



Men vad ska jag göra för ett A?

Vad kan idrottslärare göra för att konkretisera kunskapskravet ”goda rörelsekvantiteter” i realisationsarenan?

Ylva Brandt

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN
Självständigt arbete Grundnivå 33:2018
Fristående kurs Idrott III
Handledare: Karin Söderlund
Examinator: Kerstin Hamrin

Sammanfattning

Syfte

Denna kvalitativa studies syfte är att undersöka hur de delar av kunskapskraven som innefattar rörelsekvaliteter och kroppslig förmåga konkretiseras. Studien svarar på huvudfrågan: Vad kan lärare göra för att konkretisera Lgy 11: s kunskapskrav om rörelse i realiseringsarenan?

Metod

Datainsamlingen har främst varit kvalitativa, semistrukturerade intervjuer, men även observationer. 12 erfarna, behöriga idrottslärare har intervjuats och fem av dessa har också observerats. Det transkriberade materialet analyserades enligt Ad hoc metoden och presenteras i enighet med studiens underfrågor samt de erfarenheter och reflektioner som utkristalliserades.

Resultat

De intervjuade lärarna förefaller finna det svårt att konkretisera både *vad* och *hur* de gör för att belysa för eleven vad som ska läras och utvecklas för högre betyg. Dock används filmer som stöd och referenser till avstämningar. Tendensen finns att ett mer reflekterande arbetssätt kan underlätta för elevens förståelse för *vad* som bedöms; därmed också en konkretare bild av *vad* som kan förbättras för progression. Läroplanens utformning, förväntningar på ämnet samt elevers självbild och tidigare erfarenheter nämns som hindrande aspekter. De intervjuade lärarna föreföll dock säkrare i sin bedömning än vad tidigare forskning visat. Studiens lärare utgår mer från fakta än känsla. De kan identifiera rörelsekvaliteter, men ifrågasätter kvalitetsmarkörer.

Intervjuerna har analyserats utifrån både PCK (Pedagogical Content Knowledge) och Läroplansteori som teoretiska ramverk. Slutsatsen är att lärare trots bedömningsstöd, kollegialt samarbete, god ämneskunskap och en undervisning anpassad efter Lgr 11 finner det svårt att konkretisera för enskild elev vad som kan göras för kravuppfyllning gällande rörelsekvalitet. Studien indikerar dock att en konkretiserad, mer objektiv bedömningssituation kan underlätta. Fler variabler än prestation och otydliga värdeord påverkar vad som kan göras för att öka elevers måluppfyllelse. Därmed kan det hävdas att diskrepansen mellan realiseringsarenan och transformeringsarenan kan hävdas vara för stor.

Innehåll

Sammanfattning	2
1. Inledning.....	5
1.1 Bakgrund: Vad säger styrdokumentet?	7
1.1.1 Vad avses med goda rörelsekaraktärer enligt styrdokumentet	8
1.1.2 Vad avses med kroppslig förmåga enligt styrdokumentet	8
1.2 Tidigare forskning	9
1.2.1 Forskning kring rörelse och rörelseförmåga	9
1.2.1.1 Forskning kring rörelse och rörelseförmåga inom Idrott och hälsa	10
1.2.2 Forskning kring rörelsebedömning och betygsättning i idrott och hälsa	12
1.2.2.1 Tidigare forskning kring bedömning av rörelseförmåga i tester.....	16
1.3 Teoretiska Ramverk	17
1.3.1 Pedagogical Content knowledge	18
1.3.2 Läroplansteori	18
1.4 Syfte och frågeställning.....	20
2 Metod	21
2.1 Metodval.....	21
2.2 Genomförande	21
2.2.1 Intervjuerna	21
2.2.2 Observationerna	22
2.3 Databearbetning.....	22
2.4 Urval.....	23
2.4.1 Bortfall	23
2.5 Etiska överväganden.....	23
2.5.1 Informationskravet	24
2.5.2 Samtyckeskravet	24
2.5.3 Konfidentialitetskravet.....	24
2.5.4 Nyttjandekravet	24
2.5.5 Tillförlitlighet, Trovärdighet samt Generalisering	24
3 Resultat.....	26
3.1 Analys och reflektion kring kunskapskraven och bedömningsstödet	26
3.2 Gradering/Viktning av kunskapskravens delar	28
3.3 Definition av rörelse och rörelsekaraktär	28
3.4 Rörelseundervisningen	30
3.4.1. Teoretisk undervisning i rörelse	31
3.5 Bedömning av rörelse.....	32
3.5.1 När bedöms rörelse?.....	32
3.5.2 Hur bedöms olika kvaliteter av rörelse	32
3.6 Problematik vid bedömning av rörelsekaraktär.....	33

3.7 Konkretisering av rörelsekaritet och kroppslig förmåga	35
3.8 Sammanfattning av resultat	38
4 Diskussion	39
4.1 Analys och reflektion kring kunskapskraven och bedömningsstödet	39
4.2 Gradering och viktning av kunskapskravens delar.....	40
4.3 Definition av rörelse och rörelsekaritet	41
4.4 Rörelseundervisningen	42
4.5 Bedömning av rörelse.....	43
4.6 Sammanfattande diskussion	44
4.7 Metoddiskussion.....	46
4.8 Framtida forskning	46
Käll- och litteraturförteckning.....	47
Bilaga 1 Litteratursökning.....	52
Bilaga 2 Intervjumall.....	53
Bilaga 3 Kvaless intervjumall.....	54
Bilaga 4.....	55
Observationschema	55
Bilaga 5 Översikt över respondenter	56
Bilaga 6 Följebrev	59

Tabell- och figurförteckning

Tabell 1.....	7
Tabell 2.....	8
Tabell 3.....	10
Tabell 4.....	11
Tabell 5.....	13
Tabell 6.....	27
Tabell 7.....	30
Tabell 8.....	34
Tabell 9.....	39
Figur 1.....	6
Figur 2.....	9
Figur 3.....	19
Figur 4.....	20

1. Inledning

Ämnet Idrott och hälsa beskrivs som ett ämne som ska ”inrymma ett mycket brett ämnesinnehåll så att ämnet ger eleverna meningsfull undervisning” (Wiker, 2017, s. 32). Ett ämne som samtidigt ska vara individanpassat, roligt och till allt större del även ha ett fokus på elevernas upplevelse ur ett hälsoperspektiv (Larsson & Meckbach, 2012, s. 266 ff). Ett ämne där kroppen exponeras och fungerar som ett redskap (Wiker, 2017, s. 22) medan grundsynen förskjuts mot ett mer konstruktionistiskt perspektiv (Larsson & Nyberg, 2016, s. 2). Ett ämne som har en kursplan, men som styrs av influenser, normer och andras intresse. (Londos, s. 47 ff, 2010; Svennberg, 2017, s. 157). Ett ämne vars lärare redogör för en konflikt i ”att alltid motivera ett innehåll utifrån kursplanens syfte” (Larsson et al, 2016, s. 10).

Mitt i detta är uppdraget att konkretisera värdeord och kunskapskrav i en kursplan som formulerats i en arena avlägsen den realisations- och verklighetsarena lärare och elever samspelar på. Elever, som läser idrott och hälsa 1- en kurs på 100 timmar, har sin bakgrund, sina kunskaper och sina förväntningar. De vill utvecklas och lära sig: även i idrott och hälsa. Många vill ha höga betyg. Förstår de bedömningen? Förstår de vad som förväntas? Kan de arbeta mot en progression? Kan lärarna konkretisera kunskapskraven för progression?

Upptakten till intresset för rörelsebedömning kommer från ett arbetsplatsbyte. Båda arbetsplatserna ligger i norra Storstockholm, med ungefär samma socioekonomiska upptagningsområde. Trots kursplanen och att *Bedömningsstöd* skapats av Skolverket för att ytterligare stärka likvärdigheten för bedömning (Skolverket, 2015, s. 1) noterades en diskrepans i bedömning så väl som i elevernas medvetenhet om *vad* som bedöms. Mitt intresse för ämnet fördjupades när slutbetygen skulle sättas. Elever jag undervisat kursens sista 50 poäng sökte svar.

”Hej Ylva

Jag har lite frågor angående mitt slutbetyg i idrott 1 . Förra året låg jag nästan helt igenom på en A-nivå och hoppas såklart på att kunna hålla det. Dock gick det ju inte jättebra på min Cooper-utvärdering och jag hoppas att det inte kommer sänka hela mitt betyg. Vet inte om du har färdiga resultat på dansprojektet, den egna lektionen och rörelseanalysen men vill bara kolla om det finns en möjlighet för mig att fortfarande få ett A i idrott. Om inte, vad det lutar åt annars och om det finns något jag kan göra för att höja mig.

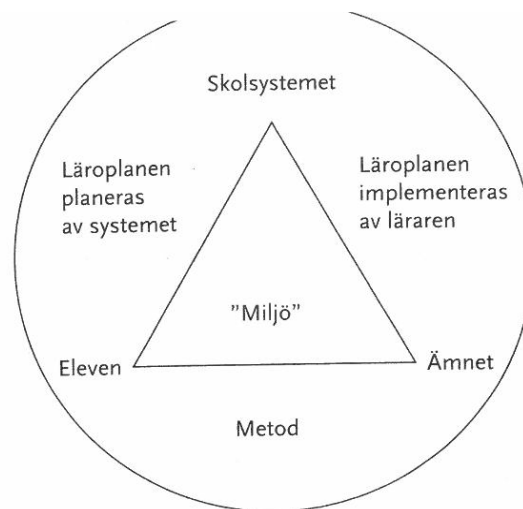
Tack”

”Hej, Kan vi träffas och prata om mitt betyg? Jag tycker alltid att jag gör mitt bästa och du har ju sagt att vi ska kontakta dig om frågor eftersom du vill prata om hur matrisen ska fyllas i. Jag är alltid ombytt också. Jag har kollat ditt schema så kommer på onsdagmorgon. Vi ses”

Att krockarna i idrottshallen, så väl som kring bedömning, är många tydliggjordes: det är inte bara elevernas förväntningar på ämnet kontra faktumet att idrott är ett kunskapsämne. Det handlar också om att vara fysiskt literat eller ha kroppslig förmåga, kunskapskraven, kraven på konkretion och kvalitet på rörelse trots avsaknad av nomenklatur och exempel.

(Skolverket, 2015, s. 8; Larsson et al, 2016, s. 10)

Lärarna har en didaktisk situation som kan beskrivas enligt figuren nedan, dvs att lärare ska bedriva undervisning i ett ämne påverkat av så mycket mer än bara kursplan och läroplan. I denna receptiva miljö ska lärare konkretisera *hur* elever ska arbeta och *vad* de kan göra för högre måluppfyllelse. Hur gör vi? Vad gör vi i vår hall? Hur svarar lärare på frågan ”vad ska jag göra för att A då?”



Figur 1 från Wahlström 2000 s. 106

Ambitionen med denna studie är att undersöka *hur* lärare arbetar med rörelse och *vad* de fokuserar på. Detta för att förstå hur lärare konkretiserar *vad* eleven ska kunna. *Hur* ska eleven göra?

1.1 Bakgrund: Vad säger styrdokumentet?

I kursplanen för idrott och hälsa tydliggörs ämnets särställning för att främja elevens livsstil och hälsa (Skolverket, 2011, s. 83) I de nya kursplanerna Lgr 11 och Lgy 11 är kunskapskraven och förmågorna i centrum. Redan de förra läroplanerna: Lpo 94 och Lgf- 94 emfaserade de fyra F: en: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Därmed indikerades en förflyttning av kunskapssynen.

I inledningstexten till kursplanen i Idrott och hälsa 1 presenteras ämnets kärna: ”Ämnet idrott och hälsa förvaltar ett kulturellt arv av fysiska aktiviteter och naturupplevelser. Det ger tillfälle att uppleva och förstå betydelsen av rörelseaktiviteter och deras samband med välbefinnande och hälsa. Färdigheter i och kunskaper om rörelseaktiviteter och hur olika livsstilsfaktorer påverkar människors hälsa är grundläggande för att människor ska kunna ta ansvar för sin hälsa” (Ibid, s. 83).

2015 publicerades *Bedömningsstödet i idrott* samt *Kommentarsmaterialet* med syfte att bidra till en jämlikare och rättssäkrare bedömning. Vikten av att eleven lyckas, får en positiv självbild samt att ”förmågor och kunskaper kan utvecklas i olika aktiviteter och kan visas på flera olika sätt” betonas (Skolverket, 2015, s. 2).

Kunskapskraven som kan sammankopplas med rörelsekvalitet samt kroppslig förmåga och de olika kravnivåerna presenteras i tabell 1 nedan.

Tabell 1 Kunskapskrav och centralt innehåll

Kunskapskrav (Vad ska eleven kunna)			Centralt innehåll (Bredd av aktiviteter)
E	C	A	
Eleven kan med goda rörelsekvallteter genomföra en bredd av aktiviteter som utvecklar den kroppsliga förmågan .	Eleven kan med säkerhet och med goda rörelsekvallteter genomföra en bredd av aktiviteter som utvecklar den kroppsliga förmågan .	Eleven kan med säkerhet och med goda rörelsekvallteter genomföra en bredd av aktiviteter, även av komplex karaktär , som utvecklar den kroppsliga förmågan .	Motions-, idrotts-, och friluftaktiviteter som utvecklar allsidig kroppslig förmåga Träningsmetoder och deras effekter, till exempel konditions- och koordinationsträning
Eleven kan med goda rörelsekvallteter genomföra aktiviteter i naturmiljöer	Eleven kan med säkerhet och med goda rörelsekvallteter genomföra aktiviteter i naturmiljöer	Eleven kan med säkerhet och med goda rörelsekvallteter genomföra aktiviteter i naturmiljöer	Rörelse till musik samt dans Utemiljöer och naturen som arena för rörelseaktiviteter och rekreation Metoder och redskap för friluftsliv Spänningsreglering och mental träning

(Skolverket, 2015 s. 5)

1.1.1 Vad avses med goda rörelsekvaliteter enligt styrdokumentet

Vikten av att konkretisera kunskapskraven samt att det är kvalitet som bedöms betonas i den andra och tredje delen av *Bedömningsstödet*. Vidare styrks att: ”elever behöver tillfällen att öva på sådana kvaliteter de förväntas utveckla” (Skolverket, 2015, s. 4) Den kvalitativa bedömningen konkretiseras genom att: ”ändamålsenlighet, anpassning, funktionalitet, samt grad av estetik, teknik och säkerhet” lyfts fram (Ibid, s. 6). Att rörelsen ska kunna ”upprepas” med samma resultat understryks (Ibid). Även betydelsen av att kunna beskriva sin förmåga med ord och begrepp nämns. Begrepp som exemplifieras för användning är: rörelseekonomi, koordination eller rytm, balans (Ibid).

1.1.2 Vad avses med kroppslig förmåga enligt styrdokumentet

Förutsättningen för att kroppslig förmåga ska utvecklas är att delta i fysisk aktivitet. Enligt *Bedömningsmaterialet*, jämföras kroppslig förmåga med Physical literate (PL – förtydligas under 1.2.2) (Skolverket, 2015, s. 8). Kroppslig förmåga är större än allsidig rörelseförmåga, fysisk förmåga och idrottsfärdighet (Ibid). I Tabell 2 nedan ges en översikt över begreppet.

Tabell 2 Översikt över begrepp i Bedömningsstödet för konkretisering av Kroppslig förmåga

Socialdimension- röra sig med andra	Kognitivdimension Förstå rörelser i relation till miljö och sammanhang	Rörelsekvalitetsdimension
Rör sig ensam	Kan uttrycka grundläggande rörelsekvaliteter som inverkar på resultat	Rör sig med balans, rörelseekonomi och säkerhet i fysiskt utmanade miljöer
Rör sig med andra	Kan identifiera grundläggande rörelsekvaliteter som inverkar på resultat	Agerar på situationsbaserade krav med erfarenhet, kunskap och fantasi
Kan uppmärksamma rörelsens expressiva sida hos sig och andra	Förstå principen för relationen mellan rörelseaktivitet/fysisk aktivitet och hälsa	
Interagerar med förståelse och avspändhet	Kan uppmärksamma rörelsers expressiva sida hos sig själv och andra	

Tabellen utgörs av begrepp från Bedömningsstödet (Skolverket, 2015, s. 8)

1.2 Tidigare forskning

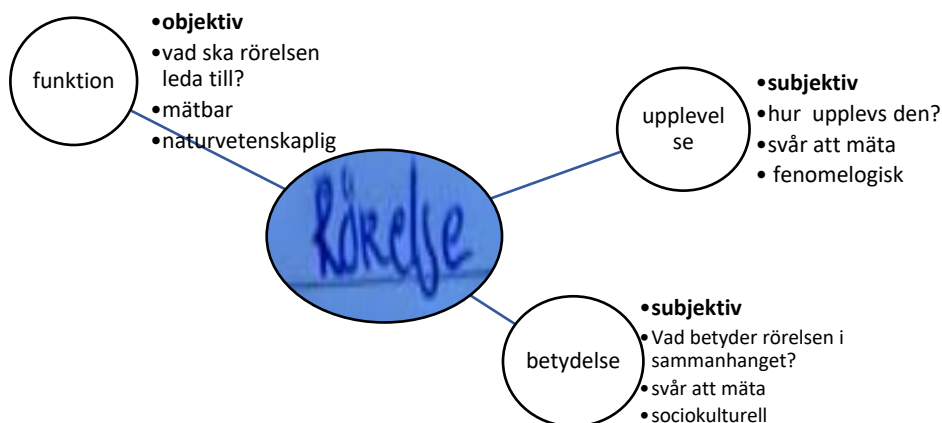
I följande avsnitt presenteras initialt det forskningsläge som bedöms relevant för studien. Forskningsläget delas upp i olika delar: forskning kring rörelse samt forskning kring bedömning och betygsättning i ämnet idrott och hälsa.

En varierad forskningsgenomgång bedöms som nödvändig för exemplifiering av de olika variablerna bedömning av rörelse kan påverkas av. Därigenom kan det exemplifieras vad lärare möter i bedömningsituationerna i sin realisationsarena: idrottshallen. Nyberg betonar i en av sina texter att det saknas kunskaper kring rörelsekunnande för att det ska kunna bedömas adekvat. Hon menar att sådana kunskaper ” inte idag är artikulera inom idrottsämnet” (Carlgren & Nyberg, 2015, s. 27)

1.2.1 Forskning kring rörelse och rörelseförmåga

Synen på rörelse kan påstås ses som en faktor till att en utveckling av en allsidig rörelseförmåga sker. Perspektiven, uppfattningarna och tolkningarna om rörelseförmåga är mångfaldiga och komplexa. Anna Tidén publicerade 2016 sin avhandling *Bedömning av ungas rörelseförmåga* i vilken det i inledningen etableras att: ”rörelseförmåga kan förstås på olika sätt och betydelsen av rörelseförmåga är föränderlig, mångfacetterad och kulturellt beroende” (Tidén, 2016, s. 19).

Larsson och Fagrell diskuterar rörelsers komplexitet samt behovet av att fler perspektiv ges för att ”ge rättvisa åt mångsidigheten som präglar rörelserna, rörelsekulturen och människors förhållningsätt till rörelse (2010, s. 268) Begreppen författarna tar upp är: funktion, betydelse och upplevelse. Begrepp som enligt författarna uttrycker olika sätt att se på kropp och rörelse. Dessa perspektiv har eftersträvat att illustreras i figuren nedan då detta i förlängningen kan påverka både bedömning och undervisning.



Figur 2- fritt efter Fagrell & Larsson 2010 s. 260 ff)

1.2.1.1 Forskning kring rörelse och rörelseförmåga inom Idrott och hälsa

Forskningen kring just rörelseutveckling för gymnasieelever är inte lika frekvent som annan forskning. Således tas initialt närliggande och närbesläktad forskning upp under detta avsnitt.

Nyberg och Larsson har, tillsammans och var för sig, studerat *vad- man-kan- när- man- kan- röra- sig* med syftet att sätta ord på praktiskt kunnande och beskriva ”rörelseförmåga i termer av kunnande” (Nyberg, 2014, s. 140; Nyberg & Larsson, 2016, s. 78). Handlingar, strävanden, försök och misslyckande likväl som lyckade rörelser har studerats. Sammanfattningen av vad rörelseförmåga *kan* innebära att kunna, baserat på undersökningen, presenteras i tabell 3 nedan. Nyberg menar att: ”det är en kroppslig ordlös process som utvecklar kunnandet” (2014, s. 144).

Tabell 3 Rörelseförmåga

Urskilja och erfara sitt sätt att röra sig	Urskilja och erfara sin hastighet	Lösa rörelseproblem
Förstå samband mellan olika sätt att röra sig	Skapa referensramar	Styra sin uppmärksamhet

Fritt efter Nyberg & Larsson, 2016 s. 104

Dessa forskare lyfter även frågan ”vad ska vi med rörelseförmåga till?” (Nyberg & Larsson, 2016, s. 14) och menar att olika former av rörelseaktivitet inte emfaserats i tillfredsställande grad i läroplanen. Nyberg utvecklar detta i sin avhandling genom att fråga: Vad ska eleverna egentligen lära sig? Måste rörelseförmågan förbättras? Hon konstaterar: ”Det finns också ett behov av att formulera närmare vilket kunnande som kan vara mål för lärande” (Nyberg, 2012, s. 149) I längden kan detta dessutom påverka uppfattningen av ämnet och ge diffusa bilder av vad som ska läras (Nyberg & Larsson, 2016, s. 14).

Denna slutsats har även Larsson dragit i internrapporten som skrivits åt Skolverket. Här framhålls en avsaknad av den kvalitativa dimensionen och att den kvantitativa dimensionen varken associeras eller förknippas med progressiv förbättring av specifika rörelser hos elever. (Larsson, 2008, s. 5) Nyberg och Larsson betonar att ”den idrottsliga förmågan inte verkar handla om kvalitativa aspekter i form av koordinativ förmåga, kroppsmedvetenhet, estetiskt uttryck eller skapande av rörelse” (Nyberg & Larsson, 2016, s. 33). Vidare etableras att elevernas rörelseförmåga inte anses som ett centralt uppdrag (Ibid). Om förståelsen för vad

rörelser innebär och betyder är vag är chansen liten att dessa kan utföras på ett effektivt och intelligent sätt. Medvetenhet om olika rörelser kan således bara byggas upp genom att röra på sig och är därmed styrande: för att bilda eleverna fysiskt bör kunskap om kroppsrörelse förmedlas. (Ibid, s. 142 ff)

Av denna anledning föreslås en undervisning med en något mer reflektionsbaserad vinkel (Nyberg & Larsson, 2016, s. 74). Då ges tillfälle att både reflektera kring och diskutera om rörelse i fler perspektiv. Faktorerna *att kunna urskilja* och *erfara sitt sätt att röra sig* är betydelsefulla för en utveckling av rörelseförmåga (Nyberg, 2018, s. 43). Detta kan i förlängningen innebära att identifieringen av vad ”goda rörelsekaraktärer” kan underlätta för eleverna (Ibid, s. 75)

Otydligheten kring *vad* rörelseförmåga innebär är, enligt Nyberg, evident. Således påverkas svaret vad elever ska lära sig. (Nyberg, 2018, s. 44). Nybergs egen forskning visar dessutom att eleverna ofta saknar ord och begrepp för att förklara sitt rörelsesätt. (Nyberg, 2014; Nyberg, 2018, s. 54). En frånvaro av en metod att tydligt och systematiskt möjliggöra för eleverna att utveckla sina rörelseförmågor förefaller också tydlig. (Ibid)

Nyberg och Larsson (2016) har undersökt olika kvalitativa sätt att uppfatta rörelseförmåga hos lärare. Resultatet ger en konkretare förståelse för vad rörelseförmåga kan vara, för lärare, samtidigt som det också påvisar skillnader mellan vilka förmågor eleverna förväntas utveckla

Tabell 4 Aspekter på hur lärare uppmärksammar rörelseförmåga

Spatiala aspekter	Experimentella aspekter ¹
Kunna utföra rörelser tekniskt korrekt	Kunna uppmärksamma hur man rör sig
Kunna uppnå ett mål oavsett hur man gör	Kunna omvandla instruktion till handling
Kunna röra sig mjuk och följsamt	

Fritt från Nyberg, 2018 s. 45

Nyberg menar i sin avhandling att om man kvalitativt upplever, blir de ämnesspecifika kunskaperna mer möjliga att uttrycka som mål (Nyberg, 2017, s. 125 ff).

¹ Fokus på aktörens erfarenhet (Nyberg & Larsson, 2016)

1.2.2 Forskning kring rörelsebedömning och betygsättning i idrott och hälsa

Bedömning handlar inte bara om betygsättning utan utgör en grund för att identifiera kunskap som i förlängningen kan användas i feedback för att gagna lärandet. Rörelsebedömning görs i på flera arenor i skola så väl som på fritid. (Tidén, 2016, s. 24). Att utföra rörelsetester är också bedömning. Ett slags diagnostiskt test. Därför kommer också en genomgång om några tester återfinnas samt forskning kring rörelsetester ingå i detta avsnitt.

Samtidigt kan inte bedömning diskuteras innan förståelse för *vad* som ska bedömas och hur det har utvecklats (Nyberg & Larsson, 2016, s. 14)

Fram till år 2000 var ämnet idrott och hälsa ett relativt outforskat ämne. Det senaste decenniet har detta dock ändrats både nationellt och internationellt. (Larsson et al, 2016, s. 9)

Ämnet anses ha en svag koppling till lärande och konstateras vara svagt angränsat i förhållanden till styrdokumentet (Meckbach, Lundvall et al 2008, s. 21). Kunskap och elevernas lärande kring rörelse är sällan i fokus. Vidare påverkas både innehåll och inläring av att lärare såväl som elever har sina förväntningar och sin förförståelse (Lundvall, Meckbach & Wahlberg, 2008, s. 21). Ämnets kärna är, enligt Londos, den fysiska aktiviteten (2010, s. 97). Londos menar vidare att det finns en uppdelning i fysiska och teoretiska aktiviteter och att ”de teoretiska inslagen får och har en underordnad karaktär” (Ibid)

Svårigheterna med att sätta ord på praktisk kunskap och att det fortfarande förefaller vara svårt att betrakta praktisk kunskap som giltig i akademiska miljöer kan ses som ytterligare aspekter som påverkar ämnets relation till kunskap då det fortfarande ses som ett praktiskt ämne, trots kursplan och läroplansrevidering (Nyberg & Larsson, 2016, s. 9 f).

Forskningen kring bedömning i idrott och hälsa är frekvent. Allt från socioekonomiska skillnader bakom betyg, till genusperspektiv men också *vad* lärare sätter betyg på. Ofta värderas självförtroende, motivation och sociala färdigheter högt vid betygsättning; trots att inget av dessa nämns i kursplanen (Svennberg, 2017, s. 78). Flertalet forskare hänvisar också till bedömning i relation till idrottslärares *magkänsla* dvs en slags tyst, erfarenhetsbaserad kunskap där konkretisering av och motivering till bedömning saknas (Svennberg, 2014, s. 72; Meckbach & Redelius 2014, s. 200ff).

Det förefaller dock som att avsevärt mindre forskning gjorts gällande bedömningsprocesser inom idrott och hälsa (Larsson et al, 2106, s. 131). Att idrottsbetygen inte har, eller har haft, samma betydelse som andra betyg kan vara en orsak (Ibid, s. 132). Dock kan det påstås att en förändring kan märkas; kanske främst beroende på elevernas inställning. För verksamma i skolan idag är det tydligt att elever till stor del lägger vikt vid höga betyg även i ämnen, som enligt normen, kan ses som ha mindre akademisk karaktär. En förändring som kan ha uppkommit i och med den nya betygsskalan 2011 (Wiker, 2017, s. 123).

Att belysa bedömning av rörelseförmågor kan påstås vara särskilt aktuellt beroende på det målstyrda betygssystemet (Tidén, 2016, s. 26). Begreppet Physical Literacy: rörelseförmåga som kroppslig bildning eller förmåga utgör stommen för kunskapskraven i Lgy 11. Fritt översatt kan förmågan definieras som: Förmågan att läsa av samtliga aspekter av den fysiska miljö och förutse rörelsebehovet och med hjälp av bl. a intelligensen återspegla detta (Nyberg, 2017, s. 51).

Att vara Physically Literate, eller ha kroppslig förmåga, inbegriper också kognitiva förmågor, följaktligen en vidare syn på rörelseförmågor (Tidén, 2016, s. 30). Rörelseförmåga ”visar sig i handling och samspel med omgivningen där sinnen spelar en central roll. Det är en förtrogenhetskunskap som inte så lätt låter sig formuleras”. (Nyberg & Larsson, 2016, s. 44) Samma forskare påtalar i ”It doesn’t matter how they really move as long as they move” att den fenomenologiska vokabulären visat sig vara svårtolkad för idrottslärare. (Larsson & Nyberg, 2016, s. 4) Uppdelat och förenklat skulle Physical Literacy (PL) kunna förklaras enligt tabell 5 nedan

Tabell 5 Physical literacy

Specifika rörelsekapaciteter	Specifika rörelsekapaciteter	Andra faktorer	Andra attribut
Balans	Kontroll	Bålstabilitet	Motivation
Koordination	Kraft/effekt	Rumsuppfattning	Självbild
Rörlighet	Styrka	Öga hand koordination	Självförtroende
Smidighet	Uthållighet	Rytm	Kommunikation
Precision		Självförtroende	Förståelse
		Perception	Uttrycksförmåga

Fritt efter Tidén, 2016, s. 30

Tidén (2016) menar att det är rimligt att ifrågasätta att begreppet PL används i sammanhang där rörelsefärdigheter ska bedömas (ss. 31, s. 61). Hon frågar vilka konflikter som kan uppstå i mötet mellan begreppet och ett målstyrt betygssystem (Tidén, 2016, ss 31). Slutsatsen dras att begreppet PL *kan* underlätta förståelsen för en vidare tolkning av rörelseförmåga dels både ett praktiskt och teoretiskt perspektiv, dels att funktion och utfall av rörelse inte är allt. (Ibid s. 61). Det dubbla uppdraget: dvs att rörelseförmågan ska utvecklas, rörelsens upplevelsedimension ska lyftas samtidigt som en rörelsekvalitet ska bedömas enligt kunskapskraven kan sägas vara kontraproduktivt. (Tidén, 2016, s. 67 f). Det kan bl.a ta sig uttryck i lärare som försöker undervisa i rörelseförmåga och kroppsformåga emedan eleverna beskrivs jaga förhållningsätt för att kunna visa sina kunskaper (Larsson et al 2016, s. 21). Det är när de olika kunskapsnivåerna ska konkretiseras som komplexiteten verkligen blir synlig (Ibid).

Svennberg drar en liknande slutsats gällande konflikt och det dubbla uppdraget i sin avhandling. Hon menar att betygsättande lärare står mellan läroplanens budskap och bedömningens krav med andra ord: pedagogikens kompetensmodell med perspektivet att utveckling och lärande är fundamental vs läroplanens prestationsmodell med perspektivet att prestation och likvärdiga betyg är det fundamentala. (Svennberg, 2017, s. 88)

Segeer skriver i sina undersökningar om lärares osäkerhet kring bedömning och tydliggör i sitt resonemang att förmågorna har olika värde för lärarna och olika proportion i undervisningen (Segeer, 2016, s. 136). Majoriteten av lärarna i Segeers undersökning har åsikten att rörelseförmågan utgör grunden i ämnet och tilldelas därmed mest tid i undervisningen; i och med det också är det också det viktigaste i betygsättning. Studier kring Lgy 11 uppvisar en liknande tendens, men också att samtliga lärare i den studien fann bedömningsaspekterna oklara i förhållande till kvalitet (Kroon, 2016, s. 125) Det poängteras vidare att det dels varken är uppenbart eller självklart för lärare att bedöma huruvida en rörelse är ändamålsmässig eller ej, dels att en ”övervägande del av gymnasielärarna gav ett osäkert intryck. (Ibid, s. 126). Säkerhet, kvalitet och anpassning efter sammanhang föreföll svåruttryckt.

Redelius (2012) diskuterar huruvida man bedöma hur hårt ett skott är? Hur många danser ska eleven kunna? Vad ska betygsättas? Hon menar att om ämnet skulle få legitimitet för sin egen

skull, skulle kunskapskraven bli tydligare (s. 225). Budskapet om *vad* som är viktigt att lära sig måste korrelera med kunskapskraven, annars utgörs en risk att eleverna riktar sin energi mot bedömningsinnehållet snarare än kunskapskravsinnhållet. (Svennberg, 2017, s. 72; Redelius & Hay, 2012, s. 217)

Svårigheterna med att förklara kunskapskraven i rörelse och att förtydliga både bedömning och avsedda krav påtalas även av Svennberg. Lärarna ska vara transparenta i sin bedömning, men förutsättningarna är kanske inte alltid etablerade. Det finns olika influenser som påverkar. Samtidigt som det är lätt för elever och föräldrar att ifrågasätta något som är svårt att verbalisera: kvalitativa kunskapskrav kan ifrågasättas lättare (2017, s. 80 ff)

Svennbergs avhandling (2017) påvisar att bedömningar som är förenliga med elevernas förväntningar underlättar för utveckling och dialog, emedan det motsatta leder till att lärare använder sig av mätbara och kvantitativa krav som ett försvar av sin betygsättning.

(Svennberg, 2017, s. 86 ff) Mätbara prestationer nämns även av Tidén: ”det kan ligga nära till hands att konkretisering av olika förmågor utmynnar i en bedömning av mätbara resultat i form av tid, längd, höjd eller antal utförda repetitioner” (Tidén, 2016, s.24).

I undervisningen, och i förlängningen bedömningen, kan detta konkret sättas i relation med att lärare sällan beskriver lektionens syfte med ord som uttrycker kunnande; det är görandet som uttrycks och är i fokus (Nyberg, 2016 s. 30). Att få fler begrepp kring rörelse så väl som sätt att röra sig genom att tex samtala och reflektera med elever kring rörelse kan underlätta bedömningsprocessen av rörelse. (Ibid) Behovet för begrepp finns även hos lärare. Seger menar att ”utgångspunkten bör vara att samma ord används i så stor utsträckning som möjligt” (Seger, 2016, s. 125)

Texterna i styrdokumentet är i sin tur ”inte tillräckliga för att garantera likvärdighet och rättvisa” (Redelius, 2012, s. 231) En liknande tanke uttrycks hos Klapp som påtalar att värdeorden är ”relativt abstrakta, kvantitativa och öppnar för olika tolkningar” (2015, s 127). Larsson och Nyberg lyfter aspekten läroplanskonstruktion och menar att kampen för begrepp som uttrycker kvalitativa dimensioner av rörelse istället för de kvantitativa var svår framförallt då det bara fanns ett par begrepp till hands (2016, s. 4)

Bedömning i idrott och hälsa ställer dessutom högre krav på bedömaren. Bland annat Seger menar att det ”är särskilt problematiskt” (2016, s. 129) då bedömning i ämnet handlar om

elevens förmåga: En förmåga som går från att resonera nyanserat till att röra sig med god kvalitet. En ytterligare svårighet är tidsaspekten dvs tiden läraren har till förfogande för analys: ”En elevs prestation är omedelbar och begränsad i tid till det direkta utförandet (såvida man inte har tillgång till videoinspelningar förstås) – och man hinner knappt blinka förrän den är över”(Annerstedt, 2001, s. 276). Läraren kan således befinna sig i situationer där det på kort tid inte bara ska avgöras kvalitet på rörelsen. Det ska även valideras och minnas samt ges feedback på hur eleven kan arbeta för att gå vidare i sin utveckling (Ibid, s. 280)

En slutsats dragen i forskning som kan kopplas till bedömning av rörelse är att omöjligheten att bedöma rörelse kan bero på de olika diskurserna- främst diskursen att föra fram fysisk aktivitet som hälsoaspekt (Nyberg & Larsson, 2016, s. 11) Idrottslärares önskan att inte kritisera elever- och därmed bedöma- eleverna gällande rörelse innebär i förlängningen, som tidigare nämnts, att de väljer att inte undervisa i rörelse (Ibid). Nyberg lyfter därutöver lärarnas ovillighet att ”gå in och peta på elevernas sätt att röra sig” av rädsla för att påverka elevernas självförtroende, men även att det är meningslöst då för lite tid finns för att utveckla elevernas rörelseförmåga (Nyberg, 2018, s. 45)

En ytterligare aspekt är bristen på och avsaknaden av konkretisering bl. a lyfts att ”lärare saknar ett ramverk för att beskriva *vad*, med andra ord vilka rörelser eller rörelsekaraktärer, det är eleverna använder sig av och behöver arbeta mer med” (Larsson et al. 2016, s. 60). Finns inte ett *vad* blir bedömning, som Nyberg och Larsson poängterar: odiskuterbart. (Ibid, s. 14)

1.2.2.1 Tidigare forskning kring bedömning av rörelseförmåga i tester

Tidén fastslår att intresset för att studera och bedöma ungdomars rörelseutveckling genomgående har varit högt. Dock poängteras att det är av vikt att ”fundera över hur testerna är konstruerade och vilka rörelsefärdigheter som bedöms” (2016, s 24) Det måste analyseras hur tillförlitliga testerna är samt att det verkligen är det som ska testas som testas. Mängden tester som finns för de yngre åldrarnas rörelseförmåga är enligt Tidén stor (Ibid, s 32), men också varierande: varken syn på vad ett test ska innehålla eller riktlinjer på utformning finns. Framtagningen av nya tester baseras ofta på tidigare konstruerade tester.

Syftet med tester är tudelat. MUGI, skapat av Ingegerd Eriksson, skapades dels som identifikation, dels som metod att observera rörelseförmåga i samband med inläring (Eriksson, 2003, s. 3 ff) emedan *Nytidstestet* är skapat med syftet att kartlägga allsidig rörelseförmåga hos barn och ungdomar utan att gynna någon grupp (Meckbach & Larsson 2012, s. 81).

Nytidstestet, som kan ses som holistiskt, innefattar även kriterier för att möjliggöra en kvalitativ bedömning och har bedömningskriterierna i fyra nivåer samt vad som krävs på de olika stationerna för att få de olika bedömningarna. (Nyberg & Tidén, 2006, s. 45 f; Tidén, 2016, s. 71) Testet påvisar att det är genomförbart att kvalitativt bedöma sammansatta och komplexa rörelser. Tidén nämner utvecklingsmöjligheterna för ett komplettare test och ger ”rörelsefärdigheter relaterade till rytm” samt ”rörelseaktiviteter utomhus” som konkreta förslag (Tidén, 2016, s. 71)

Tidén menar att nya tester bör utvecklas framför allt för att finna tester som dels har icke-kvantitativa resultatredogörelser dels är nivådifferentierade så nyanser framkommer (Ibid, s. 35). Hon fastställer att: ” det finns följaktligen ett behov av tester som inriktas mot äldre åldrar och det behövs mer kunskap om hur mer komplexa rörelser och en mer utvecklad rörelseförmåga kan bedömas kvalitativt” (Ibid, s. 37)

Syftet med att använda tester i skolan kan ha flera perspektiv: till exempel kan elevernas progression gällande rörelseutveckling följas och därmed utvecklas. Elevernas kunskaper och mål kan stämmas av mot målen och därmed bli ett slags konkret kvitto på att den förväntade inläringen har skett (Ibid, s. 69)

1.3 Teoretiska Ramverk

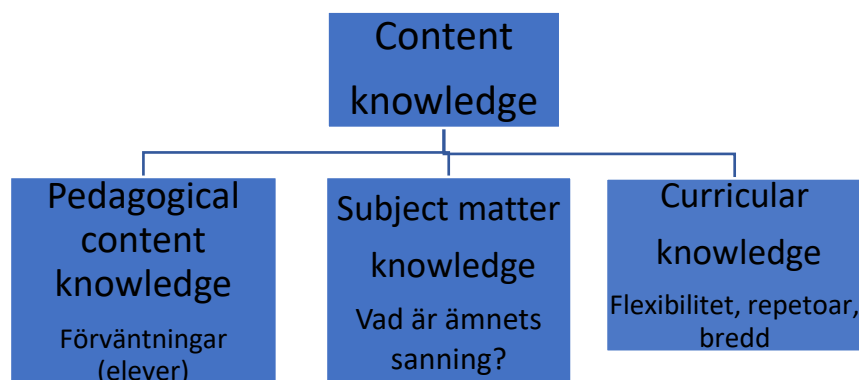
Studien har två teoretiska ramverk: Pedagogical Content Knowledge (PCK) och Läroplansteori. Teorin kring PCK bygger på relationen mellan ämneskunskap och allmänna pedagogiska kunskaper- en pedagogisk ämneskunskap (Shulman, 1986, s. 4 ff): PCK emfaserar dessutom till stor del kunskapernas kvalitet och kan därmed ses som ett relevant ramverk.

Det fundamentala i Läroplansteori är i sin tur frågan: ” vad räknas som kunskap? (Wahlström 2015, s. 9) och har som avsikt att studera ” det verkliga innehållet i undervisningen och de

faktorer som påverkar detta” (Linde, 2012, s. 12). Därmed bedöms även denna teori som ett relevant ramverk. Kombinationen av dessa två kan troligen underlätta förståelsen för hur lärare kan konkretisera kunskapskraven.

1.3.1 Pedagogical Content knowledge

Grunden för PCK är enligt Shulman lärarens förmåga att tolka läroplan, förstå strukturen i ämnet, välja ut relevant kunskapsinnehåll och därefter skapa och utveckla meningsfullt lärande (Shulman, 1986, s. 4 ff). Lärares ämneskunskap kan delas upp i tre delar:



(Figur 3 fritt efter Shulman 1986 s. 9. De engelska begreppen används)

Lärare måste även, enligt Shulman, veta *varför* just en specifik kunskap är mer värd att kunna, men också kunna definiera detta för eleverna. Han menar också att de flesta beslut en lärare tar ska grundas i elevernas tankar, uppfattningar och intressen (Ibid, s.6 ff)

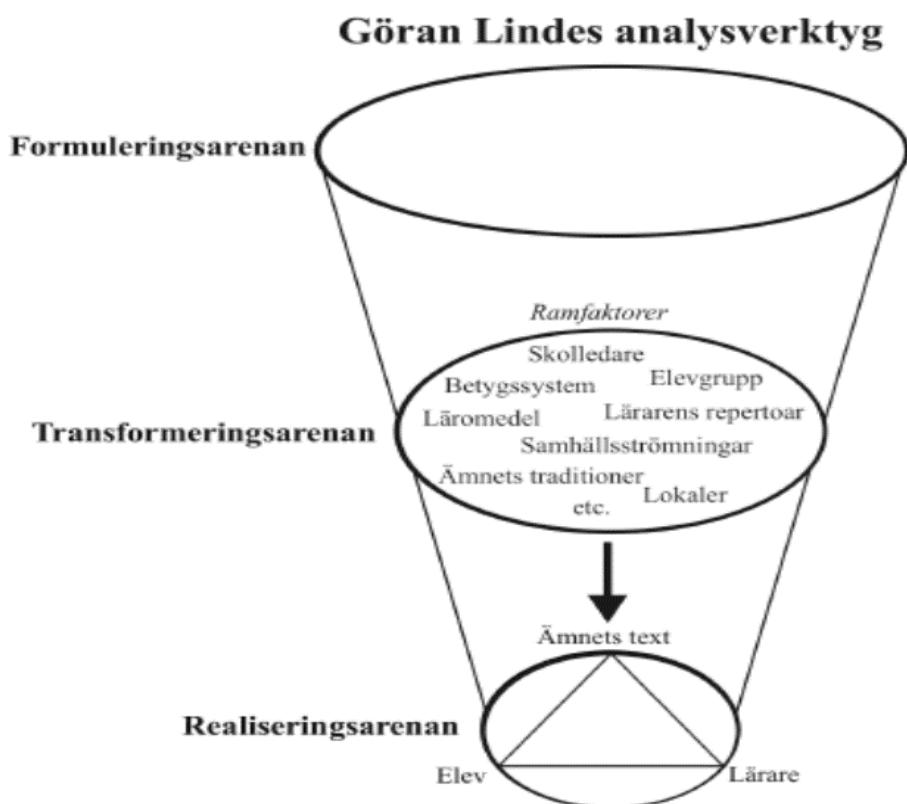
1.3.2 Läroplansteori

Med det läroplansteoretiska perspektivet förklaras faktorerna bakom skapandet av läroplanen. Linde menar att samhället och tiden bestämmer vad som ska räknas som giltig kunskap samt etablerar att: ”Läroplanen är det som sätts på pränt om det önskvärda” (2012, s. 55)

Läroplansteorin tar avstamp i tankar om avgränsningar och ramar (Ibid, s. 15). Om inte förutsättning f finns kan inte handling h utföras, således en begränsning av utförande och handling (Linde, 2000, s. 52) Avgränsningar kan till viss del sättas i relation till social kontroll, men också till innehåll. Innehållet är i sin tur underordnat ett regelsystem som påverkar relationen mellan lärare och elev samt *hur* undervisningen kommer att ske. Det kan i sin tur påstås påverka relationen elev-lärare. Ett skolämne kan vara starkt eller svagt avgränsat. Exempel på starkt avgränsade ämnen är matematik och de naturvetenskapliga ämnena emedan idrott och hälsa och de samhällsvetenskapliga ämnena är svagt avgränsade (Ibid, s 15, s. 65)

Ett ämnes avgränsning kan bland annat ske genom att förtydliga vilken kunskapstradition som är eftersträvansvärd. Om ett ämne är starkt avgränsat verkar också läroplanen starkt med ett tydligt samförstånd mellan lärare och läroplan emedan svagt avgränsade ämnen påverkas lättare och har mer varierade tolkningar av läroplanen. (Ibid)

Linde har konstruerat ett analysverktyg som kan användas som en modell för att fastställa kopplingen mellan den faktiska undervisningen och läroplanen (Ibid, s. 55 ff). Linde nämner tre arenor: formuleringsarenan, transformeringsarena och realisationsarenan och menar att olika aktörer påverkar på olika nivåer. Elever kan styra genom ointresse eller förväntningar, intresseorganisationer genom material eller värderingar (Ibid, s. 64) . Se figur 4 nedan



Figur 4 . Analysverktyg för att förstå transformeringen mellan arenorna baserad på Schmidt och Wahlbergs praktknära forskning 2:2008, s. 5

1.4 Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att studera *vad* och *hur* lärare i Idrott och hälsa gör gällande kunskapskrav 1. Hur realiserar och konkretiserar kunskapskraven kring rörelse för eleven så en progression kan ske.

Huvudfrågan är: Vad kan lärare göra för att konkretisera Lgy 11: kunskapskrav ”med goda rörelsekvaliteter genomföra en bredd av aktiviteter som utvecklar den kroppsliga förmågan” för eleverna?

Underfrågor som kan anses vara av intresse:

Analyserar och reflekterar lärare kring kunskapskrav och bedömningsstöd?

Hur viktas kunskapskraven i rörelse?

Vad definierar god rörelsekvalitet?

Hur ser undervisningen av rörelsekvaliteter ut?

Hur och när sker bedömning av rörelse?

Hur ser undervisningen av rörelsekvaliteter ut?

Kan det identifieras någon problematik kring rörelsebedömning?

2 Metod

2.1 Metodval

Den bakomliggande undersökningsmetoden för denna studie är den kvalitativa. En kvalitativ metod utmärks av flexibiliteten i relation till det undersökta, något som därmed understödjer en mer komplex helhetsbild (Kumar, Aker, Day, 1999, s. 196). Dessutom finns möjligheten att i efterhand studera reaktioner och trovärdighet; förutsatt att intervjun är inspelad. Staffan Larsson menar att: ”Det unika i kvalitativt arbetsätt är således att man vill *karaktärisera, gestalta* något. Kvalitativ metod är alltså systematiserad kunskap om hur man ska gå tillväga när man ska gestalta något” (Larsson, 1986, s. 6) Kunskap byggs upp genom att två möts kring ett ämne med gemensamt intresse.

Kvale uttrycker att ”Den kvalitativa intervjun är en unikt känslig och kraftfull metod för att fånga erfarenheter och innebörder ur undersökningspersonernas vardagsvärld. Genom intervjun kan de förmedla sin situation till andra ur ett eget perspektiv och med egna ord (1996, s. 70).

För att vidga förståelsen har det empiriska materialet kompletterats genom lektionsobservationer. Dessa observationer ägde rum efter intervjun. Syftet var att sedan kunna samtala med läraren om lektionens syfte, visade rörelsekvaliteter och återkoppling på dessa. Kombinationen observation och djupintervju kan också ge en större förståelse då det bl. a indirekt kan kontrolleras huruvida respondenten gett förskönande svar (Kvale, 1996, s. 146; Jacobsen 1993, s. 128) Observationer kan anses vara till fördel vid beskrivande undersökningar för att möjliggöra kunskap om människors beteenden och det som verkligen sker (Einarsson & Hammar, 2002, s. 23). Samtidigt kan dock observatörens närvaro påverka resultatet (Hassmén & Hassmén, 2008, s. 265). Observationerna i denna studie kan beskrivas som systematiska då en plan (Bilaga 4) funnits på vad som ska observeras.

2.2 Genomförande

2.2.1 Intervjuerna

Samtliga intervjuer har varit halvstrukturerade. En fördel med halvstrukturerade frågor enligt Kvale är att de, oberoende av teman och relevanta frågor, ger möjlighet till förändringar gällande frågornas form och ordningsföljd- om så krävs (1996, s. 117).

Frågorna, intervjuguiden, var färdigställd i förväg och innehöll både explorativa och hypotesprövande inslag (Ibid, s. 126). Kvaliteten på intervjun kan anses väsentlig för den senare analysen, vilket bl a kan avgöras av intervjuarens förmåga att identifiera dels meningen i svaret dels potentiella innebörder (Ibid, ss.123 ff). Upplägget av intervjuguiden följer i stort Kvales olika typer av intervjufrågor. Se bilaga 3

Intervjuerna spelades in, efter godkännande av respondenterna, och transkriberades sedan ordagrant. Inspelning av intervjuerna underlättar för intervjuaren att vara ”här och nu” och därmed ge möjlighet att få ett kvalitativt råmaterial (Ibid, s. 124). Längden på intervjuerna blev mellan 30 minuter och över en timme. Intervjuerna inleddes med lite småprat för att skapa ett bra intervjuklimat dvs ett klimat där respondenten är trygg nog för att tala fritt (Ibid, s. 118). Intervjuaren var förberedd och hade en färdig idé för hur vidare arbete med intervjuerna skulle ske (Ibid, s. 119). Intervjumallen återfinns i bilaga 2.

2.2.2 Observationerna

Observationerna ägde rum efter att intervjuerna skett och följde observationsschemat som återfinns i bilaga 4. Schemat skapades för att identifiera eventuella avsteg från utsagor, men även utöka förståelsen. Läraren var informerad om observatörens närvaro. Observatören presenterade sig själv och syftet med besöket.

2.3 Databearbetning

De transkriberade intervjuerna analyserades utifrån Ad hoc (Kvale, 1996, s. 184). En sådan strategi underlättar att ” man i intervjuer som vid en första genomläsning inte avger någon samlad innebörd kan finna förbindelser och strukturer som får betydelse för forskningsprojektet” (Ibid). Två saker är av stor vikt vid utformande av kategorisystemet varav förankringen i intervjumaterialet är en. (Larsson, 1986, s. 34)

Observationerna skrevs ned enligt observationsschemat och analyserades och kopplades sedan ihop med datan från intervjuerna.

Ett mål under bearbetningen har varit att rekonstruera det ”sociala samspel” som gällde under intervju- och observationstillfällena således har till exempel suckar, tvekan, tystnad och omfrasering etc noterats (Kvale, 1996, s. 76).

2.4 Urval

Urvalet har skett på olika grunder. Ett grundläggande kriterium var, för att öka studiens relevans och få ett mer representativt urval, att endast legitimerade gymnastikdirektörer och gymnasielärare i Idrott och hälsa intervjuades. Detta urval kallas målstyrt dvs att välja informanter utifrån förbestämda kriterier som kan anses relevanta för undersökningen (Bryman, 2011, s. 434). En annan urvalsgrund var ett effektivitets- och bekvämlighetsval (Ibid, s. 194). Sex av lärarna som intervjuats arbetar i skolor i närheten av studieförfattarens och kan hävdas vara ett exempel bekvämlighetsval

Samtidigt kan det hävdas att det var ett handplockat urval. Ett urval kan baseras på ”relevans för det ämne som undersöks” och ”priviligierad kunskap om eller erfarenhet av ämnet” (Denscombe, 2016 s 74; Bryman, 2011 s. 434). För att undvika att valideten skulle anses låg på grund av för homogent urval av respondenter kontaktades också lärare i andra, men närliggande, delar av Sverige via mail. Urvalet till kontakt baserades på geografi. Detta kan definieras som ett strategiskt val (Davidsson & Patel, 2003, s. 51) Av studiens totalt 12 lärare är således sex lärare från ett främlingsurval (Esaiasson et al, 2007, s. 53). En översiktstabell över respondenterna samt hur de kodas i studien återfinns i bilaga 5

2.4.1 Bortfall

Totalt tillfrågades 18 lärare om deltagande i studien. Sex svarade från bekvämlighetsurvalet och sex från främlingsurvalet. Totalt var det fem av de tillfrågade som inte svarade på mailet. Ytterligare ett bortfall tillkom när en som initialt var intresserad tackade nej på grund av arbetssituation. Bortfallet är totalt sex personer.

Gällande observationerna var bortfallet högre, då samtliga respondenter är yrkesverksamma lärare var det svårt för oss att få ihop tider att genomföra observationer. Observationer genomfördes hos fyra av de lärare som valdes genom bekvämlighetsurvalet och hos endast en ur främlingsurvalet. Fem observationer är således utförda.

2.5 Etiska överväganden

Individskyddskravet, som införts för att förhindra att individer som deltar i studier riskerar att utsättas för skada, förödmjukelse eller kränkning, utgör grunden för utformningen av de fyra forskningsetiska principerna. (Vetenskapsrådet, 2017, s.8) Hur dessa fyra principer följts redogörs i kommande del

2.5.1 Informationskravet

Via mail, telefon och personligt möte fick respondenterna ta del av informationen kring studien. De informerades om syfte, rättigheter och vilken roll de har i studien. Här emfaserades bl.a att deltagande var frivilligt (se bilaga 6)

2.5.2 Samtyckeskravet

Samtyckeskravet innefattar deltagarens självbestämmanderätt gällande medverkan i studien. Deltagarna fick även veta att de har rätt och möjlighet till att avbryta studien utan att specificera varför (Ibid, s. 7)

2.5.3 Konfidentialitetskravet

Respondenterna ska ges konfidentialitet och ska vara oidentifierbara. Vidare ska personuppgifter förvaras så del av uppgifter inte kan tas av någon annan än den som utför studien. (Ibid, s. 12) Värt att poängtera är att trots att studieansvarig avkodat respondenterna återfinns risken för identifikation.

2.5.4 Nyttjandekravet

Det insamlade empiriska datan får endast användas i forskningsändamål. Respondenterna har fått ta del av sin transkription och erbjudits att få ta del av den även efter analys. Om intresse inte finns kommer transkription och observationsanteckningar förstöras efter studien godkänts. (Ibid, s. 14)

2.5.5 Tillförlitlighet, Trovärdighet samt Generalisering

Validitet handlar om att säkerställa att det som avses mätas mäts (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 295 f).

Kvale lyfter tre validitetsperspektiv, som även kan ses som tre olika metoder för att öka trovärdigheten i en undersökning: validitet som hantverksskicklighet, som kommunikation och som pragmatism, där de två sista begreppen kan förklaras som förmedling och handling. (Kvale 1996, s. 227, s. 259) Författaren menar att ett sätt att skapa hantverksskicklighet är att få feedback från respondenterna och erhålla förtydliganden (Ibid, s. 25). Vidare understryks att det är av vikt att validiteten granskas genomgående under studiens processer. (Kvale, 1996, s. 260)

Som nämnts innan gjordes en grundlig faktagenomgång och plan av analys innan intervjuguiden skapades och intervjuerna genomfördes. Vidare fick respondenterna tillfälle att förtydliga och klargöra sina uttalanden under intervjuerna- framför allt kring de som ansågs vara av vikt för studien (Ibid, s .125) Intervjuaren har också praktisk erfarenhet av tidigare intervjuer. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 89)

Reliabilitet kan i sin tur kopplas till tillförlitlighet. Enligt Trost innebär detta i vilken mån det tillvägagångsätt som används ger samma resultat under flera undersökningar (2005, s.111) alltså intersubjektiviteten.

Ljudupptagningarna och transkriptionen därav säkerställer också att inget bortfall sker av intressanta formuleringar och uttryck (Bryman, 2011, s. 420 f). Något om som också kan anses höja reliabiliteten.

Enligt Kvale är kategorisering är ett sätt att höja en studies reliabilitet (1996, s. 186). Något samma författare ser som en viktig faktor är även hur intervjuguiden följs. I detta fall har studien genomförts enhetligt, även vid analysen.

Studien är inte generaliserbar eftersom endast ett fåtal lärare som deltar (Kvale & Brinkman 2014, s. 295 f). Samtidigt hävdar Trost att antalet intervjupersoner bör hållas lågt, då risken finns att undersökningen förlorar det kvalitativa samtidigt som materialet kan bli för stort och på så vis bli övermäktigt att hantera. (2010, s. 143ff)

Avslutningsvis kan det anses av vikt att betona att studien i stor utsträckning har baserats på de olika steg som Kvale och Brinkmann föreslår för en tydlig struktur i forskningsprocessen (2014, s. 141). Detta ska i sin tur generera en kunskap med en så hög kvalitet som möjligt.

3 Resultat

Lärarna som intervjuats introduceras med bokstav A till K (se även bilaga 5). Citat och längre resonemang inkluderas ibland. Avsnittet består av sju delar och baseras på de centrala i utsagorna och observationerna. Resultatet är organiserat i enighet med underfrågorna i syftet (se 1.4) men med hänsyn till de teman som utkristalliserats under genomarbetningen av den empiriska datan. Resultatet gällande reflektioner och dylikt presenteras för att ge en förstärkt bild av lärarnas intresse för samt kunskap om och i ämnet. Det som framkommit från observationerna nämns under respektive rubrik.

3.1 Analys och reflektion kring kunskapskraven och bedömningsstödet

Samtliga lärare i studien analyserar och reflekterar kring ämnet och kunskapskraven. De funderar i ensamhet, samtalar med kollegor och andra idrottslärare. Några av respondenterna är aktiva på sociala medier för att få vidare perspektiv. Syftet förefaller vara att säkerställa att som lärare A uttrycker: *”det blir som det blir för att de gör som de gör”* men också bekräfta att de tänker rätt. Bedömning och prövning av kunskapskrav är väsentligt. Uttryck ges för att de *”drömmer om bra helhetsundervisning”* och att de brottas med vad som egentligen styr undervisningen. Lärare B sätter ord på det:

”Jamen, jag funderar kring hur mycket jag ska kohandla och flörta med tävlingslogiken. Vad jag menar är att jag är medveten om att jag bedömer kvalitet och analys av rörelse, samtidigt som eleverna bara vill köra på. Salen inbjuder ju till aktivitet och förväntan ligger ju där och så vill jag prata om att de ska ”tänka” och använda begrepp] ...] Jag vill ju att lärande ska uppstå. Nämen kohandel helt enkelt. Det är det min undervisning verkar gå ut på så jag funderar massor på det”

Respondenterna nämner på olika sätt svårigheter att få ihop kunskapskraven med elevernas förväntningar. Eleverna vill röra på sig och svettas; de vill jobba med hälsa. Lärare B, E och lärare H lyfter dessutom ett för stort fokus på kunskapskraven och som H uttrycker *”pappersprodukten efteråt. Det är den som är i centrum inte eleven”*. Både E och H har längre resonemang om hur de på olika sätt tappar eleverna som mest vill ha kul.

Samtliga lärare, utom lärare E, har på olika sätt kollegiala samtal kring kunskapskraven, både organiserat och oorganiserat. Under de organiserade formerna som t.ex. ämnesmöten arbetar

lärarna med gemensamma bedömningar genom att bl.a. titta på elevfilmer, titta på bedömningssunderlagsanteckningar samt utformning av gemensamma eller likartade arbetsområden. Detta för att uppnå en större likformighet i bedömningen, men också bättre och tydligare tolkningar av kunskapskraven. Under dessa sammanhang fokuseras också på *Bedömningsstödet* och begrepp i större grad. Lärare A och C berättar hur de på deras respektive arbetsplatser brutit ned begreppen i *Bedömningsstödet* till konkreta begrepp och kopplat dem till rörelseundervisningen. De strävar efter att kontinuerligt använda dessa i undervisningen.

Samtliga lärare, utom E, tar också upp mer spontana oorganiserade diskussioner som uppkommer kring rörelse och rörelse kvalitet på raster, i hallen och när man börjar prata jobb
Lärare A, ger en tydlig bild:

”asså det är det vi pratar om ju. Jämt. Rörelse kvalitetskravet. och allt med det. Stressen det skapar att förmedla. Dels förklara så eleverna fattar, bygga tillbaka på det vi gjort och dels sedan väga in vad man törs säga och inte. Hur man ska säga och vad. Det är assvårt. Bedömningsstödet hjälper lite i att jag fattar att jag tänker rätt- men sen ska det förverkligas”

De ord, begrepp och tankar som används och framkommer vid dessa spontana samtal om rörelse och bedömning därav är sammanställda i tabellen nedan. Dessa begrepp är inte samma som finns i *Bedömningsstödet*

Tabell 6: Vad som diskuteras kring kunskapskravet

Stressen kunskapskravet skapar hos elev och lärare	Rollen kunskapskravet spelar och konflikten: Lärare ska utveckla och väcka intresse men också döma.	Tiden räcker inte till för att bedöma, utveckla och uppfylla kravet
Hur prioriterar man? Prova eller öva?	Massiva oförståelsen kring kunskapskravet från andra inklusive elever	Pappersprodukt kontra verklighet
Rörelse kvalitet: vad är det ?	Rörelse och rörelse kvalitet: Vilken syn har eleverna på den?	Hur ger vi feedback på goda rörelse kvaliteter?
Vill vi verkligen bedöma rörelse kvalitet?	Rörelse: Hur gör man med de som försöker men inte kan	Vilken påverkan har betygen från högstadiet

Vill eleverna verkligen bli bedömda på rörelsekvalitet?	Hur lägger man in kunnande kring rörelsekvalitet utan att det blir uppror?	Varför delas inte kunskapskrav 1 upp i två delar?
---	--	---

Samtliga respondenter menar att det är relativt enkelt att förstå *vad* som ska bedömas gällande rörelse och kroppslig förmåga, men att det samtidigt är för abstrakt när det handlar om kvalitet. De tycker att vissa begrepp och exempel i *Bedömningsstödet* är för luddiga samt att begreppen kunde utökas: ”*Dimensionerna* (se Tabell 2) *och det spatiala är för oss Idrottslärare självklart, några kanske inte har begreppen klara för sig men förstår nog ändå. De kunde vara fler. Begreppen alltså. Några av de andra grejorna fattar inte jag. Men att förmedla det konkret för en elev som bara vill ha kul? Jag kan inte det*”, menar lärare K.

3.2 Gradering/Viktning av kunskapskravens delar

Kunskapskravet ”med goda rörelsekvaliteter genomföra en bredd av aktiviteter som utvecklar den kroppsliga förmågan” (Skolverket, 2011 s. 85) viktades av samtliga respondenter som det viktigaste kunskapskravet. Spontant kommenterade dessutom samtliga respondenter på ett eller annat sätt att rörelse och rörelseförmåga är kärnan i verksamheten, men att *ändmålsenligheten* borde lyftas fram i större grad än kvaliteten.

[Djup suck och tvekan] ”*Men jag skulle framhålla det om rörelsekvaliteter eftersom man kan kräva en aktivitet av praktisk karaktär och mångfald av miljöer. Det gillar jag, det utmanar kropp och knopp. Det blir ju aktivitet Sedan tycker jag så klart den om kroppslig förmåga- samtidigt är det väl viktigare att röra sig än hur så länge det är säkert. Ja, och den med nödsituationer - simning och livräddning*”, svarade lärare D som på inget sätt var den ende som suckade eller tvekade innan svaret

3.3 Definition av rörelse och rörelsekvalitet

Lärarnas definitioner av rörelse och rörelsekvalitet varierade. Rörelsekvalitetsdefinitionen fick oftare längre, lite oorganiserade svar. Ofta med tvekan och omfrasering och mycket gestikulerande. Svaren skiftade på en skala från Lärare E:s svar kring att rörelser är bara ett annat ord för det man gör på idrotten till lärare B:s svar som bestod av funderingar kring att rörelse är ett vidare begrepp än bara koordinerade muskelrörelser. Att de sociala och kulturella koncepten väger in i tolkningen av rörelsen och dess kvalitet.

En elevenpassad koppling görs av Lärare C som menar att rörelse beror på gruppen och deras intresse av ämnet. ”I vissa grupper är man nöjd att man får till promenader i solen och någon slags reflektion kring det”. Hon breddar därmed tolkningen. Att rörelse också kan handla om vad man *inte* gör, nämns av lärare H som därmed breddar ytterligare: ”Jamen, är rörelsen ändamålsenlig om man inte placerar sig spelfrämjande till exempel? Rörelsens funktion där och då falerar ju för att man inte vågar, eller inte vill, eller inte ser. Vad vet jag som ser på? Upplevelsen lär ju bli att man inte lyckas, eller?”

Endast fyra av lärarnas utsagor går att koppla till en holistisk eller dualistisk syn och att rörelse kan handla om ”*huvud och kropp i ett*” som Lärare B uttryckte sig. Ingen respondent nämnde något om andra perspektiv på rörelse. Merparten av lärarna nämnde individens förutsättning i någon mån. Lärare J gör en direkt koppling till självtroende. 8 av respondenterna kopplade dessutom säkerhet och skaderisk till rörelsekvalitet. Dock finns en spännvidd i utsagorna. Lärare C menar att ”*vi behöver prova på rörelser för att förstå, framför allt förstå att rörelse är kul men också rörelsens funktion. Och ana.* Lärare D funderar kring att det viktigaste är själva aktiviteten, men tillägger att tydliga mål som bättre kondition ger en utvecklad rörelsekvalitet emedan Lärare B är på andra sidan av skalan och reflekterar själv över att han begränsat sig till det anatomiska i sin utsaga.

Då definitionsbegreppen av rörelsekvalitet som studiens lärare använder kan anses ha stor vikt för konkretisering har en tabell skapats för att kategorisera utsagorna. Rubriceringen i tabellen är skapad utifrån de teman som utkristalliserats.

Tabell 7 Definition

Fysisk aspekt	Fysisk aspekt	Kvalitetsord	Kvalitetsord	Kvalitetsord	Psykologisk aspekt
Balans	Koordination	Kontrollerat	Med flyt	Ändamålsenligt	Som en del av eleven eller elementet
Öga- hand koordination	Fysiska statusen (men hur den används)	Säkert	Tryggt	Rätt avvägt	Självsäkert

Att rörelsen kan upprepas	Läsa av vad som behövs där och då-	Anpassat	Hur nås syftet	Ergonomiskt	Naturligt
Hantera rörelseövergångar	Rytm	Intention	Tilltalande	Atletiskt	Självförtroende
Insteg/Flyt	Förståelse	Rörelse-ekonomisk	Definierad		Beslutsamhet

Alla respondenter, förutom E, använder automatiskt av minst något av de begrepp som återfinns för Physical Literacy (se tabell 5)

3.4 Rörelseundervisningen

Flertalet av respondenterna förefaller till viss del försöka undervisa genom att kliva utanför boxen och det förväntade. Lärare B lyfter elevernas förväntningar: *”jag försöker hålla mig till min linje och hitta en kontext som även utmanar intellektuellt. Meningen ökar ju för eleven om de utmanas, men gymnasieelever förstår detta på olika plan. Jag hamnar ju alltid i frågan hur mycket kan jag lägga in utan att det blir uppror. De vill ju röra på sig- hela hallen bjuder ju in till att röra sig. Och det är ju därför de är där”* Även lärare A och I berör detta delvis. Lärare A berättar om aktiviteter i annan miljö för att sedan reflektera med eleverna om upplevelsen om de upplevt en skillnad i rörelsen. Här berättas om Ultimate frisbee i skogen, vintertid.

”jamen det är rätt kul och lärorikt. Alla är ju bambi på hal is. Och träd överallt. Det utmanar verkligen. Men de tycker det är konstigt. Först. Och ser inte riktigt meningen med varför vi ska prata om underlag, tryck och känsla. Eller, ja, det är lättare med vissa grupper för man kan använda deras andra kurser som bakgrund. Typ naturarna. Sen vet jag ju inte om deras rörelsekvaliteter utvecklas eller inte, men det ökar en medvetenhet. Och det syns inte lika väl om någon inte kan. Men de får ju liksom bara testa. Jag tror också att den här sortens aktivitet gör att de fattar att de ska tänka också och att rörelse är olika. – men det har ju varit diskussioner om syfte, särskilt när vi åkte pulka. Jag hänvisar alltid till Ingemar Stenmark [skratt] han hade aldrig klagat och ville utmana sig och sin förmåga.

Lärare I nämner att hon försöker medvetandegöra kvaliteten:

”asså jag är ju dansare så jag kan ju uttrycka rörelse och lätt visa vad som gör en rörelse bra. I dans. Så det funkade ju där. Jag kan visa och så får de säga hur jag kan göra rörelsen snyggare. Men jag tycker det är svårt-asså inte själva rörelseundervisningen utan tiden. Och de som inte kan. Som typ hela tiden missar. Då vill man ju inte kommentera, eller vill det är svårt. Och så ska man ha koll på gruppen[paus] det är nog bara

i dans jag försöker liksom lära ut om rörelse, ja förutom ergonomi, men du vet. De går ju i ettan. De kan ju röra sig.

Lärare C menar:

”Det beror på gruppen, men ofta är de helt ledda av mig, men det ska vara variation utan att det blir smörgåsbord. Fast [tyst] det blir så ändå. Dessvärre blir det prova på för man hinner ju inte annars- sen fördjupar jag nog det som jag märker har gått hem hos gruppen. Men jag vill ju att komplexiteten ska stegas. Det ska ju vara en röd tråd, men man hinner ju inte undervisa riktigt. Jag ser liksom bara”

Lärare F, H, J, K och G menade att syftet presenteras och sedan nämns ett par saker och begrepp eleverna ska fokusera på t.ex pendelrörelse eller bålstöd, timing och anpassning. Resten av lektionen handlar det om feedback.

”det är ju rätt enkelt, någonstans undervisar man ju i rörelser oavsett vad man gör- Learning by doing typ- men det är klart det blir ju tydligare för eleven om man ger konkret feedback under görandet och använder samma ord och begrepp. Det är ju bara kvalitets-letandet som snurrar till det” menar J

Lärare A och C nämner igen att de försöker använda begrepp kontinuerligt för att skapa medvetenhet. A menar att hon allt oftare ber eleverna identifiera vilka rörelseförmågor som behövs. *”jag tänker att någon slags metakognitivt deduktivt tänk kan öka medvetenheten . Så jag vänder på det. Vi ska spela Volleyboll- vilka rörelseförmågor är viktigast? Jag tycker det blir bra- sen om de utifrån det kan identifiera kvalitet det vet jag inte”*

De flesta av lärarna berörde automatiskt elever som saknar rörelsekvaliteterna och rörelseerfarenheter i relation till tid, men också rörelseglädje och stämning nämns. *” Det handlar ju om stämning också. Glädje, kan vi inte skapa rörelseglädje spelar inget någon roll.”* menar K. Dessa utsagor överensstämmer med vad observationerna påvisade. Samtliga lektioner innehöll ett tydligt syfte och begreppsfokus under någon del av lektionen.

3.4.1. Teoretisk undervisning i rörelse

Det var inte helt klart vad intervjuaren avsåg gällande teoretisk undervisning i rörelse. Vanligast var dock svaret: nästan aldrig, men att de försöker reflektera. Den ende som inte riktigt förstod fråga eller syfte med frågan var lärare E. Lärare A, B, och I verkar ha viss teoretisering i sin undervisning, men uttrycker också att det är svårt, onaturligt och att det blir ett visst motstånd hos eleverna. De menar att eleverna ofta uttrycker att det är flummigt, onödigt och tar tid. F, H, J, K och G talade även de om begrepp. Lärare A och C kopplade till de gemensamma begrepp som eftersträvas, men också andra ämnen. *” Jag vet att många kämpar*

med fysik 2, då är jag ju dum om jag inte utnyttjar fysikens lagar i min rörelseundervisning. Det verkar få dem att se meningsfullheten i båda ämnena”, säger A

Under observationerna föreföll det ändå som att eleverna var engagerade under begreppsgenomgång. Dock utfördes ingen lektion där helt teoretisk rörelseundervisning ingick. En lärare analyserade dock rörelsemoment på Youtube innan den fysiska delen av lektionen startade.

3.5 Bedömning av rörelse

3.5.1 När bedöms rörelse?

Samtliga respondenter utom en gav uttryck för att bedömning sker kontinuerligt: under och efter en lektion. De tar anteckningar eller kommer ihåg. Några bedömer informellt medan några berättar vilka bedömningspunkter de kommer fokusera på innan. ”*Jag tror på att blanda att vara tydlig när man bedömer och när man bedömer kontinuerligt och inofficiellt. Att bara bedöma tar ju bort känslan att de ska få öva och bli bättre*” menar lärare K. Lärare D, däremot, bedömer bara när det finns tid och är beskrivet för eleverna i avstämningar ”*jag tycker det är svårt att ha rutin på hur man bedömer under praktiska lektioner, så det måste liksom vara planerat*”

De flesta intervjuade lärare nämner dock att de, efter överenskommelse, tittar extra på utvalda elever som meddelat att de vill ha högre betyg. ”*men det känns dumt ibland, inte rättvist liksom*”, menar G ”*fast det blir lättare sen på sätt och vis. Asså att motivera betygen. För man kan säga ” men kommer du ihåg när.... Fast det är jobbigt för de har ju liksom en annan självbild. Särskilt de som vill ha de höga betygen.*

Ibland tänker jag hur dumt det än kan verka att ett slags nationellt test kan vara bra- bara för att typ identifiera utvecklingsbehovet och sen välja ett mål. Skulle bli bra, om man gör det rätt fortfarande från individen liksom”

Samtliga lärare har också ett par konkreta avstämningsområden per termin med allt från filmer till fördjupningsuppgifter där rörelse och teori bedöms som ett. Antalet varierade dock.

3.5.2 Hur bedöms olika kvaliteter av rörelse

Svaren gällande kvalitetsbedömning inleddes med tvekan, suck, utandning eller omfrasering för samtliga respondenter. Svaren särskiljer en hel del. En gemensam grund finns dock i samtliga svar. Det handlar om hur eleven rör sig i sin kropp och i samspel med aktiviteten: Fingerkänsla, erfarenhet och magkänsla.

Lärare E: ”*Det där vet man. Jag ser ju efter alla mina år redan när de kommer och går över skolgården om de har det eller inte*”

Lärare B nämner att kontext och individ påverkar samt det svåra med att veta var man ska sätta sin murbräcka: bedömer man rätt rörelse och rätt kvalitet i rätt tillfälle låser det upp så mycket för eleven. *”man kan ju inte bedöma allt. Man hittar det bärande och sen: ja, känslan, lättheten. Jamen du vet känslan jag får när jag observerar”*

Lärare D bedömer bara under vissa moment: *”det funkar inte annars. Det går inte att bedöma under lektionstid. Men det handlar ju om huruvida de kan visa. Annars hänvisar jag till vad en kvalitativ rörelse är- *skratt*”*

Samtliga respondenter, utom E, väljer också att filma eleverna. Främst vid tillfällena som är elevledda eller när eleverna fått förberedelsetid. Det blir tydligt och konkret, trots tiden det tar. Lärare A betonar: *”samtidigt är det ju skitsvårt. Vad är mallen liksom? På 7-9 finns ju referensfilmen- vi har ju bara stödet och kommentarsmaterialet även om det hjälper lite. Vi försöker ju jobba med begreppen men de är ju som de är”*

I samband med detta nämner lärare G och D att ett slags test vore bra. Tre andra lärare nämner det också. Alla belyser dock balansen mellan individ och test. G, D och H kopplar till den översikt som återfinns i *Bedömningsstödet* (tabell 2) och hur tester kopplade till den skulle hjälpa. *”Jag skulle vilja använda en variant på ett test som de fått träna till. Så alla vet. Som en slags avstämning- precis som ett prov med tydlig koppling till vad som ska bedömas”* menade D.

Lärare E, som har jobbat sedan Lgy 70, hänvisar tillbaka till läroplanerna innan revideringen:

”Vi testade alltid förut. Det var rätt omtyckt. Det blev tydligare. [tyst] Det stressade vissa men dem kunde man peppa, men allt var ju enklare då, Fast jag vet inte varför ska vi bedöma kvaliteten? Är det inte viktigare när de är små. Så de får in det snabbt och ser det som meningsfullt”

Avslutningsvis nämnde samtliga respondenter kontextens betydelse. Hur mycket tid har lagts ned? Är rörelsen bärande? (t.ex passning i bollspel, armtag i simning)

3.6 Problematik vid bedömning av rörelse kvalitet

Eventuell problematik vid bedömning av rörelse berördes spontant redan under andra frågor i de flesta intervjuerna. Svaren som återkommer kan delas in i två aspekter visade i figuren nedan: lärarens problematik generellt, men också i relation till eleverna som undervisas.

Tabell 8 Problematik

Pedagogens problem	Problem relaterade till elevperspektiv
Saknas tid till att bygga relation för att underlätta rak kommunikation	Kan påverka självförtroende, självbild etc. Kroppen är känslig
Rättsäkerhet- tolkningsfriheten stressar	Eleverna jämför sig med varandra
Är innehållet rätt utvalt?	Elevernas erfarenhet av ämnet
Nivån är svår att hitta- vilket rörelsemönster styr	Självförtroende påverkar hur mycket eleven vågar/behöver försöka och utmana sig och
Förklara för eleven vad som bedöms: konkret, förståeligt och greppbart	Elevernas förväntningar vad de tror bedöms
Hur viktas man rörelsekvalitén- är det en enhet eller allt tillsammans?	Elevernas identitet som idrottare /icke idrottare
Hur förklarar man skillnad på kroppslig förmåga och rörelsekvalitet?	Elevens förväntningar på ämnesinnehåll
Tiden- hur gör man med dem som har rörelsebrister eller är rörelseovana?	Förmåga att se ämnet som en källa till kunskap
Balansen hälsoperspektiv/aktivitet/ kvalitet	
Att kunskapskraven sitter ihop ²	
Ingen mall: vad är kvalitet egentligen?	

Transkriberingen av intervjuerna visar att just problematiken kring bedömningen upptar en stor del av lärarnas tid. Många av dem hänvisar till egna konkretiseringar av grundrörelser som bas. Lärare H hänvisar till sin matris och menar att det är den enda lösningen de ser på arbetsplatsen: att konkretisera och mäta. H berättar också att kollegiet försökt att fördjupa sig i rörelsekvalitet tillsammans med eleverna. De valde att arbeta intensivt med Volleyboll, då det kan varieras i olika miljöer, i nästan en hel termin. Eleverna fick filma, utveckla, analysera utvecklingsbehov, reflektera kring rörelseplan, känsla av spänningsgrad. Lärarna kopplade skrivuppgifter till volleyboll .

” Det var en god tanke då volleyboll är komplext i sig. Vi kan ju vårt ämne och kan anpassa oss. Jag tror att eleverna följde med på resan och förstod hur vi tänkte- men de förstod nog aldrig varför. Och jag fattar- en termin på volleyboll. De har ju förväntningar på något annat, något mer. Dessutom blir det ju helt sportfokuserat”

² ” I samband med det beskriver eleven **översiktligt** aktiviteternas och livsstilens betydelse för den kroppsliga förmågan och hälsan.” (Skolverket, 2011, s. 55)

Flertalet av respondenterna nämner på olika sätt att det kontraproduktiva i att bedöma rörelsekaraktär. Två exempel är tids- och kvalitetsaspekten :

”jamen vi vill ju att de ska kunna delta, vara i rörelse, göra ändamålsenliga rörelser. Du vet, allt vi vill och som läroplanen säger. På hundra timmar. Jag får inte ihop det. Hur ska jag utveckla de som inte har öga – hand koordination i idrott 1- och bedöma. Det är ju typ det vi hinner. Bedöma. Och så har vi dem som kommer upp och inte ens kan vissa grund motoriska rörelser. Vem är jag att säga att rörelsekaraktären inte är god nog när det är för sent att åtgärda ” (Lärare K)

”Jag tycker det är skitsvärt, Det blir så dumt. Jag har en elev som verkligen alltid är med. Alltid ombytt. Alltid deltar. Är ok teoretiskt, men är klumpig, okoordinerad och har svårt att sätta ord på rörelser. Jag menar skulle han prata om dämpad landning eller att mindre steg ger en bättre löpteknik skulle man ju kunna ha något men. Ja. Men jag menar inte f: ar jag ju honom. Men det är ju inte rätt. Han är ju med i ett sammanhang- det är också viktigt ”, menar lärare A

Lärare K: *” Vi har ändå tänkt en del hos oss. Det är ju inte så att vi bedömer handstilen i svenskan när de skriver en argumentation. Men vi gör det på sätt och vis på idrotten ”*

De olika aspekterna på problematiken kring bedömning av rörelse är många. Tydligt i resultatet är betydelsen av tid, elevernas erfarenhet och förväntningar samt att ämnets syfte inte alltid är klart. Lärare J *”jag tänker på hur de tänkt. Eleverna vill röra på sig, vi vill att de ska röra på sig. Samhället skriker efter att de ska röra sig och så ska vi jiddra med kvalitet. Är det inte bättre med rörelseeffektivitet eller kontroll?”* Liknande tankar återfanns hos samtliga respondenter.

Fyra av lärarna kommenterar att det nog varit lättare om kunskapskravet delats upp i två delar om det nu ska bedömas som det gör.

3.7 Konkretisering av rörelsekaraktär och kroppslig förmåga

Respondenterna menar att det finns en skillnad mellan återkoppling och återkoppling. Konkretionen av rörelsekaraktär under aktivitet eller efter i reflekterande samtal är naturlig och enkel. *” Det är svårt att förklara hur. Om det inte är i sekunden. Feedback i görandet är ju liksom vardag. Det tror jag vi alla är grymma på- efter ett par år. Det kräver ju att man kan analysera en rörelse. Och verbalisera. Det svåra är ju att se alla. Att alla får sin grej. Att hinna med”* menar F. Samma syn uttrycks i olika varianter av lärarna.

Detta var också synligt under observationerna: tydlig, konkret feedback ges under lektionerna blandat med uttryck som: *kom igen, lite till, fundera på vad vi pratat om*. Samtliga respondenter, utom E, samlar dessutom relativt ofta eleverna för reflektioner av olika slag. A och C använder tavlan innan lektionen för att lyfta begrepp. Under observationerna avslutades alltid lektionen med reflektion. Syftet är att medvetendegöra att idrott är mer än görande.

” Det blir alltid bra snack efteråt. En medvetenhet. De övade ju sina motorikprogram idag ju och det blir lätt för dem att prata om takt, fullföljda rörelser, sträckning och så. Men så ska de komma ihåg också- se sin del. Och fatta vad som är de. Alltså: du vet kroppsbilden: du vet missade 9 av 10 servar men minns bara den man klarade av och tänker att man är perfekt. Och tvärt om. Men i alla fall ” reflekterar A

Personlig återkoppling, gärna i skriftlig form, skulle vara bäst menar samtliga lärare utom två. Respondenterna uttrycker dock tveksamhet i samtliga fall:

” i den bästa av världar menar, lärare J, skulle det vara så. Det handlar inte bara om tiden det tar. Jag menar: kan man skriva det man tänker? Hur fraserar man att klumpigheten i rörelsen måste förbättras eller att en 16-åring måste utveckla sina motoriska grundformer för att uppnå en god rörelsekvalitet? Det funkar inte. Det är i mina ögon bara de som redan kan som kan coachas framåt till viss del. De som har kroppsuppfattning.”

Lärare B kopplar in i tanken *”alltså har man haft ett avstämningsområde fungerar det med skriftligt. Då finns det något konkret att utgå ifrån, men det känns inte alltid rätt att kryssa i en matris eller skriva att de måste jobba med sin klumpighet liksom, det kan man inte. Är inte det intressant egentligen? Takt är så konkret så det kan man kommentera. Placering också, men inte smidighet i en förflyttning eller en landning eller ”*

Lärare C avviker: *”ska jag vara ärlig är jag ganska dålig på att återkoppla. Det känns för personligt. De får självbedöma sig och så bara. Kanske avstämmer ibland, men då måste jag ha något konkret som handstående , kast eller höjdhopp att utgå ifrån”*

Från olika perspektiv berörde samtliga respondenter att de på olika sätt utgår från något konkret och mätbart. Lärare E med den äldre examen ser det som självklart emedan lärare H uttrycker: *” nämen, om jag går mer och mer tillbaka till något konkret som att du kommer snett dina kullerbyttor eller att eleven inte kommer upp i handstående utan måste klättra upp då blir jag inte lika i frågasatt. Det blir ju liksom svart på vitt. Det är ju när man försöker prata om kvalitet, som det liksom inte går att vara konkret, eller det är svårt att ludda av värdeorden.. Klart att eleverna hugger direkt då, de som vill ha bra betyg”*

De elva lärarna som väljer att filma eleverna använder filmerna i återgivningen och försöker ge kommentarer. Det blir tydligt och konkret, men det tar också tid i anspråk. Både B, F, K och J betonar dock att det finns risker inblandat. De menar dels att elever kan hänvisa till andra tillfällen, dels också att det är av vikt att filma vid rätt tillfälle. A och C nämner att de ofta låter eleverna filma sig själva och skicka in ”*då har de fått välja sitt bästa försök liksom det blir ju mest rättvist och de ser ibland själva vad de ska förbättra i processen. Det underlättar också elevens förståelse över var den befinner sig*”

Respondenterna menar att det trots syfte, mål och pedagogisk tanke är svårt, nästintill omöjligt, att konkretisera för eleven *vad* rörelsekaraktär är och *hur* den kan utvecklas. Om det inte är i görandet eller efter-reflektioner. Elevens egen kroppsuppfattning och inställning har också en inverkan.

Ordval och begrepp som respondenterna använde i sina intervjuer för att konkretisera och ge icke – situationsbaserad muntlig feedback är sammanställda i tabellen nedan:

Tabell 9

Kommentarer från lärare utan konkretion	Kommentarer från lärare med viss grad av konkretion	Kommentarer från lärare med konkretion
Gör alltid ditt bästa	Kom själv på vad du behöver förbättra.	Fundera på hur du kan bli mer rörelseekonomisk
Var lyhörd	Ta hjälp av kompisar för kommentarer	Jobba med din koordination- jonglera kanske? Eller gå på grupp
Prova mer	Öva på det hemma	Utveckla din taktkänsla.
Våga göra annorlunda	Fundera på hur du kan bli bättre på att upprepa de goda rörelserna	Tänk på din placering
Delta mer aktivt	Teknikövningar ger resultat prova du med	

Svaren på frågan ” Hur besvarar du frågor från elever som vill ha högre betyg” var undvikande och sällan exemplifierande eller konkreta. Det gemensamma var tanken på att det är bättre att förekomma än förekommas.

” det är ju den värsta man kan få- särskilt när den dyker upp i typ januari eller maj . Vissa kan man prata om det teoretiska, men när de har A på allt teoretisk och varken kan serva, hålla takt eller sträcka ut när man

simmar. Då är det svårt. Och de har bilden av att de alltid försöker Jag kan inte. På riktigt. Nä vad ska man säga: jobba med koordinationen på din fritid, förstå mer när du ska göra vad?" säger lärare A.

Många av lärarna hänvisar också till att de är tacksamma att de sambedömer då de därmed har "ryggen fri", men betonar samtidigt att det ändå inte är av vikt för det är ändå svårt att sätta ord på hur en elev konkret kan jobba framåt. Ingen av respondenterna kunde besvara frågan annat än att det handlar om att upprepa rörelser av god kvalitet Lärare H avvek dock från övriga:

" jag har slutat dalta, jag säger som det är. Att de inte har förutsättningarna och att de får träna hemma- hitta känslan eller lära sig sätta ord på den. Vi kör mätgrejor ibland ändå som de får skriva till och det blir tydligare då. Särskilt när de kommenterar utvecklingsbehovet, då kan de koppla lättare"

Kopplingen till problematiken med bedömningen görs av nästan alla: x ger y. Är bedömningen svår är det svårt att återge förståeligt. Samtliga respondenter nämner elevernas självbild, kroppsuppfattning och erfarenhet av rörelse som påverkande faktorer i hur konkret återkoppling både ges och tas emot. De som arbetar teoretiskt med rörelse menar att det är lättare när eleverna förstår vad en god rörelse är- men att tiden har en avgörande roll. Oavsett arbetsform får respondenterna frågor om hur eleven kan arbeta för kvalitetsprogression i rörelse.

3.8 Sammanfattning av resultat

Respondenterna har på olika sätt gett uttryck för svårigheter med rörelse kvalitet och kroppslig förmåga: trots ämneskunskap, samarbete och systematiskt arbete. De förefaller vara insatta i de bedömningsstöd som finns, men tycker det ändå är svårt att förmedla. Ett konkret tydliggörande som t.ex. filmer och fler begrepp efterfrågas. Lärarna uttrycker att det är svårt att definiera så eleverna förstår, svårt att bedöma, svårt med tid och svårt att utveckla framåt om det inte är i stunden. Studien påvisar att det finns hindrande aspekter som inte alltid kan kopplas till undervisning. Elevens förväntningar är en aspekt. Elevens självbild, som påverkar tex återkoppling, är en annan.

Framst är eleverna inte så intresserade av rörelsediskursen: de vill göra och vara aktiva. Några av lärarna försöker teoretisera rörelse och merparten reflekterar om rörelse med sina elever, men beskriver samtidigt ett motstånd: "kohandel" och " hur mycket ska man kämpa-känsla". Samtidigt ser de resultat och en ökad förståelse för vad som krävs. De hundra timmar ämnet Idrott och hälsa har till förfogande räcker heller inte till alltid till- särskilt om

elever saknar rörelsekvaiteter från tidigare stadium. Några av lärarna nämner att det saknas tester som kan stödja bedömningarna, konkretisera för eleverna och därmed indirekt öka validiteten samt höja ämnets avgränsning- i stil med Lindes teori (Linde, 2002, ss. 6 ff)

4 Diskussion

Syftet med studien är se hur lärare kan konkretisera kunskapskrav 1 så eleverna kan uppnå ett högre betyg. Under detta avsnitt kommer resultatet diskuteras baserat på tidigare forskning såväl som de teoretiska ramarna. Avsnittet avslutas med en metoddiskussion samt förslag på vidare forskning.

4.1 Analys och reflektion kring kunskapskraven och bedömningsstödet

Lärarna i denna studie har till större del än vad tidigare påvisats kunskapen i fokus och ett tydligt kunskapsyfte trots att aktivitet och görande är i fokus (Nyberg & Larsson, 2016, s. 148 ff ; Nyberg 2018, s. 4). Analyser, reflektioner och exempel påvisar att lärarna arbetar, eller strävar efter att arbeta, strukturerat och metodiskt i enighet med kunskapskrav och styrdokument. Ett arbetssätt som utgör grunden för PCK (Shulman, 1986)

Samarbete kring lektionsupplägg, och reflektioner kring vad kunskapskraven efterfrågar och vad som står i *Bedömningsstödet* nämns i studien: faktorer som är avgörande för den realiserade verksamheten (Linde, 2012, s. 15) Att fokus ibland kan vara för mycket på kunskapskraven nämns, så väl som drömmar om den perfekta undervisningen. Lärarna har tankar om krav på konkretion i stödet även om de själva förstår vad som efterfrågas till mångt och mycket. Vad som kan anses intressant att belysa är att det som väcker frågor hos lärarna egentligen inte adresseras i varken kommentarsmaterial eller bedömningsstöd: Exempel är hur tiden ska viktas, elevernas erfarenheter, tidens betydelse, vad som är viktigast: att pröva eller öva? Inte heller är begreppen i Physical Literacy, som kursplanen bygger på med. Begrepp som respondenterna spontant använder för att beskriva rörelse.

Att styrdokumentet är oklara och diffusa bekräftas av både litteraturen och respondenterna. Läroplansaspekten, som Larsson och Nyberg (2016) lyfter, förstärks i studien då samtliga lärare har varit verksamma under en längre tid. Några av dem är förstelärare. De ägnar också tid att reflektera tillsammans och individuellt. Kunskapen om kursplan och användning därav förefaller vara utgångspunkten i undervisningen. Respondenterna verkar kunna motivera och

värdera innehållet i sin undervisning, precis som Shulman (1986) efterfrågar. Dock påtalas, i enighet med litteraturen, en brist på konkreta begrepp samt kunnande om kvalitativa nivåer (Carlgren & Nyberg, 2015, s. 27) samtidigt som lärarna använder de begrepp som återfinns i *Bedömningsstödet*. Tvivel kring kvalitetsmarkörer, vad som styr undervisningen och hur lärare kan konkretisera kraven för alla elever uttrycks hos både lärare och litteraturen.

4.2 Gradering och viktning av kunskapskravens delar

Lärarna i studien prioriterar kunskapsmålet och anser, som andra lärare i ämnet, att rörelseförmågan utgör grunden i ämnet och undviker den inte heller (Larsson et al 2016; Nyberg & Larsson, 2016) I enighet med bl.a Segers (2016) Londos (2010) undersökningar ses rörelseförmågan som det fundamentala. Lärarna lutar sig bl.a mot att deltagande i fysisk aktivitet är en förutsättning för kroppslig förmåga, precis som styrdokumentet uttrycker. Det svåra förefaller vara att vidarebefordra detta konkret till eleven, men också för eleven att förstå vad som förväntas samt möta elevens förväntningar. Detta överensstämmer med så väl Svennbergs (2017) tankar om påverkande influenser som att oavsett vad läraren tydliggör så har eleven en fast bild av vad ämnet handlar om (Larsson et al, 2016). Vidare påvisar litteraturen att eleverna ofta har erfarenheten att kunskapsmålen är sekundära och beteende det primära (Meckbach & Lundvall et al, 2008 s 1-4), vilket studien bekräftar.

Den aktivitetsdiskurs som Londos skriver om kan också påverka den höga graderingen av kunskapskravet (Londos, 2010, s. 47) Dock förefaller de flesta av denna studies respondenter prioritera rörelsekunskapskravet för rörelseutvecklingen och ändamålsenlighetens, även om många poängterar aktivitetens betydelse. Parallellt med att kunskapskravet rankas högt, ifrågasätts även kvalitetsmarkörerna för just rörelse, således samma ambivalens till arbete med rörelsekvaliteter som Nyberg och Larsson (2016, s. 41) identifierat. Det är dock värt att poängtera att de flesta lärarna i studien förefaller sträva efter elevprogression, till skillnad från vad tidigare forskning visat.

Samtidigt visar viss forskning att rörelseförmåga inte är styrande (Ibid) vilket kan anses påverka meningsfullheten i undervisningen. Kanske kan det ses som ytterligare en aspekt som försvårar konkretiseringen så väl som progression av rörelse? Är hälsa och aktivitet det viktiga blir kvalitetskravet ännu mer sekundärt.

4.3 Definition av rörelse och rörelsekvalitet

Rörelsedefinition krävde lite mer av de intervjuade lärarna. Lärare E, som särskiljer sig från de andra lärarna under hela undersökningen, kanske på grund av en äldre utbildning gav den enklaste förklaringen medan några respondenter gjorde den koppling till att kunna beskriva förmågan med ord och begrepp som nämns i *Bedömningsstödet* (Skolverket, 2015, s. 4), men också den sociala kontexten. En lärare breddade perspektivet ett steg till genom att prata om det eleven inte gör- som till exempel placera sig rätt. Att de intervjuade kommer med breda tolkningar bekräftar tidigare forskning att rörelseförmåga kan ses på olika sätt (Tidén, 2016, s. 19) och även att det finns ett behov av olika perspektiv på rörelse (Larsson & Fagrell, 2010). Detta är också intressant då synen på rörelse påverkar rörelseutvecklingen

Lärarnas begrepp för att definiera rörelse och rörelsekvalitet (tabell 7) innehöll både fysiska och psykiska aspekter. Vissa av begreppen var direkt överensstämmande med de begrepp som ingår i Physical literacy (tabell 4) som läroplanen bygger på. Poängteras bör dock att lärarna inte kopplade till den kognitiva förmågan explicit. Denna förmåga ingick emellertid indirekt i deras undervisning och några påtalade att eleven ska kunna prata om känslan. Lärarna kopplade däremot mer till psykologi. Detta går att koppla till Nygrens studier om rörelseförmåga och den ordlösa processen (2014) så väl som de slutsatser som dragits i tidigare forskning om behovet av bättre formulerade mål för lärandet (Nyberg 2012; Larsson 2008)

Tydligt är att majoriteten av lärarnas definitioner av rörelse förefaller kunna relateras med *Bedömningsunderlaget* likaså med forskarnas kartläggning. Bl a nämns att urskilja och erfara Några av respondenterna berör också det holistiska perspektivet som kan påstås vara grundläggande i kursplanen. När kvalitetsmarkörerna av rörelsen ska beskrivas blir det komplexare och också påtagligt att lärare saknar begrepp och förståelse samtidigt som svårigheten med det dubbla uppdraget och kursplanens olika diskurser blir tydlig (Tidén, 2016; Londos, 2010). Både Larsson och Nyberg (2016) och Klapp (2015) menar att värdeorden och kvalitetsmarkörerna är för abstrakta. Kanske framför allt som rörelse, enligt bl.a. Nyberg och Larsson, är en förtrogenhetskunskap (Nyberg & Larsson 2016, s. 44). Både studien så väl som tidigare forskning påvisar ett motstånd mot just kvalitetsmarkören och det är tydligt att konkretion är svår. Emellertid stödjer studien Nybergs forskning om att en mer

reflektionsbaserad rörelseundervisning till viss del kan underlätta för både lärare och elev gällande kvalitetsmarkörerna, men framför allt för rörelseförståelsen (Nyberg, 2016)

Kopplas detta till studiens teoretiska ramar underbyggs bilden av en stark ämneskunskap och ämnesmedvetenhet bland lärarna i studien. Samtidigt kan det påstås att vad som räknas som kunskap (Linde, 2012) just i detta fall är otydligt. De förutsättningar som krävs saknas (Ibid) Forskningen bekräftar detta när den berör att rörelse inte emfaserats tillfredsställande i kursplanen (Nyberg & Larsson, 2016) samtidigt som kunskapen om rörelseundervisning som den förväntas saknas och inte ens är artikuleraad ännu (Carlgren & Nyberg, 2015, s. 27)

4.4 Rörelseundervisningen

Vad rörelseförmågan ska användas till förefaller vara tydligt för respondenterna. De ser meningsfullheten med kunskapskravet i rörelse, vikten av ändamålsenlighet samt att kunna motivera och värdera innehållet i sin undervisning, precis det som efterfrågar för PCK. Elevernas förmåga att resonera och reflektera kring rörelse får hos de flesta i studien rum i undervisningen precis som forskningen föreslår som lämplig angreppsvinkel (Nyberg, 2018). Vidare planeras så att aktiviteter sker i annan miljö för att förbättra möjlighet för reflektion. , En tydlig majoritet av respondenterna tydliggör syftet med undervisningen för eleverna. Ett mindre antal av respondenterna arbetar med teori och rörelse- en av dem väljer att jobba deduktivt för att öka elevengagemanget. Dessa lärare förefaller ha något lättare att konkretisera för sina elever *hur* de kan jobba- elevernas egen medvetenhet gör att de förstår bättre (Nyberg, 2016) men de får, precis som övriga respondenter, arbeta med konkretion.

Studien visar en eftersträvan att medvetandegöra eleven om rörelseförmåga och kvalitetskrav, samtidigt som ett driv för att utveckla kunnandet finns i undervisningen. De flesta av respondenterna arbetar med begrepp och har som mål att samma begrepp används av eleverna. De kvalitets- och kvalitativa aspekter som bland annat efterfrågas i Larssons internrapport (2008), men också av Nyberg och Larsson (2016) eftersträvas hos respondenterna, i den mån de kan. Därmed borde det bli lättare att uttrycka de ämnesspecifika kunskaperna som mål i undervisningen (Nyberg, 2017). Forskningen pekar också på att det skulle hjälpa ämnet att bli mindre diffust (Larsson et al, 2016). Huruvida det är så i denna studie är svårt att avgöra, lärarna uppger fortfarande att det är svårt att konkretisera trots att de arbetar med begrepp, filmer och förberedda examinationer. Trots det metodiska arbete som förefaller användas kring arbetet med rörelse tycks det vara svårt att utveckla eleverna framåt-

om inte förutsättningarna finns. Tid, diskurs, individuella förutsättningar som elevens kroppsuppfattning och tidigare erfarenheter nämns som påverkande faktorer av intervjuade lärare så väl som i litteraturen. En annan påverkande faktor kan vara de mångfacetterade perspektiven på rörelse som finns: så länge detta är otydligt är *vad* och *hur* svårt att genomföra. Det dubbla uppdraget som nämns av Tidén (2016) och Svennberg (2017) är också relevant. Hur undervisas något där sinnen och upplevelse spelar roll?

En närmare formulering av vilket kunnande som är målet kan vara en lösning (Nyberg, 2012) eller ett tydligare uttalande kring vad som är rimligt att kunna i en viss ålder (Redelius, 2012). Sådana uttalanden skulle i längden göra det tydligare för samtliga inblandande vad som skulle kunna vara en passande förmåga. De intervjuade lärarna nämner ”kohandel” och ”att locka publiken” samt vikten av rörelseglädje i sina försök att skapa meningsfull undervisning i rörelse och därmed underlätta konkretiseringen av kunskapskravet. Det är tydligt att en avsaknad av metod att tydligt och systematiskt möjliggöra för eleverna att utveckla rörelseförmågor som Nyberg skriver om saknas. (Nyberg, 2014; Nyberg 2016).

4.5 Bedömning av rörelse

De krav som bedömning ställer på idrottslärare som nämns i forskningen berörs även av lärarna som menar att det är svårt att bedöma, men att metodik, planering och erfarenhet hjälper (Larsson et al, 2016). Det förefaller därmed rimligt att påstå att merparten av de intervjuade använder sig av kunskaper från alla tre av PCK:s områden. Att de har svårt att konkretisera vad en elev behöver göra för ett högre betyg inom kunskapskravet goda rörelsekvaliteter kan påstås bero på andra aspekter. Olika diskurser, främst diskursen att ”föra fram fysisk aktivitet som hälsoaspekt” nämns i forskningen, men framträder även i studien, (Nyberg & Larsson, 2016, s. 11) Respondenterna nämner även: tid, elevernas förväntningar och erfarenheter, men också att det kan vara för personligt för eleven vilket styrker tidigare forskningsresultat kring rörelsebedömning. Andra påverkande aspekter kan vara de tidigare nämnda oklarheterna kring *vad* rörelseförmåga är. De begrepp som Larsson och Fagrell använder (Figur 2) visar att det endast är ett perspektiv som egentligen är mätbart och därmed konkret. (2010)

Studien visar dock tydligt att trots att lärarna försöker konkretisera bedömning och prova nya sätt så möts de av svårigheter. Framförallt när det handlar om progression. Lärarna kan relativt väl, tillskillnad från tidigare resultat, sätta ord på vad de tittar efter när de bedömer praktisk kunskap. Dock är rörelseförmåga ett brett begrepp som innefattar dels att resonera

kring dels att utföra, vilket ökar svårigheten. Lärarna ger också konkreta exempel på hur de kan arbeta med film, metakognitiva diskussioner, och begreppsanvändning. Samtidigt kvarstår faktumet emfaserat tidigare: bedömning kan inte diskuteras innan förståelse för *vad* som bedöms och *vad* som behövs är tydligt (Nyberg & Larsson, 2016; Larsson et al, 2016)

Respondenterna påtalar också skillnader på återkoppling. Läraren står inte bara i den ögonblickliga bedömningen (Annerstedt, 2001, s. 276) den ska även enligt respondenterna avväga vilken sorts återkoppling som ska ges och på vilket sätt. De skiljer också på den omedelbara och den bedömning som sker utifrån konkretiserade matriser.

Avslutningsvis förefaller det som att respondenterna kan bedöma en rörelses ändamålmässighet, vilket Kroons (2016) forskning hävdar inte är fallet. Majoriteten av studiens lärare förefaller i allt större utsträckning efterfråga mätbara resultat för att tydliggöra vad som behövs i enighet med Tidéns forskning från 2016. De mätbara resultaten kan också lättare försvara ett betyg och som inte överensstämmer med elevens förväntningar. (Svennberg, 2017) Några av lärarna efterfrågar fler tester och menar att det till viss del skulle underlätta arbetet. Behovet av tester och mer kunskap efterfrågas därmed av studiens lärare såväl som i tidigare forskning. Tidén ger konkreta förslag till förbättringar på tester som skulle kunna användas (2016, s. 71 ff). Att använda tester skulle kunna stärka ämnet, göra det mindre diffust och kanske därmed också ändra förväntningar. Om testerna tar individen i beaktande, som lärarna är nämner, skulle det avdramatiseras. Hur kommer det sig att det är ok att testa uttal i engelska men inte en rörelse? Att mäta matematiska kunskaper men inte hur fort man springer? Varför ska man bedöma hur en rörelse utförs, men inte hur en elevs handstil är? Ämnets roll och svaga avgränsning kan här tänkas ha betydelse. (Redelius, 2016, s. 225; Wikner, 2017, s. 19) Finns en konkret bakgrund kan läraren också lättare bedöma och ge konkreta tips för utveckling.

4.6 Sammanfattande diskussion

Studien kan sägas påvisa att lärarna till stor del har svårigheter att konkretisera för eleven exakt *hur* eleven ska arbeta för att få ett högre betyg. Det som framkommer är inte så mycket lärarnas bedömningsosäkerhet som tidigare påvisats. Vad som ses som hinder är elevernas förväntningar på ämnet, elevernas bild av sig själva, tidigare erfarenheter och ämnets olika diskurser samt oklarheter om vad rörelse är. De senare aspekterna nämns även i forskningen. Tiden till förfogande är också en variabel som emfaseras i denna undersökning samt tidigare

forskning. Den inbyggda konflikten som läroplanen innefattar, kan också vara en bidragande orsak. (Tidén, 2016; Svennberg 2017) Ämnets svaga avgränsning (Linde, 2012) en annan.

Tendensen finns att de som undervisar mer teoretiskt och resonerande kring rörelse lättare kan påverka elevernas förväntningar och därmed ha en bättre kommunikation om *hur:et*. Samtliga lärare i studien försöker på olika sätt genomföra sin undervisning i enighet med styrdokumentet även om uttryck ges för att elevernas förväntningar och tidigare erfarenheter är andra än lektionernas syfte, vilket påverkar.

Studiens respondenter menar på olika sätt att det till viss del går att konkretisera hur eleven ska utveckla rörelseförmågan för kunskapskravet när funktionellt perspektiv på rörelse finns samt när ett resonerande arbetssätt föreligger. De betonar också att elevens inställning spelar roll så väl som förberedelsetid. Vidare understryks att förutsättningarna för att etablera *hur:et* och *vad:et* för eleverna stärks vid mer resonerande arbetssätt och filmer som utgångspunkt. Tendensen är att lärarna mäter förmågan i allt större utsträckning dels för att det blir enklare att konkretisera dels för att det möter elevernas förväntningar. Tidén har sin forskning fastställt att det finns ett behov av tester (2016) Några lärare efterfrågar tester som tar individen i beaktning för att kunna bedöma kvaliteten när nu kvalitet är av vikt i styrdokumentet. Att testa kan också påstås förbättra ämnets avgränsning

Man kan påstå att lärarna har den pedagogiska content knowledge som behövs för att uppfylla styrdokumentets förväntningar, men att de trots det inte kan konkretisera kunskapskraven tydligt nog för elever då andra aspekter är av vikt. Det framkommer också att samhällets krav påverkar. Det förefaller tydligt att diskrepansen mellan transformeringsarenan och realisationarenen är stor och att lärare inte själva kan överbrygga den. Kanske beroende på läroplanens inbyggda konflikt, kanske beroende på influenser av omvärlden (Svennberg, 2017; Tidén, 2016)

Är det svårt för 12 erfarna, utbildade, systematiska och analytiska lärare i ämnet att svara på frågan "Vad ska jag göra för ett A?" kan det vara kursplanen som behöver förändras eller samhällets förväntningar, snarare än lärarnas undervisning. Det kan förefalla rimligt att ställa frågan om kunskapskravets kvalitetsmarkör verkligen ska kvarstå och om skolan inte till viss del ska rätta sig efter andra aktörers förväntningar så lärarna kan ge konkreta svar.

4.7 Metoddiskussion

Studien har genomförts med ett kvalitativt förhållningssätt där semistrukturerade intervjuer har genomförts så väl som observationer. Datan har sedan tolkats enligt Kvaales (1996) ad hoc metod. Under sammanställningen blev det tydligt att observationerna egentligen inte behövts då vissa inte gav någonting och andra egentligen bara förstärkte intrycket. Dessa valdes dock för att stärka validiteten. Att genomföra semistrukturerade intervjuer gynnade studien då det tillåter en flexibilitet, men också ger utrymme för icke verbal kommunikation. Suckar och tvekan har tillfört en hel del till analysen då vissa svar kom lättare från respondenterna än andra. Ad hoc analysen var tidskrävande och stringensen på svaren var inte alltid enkel. Det kan hävdas att metoden gav det bästa utfallen ur svaren då det till viss del blev både innehålls- och tematisk analys.

4.8 Framtida forskning

Rörelse och rörelseförmåga är komplext, vilket gör det naturligt att föreslå vidare forskning kring det. Vad som skulle kunna hävdas som mer specifik forskning är huruvida en systematisk användning av olika tester i undervisningen kan hjälpa elever att få en bättre uppfattning om sin rörelseförmåga och även om det blir lättare för lärare att ge konkreta progressiva förslag till eleverna samt huruvida detta kan hjälpa ämnet att bli starkt.

I studien framkommer också att rörelsekunnandet kan anses lågt (Nygren 2016; Nygren 2018) och att få elever utvecklar samhällsnyttiga rörelser. Vidare forskning kring detta och vilken roll aktivitetsdiskursen egentligen spelar skulle kunna generera i en större förståelse. Det kan också vara av intresse att studera hur lärarens syn på rörelse påverkar förmågan att konkretisera utvecklingsstrategierna hos eleverna. En annan aspekt för framtida forskning skulle vara att upprätta hålla sig mer kring problematiken vid rörelsebedömning, dess kvalitetsmarkörer och hitta lösningar och variabler på detta.

Avslutningsvis skulle det vara intressant att se vad en större undersökning inom liknande område skulle ge för resultat kanske kopplat till elevernas syn på betyg eller vid vilket lärosäte läraren studerat.

Käll- och litteraturförteckning

Otryckta källor

Intervjuer med respondenterna 2017-12- 2018 04 Finns i författarens ägo

Tryckta och elektroniska källor

Annerstedt, Claes, Peitersen, Birger & Rønholt, Helle (2001). *Idrottsundervisning: ämnet idrott och hälsas didaktik*. Göteborg: Multicare

Backman, E. & Larsson, L. (2013). *I takt med tiden?: perspektiv på idrottsläroarbildning i Skandinavien*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

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

Carlgren, Ingrid & Nyberg, Gunn (2015). Från ord till rörelser och dans [Elektronisk resurs] en analys av rörelsekunskandet i en dansuppgift. *Forskning om undervisning och lärande*. 24-40 Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-17218> [2018-01-31]

Denscombe, Martyn (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 3., rev. och uppdaterade uppl. Lund: Studentlitteratur

Esaiasson, Peter et al (2017). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Femte upplagan Stockholm: Wolters Kluwer

Ericsson, Ingegerd (2008). *MUGI motoriklek: med observationsschema för förskola och skola*. Uppsala: Kunskapsföretaget

Ericsson, Ingegerd (2005). *Rör dig - lär dig: motorik och inläring*. Stockholm: SISU idrottsböcker

Hassmén, Nathalie & Hassmén, Peter (2009). *Idrottsvetenskapliga forskningsmetoder*. Johanneshov: TPB

Krag Jacobsen, Jan (1993). *Intervju: konsten att lyssna och fråga*. Lund: Studentlitteratur

Kroon, Jenny (2016) Vad är ”kroppslig förmåga”? Om behovet av ett yrkesspråk i idrott och hälsa. I: Larsson, Håkan, Lundvall, Suzanne, Meckbach, Jane, Peterson, Tomas &

Quennerstedt, Mikael (red.) (2016). *Hur är det i praktiken?: lärare utforskar ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan

Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:gih:diva-4372> [2017-12-13]

- Klapp, Alli (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Kumar, V., Aaker, David A. & Day, George S. (1999). *Essentials of marketing research*. New York: Wiley
- Kvale, Steinar (1996). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Larsson, Håkan (2008). *Idrott och hälsa Vad är det, vart är det på väg?*, (Internrapport till Skolverket), Stockholm: Skolverket
- Larsson, Håkan & Fagrell, Birgitta (2010). *Föreställningar om kroppen: kropp och kroppslighet i pedagogisk praktik och teori*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Larsson, Håkan, Lundvall, Suzanne, Meckbach, Jane, Peterson, Tomas & Quennerstedt, Mikael (red.) (2016). *Hur är det i praktiken?: lärare utforskar ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan
- Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:gih:diva-4372> [2017-12-13]
- Larsson, H. & Nyberg, G. (2017). 'It doesn't matter how they move really, as long as they move.' *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22:2, 137-149
<https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157573> [2017-12-18]
- Larsson, Håkan & Meckbach, Jane (red.) (2012). *Idrottsdidaktiska utmaningar*. 2:a. uppl. Stockholm: Liber
- Larsson, Staffan (1986). *Kvalitativ analys: exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur
- Linde, Göran (2012). *Det ska ni veta!: en introduktion till läroplansteori!*. 3., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Lundvall, Suzanne (2014). Från institution till en högskola för idrottens, skolans och samhällets behov [Elektronisk resurs]. *Från Kungl. Gymnastiska Centralinstitutet till Gymnastik- och idrottshögskolan*. 11-28
- Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:gih:diva-3648> [2017-12-04]
- Lundvall, Suzanne, Meckbach, Jane & Wahlberg, Johan. (2008) "Lärandets form och innehåll – lärares och elevers uppfattning om lärande och kompetens inom ämnet idrott och hälsa, SIH 2001 till SIH 2007", *Svensk Idrottsforskning*, Årgång 17 (2008:4), s. 17-22.

Lundvall, Suzanne. & Meckbach Jane (2008) Mind the gap: physical education and health and the frame factory theory as a tool for analysing educational settings. *Physical education & Sport pedagogy*, 13(4) pp345-.364

Londos, Mikael (2010). *Spelet på fältet: relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid*. Diss. Lund: Lunds universitet
Tillgänglig på Internet: <http://dspace.mah.se/handle/2043/10517> [2017-12-01]

Nyberg, Gunn (2014). *Ways of knowing in ways of moving: a study of the meaning of capability to move*. Diss. (sammanfattning) Stockholm: Stockholms universitet.

Nyberg, Gunn (2018) *Att urskilja och erfara sitt sätt att springa - kan elever lära sig det i idrott och hälsa*. Forskning om undervisning och lärande. 43- 63 Tillgänglig på Internet: http://www.forskul.se/tidskrift/nummer20/att_urskilja_och_erfara_sitt_satt_att_springa_kan_elever_lara_sig_det_i_idrott_och_halsa [2018-02-08]

Nyberg, Gunn & Larsson, Håkan (2016). *Rörelseförmåga i idrott och hälsa: en bok om rörelse, kunskap och lärande*. Lund: Studentlitteratur

Nyberg, Marie & Tidén, Anna (2006). *Allsidig rörelsekompetens hos barn och ungdomar [Elektronisk resurs] : En kartläggning av skolelevers funktionella motorik /*. Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan, GIH
Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:gih:diva-20> [

Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 3., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Redelius Karin, Betygssättning i idrott och hälsa – en didaktisk utmaning med pedagogiska konsekvenser. I: Larsson, Håkan & Meckbach, Jane (red.) (2012). *Idrottsdidaktiska utmaningar*. 2:a. uppl. Stockholm: Liber

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

Redelius Karin och Hay Peter (2012), Student views on criterion-referenced assesment and grading in Swedish physical education: *Physical education and sport pedagogy*, 17(2), ss. 211-225.

Redelius, Karin (2004) ”Vilka är vinnare och förlorare i ämnet idrott och hälsa?” *Svensk idrottsforskning* (2004:4), s. 42-46.

Sejer, Izabela, Betygsättning ett (o)möjlig uppdrag? I: Larsson, Håkan, Lundvall, Suzanne, Meckbach, Jane, Peterson, Tomas & Quennerstedt, Mikael (red.) (2016). *Hur är det i praktiken?: lärare utforskar ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan

Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:gih:diva-4372> [2017-12-13]

Schulman, L (1986) - Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, Vol. 15, No. 2. (Feb., 1986), pp. 4-14.

Skolans kvalitetsarbete ger möjlighet till förändring [Elektronisk resurs]. (2013).

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Rapport-till-regeringen/Arssrapport/Skolans-kvalitetsarbete-ger-mojlighet-till-forandring/> [18-02-02]

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

Skolverket (2015). *Bedömningsstöd i ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Skolverket
<https://bp.skolverket.se/delegate/download/test/informationmaterial?testGuid=DB00615FF7054F8A90A4182DECF911BC> [17-08-14]. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2015) *Kommentersmaterial* Stockholm: Skolverket
https://bp.skolverket.se/web/bs_gy_idridr01/information [17-08-14].

Svennberg, Lena, Meckbach, Jane & Redelius, Karin (2014). Exploring PE teachers' 'gut feeling' [Elektronisk resurs] An attempt to verbalise and discuss teachers' internalised grading criteria. *European Physical Education Review*. 20:2, 199-214

Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:gih:diva-3295>

Svennberg, Lena (2017). *Grading in physical education*. Diss. 2017 Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan, GIH, 2017
Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:gih:diva-4715> [18-01-03].

Tidén, Anna (2016) *Bedömningar av ungas rörelseförmåga*. Diss. Stockholm : Gymnastik- och idrottshögskolan, GIH.

Tillgänglig på Internet:
<http://gih.divaportal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A903251&dswid=6823> [18-01-07].

Trost, Jan (2015). *Kvalitativa intervjuer*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur

Wahlström, Ninni (2016). *Läroplansteori och didaktik*. Andra upplagan Malmö: Gleerup Utbildning AB

Wahlgren, J & Schmidt M (2008) *Fattar du! Om mål och kommunikation inom idrott och hälsa på gymnasieskolan* Praktiknära forskning inom ämnet idrott och hälsa. Rapport nr. 2:2008

Wiker, Madeleine (2017). *"Det är live liksom": elevers perspektiv på villkor och utmaningar i idrott och hälsa*. Diss. Karlstad : Karlstads universitet, 2017

Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-64998>

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

Bilaga 1 Litteratursökning

Syfte och frågeställningar:

Syftet med denna studie är att studera *vad* och *hur* lärare i Idrott och hälsa gör gällande kunskapskrav 1. Hur tolkas, realiseras och konkretiseras kunskapskraven kring rörelse för så en progression kan ske. Vilka möjligheter har lärarna att genomföra detta? Syftet blir därmed indirekt huruvida detta egentligen är möjligt. Finns förutsättningarna?

Huvudfrågan är: Hur konkretiserar lärare Lgy 11: s kunskapskrav 1 ” med goda rörelsekvaliteter genomföra en bredd av aktiviteter som utvecklar den kroppsliga förmågan” i realiseringsarenan så eleverna får en chans att förbättra sitt betyg. Kort sagt: vad svarar en lärare på frågan vad ska jag göra för ett A?

Underfrågor som kan anses vara av intresse:

Analyserar och reflekterar lärare kring kunskapskrav och bedömningsstöd?

Hur viktas kunskapskraven i rörelse?

Vad definierar god rörelsekvalitet?

Hur ser undervisningen av rörelsekvaliteter ut?

Hur och när sker bedömning av rörelse?

Hur ser undervisningen av rörelsekvaliteter ut?

Kan det identifieras någon problematik kring rörelsebedömning

Vilka sökord har du använt?

Rörelse, rörelsebedömning, rörelse perspektiv, Läroplansteori Physical literacy PCK .

Var har du sökt?

*GIH:s bibliotekskatalog
Google*

Sökningar som gav relevant resultat

Rörelse, rörelsebedömning, rörelse perspektiv, Läroplansteori Physical literacy

Kommentarer

Viss litteratur har jag stött på under min studietid. Vissa artiklar bl-a Larsson (2016) har min handledare bistått med. Hon tipsade också om Wiker

Bilaga 2 Intervjumall

Berätta om din idrottsläraryrkesbakgrund

Funderar du över specifika aspekter av ditt ämne som du i bedömning och betygssättning utgår ifrån?

Analyserar du ofta själv vilka kunskapskrav/ämnesförmågor din betygssättning vilar på?

Analyserar du själv vilka kunskapskrav /ämnesförmågor dina bedömningsunderlag prövar?

Hur tycker du att det är att förstå bedömningskraven i kursplanen?

Hur tycker du att Bedömningsstödet konkretiserar kroppslig förmåga?

Om du graderar kunskapskravens delar- i vilken ordning skulle du sätta dem?

Vad är rörelse för dig?

Hur ser dina kollegor på rörelse? Har ni en samsyn?

Hur undervisar du i rörelse?

Följdfråga: hur ofta teoretiskt?

När bedömer du rörelse?

Hur avgör du olika kvaliteter på rörelse?

Vilken problematik kan du se eller har du mött gällande att bedöma elevers kroppsliga förmåga och rörelse kvalitéer?

Hur förmedlar du det du ser till eleven?

Hur konkretiserar du det du ser för eleverna för att ge dem möjlighet till förbättring?

Vilka aktiviteter använder du dig av för att bedöma rörelse?

Vilken slags formativ feedback ger du till en elev som vill förbättra sig och höja sitt betyg?

Vad svarar du på frågan ” hur ska jag jobba för att få x?”

Hur ofta upplever du en utveckling av rörelse kvalitet som därmed resulterar i högre betyg ?

Ev följdfråga: Skiljer det mellan aktiva och inaktiva?

Bilaga 3 Kvales intervjumall

Inledande frågor Ex: Kommer du ihåg när...?	Specificerande frågor Ex: kan du konkretisera? Hur löste du det?	Strukturerande frågor Ex: Absolut, men vad tänker du kring aktivitetens betydelse
Uppföljningsfrågor Ex: Uppmuntrande nick, hummande, parrotning	Direkta frågor Ex: Har du kallat en elev till resursen för att öva....	Tystnad
Sonderande frågor Ex: kan du utveckla lite?	Indirekta frågor Ex: Hur tror du dina kollegor ser på	Tolkande frågor Ex: förstår jag dig rätt när du

(Fritt från Kvale, 1996, s. 124)

Bilaga 4

Observationschema

Datum:

Syfte:

Tid:

Antal elever:

Lokal:

Lärare:

Budskap från lärare gällande rörelse ex syfte	Elevernas reaktion	Annat av intresse för att förbättra rörelseförmåga	Konkreta förslag på förbättrad rörelsekvalitet

Bilaga 5 Översikt över respondenter

Kod	Lärare A	Lärare B	Lärare C	Lärare D
Titel	Lärare i Idh + annat ämne	Lärare i Idh + annat ämne	Lärare i Idh + annat ämne	Lärare i Idh + annat ämne (Förste lärare)
Ålder:	45	37	50	28
Läroplan under utbildningen:	Lpo 94 +Lpf 94	Lpo 94 +Lpf 94	Lpo 94	Lgy 11
Idrottsbakgrund	Basketspelare + kampsport	Kampsport och friluftsliv	Orientering + idrottsintresserad	Golf + racketsport

Kod	Lärare E	Lärare F	Lärare G	Lärare H
Titel	Gymnastikdirektör	Gymnastikdir ektör	Lärare i Idh + annat ämne	Gymnastikdirekt ör (Förste lärare)
Ålder:	62	49	39	50
Läroplan under utbildningen	Lgy 70	Lpo + Lgf 94	Lpo 94 + Lgy 11	Lpo + Lgf 94 94
Idrotts- bakgrund	Gymnast	Kampsport	Simning	Bollsport + landslagstränare

Kod	Lärare I	Lärare J	Lärare K	
Titel	Lärare i Idh + annat ämne	Lärare i Idh	Lärare i Idh + annat ämne	
Ålder:	32	51	46	
Läroplan under	Lgr 11	Lpo/Lgf 94	Lpo/Lgf 94	

utbild- ningen:				
Idrotts- bakgrund	Dans	Längdskidor	Volleyboll	

Bilaga 6 Följebrev

Hej

Mitt namn är Ylva Brandt, under året ska jag komplettera min utbildning med en uppsats vid GIH. Jag skulle uppskatta om du ville delta i en djupintervju för att hjälpa mig undersöka hur lärare arbetar med att konkretisera kunskapskrav 1 och just rörelsekvalitet. Hur svara du på frågan ” men vad ska jag göra för ett A”?

Intervjun kommer att efterföljas av en observation.

Naturligtvis kommer de forskningsetiska principerna följas och du kan när som helst avsluta vårt samarbete.

Återkom gärna om detta är av intresse så tar vi det därifrån

Vänlig hälsning

Ylva

Email: ylva.brandt@klartskepp.se

Mobil 0706872657

Handledare: Karin Söderlund

Email: Karin.Söderlund@gih.se