



“Det är liksom UT som gäller”

- En kvalitativ studie om hur lärare i idrott och hälsa i årskurs 7-9 tolkar och bedömer ett kunskapskrav gällande friluftaktiviteter

Ylva Berg & Sannimaria Nymark

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN

Självständigt arbete avancerad nivå 111:2020

Ämneslärarprogrammet 2016-2021

Handledare: Josefin Englund

Examinator: Suzanne Lundvall



“ It’s to get out that matters ”

- A qualitative study of how teachers of physical education and health in grades 7-9 interpret and assess a knowledge requirement regarding outdoor activities

Ylva Berg & Sannimaria Nymark

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN

Master Degree Project 111:2020

Teacher education program 2016-2021

Supervisor: Josefin Englund

Examiner: Suzanne Lundvall

Sammanfattning

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att få en djupare förståelse för hur lärare i idrott och hälsa i årskurs 7-9 tolkar och bedömer kunskapskravet ”eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med viss/relativt god/god anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler” (Skolverket, 2011, s.51) samt vad lärarna upplever påverkar sina möjligheter att behandla kunskapskravet. Studiens frågeställningar är: *Hur tolkar lärarna kunskapskravet? Hur arbetar lärarna med att bedöma kunskapskravet? Vilka faktorer upplever lärarna påverkar deras möjligheter att arbeta med kunskapskravet?*

Metod

Studien baseras på kvalitativa semistrukturerade intervjuer. Bekvämlighetsurval följt av kedjeurval gav ett underlag på åtta legitimerade lärare i idrott och hälsa. Intervjuerna utfördes genom videosamtal i Zoom eller e-post. Data transkriberades och kodades sedan utifrån teman kopplat till studiens frågeställningar. I studien används läroplansteori och ramfaktorteori som teoretiskt ramverk.

Resultat

Lärarna i studien visar liknande tolkning av kunskapskravet och då att eleverna ska planera och utföra aktiviteter i naturmiljö med anpassning till olika väder/årstider, platser och allemansrätten. Tolkningen av vad eleverna ska kunna utifrån de olika betygsnivåerna skiljer sig. Lärarna uppger skilda arbetssätt i att bedöma kunskapskravet. De intervjuade lärarna upplever att det är främst yttre faktorer som påverkar deras möjligheter att behandla kunskapskravet i sin undervisning.

Slutsats:

Slutsatser från studien är att lärarna är viktiga aktörer i transformerings- och realiseringsarenan och då i hur det aktuella kunskapskravet tolkas och bedöms. Hur lärarna tolkar och hur de bedömer kunskapskravet påverkas i stor utsträckning av ramfaktorer som både kan möjliggöra och begränsa deras handlingsutrymme.

Abstract

Aim

The aim of the study is to gain a deeper understanding of how teachers in physical education and health (PEH) in grades 7-9 interpret and assess the knowledge requirement "The student plans and carries out outdoor activities with some/relatively good/good adaptation to different conditions, environments and rules" (Skolverket, 2011, s.51) and what teachers experience affects their ability to process the knowledge requirement. The study's questions are: *How do the teachers interpret the knowledge requirement? How do the teachers work to assess the knowledge requirement? What factors do the teachers experience affect their ability to work with the knowledge requirement?*

Method

This study is based on qualitative semi-structured interviews. Convenience sampling followed by a chain sampling provided a basis for eight licensed teachers in PEH. Interviews were conducted through video calls in Zoom or email. Data was transcribed and then coded based on themes linked to the study's questions. The study uses curriculum theory and frame factor theory as a theoretical framework.

Results

The teachers in the study show a similar interpretation of the knowledge requirement. Students should plan and implement activities in nature with adaptation to different weather/seasons, places and the right of public access. The interpretation of what the students should be able to do is based on the different grade levels differs. The teachers state different working methods in assessing the knowledge requirement. The interviewed teachers feel that it is mainly external factors that affect their ability to process the knowledge requirement in their teaching.

Conclusions

Conclusions from the study are that teachers are important actors in the transformation- and realization arena and then in how the knowledge requirement is interpreted and realized. How teachers interpret and how they assess the knowledge requirement are greatly affected by frame factors that can both enable and limit their room to maneuver.

Förord

Vi vill börja med att tillägna ett stort tack till vår handledare Josefin Englund, som under arbetets gång lagt ner mycket tid på att peppa och komma med givande återkoppling för att föra arbetet framåt. Vi vill även tacka samtliga lärare som haft möjlighet att medverka, det är tack vare er vi kunnat genomföra denna studie.

Ylva Berg och Sannimaria Nymark

(2020-12-18)

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund	2
1.1.1 Definition av friluftsliv	2
1.1.2 Friluftsliv i skolan ur ett historiskt perspektiv	3
1.1.3 Friluftsliv i skolan idag	4
1.1.4 Likvärdig utbildning och bedömning	5
2 Tidigare forskning	6
2.1 Utmaningar med tolkning och bedömning i ämnet idrott och hälsa	7
2.2 Utmaningar med friluftsliv i ämnet idrott och hälsa	9
3 Teoretiskt ramverk	11
3.1 Läroplansteori	12
3.1.1 Formuleringsarenan	12
3.1.2 Transformeringsarenan	12
3.1.3 Realiseringsarenan	13
3.2 Ramfaktorteori	13
4 Syfte och frågeställning	14
4.1 Syfte	14
4.2 Frågeställningar	14
5 Metod	15
5.1 Val av metod	15
5.2 Genomförande av datainsamlingen	15
5.3 Urval	17
5.4 Databearbetning och analys	19
5.5 Etiska överväganden	19
5.6 Studiens tillförlitlighet och trovärdighet	20
6 Resultat	21
6.1 Tolkning av kunskapskravet	21
6.1.1 Utformningen av kunskapskravet	22
6.1.2 Kunskapskravets olika begrepp	22
6.1.3 Kunskapskravets olika värdeord	23
6.2 Bedömning av kunskapskravet	25
6.2.1 Hur ofta kunskapskravet behandlas	25
6.2.2 Hur bedömningen går till	26
6.3 Påverkande faktorer	27
6.4 Sammanfattning av resultat	30
7 Diskussion	31
7.1 Resultatdiskussion	32

7.1.1 Tolkning av kunskapskravet	32
7.1.2 Bedömning av kunskapskravet	33
7.1.3 Påverkande faktorer	35
7.2 Slutsats	38
7.3 Metoddiskussion	38
7.4 Förslag på fortsatt forskning	41
Käll- och litteraturförteckning	42

Bilaga 1: Litteratursökning

Bilaga 2: Informationsbrev

Bilaga 3: Följebrev och samtyckesblankett

Bilaga 4: Intervjuguide

1 Inledning

I kursplanen för ämnet idrott och hälsa i grundskolan är friluftsliv och utevistelse tillsammans med hälsa och livsstil samt rörelse de tre kunskapsområden som undervisningen ska vila på (Skolverket, 2011). Samtidigt kommer rapporter som visar på att friluftsliv och utevistelser förekommer sparsamt i undervisningen (Novus, 2016; Skolinspektionen, 2018).

Att friluftsliv och utevistelse förekommer sparsamt i undervisningen ser vi därmed som problematiskt och även ett intressant område att undersöka. Skolinspektionens senaste kvalitetsgranskning för årskurs 7-9 visar att två tredjedelar av de undersökta skolorna behöver utveckla friluftslivsundervisningen (Skolinspektionen, 2018). Granskningen visar att det framförallt var den del av friluftslivet där elever planerar och genomför friluftaktiviteter, och då speciellt i att utföra friluftaktiviteter i olika förhållanden och miljöer, som behövde utvecklas.

Utifrån detta väcktes funderingar kring varför just denna del av kursplanen i idrott och hälsa är ett utvecklingsområde på så många skolor. Den del där elever ska få planera och genomföra friluftaktiviteter genomsyras trots allt i samtliga delar av kursplanen och är dessutom något som ska bedömas (Skolverket, 2011). Detta då det i ett av kunskapskraven för årskurs 7-9 står “eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med viss/relativt god/god anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler” (Skolverket, 2011, s. 51).

Med tanke på ovanstående ställer vi oss frågan om det är utformningen av denna del av friluftslivet som är svårtolkad eller om det är andra faktorer som gör det svårt att arbeta med och behandla ovanstående kunskapskrav. I strävan mot en likvärdig utbildning är det även intressant att undersöka hur lärarna faktiskt bedömer denna del av friluftslivet. Det är trots allt ett eget kunskapskrav som alla elever ska ha möjlighet att uppnå oavsett vilken skola de går på (Skolverket, 2012a). Problemområdet är utifrån detta tämligen intressant att undersöka. I denna studie kommer vi därmed undersöka hur lärare i idrott och hälsa tolkar och bedömer kunskapskravet “eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med viss/relativt god/god anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler” (Skolverket, 2011, s. 51). Vi kommer även att undersöka vad lärarna upplever påverkar sina möjligheter i att arbeta med kunskapskravet.

1.1 Bakgrund

I detta kapitel följer dels en presentation av friluftsliv som inleds med ett avsnitt där begreppet friluftsliv förklaras och problematiseras. Detta följs sedan av två avsnitt där friluftslivets roll i skolan förklaras, både ur ett historiskt perspektiv samt hur friluftsliv framhävs i dagens styrdokument. Avslutningsvis följer ett avsnitt där likvärdig utbildning och bedömning presenteras.

1.1.1 Definition av friluftsliv

Inom konceptet friluftsliv finns det flera olika tolkningar och synsätt. Den mest etablerade svenska definitionen är dock att “friluftsliv är vistelse och fysisk aktivitet utomhus under fritid för att uppnå miljöombyte och naturupplevelse utan krav på prestation och tävling” (Friluftsgruppen, 1999, s. 22). Nilsson (2012, s.142) föreslår en liknande definition som råder “aktivitet och vistelse i naturmiljö i syfte att erhålla naturassocierade upplevelser samt stimulans och rekreation av psykisk och/eller fysisk art, med eller utan inslag av prestation och utan krav på tävlingsprestation”. Även Friluftsfrämjandet (2009, s. 5) har kommit med en definition som är följande “att vistas i naturen på ett sådant sätt att det ger naturupplevelser, rekreation och motion [...] och skapar livskvalitet för utövaren”.

Utifrån ovanstående presentation av olika definitioner finns det flera gemensamma drag av dessa definitioner av friluftsliv. Exempelvis poängterar samtliga definitioner att naturupplevelsen ska vara i fokus och att en tävlingsaspekt utesluts. Andra likheter är att i samtliga definitioner kan friluftsliv både röra sig om fysisk aktivitet eller endast vistelse i naturen. Precis som Nilsson (2012) skriver kan friluftsaktiviteter inom friluftsliv innebära allt från att genomföra en promenad i skogen till skidåkning så länge fokuset ligger på att uppnå naturassocierade upplevelser. Svenning (2001) menar dock att det är en diffus skillnad i vad som räknas till friluftsliv eller inte, vilket kan göra det problematiskt i undervisningen i idrott och hälsa i skolan. Vi menar därför, liksom Svenning att då begreppet är så pass brett kan det bli svårt för läraren att avgöra vad undervisningen i friluftsliv ska innehålla.

Som ovan skrivet finns det flera tolkningar och åsikter kring vad friluftsliv är eller inte, vilket också skapar utrymme för egna tolkningsmöjligheter. Nilsson (2012) menar även att det finns flertalet likheter mellan konceptet friluftsliv och begreppet naturmiljöaktivitet, även om det

finns en väsentlig skillnad. Naturmiljöaktivitet menar Nilsson mer handlar om aktiviteter som bedrivs i naturen där fokuset ligger på aktiviteten. Detta jämfört med friluftsliv som handlar om själva upplevelsen i naturen utan fokus på prestation. Nilsson et al. (2012) menar att konceptet friluftsliv, i skolans värld, lätt blandas ihop med begreppet naturmiljöaktivitet. Detta menar Nilsson et al. kan ställa till problem i att särskilja friluftslivets olika kvaliteter, vilket kan resultera i att friluftslivet i skolan ersätts med endast naturmiljöaktiviteter. Författarna skriver fortsättningsvis att naturmiljöaktiviteter, såsom orientering och skridskoåkning, aldrig kan ersätta friluftslivet i fråga om naturupplevelser. För att uppnå en bra friluftslivsundervisning bör därför eleverna få möta båda delarna med god kvalitet och i tillräckligt stor omfattning.

1.1.2 Friluftsliv i skolan ur ett historiskt perspektiv

Att bedriva undervisning utomhus i naturen har länge givits en plats i svenska skolan. Lundvall (2011) har ur ett historiskt perspektiv undersökt friluftsverksamheten i skolan. Författaren skriver att redan år 1905 förekom begreppet "friluft" i läroverksstadgan i syfte att skolan skulle ges utrymme till att utföra idrottsövningar och friluftlek utomhus två till tre gånger per termin. Lundvall skriver vidare att detta sedan utvecklades och i läroverksstadgan som kom 1928 cirkulerades begreppet friluftsdag för första gången, även om begreppet "idrottsdagar" ofta sades i folkmun. Flera ämnen skulle involveras och 15-20 hel- eller halvdagar per läsår skulle ägnas åt detta. Syftet var att eleverna skulle lära känna sin hembygd, minnesmärken av historisk- och kulturhistorisk art samt få kunskap om naturområden. Begreppet friluftsdagar blev sedan obligatoriska inslag i folkskolan 1942. Då med motiveringen att friluftsdagar kunde vara en hälsosam variation till det övriga skolarbetet (Lundvall, 2011).

Första gången begreppet friluftsliv infördes i kursplanen i ämnet idrott och hälsa var i 1980 och fick då dela rubrik tillsammans med orientering (Lundvall, 2011). Fokus riktades då mot miljöfostran och ekologisk balans (Lundvall, 2011). Friluftsdagarna på skolan reducerades även till 4-8 hel- eller halvdagar per läsår (Lundvall, 2011).

I läroplanen för grundskolan som kom 1994 försvann kravet på friluftsdagar, istället kom undervisningen i friluftsliv att ingå i ämnet idrott och hälsa (Lundvall, 2011). I praktiken innebar detta att ansvaret låg på varje enskild skola och lärare i vilken utsträckning friluftsliv

och utevistelser skulle bedrivas. Lundvall (2011) skriver att detta gav konsekvenser i att antalet friluftsdagar överlag minskade i skolan.

Sammanfattningsvis har friluftsliv haft en framträdande roll i skolans styrdokument under lång tid, men med tiden fått en allt mindre plats. Idag är friluftsliv i undervisningen begränsad till ämnet idrott och hälsa. Även om friluftsliv och utevistelse är ett obligatoriskt område inom ämnet, är det upp till varje skola och lärare att tolka hur undervisningen ska bedrivas samt vilket utrymme friluftsliv och utevistelse ska ha.

1.1.3 Friluftsliv i skolan idag

Som beskrivs i avsnitt 1.1.2 har friluftsliv länge haft en viktig roll i skolan och i ämnet idrott och hälsa – och har det även idag. Syftet med friluftsliv utifrån kursplanen i ämnet idrott och hälsa är att eleverna ska utveckla förmågor i att vistas i natur och utemiljöer under olika årstider (Skolverket, 2011). Eleverna ska även få förståelse för värdet av ett aktivt friluftsliv samt utveckla förmågan att genomföra och anpassa utevistelser och friluftsliv efter olika förhållanden och miljöer (Skolverket, 2011).

Utöver att friluftsliv förekommer i syfte och förmågor framkommer vikten av friluftsliv och utevistelser även i det centrala innehållet. I det centrala innehållet finns det tre olika ämnesområden som ska betonas i ämnet idrott och hälsa varav friluftsliv och utevistelse är ett ämnesområde (Skolverket, 2011). I detta ämnesområde ska undervisningen för årskurs 7-9 i friluftsliv och utevistelser bedrivas utifrån fem olika delområden: orientering, hantering av nödsituationer vid vatten och kulturella traditioner i samband med friluftsliv. Vidare ska undervisningen bidra till att eleverna får kunskap om rättigheter och skyldigheter i naturen enligt allemansrätten samt att eleverna ska planera, organisera och genomföra friluftaktiviteter (Skolverket, 2011).

De begrepp och formuleringar som benämns i ämnets syfte och det centrala innehållet i kursplanen i idrott och hälsa återspeglas sedan i kunskapskraven, vilka är verktyg för bedömning och betygsättning av elevers kunskaper (Skolverket, 2018). Ett av kunskapskraven kopplat till friluftsliv, och som denna studie fokuserar på, är där eleverna i årskurs 7-9 ska bedömas utifrån att “eleven ska planera och genomföra friluftaktiviteter med viss/relativt

god/god anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler” (Skolverket, 2011, s. 51). Detta kunskapskrav skrivs i studien både ut i sin helhet men benämns även som *det aktuella kunskapskravet*.

Sammanfattningsvis utgör friluftsliv idag en stor del av kursplanen i idrott och hälsa. Den del där eleven ska planera och genomföra friluftaktiviteter förekommer både i förmågor, centralt innehåll samt i ett av kunskapskraven och utgör därmed en väsentlig del i kursplanen i idrott och hälsa.

1.1.4 Likvärdig utbildning och bedömning

I 1 kap 9 § i skollagen står det att utbildningen ska vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas. Begreppet “likvärdig” betyder dock inte att utbildningen ska se likadan ut, utan att kvaliteten i undervisningen ska vara så hög att de fastställda målen som är skrivna i läroplanen ska kunna uppnås överallt oavsett var i landet skolan ligger (Skolverket, 2012a; Wahlström, 2015). Med detta sagt ska kunskapskravet “eleven ska planera och genomföra friluftaktiviteter med viss/relativt god/god anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler” (Skolverket, 2011, s. 51) kunna behandlas på alla skolor oavsett var skolan är placerad.

En del av den likvärdiga utbildningen är en likvärdig och rättvis bedömning (Skolverket, 2012a). Bedömning är något läraren behöver göra av de kunskaper som eleverna utvecklar genom undervisningen i förhållande till kunskapskraven (Skolverket, 2012b; Klapp, 2015). Kunskapskraven ska dock inte läsas lösryckt ur sitt sammanhang utan bör tolkas tillsammans med de långsiktiga målen och centrala innehållet i ämnet (Skolverket, 2018). Kunskapskraven beskriver sedan vad en elev behöver kunna för att nå ett visst betyg (Skolverket, 2018). Värdeorden i kunskapskraven uttrycker progressionen mellan de olika betygsstegen E, C och A (Skolverket, 2012b). I kunskapskraven finns därmed tre olika värdeord som beskriver kvalitén på elevers kunnande, vilket i det aktuella kunskapskravet är *viss*, *relativt god* samt *god* (Skolverket, 2011). Betygen uttalar sedan i vilken grad den enskilda eleven uppfyllt de nationella kunskapskraven vid betygssättningen (Skolverket, 2018). Alltså om eleven visar att denne planerar och genomför friluftaktiviteter med *viss* anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler är det ett E. Om eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med *relativt god* anpassning blir det ett C samt med *god* anpassning ett A.

Eleverna har rätt att bli likvärdigt bedömda oavsett vilka de är, vilken lärare de har eller vilken skola de går i (Skolverket, 2012b). För att uppnå en likvärdig och rättvis bedömning krävs att bedömningen ska vara relevant och tillförlitlig. Detta i att läraren ska bedöma de kunskaper som står skrivna i kursplanen samt att bedömningen ska vara noggrann och säker (Skolverket, 2012b). En förutsättning för att en likvärdig bedömning ska kunna existera är att olika lärare ger likartade svar på frågan vilka kunskaper eleven ska inneha och hur de ska bedömas (Skolverket, 2012b). I detta fall ska läraren alltså ange likartade svar i vad det innebär att eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med viss/relativt god/god anpassning (Skolverket, 2012b). För att läraren kan göra enhetliga tolkningar av vad eleverna ska kunna, ska kunskapskraven vara tydligt formulerade (Wahlström, 2015). Om lärare tolkar och bedömer kunskapskraven olika, kan det istället leda till att bedömning brister i relevans och i tillförlitlighet (Ekberg, 2009).

Som beskrivet i ovanstående stycke är det viktigt att lärarna gör likvärdiga bedömningar utifrån de nationella målen som står skrivna i läroplanen. I syfte att främja en likvärdig utbildning kan bedömningsstödet vara ett verktyg lärarna kan använda sig av vid bedömningen (Skolverket, 2012b). Enligt Skolverket (2012b) är en viktig utgångspunkt i bedömningen av friluftsliv att undervisning och lärandesituationer sker genom olika typer av friluftaktiviteter samt i olika utemiljöer. Olika skolor har olika förutsättningar som även påverkar hur friluftslivsundervisningen utformas och vilka friluftaktiviteter som kan utföras. Utifrån detta menar Skolverket att vad som exempelvis menas med utemiljö kan innebära allt från skolgården och stadsparker till skogen och andra naturmiljöer.

Sammanfattningsvis är likvärdig utbildning något som alla elever har rätt till. Därmed är det viktigt att lärare delar en liknande uppfattning vilka kunskaper elever ska lära sig utifrån kunskapskravet “eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med viss/relativt god/god anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler” (Skolverket, 2011, s.51) och sedan gör likvärdiga bedömningar utifrån det.

2 Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras tidigare forskning som vi anser vara relevant för vår studie. För att få en bredare bild kring problemområdet inleds kapitlet med ett avsnitt där forskning kring

vilka utmaningar det finns med tolkning och bedömning av kursplanen i idrott och hälsa överlag. Detta följs av ett avsnitt där forskning mer inriktad på friluftsliv och dess utmaningar i idrott och hälsa presenteras.

Friluftsliv är ett välutforskat område, både i privat kontext samt i skolsammanhang, även vilka faktorer som påverkar friluftslivsundervisning i skolan har studerats. Få studier behandlar dock kunskapskravet “eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med viss/relativt god/god anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler” (Skolverket, 2011, s. 51). Mycket av tidigare forskning ger en översiktlig bild av lärarens tolkning och bedömning i friluftsliv. Sällan framkommer hur lärare faktiskt tolkar det aktuella kunskapskravet och hur bedömningen av kunskapskravet går till. Denna studie önskar genom att undersöka ett enskilt kunskapskrav få en djupare förståelse i hur denna del av friluftslivet i kursplanen i idrott och hälsa faktiskt tolkas och bedöms. Som skrivet i inledningen vill vi även undersöka vilka faktorer lärarna upplever påverkar sina möjligheter att arbeta med det aktuella kunskapskravet. Detta i syfte i att försöka hitta en förklaring till varför denna del av friluftslivet är ett utvecklingsområde på flertalet skolor såsom Skolinspektionens granskning visar (Skolinspektionen, 2018). Genom att undersöka det enskilda kunskapskravet “eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med viss/relativt god/god anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler” (Skolverket, 2011, s. 51) har vi en ambition att kunna ge den fördjupning som vi anser saknas i tidigare studier.

2.1 Utmaningar med tolkning och bedömning i ämnet idrott och hälsa

Trots att kursplanen, som skrivet i avsnitt 1.1.4, ska innehålla information kring vilka värden och kunskaper eleverna ska utveckla samt hur undervisningen ska organiseras och bedömas har ämnet idrott och hälsa visat sig ha en svag avgränsning (Ekberg, 2009; Lundvall & Meckbach, 2008). Med detta menas att ämnet saknar tydliga ramar för ovanstående och därmed påverkas ämnets innehåll i stor utsträckning av andra faktorer än de som står skrivna i kursplanen (Lundvall & Meckbach, 2008). Dessa faktorer diskuteras nedan.

När den senaste läroplanen (Lgr11) släpptes 2011 var ambitionen att öka likvärdigheten i undervisningen och bedömningen genom dels tydligare formulerade kunskapskrav och dels genom en utökad betygsskala (Redelius, 2012; Backman, 2018). Forskning visar dock att

detta inte lyckades och att kursplanen i idrott och hälsa fortfarande upplevs som svårtolkad bland lärare i ämnet (Skolinspektionen, 2018; Seger, 2014). Andra studier har visat att lärare i ämnet idrott och hälsa har olika åsikter kring hur kunskapskraven ska tolkas och vad eleverna faktiskt ska lära sig i ämnet (Annerstedt & Larsson, 2010; Nyberg & Larsson, 2016). Utöver att kursplanen i idrott och hälsa överlag upplevs som svårtolkad visar studier att värdeorden i kunskapskraven försvårar tolkningen och kräver kunskap hos läraren i hur de ska tolkas (Klapp, 2015).

Utifrån ovanstående upplever lärarna svårigheter i att tolka det som står i kursplanen, vilket har visat sig leda till att lärare gör egna bedömningar utöver det som är formulerat i kursplanen (Skolinspektionen, 2018). Detta visar även flera andra studier som kommit fram till att lärare i idrott och hälsa ofta anser att bedömning i ämnet handlar om andra saker än de kunskaper som nämns i kursplanen (Annerstedt & Larsson, 2010; Redelius et al., 2009; Svennberg et al., 2014). Annerstedt och Larsson (2010) menar även att lärarna inte alltid kan formulera hur och vad de baserar sin bedömning på. Exempelvis har aspekter som att vara aktiv på lektionerna, lämplig utrustning, rätt attityd och intresse hos eleven visat sig vara påverkande faktorer vid bedömning (Annerstedt & Larsson, 2010; Redelius et al., 2009; Svennberg et al., 2014; Skolverket, 2004).

Utöver att bedömning har visat sig i många fall ske på fel grunder, visar studier att förväntningar i idrott och hälsa många gånger är för lågt ställda, och att det är för lätt för eleverna att bli godkänd i ämnet (Redelius, 2012). Ett kriterium för att eleven ska bli godkänd i ämnet verkar vara närvaro, något som inte är ett nationellt krav (Redelius, 2012; Skolverket, 2004). Redelius et al. (2015) menar på att om läraren bedömer elever på fel grunder, tyder det på att den likvärdiga bedömningen inte alltid existerar.

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning att kursplanen i idrott och hälsa upplevs som svårtolkad bland lärare. Uppfattningen om hur kursplanen ska tolkas och vad eleverna ska lära sig i ämnet varierar mellan olika lärare. Detta har visat sig leda till bedömningar utöver de nationella målen i kursplanen och riskerar att eleverna inte får den likvärdiga utbildningen som varje elev har rätt till.

2.2 Utmaningar med friluftsliv i ämnet idrott och hälsa

Trots att det i avsnitt 1.1.3 framkommer att friluftsliv spelar en viktig roll i kursplanen i idrott och hälsa så visar flertalet studier att friluftsliv sparsamt förekommer i idrottsundervisningen (Backman, 2010; Skolinspektionen, 2018; Novus, 2016; Seger, 2014). Enligt Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2018) i årskurs 7-9 behövde en tredjedel av de granskade skolorna förbättra området där friluftaktiviteter kan planeras, organiseras och genomföras. Framförallt visar granskningen att skolorna behövde utveckla friluftslivsundervisningen så att friluftaktiviteter sker under *olika* förhållanden samt i *olika* miljöer. Granskningen visar också att det finns en stor spridning mellan olika skolor i hur mycket friluftsliv värdesätts och bedrivs. Genom observationer visar Skolinspektionens kvalitetsgranskning att även om flera skolor behöver förbättras på området finns det skolor där goda exempel ges på lektioner med friluftaktiviteter.

Även om kunskapsområdet friluftsliv är något som behöver förbättras vid flertalet skolor visar forskning att det finns en vilja hos lärarna att bedriva friluftsliv i undervisningen (Seger, 2014). I intervjustudien av Seger (2014) framkommer det att lärarna anser att friluftsliv är ett viktigt moment som de gärna skulle vilja tillägna mer utrymme men upplever det som svårt att få till. Kunskapskravet som denna studie är inriktad på tenderar i studien av Seger att hamna i skymundan och mer fokus läggs på ett annat kunskapskrav gällande orientering. Detta då orienteringen upplevs av de intervjuade lärarna som enklare att bedöma och genomföra i praktiken (Seger, 2014). Liknande resultat visar även Backman (2008) och Vallberg Roth et al. (2016) i sina studier. I textanalysen av Backman framkommer det att de lokala tolkningar som görs av styrdokumentet tenderar till att friluftslivet i skolan domineras av orientering, allemansrätt samt rätt kläder efter väder. Även Vallberg Roth et al. (2016) visar i sin intervjustudie att orientering dominerar och värdesätts högt i både innerstadsskolor respektive skolor i förortskommuner. I intervjuerna i studien av Vallberg Roth et al. framkommer det dock att den del där eleverna ska planera och genomföra friluftaktiviteter värdesätts betydligt mindre i innerstadsskolor.

Utifrån ovanstående stycken framkommer det att friluftsliv är ett utvecklingsområde på flertalet skolor och att orientering tenderar till att delvis ersätta friluftslivsundervisningen. Som visats i studien av Seger (2014) verkar det däremot finnas en vilja till att arbeta med

friluftsliv. Varför friluftslivet, och speciellt den del där eleverna planerar och genomför friluftaktiviteter, inte får mer utrymme i undervisningen kan man ställa sig frågan varför?

Som framkommit i avsnitt 2.1 finns det en problematik med att ämnet idrott och hälsa har en svag avgränsning. Detta speglas även i rapporten av Novus (2016), där de intervjuade lärarna upplever det otydligt skrivet i vad eleverna ska kunna i friluftsliv utifrån kursplanen i idrott och hälsa. Frågan är dock om det endast är otydligheten i kursplanen som avgör hur friluftslivsundervisningen bedrivs och bedöms samt i vilken utsträckning?

I vilken utsträckning och hur friluftsliv bedrivs visar flera studier kan påverkas av den inställning, kompetens och syn läraren har på friluftsliv (Backman, 2011; Backman, 2010; Novus, 2016). I intervjustudien av Backman (2010) framkommer det en föreställning hos lärare att friluftsliv är något som ska utföras i naturen, som ofta ligger långt bort. Detta synsätt som råder hos lärare menar Backman kan vara mer begränsande i friluftslivsundervisningen än styrdokumentet i sig. Backman (2011) visar liknande och menar att en vanlig uppfattning hos lärare är att undervisningen i friluftsliv ska genomföras i natur bortom civilisationen och lärare upplever det därmed svårt att genomföra friluftaktiviteter i stadsmiljö.

Utöver de inre faktorer som nämnts ovan visar flertalet studier också att yttre faktorer kan påverka hur lärare tolkar kursplanen kopplat till friluftsliv, formar undervisningstillfällena och bedömer elever i friluftsliv. Yttre faktorer kan därmed avgöra om eleverna får chansen till att uppnå kunskapskraven i friluftsliv eller inte (Backman, 2011; Novus, 2016; Skolinspektionen, 2018).

I Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2018) framkommer det att många av de intervjuade lärarna anser att tid är en yttre begränsande faktor i att undervisa och bedöma eleverna i friluftsliv. Exempelvis berättar de intervjuade lärarna att begreppet "olika miljöer" som förekommer i det aktuella kunskapskravet är svårt att realisera. Lärarna i kvalitetsgranskningen upplevde inte att de har tillräckligt med tid till att undervisa i friluftsliv så att eleverna får möjlighet att genomföra friluftaktiviteter i olika miljöer. Några av de intervjuade lärarna menar dock att ett samarbete med andra lärare kan möjliggöra mer tid till att bedriva friluftsliv. Även andra studier har visat på att tid kan vara en kritisk faktor i att bedriva friluftsliv (Novus, 2016; Backman, 2011; Seger, 2014). I studien av Seger (2014)

beskriver lärarna friluftsliv som tidskrävande då man “ska hålla på en hel dag”, vilket kräver stora schemaändringar för hela skolan. Detta menar några av de intervjuade lärarna i studien av Seger är en av anledningarna till att de endast behandlar det aktuella kunskapskravet någon enstaka gång per år.

Utöver tid visar forskning även att skolans geografiska läge kan vara en påverkande yttre faktor i hur mycket friluftsliv som förekommer i undervisningen i idrott och hälsa. Rapporten av Novus (2016) visar att tillgången till natur kan vara en påverkande faktor huruvida eleverna når upp till kunskapskraven i friluftsliv eller inte. Detta då de intervjuade lärarna som uppgav att skolan ligger långt ifrån ett naturområde upplever sig begränsade i att bedriva friluftsliv.

Utifrån ovanstående verkar tid och närhet till natur såldes vara kritiska faktorer i vilken utsträckning friluftsliv bedrivs eller ej. Ytterligare en yttre faktor som forskning visat kunna begränsa undervisningen i friluftsliv är ekonomi (Vallberg Roth et al., 2016; Backman, 2011; Novus, 2016; Skolinspektionen, 2018). Curtner-Smith och Meek (2000) menar dock att om friluftsliv värdesätts högt av läraren och skolan fördelas större andel av budgeten till undervisning i friluftsliv. Backman (2011) lyfter även fram i sin studie att huruvida skolan värdesätter friluftsliv eller inte också påverkar om friluftsliv blir av, exempelvis om läraren får pengar för att kunna hyra en buss för att kunna ta sina elever till skogen. Även i kvalitetsgranskningen av Skolinspektionen (2018) framkommer det att lärare anser att brist på pengar är något som begränsar deras möjlighet att genomföra friluftaktiviteter i olika miljöer.

Sammanfattningsvis finns det därmed flertalet både inre och yttre faktorer som påverkar hur undervisningen i friluftsliv tolkas, realiseras och bedöms. Ovanstående studier ger en insyn till den problematik som förekommer med momentet friluftsliv. Inte sällan dominerar orienteringen i friluftslivsundervisningen och det aktuella kunskapskravet som denna studie handlar om hamnar lägre i prioritering.

3 Teoretiskt ramverk

I detta kapitel presenteras studiens teoretiska utgångspunkter. Som teoretiska ramverk för studien har läroplansteori och ramfaktorteori använts. Först följer en presentation av läroplansteorin och därefter introduceras ramfaktorteorin, som går in under läroplansteorin.

Läroplansteorin använder vi som hjälp till att få en djupare förståelse i hur lärare tolkar och bedömer det aktuella kunskapskravet. Ramfaktorteorin använder vi i denna studie som ett komplement i att förklara de faktorer lärarna upplever påverka deras möjlighet att arbeta med kunskapskravet.

3.1 Läroplansteori

För att skapa en djupare förståelse för den tolknings- och bedömningsprocess som lärarna genomför används läroplansteori. Arbetet kring läroplanen bedrivs på olika nivåer och enligt läroplansteorin ses läroplanen utifrån tre delarenor vilka är formulerings-, transformerings- och realiseringsarenan (Linde, 2012). Denna studie är mest inriktad på de två sistnämnda men för att skapa en förståelse för läroplansteorins grunder följer nedan en kort beskrivning av samtliga delarenor.

3.1.1 Formuleringsarenan

Formuleringsarenan utgår från en samhällsnivå och de grupper som styr skolan (Linde, 2012). I formuleringsarenan formuleras föreskrifter och styrdokument, det vill säga läroplaner och kursbeskrivningar, som sedan ligger till grund för undervisning i skolan (Linde, 2012). Vilka erfarenheter, kunskaper och värderingar som väljs ut till en läroplan påverkas av bestämmelser utifrån skollagen och andra riktlinjer samt samhällets politiska förväntningar och ideologi (Linde, 2012). Den formulerade läroplanen är sedan upp till lärare, skola, skolledning samt staten att tolka, vilket görs i transformeringsarenan som beskrivs i följande stycke (Linde, 2012).

3.1.2 Transformeringsarenan

Ovannämnda formuleringsarenan har en påverkan på transformeringsarenan och inkluderar hur läroplanen tolkas för att elever ska få möjlighet att nå målen med undervisningen (Linde, 2012). Lärarna, den enskilda skolan i sig, skolledarna och staten är aktörer som påverkar hur läroplanen tolkas och därefter realiserar (Linde, 2012). Enligt Wahlström (2015) är dock läraren den främsta aktören i transformeringsarenan. Hur läraren tolkar läroplanen påverkas bland annat av ens kunskaper, synsätt och tidigare erfarenheter (Linde, 2012). Detta menar vi exempelvis kan innebära att lärarens synsätt, tidigare erfarenheter samt kunskaper inom friluftsliv kan påverka hur läraren tolkar det aktuella kunskapskravet. Wahlström (2015)

menar att läroplanen sällan tolkas ensam utan att det ofta görs i ett samspel med kollegor och skolledningen. Tolkningen av läroplanen kan bero på ämnets karaktär då olika ämnen är olika starkt avgränsade vad gäller ämnets huvudmoment och innehåll (Linde, 2012). Ämnet idrott och hälsa, som visat sig ha en svag avgränsning ger därför större frihet i tolkningen (Ekberg, 2009). Vilken tolkning som slutligen blir är en av många faktorer som påverkar hur undervisningen sedan utformas och vilket stoff som väljs ut i realiseringsarenan (Linde, 2012). Detta beskrivs i följande stycke.

3.1.3 Realiseringsarenan

I realiseringsarenan förverkligas den tolkning som gjordes av läroplanen i transformeringsarenan (2012). Realisering av läroplanen handlar därmed om hur undervisningen utformas utifrån den tolkning läraren gör av läroplanen (Linde, 2012).

Utöver det realiserade innehållet i undervisningen omfattar realiseringsarenan även det som eleverna har förstått och lärt sig i undervisningen. De händelser som sker i klassrummet, vilka kunskaper och färdigheter som eleverna visar upp är sedan det läraren ska bedöma (Wahlström, 2015). Vidare ska lärare även utforma undervisningen så att bedömning och betygsättning är möjlig (Seger, 2014). Med detta menas alltså att läraren ska utforma undervisningen i friluftsliv så att kunskapskravet ”eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med viss/relativt god/god anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler” (Skolverket, 2011, s. 51) kan bedömas.

Enligt läroplansteorin kan läroplanen endast ses som en av de faktorer som påverkar det realiserade innehållet i undervisningen och även att andra aspekter påverkar dess utformning (Linde, 2012). Vilka faktorer som påverkar hur läraren tolkar läroplanen, utformar undervisnings- och bedömningssituationer kan bland annat betraktas utifrån ramfaktorteorin som nedan presenteras.

3.2 Ramfaktorteori

I processen att förklara och förstå arbetet kring hur tolkning och bedömning av kunskapskravet ”eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med viss/relativt god/god anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler” (Skolverket, 2011, s. 51) går till kan

ramfaktorer undersökas. Teorin utgår ifrån tanken att yttre faktorer bortom lärarens direkta kontroll har en stor påverkan huruvida undervisning är möjlig att genomföras och kan därmed begränsa lärarens handlingsutrymme (Wahlström, 2015; Linde, 2012). Detta har, inom friluftsliv, exempelvis visat sig vara elevgrupp, naturtillgång, ekonomi och tid (Backman, 2011). Även politiska, kulturella och administrativa beslut om tidsplaner, schemautformning, gruppstorlek, ekonomi etcetera påverkar vad som är möjligt att genomföra i undervisningen (Lindblad et al. 1999). Dahllöf (1999) menar därmed att dessa faktorer kan vara en förklaring till olika utfall av undervisningsprocessen.

Enligt ramfaktorteorin är därmed vissa önskvärda resultat inte nåbara eftersom det finns begränsade faktorer, vilket även påverkar lärarens uppfattning av hur undervisningen kan se ut. Alltså om läraren inte har vissa förutsättningar kan inte vissa handlingar genomföras och därmed finns en begränsning av vilka handlingar som blir möjliga (Lindblad et al. 1999). Ramfaktorer kan dock sällan ses i sin ensamhet menar Lindblad et al. (1999), utan lärarens praktiska förnuft måste vävas in för att kunna förklara varför undervisningen blir som den blir. Som skrivet i 3.1.2 påverkas lärarens tolkning av läroplanen även av kunskaper, synsätt och tidigare erfarenheter (Linde, 2012).

4 Syfte och frågeställning

4.1 Syfte

Syftet med studien är att få en djupare förståelse för hur lärare i idrott och hälsa i årskurs 7-9 tolkar och bedömer kunskapskravet ”Eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med viss/relativt god/god anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler” (Skolverket, 2011, s.51) samt vad lärarna upplever påverkar sina möjligheter att behandla kunskapskravet.

4.2 Frågeställningar

För att uppfylla syftet utgår studien från följande tre forskningsfrågor:

- Hur tolkar lärarna kunskapskravet?
- Hur arbetar lärarna med att bedöma kunskapskravet?
- Vilka faktorer upplever lärarna påverkar deras möjligheter att arbeta med kunskapskravet?

5 Metod

I följande kapitel presenteras en genomgång av studiens metod. Kapitlet behandlar val av metod, urvalet för studien, datainsamling, databearbetning och analys. Även etiska överväganden samt att studiens tillförlitlighet och trovärdighet redogörs i förhållande till studien.

5.1 Val av metod

Då denna studie syftar till att få en djupare förståelse för hur lärare tolkar och bedömer ett kunskapskrav inom friluftsliv samt vad lärarna upplever påverkar sina möjligheter att arbeta med det aktuella kunskapskravet antar denna studie en kvalitativ ansats. Precis som Kvale & Brinkmann (2014) skriver kan en kvalitativ ansats ge djupare förståelse av människors åsikter och upplevelser jämfört med en kvantitativ metod.

Som datainsamlingsmetod har vi valt att använda oss av semistrukturerade intervjuer. Detta för liksom ovan få en fördjupad förståelse i hur lärare tolkar och bedömer samt vad lärarna upplever påverkar sina möjligheter att arbeta med det aktuella kunskapskravet. Precis som Kvale och Brinkmann (2014) skriver kan semistrukturerade intervjuer skapa en dialog som ger en inblick i hur intervjupersonen uppfattat ett fenomen vilket även öppnar upp för en förståelse av andras tankar och livsvärld.

5.2 Genomförande av datainsamlingen

Innan intervjuerna genomfördes utformades en intervjuguide (se bilaga 4). Detta för att ha ett manus att utgå ifrån så att intervjuens struktur upprätthölls under intervjuerna (Hassmén & Hassmén, 2008). Intervjuguiden innehåller relevanta bakgrundsfrågor kopplat till utbildning och friluftsliv samt tre olika frågeområden kopplat till studiens frågeställning (se 4.2). Frågeområdena var utformade utifrån "tratt-tekniken" där först en öppnande fråga ges följt av mer stängda frågor kopplat till den öppnande frågan (Patel & Davidsson, 2011). Detta för att aktivera och motivera intervjupersonerna i att till en början få verbalisera sig som denne vill (Patel & Davidsson, 2011).

För att säkerställa att intervjufrågorna i intervjuguiden svarar på studiens syfte och frågeställningar genomfördes en pilotintervju innan huvudintervjuerna (Kvale & Brinkmann,

2014). Pilotintervjun utfördes på en student som läser sitt sista år på lärarutbildningen på Gymnastik- och idrottshögskolan. Intervjupersonen valdes ut då denne var den mest representativa personen som var tillgänglig. Vi är medvetna om att intervjupersonen inte tillhör målpopulationen men vi bedömde denna person tillräckligt representativ för att kunna ge givande återkoppling. Efter pilotintervjun reviderades intervjuguiden genom att förtydliga frågor kopplat till det första frågeområdet gällande tolkning av det aktuella kunskapskravet.

Vi valde att genomföra samtliga intervjuer digitalt. Detta möjliggjorde det för oss att genomföra intervjuer med lärare i andra delar av landet, vilket för vår studie är intressant med tanke på att klimat och natur ser annorlunda ut runt om i landet (Elmholdt, 2006). Med tanke på situationen gällande covid-19 blev även intervjuerna med de medverkande lärarna i närområdet datorstödda. I denna studie skedde intervjuerna antingen genom videosamtal i Zoom eller via e-post. Anledningen varför tre av intervjuerna skedde genom e-post var för att dessa intervjupersoner inte hade möjlighet att delta genom ett videosamtal på grund av tidsbrist. Vi bedömde dock att dessa personers medverkan var viktig för studien då de gav en större spridning i urvalet. Precis som Trost (2010) skriver är det en fördel med spridning i urvalet även om studien har en kvalitativ ansats.

Intervjuerna som skedde genom e-post utfördes på så sätt att intervjupersonen fick tillgång till samtliga frågor vid samma tillfälle och fick sedan svara i sin egen takt. Frågorna fanns i ett worddokument som intervjupersonerna också fick svara i. Vi var tillgängliga för frågor och hade möjlighet till att ställa följdfrågor samt få förtydliganden om något svar var otydligt. En fördel med intervjuer via e-post är att det är tidseffektivt. Detta då vi sparade tid i efterföljande transkribering (Kvale & Brinkmann, 2014). En nackdel med intervjuer via e-post är att båda parter måste vara duktiga på att skriva samt att det sätter höga krav på att intervjufrågorna är utformade på ett tydligt sätt (Elmholdt, 2006). Det kan även vara till en nackdel då vi inte kunde ta del av intervjupersonernas tonfall och kroppsspråk, vilket vi är medvetna om kan påverka resultatet (Kvale & Brinkmann, 2014). Vi är därmed medvetna om att det finns vissa begränsningar vid insamlande av data genom e-post men vi bedömde, som skrivit ovan, att det var nödvändigt för att höja kvalitén i studien.

Intervjuerna som genomfördes genom Zoom spelades in med hjälp av en inspelningsfunktion i programmet samt med en smartphone, detta med intervjupersonernas godkännande.

Inspelningen skedde för att möjliggöra senare transkriberingen från talade ord till skriven text samt att vi då kunde ta del av detaljer såsom tonfall, tankepauser etc. (Hassmén & Hassmén, 2008; Trost, 2010). I intervjuerna via Zoom ställdes alla öppnande frågor till samtliga intervjupersoner medan följdfrågorna kunde variera beroende på hur personen svarade i de öppnande frågorna. Även antalet bakgrundsfrågor varierade mellan intervjuerna beroende på hur mycket bakgrundsfakta vi hade om personen sedan tidigare. En person intervjuade och den andra lyssnade och kom eventuellt med en fråga i slutet av intervjun om personen ansåg att någon fråga glömts bort. Intervjupersonerna, som genomförde intervjun via Zoom, fick inte tillgång till frågorna innan intervjutillfället. Anledningen till varför intervjupersonerna inte fick tillgång till frågorna innan var för att vi ville ha spontana och ärliga svar. Intervjuernas längd varierade mellan 15-48 minuter.

5.3 Urval

Studien är utförd på åtta legitimerade lärare i ämnet idrott och hälsa i årskurs 7-9 vid åtta olika grundskolor i norra och mellersta Sverige. Urvalet av dessa lärare gjordes dels utifrån ett bekvämlighetsurval, där den tillgängliga populationen valdes ut (Hassmén & Hassmén, 2008). Anledningen varför ett bekvämlighetsurval användes var för att enkelt och snabbt få tag i deltagare (Hassmén & Hassmén, 2008). Bekvämlighetsurvalet följdes av ett kedjeurval där en person rekommenderar andra personer som har möjlighet att medverka (Hassmén & Hassmén, 2008). Nackdelen med dessa typer av urval är att resultatet i studien inte blir representativt för hela populationen (Hassmén & Hassmén, 2008). Dock menar vi liksom Trost (2010) att det i kvalitativa studier är ointressant att prata om ett representativt urval i en statistisk mening. Denna studie syftar därmed inte till att uppnå ett generaliserbart resultat.

Bekvämlighetsurvalet gjordes genom att totalt 99 lärare, runt om i landet, kontaktades genom e-post, telefon eller via sociala medier. Samtliga e-postadresser som användes är sådana som finns tillgängliga på skolornas hemsida. De lärare som kontaktades via sociala medier eller via telefon har vi antingen haft kontakt med sedan tidigare alternativt att vi fått personerna tipsade av någon vi känner. Totalt svarade 22 personer varav 12 svarade att de inte hade möjlighet att delta och tre svarade att de kunde delta, men fick senare förhinder. Därmed återstod sju lärare som hade möjlighet att medverka och som även valdes ut.

Utöver de sju lärare som valdes ut genom ett bekvämlighetsurval valdes en lärare ut till följd av ett kedjeurval. Detta skedde genom att en av de bekvämlighetsutvalda lärarna föreslog en annan lärare i idrott och hälsa som hade möjlighet att delta i studien. Dessa lärare arbetar inte i samma kommun och därmed frångår den nackdel kedjeurval annars kan ha i att lärarna kan komma från samma skola eller kommun (Hassmén & Hassmén, 2008). Nedan redovisas de åtta lärare i idrott och hälsa som medverkat i studien (se tabell 1).

Tabell 1. *Lärare i idrott och hälsa som medverkat i studien.*

	Examensår	Yrkeserfarenhet	Kontakt	Intervjuform
Lärare 1	1987	31 år	Kedja från Lärare 4	E-post
Lärare 2	2003	14 år	Sociala medier	E-post
Lärare 3	2019	1 ½ år	Sociala medier	Zoom
Lärare 4	2020	½ år	Telefon	Zoom
Lärare 5	2004	16 år	Sociala medier	Zoom
Lärare 6	2018	2 ½ år	E-post	E-post
Lärare 7	2020	½ år	Sociala medier	Zoom
Lärare 8	2020	½ år	Sociala medier	Zoom

Kommentar. De åtta legitimerade idrottslärarna som medverkat i studien. Med examensår menar vi det år intervjupersonen fick lärarexamen. Med yrkeserfarenhet menar vi hur länge intervjupersonerna har arbetat med idrott och hälsa i årskurs 7-9. Av konfidentialitetsskäl benämns intervjupersonerna i studien som lärare 1-8.

Efter att lärarna tackat ja till deltagandet i studien, fick de mejlat informationsbrev och samtyckesblankett till sig.

5.4 Databearbetning och analys

Databearbetningen bygger på intervjusvar från åtta lärare i idrott och hälsa. De lärare som intervjuades genom Zoom transkriberades från talande ord till skriven text. Detta skedde samma eller nästföljande dag då intervjun fortfarande var färsk i minnet. För att säkerställa att transkriberingen speglade intervjun ordagrant lyssnade vi, tillsammans, igenom intervjun efter genomförd transkribering (Patel & Davidsson, 2011). De tre intervjupersoner som utförde intervjun via e-post transkriberades inte då svaren redan fanns skriftligt. Dessa intervjuer lästes däremot igenom innan analys. Detta för att avgöra om vi ville ställa ytterligare någon följdfråga eller få förtydliganden av svaren från intervjupersonerna.

När transkriberingen var klar gjordes en sammanställning och analys av det insamlade materialet. Detta skedde genom att intervjumaterialet först lästes igenom för att få en känsla för helheten. För att urskilja vilka intervjusvar som var lika eller olika samt vilka svar som var mest relevanta för studien plockades meningar ut från intervjumaterialet som vi ansåg innehålla relevant information för studien. Därefter kodades dessa meningar utifrån förutbestämda teman kopplat till studiens tre frågeställningar. Dessa teman är: *Tolkning av kunskapskravet, bedömning av kunskapskravet och påverkande faktorer*. Under tematiseringen upptäcktes även underteman, sprungna ur empirin, som hjälpte oss att ytterligare strukturera upp materialet. Kopplat till första temat (tolkning av kunskapskravet) upptäcktes följande underteman: *utformningen av kunskapskravet, kunskapskravets olika begrepp och kunskapskravets värdeord*. Kopplat till temat bedömning av kunskapskravet upptäcktes följande underteman: *hur ofta kunskapskravet behandlas och hur bedömningen av kunskapskravet går till*. Kopplat till det sistnämnda temat (påverkande faktorer) identifierades följande underteman: *Tid, geografiskt läge, schema, kollegialt samarbete, ekonomi och material*.

5.5 Etiska överväganden

Studien utgår från de grundläggande forskningsetiska principerna: *informationskravet, konfidentialitetskravet, samtyckeskravet och nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2017). Intervjupersonerna i studien blev innan intervjun informerade om studien och dess syfte. Det var frivilligt att delta och intervjupersonerna samtyckte till sin medverkan i studien. Detta skedde antingen muntligt vid intervjuns start, skriftligt via e-post eller att de fyllde i bifogad samtyckesblankett. Intervjupersonerna hade möjlighet att avbryta sitt medverkande när desse

ville. Studien skedde konfidentiellt genom att intervjupersonernas namn, kön samt vilken skola de arbetar på inte skrivs ut i studien. Intervjumaterialet som samlades in kommer endast nyttjas för det ändamål som uppgavs i samband med att intervjupersonerna lämnade sitt samtycke till deltagande i studien. Intervjupersonerna fick innan intervjun en informationsblankett samt en samtyckesblankett mejlat till sig (se bilaga 2 och 3). I informationsblanketten framstod även att vi hade avsikt att spela in intervjun för att möjliggöra senare transkribering.

5.6 Studiens tillförlitlighet och trovärdighet

Tillförlitlighet, eller reliabilitet, handlar om resultatet kan reproduceras vid en annan tidpunkt av andra personer medan trovärdighet, eller validitet, handlar om studien undersöker det som är avsikten (Kvale och Brinkmann, 2014; Hassmén & Hassmén, 2008). Överlag har kvalitativa studier en låg grad av tillförlitlighet (Hassmén & Hassmén (2008). Detta då intervjuer sällan blir detsamma då intervjupersonen kan ändra uppfattning eller få nya insikter till nästkommande intervju (Patel & Davidsson, 2011; Kvale & Brinkmann, 2014). Vi har i vid planering och genomförandet av studien strävat efter att säkerställa tillförlitlighet och trovärdighet i studien på olika sätt, som nedan diskuteras.

Som skrivet i 5.2 utformades en intervjuguide, för att ha ett manus att utgå ifrån vid intervjuerna. Intervjuguiden kan även vara ett sätt att höja studiens tillförlitlighet och trovärdighet. Att utgå från samma manus ger intervjuerna samma struktur och bidrar till att intervjuerna genomförs på liknande sätt, vilket kan öka tillförlitligheten (Hassmén & Hassmén, 2008). Då intervjuerna var semistrukturerade kunde varierande följdfrågor ges, vilket däremot kan sänka tillförlitligheten något (Kvale & Brinkmann, 2014; Hassmén & Hassmén, 2008). Vi hade i intervjuerna förutbestämda följdfrågor kopplade till de öppna frågorna. Vi försökte i största mån hålla oss till dessa frågor vid intervjuerna som skedde via Zoom. I intervjuerna som skedde via e-post fick alla förutbestämda följdfrågor bifogade. Vid båda fallen kunde vi även komplettera med andra följdfrågor utöver intervjuguiden om vi kände att det behövdes. Intervjuguiden var utformad till att få svar på studiens syfte och frågeställning och kunde på så sätt öka trovärdigheten i studien.

Innan huvudintervjuerna genomfördes testades intervjuguiden i en pilotintervju. Detta för att säkerställa att intervjufrågorna var utformade på ett lämpligt sätt och att de svarade på syfte

och frågeställning. Precis som Kvale & Brinkmann (2014) skriver är det att föredra så representativ intervjuperson till pilotintervjun som möjligt. Personen som i denna studie medverkade i pilotintervjun tillhör inte målpopulationen för studien. Dock är personen väl insatt i kursplanen för idrott och hälsa i grundskolan. Vi anser därmed att vi, i pilotintervjun, fick givande återkoppling för att kunna förbättra intervjuguiden och på så sätt öka trovärdigheten.

För att öka tilliten till resultatets trovärdighet tillämpades en analytikertriangulering i tolkningen och analysen av intervjumaterialet. Detta skedde genom att intervjumaterialet först tolkades och analyserades enskilt för att sedan jämföra våra tolkningar och analyser med varandra (Hassmén & Hassmén, 2008). Den teoretiska trovärdigheten bedömdes sedan huruvida vi enats om den tolkning som skett av det insamlade materialet (Hassmén & Hassmén, 2008).

6 Resultat

Syftet med studien är att få en djupare förståelse för hur lärare i idrott och hälsa i årskurs 7-9 tolkar och bedömer kunskapskravet ”eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med viss/relativt god/god anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler” (Skolverket, 2011, s.51) samt vad lärarna upplever påverkar sina möjligheter att behandla kunskapskravet.

Resultatet som redovisas nedan har sammanställts utifrån svar från de åtta intervjuade lärarna. Resultatet presenteras i teman som är relaterade till studiens tre frågeställningar. Frågeställningarna som besvaras är: *Hur tolkar lärarna kunskapskravet? Hur arbetar lärarna med att bedöma kunskapskravet? Vilka faktorer upplever lärarna påverkar deras möjligheter att arbeta med kunskapskravet?* Resultaten exemplifieras och förtydligas med citat från de medverkande lärarna.

6.1 Tolkning av kunskapskravet

Nedan följer den del av resultatet som svarar på vår första frågeställning: *Hur tolkar lärarna kunskapskravet?* Kapitlet kring hur lärarna tolkar kunskapskravet har vi valt att dela upp i tre delar för att göra det mer tydligt. I den första delen presenteras hur lärarna resonerar kring utformningen av kunskapskravet. Andra delen handlar om hur lärarna resonerar kring och

förklarar de olika begreppen som förekommer i kunskapskravet. Dessa begrepp är friluftaktiviteter samt olika miljöer, förhållanden och regler. Slutligen redovisas även hur lärare tolkar de olika värdeorden och då vad lärarna tolkar att eleverna ska kunna utifrån de olika betygsnivåerna.

6.1.1 Utformningen av kunskapskravet

I intervjuerna framkommer det att samtliga lärare upplever kunskapskravet som tolkningsbart. Flera lärare beskriver kunskapskravet som att det är tydligt i vad som ska göras, särskilt när de tolkar kunskapskravet i relation till det centrala innehållet. Däremot upplever lärarna att de har stor frihet i hur det ska göras. Lärare 2 beskriver det som att “det står väldigt konkret vad som ska göras, men läraren har frihet hur det ska göras utifrån olika förutsättningar, kulturellt och geografiskt”. Några lärare upplever kunskapskravet som tolkningsbart i både hur och vad undervisningen ska innehålla. Exempelvis berättar lärare 4 att “friluftaktiviteter kan betyda olika för olika lärare, vilket även gör att läraren får stor frihet i vad som man själv väljer att väva in i kunskapskravet”.

6.1.2 Kunskapskravets olika begrepp

I definitionen av begreppet friluftaktiviteter är lärarna eniga om att begreppet friluftaktivitet är någonting som handlar om att utföra aktiviteter i naturmiljö, även om de ger olika exempel på vad. Aktiviteter som nämns som exempel är allt från aktiviteter med mer idrottslig karaktär såsom skidåkning och löpning till att bara gå ut och vara i naturen. Lärare 5 poängterar att för att det ska räknas som friluftaktivitet behöver det inte vara en aktivitet som utförs i en skog utan kan även innebära att man går ut och tittar på sin närmiljö. Lärare 8 påpekar även att inställningen till aktiviteten kan avgöra om det räknas som träning eller som en friluftaktivitet, där rekreation står i fokus.

Den typ av aktiviteter som lärarna väver in i kunskapskravet handlar inte endast om aktiviteter såsom skidåkning, löpning eller vara i naturen utan även inkluderar förberedande aktiviteter för att kunna utföra friluftsliv. Utöver att friluftaktiviteter kan ses som aktiviteter i naturen menar några lärare att friluftstekniska aktiviteter där eleverna får träna på att sätta upp vindsydd, tända trangia och klä sig rätt även kan vara en typ av friluftaktivitet. Detta menar

lärarna även kan ses som förberedelser till en mer utvecklad friluftaktivitet såsom exempelvis en vandring. Lärare 4 berättar:

Vi har tränat på att sätta upp vindskydd och sätta upp tält och tända trangia, hur man lagar mat, hur man betar sig ute i naturen, hur man ska packa och hur man ska klä sig och vad man ska tänka på, nu ska vi ta och applicera det på den här vandringen och som också är en del av friluftslivet.

Begreppen olika förhållanden och miljöer uppfattar majoriteten av lärarna som att eleverna ska utföra friluftaktiviteter i *olika* väderlekar och årstider samt vid *olika* platser. Några lärare poängterar att det därmed inte räcker att behandla kunskapskravet en gång per år utan kräver regelbunden undervisning i friluftsliv. Lärare 5 lyfter däremot upp att begreppet miljö nödvändigtvis inte behöver betyda olika platser utan även kan innebära en och samma plats fast vid olika årstider, vilket kan göra det lättare att realisera begreppet. Lärare 3 är inne på samma spår och säger “olika miljöer innebär att man ska vara ute olika årstider för mig”.

När lärarna får frågan hur de tolkar begreppet “regler” kopplat till kunskapskravet anger samtliga lärare allemansrätten som den huvudsakliga regeln att förhålla sig till när man utför friluftsliv. Lärare 4 och 6 menar däremot på att begreppet regler i friluftsliv även kan innefatta andra regler utöver allemansrätten. Exempelvis säger lärare 4 att “det kanske inte står i någon allemansrätt att man inte ska springa och knuffas runt ett stormkök, men det är ändå en regel man kan ha därför att annars kan man fara på färde [...]”.

Sammanfattningsvis ger lärarna en liknande tolkning av det aktuella kunskapskravet och då i att eleverna ska utföra aktiviteter i naturmiljö med anpassning till olika väder/årstider, platser och allemansrätten. Flera av lärarna menar dock att valet av aktiviteter är upp till den enskilda läraren. Två av lärarna nämner dessutom att begreppet miljö även kan betyda samma plats fast vid olika årstider.

6.1.3 Kunskapskravets olika värdeord

Samtliga lärare upplever kunskapskravet, som togs upp i avsnitt 6.1.1, som tolkningsbart. Det blir även tydligt när lärarna får svara på frågan hur de tänker kring de olika värdeorden viss, relativt god och god som förekommer i det aktuella kunskapskravet. Ett tydligt mönster som framkommer under samtliga intervjuer är att värdeorden viss, relativt god och god uppfattas

som svårtolkade. Vad värdeorden egentligen innebär upplever lärarna är upp till den undervisande läraren att avgöra i vad som krävs för att nå ett visst betyg. Lärare 1 berättar att “otydligheten beror ju på skrivningen av kunskapskraven viss anpassning, relativt god anpassning, god anpassning. Det är ju inte direkt några konkreta krav eller beskrivningar av vad som krävs”.

Flertalet lärare beskriver värdeordet god som enklast att tolka och beskriva. Samtliga lärare är eniga om att för att eleven ska nå upp till ett A och därmed planerar och utför friluftaktiviteter med god anpassning ska eleven ha tänkt på alla aspekter kring det lärandeobjekt som bedöms. Lärare 7 beskriver ett exempel på hur en A-elev kan visa sina kunskaper i att göra upp en eldstad.

Man ska ha bra placering på den så att elden inte kan sprida sig, man ska ha tänkt på funktionen så att man kanske har förberett till att det finns mer bränsle att lägga på, så mer vedklubbar osv och sedan har man kanske använt en bra metod för att kunna starta upp den här elden då. [...]. just det här med att man väljer en bra plats och anpassar sig då både efter olika förhållanden och olika miljöer [...].

Utöver att eleven ska ha tänkt på alla aspekter kring bedömningsobjektet menar flera lärare att eleven även ska ha tänkt på säkerheten för att nå upp till ett högre betyg. Några lärare menar även att god anpassning kan handla om att eleven klär sig rätt utifrån miljön och förhållanden som eleven vistas i. Två av lärarna berättar också att om eleven ska nå upp till det högsta betyget, ska eleven även vara ansvarstagande och kunna stötta andra i gruppen vid behov.

Lärarnas uppfattning i vad värdeorden viss och relativt god innebär varierar. Vissa lärare menar att om eleven är närvarande på lektionen är det tillräckligt för att bli godkänd i momentet. Andra lärare tittar istället på elevernas kunskaper i att sätta upp exempelvis en eldstad. Majoriteten av lärarna beskriver en E-elev som att denne klarar av uppgifter, men saknar några väsentliga delar i utförandet samt att utförandet sker med låg säkerhet. Lärare 2 beskriver E-nivån som följande: “Kan du bara ge några få exempel på hur du anpassar en lägerplats till miljö/regler är det bara viss anpassning”. Ett typiskt C-exempel, och då med relativt god anpassning, beskriver flera av lärarna som att eleven har bockat av flera aspekter som läraren tittar på, men precis som lärare 6 säger att själva “toppen saknas”.

Att avgöra var gränsen går mellan viss och relativt god anpassning, alltså skillnaden mellan ett E och C, beskriver några lärare som subjektivt. Flera lärare berättar att till slut blir det känslan som avgör. Lärare 4 beskriver det som: “[...] man vill ju inte ha bara en känsla utav att det där är ett E och det där är ett C utan man vill ju ha ganska starka motiv i vad som är vad...”. Lärare 1 reflekterar kring likvärdigheten mellan skolor och berättar: “[...] men det kan ju också bli väldigt godtyckligt och väldigt olika skolor emellan. Det senare känns ju inte speciellt rättssäkert.”

Sammanfattningsvis skiljer sig lärarnas tolkning av de olika värdeorden och då även vad eleverna ska kunna utifrån de olika betygsnivåerna. Detta speglar sig i att några lärare anser att om eleven är deltagande är det en e-nivå medan andra anser att eleven måste visa upp vissa kunskaper för att bli godkänd. Samtliga lärare är dock eniga för att eleven ska uppnå ett A krävs att eleven tänkt på alla aspekter i bedömningsobjektet.

6.2 Bedömning av kunskapskravet

Denna del av resultatet syftar till att svara på frågan hur lärarna arbetar med att bedöma kunskapskravet. Detta är indelat i två delar, där vi först redogör hur ofta lärarna behandlar kunskapskravet i sin undervisning och sedan hur bedömningen går till rent praktiskt.

6.2.1 Hur ofta kunskapskravet behandlas

I frågan gällande hur mycket lärarna arbetar med kunskapskravet varierar och lärarna berättar att de behandlar kunskapskravet mellan 0-15 lektioner per läsår. De flesta lärarna behandlar kunskapskravet under flera årstider, medan två av lärarna behandlar kunskapskravet en gång per år och då på vårterminen. Kunskapskravet betonas i betyget överlag i den utsträckning som det får utrymme i undervisningen. Lärare 7 och 8, som båda är hyfsat nyanställda, har ännu inte behandlat och bedömt det aktuella kunskapskravet men har en plan till vårterminen i hur de ska gå tillväga. Lärare 5 upplever att det inte finns möjlighet att arbeta med eller bedöma det aktuella kunskapskravet på nuvarande skola som denne arbetar på men har på sina tidigare arbetsplatser behandlat det.

6.2.2 Hur bedömningen går till

När lärarna svarar på frågan i hur bedömningen av kunskapskravet går till uppger majoriteten av lärarna att bedömningen sker vid specifika tillfällen, antingen på lektionstid eller vid friluftsdagar. Resterande lektioner där de behandlar kunskapskravet ses mer som övnings- och undervisningstillfällen. Två av lärarna berättar även att de gör observationer och anteckningar under alla lektioner som de senare kan använda som bedömningsmaterial. Exempelvis förklarar lärare 6 att denne dels bedömer en skrivuppgift där eleverna ska få planera en vandring men även samlar in bedömningsmaterial under lektionerna. Flera av lärarna berättar även att de tar hjälp av sina kollegor vid bedömningen genom att diskutera och resonera i vad som ska bedömas och hur.

Ett vanligt förekommande sätt att bedöma elever är genom friluftstekniska moment. Flera utav lärarna berättar att de hittar sin inspiration från bedömningsstödet där flera friluftstekniska uppgifter beskrivs. Två av lärarna beskriver ett bedömningstillfälle där eleverna examineras individuellt i att exempelvis bygga vindskydd och en eldstad. De kunskaper lärarna berättar att de väver in i bedömningen är då hur väl eleverna anpassar, exempelvis vindskyddet, till förhållandet, platsen och allemansrätten. Lärare 3 konkretiserar detta genom att berätta:

[...] då kollar jag ju på exempelvis vindskyddet, faller det pladask eller är det uppsatt och fint med rätt teknik och vad de berättar när de satt upp det. [...] Och det här med eldstaden, vilken sorts eldstad sätter de upp, vilket sorts virke de använder, använder dom säkerheten runt omkring sig, stenar, väta i marken och lite sådant.

Två av lärarna har även ett annat bedömningstillfälle utöver det friluftstekniska testet, där eleverna planerar olika friluftaktiviteter. Lärare 2 berättar att denne delar in bedömningen av planering och genomförandet i två delar. En del där eleverna i årskurs nio på hösten får planera och genomföra en lektion i friluftsliv för yngre årskurser och sedan på våren får visa sina kunskaper i att genomföra friluftstekniska moment. Liknande upplägg berättar även lärare 7 som utöver ovannämnda friluftstekniska test till våren kommer låta sina elever gruppvis planera en promenad med någon typ av kort aktivitet för en annan grupp. Även lärare 6 berättar om en bedömningsuppgift kopplat till planering av friluftaktiviteter där eleverna skriftligt får planera en vandring.

Två av lärarna berättar att de arbetar med friluftstekniska moment på lektionerna men att den huvudsakliga bedömningen sedan sker i hur eleven applicerar sina kunskaper i en vandring. Exempelvis förklarar lärare 4 att denne först låter eleverna skriva en individuell packningslista för att sedan genomföra en vandring och då arbeta i grupp. Lärare 1 berättar om liknande upplägg där två fjällturer som utförs varje år, både höst och vinter och med övernattnings i årskurs 8 och 9. Samma lärare berättar vidare att bedömningen sedan sker hur eleverna agerar under turerna och då exempelvis hur de hanterar sin utrustning, om de hjälper varandra samt om de äter och dricker regelbundet.

Sammanfattningsvis arbetar lärarna olika med att bedöma kunskapskravet samt behandlar kunskapskravet olika mycket i sin undervisning. Under intervjuerna framkommer det att olika fokus läggs på begreppen planering och genomförande i kunskapskravet. Vissa lärare väljer att fokusera endast på antingen planering- eller genomförande av friluftaktiviteter medan andra lärare väver in båda delarna. I bedömningen av genomförandet fokuserar flera utav lärarna på friluftstekniska moment, såsom att bygga vindskydd, montera ett stormkök eller sätta upp en eldstad. Bedömningen sker då utifrån hur väl eleverna utför dem. Andra lärare väljer att bedöma kunskapskravet genom exempelvis en fjällvandring. Planeringen av friluftaktiviteter berättar lärarna ofta bedöms i att eleverna, i grupp, ska planera friluftaktiviteter åt en annan grupp. Två av lärarna berättar dock att denne bedömer planerandet av friluftaktiviteter individuellt. Det skiljer sig därmed mellan lärarna i hur de realiserar kunskapskravet.

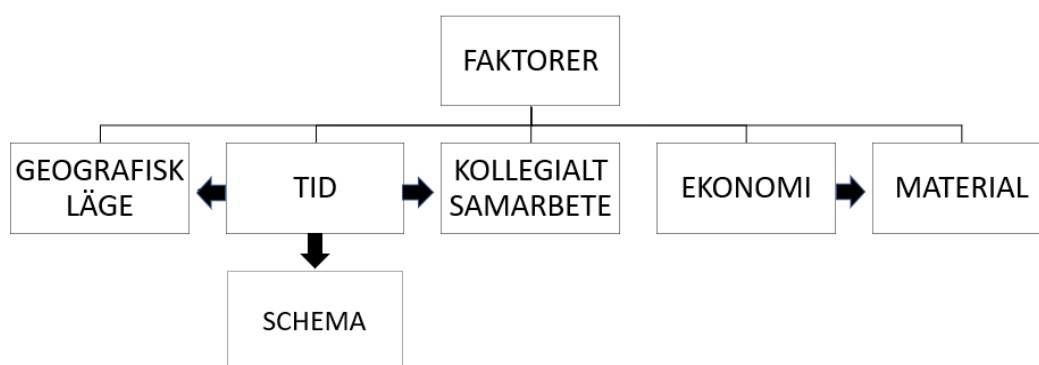
6.3 Påverkande faktorer

Denna del av resultatet syftar till att svara på sista frågeställningen: *Vilka faktorer upplever lärarna påverkar deras möjligheter att arbeta med kunskapskravet?*

I intervjuerna berättar alla lärare utom en om ett intresse för friluftsliv på fritiden. Majoriteten av lärarna uppger även att de upplever sina kunskaper inom friluftsliv som goda och tillräckliga för att kunna arbeta med det aktuella kunskapskravet såsom de själva vill. Några lärare menar dock att man aldrig blir fullärd och en lärare säger att denne gärna velat ha en vidareutbildning i skolanpassat friluftsliv.

Utifrån ovan framkommer det att lärarna uppfattar sina inre förutsättningar som relativt goda för att arbeta med och bedöma det aktuella kunskapskravet. När lärarna svarar på frågan i om de upplever att det finns begränsningar i att kunna arbeta med det aktuella kunskapskravet framkommer yttre faktorer. Dessa faktorer visas i figur 1 och kommer sedan presenteras mer ingående i texten.

Figur 1. *Identifierade faktorer.*



Kommentar: Figur över de faktorer som lärarna upplever kritiska, påverkande eller avgörande för att arbeta med och bedöma kunskapskravet samt hur faktorerna hänger ihop. Figur skapad av författarna till studien.

Skolans *geografiska läge* är något alla lärare upplever är en kritisk faktor i att arbeta med det aktuella kunskapskravet. Några lärare menar att var skolan är placerad är avgörande för vilka typer av friluftaktiviteter lärarna har möjlighet att planera och genomföra med sina elever. Exempelvis berättar lärare 5, som uppger sig arbeta på en skolan belägen i innerstaden i mellersta Sverige:

Jag skulle gärna vilja ta med min skolklass upp till Jämtland då och visa dom allting som är utanför knuten där uppe om det nu är snö, skidor och uteliv och sådär och så får man väl ner några till stadsmiljön då så ska dom få se vår park, som vi använder som skog.

Utöver att skolans placering i landet är en påverkande faktor verkar även skolans placering gällande avstånd till naturområden vara en avgörande faktor. Majoriteten av lärarna anser att skolans avstånd till vad de anser är ett lämpligt naturområde avgör möjligheten för att hinna behandla kunskapskravet. Lärare 3, lärare 5 och lärare 6 uppger att det finns lämpliga

naturområden kring skolan de arbetar på, men att avståndet dit är stort. Dessa lärare berättar även att avståndet till naturområden är en begränsning i deras arbete med det aktuella kunskapskravet.

Utifrån ovanstående anser de flesta lärare att *tid* är en kritisk och avgörande faktor för att kunna arbeta med kunskapskravet. Majoriteten av lärarna upplever därmed även att *schemats utformning* kan vara en påverkande faktor i att arbeta med det aktuella kunskapskravet. Flera lärare berättar att då lektionen ofta är runt en timme blir det svårt att hinna till undervisningsplatsen, genomföra friluftaktiviteten och sedan tillbaka. Exempelvis berättar lärare 3 att vissa lektioner endast är 40 minuter och att närmaste skog ligger en 20-30 minuters promenad bort, vilket då gör det svårt att hinna genomföra friluftaktiviteter på en lektion. Även lärarna som berättar att sin skola har kort avstånd till, vad de tycker är lämpliga naturområden, anser att tid är en kritisk faktor. Exempelvis berättar lärare 7 att det tar tid att utföra friluftaktiviteter oavsett om skogen ligger runt knuten eller ej och att det blir svårt att hinna på en lektion.

Något som två av lärarna berättar kan underlätta utmaningar med att få ihop tiden är *kollegialt samarbete* med andra lärare. Detta menar lärarna kan ske antingen genom att byta plats på lektioner eller att ämnesintegrera med flera ämnen. Exempelvis berättar lärare 5:

[...] Så det är därför jag säger att jag tror att det här kunskapskravet också behöver fungera i samarbete med andra. Att man släpper andra lektioner, att man har lite längre chok. Att man jobbar ämnesintegrerat. Det tror jag.

Utöver geografiskt läge, tid och kollegialt samarbete är *material* någonting som majoriteten av lärarna upplever vara en påverkande faktor. Med material syftar lärarna på stormkök, presenningar etc. till de friluftstekniska momenten samt utrustning för att utföra friluftaktiviteter såsom skridskor, skidor etc. De flesta lärare berättar att det finns material att tillgå, framförallt till de friluftstekniska momenten men att de gärna skulle vilja ha mer. Lärare 5 och lärare 8 berättar att friluftsmaterial saknas helt och hållet på skolorna som de arbetar på, vilket de upplever även begränsar sin möjlighet i att arbeta med och bedöma det aktuella kunskapskravet.

Hur mycket material och vilken typ av material skolan har tillgång till upplever flera lärare är en *ekonomisk* fråga. Flera lärare beskriver det som att de har en ämnesbudget som ska räcka till alla moment i idrott och hälsa och därför får man, som ämneslärare, göra prioriteringar i vad man lägger pengarna på. Flera lärare nämner även att de gärna hade velat göra friluftaktiviteter längre bort såsom att åka skidor men att skolans ekonomi sätter stopp. Några lärare anser även att vad skolan i sig väljer att lägga pengar på också är en påverkande faktor. Exempelvis berättar lärare 3:

Asså skolan är ju gjord för att inte kosta pengar, friluftsliv kostar pengar oavsett vad vi i skolan gör. Vi har inte värsta utrustningen, skor, ryggsäckar och allt det där. Vi kan göra dagsturer och i värsta fall, vid spöregn, kommer någon att bli dyngsur [...]. Men det är framförallt skolan och vad de väljer att lägga fokus på. Om det är en skola som brukar ha friluftsliv där niorna går ut och vandrar en gång per år så går det att genomföra men om folk inte känner "nu kör vi, det här är en kul tradition vi får till", då blir det ofta väldigt svårt.

Sammanfattningsvis upplever samtliga lärare begränsningar i att kunna arbeta med det aktuella kunskapskravet. De mest avgörande och kritiska faktorerna som lärarna uppger är skolans geografiska läge, tid, schemats utformning i hur mycket man hinner på en lektion, kollegor att stötta sig mot och kunna utbyta tid med samt material och då även ekonomin på skolan. Ekonomi upplever lärarna även är en begränsande faktor i vilket möjlighet man har att åka iväg och utföra friluftaktiviteter längre bort. Majoriteten av lärarna upplever samma begränsningar men i olika grad. Några lärare upplever till exempel att de har tillgång till material men att de gärna velat ha mer medan andra lärare saknar friluftsmaterial helt och hållet.

6.4 Sammanfattning av resultat

De intervjuade lärarna visar liknande tolkning av det aktuella kunskapskravet och kring de begrepp som ingår i detta kunskapskrav. Trots att lärarna är ganska eniga om vad det aktuella kunskapskravet syftar till, upplever de en stor tolkningsmöjlighet och frihet i hur undervisningen ska utformas och vad eleverna ska lära sig utifrån de förutsättningar man har på skolan. De stora tolkningsmöjligheterna som finns i det aktuella kunskapskravet speglas senare i bedömningen då lärarna uppger skilda arbetssätt. Det är vanligt förekommande att läraren bedömer elevernas kunskaper i olika friluftstekniska moment, men hur bedömningen går till skiljer sig. Vissa lärare har specifika bedömningstillfällen på lektionstid där

bedömningen av dessa friluftstekniska kunskaper sker. Andra lärare bedömer elever i hur de applicerar dessa kunskaper i ett större sammanhang, såsom på utflykter. Andra kunskaper som bedöms är exempelvis hur eleven planerar olika friluftaktiviteter, och då sker bedömningen antingen genom genomförandet av planeringen eller genom skriftliga uppgifter.

Något som lärarna upplever som svårt i att tolka i kunskapskravet är de olika värdeorden. Detta speglas i att lärarna har olika uppfattningar kring vad eleverna ska kunna utifrån de olika betygsnivåerna. Vissa lärare underkänner inte elever om de deltar i friluftslivsundervisningen, medan andra lärare kräver att eleverna ska visa upp sina kunskaper på en nivå som lärare anser är godkänt. Samtliga lärare är dock eniga i att för att eleven ska nå ett A måste eleven ha tänkt på alla aspekter kring bedömningsobjektet.

De intervjuade lärarna upplever att det är främst yttre faktorer som påverkar sina möjligheter att arbeta med kunskapskravet. De mest avgörande och kritiska faktorerna som lärarna uppger begränsar deras arbete är skolans geografiska läge, tid, schemats utformning, kollegialt samarbete samt material och då även ekonomin på skolan.

7 Diskussion

Syftet med studien är att få en djupare förståelse för hur lärare i idrott och hälsa i årskurs 7-9 tolkar och bedömer kunskapskravet ”eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med viss/relativt god/god anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler” (Skolverket, 2011, s.51) samt vad lärarna upplever påverkar sina möjligheter att behandla kunskapskravet.

I diskussionsdelen som följer presenteras först en resultatdiskussion där vi diskuterar och jämför resultatet i den aktuella studien mot tidigare forskning. Vår ambition är även att utifrån läroplansteori och ramfaktorteori försöka skapa djupare förståelse kring den tolkning och bedömning lärarna gör av kunskapskravet samt vilka faktorer lärarna upplever påverkar deras arbete med kunskapskravet. Resultatdiskussionen följs av ett stycke där slutsatser utifrån resultatet ges och en metoddiskussion där vi diskuterar metodens lämplighet. Avslutningsvis kommer vi med förslag för vidare forskning.

7.1 Resultatdiskussion

Detta avsnitt är indelat i tre delar, där den första delen handlar om lärarnas tolkning av kunskapskravet. I den andra delen diskuteras hur lärarna går tillväga med bedömningen. Slutligen diskuteras de faktorer som lärarna upplever påverkar sin möjlighet att arbeta med kunskapskravet.

7.1.1 Tolkning av kunskapskravet

I nedanstående stycke diskuteras det resultat som svarar på frågan i hur lärare i idrott och hälsa i årskurs 7-9 tolkar kunskapskravet “eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med viss/relativt god/god anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler” (Skolverket, 2011, s.51).

Resultatet i denna studie visar att samtliga lärare upplever ett stort tolkningsutrymme både i hur de kan utforma undervisningen men även i vad eleverna ska kunna utifrån de olika betygsnivåerna. Även rapporten från Novus (2016) visar att lärarna upplever kursplanen, i idrott och hälsa kopplat till friluftsliv, som tolkningsbart i vad eleverna ska kunna. Enligt läroplansteorin kan den tolkning som sker i transformeringsarenan påverkas av hur stark inramning skolämnet har (Linde, 2012). Att lärare upplever det aktuella kunskapskravet som tolkningsbart, menar vi därmed, delvis kan förklaras genom att ämnet idrott och hälsa har visat ha en svag inramning (Ekberg, 2009). Det är dock värt att notera att lärarna i denna studie, trots det fria tolkningsutrymmet, tolkar de olika begreppen (friluftaktiviteter, förhållanden, miljöer och regler) på ett liknande sätt även om detaljer och exempel skiljer sig emellan. Det som främst skiljer sig mellan lärarnas tolkningar är i vad eleverna ska kunna och hur de tolkar de olika värdeorden viss, relativt god och god. Precis som Klapp (2015) skriver kan värdeorden försvåra tolkningen av kunskapskravet, vilket även visat sig vara fallet utifrån resultatet i denna studie.

Det fria tolkningsutrymmet som lärarna i denna studie upplever går i linje med tidigare studier som visat att lärarna ofta har skilda åsikter i hur kunskapskraven ska tolkas och vad eleverna ska lära sig (Annerstedt & Larsson, 2010; Nyberg & Larsson, 2016). Dessa tidigare studier riktar dock in sig på kunskapskraven i idrott och hälsa i allmänhet. Enligt läroplansteorin ses tolkning och realisering som avviker från läroplanen som problematisk (Linde, 2012). Detta

anser även Backman (2008) och Nilsson et al. (2012) och menar på att det fria tolkningsutrymmet kan leda till att lärarna gör lokala tolkningar av friluftsliv i kursplanen, som skiljer sig från varandra. Detta visas även i resultatet i denna studie då lärarna lägger vikt på olika kunskaper vid bedömningen av kunskapskravet. Exempelvis berättar några lärare att de, i sin bedömning av kunskapskravet, väger in hur deltagande eller hur ansvarstagande eleven är på lektionerna. Detta är dock inget nationellt krav och därmed heller något som bör ligga till grund för bedömningen (Redelius, 2012; Skolverket, 2004). Målet när Lgr11 kom var att denna läroplan skulle innehålla tydligare formulerade kunskapskrav (Redelius, 2012; Backman, 2018). Med tanke på att lärarna i denna studie upplever ett stort tolkningsutrymme i kunskapskravet ställer vi oss frågan om ambitionen om tydligare läroplan verkligen uppfylls?

Precis som Backman (2008) och Nilsson et al. (2012) skriver finns det en risk att om läraren gör olika tolkningar av kursplanen kan det leda till att olika kunskaper bedöms. Detta kan i sin tur leda till att bedömningen inte blir likvärdig, vilket den ska sträva efter (Skolverket, 2012a). Detta menar även några av de intervjuade lärarna, i denna studie, som påpekar att olika tolkningar kan leda till att bedömningen inte blir likvärdig. Detta stödjer även Ekberg (2009) som poängterar att olika tolkningar och bedömningar kan leda till att bedömning brister i relevans och tillförlitlighet. Liknande reflektion gör även Skolverket (2012a; 2012b) som menar på att en förutsättning för likvärdig bedömning är att lärarna ger likartade svar på frågan i vilka kunskaper elever ska bedömas utifrån.

Sammanfattningsvis tolkar lärarna det aktuella kunskapskravet i sin helhet på ett liknande sätt, men de små detaljer kring de olika begreppen och värdeorden varierar. Likt tidigare studier upplever lärarna ett stort tolkningsutrymme kring vad eleverna ska kunna samt väver in andra saker i bedömning än de kunskaper som står i kursplanen. Detta ses som något problematiskt i strävan att nå en likvärdig bedömning (Redelius et al., 2015). I nästa avsnitt diskuteras hur de intervjuade lärarna bedömt detta kunskapskrav i förhållande till tidigare forskning och det teoretiska ramverket.

7.1.2 Bedömning av kunskapskravet

Utöver tolkning av det aktuella kunskapskravet var det för studien även intressant att undersöka hur lärarna behandlar detta kunskapskrav i undervisningen. Detta för att få en inblick i hur den tolkning av det aktuella kunskapskravet som sker i transformeringsarenan

sedan bedöms i realiseringsarenan. I nedanstående stycke diskuteras därmed lärarnas bedömning av kunskapskravet “eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med viss/relativt god/god anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler” (Skolverket, 2011, s. 51).

Utifrån resultatet i denna studie ses en stor spridning mellan lärarna när de berättar hur mycket tid som läggs på detta kunskapskrav i idrottsundervisningen. Liknande resultat ser man även i Skolinspektionens rapport (2018) som visar att friluftsliv och framförallt den del där eleverna planerar och genomför friluftaktiviteter är något som är ett utvecklingsområde på flertalet skolor, även om det fanns skolor i urvalet som bedrev ett välutvecklat friluftsliv. Lärarna i denna studie behandlar det aktuella kunskapskravet allt ifrån 0 till 15 lektioner per läsår. Enligt Skollagen (1 kap. 9 §) ska mål och kunskapskrav kunna uppnås överallt oavsett skola och var skolan är placerad. Utifrån intervjuerna med lärarna verkar detta dock inte vara verkligheten. Om eleverna inte får samma möjlighet att öva upp förmågan att planera och genomföra friluftaktiviteter får de därmed inte heller samma möjlighet till att uppfylla det aktuella kunskapskravet. Detta menar vi därför är en indikation på att den likvärdiga utbildningen inte speglas i verkligheten.

Utöver att antalet lektioner, där det aktuella kunskapskravet behandlas, varierar mellan skolor framkommer det i resultatet att även hur lärarna arbetar med att bedöma kunskapskravet skiljer sig. Enligt läroplansteorin ligger tolkningen som görs i transformeringsarenan till grund för hur undervisningen sedan blir i realiseringsarenan (Linde, 2012). Men precis som läroplansteorin säger kan läroplanen endast ses som en av de faktorer som påverkar det realiserade innehållet i undervisningen (Linde, 2012). Även om lärarna i grunden tolkade kunskapskravet på liknande sätt, menar vi att det vore ologiskt om realiseringen blev identisk. Detta då lärarna och skolorna har olika förutsättningar samt som skrivet i 7.1.1 upplever de en stor frihet i vilka friluftaktiviteter som ska genomföras samt i vilka miljöer och under vilka förhållanden.

Utifrån resultatet i denna studie framkommer det att lärarna fokuserar på olika delar av det aktuella kunskapskravet. Kunskapskravet är formulerat så att det inkluderar två olika verb: planera och genomföra samt tre olika begrepp: miljöer, förhållanden och regler som eleven ska anpassa sig till (Skolverket, 2011). Några lärare väver samman planering och

genomförande i samma uppgift, andra delar upp dem medan några lärare arbetar endast med ett av verben. Det sistnämnda menar vi ses som kritisk då kunskapskravet trots allt handlar om att planera *och* genomföra och eleverna får därmed inte möjligheten att uppfylla hela kunskapskravet.

Utöver att det i det aktuella kunskapskravet står att eleverna både ska få chansen att planera och genomföra friluftaktiviteter står det även att detta ska anpassas utifrån *olika* förhållanden, miljöer och regler (Skolverket, 2011). Resultaten i denna studie visar dock att detta inte alltid realiserats då vissa lärare bedömer elever vid specifika tillfällen en gång per år. Detta stämmer överens med Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2018) där begreppen olika förhållanden och miljöer främst var den del som var ett utvecklingsområde på flera skolor. Även här ställer vi oss därför frågan om eleverna verkligen uppfyller hela kunskapskravet?

Sammanfattningsvis visar lärarna i studien på skilda arbetssätt när de behandlar det aktuella kunskapskravet. De skilda arbetssätten får konsekvenser i att det aktuella kunskapskravet dels behandlas olika mycket, olika kunskaper bedöms samt att eleverna inte får samma förutsättningar för att uppfylla samtliga delar i kunskapskravet.

7.1.3 Påverkande faktorer

I detta avsnitt diskuteras resultatet kring de faktorer som lärarna upplever påverkar sina möjligheter att arbeta med kunskapskravet “eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med viss/relativt god/god anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler” (Skolverket, 2011, s. 51).

Utifrån resultatet upplever samtliga lärare begränsningar i att arbeta med kunskapskravet såsom de vill. Precis som läroplansteorin säger är läroplanen endast en faktor som påverkar det realiserade innehållet i undervisningen och att även andra aspekter spelar in (Linde, 2012). Detta visar även resultatet, i denna studie, genom att de faktorer lärarna främst upplever som begränsande är yttre faktorer såsom material, ekonomi, tid, schema, kollegor samt skolans geografiska läge. Resultatet visar även att samtliga lärare upplever begränsningar, men i olika grad. Exempelvis upplever en av de intervjuade lärarna sina förutsättningar som relativt dåliga i att kunna behandla kunskapskravet överhuvudtaget. Detta då skolan denne arbetar på både

saknar friluftsmaterial, har korta lektioner samt långt till naturområdet. Detta går därmed i enlighet med ramfaktorteorin som säger att om vissa förutsättningar inte finns blir det svårt att genomföra vissa handlingar (Linde, 2012).

Ekonomi och tillgång till material är ramfaktorer som lärarna upplever påverkar deras handlingsutrymme. Två av de intervjuade lärarna i denna studie berättar att skolan de arbetar på inte har friluftsmaterial, vilket lärarna upplever som begränsande i sitt arbete i att bedöma kunskapskravet. Detta visar även tidigare studier då brist på material kan vara begränsande i arbetet med friluftsliv (Backman, 2011; Novus, 2016). De flesta lärare i denna studie skulle gärna vilja ha mer material att tillgå, men att skolans ekonomi ytterligare är en ramfaktor som förhindrar det. Även detta går i linje med flertalet andra studier som också visar att ekonomin på skolan är en ramfaktor som påverkar friluftslivsundervisningen (Vallberg Roth et al., 2016; Backman, 2011; Novus, 2016; Skolinspektionen, 2018). Flera lärare i denna studie upplever sig begränsade att behandla kunskapskravet såsom de vill då de upplever att friluftsliv inte prioriteras av skolan de arbetar på. Enligt läroplansteorin är det inte bara läraren som är aktören i den realisering som sker utan även skolan i sig (Linde, 2012). Detta visar även studien av Curtner-Smith och Meeks (2000) som visar att om friluftsliv prioriteras högt av skola och lärare läggs även mer pengar på momentet.

Utöver ekonomi och material upplever majoriteten av de intervjuade lärarna tid som en kritisk ramfaktor för att behandla kunskapskravet. Detta visas även i tidigare studier där lärarna anser att tid är en påverkande ramfaktor för att kunna arbeta med friluftsliv (Novus, 2016; Skolinspektionen, 2018; Backman, 2011). Utifrån resultatet i denna studie upplever lärarna främst att tiden på lektionen är för kort för att hinna genomföra friluftaktiviteter samt för att hinna ta sig till undervisningsplatsen och tillbaka på en lektion. Liknande intervjusvar finner man både i studien av Backman (2011) och Seger (2014). Enligt ramfaktorteorin kan administrativa beslut i exempelvis schemautformningen påverka lärarnas handlingsutrymme (Lindblad et al., 1999). Flera lärare i denna studie menar därmed att längre lektioner hade kunnat vara något positivt i behandlandet av det aktuella kunskapskravet. Några lärare menar däremot, liksom några lärare i Skolinspektionens granskning (2018), att kollegialt samarbete med andra lärare kan möjliggöra tid. Detta då man kan arbeta mer ämnesintegrerat samt ge och ta tid ifrån varandra.

Tiden på lektionen menar flera lärare hänger ihop med skolans geografiska läge. Långt avstånd till ett naturområde tillsammans med brist på tid upplever de intervjuade lärarna är ramfaktorer som kan försvåra arbetet med det aktuella kunskapskravet. I resultatet i denna studie framkommer det att tre av lärarna upplever att skolan de arbetar på har långt till naturområden och upplever att detta begränsar sitt arbete med att behandla det aktuella kunskapskravet. Även Novus (2016) visar i sin rapport att var skolan är belägen geografiskt upplever lärare kan försvåra sitt arbete med friluftsliv. Dock säger läroplansteorin att den tolkning och realisering som sker av läroplanen även påverkas av lärarens synsätt, kunskaper och tidigare erfarenheter (Linde, 2012). Lärarna i denna studie tolkar begreppet friluftaktiviteter som aktiviteter som sker i naturmiljö. Detta kan kopplas till de definitioner som nämns i avsnitt 1.1.1 där friluftsliv, enligt samtliga definitioner som nämns, är något som bedrivs i naturmiljö. Å andra sidan står det i bedömningsstödet för idrott och hälsa att friluftaktiviteter inte nödvändigtvis behöver betyda skog utan kan även vara områden i närheten av skolan såsom exempelvis skolgården (Skolverket, 2012b). Även en av de intervjuade lärarna poängterade att en friluftaktivitet kan vara att gå ut och titta på närområdet. Precis som Backman (2010) skriver är det inte styrdokumentet som begränsar valet av undervisningsplats i friluftsliv utan det synsätt läraren har. Med detta sagt menar vi därmed även att lärarnas synsätt på friluftaktiviteter kan vara en faktor som kan begränsa lärarnas handlingsutrymme.

Utifrån ovanstående upplever lärarna flertalet yttre faktorer som påverkar lärarnas möjligheter att behandla kunskapskravet. Ramfaktorteorin har i denna studie varit ett sätt att förklara ovan nämnda faktorer och hur det påverkar lärarnas handlande (Linde, 2012). Som skrivet i stycket ovan menar vi även att inre faktorer i fråga om synsätt kan påverka lärarnas transformering och realisering av kunskapskravet. Vi menar liksom Lindblad et al. (1999) att ramfaktorer sällan kan ses i sin ensamhet utan att även lärarnas praktiska förnuft måste vävas in i kontexten i att kunna förklara varför undervisningen blir som den blir. Även om lärarna i denna studie främst upplever sig begränsas av yttre faktorer menar vi, såsom läroplansteorin säger att även synsätt, erfarenhet och kunskaper också kan påverka den transformering och realisering som sker.

7.2 Slutsats

Resultatet i denna studie visar att lärarna överlag tolkar kunskapskravet på ett liknande sätt gällande de begrepp som förekommer i kunskapskravet (friluftaktiviteter, olika förhållanden, miljöer och regler) men att tolkningen av de olika värdeorden viss/relativt god/god skiljer sig. Trots lärarnas liknande tolkning upplever de en stor tolkningsmöjlighet i hur kunskapskravet kan realiseras och hur det ska bedömas. Detta speglas i att lärarna beskriver olika arbetssätt i hur ofta de behandlar kunskapskravet samt hur och vad de bedömer. De skilda arbetssätten samt de olika tolkningar lärarna gör av värdeorden är därmed en indikering på att ambitionen om en likvärdig utbildning och bedömningen inte speglas i verkligheten. Liksom tidigare forskning visar även denna studie att ramfaktorer såsom tid, geografiskt läge, kollegor, schema, material och ekonomi påverkar hur undervisningen i friluftsliv blir.

Slutsatser för denna studie är att det aktuella kunskapskravet är öppet för olika tolkningar vilket gör att lärarna kan göra en egen tolkning i hur bedömningen går till samt vad som ska bedömas. Detta gör att lärarna är viktiga aktörer i transformerings- och realiseringsarenan och då i hur det aktuella kunskapskravet tolkas och bedöms. Detta kan i sin tur kan leda till att det uppstår stora skillnader i bedömningen. Vidare slutsatser som görs är att kunskapskravet inte uppnås i alla skolor. Ytterligare slutsatser från studien är att lärare upplever begränsningar i att behandla det aktuella kunskapskravet och att det då främst är yttre ramfaktorer som begränsar deras handlingsutrymme.

7.3 Metoddiskussion

Flera aspekter kan diskuteras utifrån den valda metoden till studien, både styrkor men även svagheter. När vi påbörjade studien hade vi som ambition att få en djupare förståelse för hur lärare tolkar och bedömer kunskapskravet ”eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med viss/relativt god/god anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler” (Skolverket, 2011, s. 51). Studien ämnade även att undersöka och få en djupare förståelse i vad lärare upplever påverkar deras möjligheter att behandla kunskapskravet. Utifrån den valda metoden i form av kvalitativa semistrukturerade intervjuer upplever vi att vi fått värdefull information som kunnat ge oss den djupare förståelsen, som vi strävade efter. Vi anser att metoden gett oss möjligheten att följa intervjupersonernas resonemang, ställa lämpliga följdfrågor samt be om ytterligare kommentarer, vilket kan ses som fördelar med att använda sig av semistrukturerade intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2014). Även om en kvantitativ ansats hade gett oss ett mer

generaliserbart resultat hade det antagligen inte gett det djup som studien syftade till (Hassmén & Hassmén, 2008). Vi anser därmed att metodvalet för studien var lämpligt.

Inför intervjuerna formulerades en intervjuguide med utgångspunkt i studiens frågeställning som, trots tidigare pilotintervju, visade sig vara i behov av små ändringar efter intervjutillfällena. Avsikten med intervjufrågorna var att undersöka hur lärare tolkar och bedömer ett specifikt kunskapskrav inom friluftsliv samt vilka faktorer lärarna upplever påverkar deras möjlighet att behandla det aktuella kunskapskravet. Vi upplevde dock att flertalet intervjuer svävade in på orientering. Intervjuguiden hade därför, med fördel, kunnat formuleras om för att rikta in sin ännu mer på det kunskapskrav som denna studie ämnade till att undersöka. Exempelvis hade vi kunnat minska ner antalet bakgrundsfrågor som handlar mer generellt om friluftsliv för att lägga ännu mer fokus på den del där elever ska få planera och genomföra friluftaktiviteter. Dock upplever vi intervjuguiden som välstrukturerad och att de tre frågeområden som frågorna är strukturerade efter underlättade senare kodning och analys av intervjusvaren.

Utöver ovanstående upplevde vi även att flera intervjufrågor gick in i varandra. Vissa frågor hade därmed kunnat formuleras om i intervjuguiden. Detta visades vid intervjuerna då lärarna som svarade på intervjufrågorna via e-post hade i vissa fall hänvisat till föregående frågor. Vi upplevde detta även vid videointervjuerna via Zoom, och kunde därför hoppa över några frågor som vi redan hade fått svar på. Vid frågorna som riktade sig mot den första frågeställningen där lärarnas tolkning av det aktuella kunskapskravet undersöktes, hade frågorna med fördel kunnat formuleras om till att utgå mer ifrån skolperspektivet. Att lägga fokus på hur lärarna tolkar de olika begreppet utifrån vad eleverna ska kunna och göra istället för hur de tolkar begreppen överlag hade det möjligtvis gett oss ännu mer givande svar.

En annan kritisk punkt med studien är att datainsamlingen skedde på två olika sätt då några intervjupersoner endast kunde delta via e-post. På grund av utmaningen som fanns att hitta intervjupersoner inom den tidsramen som vi hade samt för att inte få ett för homogent urval valde vi att inkludera samtliga lärare som tackade ja till att medverka. Vid intervjuer via e-post är det till en fördel om intervjupersonerna är duktiga på att skriva (Kvale & Brinkmann, 2014). Vi upplever att fallet var så i denna studie och vi fick givande och tydliga svar samt hade möjlighet till att ge ytterligare följdfrågor om vi upplevde att det behövdes.

Dessutom upplever vi metoden som tidseffektiv. I intervjuerna via e-post fick intervjupersonerna dessutom möjlighet att noga tänka igenom sina svar. Dock gav dessa intervjuer inte samma djup som de intervjuer som skedde genom Zoom. Detta då de lärare som svarade via e-post höll sina svar relativt kortfattade och skrev inte i detalj ut hur de exempelvis arbetar med att bedöma kunskapskravet.

I jämförelse med intervjuerna via e-post fick de intervjupersoner som deltog via Zoom inte tillgång till frågorna innan intervjun. Detta gav oss ärliga och spontana svar men intervjupersonerna hade inte samma möjlighet att tänka igenom sina svar, vilket vi är medvetna om kan ha påverkat resultatet. Hade vi gjort om studien hade vi därför låtit samtliga intervjupersoner fått ta del av intervjufrågorna innan intervjuerna.

Ytterligare en kritisk punkt i urvalet som kan diskuteras är att tre av intervjupersonerna nyligen blev examinerade och endast arbetat som lärare ett halvår. Detta syntes i resultatet i och med att två av de tre nytexaminerade lärare ännu inte behandlat det aktuella kunskapskravet i sin undervisning. Vi upplever dock att båda intervjupersonerna kunde, trots omständigheterna, komma med givande svar och ge beskrivningar hur de planerat att gå tillväga med bedömningen av det aktuella kunskapskravet. Vi upplever även att dessa lärare gav oss en intressant spridning i urvalet då de nyligen läst en kurs i betyg och bedömning som därmed ligger färskt i minnet.

Som teoretiskt ramverk i studien användes en läroplansteori och ramfaktorteori. Teorierna har hjälpt oss att få djupare förståelse för den tolkning lärarna gör av kunskapskravet samt den bedömning som sker utifrån kunskapskravet. Ramfaktorteorin upplever vi har hjälpt oss att förstå de faktorer som lärarna upplever begränsar sitt handlingsutrymme när de behandlar det aktuella kunskapskravet. Precis som Lindblad et al. (1999) beskriver kan ramfaktorteori vara lite begränsad i att förklara utfallet av vissa handlingar och händelser då teorin främst fokuserar på yttre faktorer. Utifrån detta hade det därmed varit en fördel att även ha med en handlingsteori i syfte att få ytterligare förståelse för de inre faktorer som påverkar lärarens tolkning och bedömning av det aktuella kunskapskravet.

7.4 Förslag på fortsatt forskning

Studien bidrar med flera insikter kring hur kunskapskravet ”eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med viss/relativt god/god anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler” (Skolverket, 2011, s.51) tolkas och bedöms. Studien bidrar även med flera insikter kring vad lärare upplever påverkar deras möjligheter att behandla detta kunskapskrav. Urvalet i denna studie valdes ut genom ett bekvämlighetsurval där de som var tillgängliga valdes ut att delta. Detta resulterade i att lärare som arbetar på skolor belägna i norra och mellersta Sverige medverkade i studien. Denna studie hade inget syfte i att jämföra hur det aktuella kunskapskravet tolkas och bedöms i olika delar av landet men är en intressant aspekt att ha med i framtida studier. Det är även intressant att i framtida studier mer ingående jämföra hur det aktuella kunskapskravet tolkas och bedöms i storstad kontra landsbygd.

Utöver ovanstående hade det även för framtida studier varit intressant att göra en liknande studie men även använda sig av en handlingsteori. Detta för att få ytterligare förståelse för de inre faktorer som kan påverka lärarnas tolkning och bedömning av det aktuella kunskapskravet.

Käll- och litteraturförteckning

Annerstedt, C. & Larsson, H. (2010). 'I have my own picture of what the demands are ... ': Grading in Swedish PEH – problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review* 16(2), 97–115.

Backman, E. (2008). Friluftsliv inom ämnet idrott och hälsa: ett bidrag till mer integrering i skolan?. *Svensk idrottsforskning*. 4(17), 38-42.

Backman, E. (2010). *Friluftsliv in Swedish physical education - a struggle of values: educational and sociological perspectives*. Diss. (sammanfattning). Stockholms universitet.

Backman, E. (2011). What controls the teaching of friluftsliv? Analysing a pedagogic discourse within Swedish physical education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 11(1), 51-65.

Backman, E. (2018). Development(s) of Outdoor Education in Sverige. I: Becker, P., Humberstone, B., Loynes, C. & Schirp, J. (red.) *The changing world of outdoor learning in Europe* (1 uppl., s.165-178). Routledge.

Curtner-Smith, M. D., & Meek, G. A. (2000). Teachers' value orientations and their compatibility with the national curriculum for physical education. *European Physical Education Review*, 6 (1), 27–45.

Dahllöf, U. (1999). Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4 (1), 5-29.

Ekberg, J-E. (2009). *Mellan fysisk bildning och aktivering: en studie av ämnet idrott och hälsa i skolor 9*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].

<https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/8166/Mellan%20fysisk%20bildning%20och%20a ktivering.pdf?sequence=1>

Elmholdt, C. (2006). Formidling af kvalitative forskningsmetoder – eksempel på et undervisningsprogram. *Tidskrift for kvalitativ metodutveckling*, (41), s. 28-31.

Friluftsrådet. (2009). *Friluftsrådets friluftsmiljöprogram*. Botkyrka offset.

Friluftsrådet. (1999). Statens stöd till friluftsliv och främjandeorganisationer (Ds 1999:78). <https://www.regeringen.se/49bbbc/contentassets/6753bc911e6e4cbfbfdeae3d59973aa2/statens-stod-till-friluftsliv-och-framjandeorganisationer>

Hassmén, N. & Hassmén, P. (2008). *Idrottsvetenskapliga forskningsmetoder*. (1 uppl.) SISU Idrottsböcker.

Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. (1 uppl.) Studentlitteratur.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3 uppl.). Studentlitteratur.

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

Lindblad, S., Linde, G. & Naeslund, L. (1999). Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 93-109.

Lundvall, S. (2011). Skolans friluftsverksamhet i ett historiskt perspektiv. I: Lundvall, S (red.), *Lärande i friluftsliv: perspektiv och ämnesdidaktiska exempel* (1 uppl., s. 119- 138). Gymnastik- och idrottshögskolan.

Lundvall, S. & Meckbach, J. (2008). Mind the gap: physical education and health and the frame factor theory as a tool for analysing educational settings. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 345–364.

Nyberg, G. & Larsson, H. (2016). *Rörelseförmåga i idrott och hälsa. En bok om rörelse, kunskap och lärande.* (1 uppl.) Studentlitteratur.

Nilsson, J. (2012). Friluftsliv - en begreppsproblematisering. I: Larsson, H. & Meckbach, J. (red.) *Idrottsdidaktiska utmaningar* (2. uppl., s.141-153). Liber.

Nilsson, J. Kraepelien-Strid, E. & Seger, J. (2012) Friluftsliv och naturmiljöaktivitet i skolan. I: Larsson, H. & Meckbach, J. (red.) *Idrottsdidaktiska utmaningar* (2 uppl., 154-163). Liber.

Novus. (15 mars 2016). *Undersökning bland idrottslärarna.* [PowerPoint-presentation].

Svenskt friluftsliv.

<https://svensktfriluftsliv.se/wp-content/uploads/2017/07/slutrappport-undersokning-bland-idrottslarare.pdf>

Patel, R. & Davidsson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning.* (4 uppl.) Studentlitteratur.

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

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

Redelius, K., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education part of a subject for learning? [Elektronisk resurs], *Sport, Education and Society.*, 20 (5), 641-655.

Seger, I. (2014). *Betygsättningsprocess i ämnet idrott och hälsa: en studie om betygsättningsdilemman på högstadiet*. [Licentiat-uppsats, Örebro universitet].

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:757718/FULLTEXT01.pdf>

Skolinspektionen. (2018). *Kvalitetsgranskning av ämnet idrott och hälsa i årskurs 7 – 9*. (400–2017:2948). Skolinspektionen.

<https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2018/kvalitetsgranskning-av-amnet-idrott-och-halsa-i-arskurs-79/>

Skolverket. (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: huvudrapport - bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd*. Skolverket.

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6553a9/1553958486004/pdf1385.pdf>

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Skolverket.

Skolverket. (2012a). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola?: en kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Skolverket.

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a659dad/1553964416697/pdf2816.pdf>

Skolverket. (2012b). *Bedömningsstöd i idrott och hälsa årskurs 7-9*. Skolverket.

Skolverket (2018). *Allmänna råd för betyg och betygsättning*. Skolverket.

Svennberg, L., Meckbach, J. & Redelius, K. (2014). Exploring PE teachers' 'gut feeling' An attempt to verbalise and discuss teachers' internalised grading criteria. *European Physical Education Review*. 20 (2), 199-214.

Svenning, S. (2001). *Rapport om friluftsverksamheten i skolan*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6546b2/1553957663764/pdf939.pdf>

Sverige (2020). *Skollagen (2010:800): med lagen om införande av skollagen (2010:801)*. (Elfte upplagan). Norstedts juridik.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4 uppl.) Studentlitteratur.

Vallberg Roth, A., Gunnemyr, P., Londos, M. & Lundahl, B. (2016). *Lärares förtroenhet med betygssättning*. Malmö högskola.
<http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/21324/L%c3%a4rares%20f%c3%b6rtrogenhet%20med%20betygs%c3%a4ttning%2020160912.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Vetenskapsrådet. (2017) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Wahlström, N. (2015). *Läroplansteori och didaktik*. (1 uppl.) Gleerup.

Bilaga 1 Litteratursökning

Syfte och frågeställningar:

Syftet med studien är att få en djupare förståelse för hur lärare i idrott och hälsa i årskurs 7-9 tolkar och bedömer kunskapskravet ”eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med viss/relativt god/god anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler” (Skolverket, 2011, s.51) samt vad lärarna upplever påverkar sina möjligheter att behandla kunskapskravet.

Frågeställningar

- Hur tolkar lärarna kunskapskravet?
- Hur arbetar lärarna med att bedöma kunskapskravet?
- Vilka faktorer upplever lärarna påverkar sin möjlighet att arbeta med kunskapskravet?

Vilka sökord har du använt?

Ämnesord och synonymer svenska	Ämnesord och synonymer engelska
Bedömning; Kunskapskrav Friluftsliv Idrott och hälsa Likvärdig bedömning Läroplansteori Ramfaktorer Kunskapskrav Friluftaktiviteter	Ourdoor education Ourdoor activities physical education "swedish pe teachers" grading system Grading criteria Curriculum Knowledge requirements Assessment e-mail interviews

Var och hur har du sökt?

Databaser och andra källor	Sökkombination
Google Scholar	Bedömning friluftsliv; idrott och hälsa; Likvärdig bedömning idrott och hälsa; Ramfaktorer friluftsliv
Skolinspektionen.se	Kvalitetsgranskning idrott och hälsa
Skolverket.se	Likvärdig bedömning; Kursplan idrott och hälsa grundskolan;
Diva	Bedömning i friluftsliv
Discovery	Outdoor education; assessment outdoor education; e-mail interviews; Outdoor education sweden curriculum; Understanding swedish curriculum physical education; Knowledge requirements physical education; Assessment outdoor education

Kommentarer

Ämnesorden vi använde oss av i litteratursökningen gav oss en bra bakgrund vad gäller forskningsläget. Vi upplevde dock att det var svårt att finna forskning som behandlar det aktuella kunskapskravet mer precist. En del litteratur hittades genom andra uppsatsers referenslistor.

Utöver artiklar, rapporter och avhandlingar har vi använt läroplaner och bedömningsstöd som återfinns på www.skolverket.se. Vi har även använt oss av kurslitteratur som använts vid tidigare kurser. (Nilsson, 2012; Nilsson et al., 2012; Lundvall (a & b); kvale & Brinkmann, 2014; Patel & Davidsson, 2011; Hassmén & Hassmén, 2008; Linde, 2012)

Övriga böcker som använts är:

Wahlström, N. (2015). Läroplansteori och didaktik. Falkenberg: Gleerups utbildning AB
Trost, J. (2010). Kvalitativa intervjuer. (4:e uppl.) Lund: studentlitteratur.

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

Bilaga 2 Informationsbrev

Förfrågan om att delta i forskningsstudie på avancerad nivå

Hej!

Vi är två idrottslärostudenter från Gymnastik- och idrottshögskolan (GIH) i Stockholm. Vi läser vårt sista år och skriver en uppsats på avancerad nivå om friluftsliv inom ämnet idrott och hälsa.

Syftet med studien är att undersöka hur lärare i ämnet idrott och hälsa för årskurs 7-9 tolkar och bedömer kunskapskravet "eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med viss anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler". Syftet med studien är även att ge en bild av vilka faktorer som påverkar lärares arbete med detta kunskapskrav. Vi utför denna studie för att få en fördjupad inblick i hur lärare i ämnet idrott och hälsa arbetar med just detta kunskapskrav. För att samla in data till vår studie har vi valt att genomföra kvalitativa intervjuer och undrar därför om du vill och har möjlighet att medverka? Du kommer att kunna ta del av resultaten av studien när den är klar.

Intervjun kommer bestå av 20 frågor plus följdfrågor och kommer ta ungefär 30 minuter att genomföras. Intervjun kommer i första hand genomföras genom videosamtal via exempelvis zoom eller google meetings. Vi önskar spela in samtalet för att underlätta senare transkribering. Intervjun kan även ske via mejl om så önskas.

Intervjun kommer att ta hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Detta betyder att ditt deltagande är frivilligt och anonymt samt att du kan när som helst avbryta din medverkan i studien. Ditt deltagande kommer behandlas konfidentiellt och resultaten från intervjun kommer enbart att användas för vårt forskningsändamål.

Om du har frågor kring studien eller din medverkan vänligen kontakta oss för mer information.

Hoppas vi ses!

Med Vänliga Hälsningar

Student: Ylva Berg ylva.berg@student.gih.se

Student: Sannimaria Seppänen sannimaria-elina.seppanen@student.gih.se

Handledare: Josefin Englund josefin.englund@gih.se

Bilaga 3 Följebrev och samtyckesblankett

Följebrev och samtyckesblankett

Följebrev:

Hej! Tack för att du valt att delta i vår undersökning som handlar om hur idrottslärare i årskurs 7-9 tolkar och bedömer elever utifrån ett kunskapskrav i friluftsliv.

Studiens författare:

Vi som genomför studien heter Sannimaria Seppänen och Ylva Berg. Vi läser sista året på ämneslärarprogrammet på Gymnastik- och idrottshögskolan.

Syfte: Syftet med studien är att undersöka hur lärare i ämnet idrott och hälsa för årskurs 7-9 tolkar och bedömer kunskapskravet "eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med viss anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler". Syftet med studien är även att ge en bild av vilka faktorer som påverkar lärares arbete med detta kunskapskrav. Vi utför denna studie för att få en fördjupad inblick i hur lärare i ämnet idrott och hälsa arbetar med just detta kunskapskrav.

Etiska aspekter:

- Innan deltagande kommer du bli informerad om studien och dess syfte.
- Du kommer att vara anonym i arbetet.
- Dina svar kommer enbart användas för studiens ändamål.
- Du har rätt att ta del av resultaten.
- Du har rätt att avbryta din medverkan i studien när du vill.

Intervjuns utformning:

- Intervjun kommer att innehålla 20 frågor och även eventuella följdfrågor.
- Intervjun kommer att ta ungefär 30 minuter att genomföra.
- Intervjun önskar vi kommer ljudupptas för att underlätta transkribering av intervjun.

Kontakt:

Student: Ylva Berg ylva.berg@student.gih.se

Student: Sannimaria Seppänen sannimaria-elina.seppanen@student.gih.se

Handledare: josefin.englund@gih.se

Tack för din medverkan!

Nedan följer *Gymnastik- och idrottshögskolans samtyckesblankett för intervjustudier*.

Gymnastik- och idrottshögskolans samtyckesblankett för intervjustudier**Samtycke till att delta i studien:**

En kvalitativ intervjustudie i hur lärare i idrott och hälsa för årskurs 7-9 tolkar och bedömer kunskapskravet "Eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med viss anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler" samt vilka faktorer lärarna upplever påverkar sin möjlighet att arbeta med kunskapskravet.

Jag har skriftligen informerats om studien och samtycker till att delta. Jag är medveten om att mitt deltagande är helt frivilligt och att jag kan avbryta mitt deltagande i studien utan att ange något skäl.

Min underskrift nedan betyder att jag väljer att delta i studien och godkänner att Gymnastik och idrottshögskolan, GIH behandlar mina personuppgifter i enlighet med gällande dataskyddslagstiftning och lämnad information. Samtycke kan även ges muntligt i början av intervjun eller skriftligt via mejl.

.....

Underskrift

.....

Namnförtydligande Ort och datum

Bilaga 4 Intervjuguide

Betygsnivå	Kunskapskrav
E	Eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med viss anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler.
C	Eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med relativt god anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler.
A	Eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med god anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler.

Frågeställning:

- Hur tolkar lärarna kunskapskravet?
- Hur arbetar lärarna i med att bedöma eleverna utifrån kunskapskravet?
- Vilka faktorer upplever lärarna påverkar sina möjligheter i att arbeta med kunskapskravet?

Intervjuguide

Frågor inför intervjun:

- Samtycker du till att medverka i studien?
- Har intervjupersonen frågor innan intervjun börjar?

Bakgrundsfrågor:

- Hur länge har du arbetat som idrottslärare?
 - Hur länge har du arbetat i högstadiet?
 - Hur länge har du jobbat på den skolan som du jobbar på nu?
 - Jobbar du ensam som idrottslärare på skolan eller har du idrottslärarkollegor?
 - Om kollegor: planerar ni tillsammans?

- Vad har du för utbildning?
 - När tog du examen?
 - Vad bestod undervisningen i friluftsliv av under din utbildning?
 - Har du någon vidareutbildning inom friluftsliv? Om ja, vilken?
- Har du egna intressen inom friluftsliv? Utför du friluftsliv på fritiden?
- Vad har du för andra intressen/erfarenheter inom idrotten?
- Hur definierar du begreppet friluftsliv? (I skolsammanhang och privat)
- Hur upplever du kursplanens innehåll kopplat till friluftsliv?
 - Tydligt/otydligt - vad är tydligt/otydligt?
 - Lätt/svårt? - Vad är svårt/lätt?
- Ungefär hur många lektioner per år skulle du uppskatta innehåller momentet friluftsliv?
 - planerar du undervisningen i friluftsliv tillsammans med kollegor (inklusive rektor) eller enskilt?
- Denna studie är ju fokuserad på ett specifikt kunskapskrav inom friluftsliv, nämligen “eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med viss/ relativt god/ god anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler”. Hur mycket tid ägnar du åt detta kunskapskrav?

Frågeområde 1: Tolkning

- Hur skulle du beskriva ovanstående kunskapskrav med egna ord, alltså vilka kunskaper ska eleverna kunna?
 - Vad innebär / hur skulle du beskriva begreppet “friluftaktiviteter”?
 - Vad innebär / hur skulle du beskriva begreppet “olika förhållanden”?
 - Vad innebär / hur skulle du beskriva begreppen “miljöer och regler”?
- Upplever du det som tydligt med vad som avses med kunskapskravet?
 - Ja: På vilket sätt tycker du det tydligt, någon speciell del som är extra tydlig?
 - Nej: Vad upplever du gör kunskapskravet otydligt, någon speciell del du tycker är otydlig? Hur anser du att kunskapskravet hade kunnat formuleras för att göra det mer tydligt?

Frågeområde 2: Bedömning

- Hur gör du när du bedömer detta kunskapskrav? / Om man jobbar inte, hur hade du arbetat med det? Resa i vår
 - Sker bedömningen av kunskapskravet kontinuerligt under terminen eller sker det vid specifika tillfällen såsom exempelvis friluftsdagar?
 - Om friluftsdagar: Vad är innehållet och vad är det som bedöms då? Upplever du att du får fram tillräckligt med bedömningsmaterial under friluftsdagar? Hade du velat ha en mer kontinuerlig bedömning av kunskapskravet, vad begränsar dig?
 - Om kontinuerligt: Hur går detta till? Kan du ge ett exempel hur en lektion ser ut?
 - Hur ser du på värdeorden (viss/relativt god/god anpassning) som karaktäriserar de olika betygsnivåerna av kunskapskravet?
 - Tydligt
 - Otydligt - vad är det som är svårt/otydligt? Vad hade kunnat göra det mer tydligt?
 - Vad anser du att eleverna ska kunna utifrån de olika betygsnivåerna av kunskapskravet?
 - Kan du beskriva hur en bedömningssituation/examination kan se ut när du bedömer kunskapskravet.
 - Vad eleven ska kunna för att få ett A, C eller E?
 - Hur mycket anser du att betyget i friluftsliv väger in i slutbetyget i idrott och hälsa?
 - Hur mycket betonas detta kunskapskrav i betyget i friluftsliv?
 - Var hittar du stöd till din bedömning av kunskapskravet? (T ex kollegor, bedömningsstöd, videos, böcker) kollegor

Frågeområde 3: Faktorer

- Upplever du att du har tillräckligt med kunskaper som krävs för att arbeta med det kunskapskravet?
 - Om nej, vilka kunskaper anser du att du saknar?
- Upplever du att det finns begränsningar i att kunna arbeta kunskapskravet såsom du vill?
 - Om ja: Vilka begränsningar upplever du?
- Vilka yttre faktorer upplever du påverkar dina möjligheter i att bedöma kunskapskravet?

- Hur ser **tillgången till naturområden** ut runt om skolan? (Många/få naturområden?)
- Hur ser naturen ut runt om skolan? (T ex Skog, Berg, Fjäll, vatten, åker)
- Vilken tillgång upplever du att du har till **material** som kan användas vid undervisningen i friluftsliv? (T ex, skidor, skridskor, stormkök, tält, vindskydd)
- Upplever du att du saknar något material?
 - Om ja, vad?
- Hur anser du att de **ekonomiska förutsättningarna** ser ut i skolan (som du arbetar på) för att kunna bedriva friluftsliv?
- Vem **ansvarar för planeringen** av friluftsliv? Planerar du själv, med kollegor? Har rektorn på skolan en roll i planeringen av friluftsliv?
- Hur stort **inflytande** har du planeringen i friluftsliv?
- **Tid** för att planera/genomföra?
- Hur stora **elevgrupper**?

Avslutande fråga:

- Har intervjupersonen några frågor eller funderingar innan vi avslutar?