för idrott och hälsa. Läraren använder sedan elevsvaren för att planera undervisningen vilket kan leda till ökad motivation eftersom eleverna får vara med att påverka stoffet. Den tredje metoden är att *eleven sätter upp egna mål* att sträva mot som till exempel en träningsdagbok. I den här metoden ses kunskapskravet som en pågående process under en längre period. Eftersom målen bestäms av eleven själv skapas många förutsättningar att arbeta med kunskapskrav som till exempel: “eleven kan på ett i huvudsak fungerande sätt sätta upp mål för och planera träning och andra fysiska aktiviteter” (Skolverket 2011a). Den sista metoden är att läraren lägger upp *bedömningsmatriser* på en lärplattform som både föräldrar och elever har tillgång

till. I matriserna framgår centralt innehåll, förmågor och kunskapskrav som ska behandlas och bedömas. Det möjliggör för eleverna att i förväg sikta in sig på ett önskat betyg eftersom kriterierna för de olika betygen är tydliga. Att arbeta med bedömningsmatriser fungerar också formativt på det viset att det blir en samstämmighet mellan lärare och elev för vad nästa steg blir i att föra lärandet framåt. (Tolgfors 2017, s. 123 ff.).

Då tidigare forskning som ligger till grund för denna studie indikerar att det föreligger en problematik i förmedlingen av kunskapskraven till eleverna, blir strategi 1 särskilt intressant för oss. Vårt intresse kring strategi 1 beror på att vi anser att det är en grundförutsättning för att kunna utveckla självständiga, aktiva elever som kan ta ansvar för och äger sitt eget lärande (strategi 5). Tidigare forskning har även betonat vikten av att tydliggöra kunskapskrav och lärandemål för att lärande ska ske (Jacobsson 2014; Redelius, Quennerstedt & Öhman 2015).

3 Syfte och frågeställningar

Syftet med följande uppsats var att undersöka i vilken grad elever i årskurs 9 säger sig känna till kunskapskravens formuleringar i idrott och hälsa samt vilka kunskaper de tror att de ska utveckla. Undersökningen genomfördes från ett elevperspektiv för att få förståelse för hur väl eleverna känner sig bekanta med de olika kunskapskraven samt vad de tror de ska lära sig i ämnet. Genom att använda enkät som metod var förhoppningen att samla in kvantitativa data om elevernas kännedom om respektive kunskapskravsformulering samt vilka kunskaper som anses viktiga att utveckla.

Frågeställningar:

1. I vilken utsträckning känner eleverna till kunskapskraven i idrott och hälsa?
2. Vilka kunskapskrav känner eleverna sig mest respektive minst bekanta med?
3. Vilka kunskaper tror eleverna att de ska utveckla i ämnet idrott och hälsa?

4 Tidigare forskning

Följande kapitel behandlar forskningsfältet inom vårt valda problemområde. Utöver den tidigare forskningen kommer även några av skolinspektionens granskningar att redovisas för att belysa några av skolpraktikens dilemman som är aktuella för denna uppsats. Även tidigare forskning med ett elevperspektiv behandlas. Då den nya läroplanen med dess kunskapskrav

trädde i kraft med Lgr11 är forskning gjord innan reformen inte direkt jämförbar med forskning som gjordes efter, men vissa likheter kan ändå återfinnas.

4.1 Skolpraktikens dilemman

Att presentera en ämnesplan för eleverna är som tidigare nämnts en viktig strategi inom den formativa bedömningen. Denna ska innehålla syftet med lektionsinnehållet samt de kunskapskrav som eleverna arbetar med. (Tolgfors 2017, s. 124) Att eleverna dessutom har rätt till att veta vilka grunder de bedöms på (Skollagen, SFS 2010:800) gör det än mer viktigt för lärare att säkerställa att eleverna är medvetna om vad de bedöms på och hur bedömningen kommer att gå till. Trots de kraven som Skolverket och skollagen ställer på lärarna indikerar studier och inspektioner att kunskapskraven inte alltid framkommer i undervisningen (Redelius, Quennerstedt & Öhman 2015; Redelius & Hay 2012; Skolinspektionen 2018; Skolinspektionen 2012; Skolinspektionen 2010; Tolgfors 2017). För att kunna närma oss problematiken kring förmedling av kunskapskraven kommer vi nu sammanfatta forskning som behandlar bland annat *lärares utbildning, ämnets kultur och attityder om ämnet, åsikter om bedömning och ämnets innehåll* och *kunskapskravens formuleringar*.

4.1.1 Lärares utbildning

En faktor för hur väl styrdokumentens syfte och mål förmedlas till eleverna är lärarens kompetensnivå. Enligt skolinspektionens (2012) granskning framkom det att hälften av skolorna som var med i den aktuella undersökningen saknade behöriga lärare i ämnet idrott och hälsa och i vissa skolor saknade läraren lärarlegitimation. Sammanlagt i undersökningen saknade 30 procent av de granskade lektionerna en legitimerad idrottslärare och undervisningen på dessa skolor bedrevs därmed av en lärare med bristande utbildning (ibid, s. 14). Trots detta lyder skollagen: “13 § Endast den som har legitimation som lärare eller förskollärare och är behörig för viss undervisning får bedriva undervisningen” vilken ska möjliggöra en likvärdig utbildning för alla elever (SFS 2010:800). Granskningen (Skolinspektionen 2012, s. 18) av ämnet visade att en stor andel lärare saknade tillräcklig kompetens i idrott och hälsa för att kunna koppla styrdokumentet till rätt lektionsinnehåll eftersom de själva var dåligt insatta i ämnets kursplan. För att eleverna ska få en möjlighet till djupare förståelse kring vad de förväntas lära sig och varför vissa aktiviteter utförs, krävs då en professionell lärare i yrket som har kompetens att vägleda eleverna i rätt riktning (ibid, s.18).

4.1.2 Ämnets kultur och attityder om ämnet

En annan utmaning i att förmedla styrdokumentens syfte och mål till eleverna är ämneskulturen som i viss mån fortfarande råder inom idrott och hälsa. Flera studier har påtalat att det finns en "rolighetsfaktor" i ämnet vilken kan komma att förstöras ifall diskussion och reflektion tar upp för stora delar av lektionen (Redelius, Quennerstedt & Öhman 2015, s. 653; Quennerstedt, Öhman & Eriksson 2008, s. 15; Redelius, Fagrell & Larsson 2009, s. 251). Eleverna har enligt lärarna en förväntning om att få springa av sig under lektionen och att de ska sitta ner på golvet för att prata om lektionens syfte och om vad de ska lära sig upplevde lärarna som mindre aktuellt (Skolinspektionen 2010, s. 8; Redelius, Quennerstedt & Öhman 2015, s. 646) Enligt Tolgfors studie var tiden för diskussion och reflektion under lektionen mindre än fem minuter (2017, s. 124) och skolinspektionens granskning kom fram till att hela 94 procent av all lektionstid gick åt till rörelser (lekar, spel och idrotter) medan samtalande, begrepp och reflektion enbart omfattade 0,5 procent av lektionstiden (2012, s. 11 f.). Samtidigt har studier visat att elever har lättare att ta till sig innehållet av lektionen och uppfatta meningen med aktiviteten om syftet och kunskapskraven tidigare tydliggjorts (Redelius, Quennerstedt & Öhman, s. 653; Jacobsson 2014, s. 85). Jacobsson lyfter emellertid att styrdokumentens kunskapskrav inte alltid är de mest motiverande för eleverna, då innehållet i dessa främst kan kopplas till ett skolsammanhang, istället för till exempel egna intressen utanför skolans ramar. Elevernas kommer då främst att motiveras av strävan efter bra betyg i ämnet, istället för lärandet i sig. Dessa kunskapskrav ger heller ingen plats för "annat lärande" eller "lärande vid sidan av" vilket kunde uppvisa sig i form av spontana rörelser och övningar som inte uppfyller några kunskapskrav. (2014, s. 72, 86) Då ämnet idrott och hälsa idag benämns som ett kunskapsämne bör lärare således tänka över vilken syn på ämnet de vill förmedla till eleverna.

4.1.3 Åsikter om bedömning och ämnets innehåll

Ytterligare en utmaning med att förmedla styrdokumentens syfte och mål till eleverna är lärares olika uppfattningar om vad som ska bedömas och vad det är eleverna ska lära sig. Studier har visat att lärare kan ha mycket skilda uppfattningar om just detta (Seger 2016; Skolinspektionen 2012; Svennberg et al. 2014; Annerstedt & Larsson 2010; Redelius, Fagrell & Larsson 2009) trots att läroplanen stipulerar centralt innehåll, kunskapskrav och att det finns bedömningsstöd framtaget (Skolverket 2011a). Skillnader kan dock bero på att vissa studier gjorts innan läroplansreformen medan andra utförts efter denna.

I Redelius, Fagrell och Larssons (2009, s. 11 f.) studie som ägde rum under Lpo94 påvisades att lärare främst uppskattade elever med samma inställning, värderingar och habitus som hen själv och att dessa elever ofta fick bra betyg i ämnet. Svennberg et al (2014) studie visade även den att motivation, praktiska och teoretiska kunskaper, deltagande, rätt klädsel, självförtroende, sociala färdigheter med mera påverkade lärares bedömningsarbete (s. 206 ff.). Däremot intervjuades dessa lärare igen efter läroplansreformen som då visade att kunskaper erhöll större vikt vid bedömningen än elevers beteende och egenskaper. Fortfarande påverkade emellertid lärares normer och värderingar bedömningen trots att större fokus låg på de nationella kunskapskraven. (Svennberg, Meckbach & Redelius 2018, s. 389 f.) Svennberg (2017) påvisade även i en annan studie att lärare bedömde elevers fysiska förmågor som styrka och kondition vid utförandet av aktiviteter samt att lärare gärna bedömde kvantitet istället för kvalitet för att underlätta sitt arbete (s. 262 f.). Vidare tydde Skolinspektionen granskning (2012) på att lärares bedömning påverkades av kriterier som saknade stöd i kursplanen. Till exempel att ”vara ombyttn”, ”göra sitt bästa”, och ”kunna prestera” kunde komma att inverka på bedömningen trots att detta inte stod uttryckt i kunskapskraven (Skolinspektionen 2012 s. 13). Dock framkom i Sagers (2016, s. 132) studie (Lgr11) att närvaro, deltagande, attityder, inställningar till ämnet och uppförande inte var faktorer som påverkade betygen i större utsträckning. Riskerna med att lärare bedömer andra moment än de som står i styrdokumentet blir att bedömningen inte motsvarar det som kunskapskraven bestämmer, att bedömningen kan bli ensidig samt att elevernas rättigheter till likvärdig utbildning inte tas tillvara (Skolinspektionen 2010, s. 7). Granskningen (2012) understryker dock att det fortfarande finns många lärare som gör ett utmärkt jobb med bedömning av elever och kontinuerlig uppföljning av elevernas kunskaper (s. 13).

4.1.4 Kunskapskravens formuleringar

Den sista utmaningen i att förmedla styrdokumentets syfte och mål till eleverna är att lärare anser att det är svårt att informera om detta. Upprepade gånger nämnde studier att lärare i sin planering var tydliga med vilka kunskapskrav som lektionen skulle behandla, men att denna information sällan nådde fram till eleverna (Skolverket 2016, s. 14; Skolinspektionen 2012, s. 12; Skolinspektionen 2018, s. 18; Redelius, Quennerstedt & Öhman 2015, s. 653). Lärarna nämnde även att de själva hade svårt att tolka vissa begrepp i kunskapskraven, som *kroppslig förmåga*, *goda rörelse kvaliteter* och *med säkerhet*, vilket ställde till det när dessa skulle redogöras för eleverna (Kroon 2016, s. 121 ff.; Svennberg 2017, s. 263; Wiker 2017, s. 118) Istället för att de kommunicerade syfte och mål handlade kommunikationen med eleverna

oftast om regler och instruktioner gällande aktiviteten (Redelius, Quennerstedt & Öhman 2015, s. 653; Skolinspektionen 2012, s. 18; Skolinspektionen 2010, s. 9). Kommunikationen kunde även handla om att uppmuntra eleverna att röra på sig mera och anstränga sig mer för att bli svettig, till exempel genom fraser som ”come on”, ”a bit harder” och ”you are not tired yet, are you?” (Quennerstedt och Öhman 2008). Ett dilemma som Svennberg (2017) även tog upp var elevers olika rörelseerfarenheter, främst nyanlända elevers, samt olika socioekonomisk bakgrund i förhållande till standardiserade betyg. På grund av att elever har olika grundförmågor, kan det vara svårt att utföra en likvärdig bedömning. Betygen kan då anpassas efter elevers förutsättningar för att undvika många underkända elever i ämnet. (s. 263 f.)

Vidare berättar lärare att vissa rörelsekulturer upplevdes mer utmanande att koppla till de olika kunskapskraven (Redelius, Quennerstedt & Öhman 2015, s. 653). Rörelsekulturer som enligt lärare kändes svåra att koppla till kunskapskraven var bland annat bollspel medan dans och fitnessträning var lättare att finna kopplingar till (Redelius, Quennerstedt & Öhman 2015, s. 652 f.). Trots detta visar Skolinspektionen (2018) att rörelse är den mest dominerande rörelsekulturen under lektionerna och att momenten ofta domineras av bollspel och lekar (s. 18).

4.2 Elevperspektiv

Elevers uppfattningar angående kunskapskraven är ett ämne som forskningen inte har riktat sig mot i stor utsträckning (Redelius & Hay 2012, s. 211) trots att forskning av lärarperspektivet, som beskrevs ovan, är mycket omfattande. En del forskning har dock gjorts på; vad eleverna tror att de bedöms på (Redelius & Hay 2012 m.fl.), hur kunskapskraven kommer till uttryck i undervisningen (Wiker 2017 m.fl.), bedömningens orättvisor (Wiker 2017 m.fl.) samt vad eleverna tror att ämnet idrott och hälsa går ut på (Zhu 2013 m.fl.). Dessa kommer nu att utforma rubrikerna i kommande avsnitt och behandlar elevernas åsikter om ämnet idrott och hälsa.

4.2.1 Vad är det eleverna bedöms på?

Studier som gjorts på elevers uppfattningar har ofta visat liknande resultat om vad elever trodde att de blev bedömda i, hur elever såg på kunskapskraven samt hur eleverna upplevde ämnet idrott och hälsa. Exempelvis upplevde eleverna att de blev bedömda på saker som att;

“man gör sitt bästa”, “man är positiv”, “man är närvarande”, “man betar sig väl” och “man deltar aktivt”, vilka var återkommande i studier gjorda i Sverige och USA (Redelius & Hay 2012; Zhu 2015; Wiker 2017). Många elever hade alltså uppfattningen att de fysiska förmågorna inte var av stor betydelse vid bedömningen, utan att det ofta räckte med att man gjorde sitt bästa och betedde sig väl för att nå ett högt betyg i ämnet (Redelius & Hay 2012, s. 220; Zhu 2015, s. 416; Wiker 2017, s. 115). Detta förklarade eleverna med att en individ kan födas till att vara atletisk och därmed upplevs det orättvist ifall medfödda förmågor skulle bedömas, medan detsamma inte gäller de andra ämnena (Zhu 2015, s. 416; Wiker 2017, s. 111).

4.2.2 Kunskapskraven i undervisningen

Trots att knappt 80 procent av eleverna i Redelius och Hays studie (2012, s. 217) ansåg att de var medvetna om kunskapskraven och att drygt 80 procent av eleverna sa sig veta hur dessa kunde nås, var det få elever som kunde beskriva eller sammanfatta innehållet av kunskapskraven vid förfrågan. Som även tidigare nämnts, var sätten som eleverna kommit i kontakt med kunskapskraven ofta genom en muntlig presentation i början av läsåret eller genom skriftlig information (Redelius & Hay 2012, s. 217). Larssons (2008) studie visade även att syftet med ämnet kunde upplevas svårt att förstå av eleverna (s. 45). Dessutom innehöll kunskapskraven många svåra formuleringar och begrepp från “vuxensvenskan” som gjorde det svårt för eleverna att uppfatta ämnets mening samt mål för lärande (Larsson 2008, s. 45; Wiker 2017, s. 112). Sammantaget pekade studierna på att många elever hade svårt att se en koppling mellan kunskapskrav, relevant innehåll och vad de egentligen blev bedömda på samt att det ofta var otydligt vad eleverna skulle lära sig under enskilda lektioner (Redelius & Hay 2012, s. 220; Wiker 2017, s. 120).

4.2.3 Den orättvisa bedömningen

Eleverna ansåg att det fanns mycket som var orättvist i kunskapskraven och bedömningen (Wiker 2017, s. 118). Bland annat nämndes att lärare på samma skola kunde ha mycket olika åsikter om vad det var som skulle bedömas samt att lärares bedömning kunde påverkas om eleven deltog i någon föreningsidrott. Lärare satte även sin egen prägel på kunskapskraven vilket ledde till att lärare kom att bedöma efter olika grunder. Skillnader i bedömning förekom även mellan olika skolor. Eleverna ansåg därmed att det blev lättare för vissa elever att få höga betyg medan andra behövde kämpa mera för att nå dessa. (Wiker 2017, s. 116 f., s. 129;

Redelius & Hay 2012, s. 221) Samma resultat visade även studier som utgått från ett lärarperspektiv (Annerstedt & Larsson 2010, s. 106; Annerstedt 2008, s. 13). Annerstedt och Larsson kom fram till att elever på friskolor i snitt fick högre betyg än elever på kommunala skolor (2008, s. 107). Då antagning till vidareutbildning i Sverige baseras på elevernas betyg, bör betygen motsvara standardiserade kunskaper för att alla ska ha lika rätt att komma in på utbildningen (Redelius & Hay 2012, s. 221).

Att alla elever ska bedömas från samma grund ansåg eleverna vara fel. Eleverna syftade då på att alla har olika förutsättningar för att klara momenten, vilket beskrevs med liknelsen av de olika djuren som fick uppgiften att klättra upp för ett träd. Eleverna menade att enbart de som hade förkunskaper i momentet gynnades av bedömningen då tiden var för knapp för att eleverna skulle hinna lära sig färdigheten. Detta förekom bland annat i orienteringen och gymnastiken. (Wiker 2017, s. 114, 119 f.) Därmed föreslog eleverna att: "att göra sitt bästa" skulle bli ett eget kunskapskrav, att läraren skulle bedöma efter individuell utveckling istället för hur bra eller dålig man är samt att betyget i idrott och hälsa skulle splittras upp i till exempel två betyg, ett för de praktiska momenten och ett för de teoretiska (Wiker 2017, s. 119, s. 125 f.).

4.2.4 Vad innebär ämnet idrott och hälsa?

Trots att ämnet idrott och hälsa blivit ett kunskapsämne har studier visat att elever tror att lektionerna, till störst utsträckning går ut på att: "vara fysisk aktiv och hålla sig i form" samt att "ha roligt" (Zhu 2013, s. 67 f.), vilket också är deras förväntningar. Elevernas trodde sällan att de skulle lära sig någonting under lektionerna och de ansåg främst att ämnet var en paus från allt stillasittande (Zhu 2013, s. 67 f.; Redelius 2004 s. 152; Redelius, Quennerstedt & Öhman 2015, s. 64). Vidare visade en studie gjord av Larsson (2008) att elever hade svårt att sätta fingret på vad exakt de skulle lära sig i ämnet idrott och hälsa. Eleverna uttryckte att de kände sig osäkra på ämnets syfte men kunde ändå förstå att det ställdes vissa krav. Larsson menar att eleverna inte såg ämnet som helt kravlöst men att "kraven inte är formulerade som kunskapskrav" för dem (2008, s. 45).

Sammanfattningsvis pekar den nuvarande forskningen på att kunskapskraven inte tydliggörs i tillräckligt hög grad för eleverna för att de ska kunna koppla dessa till lektionsinnehållet. Eleverna anser fortfarande att ämnet ska handla om att vara fysiskt aktiv och att teori ska behandlas i ett annat sammanhang då den upplevs som ett störande moment (Wiker 2017, s.

112). På grund av att den befintliga forskningen om elevperspektiv är begränsad, särskilt efter reformen 2011 då nuvarande kunskapskrav infördes, vill vi i denna studie undersöka hur väl eleverna känner till kunskapskravens formuleringar samt vilka kunskaper de tror att de ska utveckla.

5 Teoretisk ramverk

5.1 Läroplansteorin om de olika arenorna

Skolans verksamhet är ett komplext system där olika delar och dimensioner samverkar och påverkar varandra. En teori som kan tillämpas för att förstå varför implementeringen av läroplanen och stoffurval för undervisning kan skilja sig åt är läroplansteorin om de olika arenorna: *formuleringsarenan*, *transformeringsarenan* och *realiseringsarenan* (Linde 2012). Teorin används vanligtvis för att analysera och förstå hur skolan formas och påverkas av olika faktorer. Dessa faktorer sträcker sig från bland annat politiska beslut om hur skolan ska arbeta (formuleringsarenan) till lärarens tolkning av kursplanen (transformeringsarenan), till materiella resurser som finns tillgänglig i idrottsundervisningen (realiseringsarenan).

Vi valde att använda denna teori eftersom den behandlar hela skolans ”kedja”. Med hjälp av denna teori, resultatet från elevenkäterna och tidigare forskning kunde vi spekulera kring fynden utan att behöva begränsa oss till en arena. På så sätt kunde den tillsynes ”ytliga” data närma sig alternativa förklaringar till elevernas uppfattningar av kunskapskravens formuleringar och hur det kom sig att vissa kunskaper ansågs som mer självklara att utveckla än andra.

5.1.1 Formuleringsarenan

Formuleringsarenan kan beskrivas som den önskade riktningen som utbildningen ska sträva mot. Formuleringsarenan brukar delas in i två skikt: *den politiska nivån* och *centrala skoladministrationen* (Lidensjö & Lundgren 2000, s. 172). Till den förstnämnda nivån hör bestämmelser om vilka ämnen som ska studeras, vilken undervisningstid som tilldelas ämnena, samt mål för utbildningen vilka politiker ansvarar för (Linde, 2012 s. 23; Tholin, 2006 s. 37). Denna arena innefattar lagar, handlingsdokument och föreskrifter om hur skolan ska styras. Den centrala skoladministrationen är till exempel läroplanen, kursbeskrivningar, riktlinjer och kommentarmaterial utgivna från Skolverket. De är tolkningar av

utbildningspolitiken som ska fungera som objektiva underlag för att nå ämnenas olika mål och innehåll. (Lidensjö & Lundgren 2000, s. 172).

5.1.2 Transformeringsarenan

I transformeringsarenan tolkas läroplanen av olika aktörer för att skapa ”stoffet” till undervisningen. De enskilda aktörerna är lärarna, enskilda skolor, skolledarna, det civila samhället och staten. (Linde 2012, s. 64). Utifrån deras intressen och ointressen tolkas och omarbetas läroplanen och kursplaner till ett faktiskt innehåll. Läraren är huvudaktören i transformeringsarenan eftersom det en hen som ansvarar för utformningen av undervisningen. Sedan decentraliseringen av skolan och det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet har lärarna fått organisera relativt fritt vad de ska undervisa om, hur det ska göras och vilka förväntningar de har för att ge ett visst betyg (Linde 2012 s. 64, 79). En vanlig företeelse är att man gör lokala kursplaner för att göra det mer lättillgängligt för både personal och elever. Det finns alltså inga angivna tillvägagångssätt för hur kunskapskraven ska uppnås utan läraren konkretiserar och strukturerar utifrån ämnets syfte, centralt innehåll och kunskapskrav.

Andra faktorer som påverkar transformeringen av läroplanen är bland annat läroböckers innehåll, hur läraren är som person, lärarens stoffrepertoar, ämnestraditioner och ramfaktorer såsom elevsammansättning och resurser (Linde 2012, s. 56 f.).

5.1.3 Realiseringsarenan

I realiseringsarenan verkställs det innehåll som läraren har valt till sin undervisning. Här står kommunikation, elevaktivitet och elevens mentala processer i fokus: ”Verkställandet består av lärarnas lektionshållande och elevernas verksamhet under lektionerna. I centrum för realiseringen står kommunikationen och aktiviteten i klassrummet. Till aktiviteten hör också elevernas mentala processer i tillägnandet av stoffet” (Linde 2012, s. 73). Genom kommunikation förmedlar lärarna vad eleverna ska göra och genom kommunikation och interaktioner visar eleverna vad de förstår och vad de inte förstår. Det är i realiseringsarenan som eleven visar prov på sina kunskaper och där läraren inhämtar underlag för bedömning.

Ett fenomen som gestaltas först på realiseringsarenan är elevernas mottagande av ämnesinnehållet. Problematiken med det är flera, bland annat att läraren kan mötas av motstånd från elever som tycker att det är tråkigt (Linde 2012, s. 80). Trots att läraren har gjort sitt yttersta för att skapa en rolig och meningsfull undervisning kan det falla platt och

konsekvenserna kan bli att läraren ändrar sin planering. En annan svårighet är att lärarens och elevens uppfattning av det realiserade innehållet kan skilja sig (Linde 2012, s. 81 ff.). Till skillnad från den kateketiska undervisningen där man skulle repetera redan existerande kunskap är den moderna utbildningen utformad så att eleven ska ges möjlighet att diskutera, utforska och problematisera. Eftersom syftet numer ligger i att utveckla elevens olika förmågor till ett självständigt tänkande och agerande blir: ”förhållandet mellan [lärarens] avsikter och [elevens] uppfattning... mer problematisk” (Linde 2012, s. 81). Läraren kan alltså inte vara helt säker på att det hen förmedlar är precis det eleven kommer lära sig.

Som tidigare nämnts har läraren relativt stor frihet att besluta om innehållet, däremot finns vissa ramar som de måste förhålla sig till. Exempel på ramar som begränsar på realiseringsarenan är materiella resurser, föreskrifter om bedömning och betygssättning och undervisningstiden som tilldelats ämnet. (Linde 2012, s. 79).

6 Metod

6.1 Val av metod

I studien har en kvantitativ metod tillämpats. Då vi var intresserade av generaliserbar kunskap och jämföra data har en enkät med hög grad av standardisering och strukturering används. Enkäten bestod alltså enbart av frågor och påståenden med fasta svarsalternativ. (Patel & Davidson 2011, s. 75 f.) Enkäten bestod av två delar och beskrivs mer i detalj i avsnitt 6.4. Fördelarna med en kvantitativ ansats var att mycket data kunde samlas in på kort tid och med relativt lite resurser (Eljertsson 2014 s. 11) En svaghet var att den valda metoden begränsade möjligheten att nå mer fördjupad kunskap (Eljertsson 2014, s. 13; Hassmén & Hassmén 2008 s. 229). Dock ansåg vi att enkäten var väl genomarbetad och att vi på så vis gjorde vad vi kunde för att den informationen vi skulle få vara så relevant som möjligt. Enkäten reviderades flertal gånger samt testades i en pilotstudie. I samband med pilotstudien hade vi även ett kortare samtal med både eleverna som deltog och två idrottslärare. Dessa gav oss återkoppling på enkäten och lärarna.... möjlighet att förstå deras tolkning av vissa kunskapskrav. Lärarnas tolkningar var relevanta då vi upplevde att vissa kunskapskrav var svårtolkade. Detta förklaras tillsammans med elevernas förslag på förändringar i avsnitt 6.4 samt bilaga 2.

6.2 Urval

I vår studie valde vi att rikta in oss på elever i årskurs 9. En av anledningarna var att eleverna då har haft minst två år på sig att bekanta sig med kunskapskraven jämfört med årskurs 7. Ett praktiskt skäl var även att elever i årskurs 9 inte behövde ha målsmans medgivande för att delta i studien eftersom de fyllt 15 år. Med tanke på den begränsade tiden för att göra uppsatsen och ambitionen att göra en kvantitativ studie valde vi årskurs 9 för att vi inledningsvis hade flera grupper till hands. Genom att göra ett så kallat bekvämlighetsurval kunde vi säkerställa att tillräckligt mycket data samlades in för att kunna göra en mätbar undersökning och på så vis öka chansen att erhålla meningsfull kunskap (Eljertsson 2014, s.14; Hassmén & Hassmén 2008, ss. 85, 94). Eleverna kommer från sex olika skolor i och utanför Stockholmsområdet. 301 elever, som sammantaget undervisades av sju utbildade lärare, besvarade enkäten. Eleverna fick själva välja om de ville delta och enkäten besvarades anonymt.

6.3 Bortfall

Inledningsvis gjordes ett bekvämlighetsurval där vi gick ut till tre skolor och lät elever göra enkäten i pappersform. Enligt våra beräkningar skulle dessa tre skolor ha räckt men eftersom vi inte fick möjlighet att göra den på alla de klasserna som det var tänkt från början, behövde vi hitta fler skolor. Vi kom i kontakt med ytterligare tre olika skolor belägna både i och utanför Stockholm och kom fram till att det mest tidseffektiva sättet att samla in data var att konvertera enkäten till webbformat. Nackdelen med webbenkät var att det externa bortfallet blev större jämfört med när pappersenkäten användes. Troligtvis berodde bortfallet på kombinationen av att vi inte var på plats ute i skolorna och att all kommunikation med ansvariga lärare sköttes via mail. Vi hade således svårt att motivera eleverna att göra enkäten samt svårt att följa upp processen och samla in elevsvaren. Även om vår första planering, som omfattade tre skolor, inte blev av ser vi det inte som något negativt. Snarare kan det ses som en fördel eftersom materialet representerar elevsvar från flera olika skolor och med flera olika lärare. Totalt kontaktades 13 klasser om cirka 330 elever och av dessa deltog 301 elever.

Det interna bortfallet utgjorde de enkäter som besvarades ofullständigt. Till exempel om eleven avstod från att svara på någon eller några frågor. Då användes de frågor som hade besvarats. I vissa fall hade eleven besvarat endast en av de två delarna av enkäten. Då användes den delen som hade besvarats eftersom vi ansåg att delarna var oberoende av varandra. Det förekom även att elever kryssade mellan två svar eller kryssade flera svar.

Dessa svar plockades bort. Det interna bortfallet redovisas under kapitel 7 i tabellerna 1, 2 och 3.

6.4 Frågeformulär

Frågeformuläret (bilaga 1) bestod av två olika delar. Den första delen var inriktad mot att få svar på frågeställning 3. *Vilka kunskaper tror eleverna att de ska utveckla i ämnet idrott och hälsa.* Där beskrevs olika påståenden som eleven skulle ta ställning till i en fyrgradig Likert-skala (Eljertsson 2014, s. 95). Skalan hade alternativen: *stämmer helt, stämmer till viss del, stämmer knappast och stämmer inte alls.* Påståendena grundade sig framför allt i vad som står framskrivet i kunskapskraven och bedömningsstödet men även ämnestraktioner och attityder som präglar idrott och hälsa ämnet.

Det första som gjordes när enkätens första del skapades var att bryta ner kunskapskraven för betyg E till nio stycken enskilda, samt skapa en matris (se bilaga 2) Därefter utformades två påståenden till varje kunskapskrav (med undantag för kunskapskrav fem), ett som representerade en, enligt oss, korrekt beskrivning av de kunskaper som ska utvecklas samt en felaktig beskrivning. Den felaktiga beskrivningen formulerades likt den korrekta med inslag av sådant som elever kanske tror att idrott och hälsa ämnet handlar om. Mätbara prestationer är ett vanligt sådant exempel. Nedan följer två alternativ som användes i enkäten. Beskrivning 1 utgör det rätta svaret och beskrivning 2 är det felaktiga:

Kunskapskrav	Beskrivning 1	Beskrivning 2	Utformning och överväganden
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	Att jag ska kunna anpassa och variera mina rörelser i olika aktiviteter och sammanhang. Till exempel hur jag tar mig igenom en hinderbana.	Att kunna prestera så bra som möjligt i olika situationer. Till exempel att göra så många mål som möjligt i bandy.	Vid utformning av de två beskrivningarna har vi utgått ifrån bedömningsstödet som menar att det är rörelsekviteter som ska bedömas och inte mätbara prestationer.

Bild 1. Utdrag från bilaga 2 om hur påståenden till enkäten utformats.

Utöver de alternativen som var kopplade till kunskapskraven hade vi med fyra påståenden om samarbete, positiv inställning, att vara fysiskt aktiv samt att göra ”så gott man kan”, eftersom tidigare forskning har pekat på att elever tror att lärare väger in det i bedömningen samt att lärare i viss mån även har gjort det (Redelius & Hay 2012; Wiker 2017; Svennberg, Meckbach & Redelius 2014). För varje enskilt påståendes innehåll och utformning gjordes överväganden och bakgrundsforskning vilka beskrivs närmare i bilaga 2.

Frågeformulärets andra del riktade sig mot frågeställning 1. *1. I vilken utsträckning känner eleverna till kunskapskraven i idrott och hälsa och 2. Vilka kunskapskrav känner eleverna sig mest respektive minst bekanta med?* Här fick eleverna läsa ett kunskapskrav åt gången och ta ställning till hur väl de känner till den. Vi valde att behålla kunskapskraven så som de står i kursplanen men tog bort värdeord som *till viss del* och *i huvudsak*. Vi tog även bort *dessutom* samt satte in ord där det behövdes så att det skulle bli begripligt för eleverna. Ett övervägande att skriva om kunskapskraven med ett ”enklare språk” som passade målgruppen gjordes (Eljertsson 2014, s. 52). Det hade eventuellt gjorde det lättare för eleverna att förstå men vi valde att inte göra det eftersom att risken fanns att kunskapskravet då skulle få en annan betydelse. Precis som i frågeformulärets första del användes Likert-skala med samma svarsalternativ. Enkäten genomfördes till en början i pappersform (bilaga 1) och gjordes sedan till en webbenkät (bilaga 3). Alltså användes två något olika tillvägagångssätt för att samla in elevsvaren.

6.5 Databearbetning

Efter att enkäterna hade samlats in överfördes svaren till Excel. Svaren analyserades sedan med beskrivande statistik. Beslutet att använda procentuella värden berodde på att skaltpen Likert, i grunden är en ordinalskala för att mäta attityder (Eljertsson 2014, s. 95, 124). Då denna studie hade som syfte att undersöka elevperspektiv ville vi undvika att behandla elevsvaren med hjälp av medelvärden och standardavvikelse eftersom den typen av beskrivande statistik inte skulle ge någon meningsfull information. Ett annat skäl var också att konvertering av svarsalternativ till siffror kan bli missvisande då den baseras på antagandet om att förhållandet mellan de olika svarsalternativen är lika stora (Eljertsson 2014, s. 124). Efter att procentuella värden för respektive påstående i enkäten tagits fram, skapades tabeller som redovisas och beskrivs i resultatdelen.

6.6 Validitet och reliabilitet

“Att veta vad vi undersöker handlar om överenskommelsen mellan vad vi säger att vi ska undersöka och vad vi faktiskt undersöker” (Patel & Davidsson 2013, s. 102). Detta är vad validiteten i en uppsats grundar sig på. Vi behövde alltså vara säkra på att enkäten svarade på det vi ville ta reda på. Eftersom att studien grundade sig på abstrakta fenomen som inställningar och upplevelser, kunde vi inte fullkomligt säkerställa att mätningen motsvarade det som skulle undersökas (Patel & Davidsson 2013, s. 102). Genom att ha utformat enkäten så gott vi kunnat med hjälp av lärare och elever i en pilotstudie samt Skolverkets hemsida och tidigare forskning, ansåg vi att mätinstrumentet var av god innehållsvaliditet. Processen för innehållsvaliditeten går att följa i bilaga 2. Eleverna gavs dock ingen möjlighet till öppna svar om vad de ansåg att de skulle utveckla i ämnet, vilket gjorde att vi enbart mätte de kunskaper vi trodde att eleverna ansåg att de skulle utveckla ämnet. Det kan troligtvis föreligga fler färdigheter utöver de vi använde i enkäten.

Validiteten i studien ökade genom att vi efter pilotstudien förde en diskussion med deltagarna där vi var lyhörda för deras åsikter angående enkäten samt om de hade några förslag på ändringar vi kunde göra (Patel & Davidsson 2013, s. 103). Efter pilotstudien förstärktes den interna validitet och begreppsvaliditeten i arbetet genom beskrivning av tidigare forskning, teoretisk referensram, metodbeskrivning, datainsamling och analysprocessen i arbetet (Eljertsson 2014, s. 110). Då mätinstrumentet slutligen var tvådelat kunde dessa delar fungera som validitetskontroll för varandra. (Eljertsson 2014, s. 108 f.). På grund av att vi använde oss av ett bekvämlighetsurval, där skillnaden mellan skolor och lärare inte var så stor behövde detta tas i beaktande då vi uppskattade hur generaliserbara våra resultat skulle bli. Resultaten kunde följaktligen ha sett annorlunda ut ifall vi haft större spridning av skolor.

Reliabilitet innebär tillförlitlighet i mätinstrumentet eller de enskilda frågorna. Detta betyder att frågorna ska uppfattas på samma sätt av alla som läser dem och att det inte finns något i enkäten som går att misstolka. (Eljertsson 2014, s. 111) En föreliggande risk vid enkätstudier är att innehållet kan missuppfattas av den som svarar och detta kan i sin tur sänka reliabiliteten (Patel & Davidsson 2013, s. 105). Denna risk försökte minimeras genom att vi skrev tydliga instruktioner, använde ett enkelt språk, påminde eleverna om att de enbart skulle fylla i ett svarsalternativ samt att de skulle vända blad. I den elektroniska enkäten ökade vi reliabiliteten genom att eleverna enbart kunde kryssa i ett svar samt att de inte behövde vända blad för att komma till nästa fråga. Alltså försökte vi göra ifyllandet av enkäten så enkel som möjligt och därmed minska risken för missförstånd. Även om vi försökte tydliggöra enkäten

så mycket som möjligt och hämtat stöd från lärare, elever och Skolverket angående de ”felaktiga” svarsalternativen kunde vi inte veta om eleverna svarade som de gjort för att de lyckades lista ut vad som är rätt och fel enligt styrdokumentet, eller om de svarade i enlighet med sina egna upplevelser. Detta kunde därmed ha orsakat felmätningar i viss mån. Vi kunde heller inte vara helt säkra på vad eleverna läste påståendena i sin helhet eller enbart svarade på måfå.

Vi valde att inte omformulerat kunskapskraven till enkäten vilket kunde ha gjort dem mer “elevvänliga” eftersom att det kunde ha ändrat meningen av kunskapskravet och därmed förvrängt innehållet. Då mätinstrumentet var uppbyggt av fasta svarsalternativ som inte gick att tolka olika av eleverna vid besvarande eller av oss vid resultatanalysen, kunde våra egna förväntningar och värderingar inte spela in i resultaten utan dessa kom att bli neutrala. På grund av begränsad tid och resurser fanns inte möjligheten att utföra en test-retest reliabilitetskoll, vilket skulle ha ökat reliabiliteten av mätinstrumentet (Eljertsson 2014, s. 111). Istället fick vi lita på de revideringar som pilotstudien och lärarsamtalen resulterade i (Patel & Davidsson 2013, s. 105).

6.7 Etiska aspekter

I denna studie har vi tagit hänsyn till olika etiska aspekter som kan förekomma under arbetets gång. Vi har bland annat följt de forskarens krav på ärlighet, öppenhet, ordningsamhet, hänsynsfullhet och oväld (Hassmén & Hassmén 2008, s. 383). Då studien var kvantitativ och datainsamlingen bestod av enkäter, fanns det vissa etiska aspekter som behövde tas i beaktande. För att undvika att resultatet blir riktat, rekommenderas ofta slumpmässigt urval (Hassmén & Hassmén 2008, s. 384), men på grund av praktiska skäl valde vi ändå att tillämpa ett bekvämlighetsurval.

Under utförandet av studien var det viktigt att följa HFSRs fyra krav för att skydda undersökningsdeltagaren. Dessa fyra krav är konfidentialitetskravet, samtyckeskravet, informationskravet och nyttjandekravet (Hassmén & Hassmén 2008, s. 390).

Konfidentialitetskravet uppfyllde vi genom att inte samla in namn eller klass på deltagarna i studien. Därmed var alla svar anonyma. Nyttjandekravet uppfylldes då vi inte använde informationen i enkäten till annat än vad det var menat att användas till. Informationskravet uppfylldes då deltagarna informerades både muntligt och skriftligt om vad syftet med studien var. Till slut uppfylldes även samtyckeskravet genom att deltagarna informerades om att

deltagandet var frivilligt och att de utan konsekvenser fick avbryta om de kände för det. (Hassmén & Hassmén 2008, s. 390) Då vi valde att utföra studien på årskurs 9 och forskningsämnet ansågs som okänsligt, kunde samtycke erhållas från lärare och eleverna själva istället för deltagarnas föräldrar (Vetenskapsrådet 2002, s. 9).

För att slutligen undvika forskningsfusk, bestämde vi dataanalyseringsmetod innan vi samlade in data för att på så sätt inte påverkas av vilken riktning resultaten fått. Därmed reducerades risken för att vi skulle manipulera resultaten på något sätt. (Hassmén & Hassmén 2008, s. 384)

7 Resultat

I detta kapitel kommer resultaten till de tre forskningsfrågorna redovisas. Redovisningen är strukturerad i samma ordning som frågorna ställs och inte i den ordning som de behandlas i enkäten. Då frågeställning ett och två tangerar varandra kommer dessa redovisas under samma rubrik (7.1). Alla procentenheter i tabellerna är avrundade till närmsta heltal och då vi redovisar resultaten i texten kommer de positiva svaren (stämmer helt/stämmer till viss del) slås ihop samt de negativa svaren (stämmer knappast/stämmer inte alls) för att få en tydligare struktur.

7.1 Elevernas kännedom om kunskapskraven

Frågeställning ett angående hur väl eleverna kände till kunskapskravens formuleringar för ämnet idrott och hälsa ställde i enkätstudiens andra del. Med hjälp av denna del fick vi även svar på den andra forskningsfrågan, vilka kunskapskrav som eleverna kände sig mest/minst bekanta med. Antalet elever som svarade på denna andra del i enkäten var något mindre än på den första delen (ca 283 svar). Tabellen nedan (Tabell 1) visar den procentuella fördelningen mellan elevsvaren stämmer helt, stämmer till viss del, stämmer knappast och stämmer inte alls. Utöver detta visas även hur många elever som totalt svarat på de olika frågorna.

Tabell 1

	Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls	Antal svarande (n=301)
”Eleven kan med säkerhet orientera sig i okända miljöer och använder då kartor och andra hjälpmedel.”	79%	18%	1%	2%	283
”I danser och rörelse- och träningsprogram till musik anpassar eleven sina rörelser till takt, rytm och sammanhang.”	74%	22%	3%	1%	285
”Eleven kan simma 200 meter varav 50 meter i ryggläge.”	77%	17%	5%	1%	284
”Eleven kan delta i lekar, spel och idrotter som innefattar komplexa rörelser i olika miljöer och varierar och anpassar sina rörelser till aktiviteten och sammanhanget.”	67%	26%	5%	2%	284
”Eleven kan på ett fungerande sätt sätta upp mål för och planera träning och andra fysiska aktiviteter.”	56%	35%	7%	2%	285

Tabell 1. Kunskapskraven med flest positiva svar till påståendet: ”Jag känner till detta kunskapskravet.” Svaren är avrundade till hela procent. Tabellen är i ordningen från största procentuella andel positiva svar (stämmer helt/till viss del) till minsta procentuella andel.

För att kunna uppfatta vilka kunskapskravsformuleringar som eleverna kände till och vilka de var osäkra på, behövde de positiva procentuella värdena slås ihop. Som tabellen (1) visar, var de mest förekommande kunskapskraven ”Eleven kan med säkerhet orientera sig i okända miljöer och använder då kartor och andra hjälpmedel” med 97 procent positiva svar, ”I danser och rörelse- och träningsprogram till musik anpassar eleven sina rörelser till takt, rytm och sammanhang” 96 procent positiva svar och ”Eleven kan simma 200 meter varav 50 meter i ryggläge” med 94 procent positiva svar. Trots att den totala procenten för de positiva svaren är relativt hög genom samtliga kunskapskraven, förändras proportionerna mellan svaren ”stämmer helt” och ”stämmer till viss del” ju längre ned i tabellen man läser. I Tabell 1 och 2 kan man alltså se att procenten för svaret ”stämmer till viss del” blir högre längre ned med vissa undantag, medan procenten för ”stämmer helt” blir lägre.

Tabell 2

	Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls	Antalet svarande (n=301)
”Eleven kan på ett fungerande sätt förebygga skador genom att förutse och ge beskrivningar av risker som är förknippade med olika fysiska aktiviteter.”	50%	34%	13%	3%	284
”Eleven kan hantera nödsituationer vid vatten med alternativa hjälpredskap under olika årstider.”	55%	27%	12%	6%	284
”Eleven kan utvärdera [träning och fysisk aktivitet] genom att samtala om egna upplevelser och föra underbyggda resonemang om hur aktiviteterna tillsammans med kost och andra faktorer kan påverka hälsan och den fysiska förmågan.”	41%	39%	15%	5%	283
”Eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler. ”	42%	36%	14%	8%	283

Tabell 2: Beskriver kunskapskraven med minst positiva svar till påståendet: ”*Jag känner till detta kunskapskrav:*” Svaren är avrundade till hela procent. Tabellen är i ordningen från största procentuella andel positiva svar (stämmer helt/till viss del) till minsta procentuella andel.

Kunskapskravens formuleringar som eleverna kände sig minst bekanta med var ”Eleven kan hantera nödsituationer vid vatten med alternativa hjälpredskap under olika årstider” med 82 procent positiva svar, ”Eleven kan utvärdera [träning och fysisk aktivitet] genom att samtala om egna upplevelser...” med 80 procent positiva svar och ”Eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler” med 78 procent positiva svar (tabell 2). De två sistnämnda kunskapskraven var de enda där mindre än hälften av eleverna svarat ”stämmer helt”. Som tabell 2 visar, har antalet svar på ”stämmer knappast” och ”stämmer inte alls” en parallell ökning ju längre ned man studerar tabellen. Sammanfattningsvis kände största delen av eleverna till alla kunskapskraven. Ändå fanns det tydliga skillnader mellan de olika kunskapskraven, vilket senare kommer att analyseras.

7.2 Vilka kunskaper tror eleverna att de ska utveckla i ämnet idrott och hälsa?

I tabell 3 visas resultatet av enkätens första del som bestod av kunskaper som eleverna tror att de skulle utveckla i idrott och hälsa (frågeställning 3). Denna del erhöll några fler svar än enkätens andra del (291–300 svar). Svaren redovisas på samma sätt som tabell 1 och 2.

Tabell 3

	Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls	Antal svarande (n=301)
Att jag ska vara fysisk aktiv så mycket jag kan under lektionstid. **	72%	22%	3%	3%	295
Att jag ska kunna röra mig i takt och rytm till musik.	71%	22%	3%	4%	291
Att kunna planera min träning och sätta upp realistiska mål för den.	72%	21%	5%	2%	296
Att delta och att göra "så gott jag kan". **	79%	14%	4%	3%	292
Att jag ska kunna orientera med karta, kompass och digitala verktyg.	73%	19%	5%	3%	299
Att jag ska kunna anpassa och variera mina rörelser i olika aktiviteter och sammanhang. Till exempel hur jag tar mig igenom en hinderbana.	64%	28%	5%	3%	296
Samarbetsförmåga och att vara hjälpsam mot mina kamrater. **	64%	28%	5%	3%	294
Att kunna vistas i naturen och veta vilka rättigheter och skyldigheter jag har.	70%	20%	6%	4%	293
Att kunna simma 150 meter bröstsim och 50 meter ryggsim.	72%	17%	6%	5%	294
Att kunna reflektera kring min upplevelse av fysisk aktivitet och hur aktiviteten tillsammans med kost påverkar hälsan.	61%	28%	9%	2%	293
Att utveckla kunskaper kring vanliga skador som hör ihop med vissa fysiska aktiviteter och hur man kan undvika dem.	65%	23%	10%	2%	293
Att praktiskt kunna genomföra säkerhetsåtgärder vid nödsituationer vid vatten. Till exempel hur jag tar mig upp ur en isvak.	65%	22%	8%	5%	293
Att jag vid orientering ska ta så många kontroller jag hinner på viss tid. *	57%	30%	8%	5%	294
Att jag ska kunna dansa till en egengjord koreografi. *	44%	39%	11%	6%	300
Att jag deltar på friluftsdagarna som skolan anordnar. *	46%	36%	11%	7%	297
Att jag muntligt kan beskriva hur man bör agera vid nödsituationer vid vatten. *	46%	35%	13%	6%	293

Att kunna följa ett färdigt träningschema under en viss period. *	42%	38%	14%	6%	292
Att behålla en positiv inställning även när lektionen inte är särskilt kul. **	45%	31%	17%	7%	292
Att kunna prestera så bra som möjligt i olika situationer. Till exempel att göra så många mål som möjligt i bandy. */**	16%	45%	23%	16%	299
Att jag ska hålla mig fri från skador så att jag kan vara med på idrottslektionens olika aktiviteter. *	24%	30%	26%	20%	292
Att simma minst 200 meter, och ju snabbare jag kan göra det desto större är chansen att jag får ett högre betyg. *	14%	21%	32%	33%	298

* Felaktiga påståenden, ** Påståenden om attityder

Tabell 3: visar svaren för påståendet: ”De kunskaper jag ska utveckla i idrott och hälsa handlar om...” Svaren är avrundade till hela procent. Tabellen följer ordningen från största procentuella andelar positiva svar (stämmer helt/till viss del) till minsta procentuella andel.

I tabell 3 går det att se att mellan 90–94 procent av eleverna instämde helt eller till viss del till med att idrott och hälsa handlat om att: ”vara fysiskt aktiv”, ”röra sig till takt och musik”, ”planera sin träning”, ”göra så gott man kan”, ”orientering”, ”anpassa rörelser”, ”samarbeta” och ”vistas i naturen”. Allra viktigast ansågs påståendet att var fysiskt aktiv så mycket som möjligt under lektionstid.

I mitten av denna tabell finner vi påståendena som handlar om: ”samma 150 meter bröstsim och 50 meter ryggsim”, ”reflektera kring upplevelser”, ”utveckla kunskaper kring skador”, ”praktiskt kunna genomföra säkerhetsåtgärder”, ”orientera så fort som möjligt”, ”dansa till egengjord koreografi”, ”delta på friluftsdagar”, ”muntligt kunna beskriva säkerhetsåtgärder” och ”kunna följa ett färdigt träningschema”, vilka fick ca 80–89 procent positiva svar. I tabellens nedre del finner vi påståendena om att ”ha en positiv inställning”, ”prestera så bra som möjligt i olika situationer” samt ”att hålla sig fri från skador så att man kan vara med på lektionens olika aktiviteter”. Dessa påståenden fick 54–76 procent positiva svar. Allra längst ner står påstående om att simma 200 meter så fort som möjligt. Endast 25 procent av antalet svarande ansåg att detta stämde helt eller till viss del.

Noterbart var även att i de tre sista påståendena: ”prestera så bra som möjligt i olika situationer”, ”att hålla sig fri från skador så att man kan vara med på lektionens olika aktiviteter” och ”att simma 200 meter så fort som möjligt” var fler som svarade ”stämmer till viss del” än ”stämmer helt”. I samtliga andra påståenden var det tvärtom, alltså att ”stämmer helt” alltid erhöll en större procent än ”stämmer till viss del”.

7.3 Analys

I denna analys kommer våra resultat jämföras med tidigare forskning för att sedan kunna sätta resultaten i ett större sammanhang. Då vår enkätstudie ger mer översiktlig än fördjupande kunskap kommer vi nu ta stöd ifrån tidigare forskning för att förstå resultaten och därmed minska risken för att dra allt för stora slutsatser.

7.3.1 Elevernas kännedom om kunskapskraven

Vid en granskning av tabellerna 1 och 2 går det att se att eleverna säger sig vara bekanta med de flesta kunskapskravsformuleringar. Det som skiljer kunskapskraven åt är den procentuella andelen som svarat ”stämmer helt” i jämförelse med svaren ”stämmer till viss del”. De fem kunskapskraven som nämns i tabell 1 har alla positiva svar på över 90 procent. Dessa kunskapskrav handlar om orientering, rörelse till takt och rytm, simning, komplexa rörelser och sätta upp mål och planera träning. Trots att alla dessa fått över 90 procent positiva svar, minskar ändå antalet ”stämmer helt” då man flyttar sig nedåt i tabellen, medan antalet svar på ”stämmer till viss del” ökar. Detta skulle kunna förklaras med hjälp av tidigare forskning som visar att lärare har lättare att koppla vissa rörelsekulturer till kunskapskraven än andra. Till exempel anser lärare enligt Redelius, Quennerstedt & Öhman att kopplingen mellan kunskapskraven och rörelsekulturer som dans och fitnessträning är tydligare och enklare att redovisa än vad kopplingen mellan kunskapskraven och rörelsekulturen bollspel är (2015, s. 653).

Om man jämför uppbyggnaden av de nio kunskapskraven, är vissa långa med komplexa formuleringar andra är korta och koncisa och en del innehåller svåra begrepp från ”vuxensvenskan” vilket kan sättas i förhållande till våra resultat (Larsson 2008, s. 45; Wiker 2017, s. 112). Resultaten från denna studie visar att eleverna är mest bekanta med kunskapskrav som är relativt korta, tydliga och strukturerade, som till exempel kunskapskravet ”Eleven kan simma 200 meter varav 50 meter i ryggläge” som eleverna i stor utsträckning är bekanta med (tabell 1). Att eleverna känner till just dessa kunskapskrav går även att se i tabell 3 som visar vad tror de ska utveckla för kunskaper i idrott och hälsa. I tabell (3) syns även att rörelse till takt och musik, orientering, planering av träning samt utveckling av sammansatta rörelser anses viktiga, vilket stämmer överens med resultaten i tabell 1.

Kunskapskraven som handlar om att förebygga skador, hantera nödsituationer, utvärdera och samtala samt planera och genomföra friluftaktiviteter är de formuleringar som eleverna är minst bekanta med (tabell 2). De tre förstnämnda kunskapskraven visar att 80 procent av eleverna svarade ”stämmer helt” eller ”stämmer till viss del”, medan det sista kunskapskravet angående friluftsliv erhöll mindre än 80 procent ”positiva svar” (tabell 2). Orsaker till att just dessa kunskapskrav hamnar långt ned i tabell 2 kan vara många. Då de flesta av skolorna som användes för studien är skolor i Stockholmsområdet, kan en orsak till några av kunskapskravens låga grad av kännedom förklaras med hjälp av ramfaktorer (Linde 2012). Alla skolor har inte samma resurser och möjligheter att anordna undervisning i till exempel naturen för att undervisa i friluftsliv eller nödsituationer vid vatten, medan orientering som var mest känd bland eleverna inte nödvändigtvis kräver natur för att kunna utföras, utan undervisningen kan ske i form av stadsorientering.

Det centrala innehållet för ämnet idrott och hälsa delas in i tre områden enligt styrdokumentet: ”rörelse”, ”hälsa och livsstil” samt ”friluftsliv och utevistelse” (Skolverket 2011a). Trots denna fördelning av ämnesinnehåll visar tidigare forskning att en stor del av undervisningstiden fortfarande betonar den praktiska kunskapen, alltså kunskap i form av förmågor. Det centrala innehållet för ”rörelse” i form av bland annat lekar och spel fått mycket utrymme under lektionerna (Skolinspektionen 2012; Skolinspektionen 2018; Redelius, Quennerstedt & Öhman 2015). Om vi jämför de tidigare studierna med resultaten i tabell 1 och 2, visar det sig att förutom kunskapskravet för orientering (som förvisso också är praktiskt) innehåller toppen på listan enbart kunskapskrav angående det centrala innehållet för ”rörelser”. Medan kunskapskraven som återfinns längre ned i tabell 2, beskriver kunskaper för områden ”hälsa och livsstil” och ”friluftsliv och utevistelse”.

Vidare visar tabell 1 och 2 att de flesta eleverna är medvetna om kunskapskravens formuleringar och att ämnet tagit flera steg mot att bli ett kunskapsämne i en större utsträckning än enbart i form av utveckling av förmågor. Tidigare forskning visar att detta inte alltid har varit fallet (Zhu 2013, s. 67 f.; Redelius 2004 s. 152, Redelius, Quennerstedt & Öhman 2015, s. 641). Trots att eleverna verkar vara mer eller mindre medvetna om vilka krav som ställs på dem inom ämnet idrott och hälsa, följer här en analys av vilka kunskaper eleverna *tror* att de ska utveckla i ämnet (frågeställning 3).

7.3.2 Elevernas uppfattningar om vilka kunskaper som ska utvecklas i idrott och hälsa

Tabell 3 visar elevernas uppfattningar om ämnet idrott och hälsa, alltså vilka kunskaper eleverna tror att de ska utveckla i ämnet. Denna del av studien diskuterar huruvida eleverna tagit till sig innehållet på lektionerna och om de kan koppla innehållet till kunskapskraven. Tidigare studier visar nämligen att dessa två faktorer ofta går hand i hand när elevers uppfattningar om ämnet idrott och hälsa studeras (Redelius, Quennerstedt & Öhman; Jacobsson 2014).

Trots att tabell 1 och 2 visar att kunskapskraven för rörelse är de som eleverna är mest medvetna om, visar tabell 3 att eleverna uppfattar att ämnet handlar om alla de tre kategorierna – rörelse, hälsa och livsstil samt friluftsliv och utevistelse. I tabell 3 kan man se att de fem påståendena som fått flest av svaren ”stämmer helt” och ”stämmer till viss del” och som därmed står högst upp i tabellen, tillhör alla olika kategorier; attityder, rörelser, hälsa och livsstil samt friluftsliv och utevistelser. Påståendet som har högst andel positiva svar är den angående att vara fysisk aktiv så mycket som möjligt under lektionstid som togs fram mot bakgrund av resultat i tidigare forskning (Redelius & Hay 2012; Zhu 2015; Wiker 2017). Detta påstående erhåller 94 procent positiva svar trots att den saknar direkt koppling till kunskapskraven. Resultat överensstämmer således med tidigare forskning som vidhåller att elever till viss del fortfarande tror att de blir bedömda efter sin aktivitetsgrad snarare än för sina kunskaper (Redelius & Hay 2012; Zhu 2015; Wiker 2017) och att eleverna fortfarande ser ämnet som helt och hållet praktiskt där de ska vara aktiva så mycket som möjligt (Wiker 2017; Redelius, Quennerstedt & Öhman 2015).

Andra attityder om ämnet och som tidigare studier visat att elever tror sig bli bedömda på testades också i enkäten. Dessa är att ”samarbeta”, ”vara positiv”, ”prestera så bra som möjligt” och ”göra så gott jag kan” (Redelius & Hay 2012; Zhu 2015; Wiker 2017; Skolinspektionen 2012). Påståendena om de andra attityderna håller eleverna med om till viss del, där påståendet ”att göra så gott jag kan” är någonting eleverna känner igen med 93 procent positiva svar, ”att samarbeta” har 92 procent positiva svar, ”att vara positiv” har 76 procent positiva svar och ”att prestera så bra som möjligt” har 61 procent positiva svar. Detta går att tolka som att det än idag förekommer en uppfattning om att betyget inom idrott och hälsa inte enbart påverkas av kunskaper utan även av beteende, prestation och personlighet, vilket överensstämmer med tidigare studier (Redelius & Hay 2012; Zhu 2015; Wiker 2017).

Att prestation inte anses som en stor del av idrott och hälsa visar tabell 3 genom att alla prestationsinriktade påståenden, som att simma så fort som möjligt och att prestera så bra som möjligt i olika situationer, befinner sig förhållandevis långt ned i tabellen. Trots detta har över hälften av eleverna svarat stämmer helt eller stämmer till viss del att idrott och hälsa handlar om att kunna prestera så bra som möjligt i olika situationer som till exempel att göra så många mål som möjligt i bandy. Tidigare forskning bekräftar detta genom att visa att gamla antaganden om ett ämne med inslag av prestation fortfarande lever kvar i ämneskulturen för idrott och hälsa (Svennberg 2017; Skolinspektionen 2012).

Enkätens första del bestod av både ”rätta” och ”felaktiga” påståenden angående vad kunskapskraven innebär. De felaktiga påståendena är markerade med * i tabell 3. Trots att påståendena var slumpmässigt blandade har alla ”rätta” alternativ fått en högre procentuell andel positiva svar än vad de ”felaktiga” svaren fått (Tabell 3). Således indikerar resultatet på att alla lärare i vår studie lyckats förmedla kunskapskraven på lika sätt till sina elever. Vid jämförelse av tabell 1 och 2 med tabell 3 kan det även observeras att samma rörelsemoment ligger högt uppe i båda tabellerna. De rörelsekulturer som har flest positiva svar i studien är ”rörelse till takt och musik”, ”planera och sätta upp mål för träning”, ”orientering” samt ”sammansatta rörelser” (tabell 2). Därmed går det att urskilja att eleverna uppfattar en viss koppling mellan de flesta kunskapskravens formuleringar och ämnets innehåll. Detta kan tyda på att en förändring håller på att ske, men eftersom att många av de attitydsrelaterade påståendena också fick en hög andel positiva svar väcker det frågor om varför de fortfarande hänger kvar.

Sammanfattningsvis har eleverna en uppfattning om vad de ska lära sig i idrott och hälsa där både kunskaper, attityder och föreställningar spelar in. Att ämnet sedan införandet av Lgr 11 ansetts vara ett kunskapsämne som behandlar mer än bara färdigheter (Redelius, Quennerstedt & Öhman 2015; Skolverket 2011b) bekräftas till viss del med resultaten i denna studie. Kulturen om ett praktiskt ämne där eleverna förväntas vara så aktiva som möjligt och göra så gott de kan verkar dock leva kvar. Närmare hälften av eleverna i studien instämde också helt i att det handlar om att ha en positiv inställning.

8 Diskussion

I följande avsnitt kommer resultaten att diskuteras i förhållande till läroplansteorin om de olika arenorna. Kopplingar till skollagen och Skolverkets riktlinjer gällande formativ

bedömning kommer även göras. Därefter följer en metoddiskussion, slutsatser samt förslag på framtida forskning.

8.1 Diskussion med teoretisk referensram

Angående frågeställningarna; *I vilken utsträckning känner eleverna till kunskapskraven i idrott och hälsa?* och *Vilka kunskapskrav känner eleverna sig mest respektive minst bekanta med?* visar svaren att eleverna har en god förståelse av kunskapskraven. De kunskapskraven som eleverna känner sig mest bekanta med är sådana som är relativt korta, tydliga och strukturerade (Tabell 1). En möjlig förklaring till detta är att dessa kunskapskrav är formulerade på sätt som gör dem lättillgängliga för eleverna. Möjligtvis skapar denna tydlighet också bra förutsättningar för läraren att transformera kursplanen till ett innehåll med koppling till lärandemål på ett sätt som gör att eleverna förstår (Linde, 2012). Vidare är tolkningsutrymmet mindre när kunskapskravet är tydligt. Risker för att lärarens uppfattning och elevens uppfattning ska skilja sig vad gäller det realiserade innehållet minskas (Linde 2012, s. 81 ff.). Som tidigare forskning har visat tycker många lärare att vissa begrepp i kursplanen och kunskapskraven är svårtolkade och ställer till det när dessa ska redogöras för eleverna (Kroon 2016; Svennberg 2017; Wiker 2017).

Kunskapskraven som eleverna känner sig minst bekanta med är bland annat de som handlar om nödsituationer vid vatten och genomförande och planering av friluftaktiviteter (Tabell 2). Som nämns i analysen kan detta möjligen bero på begränsande ramfaktorer (Linde 2012, s. 56 f.). När läraren tolkar läroplanen för att skapa ”stoffet” till undervisningen så påverkas hen av vilka resurser som finns tillgängliga (Linde, 2012). Om skolan inte har naturområden eller friluftsområden i närheten kan det lätt vara så att dessa kunskapskrav är något som endast ”bockas av” på en friluftsdag eller isvaksdag. Möjligtvis är det så att eleverna känner sig mindre bekanta med dessa kunskapskrav på grund av att dessa helt enkelt inte får lika stort utrymme i idrottsundervisningen. Redan på transformeringsarenan kan det som sker på realiseringsarenan bli direkt påverkat av ramar som är svåra att göra något åt (Linde 2012, s. 56 f.).

Resultatet visar också att kunskapskraven som berör området rörelse hamnar högst upp på listan i tabell 1, med undantag för orientering som för visso också är praktiskt. Orsaken till det är svårt att fastslå men det går att spekulera. En möjlig förklaring är att ämnet historiskt sett har varit estetiskt-praktiskt ämne, men som över tid har utvecklats till ett kunskapsämne som

behandlar fler dimensioner än praktiska förmågor (SOU 1992: 94; Lgr 62; Lgr 96; Lgr 80; Lpo 94) Alltså finns en stark ämnestradition om att idrott och hälsa till stor del handlar om fysisk aktivitet och rörelse, som påverkar transformeringen av läroplanen (Linde 2012, s. 56). Ytterligare en orsak som kan tänkas höra ihop med föregående tes är att det råder en förväntan hos eleverna om att de ska få röra på sig mycket under lektionerna och att det ska vara roligt (Skolinspektionen 2010; Redelius, Quennerstedt & Öhman 2015, s.646; Zhu 2013, s. 67 f.). Dessa förväntningar kan ställa krav på läraren. Om lektionens innehåll uppfattas som tråkigt av eleverna kan lärarna möta motstånd på realiseringsarenan (Linde 2012, s. 80). Tidigare studier visar på att detta motstånd är problematiskt och något man i egenskap av lärare helst vill undvika genom att hellre ha aktiviteter där eleverna får röra på sig än exempelvis reflektions- och diskussionsövningar som kan tendera att förstöra "rolighetsfaktorn" (Redelius, Quennerstedt & Öhman 2015, s. 653; Quennerstedt, Öhman & Eriksson 2008, s. 15; Redelius, Fagrell & Larsson 2009, s. 251). En möjlig förklaringsmodell är att aktiviteter som faller in under centralt innehåll för rörelse ses som "säkra kort" som läraren gärna använder för att få lektionen att "flyta på".

En sammanställning av resultatet gällande frågeställning 1 och 2 visar att de flesta eleverna känner till kunskapskraven väl, vilket går emot en del av den tidigare forskningen. Medan den tidigare forskningen indikerar att eleverna inte vet vilka kunskaper ämnet ska behandla och vad som förväntas av dem (Zhu 2013, s. 67 f.; Redelius 2004 s. 152, Redelius, Quennerstedt & Öhman 2015, s. 641) pekar resultatet av denna studie att eleverna är medvetna om kraven för ett godkänt betyg idrott och hälsa. Det kan på så vis antas att lärarna har tydliggjort målen med idrott och hälsa och att eleverna till viss utsträckning är medvetna om vad betyget kommer grundas på (SFS 2010:800, Skolverket 2013).

Angående frågeställning 3: *Vilka kunskaper tror eleverna att de ska utveckla i ämnet idrott och hälsa?* ligger påståendena som hör samman med attityder och ämnestraditioner långt upp. Viktigast anses påståendet om att vara fysiskt aktiv så mycket som möjligt på lektionstid. I toppen ligger även påståenden som handlar om att delta och göra så gott man kan och att samarbeta. Detta är intressant då inga av dessa är explicit uttryckt i kursplanen. Eventuellt är detta sådant som lärare ofta betonar för att motivera eleverna under lektionstid (realiseringsarenan) och därav har eleverna tagit till sig det. Som det framkommer i tidigare studier handlar kommunikationen ofta om regler och instruktioner kopplade till aktiviteten som ska genomföras (Redelius, Quennerstedt & Öhman 2015, s. 6653; Skolinspektionen 2012, s. 18; Skolinspektionen 2010, s. 9). Kommunikationen har även visats vara av uppmuntrande

karaktär där läraren säger till eleverna att röra på sig mer, genom exempelvis följande fraser: ”come on”, ”a bit harder” och ”you are not tired yet, are you?” (Quennerstedt och Öhman 2008). Att flera av de attitydsrelaterade påståendena anses viktiga visar på att eleverna inte är fullt ut införstådda med vad idrott och hälsa handlar om, trots de överensstämmande resultaten i tabell 1,2 och 3 som indikerar just detta.

I botten av tabell 3 finns bland annat två påståenden som är mer prestationsinriktade vilket delvis går emot tidigare forskning som menar att prestation är en stor del av ämnet (Svennberg 2017; Skolinspektionen 2012). Påståendet om att prestera så bra som möjligt i olika situationen fick visserligen en hög andel positiva svar men hamnade i botten av tabellen och kan därmed anses som mindre viktig än de andra kunskaperna. Eleverna verkar alltså till viss del förstå att det inte handlar om att göra många mål eller springa så snabbt man kan och att fysiskt deltagande är en förutsättning för att erhålla en rättvis bedömning av sina kunskaper inom ämnet. Idrott och hälsa är i stor utsträckning fortfarande ett övervägande praktiskt ämne – enligt dessa elever – men resultaten tyder på att ämnet tagit fler steg i riktningen mot att vara ett kunskapsämne

Resultaten i tabell 3 visar även att de ”rätta” alternativen har högre andel positiva svar än de ”felaktiga” alternativen. Vid en jämförelse av tabell 1 och 2 med tabell 3 finner vi att många av de rörelsemomenten som ligger högt upp i tabell 3 även ligger högt i tabell 1 och 2. Trots att en del av tidigare forskning visar att eleverna inte alltid ser kopplingen mellan kunskapskrav och lektionsinnehåll (Redelius & Hay 2012, s. 220; Wiker 2017, s. 120) pekar resultaten på att eleverna ser ett visst samband. Sammantaget indikerar elevsvaren att lärarna i relativt hög utsträckning lyckats transformera kursplanen till ett ”stoff” och framgångsrikt kommunicerat kunskapskraven till eleverna på realiseringsarenan (Linde 2012). Det kan således antas att lärandemålen har både delgivits och klargjorts (William 2013). Eleverna har därmed fått möjligheter att ta ansvar för och föra sitt lärande framåt vilket är en av grundstenarna för formativ bedömning (Skolverket 2013).

Avslutningsvis är det viktigt att återigen diskutera avvikelsen mellan elevernas kännedom av kunskapskravens formuleringar (frågeställning 1 och 2) och kunskaper som anses viktiga att utveckla (frågeställning 3). Bland många ”rätta” påståenden med koppling till kunskapskraven finns även många felaktiga alternativ. Bland annat anser eleverna att det är viktigt att vara fysisk aktiv så som möjligt under lektionstid, delta och göra så gott de kan och att samarbeta. Som vi tidigare nämnt kan det ha att göra med vad läraren säger på lektionerna.

Att dessa tre attitydsrelaterade påståendena anses som några av de viktigaste kunskaperna och dessutom anses viktigare än de med direkt koppling till kunskapskraven antyder att lärarna lägger större vikt vid elevernas aktivitetsnivå än på att ge återkoppling som för lärandet framåt. Detta tyder på att lärarna följer riktlinjerna för formativ bedömning till viss del men att det råder brister eftersom sådant som inte vägs in i bedömningen på något sätt har kommunicerats till eleverna. Det går då exempelvis att ställa frågan huruvida eleverna är medvetna om var de befinner sig i sitt lärande (nyckelstrategi 1) och om de vet vilka kriterierna är för att göra framsteg (nyckelstrategi 3) (Dylan 2013; Skolverket 2013). Vidare går det att ifrågasätta om skolan verkligen stimulerar till ett ”aktivt lärande” där eleverna tar ett personligt ansvar för och ägande av sitt lärande (Lgr 11; William 2013) om eleverna saknar kunskaper om vad de förväntas lära sig.

Vi vill dock understryka att denna studie inte har studerat lärarna eller tillvägagångssätten som de använder för att förmedla lärandemålen och att de flesta lärarna och skolorna troligtvis gör ett bra jobb. Däremot indikerar dessa avvikelser på att mer bör göras för att hålla styrdokumentet ”levande under resans gång” (Tolgfors, 2017) så eleverna kan förstå att allt som görs på lektionerna har ett syfte som strävar mot ett eller flera kunskapskrav, och att det krävs mer än fysisk aktivitet och deltagande för att erhålla betyg i idrott och hälsa.

8.2 Metoddiskussion

Styrkorna med vår studie var att vi samlade in relativt stor mängd data som gav oss en bra överblick över elevers kännedom av kunskapskravens formuleringar och kunskaper som ansågs viktiga att utveckla i idrott och hälsa. Studien har genomförts med transparens på så vis att samtliga beslut och överväganden har redovisats i metoddelen samt bilagor (1,2,3). Enkäten hade en hög grad av standardisering och strukturering med enbart fasta svarsalternativ. Därav eliminerades risken att analysen av elevsvaren skulle ha en subjektiv prägel. Vidare anser vi att möjligheterna att reproducera denna studie är goda, just tack vare transparensen som genomsyrar arbetet.

Svagheter med kvantitativa studier är att det är svårt att nå fördjupad kunskap. Vårt resultat är således mer av ett skrap på ytan av ett problemområde som skulle kunna undersökas närmare. För att få ut mer av studien hade enkäten kunnat kompletteras med öppna frågor eller elevintervjuer. Elevintervjuerna hade kunnat göras i anslutning till att eleverna besvarade enkäten eller vid ett senare tillfälle för att fokusera på specifika fynd som resultatet visade. Vi

kunde även ha kompletterat enkäten med bakgrundsfrågor om läraren, hur eleverna kommit i kontakt med kunskapskraven, elevernas betyg samt vad de tyckte om ämnet. Med sådan information hade vi exempelvis kunnat göra korstabeller som jämförde resultaten mellan olika lärare och skolor, samt vilka verktyg lärarna använde sig av när de förmedlade kunskapskraven och om tillvägagångssätten var framgångsrika. Information kring elevernas attityder kring ämnet hade kunnat användas för att jämföra om elever med höga betyg och som gillar ämnet är mer medvetna om kunskapskraven jämfört med elever med låga betyg och attityder. Detta hade dock inneburit att vi hade behövt ändra uppsatsens syfte och frågeställningar. Istället beslutades att lämna dessa idéer till en framtida studie.

Trots att det kunde anas att lärare lyckats med att förmedla kunskapskraven till eleverna och att eleverna till stor del förstod det centrala innehållet i ämnet, behöver ändå resultaten granskas kritiskt på grund av vissa faktorer. En faktor som kan ha kommit att påverka resultaten var att alla elever som deltog vid tillfället haft en utbildad lärare. För att få en utvidgad syn på hur eleverna förhåller sig till kunskapskraven, hade elever med utbildade lärare kunnat inkluderas i urvalet. Detta anser vi som en viktig del att ta i beaktande då det fortfarande finns flera obehöriga lärare verksamma i landet (Skolverket 7-11-2018; Skolverket 2008). Ytterligare en orsak till att eleverna tycktes veta vilka kunskaper som skulle utvecklas (genom att välja de rätta svarsalternativen) kan ha varit för att de svarade vad de ”borde” svara istället för de som egentligen stämde med deras egna upplevelser.

Då vi rörde oss från induktiv metod i skapandet av enkäten, till deduktiv metod i diskussionen blev det svårt att dra slutsatser utan att riskera att dra i för stora växlar. Resultaten fick därför behandlas med försiktighet där vi var noga med att styrka och förklara våra fynd med hjälp av tidigare forskning samt det teoretiska ramverket. Avslutningsvis bör nämnas att studien hade både internt och externt bortfall men om detta påverkade studiens kvalité är svårt att fastställa.

8.3 Slutsats

Sammantaget har denna studie bekräftat, men också visat en förändring i skolverksamheten i förhållande till tidigare forskning. Då resultaten från de två delarna av studien överensstämmer relativt väl går det att tolka som att deskriptionen mellan formulerings- och transformeringsarenan, som Ekberg (2016) beskriver, nu blivit mindre och att ämnet idrott och hälsa tagit flera kliv mot att bli ett kunskapsämne som behandlar mer än bara praktiska färdigheter. Studien visade att elever var relativt väl medvetna om de olika kunskapskravens

formuleringar men att det även fanns flera kunskaper, utöver de som står skrivna i kursplanen, som ansågs viktiga. Till exempel instämde eleverna de attitydsrelaterade påståendena om att vara så fysiskt aktiv som möjligt under lektionstid, göra sitt bästa och samarbeta var viktiga. Utifrån de resultaten går det att dra slutsatsen om att ämnet tagit flera steg i rätt riktning mot ett kunskapsämne men att ämneskulturen som ett estetiskt-praktiskt fortfarande till viss del existerar i transformerings- och realiseringsarenorna eftersom kunskaper som inte ska bedömas ändå har förmedlats till eleverna.

Då den procentuella andelen positiva svar i tabell 1 och 2 för det mesta var mycket hög kunde vi konstatera att lärarna till viss del tydliggjorde kunskapskraven för eleverna. Därav kunde det även antas att lärarna till viss utsträckning arbetat med formativ bedömning och att skollagen; "Eleverna ska informeras om de grunder som tillämpas vid betygssättningen" (SFS 2010:800) i viss mån följts - åtminstone i de aktuella skolorna för denna studie. Därmed kunde det också antas att lektionerna i idrott och hälsa inte längre enbart ses som raster mellan de teoretiska lektionerna eftersom att eleverna är medvetna om de kunskaper som ska utvecklas i ämnet. För att bekräfta denna tanke bör dock fortsatta studier göras om elevers uppfattningar och åsikter om ämnet och dess kunskapskrav, möjligen med hjälp av kvalitativa ansatser.

8.4 Förslag på fortsatta studier

Denna studie kom fram till att eleverna i de skolor vi undersökt till hög grad var bekanta med de flesta av kunskapskravens formuleringar och att eleverna även kunde koppla dessa till relevant lektionsinnehåll. Studien visar samtidigt att gamla ämnesstraditioner om att vara aktiv så mycket som möjligt och att göra sitt bästa fortfarande lever kvar i ämnet.

Denna studies kvantitativa ansats medförde dock svårigheter att nå en fördjupad kunskap. För att bekräfta resultaten av denna studie och öka förståelsen om elevers tankar och uppfattningar om kunskapskraven skulle en kvalitativ studie kunna genomföras som ett komplement. En kvalitativ studie skulle kunna användas för att förstå varför vissa kunskaper var enklare respektive svårare att ta till sig, samt varför vissa kunskaper ansågs självklarare att utveckla än andra. Svårigheter förknippade med formulerings-, transformerings- och realiseringsarenan kunde ha förklarats och analyserats mer djupgående om ett lärarperspektiv inkluderats och även representanter från Skolverket intervjuats. Att inkludera flera perspektiv

än enbart elevens innebär att ta in olika dimensioner vilket skulle kunna hjälpa till att ge en mer komplett bild av problemområdet.

Käll- och litteraturförtäckning

- Annerstedt, C. (1989). *Skolgymnastikens utveckling i Sverige*. Göteborg: Institutionen för pedagogik.
- Annerstedt, C. & Larsson, S. (2010). 'I have my own picture of what the demands are ...': Grading in Swedish PEH – problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), ss. 97–115. DOI: [10.1177/1356336X10381299](https://doi.org/10.1177/1356336X10381299).
- Ejlertsson, Göran (2014). *Enkäten i praktiken: en handbok i enkätmetodik*. 3. [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Ekberg, J-E. (2016). What knowledge appears as valid in the subject of Physical Education and Health? A study of the subject on three levels in year 9 in Sweden. *Physical education and sport pedagogy*, 21(3), 21:3, 249-267, DOI: [10.1080/17408989.2014.946006](https://doi.org/10.1080/17408989.2014.946006).
- Eriksson, C., Quennerstedt, M., Johansson T. & Rudsberg, K. (2003). Idrott och hälsa – mer för fysiskt aktiva pojkar än fysiskt inaktiva flickor? *Svensk idrottsforskning*, Vol 3, ss. 35–38.
- Hassmén, N. & Hassmén, P. (2008). *Idrottsvetenskapliga forskningsmetoder*. Stockholm: Sisu idrottsböcker.
- Jacobsson, A. (2014). *Träffar vi alltid rätt? Lärares tal om resurser för elevers lärande i ämnet Idrott och hälsa*. Örebro: Örebro universitet.
- Kroon, J. (2016). Vad är ”kroppslig förmåga”? Om behovet av ett yrkesspråk i idrott och hälsa. I Håkan Larsson, Suzanne Lundvall, Jane Meckbach, Tomas Peterson & Mikael Quennerstedt (red.). *Hur är det i praktiken? Lärare utforskar ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan, GIH, ss. 117–128.
- Larsson, Håkan (2008) Man ska inte behöva vara bra på nå'nting. *Svensk idrottsforskning* nr 4, 2008.
- Larsson, L., Linnér, S. & Schenker, K. (2018). The doxa of physical education teacher education – set in stone? *European Physical Education Review*, 24(1), 114–130. DOI: [10.1177/1356336X16668545](https://doi.org/10.1177/1356336X16668545).
- Linde, Göran (2012). *Det ska ni veta! en introduktion till läroplansteori!*. 3., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förl.
- Minten, E. (2013). *Forskning för klassrummet: vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Skolverket.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2008). Feel good—be good: subject content and governing processes in physical education. *Physical education and sport pedagogy*, 13(4), 365–379. DOI: [10.1080/17408980802353339](https://doi.org/10.1080/17408980802353339).

Quennerstedt, M., Öhman, M. & Eriksson, C. (2008). Physical education in Sweden- A national evaluation. *Education line*, ss. 1–17.

Redelius, K. (2004) Bäst och pest! Ämnet idrott och hälsa bland elever i grundskolans senare år. Från: Larsson, H. & Redelius, K. (2004) *Mellan nytta och nöje - bilder av ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan.

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. 245-260. DOI: [10.1080/13573320902809195](https://doi.org/10.1080/13573320902809195).

Redelius, K. & Hay, P.J. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical education and sport pedagogy*, 17(2), ss. 211-225. DOI: [10.1080/17408989.2010.548064](https://doi.org/10.1080/17408989.2010.548064).

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), ss. 641–655. DOI: [10.1080/13573322.2014.987745](https://doi.org/10.1080/13573322.2014.987745).

Seger, I. (2014). *Betygsättningsprocess i ämnet idrott och hälsa- En studie om betygsättningsdilemman på högstadiet*. Licensiatuppsats. Örebro: Örebro universitet.

Skolinspektionen (2010). *Mycket idrott och lite hälsa - Skolinspektionens rapport från den flygande tillsynen i idrott och hälsa*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen (2012) *Idrott och hälsa i grundskolan - med lärandet i rörelse*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen (2018). *Kvalitetsgranskning av ämnet idrott och hälsa i årskurs 7–9*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i idrott och hälsa*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2013). *Forskning för klassrummet – Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2016). *Attityder till skolan 2015*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (27-11-2018) *Grundskolan – Personalstatistik med behörighet – per ämne och kategori*.
http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common¬geo=&p_verksamhetsar=2017&p_omgang=1&report=personal_amine2&p_skolkod=&p_lankod=&p_kommunkod=&p_hman=01&p_niva=H&p_amine=12&p_verksform=11 [2018-11-26].

Skolöverstyrelsen. (1962). *Läroplan för grundskolan*. Falköping: Skolöverstyrelsen.

- Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskola*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- SOU. (1942). *Betänkande med utredning och förslag angående betygssättningen i folkskolan*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet
<https://lagen.nu/sou/1942:11?attachment=index.pdf&repo=soukb&dir=downloaded> [2018-11-26].
- SOU. (1961). *Grundskolan. Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
<https://lagen.nu/sou/1961:30?attachment=index.pdf&repo=soukb&dir=downloaded> [2018-11-26].
- SOU. (1992). *Bildning och kunskap - Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande skola för bildning*. Stockholm: Skolverket.
<https://www.mah.se/PageFileSOs/62109/Bildning%20och%20kunskap.pdf> [2018-11-26].
- Svennberg, L. (2017). Swedish PE teachers' understandings of legitimate movement in a criterion-referenced grading system. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(3), ss. 257-269. DOI: [10.1080/17408989.2016.1176132](https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1176132).
- Svennberg, L., Meckbach, J. & Redelius, K. (2014). Exploring PE teachers' 'gut feeling': An attempt to verbalise and discuss teachers' internalised grading criteria. *European Physical Education Review*, 20(2), ss. 199-214. DOI: [10.1177/1356336X13517437](https://doi.org/10.1177/1356336X13517437).
- Svennberg, L., Meckbach, J. & Redelius, K. (2018). Swedish PE teachers struggle with assessment in a criterion-referenced grading system. *Sport, Education and Society*, 23(4), ss. 381–393. DOI: [10.1080/13573322.2016.1200025](https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1200025).
- Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i okänd natur: en studie av betyg och betygskriterier - historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Diss. Göteborg: Göteborgs 44 universitet.
- Tolgfors, B. (2017). *Bedömning för vilket lärande? En studie av vad bedömning för lärande blir och gör i ämnet idrott och hälsa*. Avh. Örebro: Örebro universitet.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94: Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdep.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.
- Wiker, Madeleine (2017). *"Det är live liksom" [Elektronisk resurs] Elevers perspektiv på villkor och utmaningar i Idrott och Hälsa*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet.
- William, Dylan (2013). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Zhu, X. (2013). Exploring Students' Conception and Expectations of Achievement in Physical Education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 17(1), 62–73. DOI: [10.1080/1091367X.2013.741368](https://doi.org/10.1080/1091367X.2013.741368).

Zhu, X. (2015). Student perspectives of grading in physical education. *European physical education review*, 21(4), ss. 409–420. DOI: 10.1177/1356336X15569628.

Bilaga 1 – Enkäten

Frågeformulär

Hej, tack för att du är med i vår undersökning.

Undersökningen besvaras anonymt så du ska inte skriva ditt namn eller klass.

Syftet med den här enkäten är att ta reda på hur du som elev uppfattar kunskapskraven i idrott och hälsa. Informationen är till för att hjälpa oss att skriva vår uppsats och kommer bara att användas för det ändamålet.

Enkäten är frivillig så du kan välja att avbryta eller att inte svara alls. Försök att svara så noga du kan.

Du kommer nu få olika beskrivningar av vad idrott och hälsa ämnet kan tänkas handla om. Börja med att läsa beskrivningen och kryssa sedan i en ruta.

De kunskaper jag ska utveckla i idrott och hälsa handlar om...

KRYSSA
BARA I
EN RUTA

1. Att kunna presterar så bra som möjligt i olika situationer. Till exempel att göra så många mål som möjligt i bandy.

Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
--------------	-----------------------	------------------	-------------------

2. Att jag ska kunna dansa till en egengjord koreografi.

Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
--------------	-----------------------	------------------	-------------------

3. Att jag ska kunna orientera med karta, kompass och digitala verktyg.

Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
--------------	-----------------------	------------------	-------------------

Fortsätt på nästa sida 😊

De kunskaper jag ska utveckla i idrott och hälsa handlar om...

4. Att simma minst 200 meter, och ju snabbare jag kan göra det desto större är chansen att jag får ett högre betyg.

Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
--------------	-----------------------	------------------	-------------------

5. Att jag ska kunna anpassa och variera mina rörelser i olika aktiviteter och sammanhang. Till exempel hur jag tar mig igenom en hinderbana.

Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
--------------	-----------------------	------------------	-------------------

6. Att jag deltar på friluftsdagarna som skolan anordnar.

Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
--------------	-----------------------	------------------	-------------------

7. Att kunna planera min träning och sätta upp realistiska mål för den.

Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
--------------	-----------------------	------------------	-------------------

8. Att jag ska vara fysisk aktiv så mycket jag kan under lektionstid.

Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
--------------	-----------------------	------------------	-------------------

De kunskaper jag ska utveckla i idrott och hälsa handlar om...

9. Att kunna simma 150 meter bröstsim och 50 meter ryggsim.

Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
--------------	-----------------------	------------------	-------------------

10. Att jag vid orientering ska ta så många kontroller jag hinner på viss tid.

Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
--------------	-----------------------	------------------	-------------------

11. Samarbetsförmåga och att vara hjälpsam mot mina kamrater.

Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
--------------	-----------------------	------------------	-------------------

12. Att praktiskt kunna genomföra säkerhetsåtgärder vid nödsituationer vid vatten. Till exempel hur jag tar mig upp ur en isvak.

Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
--------------	-----------------------	------------------	-------------------

13. Att kunna vistas i naturen och veta vilka rättigheter och skyldigheter jag har.

Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
--------------	-----------------------	------------------	-------------------

Fortsätt på nästa sida ☺

De kunskaper jag ska utveckla i idrott och hälsa handlar om...

14. Att kunna följa ett färdigt träningschema under en viss period.

Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
--------------	-----------------------	------------------	-------------------

15. Att behålla en positiv inställning även när lektionen inte är särskilt kul.

Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
--------------	-----------------------	------------------	-------------------

16. Att jag ska hålla mig fri från skador så att jag kan vara med på idrottslektionens olika aktiviteter.

Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
--------------	-----------------------	------------------	-------------------

17. Att jag muntligt kan beskriva hur man bör agera vid nödsituationer vid vatten.

Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
--------------	-----------------------	------------------	-------------------

18. Att utveckla kunskaper kring vanliga skador som hör ihop med vissa fysiska aktiviteter och hur man kan undvika dem.

Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
--------------	-----------------------	------------------	-------------------

De kunskaper jag ska utveckla i idrott och hälsa handlar om...

19. Att jag ska kunna röra mig i takt och rytm till musik.

Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
--------------	-----------------------	------------------	-------------------

20. Att kunna reflektera kring min upplevelse av fysisk aktivitet och hur aktiviteten tillsammans med kost påverkar hälsan.

Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
--------------	-----------------------	------------------	-------------------

21. Att delta och att göra "så gott jag kan".

Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
--------------	-----------------------	------------------	-------------------

Fortsätt på nästa sida 😊

I den här delen kommer du få läsa olika delar av kursplanen i idrott och hälsa och besvara hur väl du tycker att du känner till dem. Precis som i förra delen kryssar du i en ruta.

Jag känner till det här kunskapskravet:

1. "Eleven kan delta i lekar, spel och idrotter som innefattar komplexa rörelser i olika miljöer och varierar och anpassar sina rörelser till aktiviteten och sammanhanget."

Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
--------------	-----------------------	------------------	-------------------

Jag känner till det här kunskapskravet:

2. "I danser och rörelse- och träningsprogram till musik anpassar eleven sina rörelser till takt, rytm och sammanhang."

Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
--------------	-----------------------	------------------	-------------------

Jag känner till det här kunskapskravet:

3. "Eleven kan simma 200 meter varav 50 meter i ryggläge."

Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
--------------	-----------------------	------------------	-------------------

Jag känner till det här kunskapskravet:

4. "Eleven kan på ett fungerande sätt sätta upp mål för och planera träning och andra fysiska aktiviteter."

Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
--------------	-----------------------	------------------	-------------------

Jag känner till det här kunskapskravet:

5. "Eleven kan utvärdera [träning och fysisk aktivitet] genom att samtala om egna upplevelser och föra underbyggda resonemang om hur aktiviteterna tillsammans med kost och andra faktorer kan påverka hälsan och den fysiska förmågan."

Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
--------------	-----------------------	------------------	-------------------

Jag känner till det här kunskapskravet:

6. "Eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler."

Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
--------------	-----------------------	------------------	-------------------

Jag känner till det här kunskapskravet:

7. "Eleven kan med säkerhet orientera sig i okända miljöer och använder då kartor och andra hjälpmedel."

Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
--------------	-----------------------	------------------	-------------------

Fortsätt på nästa sida ☺

Jag känner till det här kunskapskravet:

8. "Eleven kan på ett fungerande sätt förebygga skador genom att förutse och ge beskrivningar av risker som är förknippade med olika fysiska aktiviteter."

Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
--------------	-----------------------	------------------	-------------------

Jag känner till det här kunskapskravet:

9. "Eleven kan hantera nödsituationer vid vatten med alternativa hjälpredskap under olika årstider."

Stämmer helt	Stämmer till viss del	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
--------------	-----------------------	------------------	-------------------

Tack för din medverkan



Bilaga 2 – matris

Kunskapskrav	Beskrivning 1	Beskrivning 2	Utformning och överväganden	Ändringar efter pilot
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	Att jag ska kunna anpassa och variera mina rörelser i olika aktiviteter och sammanhang. Till exempel hur jag tar mig igenom en hinderbana.	Att kunna prestera så bra som möjligt i olika situationer. Till exempel att göra så många mål som möjligt i bandy.	Vid utformning av de två beskrivningarna har vi utgått ifrån bedömningsstödet som menar att det är rörelsekvantiteter som ska bedömmas och inte mätbara prestationer.	
I danser och rörelse- och träningsprogram till musik anpassar eleven sina rörelser till viss del till takt, rytm och sammanhang	Att jag ska kunna röra mig i takt och rytm till musik.	Att jag ska kunna dansa till en egengjord koreografi.	Likväl här handlar det om att anpassa sina rörelser men till takt, rytm och sammanhang. Det som ska utgöra underlag när det är exempelvis dans är anpassning till takt och rytm inte hur fin koreografi man har.	
Eleven kan även simma 200 meter varav 50 meter i ryggläge.	Att kunna simma 150m bröstsim och 50m ryggsim.	Att simma minst 200m, och ju snabbare jag kan göra det desto större är chansen att jag får ett högre betyg.	Beskrivning 2 grundar sig i ämnestraditionen om att man ska "prestera" och uppfattningen om att fysisk prestation väger tungt när läraren ska bedöma.	
Eleven kan på ett i huvudsak fungerande sätt sätta upp mål för och planera träning och andra fysiska aktiviteter.	Att kunna planera min träning och sätta upp realistiska mål för den.	Att kunna följa ett färdigt träningschema under en viss period.	Vårt tolkning av kunskapskraven är att eleven för sig själv, kan sätta upp mål för och planera träning som är realistisk. Då vi var osäkra på tolkningen och bedömningsstödet inte gav ett tydligt svar hörde vi av oss till två lärare. De instämde med vår syn.	Förkortning av beskrivning 1: "Att kunna följa ett färdigt träningschema eller kostschema under en viss period och utvärdera resultatet"
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.	Att kunna reflektera kring min upplevelse av fysisk aktivitet och hur aktiviteten tillsammans med kost påverkar hälsan.		Vi och även lärarna vi pratade med tyckte det var svårt att komma på ett felaktig alternativ eftersom den skulle behöva formuleras med på ett sätt där eleven kan vissa saker men inte vissa andra saker. Formuleringen skulle lyda något i still med "att jag kan...men inte". Vi ansåg att denna typ av "avsaknad" riskerade att bli för uppenbar och valde att endast ha ett alternativ.	Alternativ 2: "Att jag ska kunna planera ett träningsprogram som gör att jag förbättras så mycket som möjligt i ett område. Till exempel att få en bättre tid på 100m löpning." togs bort.
Eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med viss anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler.	Att kunna vistas i naturen och veta vilka rättigheter och skyldigheter jag har.	Att jag deltar på friluftsdagarna som skolan anordnar.	Här tyckte vi att de var svårt att täcka både planera och genomföra. Vi valde därför formuleringen "vistas i naturen" och kopplade samman allemansrätten som står i centralt innehåll. I beskrivning 2 står deltagande i fokus.	
Dessutom kan eleven med viss säkerhet orientera sig i okända miljöer och använder då kartor och andra hjälpmedel.	Att jag ska kunna orientera med karta, kompass och digitala verktyg.	Att jag vid orientering ska ta så många kontroller jag hinner på viss tid.	Återigen sätter vi in prestation (beskrivning 1) i mot delar som ska bedömmas (beskrivning 2). Vi har valt att skriva fram det mer traditionella kompasset såväl som digitala verktyg.	Tillägg "digitala verktyg" i beskrivning 1.
Eleven kan på ett i huvudsak fungerande sätt förebygga skador genom att förutse och ge utvecklade beskrivningar av risker som är förknippade med olika fysiska aktiviteter.	Att utveckla kunskaper kring vanliga skador som hör ihop med vissa fysiska aktiviteter och hur man kan undvika dem.	Att jag ska hålla mig fri från skador så att jag kan vara med på idrottslektionens olika aktiviteter.	Beskrivning 2 berör antagandet om att deltagande i sig, är av stor betydelse för bedömning och betyg.	
Dessutom kan eleven hantera nödsituationer vid vatten med alternativa hjälpmedel under olika årstider.	Att praktiskt kunna genomföra säkerhetsåtgärder vid nödsituationer vid vatten. Till exempel hur jag tar mig upp ur en isvak.	Att jag muntligt kan beskriva hur man bör agera vid nödsituationer vid vatten.	Vår tolkning tillsammans med Karin Redelius är att "hantera" innebär att praktiskt genomföra. Beskrivning 2 som är en muntlig beskrivning räcker således inte, även om den kan fungera som ett komplement när eleven ska visa sina kunskaper i detta ämnesområde.	
		Samarbetsförmåga och att vara hjälpsam mot mina kamrater.	Wiker 2017	
		Att behålla en positiv inställning även när lektionen inte är särskilt kul.	Redelius & Hay 2012, Zhu 2015	
		Att jag ska vara fysisk aktiv så mycket jag kan under lektionstid.	Redelius & Hay 2012, Wiker 2017	
		Att delta och att "göra så gott jag kan".	Redelius & Hay 2012, Wiker 2017	Innan pilot: Delaktighet och att "göra så gott jag kan".

Bilaga 3 – Webbenkät & QR KOD

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfeqERX2DmbnIJ5cmFUIEvkUyxUiwb4oS8k6enKZ3G4kqG6Sw/viewform?usp=sf_link



Bilaga 4

Litteratursökning

I bilagan Litteratursökning ska du återge de sökningar du har gjort för att hitta tidigare forskning inom ditt ämnesområde. Det gör inget om bilagan blir längre än en sida.

Syfte och frågeställningar

Syftet med följande uppsats är att undersöka till vilken grad elever känner till kunskapskraven i idrott och hälsa samt vad vilka kunskaper de tror att de behöver utveckla. Undersökningen genomförs med ett elevperspektiv för att få förståelse för hur väl elever känner sig bekanta med de olika kunskapskraven samt vad de tror att de behöver lära sig i ämnet. Genom att använda oss av enkät som metod är förhoppningen att samla in kvantitativa data om elevernas kännedom kring respektive kunskapskrav samt vilka kunskaper som anses viktiga.

Frågeställningar:

1. Till vilken grad känner eleverna till kunskapskraven i idrott och hälsa?
2. Vilket kunskapskrav känner eleverna sig mest respektive minst bekant med?
3. Vilka kunskaper tror eleverna att de ska utveckla i ämnet idrott och hälsa?

Vilka sökord har du använt?

Ämnesord och synonymer svenska	Ämnesord och synonymer engelska
Idrott och hälsa, bedömning, elevperspektiv, kunskapskrav, Redelius, Quennerstedt, kvantitativ metod, läroplan, lpo94, lgr80, lgr62, läroplansteori	Physical education, assessment, student perception, student perspective, attitudes, curriculum theory, kvantitativ method

Var och hur har du sökt?

Databaser och andra källor	Sökkombination
----------------------------	----------------

Google Scholar	<p>idrott och hälsa bedömning elevperspektiv, idrott och hälsa kunskapskrav elevperspektiv, idrott och hälsa elevperspektiv, idrott och hälsa kunskapskrav, idrott och hälsa bedömning</p> <p>physical education assessment student perspective, physical education student perception, physical education student attitudes,</p>
GIH bibliotekskatalog	<p>formative bedömning idrott och hälsa elevperspektiv idrott och hälsa lektionsinnehåll Lpo 94 Lgr 80 Lgr 62 Lgr 69</p>
Skolverket	<p>Lgr 11 Bedömningsstöd</p>

Kommentarer

Efter att i början ha hittat några relevanta artiklar, fortsatte vi därefter främst litteratursökningen genom att granska de artiklar som de tidigare artiklar använt sig av.