



Paraplybegreppet komplexa rörelser

- En kvalitativ studie om hur komplexa rörelser
tolkas och implementeras av högstadielärare i
ämnet idrott och hälsa

Hanna Boman och Mikaela Norman

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN
Självständigt arbete avancerad nivå 102:2020
Ämneslärarprogrammet 2015-2021
Handledare: Daniel Roe
Examinator: Suzanne Lundvall



Complex movements, an umbrella concept

- A study of how complex movements are interpreted and implemented by high school teachers in the subject of physical education

Hanna Boman och Mikaela Norman

THE SWEDISH SCHOOL OF SPORT
AND HEALTH SCIENCES
Master Degree Project 102:2020
Teacher Education Program: 2015-2021
Supervisor: Daniel Roe
Examiner: Suzanne Lundvall

Sammanfattning

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att synliggöra hur komplexa rörelser förstås, implementeras och framställs i högstadielärares planering och undervisning i ämnet idrott och hälsa.

1. Hur tolkar högstadielärare begreppet komplexa rörelser i idrott och hälsa?
2. Hur realiserar högstadielärare det centrala innehållet och kunskapskravet komplexa rörelser i sin undervisning?

Teori och metod

Studien har utförts av kvalitativ karaktär. Datainsamling har skett genom fem digitala intervjuer för att besvara syfte och frågeställningar. Utifrån bekvämlighetsurval är samtliga handplockade respondenter utbildade till ämneslärare i idrott och hälsa samt verksamma på högstadiet med fyra månader till drygt två års yrkeserfarenhet. Analysarbetet grundar sig i den hermeneutiska spiralen i relation till vald läroplansteori innefattande transformerings- samt realiseringsarenan. Arenorna syftar till att förstå hur lärare tolkar och realiserar komplexa rörelser i sin undervisning.

Resultat

Respondenterna transformerar komplexa rörelser till ett brett begrepp och vägen dit ter sig olika. Komplexa rörelser ses som "ett paraply" för all praktisk idrottsundervisning, var på dess innehåll och kunskapskrav också behandlas annorlunda i ämnet. Kollegor och samplanering, med utgångspunkt i styrdokument, är stöttande i planeringsarbetet av komplexa rörelser. Kommunikation till elever av begreppet utförs på olika sätt. Lärares idrottsliga bakgrund påverkar undervisningsinnehåll och bedömning.

Slutsats

Begreppet komplexa rörelser uppfattas, trots bearbetning, på transformeringsarenan som brett och ges störst utrymme i undervisningen. Samplanering med kollegor är av stor vikt vid transformeringsarbete av komplexa rörelser samtidigt som dialoger kollegor emellan riskerar begreppets giltighet. Detta i relation till att även lärares idrottsliga bakgrund påverkar undervisning och bedömning. Sammantagna faktorer som tas upp ovan kan spela en allt för stor roll när det kommer till en likvärdig undervisning av innehållet komplexa rörelser i ämnet idrott och hälsa.

Nyckelord: komplexa rörelser, idrott och hälsa, läroplan, bedömning, elever, läroplansteori

Abstract

Aim and questions

The purpose of the study is to show how complex movements are understood, implemented and presented in high school teachers' planning and teaching in the subject of physical education (P.E.).

1. How do high school teachers interpret the concept of complex movements in P.E.?
2. How do high school teachers realize the central content and knowledge requirement of complex movements in their teaching?

Theory and method

The study was conducted of a qualitative nature. Data collection has taken place through five digital interviews to answer the aim. Based on convenience selection, are all hand-picked respondents educated as subject teachers in P.E. and are active in high school with four months to just over two years of professional experience. The analysis work is based on the hermeneutic spiral in relation to the chosen curriculum theory, including the arenas of transformation and realization. The arenas aim to understand how teachers interpret and realize complex movements in their teaching.

Results

The respondents transform complex movements in various ways into a broad concept. Complex movements are treated differently and seen as “an umbrella concept” for all practical teaching in the subject. Colleagues and co-planning, based on curriculum, are supportive in the planning work of complex movements. Communication to students of the concept is performed in different strategies. The teacher's sports background affects the teaching content and assessment.

Conclusions

The concept of complex movements is perceived, despite processing, in the transformation arena as broad and given the greatest space in teaching. Co-planning with colleagues is of great importance in the transformation work of complex movements, at the same time as dialogues between colleagues risk the validity of the concept. This in relation to the fact that teachers' sports background affects teaching and assessment. Taken together, the factors above can play an important role when it comes to an equivalent teaching of complex movements in the subject of P.E.

Keywords: complex movement, physical education, curriculum, assessment, pupils, curriculum theory

Innehållsförteckning

1	<u>Introduktion.....</u>	1
1.1	<u>Definition av komplexa rörelser.....</u>	2
2	<u>Bakgrund.....</u>	2
2.1	<u>Starka respektive svaga klassificerade ämnen.....</u>	3
2.2	<u>Att arbeta med- och utifrån kursplan.....</u>	3
2.3	<u>En likvärdig utbildning.....</u>	4
2.4	<u>Idrott och hälsa; ett svagt klassificerat ämne.....</u>	5
2.5	<u>Formuleringar av komplexa rörelser i styrdokument.....</u>	6
2.5	<u>Skilda formuleringar skapar förvirring.....</u>	8
2.6	<u>Komplexa rörelser anses svårkommunicerat.....</u>	9
2.7	<u>Ändringar i kursplan fr.o.m 21 juli 2021.....</u>	10
2.8	<u>Teoretisk utgångspunkt.....</u>	10
3	<u>Syfte & frågeställningar.....</u>	12
4	<u>Metod.....</u>	12
4.1	<u>Urval.....</u>	12
4.1.1	<u>Respondenter.....</u>	13
4.2	<u>Etiska överväganden.....</u>	14
4.3	<u>Procedur.....</u>	14
4.4	<u>Databearbetning och analysförfarande.....</u>	15
4.5	<u>Intervjuvaliditet.....</u>	15
5	<u>Resultat.....</u>	16
5.1	<u>Transformerering av komplexa rörelser.....</u>	16
5.1.1	<u>Att anpassa rörelser i sammanhang.....</u>	16
5.1.2	<u>En samsyn eller inte, kollegor emellan.....</u>	17
5.2	<u>Transformerering av komplexa rörelser i planeringsarbete.....</u>	19
5.2.1	<u>Ett paraply för allt.....</u>	19
5.2.2	<u>Stöttande faktorer i planeringsarbete.....</u>	20
5.2.3	<u>Begränsande faktorer i planeringsarbetet.....</u>	21
5.3	<u>Realisering - Undervisning av komplexa rörelser.....</u>	22
5.3.1	<u>Lektionsinnehåll.....</u>	22
5.3.2	<u>Komplexa rörelser yttras i undervisningen.....</u>	24
5.3.3	<u>Komplexa rörelser kamoufleras i undervisningen.....</u>	25

5.3.4	<u>Betygsmedvetna elever.....</u>	26
5.4.5	<u>Helhetsintryck vid bedömning.....</u>	26
6	<u>Diskussion.....</u>	27
6.1	<u>Trots bearbetning kvarstår ett brett begrepp.....</u>	27
6.1.1	<u>Lärares idrottsbakgrund kan påverka bedömning.....</u>	27
6.1.2	<u>Kollegornas betydelse.....</u>	28
6.2	<u>“Ett paraply” för all idrottsundervisning.....</u>	29
6.3	<u>Osäker kommunikation riskerar otydlighet för elever.....</u>	30
6.4	<u>Metoddiskussion.....</u>	31
6.5	<u>Vidare forskning.....</u>	32
7	<u>Slutsats.....</u>	32
8	<u>Käll- och litteraturförteckning.....</u>	34

Bilaga 1 - Litteratursökning

Bilaga 2 - Samtyckesblankett

Bilaga 3 - Intervjuguide

1. Introduktion

Inom snar framtid går vi båda ut som färdigutbildade idrottslärare och vi funderar över hur komplexa rörelser ska komma till uttryck i vår kommande undervisning. Som professionell lärare ingår det i arbetsuppgifterna att planera och utföra adekvat undervisning i relation till att tolka styrdokument i läroplanen (Larsson & Meckbach, 2012). Samtidigt som Skolverket formulerar obligatoriska centrala undervisningsinnehåll (Skolverket, 2011c) så finns fortfarande ett större spelrum för tolkning av hur undervisningen ska gå till och med vilka medel som kan användas i de olika innehållen. Begreppet *komplexa rörelser* benämns i idrott och hälsas kursplan som ett av flera centrala innehåll, samt i ett tillhörande kunskapskrav för årskurs 7-9 (Skolverket, 2011c). Det finns ingen ensam definition av komplexa rörelser i Skolverkets styrdokument, begreppet beskrivs istället i olika sammanhang som komplexa rörelser kan förekomma och undervisas i, se fler definitioner under 1.1 Definitioner av komplexa rörelser. Under vår egen utbildnings gång har komplexa rörelser behandlats vid flertaliga tillfällen. I takt med åtskilliga tolkningar och diskussioner av styrdokumentens texter samt flera definitioner i olika sammanhang av begreppet, har en växande undran uppstått över hur komplexa rörelser behandlas ute i praktiken. Efter att vi själva djupdykt i läroplanens olika delar upplever vi dessvärre inte erhålla någon större klarhet i hur komplexa rörelser presenteras i olika delar av styrdokumentet. Skolverket ger diffusa formuleringar, både i form av riktlinjer och stödmaterial. Begreppet tillhandahålls av Skolverket i idrott och hälsas centrala innehåll, kunskapskrav, bedömningsstöd och kommentarmaterial (Skolverket, 2011a, 2011b, 2011c). Det två sistnämnda delarna kan förklaras som just stödmaterial, vilket har för mening att stötta lärare vid planering och utformande av undervisning. Till vår besvikelse upplevde vi snarare en större förvirring efter att ha sökt mer förståelse i Skolverkets bedömningsstöd och kommentarmaterial.

Komplexa rörelser ter sig ha en bred och inte helt uppenbar en innebörd, något som idrottslärarkåren upplevt som problematiskt då det är ett centralt innehåll som ska behandlas i undervisningen. Förvirring har uppstått gällande definition, implementering och bedömning av komplexa rörelser (Janemalm et al., 2018; Svennberg, 2017). Nyligen har även Janemalm et al. (2020) påtalat hur komplexa rörelser kommer till uttryck på olika sätt i styrdokumentet. Precis som Larsson och Meckbach (2012) säger så förväntas professionella lärare tolka styrdokument vilket kan utgöra en problematik då styrdokumentet just kan tyckas ge olika budskap i skilda formuleringar (Janemalm et al., 2020). Om formuleringar kan och får tolkas

så vitt och brett, är det då möjligt att skapa sig en samlad förståelse om hur undervisning av komplexa rörelser kan och bör utföras? Denna studie kan bidra till ytterligare fynd i hur komplexa rörelser förstås och bearbetas av idrottslärare, dels utifrån styrdokument och dels utifrån andra parametrar som påverkar planering och undervisning.

1.1 Definition av komplexa rörelser

Det är svårt att hitta en enhetlig definition av komplexa rörelser. Begreppet kan ses som en bibetydelse av avancerade rörelser och kan ställas i motsats till enkla- och grundläggande rörelser (Janemalm et al., 2018). För att söka än större klarhet i hur komplexa rörelser kan förstås har Janemalm et al. (2020) fortsatt undersöka begreppet och beskriver således tre skildringar av komplexa rörelser i relation till idrottsundervisning:

- 1) Komplexa rörelser kan ses som en individuell svårighet. Samtidigt måste hänsyn tas till att något som en elev till en början inte bemästrar, kan läras in och att denna rörelse utifrån tolkningen inte då längre är komplex. Man måste också ställa rörelsen i relation till personen i fråga, samt ta hänsyn till känslomässiga- såväl fysiska komplexiteter.
- 2) Komplexa rörelser kan ses som sammansatta rörelser genom att till exempel kombinera några av följande karaktärer för rörelser: styrka, balans, syreupptagning, kroppskontroll, kraft, riktning och rytm.
- 3) Komplexa rörelser ställs i relation till situationen, vilken inte alltid är känd för eleverna i förväg. Här är problemlösning och samarbete parametrar för att nå lösningen som kräver komplexa rörelser (Janemalm et al., 2020).

2. Bakgrund

Följande bakgrundsavsnitt tar upp generell bakgrundsfakta om hur arbete med läroplaner kan te sig olika beroende på om ett ämne har en svag- kontra stark relation till läroplanen (Bernstein, 1971; Linde, 2012; Lundvall & Meckbach, 2008). Vidare synliggörs hur lärare generellt bör arbeta med kursplaner (Skolverket, 2020a) samt hur begreppet komplexa rörelser yttras i Skolverkets olika styrdokument i ämnet idrott och hälsa (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b; Skolverket, 2011c). Den senaste forskningen visar på hur skilda formuleringar kan komma att ge olika innebörder som ger en förvirrad bild över hur begreppet i sin helhet ska implementeras i undervisningen (Janemalm et al., 2018, 2020;

Svennberg, 2017). Fortsättningsvis presenteras kommande revideringar av kursplanen för idrott och hälsa som implementeras i juli 2021 (Skolverket, 2020b). Slutligen beskrivs studiens teoretiska utgångspunkt utifrån Lindes (2012) läroplansteori innefattande de tre arenorna; formulerings-, transformerings- och realiseringsarenan.

2.1 Starka respektive svaga klassificerade ämnen

Läroplaner har olika stort genomslag på olika lärare. Enligt Bernstein (1971) verkar vikten av genomslaget korrelera med hur starkt respektive svagt begränsat och inramat ett ämne är, relaterat till läroplanen (Linde, 2012). Starkt inramade ämnen, exempelvis moderna språk, matematik och naturvetenskapliga ämnen, har enligt Bernstein en starkare anknytning till läroplanen. Detta då lärare verkar vara mer lika varandra vad gäller organisation av undervisningsinnehåll (Linde, 1986). I svagt inramade ämnen, exempelvis svenska och samhällskunskap, är skillnaderna stora mellan enskilda lärare och det antas att lärares olika undervisningsstilar kan utspelas i större grad jämfört med starkt avgränsade ämnen (Bernstein, 1971). I svaga klassificerade ämnen menar Linde att läraren själv behöver lägga mer vikt vid att vinna elevers förtroende. Exempelvis genom att hänvisa till nyttan, väcka ett intresse genom en mer omfattande undervisning eller att ge ämnet ett visst underhållningsvärde genom underhållande lektioner. Lärarna ger således i större utsträckning skilda tolkningar av samma utgivna läroplan (Linde, 2012).

2.2 Att arbeta med- och utifrån kursplan

Skolverket (2020a) informerar om hur lärare generellt bör arbeta med- och utifrån kursplaner för att implementera innehållet i sin undervisning. Kursplanen beskrivs utifrån tre delar; syfte, centralt innehåll och kunskapskrav. Lärare ska planera och genomföra sin undervisning utefter syfte samt centralt innehåll. Skolverket beskriver det centrala innehållet som obligatoriskt och som ska behandlas i undervisningen (Skolverket, 2020a). De olika delarna i innehållet kan kombineras på olika sätt och kan även få olika mycket utrymme utifrån ämnets syfte vid planering av undervisning. Vidare beskriver Skolverket att kunskapskrav är formulerade utifrån syfte och det centrala innehållet. Det framhålls dock att kunskapskraven kräver ett planerat sammanhang för att de, på ett meningsfullt sätt, ska kunna säga något om nivån på en elevs kunnande. Därmed behöver kunskapskraven läsas och tolkas i relation till syfte, centralt innehåll och den undervisning som bedrivs. Det framhålls att kunskapskrav inte ska ses som mål för undervisningen, utan lärare ska använda kunskapskraven som verktyg för att göra elevbedömningar av kunskaper vid betygssättning. Därmed ska inte kunskapskraven

heller vara avsedda som grund för planering eller utförande av undervisning, dock behöver läraren känna till dem vid sitt planeringsarbete (Skolverket, 2020a).

2.3 En likvärdig utbildning

Skollagen framhåller att utbildning inom skolväsendet ska vara likvärdig oberoende vart du befinner dig i landet (Skollagen, 2010:800). Skolverket (2004) har dock påtalat att just likvärdigheten är styrsystemets svåraste fråga. Statens tilldelade tjänsteuppdrag innefattar att lärare ställs inför kvalificerade tolkningsuppdrag. Styrdokument som ska omtolkas och realiserar till undervisningsinnehåll, som dessutom ska formas tillsammans av lärare och elever. I relation till detta ska ändå, enligt Skollagen, utbildningen inom varje skolform vara likvärdig (Nordgren et al., 2017).

När det kommer till betygssättning påvisar Skolverkets allmänna råd om betyg och betygssättning (2018) att betyg ska vara rättvisa och likvärdiga, vilket också är viktigt för elever som eventuellt vill studera vidare. Betygssättningen ska grunda sig i vetenskap och beprövad erfarenhet vilket ska generera en rättssäker betygssättning för elever. Samtidigt påtalar Skolverket att kunskapskrav inte kan formuleras så precisa att de alena kan garantera en likvärdighet. En förutsättning för att istället sträva mot likvärdighet blir således att lärare bör föra dialoger med varandra och skapa samsyn i bedömningsarbete. Det framhålls även att en samsyn gällande kunskapssyn i ämnet också bidrar till grundande goda ämnesdidaktiska val, något som enligt Skolverket ska underlätta lärares tolkningar av kunskapskrav i relation till syfte, centralt innehåll och bedriven undervisning. Samedömning framlyfts därmed av Skolverket som ett kraftfullt redskap för en ökad likvärdighet, detta då det genererar en gemensam syn på vad som ska bedömas och hur bedömningsarbetet ska gå till. Finns det däremot lärare som besitter en annan kunskapssyn i ämnet, än den kunskapssyn som läroplanen förespråkar, finns det istället risk för bristande likvärdighet. Samma gäller även om lärare inte grundar sin undervisning i de formulerade kunskapsmål som kursplaner anger (Nordgren et al., 2017). Det stora professionella tolkningsutrymmet i samband med det krav om en likvärdig utbildning som staten erhåller skapar spänningar. Ju högre grad av tolkningsutrymme desto större risk för att likvärdigheten utmanas. Samtidigt skulle lärares professionalitet och elevers inflytande försvagas om tolkningsutrymmet skulle försvinna (ibid).

2.4 Idrott och hälsa; ett svagt klassificerat ämne

Enlig Bernsteins (1971) klassificeringssystem kan idrott och hälsa tillskrivas som ett svagt klassificerat ämne. Detta genom resultatet av en studie, utförd av Lundvall och Meckbach (2008), som beskriver att formuleringar i läroplanen erhåller ett brett innehåll men som verkar avsmalna när det landar i hur lärare planerar och genomför sin undervisning. I linje med att idrott och hälsa tillskrivs som ett svagt klassificerat ämne (Lundvall & Meckbach, 2008) kan således andra faktorer påverka idrottslärares beslut inom det friutrymme och ramverk som styrdokument erhåller (Linde, 2012). En äldre handlingsteori (Wright, 1983) påvisar fyra olika faktorer som styr mänskliga handlingar. Linde sätter dessa handlingsfaktorer i lärarkontext och ger följande exempel:

- 1) En lärare *vill* förmedla ett specifikt innehåll på grund av exempelvis ett brinnande intresse, den egna viljan blir således en faktor som påverkar lärarens tolkning av läroplanen. Läraren gör därefter bedömningen om tolkningen kan anses som rimlig i val av innehåll.
- 2) Upplevelsen av *plikt* inverkar på den form som undervisningen erhåller.
- 3) Ett tilltänkt innehåll skulle dock kunna komma att förändras om lärarens vision inte är ett möjligt scenario i verkligheten, läraren har inte *förmågan* till att utföra det som läraren tolkar i styrdokumentet.
- 4) Tid och/eller material kan också anses som faktorer som *begränsar* lärares undervisning, vilket skulle kunna leda till att innehåll behöver revideras eller ersättas med annat innehåll. Betygssystem och formella kompetenskrav på lärarna är andra begränsande faktorer som påverkar undervisningsinnehåll (Linde, 2012).

När det kommer till studenter som väljer att studera till lärare i ämnet idrott och hälsa verkar det enligt Larssons (2009) avhandling som att ett personligt idrottsintresse ligger till stor grund för att söka till utbildningen. Det har således också funnits en tidigare kritik till att både skolämnet och lärarutbildningen har lagt stor vikt vid blivande idrottslärares idrottsbakgrund samt att en undervisning då gynnar redan föreningsaktiva elever (Lundvall, 2004; Sandahl, 2005; Meckbach et al., 2006; Lundvall & Meckbach, 2008) Detta är något som skulle kunna påverka en framtida lärares handlingsfaktorer (Linde, 2012) i val av både innehåll och

undervisningsupplägg. Dels i ämnet idrott och hälsa i stort, dels i undervisning i komplexa rörelser.

2.5 Formuleringar av komplexa rörelser i styrdokument

När den nya läroplanen kom 2011 så formulerades det ett brett och inkluderande rörelsebegrepp i kursplanen för idrott och hälsa. Detta för att styrdokumentet inte skulle använda termer som relaterades till teknik och tävlingsidrott som därmed även kunde utgöra kvantitativa bedömningar. Elever med bakgrund i föreningsidrott fick en större fördel i ämnet. Istället skulle undervisningen fokusera på, i de lägre årskurserna, grundläggande fysiska rörelser som sedan i de övre årskurserna skulle övergå till kombinationer av grundformer som i sin tur kunde utvecklas till komplexa rörelser. Lärare blev med den nya läroplanen tvungna att reflektera över rörelsens natur och kvaliteter, i synnerhet när det i den nya läroplanen förväntades göra kvalitativa bedömningar (Skolverket, 2011c).

Begreppet komplexa rörelser intar sin plats i kursplanen först från årskurs 7 och lyder följande i centralt innehåll: "komplexa rörelser i lekar, spel och idrotter, inomhus och utomhus, samt danser och rörelser till musik" (Skolverket, 2011c). Som Janemalm et al. (2018) belyser, kan ett antagande av ovan nämnt innehåll vara att komplexa rörelser innefattas i lekar, spel, idrotter så väl som danser och rörelser till musik. Vidare omnämns komplexa rörelser utifrån innehållets tillhörande kunskapskrav (betyg E):

Eleven kan delta i lekar, spel och idrotter som innefattar komplexa rörelser i olika miljöer och varierar och anpassar sina rörelser till viss del till aktiviteten och sammanhanget. I danser och rörelse- och träningsprogram till musik anpassar eleven till viss del sina rörelser till takt, rytm och sammanhang. (Skolverket 2011a)

Kunskapskravet är uppdelat i två meningar, där komplexa rörelser endast nämns ihop med aktiviteterna lekar, spel och idrotter i olika miljöer. På liknande vis står det formulerat i Skolverkets bedömningsstöd, att kunskapskravet är uppdelat i två aktuella delar som behandlar rörelse och att dessa delar, "här" i denna text, behandlas separat (Skolverket, 2011a).

Det finns två aktuella delar av kunskapskravet som behandlar rörelse, en som handlar om deltagandet i lekar, spel och idrott som innefattar olika grader av komplexa rörelser. Och en del som handlar om förmågan att röra sig till musik i danser och

träningsprogram. Dessa behandlas här separat. Den första delen av det aktuella kunskapskravet ”Eleven kan delta i lekar, spel och idrotter som innefattar komplexa rörelser i olika miljöer och varierar och anpassar sina rörelser till viss del till aktivitet och sammanhanget” (för betyget E) bedöms ur två olika perspektiv. Den första delen, uppgift 1, handlar i huvudsak om individuella rörelsemönster. Den andra delen, uppgift 2, fokuserar på elevernas förmåga att välja effektiva strategier och metoder i samspel med andra. (Skolverket 2011a, s. 7)

Formuleringen av kunskapskravet samt förtydligandet i bedömningsstödet om att rörelse ska behandlas ur två separata delar, utgör ett antagande om att styrdokumentet talar för att komplexa rörelser kan räknas in i form av aktiviteter som ingår i lekar, spel och idrotter. Inte dans och rörelse till musik (Janemalm et al., 2018). Detta i relation till formuleringen av det centrala innehållet, där en inte lika tydlig uppdelning av lekar, spel och idrotter samt danser och rörelser till musik kan tolkas in. Vidare ger bedömningsstödet förslag till hur komplexa rörelser ska synliggöras i lämpliga miljöer och sammanhang:

Med att kunna delta avses att i handling kunna använda komplexa rörelsemönster och anpassa dessa för att lösa olika rörelseuppgifter som genomförs i olika miljöer och sammanhang. Med miljöer avses såväl inom- som utomhusmiljöer som exempelvis gymnastiksal, idrottshall, närliggande grönområden, simhall, skridskobana etc. inkluderande olika former av fasta och lösa redskap (bommar, bänkar, nedhoppsbäddar, kastredskap, linor, plintar, bollar eller motsvarande). Med sammanhang avses här en utvald aktivitet, som t.ex. en lek, en dans, ett spel eller andra former av fysisk aktivitet individuellt eller i grupp. (Skolverket 2011a, s. 6)

Ett flertal olika miljöer kan agera exempel för val av aktivitet som komplexa rörelser kan implementeras i, däribland dans. Skolverket fortsätter att förtydliga begreppets innebörd i kommentarmaterialet. Här påtalas en progression från årskurs 1-9 i undervisningen, från enkla till grovmotoriska rörelser i lägre åldrar till sammansatta och komplexa rörelser som ska utövas i de högre åldrarna:

I kunskapsområdet ”Rörelse” lyfter kursplanen fram ett innehåll som betonar elevernas utveckling av rörelseförmågan genom varierade rörelseaktiviteter. Progressionen går från de motoriska grundformerna till mer komplexa rörelser, från enkla rörelselekar till mer komplexa spel, idrotter och andra fysiska aktiviteter. En

viktig del i progressionen är att i de lägre årskurserna ligger fokus på elevernas fysiska aktivitet, görandet. Efter hand, i de högre årskurserna, handlar det mer och mer om att också utveckla och förstå det man gör. (Skolverket 2011b, s. 11)

Det ges ytterligare exempel på att höjdhopp kan vara av komplex karaktär:

Träning av olika rörelseformer och en tilltagande motorisk mognad, gör att eleverna i årskurserna 7–9 kan träna på mer komplexa rörelser. Det kan till exempel handla om att hoppa höjd med tekniker som kräver god motorik och välutvecklad rums- och kroppsuppfattning (Skolverket 2011b, s.11).

2.6 Skilda formuleringar skapar förvirring

Janemalm et al. (2020) menar att styrdokumentet ger begreppet komplexa rörelser flera och ibland motstridiga betydelser. Detta då kunskapskravet och bedömningsstödet är formulerat på ett sätt som skapar flera skildringar av vilka aktiviteter som är lämpade för att utföra komplexa rörelser i. Denna studie delar Janemalm et als. och medarbetares tveeggade syn, då beskrivningen av kunskapskravets öppnar för en tolkning av att komplexa rörelser endast är en del av aktiviteterna lekar, spel och idrotter, och inte av dans och rörelse (Janemalm et al., 2018).

En ytterligare aspekt som kan påtala förvirring i begreppet är att komplexa rörelser infinner sig först i kursplanen för årskurs 7. Enligt centralt innehåll för årskurs 4-6 ska elever utöva kombinationer av sammansatta grundformer, exempelvis springa och hoppa, tillsammans med utrustning (Skolverket, 2011c), komplexa rörelser benämns inte. Janemalm et al. (2018) menar således att formuleringar i styrdokument kan tolkas till att centralt innehåll upp till årskurs 6 *inte* omfattar komplexa rörelser. I relation till detta så är det just ett tekniskt och anpassat höjdhopp (se citat från kommentarmaterial i ovan avsnitt), med andra ord en form av att kombinera springa och hoppa i relation till utrustning, som ges som ett exempel på en komplex rörelse i Skolverkets kommentarmaterial för årskurs 7-9 (Skolverket, 2011b). På liknande vis tar Janemalm et al. upp att samma aktiviteter - lekar, spel och idrotter - även står med i centralt innehåll för årskurs 4-6 (Skolverket, 2011c). Janemalm et al. ställer därför frågan hur just idrotter kan bli mer- eller mindre komplexa om de brukas i 6:e eller 7:e klass. Styrdokumentet kan därmed tolkas som att det mellan skolåren 6 och 7 ska hända något med idrotten som gör den mer komplex (Janemalm et al., 2018).

Det visar sig också finnas en distinktion vad gäller att se komplexa rörelser som en kunskap, där kursplan, bedömningsstöd (text och film) och kommentarmaterial till kursplanen uttrycker skilda förståelser av komplexa rörelser i relation till erövrade kunskaper (Janemalm et al., 2018). En senare studie av Janemalm et al. (2020) visar även att det saknas förklaringar mellan kunskap och komplexa rörelser i läroplanen.

2.7 Komplexa rörelser anses svårkommunicerat

Lena Svennberg (2017) har forskat i hur lärare väljer att värdera rörelser i relation till betygsättning. Det komplexa handlar enligt Svennberg om att vara "allround", det vill säga att hantera flera olika aktiviteter och att eleven kan anpassa sina rörelser därefter. När Svennberg således undersöker hur begreppet ställs i relation till just bedömning påtalas det en problematik i hur begreppet komplexa rörelser ska definieras och kommuniceras i kvalitativa termer:

I can't put it into words, it's impossible. Instead it's my experience and my gut feeling that tells me what it is. It's so incredibly complex and there are many parameters to take into account when you see a person in movement in terms of balance and coordination. (Svennberg 2017, resultatdel)

Skolverket (2018) påtalar att lärare behöver kommunicera väsentlig information gällande bedömning och framför allt kunskapskrav till elever, eftersom det är i relation till dem som betygen sätts. Vad som anses som ändamålsenlig information är det dock läraren själv som avgör (Skolverket, 2018). I Svennbergs studie uppdagades det att lärare som upplevde komplexa rörelser som svårkommunicerat i kvalitativa termer, kom ofta att finna lösningen i att hitta situationer för att bedöma komplexa rörelser kvantitativt. Detta kunde till exempel bedömas genom att utföra ett bestämt antal olika gymnastikövningar för ett visst betyg. Begränsningar i kommunikation av begreppet skapade även en osäkerhet hos lärarna i vad komplexa rörelser är. Trots att lärarna i studien förde dialoger med varandra så fanns det fortfarande tvivel om vad kunskapskravet egentligen innebar samt en oro över eventuella skillnader mellan skolor (Svennberg, 2017). I samklang med Svennbergs studie så uttrycker även lärare i Janemalms et als. (2020) studie ett missnöje i att komplexa rörelser, som innehåll i kursplanen, inte går att översätta direkt i relation till vad som är viktigt vid bedömning.

2.8 Ändringar i kursplan fr.o.m. 21 juli 2021

Från och med 21 juli 2021 gäller reviderade kursplaner i flera ämnen, så också i kursplanen för idrott och hälsa (Skolverket, 2020b). Skolverket förmedlar information gällande revideringen, där de bland annat skriver om målet med revideringen:

Målet har varit att göra kursplanerna till ett bättre arbetsverktyg för lärarna. Ämnets syfte och centrala innehåll ska få ett tydligare fokus i undervisningen och kunskapskraven ska bli ett bättre stöd när lärarna sätter betyg. Fakta och förståelse har betonats och innehållet skiljer sig tydligare mellan stadierna. På så sätt vill vi skapa bättre förutsättningar för kvalitet och likvärdighet i undervisningen och se till att betygen blir mer tillförlitliga och rättvisande för eleverna. (Skolverket, 2020b)

Omskrivningar av just komplexa rörelser finns med i reviderad kursplan för idrott och hälsa. Ändringar gällande utskrivning av komplexa rörelser har skett i det centrala innehållet samt i kunskapskraven. I nuvarande centrala innehåll beskrivs komplexa rörelser som ett innehåll, innefattande "komplexa rörelser i lekar, spel och idrotter, inomhus och utomhus, samt danser och rörelser till musik" (Skolverket, 2011c). I det kommande och reviderade centrala innehållet har en uppdelning skett, från ett innehåll till två. Komplexa rörelser nämns endast i ett av innehållen som innefattar "komplexa rörelser i lekar, spel, idrotter och andra rörelseaktiviteter, inomhus och utomhus" (Skolverket, 2020c). I kommande revidering har dans och rörelse uteslutits ur kunskapskravet tillhörande komplexa rörelser.

2.9 Teoretisk utgångspunkt

Studien grundar sig i Lindes (2012) läroplansteori som beskriver tre arenor som på olika sätt inverkar på svensk undervisning. *Formuleringsarenan* omfattar produktion av läroplan och därmed styrning av hela svenska skolan. *Transformeringsarenan* består av olika aktörer - skolläda, lärare och elever - som tolkar läroplanens innehåll. Transformeringsarenan kan förstås som lärares tolkning av styrdokument och påverkas av flera faktorer.

Realiseringsarenan syftar till det realiserade utfallet av tolkad läroplan, både lärares val av undervisningsinnehåll och hur eleverna i sin tur mottar detta. Nuvarande läroplan som infördes av Skolverket 2011 var avsedd för att guida lärare i deras tolkning av giltig kunskap (Svennberg, 2017). När kunskap ska transformeras och realiseras i praktiken beskriver Bernstein (1996) att det skapas ett "gap", ett utrymme för kunskapen att förändras genom diskurs. Enligt Lilliedahl (2015) är detta avgörande för lärares arbete med både läroplan och

pedagogik. Om det finns ett utrymme för att nedskrivna kunskaper ska tolkas kommer en läroplan eller en pedagogisk strategi aldrig kunna ställa sig över en ideologi (Lilliedahl, 2015). De diskursiva utrymmena för lärare i idrott och hälsa, som också påverkar transformering av styrdokument, skulle således kunna exemplifieras av traditioner, synsätt och strategier som utvecklas på arbetsplatser och som sedan kan föras över till nyexaminerade lärare (Lindblad et al., 1999). Flera exempel kan vara lärarens bakgrund och erfarenhet, elevgrupp, skolans ledning, hur läraren får undervisningen att fungera med mera (Svennberg, 2017; Meckbach & Redelius, 2014).

Enligt Linde (2012) finns det olika sätt att se på förhållandet mellan formulerad läroplan och det faktiska genomförda undervisningsinnehållet. Ett sätt att utgå från läroplansformuleringar är att betrakta avvikelser som icke önskvärda händelser. Ett annat sätt är att betrakta den formulerade läroplanen som *en* av många faktorer som påverkar undervisningsinnehållet (Linde, 2012). Utifrån detta perspektiv menar Linde att den formulerade läroplanen inte kan styra allt, utan den kan snarare ses som ett hjälpmedel i form av gjorda kompromisser och överenskomna riktlinjer för en önskad utveckling. Lärare har därför en stor inverkan på undervisningsinnehåll men även beslutsfattare grundar begränsande ramar i styrdokument (Linde, 2012). Det uppstår en problematik i hur stort tolkningsutrymme som kan anses vara rimligt, detta i relation till hur en likvärdig idrottsundervisning kan utvisas i ett så pass brett begrepp och innehåll som komplexa rörelser verkar vara.

Som nämnt i bakgrunden tydliggörs att idrott och hälsa, som svagt klassificerat ämne, utmanas i undervisning av komplexa rörelser. Detta när kravet på en likvärdig undervisning även påverkas av lärares professionella tolkningsutrymme (Nordgren et al., 2017; Skolverket, 2018). Tidigare forskning av komplexa rörelser har resulterat i flera begreppsdefinitioner i relation till idrottsundervisning, inringat en problematik i hur begreppet uttrycks i styrdokument (Janemalm et al., 2018, 2020), samt påvisat kommunikationssvårigheter av begreppet i relation till bedömning (Svennberg, 2017). Med detta som bakgrund kan det vara av värde att fortsätta beskriva hur komplexa rörelser behandlas i ämnet idrott och hälsa. Denna studie bidrar till en inblick i hur ämneslärare i idrott och hälsa transformerar och realiserar komplexa rörelser i sin undervisning. Studien bidrar även med att klargöra definitionen av komplexa rörelser och kan med det visa på inspiration för lärare som söker förståelse i hur begreppet ska översättas från styrdokument till undervisning.

3. Syfte & frågeställningar

Syftet med studien är att synliggöra hur komplexa rörelser förstås, implementeras och framställs i högstadielärares planering och undervisning i ämnet idrott och hälsa.

1. Hur tolkar högstadielärare begreppet komplexa rörelser i idrott och hälsa?
2. Hur realiserar högstadielärare det centrala innehållet och kunskapskravet komplexa rörelser i sin undervisning?

4. Metod

Studien har utförts av kvalitativ karaktär för att nå förståelse för hur ämneslärare i idrott och hälsa på högstadiet arbetar med komplexa rörelser. Intervjuer är nödvändiga då grundlig information i lärares tolkningar är av värde (Hassmén & Hassmén, 2008) samt att lärarna ska ges chans att visa på eventuell mångfald, skillnad och variation i relation till studiens frågeställning (Kvale & Brinkmann, 2014). Studien utgår därmed ifrån den så kallade hermeneutiska spiralen (Hassmén & Hassmén, 2008) som bland annat innefattar förförståelsen av begreppet komplexa rörelser, dess fulla uttryck i Skolverkets styrdokument samt tolkningar av formuleringar i relation till ämnet idrott och hälsa. Vidare omfattas spiralen av att begreppet komplexa rörelser sätts in i en kontext som i denna studie syftar till vald läroplansteori (Linde, 2012). Lindes läroplansteori inbegriper tre arenor som var och en styr svensk undervisning (se avsnitt teoretisk utgångspunkt). Spiralens sista del syftar till ett tematiskt arbete av datainsamling i form av intervjuer (Hassmén & Hassmén, 2008). Teman som har beskrivits i relation till resultatet har delvis varit förutbestämda utifrån läroplansteorin (Linde, 2012), men för att fullfölja den kanske viktigaste delen i spiralen har även förnuftstolkningar synliggjorts i intervjuerna. Det vill säga att andra delar än studiens tre förutbestämda teman har synliggjorts, något som gett studien en djupare helhet och lett till en större förståelse (Hassmén & Hassmén, 2008) av hur begreppet komplexa rörelser förstås i idrottslärares transformerings- och realiseringsarbete.

4.1 Urval

Det handplockade urvalet består av fem utbildade ämneslärare i idrott och hälsa på högstadiet. Samtliga uppfyller kriterierna att vara utbildad ämneslärare i idrott och hälsa samt att arbeta på grundskolans högstadium årskurs 7-9. Utöver kriterierna har respondenterna valts utifrån ett bekvämlighetsurval, detta då det redan fanns en etablerad kontakt sedan tidigare med samtliga respondenter. En tidigare etablerad kontakt med respondenter kan

kritiseras för att inte vara en representativ undersökningsgrupp (Hassmén & Hassmén, 2008). Samtidigt var det detta urval som studien var tvungen att anta, se mer i diskussionsdel. Relationer skapades via utbildningen på Gymnastik- och idrottshögskolan Stockholm (GIH) vilket också kan förklara att alla respondenter har relativt få år av yrkeserfarenhet. Slutligen genomfördes fem digitala intervjuer av tämligen nyexaminerade idrottslärare med en yrkeserfarenhet på mellan fyra månader och drygt två år.

4.1.1 Respondenter

Samtliga har erhållit ett fiktivt namn istället för deras riktiga namn. Nedan beskrivs de fem respondenternas enskilda bakgrunder.

“Angelica” är 26 år gammal, utbildad sedan januari 2019 och har varit verksam idrottslärare i två år på en skola i västra Stockholm. På nuvarande arbetsplats finns två idrottslärare, Angelica undervisar i årskurs 4-9. Den digitala intervjun har skett med kamera och inspelning. Angelica befann sig på sin arbetsplats.

“Klara” är 28 år gammal, utbildad sedan juni 2019 och har varit verksam idrottslärare i ett och ett halvt år på en skola i södra Stockholm. På nuvarande arbetsplats finns totalt fyra idrottslärare (årskurs 1-9) men endast två idrottslärare för årskurs 7-9 där Klara också är verksam. Den digitala intervjun har skett med inspelning, utan kamera. Klara befann sig på sin arbetsplats.

“Isabelle” är 31 år gammal, utbildad sedan juni 2018 och har varit verksam idrottslärare i drygt två år, dock verksam i ett år på nuvarande skola i södra Stockholm. På nuvarande arbetsplats finns totalt tre idrottslärare verksamma i årskurs 7-9. Den digitala intervjun har skett med kamera och inspelning. Isabelle befann sig på sin arbetsplats.

“Rasmus” är 25 år gammal, utbildad sedan juni 2020 och har varit verksam idrottslärare i fyra månader på en skola i centrala Stockholm. På nuvarande arbetsplats är han ensam idrottslärare för årskurs 4-9. Den digitala intervjun har skett med kamera och inspelning. Rasmus befann sig hemma.

“Filip” är 32 år gammal, utbildad sedan juni 2018 och har varit verksam idrottslärare i drygt två år på en skola i södra Stockholm. På nuvarande arbetsplats finns totalt tre idrottslärare verksamma i årskurs 1-9. Den digitala intervjun har skett med kamera och inspelning. Filip befann sig hemma.

4.2 Etiska överväganden

Studien ämnar att följa de etiska riktlinjer en respondent bör erhålla enligt “vetenskapsrådets etiska riktlinjer för samhällsvetenskaplig forskning”, vilka ingriper informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Informationskravet innefattar att den medverkande respondenten informeras om vad hans eller hennes medverkan innebär för studiens slutförande och att deltagandet är frivilligt. För samtyckeskravet gäller att respondenten lämnar sitt samtycke för att delta i studien, vilket gjorts både skriftligt och muntligt samt att det kommunicerats hur respondenten kan avbryta sin medverkan. Studien behandlar konfidentialitetskravet då samtliga respondenter presenteras med fiktiva namn. Respondenterna har även informerats om hur lagring av intervjuer skett. Nyttjandekravet behandlar hur uppgifterna som respondenterna lämnat endast har använts i forskningsändamål (ibid). Samtycket berör såväl syfte, frågeställning, intervjuens avseende för senare användning, frivillighet, konfidentialitet och anonymitet. Samtliga riktlinjer berörs och beskrivs för respondenter i utskickat informations- och samtyckesbrev (se bilaga 2).

4.3 Procedur

I och med rådande pandemi har ett informerat samtycke utlämnats via e-post samt nämnts vid genomförande av intervju. Efter att respondenterna hade läst igenom- och lyssnat på samtyckes-innehåll fick de ge sitt medgivande eller avböjande till intervjun. Intervjuerna har utförts på distans genom digitala verktyg. Den digitala formen på intervjuerna har varit absolut nödvändig på grund av rådande pandemi samt enligt rekommendationer på samhällsnivå (Folkhälsomyndigheten, 2020). Respondenterna fick reda på syftet till studien och förväntades inte att förbereda sig.

Intervjuerna har följt modellen öppen intervjustruktur. Modellen anger således teman och begrepp som styr intervjun till det som intervjuaren anser meningsfullt, samtidigt som öppna följdfrågor kan skapa djupare förståelse inom olika teman. I relation till intervjustrukturen förhåller sig frågorna i relation till kunskapsproduktionen såväl som att frågor ställs för att skapa dynamik i intervju-interaktionen (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjufrågorna har formulerats och inspirerats av Kvale och Brinkmann som tagit fram olika karaktärer av intervjufrågor. Dessutom ligger Lindes (2012) läroplansteori till grund för tematisering och planering (Kvale & Brinkmann, 2014) av intervjuprocessen. Detta för att klargöra att syfte och frågeställning besvaras. Se bilaga 3 för studiens utformade intervjuguide.

4.4 Databearbetning och analysförfarande

Som ovan nämnt har studiens analysarbete utgått från den hermeneutiska spiralens struktur (Hassmén & Hassmén, 2008). Efter genomförda intervjuer skedde transkribering samma dag alternativt dagen efter. Diktering av inspelad intervju skedde i Word som sedan korrigerades samt avlyssnades i efterhand. När transkribering ansågs färdig påbörjades den tematiska kodningen av intervjuerna. Färgkodning av teman, kategorier, dimensioner och kvalitéer har utförts i samtliga fem transkriberingar. Sortering av intervjusvar utfördes för placering av väsentliga utsagor från transkriberingarna i tre förutbestämda teman *tolkning*, *planering* och *undervisning*, samtliga framtagna utefter Lindes (2012) beskrivna två arenor (transformeringsarenan och realiseringsarenan). Utifrån färgkodade yttranden i transkriberingarna fördes de sedan in i tre skapade excel-dokument, så kallade analys scheman, även dessa utformade utefter *tolkning*, *planering* och *undervisning*. Analysering påbörjades och sökande av fynd utfördes, på separata håll, genom att leta efter likheter i samtliga respondenters svar utifrån analys scheman. Fynden placerades i olika dokument av de förbestämda teman i form av olika citatutdrag. Utdragen la grunden till ett slags råmaterial för ytterligare analysarbete som möjliggjorde att andra uppkomna teman synliggjordes (Braun & Clarke, 2006), teman utöver studiens förbestämda. Uppkomna teman kan anses stärka bilden av studiens objektivitet för att inte endast leta efter fynd eller mönster som styrs av förbestämda teman (Braun & Clarke, 2006). Dessutom bidrar de till att sluta den hermeneutiska spiralen i form av att nå intervjuernas fulla innehåll och bidra till en djupare helhetsbild (Hassmén & Hassmén, 2008). Ett färdigställt analysarbete rapporteras således i följande resultatdel, presenterat i form av intervju citat med tillhörande beskrivande kommentarer (Kvale & Brinkmann, 2014) som relateras till studiens valda läroplansteori (Linde, 2012).

4.5 Intervjuvaliditet

Innan genomförda forskningsintervjuer genomfördes en pilotintervju med utbildad lärare i idrott och hälsa som anses lämplig för studiens urval (Kvale & Brinkman, 2014). På grund av rådande pandemi utfördes digitala videointervjuer, med undantag för Klaras intervju där video inte var möjligt. Kroppsspråk kan ha en betydande förståelse för det som sägs (Kvale & Brinkmann, 2014). Det ska belysas att vi, denna studies författare, inom snar framtid är ämneslärare i idrott och hälsa, liksom våra respondenter redan är. Detta är något som stärker anseendet om att det finns en jämbördighet mellan intervjuare och respondenter, samt för att ta hänsyn till den maktsymmetri som automatiskt råder i ett intervjusammanhang (Kvale &

Brinkmann, 2014). Efter avslutade intervjuer och genomförda transkriberingar skickades respondentvalidering till samtliga respondenter.

5. Resultat

Resultatet redovisas i relation till vald läroplansteori, vilken omfattar transformeringsarenan samt realiseringsarenan (Linde, 2012). I denna studie syftar transformeringsarenan till tolkning av begreppet komplexa rörelser i ämnet idrott och hälsa. Resultatet redovisas även utifrån realiseringsarenan, där den transformerande planeringen framställs i undervisning.

5.1 Transformeringsarenan av komplexa rörelser

I följande avsnitt presenteras resultat i relation till transformeringsarenan, vilket syftar till hur respondenterna valt att tolka och förstå komplexa rörelser i ämnet idrott och hälsa.

Respondenterna svarar att bilden av komplexa rörelser påverkas av flera faktorer såsom utbildning, yrkeserfarenhet, Skolverkets stödmaterial samt diskussion och dialog med kollegor vilket gör att bilden kan se olika ut.

5.1.1 Att anpassa rörelser i sammanhang

Samtliga respondenter har på något sätt uttryckt att komplexa rörelser är ett stort och brett begrepp. För att rörelserna ska ses som just komplexa behöver de sättas in i ett sammanhang där rörelser ska anpassas till- och kombineras med olika faktorer, såsom timing, koordination, kroppsuppfattning, balans och styrka.

För mig är en komplex rörelse när eleverna gör en rörelse [som] kombinerar olika grejer... och kanske gör någonting med där dom behöver få in timing också [...] om dom skulle göra något speciellt vid ett visst tillfälle som kanske.. Ja men i en gymnastisk rörelse eller en lay up eller ja när man komponerar olika moment i en övning. (Klara)

När Filip ger svar på vad en komplex rörelse är säger han bland annat att det beror på hur situationen ser ut, "men en sammansatt rörelse i ett sammanhang kan göra den komplex, lite så." Isabelle tolkar komplexa rörelser som "att det är rörelse som kräver, eh, lite mer komplexitet, eh, som bland annat så att kunna anpassa rörelserna mycket i sammanhanget, beroende på vilket sammanhang det är". Rasmus menar att "...det kan väl vara allt från, typ, alltså elevernas koordination, balans, styrka [...] kroppskontroll och hur det liksom samarbetar, typ i, alltså i olika aktiviteter, hur man anpassar det i olika aktiviteter". Angelica

ger flera beskrivningar på vad som kan vara komplexa rörelser, hon menar att det är något som eleverna tränar hela tiden i ämnet och att olika faktorer ska samspela.

5.1.2 En samsyn eller inte, kollegor emellan

Respondenterna är överens om att utbildningen bidragit till deras förståelse av begreppet, men de lyfter även att diskussioner med kollegor eller andra idrottslärare bidrar till förståelse och fördjupning av komplexa rörelser i undervisningen. Klara, Isabelle och Filip, som alla har kollegor på skolan de arbetar på, svarar att diskussioner om begreppet med kollegor bidragit till deras förståelse. Rasmus arbetar som ensam idrottslärare på sin arbetsplats men nämner att både utbildning, egna erfarenheter i arbetet och Skolverkets bedömningsstöd hjälpt honom att öka förståelsen för begreppet. Han har även varit i dialog om begreppet med idrottslärare på andra skolor som beskriver att de har en liknande uppfattning om att komplexa rörelser är brett och ingår i det mesta av det praktiska innehållet som finns i undervisningen. Trots att respondenterna har fått en större förståelse för begreppet, tycks det ändå finnas skilda meningar om vad begreppet innebär.

Dels så tycker jag att det är en tolkningsfråga vad komplexa rörelser är för mig och sen så givetvis så bollar vi idéer med mina kollegor [...] vi pratar ju lite löst om “lay up” som en specifik övning. Jag kanske kan tycka att det är en komplex rörelse för att det handlar om att man först ska springa och sen ska man hoppa, och samtidigt ska man göra det här med lite timing och allting måste klaffa för att man ska lyckas. Och då tycker min kollega såhär att “jaha då är det ju mer springa och hoppa” och det kanske inte är en komplex rörelse, utan att det mer är en.. motorisk.. Ja vad ska man säga.. Hon tycker ju då inte att det är något komplext med det, och det kanske har att göra med att, vad man har för erfarenheter själv, den här personen har ju spelat mycket basket själv.. Och då får hon en annan syn på vad som, på just den här rörelsen. (Klara)

Isabelle anser att begreppet behöver bearbetas över tid och har pratat om begreppet med kollegor:

[D]et behövs ju hela tiden bearbetas liksom, eh det som står, alltså man behöver ju resonera kring det mycket och det har vi ju gjort.[...] [Man har] ju liksom brottats med dom här ganska eh.. ibland ganska.. alltså svåra och vaga orden som, som innefattar

ganska mycket eh.. men jag känner väl absolut att jag har skapat mig en bild av hur jag tolkar dom och att det är i samklang med, liksom övriga kollegors [...] (Isabelle)

Rasmus, Klara och Isabelle lyfter alla tre en ytterligare aspekt gällande skilda uppfattningar av begreppet i relation till bedömning. Rasmus har en uppfattning om att hans definition av begreppet skiljer sig från den tidigare, behörige, idrottslärarens definition genom tidigare betygsättning. Detta har skapat problematik för Rasmus när det har kommit till bedömning.

[D]et är skitsvårt att bedöma, och typ motivera sin bedömning. [...]. när jag tog över dom i 7-9an, genom den tidigare idrottsläraren som var där, han har ju hållit på och skrivit om deras spelförståelse i fotboll *skratt* .. så har han satt E på elever som jag tycker typ visar, och jag har skitjobbigt i det här [...]. Men alltså jag tycker dom visar komplexa rörelser, alltså typ, dom kan ju göra, det kan stå liksom “att göra komplexa rörelser i gymnastik och i lek”, men dom har ändå typ ett E bara för att den tidigare [läraren] har skrivit.. eh.. “inte kan” ja men typ “för dålig spelförståelse på bollspel” *skratt* .. Alltså varenda gång han har typ.. eh, dragit ner på nån betygsmissigt så står det så här att “eleven inte visar spelförståelse” i basket, eller i fotboll, eller i.. Dom som har A, det är ju typ dom som har bollsports..[-bakgrund] generellt *skratt*

Enligt Klara kan det finnas ett värde i att ta del av andras uppfattningar för att kunna utföra en rättvis bedömning;

[J]a men vad är en komplex rörelse för mig? Kanske är någonting helt annat för min kollega Kalle eller min kollega Sven, då får man ju försöka se andras perspektiv för vad dom tycker att det är och sen så kanske komma fram till.. nån gemensam bild för att det ska bli en rättvis bedömning.

Isabelle påpekar att idrottsbakgrund kan komma att påverka synen på bedömning. Hon anser dock att hon och hennes kollegor har en bra samsyn när det kommer till komplexa rörelser. Samtidigt poängterar hon, likt Klara, att en dialog mellan lärare skulle kunna underlätta för att bidra till en samsyn när det sedan kommer till att sätta individuella betyg:

[S]en kan jag ibland känna, och det är ju också igen det här man brottas med varje dag i bedömningen. Han som är ämnesansvarig, som har fotbollsbakgrund, och när han ska bedöma fotboll eller i idrotter där han själv är stark så kanske jag själv känner att han lägger sig på högre ribba, vad han förväntar sig av sina elever på A-nivå än vad

jag som inte har den erfarenheten, alltså [har den] individuella erfarenheten. Utan jag har lärt mig för att kunna lära ut, så att där.. kan det väl diffa lite granna.. men i det stora hela så är vi nog ganska samsynkade. Sen kan, ja, i vissa moment kanske jag är, är lite hårdare i min bedömning, i dans till exempel kanske jag är lite hårdare i om jag sätter C, A eller E [...] Ja, så att.. en god dialog mellan kollegorna tror jag gör att man blir mer samstämmig fast man gör sina individuella bedömningar i slutet.

5.2 Transformeringsav komplexa rörelser i planeringsarbete

I följande avsnitt presenteras resultat i relation till transformeringsarenan, det vill säga hur respondenterna tolkar innehållet komplexa rörelser i Skolverkets styrdokument och gör därmed sin planering av undervisning. Hur innehållet komplexa rörelser ser ut över den totala årsplaneringen skiftar i respondenternas svar. Transformeringsav påverkas av flera faktorer som både kan agera stöd men också begränsa respondenternas tolkningsarbete. Synliggjorda faktorer har framkommit som respondenternas egen bakgrund, yrkeserfarenhet, skolplattformar och möjlighet till stöd i form av kollegor och styrdokument.

5.2.1 Ett paraply för allt

Samtliga respondenter är eniga om att komplexa rörelser som innehåll har ett stort utrymme av den totala undervisningen. Filip, Isabelle, Klara och Angelica framhåller att komplexa rörelser som innehåll även kan appliceras på andra centrala innehåll och kunskapskrav. När Filip ska beskriva hur mycket utrymme komplexa rörelser får i undervisningen svarar han att “[d]en är ju ofta med, så den, den blir ju som.. lite paraply för allting[.]”. Han säger att komplexa rörelser kan testas i samband med allt som utförs praktiskt i undervisningen, men vad det är som bedöms skiljer sig mellan valt lektionsinnehåll samt att han tar hänsyn till den elevgrupp som han undervisar. Isabelle svarar utifrån sin nuvarande årsplanering och säger att 12 veckor ägnas åt innehållet komplexa rörelser, exklusive dans. Hon motiverar kunskapskravets tidsåtgång med att eleverna ska synas i olika sammanhang när det kommer till komplexa rörelser. Samtidigt som Isabelle ger ett relativt exakt mängdsvar på hur stort utrymme komplexa rörelser får i hennes undervisning, så ger hon även exempel på andra kunskapskrav såsom simning och dans som också kan innefatta komplexa rörelser. Klara svarar att komplexa rörelser får störst del av undervisningen då de arbetar med innehållet över hela terminen:

[M]en här på idrotten [är det] ju så att då jobbar vi med komplexa rörelser över hela terminen oftast.. Det är inte så att vi ser att ja men dom här tre veckorna så kommer vi

att ha rörelser i olika miljöer och så, utan det är någonting som vi jobbar med kontinuerligt, hela tiden, det är ju som applicerat på dom andra kunskapskraven också, enligt min uppfattning.

Hon säger också att kunskapskravet ges bäst förutsättningar med stöd av de material och salar hon har tillgång till i undervisningen. Angelica anger att ca 35 % av hennes undervisning går till innehållet komplexa rörelser. Även hon ger ett relativt exakt mängdsvår men berättar, likt föregående respondenter, att komplexa rörelser finns med i undervisningen oavsett moment: ”[M]an kan alltid räkna med komplexa rörelser, man kan ju alltid räkna in en komplex rörelse oavsett momentet du har. Jag skulle gärna vilja säga att den finns där även som en räddning i vissa bedömningar.”. Liknande svar ger även Rasmus, som menar att komplexa rörelser omfattas av allt med rörelse i undervisningen.

5.2.2 Stöttande faktorer i planeringsarbete

Fyra av fem respondenter svarar att de tillsammans med kollegor på ämneskonferenser inför terminsstart och i veckomöten samplanerar för kommande innehåll i undervisningen som sedan blir till grund för den egna planeringen. Samtliga berättar att de utgår från styrdokumentet och att de i samråd med kollegor sedan utformar en grovplanering för undervisningen.

Sen så har vi ju, i stort sett varannan vecka, ämnesträffar, där vi sitter och diskuterar och rent planeringsmässigt så utgår vi alltid från centralt innehåll. Vi är tre idrottslärare här, och utifrån det centrala innehållet så lägger vi upp en likvärdig, alltså det centrala innehållet, vilka förmågor ska vi utveckla och sen så slutligen hur ska vi bedöma det här? (Filip)

På så sätt har respondenterna en planeringsgrund att utgå ifrån när de sedan ska forma sin individuella planering, även när det kommer till komplexa rörelser. Isabelle framhäver att planering för hennes egen undervisning är relativt styrd av det som bestäms i samplaneringen, men att syftet grundar sig i att hon och hennes kollegor vill försöka ge en så likvärdig undervisning som möjligt. Hon nämner dock att det finns rum för egen planering om behov uppstår. Klara beskriver att hon följer en satt samplanering men att hon och hennes kollega sedan väljer olika lektionsinnehåll, även i undervisning av komplexa rörelser:

[J]ag gör ju min undervisning även om jag och min kollega då jobbar med samma moment så har vi ofta inte samma innehåll i lektionen utan jag gör på mitt sätt och

min kollega gör på sitt sätt. Men vi brukar ju då planera så att vi jobbar med samma moment ungefär samtidigt.

5.2.3 Begränsande faktorer i planeringsarbete

Både Rasmus och Klara nämner att tiden kan vara en begränsande faktor vad gäller planeringsarbete, både generellt och i hänsyn till innehållet av komplexa rörelser. Klara beskriver att hon använder kursplan och kunskapskrav i sitt planeringsarbete, men att hon glömt bort Skolverkets bedömningsstöd och de material som finns därtill. Hon säger i sammanhanget att hon är nyutbildad lärare, att det är mycket att tänka på och allt stödmaterial som finns till förfogande från Skolverket inte hinner prioriteras:

Ja.. när man är ny som lärare så är det mycket man ska tänka på och ibland kan det vara så att man får hålla sin lektion och sen så är det 1000 andra grejor som man behöver göra, eftersom jag är mentor också, för en klass, så det är liksom.. Ibland kommer undervisningen i andra hand för att det är massor av andra grejer som man behöver fokusera på just där och då och då.. ja.. dom här bedömningsstöden blir, dom är säkert jättebra och kolla på det och man kan säkert få jättemycket hjälp men jag har nog bara glömt bort det att det finns.

Angelica uppger istället att hennes arbetsplats förutsättningar kan begränsa hennes planering av undervisning, ibland kan hon exempelvis stå utan idrottshall. Hon tolkar och planerar styrdokumentens innehåll utefter de förutsättningar som ges till förfogande av hennes arbetsplats:

Asså jag tolkar väl [styrdokument] lite utifrån den möjligheten jag har i undervisningen, alltså jag tolkar dom utifrån de material jag har och den tid jag har eller den hall jag har eh och sen efter det så planerar jag utifrån helheten [...] Det är mer, jag får ju planera utifrån, vad ska man säga.. det jag erbjuds utifrån det jag har.

När det kommer till planering av just innehållet komplexa rörelser upplever både Klara och Rasmus en viss problematik i det. Klara bekräftar i nedan svar att komplexa rörelser även kan appliceras i andra centrala innehåll av kursplanen. Hon förklarar sedan att den digitala skolplattformen de använder sig av inte är helt anpassad för komplexa rörelser som innehåll. Detta då skolplattformen använder sig utav ordagrant formulerade centrala innehåll och kunskapskrav, där matriser ska skapas av lärare för varje innehåll. Då innehållet komplexa

rörelser är ett innehåll de arbetar med under en längre period, försvårar detta planeringsarbetet i anknytning till bedömning av komplexa rörelser:

I dom andra ämnena så kanske det blir lättare, för då jobbar man med.. Andra världskriget på SO:n, då kan man göra en matris för.. ja men andra världskriget och när man har gjort det så får man ett betyg för hur man har presterat där, men här på idrotten [är det] ju så att då jobbar vi med komplexa rörelser över hela terminen oftast.

Rasmus problematik gällande bedömning av komplexa rörelser anknyter istället till Skolverkets styrdokument och bedömningsstöd. Rasmus upplever förvirring i styrdokumentet och säger "alltså så här, det är så ospecificerat vad det är..." och syftar till komplexa rörelser. Han har tidigare försökt använda sig av bedömningsstödet och upplever att han förstår innehållet, men svårare för att transformera det till sina lektionsplaneringar.

[D]et blev kaos i början så då har jag frångått [Skolverkets bedömningsstöd], jag har ju tittat på det men jag använder det inte [...] ja men jag tycker det är jättebra, alltså det är jättebra liksom så här, hur dom beskriver saker och hur man ska göra, men för mig har det typ blivit så här.. Jag har svårt att få in det i mina lektionsplaneringar, alltså så här.. strukturerings-mässigt [...] Eh.. Så det känns som att det utgår liksom ifrån en typ utopi.

5.3 Realisering - Undervisning i komplexa rörelser

I följande avsnitt presenteras resultat i relation till realiseringsarenan, vad blev utfallet av den tolkade läroplanen i respondenternas undervisning. Resultatet beskriver hur respondenterna undervisar det centrala innehållet- och kunskapskravet komplexa rörelser samt hur begreppet kommuniceras i undervisningen.

5.3.1 Lektionsinnehåll

Samtliga respondenter ger åtskilliga exempel på lektionsinnehåll innefattande komplexa rörelser. Alla framhåller på något sätt att de ger eleverna olika alternativ i olika moment att utföra komplexa rörelser i. När respondenterna ska beskriva lektioner som ska innefatta komplexa rörelser, nämner de följande rangordnade moment som exempel: gymnastik (5/5 respondenter nämner exemplet), spel såsom lagspel, bollspel, racketspel, slagspel, löpspel (5/5), lekar (4/5), dans (4/5), friidrott (2/5), simning (2/5), styrketräning (1/5), friluftsliv (1/5) och orientering (1/5). Gymnastik, spel, lekar och dans var de moment som flest respondenter

framhävde som lämpliga att utöva komplexa rörelser i. Nedan visar tabell 1 respondenternas sammantagna svar om vilka samspelande faktorer varje moment erhåller samt exempel på aktiviteter i varje moment.

Moment	Samspelande faktorer	Exempel på aktivitet
Gymnastik	Styrka, balans, kroppskontroll, koordination samt timing	“Mattserie” (kullerbytta, handstående, hjulning, rondat, flickis, etc), ringar, räck, trampett, hinderbana samt parkour
Lekar och spel	Styrka, balans, kroppskontroll, koordination, timing, teknik, anpassning till med- och motspelare samt anpassning till material (boll, nät, ribba, etc.)	Ex. volleyboll, basket, amerikansk fotboll, fotboll, innebandy, racketspel, slag- och löpspel, basketfia samt catch the flag
Dans	Takt, rytm, röra sig med flyt, röra sig i olika riktningar och plan samt röra sig till musiken	Olika slags danser samt skapande av egna rörelsekombinationer

Tabell 1

I gymnastiken ger Angelica, Klara och Rasmus exempel på hur en kullerbytta kan, beroende på hur den utförs, vara en komplex rörelse.

Helt enkelt såhär att om man gör en kullerbytta och bara lägger sig ned och rullar runt på något sätt, då kanske det inte är en komplex rörelse, men om man gör.. en.. kullerbytta du kan ställa dig upp efter, då kanske det är mer en komplex rörelse.
(Klara)

Rasmus ger exempel på hur en kullerbytta kan göras på olika komplexa vis: “kullerbytta upp till stående och sen kullerbytta, bakåt-kullerbytta upp till stående”. Angelica berättar hur hon kan beskriva en komplex rörelse för sina elever och även hon ger exempel på en kullerbytta: “och på sättet hur du gör den kullerbyttan så bedöms du utifrån vilken rörelse du använder eller hur du utformar självaste kullerbyttan. Och det finns ju massvis av olika varianter att göra en kullerbytta på också”.

När det kommer till dans som på olika nivåer kan utövas komplext nämner Isabelle att eleverna ska röra sig med flyt, takt och rytm, vilket kan liknas vid Filipps svar där eleverna ska

utföra danssteg i synk med musik, dans och rytm. Klara poängterar dansens komplexitet i följande citat:

[K]ombinera olika rörelser, dom kan kombinera fötter och armar samtidigt som dom gör någon form av rotation eller typ alltså upp och ned i olika plan, det tycker jag kan bli en komplex rörelse. När dom kan kombinera olika delar...

Angelica ser komplexiteten i dans i förhållande till hur eleverna, utifrån sina förutsättningar, väljer att skapa rörelser.

I lekar och spel nämns faktorer som bidrar till anpassning av rörelser i olika sammanhang (Filip; Isabelle; Rasmus; Klara). Här följer ett exempel av Isabelle som beskriver hur eleven kan anpassa sina rörelser till sammanhanget i bollspel:

[A]tt sätta in det i ett sammanhang,[...], i olika sammanhang, och att dom kan anpassa sig till dom andra, att dom kan.. ta emot passning, leverera en passning, röra, veta var dom ska ta vägen när man har släppt bollen, hur ska jag göra mig tillgänglig för att få en passning, vart ska jag ta vägen?

Även volleyboll nämns av både Klara och Isabelle som exempel på komplexa spel:

[V]olleyboll tycker jag är en extremt svår idrott faktiskt [...] Och där kan [...] man prata om att man [...] lär ut tekniken på.. på olika [...] grundslag, alltså fingerslag, baggerslag, serves.. Äh.. och när man vill använda ett slag. Alltså, beroende på min egen position, beroende på tidsaspekten, är jag framför eller är jag.. träffar jag bollen bakom eller framför kroppen, vad är min nästa tanke, ska jag passa eller ska jag slå över nät? (Isabelle)

Klara framhäver även hon att timing är en faktor som bidrar till att rörelserna utövas komplext.

5.3.2 Komplexa rörelser yttras i undervisningen

Isabelle, Angelica och Rasmus väljer att uttala begreppet komplexa rörelser i undervisningen på olika sätt. Isabelle kopplar begreppet till kunskapskraven och vill att eleverna ska "reda lite i de här begreppen". Hon ger alltid eleverna exempel, hon upplever att det blir tydligare även för henne själv då. Angelica kommunicerar begreppet när eleverna står inför ett nytt moment samt i pedagogisk planering och veckobrev. Rasmus beskriver ett exempel i

handstående, där han gett eleven feedback för att rörelsen ska bli funktionell. Han upplever begreppet svårt att kommunicera med eleverna och använder film från Skolverkets bedömningsstöd och låter istället denna förklara för eleverna vad en komplex rörelse är. Han säger att eleverna kommer fram och frågar honom om det dem gör är en komplex rörelse. Detta ser han som svar på att eleverna har svårt att förstå begreppet, även efter att dom sett Skolverkets film (Skolverket, 2011a).

5.3.3 Komplexa rörelser kamoufleras i undervisningen

Klara och Filip säger att ingen av dem benämner begreppet komplexa rörelser för sina elever. Istället sätter det begreppet i relation till rörelser i en passande kontext. Båda berättar även att de brukar visa på skillnader i komplexa rörelser. För Filip spelar det roll hur han lagt upp undervisningen, om komplexa rörelser ska testas i exempelvis gymnastik kan han visa och låta eleverna titta på skillnader i rörelser:

[S]om i gymnastiken, då kan jag visa, jag kan påvisa olika exempel på där man har kontroll, mindre bra kontroll och full kontroll, för att visualisera för eleverna “ser ni skillnaden på det här?”. Då kan det var så här, E, C, A till exempel och “kan jag upprepa det här? Ja jag kan lyckas med volt en gång men kan jag fortsätta och göra den och med viss kropps kontroll?”

I bollspel jämför han istället en enskild sammansatt rörelse till skillnad mot en sammansatt rörelse i ett spel, vilket enligt Filip speglar en komplex situation i bollspel.

[O]m man säger att man går och studsar en boll. Och sen så sätter man in det i ett sammanhang där fler rör sig och sen om man tar in det i ett spel, då blir det helt plötsligt komplext. Då kan man påvisa den komplexiteten som krävs, som spelet kräver, på så sätt.

Om Klara ska beskriva komplexa rörelser för en elev svarar hon:

Jag hade försökt visa tror jag, om inte jag kan visa så hade jag nog visat en film eller någonting.. Men det finns ju hur mycket som helst man kan visa, och försökt visa då på en skillnad då på vad en komplex rörelse är och när det då kanske inte är det. [...] Och sen så när jag ska presentera det för eleverna då.. upplever jag ju att dom har svårt att ta till sig att “ja nu ska vi arbeta här med.. komplexa rörelser i olika miljöer” för dom förstår inte riktigt vad en komplex rörelse är och då försöker väl jag hitta

vägar att liksom visa dem istället [...] eh vad en komplex rörelser skulle kunna vara utan att liksom snudda vid det här ordet.

5.3.4 Betygsmedvetna elever

Klara nämner att hon generellt, inte bara gällande komplexa rörelser, måste vara väldigt tydlig med hur hon kommunicerar syfte och mål då hon upplever att hon har mycket betygsmedvetna elever.

[J]ag måste vara *så* tydlig med liksom “det är hit vi ska” och “så här ska vi nå dit” och “sen är det det här jag kommer bedöma” för att annars så kommer dem liksom sen och bara “ja men vadå, jag visste inte det och..” och “varför får inte jag högre betyg?” och du vet, hela den här biten så [...] det är liksom det enda som funkar för mig och luta mig emot det här som står då i kunskapskraven och centrala innehållet.

Även Rasmus påtalar att han har betygsmedvetna elever: “[d]et vet jag eftersom dom elever jag har, dom är ju väldigt så här måna, dom sitter ju och läser på om den där jäkla kursplanen [...] dom är väldigt måna av betyg här”.

5.4.5 Helhetsintryck vid bedömning

Filip och Angelica beskriver att de bedömer komplexa rörelser utifrån ett helhetsintryck av olika genomförda moment.

Eh.. just som jag var inne på, det är klart att man gör vissa eh.. [...], nedslag i gymnastiken i tre veckor, då kan jag ju se hur eleven i fråga anpassar sina rörelser då, men sen så blir det också när man sitter där och.. arbetar lite mer summativt eh.. då blir det ju ett helhetsintryck [...] så det blir lite.. helhetsintryck med vissa nedslag.
(Filip)

Eh ett exempel är exempelvis när vi har haft olika klasskamper, då har vi gjort olika grenar för varje lektion och då har det varit utifrån lek och komplexa rörelser som vi har bedömt. Och då har kanske en lektion varit basketfia, och den andra lektionen har varit amerikansk fotboll och catch the flag och.. alltså lite såna olika varianter, då har jag bedömt dom utifrån ett helhetsperspektiv, hur dom har gjort utifrån allt det här.
(Angelica)

Klara beskriver nedan hur ett bedömningstillfälle kan se ut i momentet gymnastik (fyra lektioner) och hur olika rörelser på långmatta kan agera medel för komplexa rörelser:

[D]om fick liksom sätta ihop själv och öva och ändra och fick kolla på film, hur man kan göra en hjulning och hur man kan göra en rondat och så försökte vi liksom, att alla skulle göra nånting som dem kanske inte hade gjort tidigare. Och sen [...] har vi filmat in det och sen så blir det ju nån liksom, ja, jag kommer ju få sitta där och säga att det här är liksom.. ah, en komplex rörelse då som dom.. “till viss del behärskar” eller då, “relativt väl” och ja.

6. Diskussion

Syftet med studien är att synliggöra hur komplexa rörelser förstås, implementeras och framställs i högstadielärares planering och undervisning i ämnet idrott och hälsa.

6.1 Trots bearbetning kvarstår ett brett begrepp

Var och en av respondenterna har en bred förståelse av begreppet komplexa rörelser och vilka faktorer som avgör om en rörelse blir- och utförs komplext. Respondenterna är dock överens om att det är ett brett begrepp som samtliga fått bearbeta under utbildning och i yrket tillsammans med kollegor. Vid transformeringen av begreppet har respondenterna påverkats av utbildning, styrdokument, yrkeserfarenhet, förutsättningar på arbetsplatsen, kollegor och som respondenten Isabelle säger: ”ett begrepp vi alltid kommer behöva bearbeta och bolla med under vår yrkeskarriär”. Således kan vi förstå att begreppet, utifrån tidigare forskning (Janemalm et al., 2018, 2020) samt respondenternas svar, kräver just bearbetning. Det är inget begrepp som kan beskrivas rakt av, utan alla respondenter beskriver begreppet med eftertanke. I resultatet presenteras en mängd olika exempel på moment och tillhörande aktiviteter. I vardera moment och aktivitet kan de komplexa faktorerna variera. Detta kan likställas med det Svennberg (2017) kommer fram till i sin studie, att komplexa rörelser handlar om att vara “allround”. Respondenternas transformeringar ger svar på att flera olika moment och aktiviteter bör genomföras för att undervisa om det centrala innehållet- och kunskapskravet komplexa rörelser.

6.1.1 Lärares idrottsbakgrund kan påverka bedömning

Liksom Meckbachs och Redelius studie (2014) påvisar även denna studies resultat att idrottslärares bakgrund påverkar både utfall av undervisning och bedömning av komplexa rörelser. Isabelle beskriver hur bedömningen kan skilja sig mellan henne och hennes kollega i

samma moment, “[...] när han ska bedöma fotboll eller i idrotter där han själv är stark så kanske jag själv känner att han lägger sig på högre ribba, vad han förväntar sig av sina elever [...]”. Klara beskriver vidare ett exempel när hon varit oense med sin kollega om vad som är och inte är en komplex rörelse, vilket hon säger är grundat i deras tidigare erfarenheter av idrotter. Detta behöver inte ses som problematiskt då lärare i svensk skola har en stor tolkningsfrihet gällande planering, struktur och val av lektionsinnehåll i sin undervisning (Skolverket, 2011a). Samtidigt kan detta ses som en konsekvens av att lärare i idrott och hälsa väljer utbildningen utifrån personligt idrottsintresse samt att utbildningen lägger vikt vid studenternas tidigare idrottsbakgrund (Lundvall, 2004; Sandahl, 2005; Meckbach et al., 2006; Lundvall & Meckbach, 2008). Det verkar kunna uppstå en smärre problematik när det kommer till bedömning. Rasmus berättar att han upplevt det problematiskt när hans föregående kollega lagt stor vikt vid spelförståelse i sin bild av komplexa rörelser, vilket lett till att elevernas betyg satts i relation till hur väl de hanterat just spelförståelse. Då förståelsen av begreppet upplevs som bred av respondenterna samt att styrdokument ger åtskilliga exempel på hur komplexa rörelser kan implementeras i undervisningen, så kan detta ställas i relation till bristande likvärdig undervisning och framför allt en bristande likvärdig bedömning för alla elever. Olika tolkningar av komplexa rörelserns innebörd och faktorer kan visa på att det verkar finnas skillnader- och olikheter i kunskapssynen av begreppet (Nordgren et al., 2017). Sammantaget verkar bedömning av komplexa rörelser i denna studie utföras av kvalitativ karaktär, i form av formativ bedömning som summeras ihop till ett summativt betyg, vilket gör att respondenterna står inför ett stort bedömningsarbete för ett enda kunskapskrav.

6.1.2 Kollegornas betydelse

Skolverket (2018) framhåller samsyn och sambedömning som viktiga faktorer för likvärdig utbildning. Samtliga respondenter som har kollegor svarar att de både bearbetat och samplanerat sin undervisning av komplexa rörelser utifrån styrdokumentet, vilket upplevs gynnsamt i samtliga fall. Studien kan därmed visa på ett värde i att ha kollegor att bearbeta begreppet med. Klara stärker antagandet när hon säger att det finns ett värde i att diskutera begreppet med kollegor för att man kan skapa en gemensam bild och att bedömningen därmed kan utföras rättvist. Även Isabelle instämmer att en samsyn med kollegor kan möjliggöra en rättvis bedömning och likvärdig undervisning. Trots att både Skolverket (2018) och denna studie framhåller kollegors betydelse vad gäller samplanering och sambedömning, kan detta ställas mot det faktum att det också öppnar upp för att formulerad kunskap i

styrdokument förändras. På samma sätt beskriver Bernstein (1996) att det uppstår ett gap när transformering av kunskap utförs, ett utrymme som utmanar giltigheten av kunskapen som ska läras ut i och om komplexa rörelser. Rasmus, som arbetar ensam har istället sökt mer förståelse i bedömningsstödet film (Skolverket, 2011a). Paradoxalt nog avslutas bedömningsstödet film i ett samtal mellan fyra personer (tre lärare i idrott och hälsa samt en lärare från GIH Stockholm) som diskuterar bedömningsituationer, vilka drar slutsatsen att sambedömning bringar trygghet på grund av att man inte alltid är lika trygg i alla bedömningsituationer samt att fler tillfällen av sambedömning borde ges. I relation till Bernsteins (1996) teori om att diskursutrymmen skapas i transformeringsarbetet, samt att definitionen av begreppet är bred och påverkas av lärarens idrottsliga bakgrund öppnar det upp för en mängd olika tolkningar när kollegor finner stöd i varandra. Något som dels kan äventyra kunskapssynen (Nordgren et al., 2017) av komplexa rörelser i just samtal med kollegor och dels en likvärdig utbildning av komplexa rörelser.

6.2 “Ett paraply” för all idrottsundervisning

Det uttrycks att komplexa rörelser finns med oavsett undervisande moment. Filip uttrycker sig bildligt, att det centrala innehållet och kunskapskravet ligger som “ett paraply” för all idrottsundervisning. Detta synliggörs även i resultatet där flera olika samspelande faktorer tas upp i relation till skilda moment (se Tabell 1). Exempelvis framhåller respondenterna styrka, balans och kroppskontroll som viktiga samspelande faktorer när det kommer till gymnastik, liksom att timing, teknik och anpassning till med- och motspelare är andra samspelande faktorer som anses viktiga i lekar och spel. Resultat visar att kunskapskravet komplexa rörelser även kan överlappas på andra kunskapskrav. Respondenterna uttrycker att innehållet komplexa rörelser får- och tar störst utrymme av rörelsedelen i ämnet. Detta kan även ställas i relation till Lundvall och Meckbachs (2008) studie i att idrott och hälsa tillskrivs som ett svagt klassificerat ämne då lärares tolkning av styrdokument och utfall av undervisning ter sig olika, så även i denna studie. Liksom tidigare nämnt har lärare stor tolkningsfrihet vad gäller undervisningsinnehåll (Linde, 2012) och Skolverket poängterar att utrymme för varje centralt innehåll kan och får skilja sig mellan varandra (Skolverket, 2020a). Respondenterna visar att komplexa rörelser inte behandlas som övriga kunskapskrav. Som tidigare nämnt ger även detta utmanande bedömningsunderlag.

Ytterligare en aspekt att ta i beaktning är att de digitala skolplattformar som används av respondenterna inte alltid korrelerar med hur undervisningen av komplexa rörelser bedrivs.

Detta är något som Klara tydliggör då de på hennes arbetsplats arbetar just med komplexa rörelser över en hel termin, tillsammans med andra innehåll. Digitala plattformar kan, i detta fall i relation till betygssystem (Linde, 2012), försvåra istället för att underlätta planerings- och bedömningsarbete.

6.3 Osäker kommunikation riskerar otydlighet för elever

Som bakgrunden beskriver infördes begreppet komplexa rörelser i 2011 års läroplan i syfte att införa ett bredare rörelsebegrepp, fokuset på teknik och tävlingsidrott behövde breddas (Skolverket, 2011c). Det breda begreppet verkar dock ha lett till motsatt effekt. Istället för att fokus på teknik och tävlingsidrott tidigare varit för smalt verkar komplexa rörelser blivit ett begrepp som kan upplevas alltför brett. Som Svennbergs (2017) studie framhåller har lärares kommunikation blivit problematiskt när komplexa rörelser ska motiveras kvalitativt. På liknande sätt belyser även denna studies respondenter att kommunikation om komplexa rörelser inte är helt spikrak. Olika strategier används för att kommunicera begreppet till elever. Två av respondenterna väljer att yttra begreppet i sin undervisning i försök till att förklara och bena ut vad begreppet betyder för sina elever. Rasmus valde att visa Skolverkets film i bedömningsstödet, detta för att han själv uttryckt osäkerhet i hur han ska förklara begreppet för fundersamma elever. Resterande två respondenter benämner inte begreppet komplexa rörelser alls med motivering att begreppet är för svårt för elever att ta till sig. Istället visas och förklaras praktiska exempel som komplexa rörelser ingår i för att påvisa en klarare bild av vad elever ska utöva och bedömas i. Både Rasmus och Klara beskriver sina elever som betygsmotvetna och uttrycker att de behöver vara extra tydliga i sin kommunikation av syfte och bedömning. Liksom lärare i Svennbergs (2017) studie uttrycker att begränsningar i kommunikation av begreppet bidrar till en osäkerhet i vad begreppet innebär, så belyser denna studie även en problematik i att elever, framför allt de som är betygsmotvetna, riskerar att inte få den tydlighet som efterfrågas. Begreppet har olika innebörd i olika aktiviteter vilket respondenterna är noga med att framhålla. Om en elev frågar "vad är en komplex rörelse?" skulle svaret kunna riktas åt just den aktivitet som utförs i stunden och svaret skulle kunna skilja sig beroende på vem som svarar. Som tidigare nämnt kan denna studies förståelse av komplexa rörelser likställas med Svennbergs (2017) beskrivning, att vara "allround". Om exempel på endast en situation beskrivs, blir denna beskrivning eventuellt inte aktuell i andra aktiviteter som också innefattar innehållet komplexa rörelser. Det är således av vikt att ge elever en bredare utläggning om vad komplexa rörelser är i olika sammanhang och situationer. Detta för att ge eleverna en rättvis

förståelse av det breda begreppet som sedan ska bedömas kvalitativt. Samtliga respondenter påtalar att det centrala innehållet och kunskapskravet komplexa rörelser ges störst utrymme i undervisningen. Samtidigt verkar begreppet för vissa respondenter vara svårkommunicerat alternativt nödvändigt att sättas in i ett praktiskt sammanhang för att generera en klarare bild av innebörden. Med störst utrymme i undervisningen ger det dessutom lärare en mängd underlag att ha i beaktning vid bedömning.

6.4 Metoddiskussion

Antalet intervjuer, fem stycken, kan anses vara för få för att göra några generella och definitiva slutsatser. Samtidigt bidrar färre intervjuer till mer tid åt förberedelse och analysarbete (Kvale & Brinkmann, 2014). Av genomförda intervjuer kan vi dock påvisa en viss mättnad, som Kvale & Brinkmann uttrycker det, i några av resultaten. Det vill säga att en del fynd kan liknas vid varandra vilket kan stärka validiteten i just de specifika resultaten (Kvale & Brinkmann, 2014). En ytterligare aspekt av validiteten är att studien kan ha påverkats, både positivt och negativt av att studien utförts av två författare. Analysarbetet av insamlad data gjordes var för sig vilket i slutändan kan bidra till än fler fynd än vad som annars hade kunnat synliggjorts av endast en författare. Däremot kan två författare färga, stärka eller avfärda varandras tolkningar och därmed riskera att gå miste om värdefulla resultat.

Innan påbörjat urval hade studien för avsikt att utgå från ett så kallat snöbollsurval (Hassmén & Hassmén, 2008), att till en början kontakta lärare i redan etablerade kontaktnät. Intentionen var att dessa lärare kunde tipsa om andra, okända, intervjupersoner. På så vis hade okända respondenter stärkt studiens validitet. Tillfrågade respondenterna tillgänglighet blev dock avgörande för att studien skulle kunna genomföras. Kontakt etablerades med lärare som någon av författarna tidigare kände. Lärarna försökte i sin tur föra vidare en inbjudan till sina kollegor för att medverka i studien, men kontakt med helt utomstående respondenter blev aldrig möjligt. Flera av våra respondenter hänvisade till att deras kollegor angett att det inte fanns tid i en så ansträngande arbetsperiod på grund av pågående pandemi (Folkhälsomyndigheten, 2020). Respondentvalidering har utförts efter genomförda transkriberingar (Kvale & Brinkmann, 2014), vilka skickades i sin helhet till varje respondent. Ingen av respondenterna har haft några anmärkningar vilket kan antaga stärka studiens validitet.

6.5 Vidare forskning

Efter genomförd studie kan det finnas ett värde i att observera samplaneringar respektive sambedömningar utförda av arbetslag på skolor. Detta för att synliggöra hur samtal och eventuella kompromisser hanteras för att just bearbeta komplexa rörelser. Hur stor vikt har till exempel idrottslig bakgrund i lärares värderingar av komplexa rörelser?

Studien uppmuntrar också fortsatt forskning i hur lärare arbetar i idrott och hälsa i den slutliga summativa bedömningen av komplexa rörelser. Respondenterna i denna studie menar att i princip all fysisk aktivitet kan implementeras på det centrala innehållet och kunskapskravet komplexa rörelser. Det kan konstateras att detta leder till omfattande bedömningsunderlag vid summativ betygsättning.

Intressant vore att följa vidare forskning om kommande revidering av kursplanen. Då en tolkning av ny formulering verkar påtala att komplexa rörelser nu ska anknytas än starkare till lekar, spel, idrotter samt andra rörelseaktiviteter (Skolverket, 2020c).

Då resultatet i denna studie endast omfattas av svar från relativt nyexaminerade lärare uppmuntrar vi studier med större omfång vad gäller respondenternas yrkeserfarenhet.

7. Slutsats

Utifrån Lindes (2012) transformeringsarena visar resultaten att respondenternas transformering av komplexa rörelser, trots bearbetning, uppfattas som brett och att det ges stort utrymme i undervisningen. Det breda begreppet kan konstateras av tidigare forskning, såsom av Janemalm et al. (2018), som påvisar att begreppet inte är möjligt att översätta med en formulering allena. I och med det breda begreppet visar studien att kollegor har betydelse vid transformering och realisering av komplexa rörelser. Dels kan dialog skapa trygghet, dels bidrar det till en mer likvärdig bedömning och utbildning för eleverna. Respondenterna ger även svar på att den idrottsliga bakgrunden kan komma att spela roll för undervisningsinnehåll och senare bedömning. Av ovan nämnda aspekter konstaterar vi att en likvärdig undervisning, när det kommer till komplexa rörelser, är svår att genomföra i relation till de diskursutrymmen som skapas i transformeringen (Bernstein, 1996). Flera faktorer kommer att spela en alltför stor roll när det kommer till implementering av komplexa rörelser: lärarens tidigare idrottsliga bakgrund, dialog mellan kollegor samt omfattning i undervisning. Resultatet av studien visar att det stora utrymme som komplexa rörelser ges i undervisningen grundar sig i att dess kunskapskrav kan överlappas på andra kunskapskrav.

Komplexa rörelser ges stort utrymme och finns med i flera olika moment. Vad som är komplext i olika moment skiljer sig, vilket gör att begreppet får olika innebörd i olika situationer. När det kommer till respondenternas kommunikation av komplexa rörelser visar studien att olika strategier används. Strategierna skiljer sig på grund av osäkerhet i att förklara begreppet, likt lärare i Svennbergs (2017) studie, och att det ibland upplevs svårt för elever att förstå komplexa rörelser som begrepp. Som lösning väljer vissa respondenter att visa autentiska exempel av komplexa rörelser i stället för att muntligt yttra begreppet med elever.

Idrott och hälsa klassas som ett svagt klassificerat ämne (Lundvall & Meckbach, 2008) vilket denna studie, med förtroende för utbildning och kunskap som lärare besitter, framhåller som en möjlighet i undervisningen. Samtidigt fastställer genomförd studie att begreppet komplexa rörelser kräver bearbetning av varje enskild undervisande lärare i idrott och hälsa.

8. Käll- och litteraturförteckning

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Taylor and Francis.

Bernstein, B. & Bernstein, B. (red.) (1971). *Class, codes and control Vol. 1 Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge.

Folkhälsomyndigheten (2020) (5 december 2020). *Skydda dig och andra*.

<https://www.folkhalsomyndigheten.se/smittskydd-beredskap/utbrott/aktuella-utbrott/covid-19/skydda-dig-och-andra/>

Gordon, E. J. (2016). Concerns of the Novice Physical Education Teacher. *Physical Educator*, 73(4), 652–670.

Hassmén, N. & Hassmén, P. (2008). *Idrottsvetenskapliga forskningsmetoder*. (1. uppl.) Stockholm: SISU idrottsböcker.

Janemalm, L., Quennerstedt, M. (2019). What is complex in complex movement? A discourse analysis of conceptualizations of movement in the Swedish physical education curriculum. *European Physical Education Review*, 25(4), 1146-1160.

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1356336X18803977>

Janemalm, L., Barker, D. & Quennerstedt, M. (2020). Transformation of complex movements from policy to practice [Elektronisk resurs] a discourse analysis of Swedish physical education teachers' concepts of moving. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(4), 410-422.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17408989.2020.1727869>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (Tredje [reviderade] upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Larsson, L. (2009). *Idrott - och helst lite mer idrott [Elektronisk resurs] idrottsläroverstudenters möte med utbildningen*. Stockholms universitet.

Larsson, H. & Meckbach, J. (red.) (2012). *Idrottsdidaktiska utmaningar*. (2. uppl.). Liber.

Lilliedahl, J. (2015). The recontextualisation of knowledge: towards a social realist approach to curriculum and didactics [Elektronisk resurs]. *NordSTEP, Nordic Journal of Studies in*

Educational Policy, 1(1), 40-47.

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3402/nstep.v1.27008?needAccess=true>

Lindblad, S., Linde G. & Näslund L. (1999) Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 93–109.

Linde, G. (1986). *Yrket som livsform: en studie av gymnasielärarnas arbetsförhållanden*. Stockholm: Högskola för lärarutbildning i Stockholm, Inst. för pedagogik.

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

Lundvall, S. & Mechback, J. (2008). Mind the Gap - Physical Education and Health and the Frame Factor Theory as a Tool for Analysing Educational Setting. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 345–364.

Lundvall S. (2004) Bilder av ämnet idrott och hälsa – en forskningsöversikt. I H. Larsson & K. Redelius (Red.), *Mellan nytta och nöje* (19-43). Skola-Idrott-Hälsa, rapport nr. 2, Stockholm: Idrottshögskolan.

Mawer, M. (2014). *The effective teaching of physical education*. Routledge.

Meckbach J., Wahlgren L. & Wedman I. (2006) Attityder, kunskaper och färdigheter hos den framtida läraren i idrott och hälsa. I G. Patriksson (Red.), *Aktuell beteendevetenskaplig och samhällsvetenskaplig idrottsforskning* (191-211). Lund: SVEBI.

Nordgren, K., Odenstad, C. & Samuelsson, J. (red.) (2017). *Betyg i teori och praktik: ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium*. (Tredje upplagan). Gleerups.

Sandahl, B. (2005) *Ett ämne för alla? Normer och praktik i grundskolans idrottsundervisning 1962-2002*. Stockholms universitet.

Skolverket (2004). *Likvärdig bedömning och betygsättning: allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Statens skolverk.

Skolverket (2011a) (22 oktober 2020). *Bedömningsstöd i idrott och hälsa i grundskolan*. <https://bp.skolverket.se/delegate/download/test/informationmaterial?testGuid=9AE509FEAF564EBFB67C1269D2F1F2FA>

Skolverket (2011b) (22 oktober 2020). *Kommentarmaterial till kursplanen i idrott och hälsa*.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=2589>

Skolverket (2011c) (20 oktober 2020). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/31382>

Skolverket (2018). *Betyg och betygssättning*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (3 december 2020a) (3 december 2020). Så fungerar kursplaner. *Ändrade kursplaner - bättre arbetsverktyg för lärarna*.
<https://www.skolverket.se/om-oss/var-verksamhet/skolverkets-prioriterade-omraden/reviderade-kurs--och-amnesplaner/andrade-kursplaner-i-grundskolan#h-Safungerarkursplaner>

Skolverket (11 december 2020b) (19 oktober 2020 senast uppdaterad). *Kommentarmaterial till kursplanen i idrott och hälsa*.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/kommentarmaterial/2011/kommentarmaterial-till-kursplanen-i-idrott-och-halsa>

Skolverket (14 december 2020c) (11 december 2020). *Ändrade kursplaner i grundskolan. Idrott och hälsa*.
<https://www.skolverket.se/download/18.70f8d1a017495c3cb591738/1603780092782/Idrott%20och%20h%C3%A4lsa.pdf>

Svennberg, L. (2017). Swedish PE teachers' understandings of legitimate movement in a criterion-referenced grading system [Elektronisk resurs]. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(3) 257-269.
<https://proxy01.gih.se:2111/doi/pdf/10.1080/17408989.2016.1176132?needAccess=true>

Svennberg, L., Meckbach, J. & Redelius, K. (2014) (11 november 2020). Exploring PE teachers' 'gut feeling' [Elektronisk resurs] An attempt to verbalise and discuss teachers' internalised grading criteria. *European Physical Education Review*, 20(2) 199-214.
<https://proxy01.gih.se:2125/doi/pdf/10.1177/1356336x13517437>

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

Vetenskapsrådet (2002) (4 januari 2021). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Elanders Gotab.

https://www.lincs.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Wright, G.H.V. (1983). *Philosophical papers of Georg Henrik von Wright*. Vol. 1, Practical reason. Oxford: Blackwell.

Bilaga 1 - Litteratursökning

Syfte och frågeställningar:

Syftet med studien är att synliggöra hur komplexa rörelser förstås, implementeras och framställs i högstadielärares planering och undervisning i ämnet idrott och hälsa.

1. Hur tolkar högstadielärare begreppet komplexa rörelser i idrott och hälsa?
2. Hur realiserar högstadielärare det centrala innehållet och kunskapskravet komplexa rörelser i sin undervisning?

Vilka sökord har du använt?

complex movements, physical education, education, curriculum , bedömning, elever, läroplansteori

Var har du sökt?

Discovery, DiVa

Sökningar som gav relevant resultat

Discovery: Complex movements Sweden
DiVa: Complex movements

Kommentarer

Bilaga 2 - Samtyckesblankett

Informations- och samtyckesblankett

2020-11-09

Hej! Vi heter Hanna Boman och Mikaela Norman och vi går vårt sista år på ämneslärarprogrammet på Gymnastik- och idrottshögskolan (GIH) i Stockholm. Just nu skriver vi uppsats på avancerad nivå i vårt förstaämne idrott och hälsa. Vår studie har till syfte att undersöka hur högstadielärare i idrott och hälsa arbetar med begreppet "komplexa rörelser". Studien önskar bidra till en större förståelse av hur komplexa rörelser kan tolkas och framställas i planering och undervisning av idrott- och hälsa.

Deltagande i studien kommer innebära en digital intervju på plattformen "Zoom" under antingen v. 47 eller v. 48 (2020). Intervjun kommer att spelas in och beräknas ta max 60 min. Studien följer Vetenskapsrådets etiska riktlinjer för samhällsvetenskaplig forskning. Ett deltagande i studien följer därmed informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet. För deltagare i studien innebär det att lämnade personuppgifter samt insamlad data förvaras säkert. Endast vi, Hanna och Mikaela, har tillgång till uppgifter och datan. Varken deltagares namn eller arbetsplats kommer nämnas i studiens slutrapport. Personuppgifter samt datainsamling raderas efter att slutrapport har skrivits (studien ämnar vara klar senast 31.01.2021). Enskilda uppgifter och insamlad data kommer endast att användas för studiens ändamål, ej för kommersiellt bruk. Deltagande i studien är frivilligt och kan när som helst avbrytas. Vid frågor om medverkan i studien, maila någon av oss så tar vi kontakt så fort som möjligt.

Jag har tagit del av ovanstående information och är också införstådd med att muntlig information ges vid intervjutillfälle.

Jag har beretts tillfälle att ställa frågor om medverkan i studien.

Jag är medveten om att närhelst jag önskar och utan att behöva meddela orsak därtill kan avbryta deltagandet.

Blir intervjun aktuell kommer deltagande-frågan även att ställas i muntlig form under inspelning.

Oavsett medverkande eller ej ber vi dig skicka ett vändande mail till Hannas och/eller Mikaelas mail enligt nedan beskrivning:

Vid godkännande:

Ja, jag vill delta i studien.

Datum:

Namn:

Vid icke-godkännande:

Nej, jag vill inte delta i studien.

Tack för att du tagit dig tid till att läsa igenom ovan information, vi hoppas att du vill delta!

Med vänliga hälsningar,

Hanna Boman

Ämneslärarstudent, GIH

Mikaela Norman

Ämneslärarstudent, GIH

Handledare: Daniel Roe

Institutionen för rörelse, kultur och samhälle, GIH

Bilaga 3 Intervjuguide

Frågeställningar	Intervjufrågor
Inledningsfrågor:	<ul style="list-style-type: none"> - Hur gammal är du? - Hur många år har du varit verksam i yrket? - När blev du färdigutbildad? - Har du några frågor om studien? Intervjun?
1. Hur tolkar och implementerar högstadielärare begreppet komplexa rörelser i idrott och hälsa?	<p>TOLKAR (transformeringsarenan):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du beskriva din bild/uppfattning av begreppet komplexa rörelser? - Hur har din bild/uppfattning uppkommit av komplexa rörelser?
	<p>IMPLEMENTERAR I PLANERING (transformeringsarenan):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hur skulle du beskriva att din arbetsplats arbetar med styrdokumentet i stort? - Finns det några generella riktlinjer på din arbetsplats? - Hur gör du när du planerar din undervisning? <i>Hur görs val av aktiviteter och varför?</i> - Beskriv hur du arbetar med styrdokumentet (exempelvis kursplan, bedömningsstöd, kommentarsmaterial) i ditt planeringsarbete. <i>Påminn om bedömningsstöd, kommentarsmaterial eller kursplan om dessa inte behandlas.</i> - Hur arbetar du med planering av lektioner som ska innehålla komplexa rörelser? <i>Skiljer sig planeringen av komplexa rörelser övrig planering?</i> - Hur upplever du att du förstår och tillgodogör dig Skolverkets styrdokument gällande komplexa rörelser? - Hur stort utrymme får komplexa rörelser i din undervisning? I förhållande till övriga centrala innehåll.
2. Hur använder sig högstadielärare av Skolverkets	<p>FRAMSTÄLLER I UNDERVISNING (realiseringsarenan):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hur har du valt att undervisa komplexa rörelser i din undervisning?

<p>styrdokument i relation till komplexa rörelser i sin planering och undervisning?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Beskriv hur du kommunicerar komplexa rörelser med eleverna? - Hur skulle du beskriva komplexa rörelser för en elev som frågar? - Har du några exempel på lektionsaktiviteter som kan vara lämpliga för att utöva komplexa rörelser? - Beskriv vad dina elever gör för att visa på komplexa rörelser.
--	---

Frågeformulär

Inledningsfrågor

Presentation av oss själva; berätta vem som håller i intervjun och vad den andra gör under tiden.

Du har ju fått ta del av en samtyckesblankett för deltagande i studien. Ditt deltagande behandlas enligt vetenskapsrådets etiska riktlinjer och lämnade personuppgifter och insamlad data förvaras säkert vilket betyder att det bara är vi som har tillgång till uppgifter och data/denna.

Vi kommer inte att nämna några namn, varken ditt eller din arbetsplats i studiens slutrapport. När studien är helt färdig så kommer person- och datauppgifter att raderas. Vi kommer endast att använda uppgifter till studiens ändamål, alltså inte för kommersiellt bruk. Och sist men inte minst, ditt deltagande är frivilligt och kan när som helst avbrytas.

Har du några frågor om intervjun? Och om inte så undrar vi om vi har ditt samtycke för att genomföra intervjun?

Då kan vi börja intervjun!

- Hur gammal är du?
- Hur många år har du varit verksam i yrket?
- När blev du färdigutbildad?

Tolkning av komplexa rörelser:

- Kan du beskriva din bild/uppfattning av begreppet komplexa rörelser?

- Hur har din bild/uppfattning uppkommit av komplexa rörelser?

Framställer komplexa rörelser i planering:

- Hur skulle du beskriva att din arbetsplats arbetar med styrdokumentet i stort?

Finns det några generella riktlinjer på din arbetsplats?

- Hur gör du när du planerar din undervisning?

Hur görs val av aktiviteter och varför?

- Beskriv hur du arbetar med styrdokumentet (exempelvis kursplan, bedömningsstöd, kommentarsmaterial) i ditt planeringsarbete.

Påminn om bedömningsstöd, kommentarsmaterial eller kursplan om dessa inte behandlas.

- Hur arbetar du med planering av lektioner som ska innehålla komplexa rörelser?

Skiljer sig planeringen av komplexa rörelser övrig planering?

- Hur upplever du att du förstår och tillgodogör dig Skolverkets styrdokument gällande komplexa rörelser?

- Hur stort utrymme får komplexa rörelser i din undervisning? I förhållande till övriga centrala innehåll.

Framställer komplexa rörelser i undervisning:

- Hur har du valt att undervisa komplexa rörelser i din undervisning?

- Beskriv hur du kommunicerar komplexa rörelser med eleverna?

- Hur skulle du beskriva komplexa rörelser för en elev som frågar?

- Har du några exempel på lektionsaktiviteter som kan vara lämpliga för att utöva komplexa rörelser i?

- Beskriv vad dina elever gör för att visa på komplexa rörelser.