



Den nya läroplanen

- så tolkar lärare i ämnet idrott och hälsa
läroplanen för grundskolan 2011

Martin Pilö

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN
Självständigt arbete avancerad nivå HT:2012
Läroplanprogrammet med inriktning idrott och hälsa 2009-2013
Seminariehandledare: Bengt Larsson
Handledare: Hans Bolling

Sammanfattning

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur sju idrottslärare uppfattar arbetet med Lgr11 samt hur de tolkar värdeorden som uttrycks i kunskapskraven och om dessa tolkningar får några konsekvenser för likvärdig bedömning.

Genom följande frågeställningar har jag försökt uppfylla studiens syfte:

Hur upplever lärarna implementeringen av läroplanen för grundskolan 2011?

Hur tycker lärarna det är att bedöma elever utifrån Lgr11?

Vad anser lärarna om värdeorden som uttrycks i kunskapskraven?

Hur tolkar lärarna dessa värdeord?

Metod

Studien tar genom intervjuer och skriftliga tolkningar ifrån sju idrottslärare ansats ur en kvalitativ forskningsmetod. Intervjufrågorna var av semistrukturerad, öppen karaktär och formulerades i en intervjuguide som sedan fungerade som utgångspunkt vid intervjuerna. Dessutom utformades en konkretiseringsmatris där lärarna skriftligen fick tolka ett kunskapskrav och dess tillhörande värdeord. Insamlade data har sedan analyserats utifrån studiens teoretiska perspektiv, läroplansteorin. Mina val av dessa två insamlingsmetoder har möjliggjort en djupare förståelse för lärarnas uppfattningar och tolkningar av Lgr11.

Resultat

Samtliga lärare, förutom en, ställer sig positiva till det implementeringsarbete som föregick införandet av Lgr11. Lärarnas allmänna uppfattningar om läroplanen utkristalliserar sig som positiva eftersom den anses vara tydlig i sin struktur och i läroplansformuleringarna. Även bedömningsförfarandet anses ha underlättats genom tydligare direktiv och riktlinjer.

Värdeorden i kunskapskraven beskrivs av lärarna som nödvändiga att konkretisera för att på så sätt tydliggöra distinktionen mellan olika betygssteg och för att såväl lärare som elever ska kunna förstå vad värdeorden motsvarar i praktiken. Lärarnas skriftliga tolkningar av värdeorden visar att det är en komplicerad konkretiseringsprocess med diffusa svar som följd.

Slutsats

Lärarnas positiva uppfattningar om arbetet med Lgr11 kan tolkas som en följd av ett gemensamt missnöje mot den föregående läroplanen, Lpo94. En problematik med Lgr11 som framträder är de värdeord som uttrycks i kunskapskraven. De visade sig dock att värdeorden inte i någon större utsträckning påverkade den likvärdiga bedömning negativt.

Aim

Purpose of this study is to examine how seven physical educators perceive the work with Lgr11 and how they interpret the words of value that are expressed in the knowledge requirements and if these interpretations have impact on equivalence assessment.

The following questions I have tried to fulfill the purpose of the study: *How do the teachers experience the implementation of the Lgr11? How do the teachers consider assessing students according Lgr11? What do the teachers on the words of value that are expressed in the knowledge requirements? How do teachers interpret these core values?*

Method

Through interviews and written interpretations from seven physical educators the study approaches from a qualitative research method. The interview questions were semi-structured, open character and formulated in an interview guide which then served as the basis for the interviews. In addition there were a concretization matrix created which teachers in writing were interpreting knowledge requirements and its associated key values. Collected data were then analyzed by the study's theoretical perspective, curriculum theory. My choice of these two collection methods has enabled a deeper understanding of teachers' perceptions and interpretations of Lgr11.

Results

All teachers, except one, are in favor of the implementation process that preceded the introduction of Lgr11. Teachers' general perceptions of the curriculum emerge as positive as it is considered to be clear in its structure and in curriculum formulations. While the assessment process is considered to have been facilitated by clear directives and guidelines. The value words in the knowledge requirements are described by teachers as necessary to give effect to thereby clarify the distinction between the different grade levels and for both teachers and students to understand what value the words correspond in practice. Teachers written interpretations of the values shows that it is a complicated process with fuzzy concrete answers as a result.

Conclusions

The positive opinion of Lgr11 that teachers in this study have can be interpreted as a consequence of a common dissatisfaction with the previous curriculum, Lpo94. A problem with Lgr11 that emerges is the words of value expressed in knowledge requirements. However it turned that the words of value did not influence on the equivalent assessment.

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
2 Bakgrund/Tidigare forskning	1
2.1 Betygshistorik.....	2
2.1.1 Det absoluta betygssystemet.....	2
2.1.2 Det relativa betygssystemet	3
2.1.3 Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet	4
2.2 Likvärdig bedömning.....	6
2.2.1 Tillförlitlighet och validitet	7
2.2.2 Lokala tolkningar och likvärdighet	8
2.3 Forskningsöversikt.....	9
2.3.1 Implementering av nya läroplanen Lgr11	9
3 Teoretiskt perspektiv	11
3.1 Formulering av läroplaner	12
3.2 Transformerings av läroplaner	12
3.3 Realisering av läroplaner.....	13
4 Syfte och frågeställningar	14
5 Metod.....	14
5.1 Val av metod	14
5.1.1 Kvalitativ forskning – Hermeneutik	15
5.1.2 Kvalitativ intervju	15
5.2 Urval och avgränsning	16
5.3 Genomförande	17
5.3.1 Insamling av empiri	17
5.4 Databearbetning och analysmetod.....	18
5.5 Tillförlitlighetsfrågor	18
5.6 Etiska aspekter.....	19
6 Resultat	20
6.1 Analys av intervjuresultat	20
6.1.1 Implementering av Lgr11	20
6.1.2 Sammanfattning av implementeringsprocessen	24
6.1.3 Att bedöma utifrån Lgr11	24
6.1.4 Sammanfattning av bedömning utifrån Lgr11.....	27
6.2 Analys av skriftliga konkretiseringar.....	28
6.2.1 Sammanfattning av skriftliga konkretiseringar	30
7 Diskussion.....	31

7.1 Resultatdiskussion	31
7.1.1 Hur upplever lärarna implementeringen av Lgr11?.....	31
7.1.2 Hur tycker lärarna det är att bedöma utifrån Lgr11?	32
7.1.3 Vad anser lärarna om värdeorden?	33
7.1.4 Hur tolkar lärarna värdeorden?.....	34
7.2 Avslutande diskussion	36
7.3 Metoddiskussion.....	37
Käll- och litteraturförteckning	38
Bilaga 3	40
Bilaga 1	41
Bilaga 2	42
Intervjuguide	42
Introduktion – bakgrund och utbildning	42
Implementering av Lgr11.....	42
Lgr11 och bedömning	42

1 Inledning

Läroplanen för grundskolan (Lgr11), är en central utgångspunkt inom läraryrket. Den ger oss en fingervisning om vilket innehåll som ska bearbetas och vilka kunskaper som ska bedömas. Den är styrande men samtidigt så pass öppen att den ger utrymme för personliga tolkningar och därmed ett visst krav på konkretiseringar. Under mina studier på lärarprogrammet har många frågor och tankar aktualiserats om den nu ett år gamla läroplanen Lgr11. Hur ska den tolkas och realiseras? Vad, när och hur ska elevens kunskap bedömas? Vilka utmaningar och svårigheter ställs jag inför när dagen är kommen att börja arbeta med den i undervisningen?

Denna typ av frågor anser jag behöver redas ut i så stor utsträckning som möjligt. I olika examinationsuppgifter under pågående utbildning såsom utformandet av en lokal pedagogisk planering ställdes ovan nämnda frågeställningar på sin spets. Därigenom uppstod ett intresse för och ett behov av att ytterligare sätta mig in i läroplanen med syftet att öka min förståelse för den och därigenom skapa en trygghet och tilltro till mig själv som idrottslärare.

En problematik som jag själv upplevt med Lgr11 och som jag anser behöver belysas och diskuteras är värdeorden i kunskapskraven. Dessa syftar enligt Skolverket till att *”beskriva kunskapsnivåer för olika betygssteg”* (2011, s 22). Vilket innebär att orden får en naturlig koppling till bedömningsprocessen. I denna studie kommer uppfattningar om värdeorden och bedömning att behandlas mer djupgående.

2 Bakgrund/Tidigare forskning

Då Lgr 11 implementerades höstterminen 2011, finns i dagsläget inte mycket litteratur och forskning som behandlar effekterna av kursplanens formuleringar att tillgå. I följande del kommer jag först att presentera en historisk tillbakablick av tidigare kursplaner och tillhörande betygsättning för att därigenom få en ökad förståelse för hur dagens betygsättning fungerar. Vidare kommer jag hänvisa till litteratur som är av intresse för min uppsats och som kan relateras till dess syfte och frågeställningar.

2.1 Betygshistorik

Skolan är en del av samhället och påverkas därmed av samhällsutvecklingen. Detta gestaltar sig bland annat genom läroplansreformer och nya betygssystem (Samuelsson, 2008, s 19). Selghed (2011, s 15) belyser vidare att synen på vad lärande och kunskap är förändras över tid och detta blir således betydande incitament i utformandet av ett nytt betygssystem. Den svenska skolan har under 1900-talet haft tre olika betygsprinciper vilka kommer presenteras närmare nedan.

2.1.1 Det absoluta betygssystemet

Det absoluta betygssystemet, som var verksamt fram till 1960-talet, beskrivs av Samuelsson (2008, s 19) som ett kunskapsrelaterat system. Eleverna bedömdes alltså efter hur väl de kunde ett givet kunskapsinnehåll. Den pedagogik som praktiserades bestod i stort sett enbart av lärarens förmedling av det som stod i läroböckerna vilket sedan eleverna förväntades tillägna sig och därigenom utvidga sin kunskapsbank. Den då rådande kunskapssynen kan beskrivas, vilket också antyds i dagens benämning av betygssystemet, som ett sant och absolut vetande.

Egidius (1994, s 19) förklarar den sjugradiga betygsskala som då användes och hur den tillämpades såsom att betygstrappan såg ut enligt följande: A, a, AB, Ba, B, Bc och C. Betyget A innebar att eleven kunde återge en fullständig överrensstämmelse med den sanna, verkliga kunskapen medan C var synonymt med ett underkänt betyg. Vidare ska också nämnas att eleverna betygsattes i ordning och uppförande.

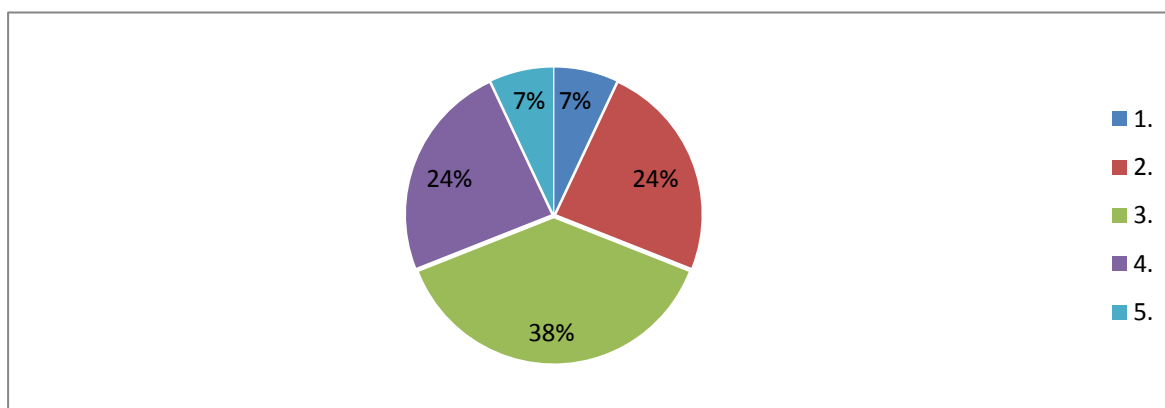
Samuelsson (2008, s 23) belyser att betygens funktion försköts under 1900-talets mitt, från informationsbärande till urvalsgrundande, eftersom folkmängden ökade snabbt och fler förväntades läsa vidare efter folkskolan. 1940 tillsatte regeringen en stor skolutredning i syfte att försöka organisera en skola för alla. Inom ramen för denna utredning diskuterades och utreddes betygsfrågan grundligt och man ansåg till sist att mål och kriterierelaterade betyg inte var att föredra med motiveringen att det inte gick att skapa tillräckligt tydliga kriterier. En annan problematik med absoluta betygssystemet var att betygsättningen tenderade att bli godtycklig, det vill säga att det inte fanns några anvisningar om vad ett visst betyg innebar rent kunskapsmässigt (SOU 1992:86, s 17). Med detta i beaktande valde regeringen att införa

en nioårig skolgång och ett nytt betygssystem implementerades i samband med detta (Samuelsson, 2008, s 23).

2.1.2 Det relativa betygssystemet

1962 var året då begreppet läroplan i sin nuvarande betydelse introducerades officiellt i grundskolan. Den fick benämningen Lgr 62 och den fokuserade mycket på individens behov samt att förbereda denne på samhällets krav och förväntningar (SOU 1992:94, s 4). Det ökade behovet att rangordna eleverna under 1960-talet var en följd av den förväntat ökade konkurrensen till universitetsutbildningar. För att tillgodose denna utveckling ville Skolöverstyrelsen utforma standardprov för att på så sätt ”kvalitetssäkra” betygsättningen (Samuelsson, 2008 s 24). Dessa prov tillämpades i ämnena svenska, matematik och engelska. Läraren kunde då jämföra sina elevers resultat från dessa prov med nationella resultat. För att ytterligare stödja lärarnas betygsättning utformades en normalfördelningskurva som byggde på en mängd intelligenstester där hela nationen utgjorde normen. Betygsskalan var femskalg där 1 symboliserade den lägsta nivån och 5 den högsta. (Samuelsson, 2008 s 25). Skolverket (2011-10-04) understryker också att denna fördelning av betyg utefter normalfördelningskurvan var en garant för en hög likvärdighet. Tholin (2003, s 28) påpekar dock att det hade behövts standardprov i flera ämnen för att normalfördelningskurvan skulle fungera som det var tänkt.

Figur 1. (Egidius, 1992, s 18)



I ovanstående figur har jag sammanställt hur en populations betygsfördelning skulle se ut.

Samuelsson (2008, s 26) menar att betygsreformen till det relativa betygssystemet måste förstås i ljuset av en ökad centralisering. Skolan styrdes och kontrollerades av staten som i ett led andra statliga centrala lösningar såsom pensioner och transportväsen. Vidare belyser han att det gamla, absoluta betygssystemet och dess principer inte hade kunnat tillämpas i den nya grundskolan eftersom de principerna var anpassade till en mindre grupp och därför inte kunde tillämpas på grundskolans kraftigt ökande elevskara.

Det relativa betygssystemet blev med tiden allt mer kritiserat. I SOU (1992:86, s 22) belyser man dock att många lärare tillämpande normalfördelningskurvan felaktigt vid betygsättning. Kurvans procentsats fördelades i klassen istället för att den skulle ses som nationell. Följderna blev därför att om en elev fick ett höjt betyg så måste en annan elevs betyg sänkas.

Selghed (2011, s 23) menar att kritiken i huvudsak berörde betygens syfte, nämligen att synliggöra skillnader mellan elevers kunskaper. Dessutom visade inte betygen vad en elev kunde eller behärskade utan fungerade som relativa mått på vad en elev kunde i relation till sina klasskamrater. Samuelsson (2008, s 29) lyfter återigen fram statens styrning som en aspekt för avskaffandet av det relativa betygssystemet. Han menar att 1990-talets avregleringspolitik inom många samhällsområden även nådde skolväsendet. Den statliga styrningen ifrågasattes och nu ville man ge eleverna möjligheter att själva få välja vilken utbildning de ville läsa och i vilken skola detta skulle ske.

2.1.3 Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet

Under 1990-talet förändrades skolans styrning och det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet infördes. Huvudmannaskapet fördelades ut till kommunerna och statens funktion var att sätta upp ramar för verksamheten genom skollagen och läroplanen. Undervisningens innehåll specificerades inte utan kvalitativa och generella kunskapsmål utformades (Samuelsson, 2008, s 29). I grundskolan implementerades därmed Lpo94 under höstterminen 1995. I detta betygssystem förväntades eleverna nå upp till olika kvalitetsmässiga kunskapsmål, som i sin tur innefattas av fyra olika kunskapsformer, även känt som de fyra F:en: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet (Selghed, 2011, s 50). Carlgren (2002, s 21) belyser att avsikten med dessa begrepp var att markera mångfalden i kunskapsuttrycket och att kunskapsformerna representerade olika aspekter av att kunna något, inte olika slags kunskaper. Vidare menar hon att en vanlig missuppfattning bland lärare var att man ville rangordna kunskapsformerna hierarkiskt.

Det påpekas i såväl SOU (1992:86, s 33) som av Samuelsson (2008, s 29) att urvalsfunktionen tonades ner i och med detta system. Istället skulle betygens informativa funktioner framhävas. Detta var en följd av att det relativa betygssystemet ansågs uppmuntra till konkurrens mellan elever och därför inte var förenligt med vad som uttrycktes i läroplanen avseende solidaritet och samverkan.

Carlgren (2002, s 18) lyfter fram vilka fördelar hon anser att det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet har gentemot det relativa och menar först och främst att det sätter elevernas lärande i fokus på ett helt annat sätt än tidigare. Vidare anser hon att den möjliggör en ökad insyn för eleverna och att de därigenom ges möjlighet att vara mer delaktiga i såväl lärande- som bedömningsprocess. Det blev med andra ord mer begripligt vad som krävdes av eleverna för att nå ett visst betyg, vilket gynnar både lärare och elever.

Korp (2011, s 31) beskriver hur läroplanen Lpo94 var tänkt att fungera och dess övergripande struktur. En markant förändring mot föregående läroplaner var uppnåendemålen och strävansmålen. Det förstnämnda syftade till att definiera komplexa kunskaper med kriterier som ansågs vara aningen abstrakta. Dessa angav vilka kunskapskvaliteter eleven skulle uppnå för olika betygsnivåer. Strävansmålen skulle förankras och kopplas till utvecklingen av undervisningen men tenderade att få ge plats åt uppnåendemålen. Betygsskalan var tregradig i form av G, VG, MVG. Om en elev inte uppnådde betyget G skulle ett åtgärdsprogram tillhandahållas av skolan sättas in, varför ett underkänt betyg betecknades med ett streck i väntan på att ett godkänt betyg skulle uppnås. Tholin (2006, s 91) menar att en problematik med den då nya läroplanen var att implementeringen skedde utan någon ingående information till lärarna, varför många tillämpade det gamla betygssystemet till den nya läroplanen. Följden blev således stora skillnader i hur olika skolor tolkade läroplanen. Steget från en läroplan med ett bestämt innehåll till en med utrymme för tolkningar blev, utan adekvat stöd, för stort för en stor del av lärarkåren vilket i sin tur medförde att kritiska röster höjdes och en tydligare läroplan efterfrågades.

I framställningen av vår nuvarande läroplan, Lgr11, strävade man efter att tillgodose önskemålen om en tydligare läroplan. Strukturen förenklades genom att ge kursplanerna tre rubriker: Syfte, Centralt innehåll och Kunskapskrav (Jönsson, 2011, s 109). Korp (2011, s 33)

påpekar att det råder en missuppfattning om att vi, genom Lgr11, fått ett nytt betygssystem. Lgr11 grundar sig i samma mål- och kriterierelaterade betygssystem som Lpo94, men nu med en ny betygsskala. Den tregradiga skalan är ersatt med en femgradig skala från A-F, där A representerar högsta betyg och F det lägsta, icke godkänt. Jönsson (2011, s 110) belyser att till betygen A, C och E finns det detaljerad kunskapskrav utskrivna i bedömningsmatrisen. Dessa talar om med vilken kvalitet eleverna ska visa sina kunskaper för att uppnå ett visst betyg. Han belyser att de värdeord som återfinns i kunskapskraven och vars syfte är att synliggöra kvalitetsskillnader emellan betygen såsom ”enkla” och ”välutvecklade” kan medföra att det blir svårt för lärare att avgöra var gränsen går.

2.2 Likvärdig bedömning

I grunden handlar likvärdig bedömning om att utföra bedömningar av hög kvalitet, som är i linje med kursplanernas mål och kunskapskrav, så att lärarnas bedömningar är just likvärdiga och inte beror på exempelvis personliga preferenser av vad som är viktigt att bedöma eller hur (Skolverket, 2011-10-04).

Ovanstående citat kan tolkas som Skolverkets definition av likvärdig bedömning. Vidare menar Skolverket (2011-10-04) att en likvärdig bedömning kan nås med hjälp av ”tydliga kunskapskrav, kunskapskriterier och sambedömning. Det verktyg vi har är de nationella proven.”

Jönsson belyser i *Likvärdig bedömning och nationella prov* (2011-09-26) de nationella provens problematik och anser bland annat att det råder en övertro på att de nationella proven kan åstadkomma en likvärdig bedömning. Istället bör elevernas resultat från dessa prov ses som en tårtbit av deras kunskaper. Hans argument för detta är att de nationella proven bara sker vid ETT provningstillfälle och vad man då kan dra för slutsatser av ETT prov. Jönsson menar att det krävs två-tre uppgifter som prövar samma förmåga för att informationen om elevens kunskaper ska bli trovärdig. Detta påpekar även Kjellström (2011, s 189) och menar att om man ska mäta kvaliteten i elevens kunskaper krävs varierande bedömningsituationer, uppgiftstyper samt nya bedömningsverktyg. Jönsson (2011-09-26) fortsätter med att poängtera att de nationella proven således inte ska bli det enda underlaget för bedömning som

det tenderar att bli i de ämnen som har nationella prov, utan ska sättas i relation och jämföras med elevens övriga prestationer.

Avseende det skolverket skriver om betydelsen av tydliga kunskapskrav och sambedömning för ökad likvärdighet bekräftas av flertal forskare. Korp (2011, s 44) och Jönsson (2011, s 42) menar båda att mål och kunskapskrav ska vara kvalitativt utformade och kopplade till autentiska situationer som läraren kan diskutera med såväl kollegor, elever och föräldrar.

2.2.1 Tillförlitlighet och validitet

Tillförlitlighet och validitet är två begrepp som aktualiseras i samband med likvärdig bedömning. Jönsson (2011, s 52) menar att tillförlitlighet, enkelt uttryckt, handlar om att inte låta slumpen vara en avgörande faktor för resultaten och fortsätter också med att likna det vid att man noggrant ska pricka in var eleven befinner sig på ”kartan”. Ur en idealisk synpunkt borde bedömningen vara helt oberoende av vem som gör den och resultera i en likartad bedömning oavsett när och var den görs. Detta är dock en utopi men Jönsson (2011, s 53) menar att detta kan uppnås med varierand grad och det är det som avgör hur hög tillförlitligheten av en bedömning blir.

Vidare belyser han några faktorer som kan ge en lägre tillförlitlighet och påpekar först och främst att en stor öppenhet i elevernas svar, såsom att de själva får välja redovisningsform, komplicerar bedömningen för läraren eftersom dessa blir svåra att bedöma. Med andra ord ökar tillförlitligheten när alla elever gör samma sak och svarsutrymmet begränsas vilket innebär att till exempel prov med flervalsalternativ ger en högre tillförlitlighet än bedömning av uppsatsskrivande (2011, s 54). Jönsson poängterar att man således måste hitta andra sätt att öka tillförlitligheten eftersom en sådan bedömning inte går i linje med det Wallin (2008, s 129) menar är eftersträvansvärt: ”gör det viktiga bedömbart och inte det enkelt mätbara till det viktigaste”. Enligt Jönsson (2011, s 54) visar forskning att effektiva strategier för att öka tillförlitligheten är att utgå från detaljerade anvisningar i exempelvis matriser när man bedömer, samt att man bör jämföra elevernas prestationer med konkreta exempel som representerar olika kvalitetsnivåer. Såväl Korp (2011, s 73) och Jönsson (2011, s 54) belyser betydelsen av att lärare får diskutera kvaliteter i olika elevprestationer samt varandras bedömningar av dessa för en ökad överensstämmelse och tillförlitlighet.

Validitet i kunskapsbedömning definieras av Samuel Messick enligt följande:

Ett integrerat värdeomdöme, som gäller den utsträckning i vilken empiriska belägg och teoretiska resonemang stödjer giltigheten och riktigheten hos slutsatser och handlingar som görs på basis av provresultat eller andra former av bedömningar (Messick, 1989 s. 13).

Med detta menas att bedömningen får följder för elever och att den leder till olika saker såsom ett betyg eller en examen. Grundar sig sådana beslut i en kvalificerad analys och tolkning av ett stort och relevant underlag så är validiteten i bedömningen god. Är däremot underlaget fattigt och av fel sort för att kunna visa elevens kunskaper inom ett visst område talar man om en låg validitet. Dessutom kan bedömaren genom bristfälliga kunskaper i att tolka underlaget på ett rimligt sätt också sänka validiteten (Korp, 2011, s 92).

En viktig aspekt vid validitet är att endast det som är relevant för aktuellt mål ska tas med i bedömningen. Forskning visar dock att det är vanligt bland lärare att ta med ovidkommande faktorer i bedömningen. Exempel på sådana aspekter är ordning och uppförande, aktivitet under lektion och personlighetsdrag (Jönsson, 2011, s 60). Korp (2011, s 93) är inne på samma linje och trycker även mycket på att de kunskapskrav som ligger till grund för bedömningen måste kunna relateras till undervisningen, först då finns förutsättningar för såväl utbildnings- som betygs likvärdighet.

2.2.2 Lokala tolkningar och likvärdighet

I ett initialt skede, när det mål- och kriterierelaterade betygssystemet infördes, hade staten stora intentioner med att förena ett omfattande lokalt tolkningsutrymme med nationell likvärdighet. Det har dock visat sig vara lättare sagt än gjort varför många försök till att stärka likvärdigheten genomförts av skolmyndigheter. Detta har bland annat renderat i flera skriftliga betygskriterier samt flertalet ansatser och riktlinjer för hur betygssystemet ska transformeras och realiseras (Nordgren, 2008, s 54). Således kan det konstateras att det råder spänningar mellan det professionella tolkningsutrymmet och nationell likvärdighet i bedömningen. Nordgren (2008, s 58) påpekar vidare att likvärdigheten riskerar att minska i takt med att det lokala tolkningsutrymmet ökar men samtidigt urholkas lärarprofessionaliteten och elevinflytandet om tolkningsutrymmet begränsas alltför mycket.

Nordgren (2008, s 58) menar fortsättningsvis att många forskare har varnat för brister i likvärdigheten samt för betygsinflation. Dessa brister brukar i huvudsak förklaras genom tre påståenden:

Otillräcklig utbildning för lärare och skolledare. Införandet av det mål- och kriterierelaterade betygssystemet gick snabbt och därför utan adekvat stöd till lärare under processen.

Visserligen har fortbildningsverksamheten intensifierats de senaste åren men effekterna av detta har inte på ett tydligt sätt kunna avläsas. Vidare saknas en utvecklad ämnesdidaktisk fortbildning om betyg och bedömning för såväl verksamma lärare som inom lärarprogrammet.

Betygssystemet är felkonstruerat. Det hävdas att det är ett systemfel att försöka förena vårt nuvarande betygssystem med krav på likvärdighet. Systemet är decentraliserat och öppet och bygger därför på enskilda lärares tolkningar och systemets utformning syftar till att synliggöra elevernas individuella kunskapskvaliteter.

Kursplanens intentioner för betygsättning tillgodoses inte. Inom ramen för det mål och kriterierelaterade betygssystemet är det naturligt att lärares individuella tolkningar skiljer sig mellan och inom skolor. Innehållsmässigt finns inget krav på likvärdighet, förutsatt att undervisningen går att relatera till kursplanen, och det är därför ofrånkomligt att lärare gör olika bedömningar av när en elev når ett visst betyg. Det påpekas också att många skolor är i behov av en god betygsstatistik varför betygen kan tendera att pressas uppåt.

2.3 Forskningsöversikt

Då Lgr11 implementerades så sent som hösten 2011 i skolväsendet finns det i dagsläget inte någon utbredd forskning avseende effekterna av införandet av Lgr11. Skolverket har dock publicerat en utvärderingsrapport, *Ett år med ny läroplan*, som beskriver vad lärare och skolledare anser om den pågående implementeringsprocessen. Nedan följer en beskrivning av resultaten från denna utvärderingsrapport.

2.3.1 Implementering av nya läroplanen Lgr11

Skolledare menar att de själva och de flesta av deras lärare har fått kunskap om den nya skollagen, de nya samlade läroplanerna och den nya betygsskalan. Deras

bedömning är att allt detta tillsammans kommer att öka rättssäkerheten för eleverna och att elevernas kunskaper kommer att öka. De tror också att reformerna kan bidra till en ökad likvärdighet på nationell nivå (Skolverket, 2012, s 9).

Detta citat hämtat från Skolverkets stödmaterial bådär gott med tanke på det framtida arbetet med likvärdig bedömning. I samma material påpekas det att tidsaspekten är central i implementeringsprocessen. Gunnar Stenberg, projektledare för implementeringsarbetet menar att ”Tid är just det lärarna behöver. Det är viktigt att skolledarna hushållar med lärarnas tid så att de får en chans att faktiskt fördjupa sig i kursplaner och kommentarmaterial för att sedan kunna diskutera och tolka styrdokumentet tillsammans” (Skolverket, 2012, s 9).

För att underlätta lärarnas arbetsbörda krävs med andra ord en god planering. Denna skall tillhandahållas av skolledare i syfte att fullfölja implementeringsprocessen på lokal nivå. Som stöd har också så kallade nyckelpersoner utsetts centralt av kommunen samt lokalt på respektive skola av rektorerna med goda effekter som följd (Skolverket, 2012, s 9).

Ämnet Idrott och hälsa hamnade 2011 under luppen då skolinspektionen utförde så kallade ”flygande” inspektioner i syfte att utvärdera hur ämnets undervisning gestaltade sig och relaterades till kursplanen. Av resultaten framkom det att undervisningen i alltför liten utsträckning kunde relateras till kursplanens innehåll. Dessutom tenderar undervisningen att ta utgångspunkt i vad eleverna anser är roligt, varför bollspel svarar för över 60 procent av undervisningsinnehållet. Lärarna behöver enligt rapporten utveckla strategier och arbetsmetoder för att förankra undervisningen i kursplanen. Det påpekas vidare att de ämnesdidaktiska kunskaperna behöver utvecklas med hjälp av stödmaterial i form av filmer, diskussioner och kommentarsmaterial (Skolinspektionen, 2012, s 6f).

Avslutningsvis ett citat hämtat från Skolverkets utvärdering som jag tycker fångar denna uppsats problematisering på ett bra och konkret sätt:

Det stödmaterial Skolverket har tagit fram har varit mycket uppskattat hos skolledarna, men många är också tydliga med att det finns ett fortsatt behov av

stöd. En del formuleringar i kursplaner och kunskapskrav kräver tolkning, och där anser man att det saknas stöd.

– Nu vill skolledarna ha stöd inom området bedömning och betygssättning.

Många skolledare efterfrågar goda exempel på planering och individuella studieplaner, på hur bedömningen faller ut i ett betyg samt på hur lärarna ska tolka värdeorden, menar Laila Niklasson (2012, s 8).

3 Teoretiskt perspektiv

Denna studie tar ansats ur ett läroplansteoretiskt perspektiv. Tillhörande begrepp kommer användas för att analysera och tolka min insamlade empiri och således ligga till grund för mina analyser och diskussioner av och kring resultaten. Aktuella begrepp kommer här att behandlas övergripande för att sedan utvecklas och tolkas mer utförligt.

Mitt val av detta perspektiv grundar sig i att läroplansteorin är en forskningsgren som inriktar sig på skrivna läroplaner samt de villkor som finns för det pedagogiska arbetet och tänkandet. Vidare synliggör läroplansteorin hur innehåll och undervisningsförlopp ömsesidigt påverkar varandra samt att läroplanen anger vad som räknas som giltig kunskap (Linde, 2006, s 5). Således lämpar sig detta perspektiv, enligt mig, väl för att kunna analysera och tolka mina insamlade resultat.

Göran Linde, professor emeritus i pedagogik, har sedan 1970-talets slut utvecklat ett stort intresse för läroplansteori. Min teoretiska förankring tar utgångspunkt i hans tankar och idéer som i sin tur bygger på Basil Bernsteins ramfaktorteori (Linde, 2006, s 5).

Linde (2006, s 5) menar vidare att det svenska begreppet *läroplan* ger en för snäv association till de formulerade och föreskrivna målen och innehållet, varför han förespråkar det engelska begreppet *curriculum*, som han anser ger bredare associationer till både föreskrivet innehåll och det faktiskt genomförda stoffurvalet. Avsaknaden av ett svenskt samlingsbegrepp motsvarande det engelska curriculum gör att Linde använder sig av *läroplan*, men då alltså med den vidare, engelska, innebörden. Utgångspunkten för denna uppsats blir densamma. I följande del kommer jag att förklara läroplansprocessen med hjälp av begreppen *formulering*, *transformering* och *realisering*. Dessa begrepp beskriver Linde som tre arenor

för urvalsprocesser. Störst fokus kommer att läggas på transformeringsarenan eftersom jag anser att denna ger mig bäst verktyg för att analysera resultaten. Men eftersom begreppen överlappar och påverkar varandra ömsesidigt kommer alla delar av läroplansprocessen att behandlas för att därigenom nå en djupare förståelse av valt teoretiskt perspektiv.

3.1 Formulering av läroplaner

Formulering av läroplaner sker på statlig nivå och aktualiserar frågor som vad kunskap är, det vill säga vilken kunskapssyn som präglar innehållet. Via skollagen fastställer riksdagen syftet med utbildningen samt preciserar riktlinjer för läroplanens utformning. Därefter faller det på regeringens bord att utforma läroplanstexten i enlighet med dessa riktlinjer. Skollagen och läroplanen utgör med andra ord auktoritativa dokument och blir därmed de grundläggande instrumenten för skolans styrning (Forsberg, 2005, s 301).

Linde (2006, s 19) beskriver vidare formuleringsarenan som den översta arenan i kedjan vilket innebär att alla andra styrinstrument ska underordnas och relateras till dessa politiska dokument. Han påpekar vidare att formuleringsprocessen avser de föreskrifter som gäller för vilka ämnen som ska studeras, hur stor schemalagd tid varje ämne ska tilldelas, vilka mål och innehåll ämnena ska ha.

3.2 Transformeringsarenan av läroplaner

Transformeringsarenan beskriver Linde (2006, s 48) som den arena där undervisningen ska planeras utefter den formulerade läroplanens riktlinjer med tillägg och förändringar. Således blir läraren en viktig aktör på denna nivå eftersom denne ska tolka läroplanens formuleringar och planera sin undervisning därefter. Han belyser också två olika perspektiv att se på förhållandet mellan formulerad läroplan och faktiskt genomfört undervisningsinnehåll. Den ena utgångspunkten är att se på läroplansformuleringarna och se på avvikelser som icke önskvärda händelser. Att inta det perspektivet innebär att man betraktar avvikelser som hinder som måste belysas för att kunna avlägsnas. Ur det andra perspektivet ser du på läroplansformuleringarna som en av flera olika faktorer som påverkar undervisningsinnehållet. Det innebär i sin tur att man utgår från att läroplanen inte kan styra allt utan fungerar som ett uttryck för gjorda kompromisser och riktlinjer för en eftersträvarsvärd utveckling (Linde, 2006, s 48).

Linde (2006, s 50) hänvisar till amerikanska studier som belyser några yttre faktorer, som vid sidan av läroplanen, påverkar undervisningsinnehållet. Läroböcker är en sådan faktor som har en styrande inverkan och det har visat sig att lärarna är selektiva i användningen av dessa beroende på om de gillar framställningen i boken eller inte. Något som anknyter till denna faktor är arbetsuppgifter såsom stenciler och liknande övningsmaterial vilka också visat sig styra undervisningsinnehållet.

Vidare belyser Linde (2006, s 50) att ett ämnes traditioner också kan verka som en styrande faktor. Svenska är ett ämne med en sådan tradition eftersom det historiskt sett har präglats av språkriktighet och tar utgångspunkt i föreskrivna regler om vad som är korrekt svenska samt hur grammatiken ska analyseras. Ämnet idrott och hälsa har präglats mycket av föreningsidrotten och har därför traditionellt sätt fokuserat på prestationer i olika tävlingsmoment.

Läraren som individ har ett relativt fritt tolkningsutrymme av läroplanen. Linde (2006, s 57) menar dock att lärarens tolkningsutrymme skiljer sig mellan ämnena. Matematik, naturvetenskapliga ämnen och språk följer ganska strikta ramar med ett minskat tolkningsutrymme som följd. Motsatsen till dessa ämnen, med ett stort tolkningsutrymme, anses ämnen som samhällskunskap, geografi och historia tillhöra. I de ämnen där strikta ramar genomsyrar undervisningen tenderar den formulerade läroplanen att verka starkt. Detta i sin tur, medför att elevers uppvisade kunskaper genom prov följer traditionella mönster vilket gör att lärare i dessa ämnen uppvisar en god konsensus till läroplanen. Linde (2006, s 50) belyser ett tillvägagångssätt för att analysera hur lärarna använder frirummet för personlig tolkning och menar att man då ska studera deras repertoar. Med detta avser Linde de lektioner läraren kan hålla utifrån sin bakgrund, erfarenheter och sin beläsenhet. Med en rik repertoar ökar möjligheterna att anpassa och rikta undervisningen i den riktning man avser och detta blir inte minst viktigt i ämnen med svaga avgränsningar.

3.3 Realisering av läroplaner

Som begreppet antyder innebär realisering av läroplanen själva verkställandet av undervisningen. Detta verkställande innefattar ”lärarnas lektionshållande och elevernas verksamhet under lektionerna” (Linde, 2006, s 65). Han förklarar vidare att kommunikationen

och aktiviteten i klassrummet sätts i blickfånget inom denna arena. Hur dessa gestaltar sig rent praktiskt är beroende av yttre ramar såsom tidsaspekten och huruvida lärarens intentioner överensstämmer med elevernas förväntningar (Linde, 2006, s 72).

4 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur idrottslärare uppfattar arbetet med Lgr11 samt hur de tolkar värdeorden som uttrycks i kunskapskraven och om dessa tolkningar får några konsekvenser för likvärdig bedömning.

För att uppnå studiens syfte har jag valt att arbeta utefter följande frågeställningar:

Hur upplever lärarna implementeringen av läroplanen för grundskolan 2011?

Hur tycker lärarna det är att bedöma utifrån den nya läroplanen, Lgr11?

Vad anser lärarna om värdeorden som uttrycks i kunskapskraven?

Hur tolkar lärarna dessa värdeord?

5 Metod

Detta är en studie med en kvalitativ, hermeneutisk ansats. Vad detta innebär kommer beskrivas utförligare i följande del. Vidare kommer jag att redogöra tillvägagångsätt och motivera gjorda val för insamling av empiri. Avslutningsvis belyser jag de forskningsetiska principer vilka jag förhållit mig till i undersökningen.

5.1 Val av metod

Mitt val av metod gjordes med beaktande av studiens syfte och frågeställningar. Eftersom det är idrottslärares tolkningar av och arbete med kursplanen som står i fokus anser jag att den kvalitativa forskningsintervjun ger mig bäst förutsättningar att uppfylla studiens syfte.

Dessutom kan jag genom denna forskningsmetodik knyta an till mitt teoretiska perspektiv, läroplansteorin och dess begrepp. Vidare har jag valt att utforma en konkretiseringsmatris (se

bilaga 1) som lärarna har ombetts fylla i. Denna typ av datainsamling är enligt mig nödvändig för att kunna beskriva lärarnas tolkningar av värdeorden i kunskapskraven på ett tydligt sätt.

5.1.1 Kvalitativ forskning – Hermeneutik

Den kvalitativa forskningsmetodiken härstammar från de humanistiska vetenskaperna med de filosofiska inriktningarna hermeneutik och fenomenologi som huvudsakliga grundfundament. Inom dessa forskningsgrenar betonas den holistiska informationen, det vill säga att ”helheten är mer än summan av delarna” (Stukát, 2005, s 32). Att inta ett kvalitativt synsätt innebär att framkomna resultat ska tolkas, gestaltas och karaktäriseras. Därmed utesluts generaliseringar, förklaringar och förutsägelser som i stället sammankopplas med den kvantitativa forskningen. De positiva aspekterna som lyfts fram i och med den kvalitativa forskningen är att den går ner på djupet och möjliggör därmed en djupare förståelse för ett visst fenomen. En påpekad nackdel är att resultaten tenderar att bli personliga, det vill säga olika beroende på vem som genomför undersökningen (Stukát, 2005, s 34).

Inom den tidigare nämnda hermeneutiken används tolkningen som huvudsaklig forskningsmetod. Stensmo (2002, s 111) beskriver en flerstegsprocess av textanalys som initialt utgår ifrån helheten och därefter granskar enskildheter i texten för att till sist återvända till helheten igen. Då förhoppningsvis med en fördjupad förståelse av textens budskap. Processen kallas den hermeneutiska spiralen och kan således fortsätta ytterligare varv ända tills man uppnått godtagbara resultat och det inte går att utvinna mer av materialet. Förförståelse av undersökt område blir inom hermeneutiken central eftersom det är den som ligger till grund för tolkningarna av fenomenet.

5.1.2 Kvalitativ intervju

Stukát (2005, s 32) menar att den kvalitativa, öppna intervjun blir ett viktigt instrument när man ämnar beskriva och förstå det enskilda fallet. Kvale och Brinkmann (2009, s 18) belyser att forskningsintervjun är ett professionellt samtal som bygger på vardagslivets samtal. Det som kvalificerar samtalet som en intervju är att de har en struktur och ett syfte. De menar att kunskap konstrueras i interaktionen mellan deltagarna i intervjun. Författarna presenterar vidare olika krav som ställs på intervjuaren för att kvaliteten på intervjun ska bli god såsom att intervjuaren måste vara insatt i ämnet, tydlig, lyhörd och sensitiv (Kvale & Brinkmann, 2009, s 34). Min intervjuundersökning har i så stor utsträckning som möjligt följt de sju

praktiska steg som Kvale och Brinkmann (2009, s 37) anser att man bör följa för en grundlig behandling av intervjuprocessen. Dessa sju steg är i tur och ordning tematisering av intervjuprojektet, planering, själva intervjun, utskrift, analys, verifiering och rapportering.

5.2 Urval och avgränsning

Studiens syfte begränsade på ett naturligt sätt mitt urval till verksamma idrottslärare eftersom deras tolkningar står i fokus för denna uppsats. Mitt val att utgå från ett kunskapskrav för årskurs 6 medförde ytterligare begränsningar eftersom det då föreföll adekvat att kontakta informanter som arbetar med elever i denna årskurs. Utefter dessa premisser kontaktade jag initialt en idrottslärare jag lärt känna genom lärarutbildningen, med tanke på att hon uppfyller dessa kriterier, med en förfrågan om hon ville ställa upp på intervju. Jag fick ett positivt gensvar och via henne fick jag sedan kontaktuppgifter till ytterligare tre idrottslärare, tillika hennes kommunkollegor. Dessa var också positivt inställda till att medverka i studien. Vidare kontaktade jag telefonledes fyra andra idrottslärare jag lärt känna under min utbildning och genom diverse vikariejobb. En av dessa, angav tidsbrist som skäl till att inte medverka medan de övriga tre ställde upp för intervju. I urvalsprocessen har jag tagit hänsyn till geografiska aspekter för att underlätta transporter till de olika skolorna. Jag valde därför att endast kontakta lärare på skolor belägna inom Stockholms stad och i närförorter till Stockholm.

Sju lärare i ämnet idrott och hälsa verksamma inom årskurserna F-6 och F-9 har medverkat i studien och åldersspannet för informanterna ligger mellan 27 och 62 år. Dessa presenteras närmare nedan men jag har utelämnat personuppgifter i enlighet med konfidentialitetskravet:

- Lärare 1, kvinna. F-6. Verksam idrottslärare i 19 år.
- Lärare 2, man. F-6. Verksam idrottslärare i 3 år.
- Lärare 3, man. F-9. Verksam idrottslärare i 34 år.
- Lärare 4, man. F-6. Verksam idrottslärare i 12 år.
- Lärare 5, kvinna. F-6. Verksam idrottslärare i 2 år.
- Lärare 6, kvinna. F-9. Verksam idrottslärare i 7 år.
- Lärare 7, man. F-6. Verksam idrottslärare i 16 år.

5.3 Genomförande

I god tid innan den praktiska datainsamlingen tog vid, kontaktades samtliga informanter via mail med information om studiens syfte, mina tankar och idéer för datainsamlingen samt ett bifogat kunskapskrav (se bilaga 1) som lärarna ombads konkretisera skriftligt inför intervjun. Därefter beslutade vi om tid och plats för intervju. Dessa ägde rum på respektive informants skola i syfte att underlätta deras hektiska schema. Platserna för genomförda intervjuer skedde i såväl idrottslärares egna arbetsrum som i avskilda konferensrum för att på så sätt inte bli störda av utomstående. Under intervjuerna användes en inspelningsfunktion på min telefon för att på så sätt eliminera att missa något av betydelse. Dessutom antecknade jag, med papper och penna, informanternas svar. Avseende tidsaspekten varierade intervjuerna något, men samtliga höll sig inom tidsramen 20-30 minuter.

Ett bortfall konstaterades avseende de skriftliga svar informanterna ombads lämna till mig. Lärare 3 uteblev med skriftligt svar och motiverade detta med att han glömt av det på grund av ett hektiskt schema.

5.3.1 Insamling av empiri

Mina val av datainsamling gjordes utifrån denna studies syfte, frågeställningar samt teoretiska ansats vilket Johansson och Svedner (2001, s 67) menar är av stor vikt för att uppfylla kriteriet för kontrollerbarhet.

Det kunskapskrav som informanterna ombads konkretisera (se bilaga 1) utformade jag genom att skapa en matris där kunskapskraven för betyget A, C, och E inom undervisningsområdet orientering skrevs ut. Under de formulerade kunskapskraven lämnades en tom ruta där idrottslärares skriftligen fick konkretisera dessa i form av autentiska exempel. Aktuellt kunskapskrav uttrycks för elever i slutet av årskurs 6 i ämnet idrott och hälsa (Skolverket, Lgr11, s 58).

Min intervjuguide (se bilaga 2) har framställts för att vara målinriktad och anpassad efter syfte och frågeställningar och behandlar teman såsom läroplan, betyg och bedömning. Med intervjuerna vill jag nå en djupare förståelse för vilket stöd lärarna fått i implementeringsprocessen av Lgr11 samt vilka tankar de har kring bedömning och de värdeord som uttrycks i kunskapskraven för ämnet idrott och hälsa. Eftersom jag ville

synliggöra idrottslärares tolkningar av kunskapskravens värdeord valde jag kvalitativa intervjuer av samtalskaraktär. Starrin och Renck (1996, s 62) menar då att det är lämpligt att ta utgångspunkt i en intervjuguide där det framgår vilka punkter intervjuaren måste få information om. Därefter bör guiden förfinas genom olika temata och konkreta frågeställningar. Med detta i beaktande skapade jag en intervjuguide (se bilaga 2) där jag punktade upp vilka teman jag ville få information om och utformade därefter mina intervjufrågor. Intervjufrågorna var av semistrukturerade, öppen karaktär vilket innebär att samma frågor ställs till alla informanter med stora möjligheter för informanten att svara med sina egna ord. Intervjuguiden som sådan gav mig möjlighet att genomföra intervjuerna relativt fritt och utefter de svar informanterna gav kunde jag också ställa individuella följdfrågor om jag ville få ytterligare beskrivningar av informanterna.

5.4 Databearbetning och analysmetod

Efter en undersökning som denna besitter man stora datamängder och Stensmo (2002, s 34) menar att dessa måste reduceras för att på ett tydligt sätt kunna presentera resultaten för läsaren, att helt enkelt göra dem hanterbara och överskådliga genom att bortprioritera resultat som inte är relevant för att besvara studiens frågeställningar. Efter transkriberingen av utförda intervjuer behövdes därför ett urval av resultaten göras och detta gjorde jag utefter bestämda principer. Detta kallas med ett annat ord för kodning. Genom kodningen sorteras resultaten in i olika kategorier och det ska poängteras att tillvägagångssättet av kodningen ser olika ut beroende på om studien har en kvantitativ eller kvalitativ ansats. Att koda kvalitativa data innebär att man läser igenom sina fältanteckningar, och i mitt fall även lyssnar igenom intervjuerna, och därigenom utkristalliserar ord och uttryck genom att utsagorna relateras till varandra och bildar sammanhang som sedan kan sammanfattas och tydliggöras. Jag har valt att utforma mina kategoriseringar utefter mina frågeställningar i form av övergripande rubriker.

De rådata som bearbetats kommer att analyseras genom läroplansteorin med tillhörande begrepp såsom formulering, transformering och realisering.

5.5 Tillförlitlighetsfrågor

Vid insamlandet av information vid kvalitativa studier aktualiseras en central fråga: Hur riktiga och pålitliga är egentligen dina resultat? Genom att tillämpa studien i begreppen

reliabilitet, validitet och generaliserbarhet kan du synliggöra de brister som studien har (Stukát, 2005, s 125).

Reliabilitet avser kvaliteten på själva mätinstrumentet och beskrivs också av Stukát som ”mätningens motstånd mot slumpens inflytande” (2005, s 125). Reliabilitetsbristerna vid en kvalitativ undersökning kan vara många (Stukát, 2005, s 126) och de som föreligger aktuella vid min studie är i huvudsak att jag kan feltolka insamlade data. Detta har jag försökt stävja genom att följa en tydlig arbetsgång och beskriva denna så utförligt som möjligt för läsaren. På så sätt ger jag läsaren möjlighet att bilda sin egen uppfattning om undersökningens reliabilitet och kan också genomföra mätningen på egen hand.

Validitet vid kvalitativ forskning beskrivs av Stukát (2005, s 126) som ett svårfångat, mångfacetterat begrepp innehållande flera aspekter och således flera sanningar. Begreppets innebörd brukar beskrivas som hur bra mätinstrumentet mäter det man avser att mäta. I denna studie får enligt mig intervjufrågorna en central betydelse då dessa var ett av mina verktyg för att samla information som kunde ge svar på mina frågeställningar. Även följdfrågorna, som är mer av spontan karaktär, är viktiga att de riktar sig mot studiens syfte och frågeställningar. Genom att på förhand gå igenom intervjusituationen och möjliga svar från informanten ville jag försäkra mig om att frågorna blev adekvata. En annan aspekt är som bör uppmärksammas är att informanterna inte nödvändigtvis var helt ärliga under intervjun, utan svarade kanske omedvetet med hänsyn till det jag ville höra.

Generaliserbarhet innebär enligt Kvale och Brinkmann (2009, s 280) att man resonerar kring för vem de framkomna resultaten egentligen gäller för. Det vill säga, kan de generaliseras som en sanning till en större grupp människor som inte medverkar i studien eller gäller resultaten endast för den undersökta gruppen? Med tanke på att jag hade en relativt liten undersökningsgrupp skulle jag inte vilja applicera mina resultat till hela idrottslärarkåren och det är heller inte min avsikt utan resultaten ska snarare ses som en indikation på hur idrottslärare uppfattar och tolkar kursplanen för ämnet idrott och hälsa.

5.6 Etiska aspekter

De forskningsetiska frågorna som aktualiseras inom ramen för denna uppsats beskrivs av Kvale & Brinkmann (2009, s 77) som en process som ska genomsyra hela arbetet och alla

dess beståndsdelar. De menar att en förutsättning för att kunskap ska kunna produceras är att intervjuaren skapar en miljö där informanten känner sig fri och säker nog att prata om privata uppfattningar som sedan ska publiceras offentligt. I strävan att skapa en sådan miljö har jag beaktat vetenskapsrådets etiska regler för forskning (2009) och beaktat begreppen informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav samt nyttjandekrav.

Detta innebär i praktiken att informanterna i ett initialt skede informerades om studiens syfte. Vidare påpekade jag att medverkan var frivillig och kunde avslutas på egen begäran samt att alla identifierbara personuppgifter skulle lagras och rapporteras anonymt. Avslutningsvis informerade jag om att det som framkommer i undersökningen endast kommer att användas till denna uppsats.

6 Resultat

I denna del har jag valt att presentera och analysera resultaten under en och samma rubrik för att jag anser att detta tillvägagångssätt ger ett bättre flöde i texten. Resultaten har organiserats utifrån mina frågeställningar och de teman jag har kunnat skönja ur informanternas svar.

Vidare kommer resultatkapitlet att delas upp i två olika delar där jag i den första delen presenterar resultaten som framkommit av intervjuerna genom exemplifieringar av utvalda citat. Därefter följer en sammanfattning av temat där gemensamma, utmärkande och avvikande drag presenteras. I den andra delen presenteras och jämförs de skriftliga svar som informanterna skrev i konkretiseringsmatrisen. Min analys görs i anknytning till studiens teoretiska perspektiv, läroplansteorin, och dess tillhörande begrepp.

6.1 *Analys av intervjuresultat*

6.1.1 Implementering av Lgr11

Gemensamt för samtliga lärare, såväl som på lärare 5, är att de upplever att de fått ett adekvat stöd i arbetet som föregick införandet av Lgr11. Även lärarnas allmänna uppfattningar om den nya läroplanen är genomgående positiva. Motiveringarna till detta är snarlika och det är även beskrivningarna av den pågående implementeringsprocessen där endast lärare 1 skiljer sig från mängden.

På frågan hur arbetsprocessen sett ut innan Lgr11 infördes svarade några av informanterna enligt följande:

På vår skola förberedde vi oss väldigt bra genom att diskutera mycket i lärarlaget och så har vi fått en mängd stödmaterial att läsa. Dessutom har alla vi idrottslärare i kommunen träffats en gång i veckan och diskuterat hur man ska tolka läroplanen. Det tycker jag har varit jättegivande och det gör också att jag känner mig säkrare i min roll (Lärare 1).

Vi hade konferenser i personalen med olika teman som berörde Lgr11 och då kom det upp många intressanta diskussioner. Vår rektor har varit målmedveten och gett oss material som vi skulle läsa in oss på och diskutera om på konferenserna så att vi ska jobba på ett likartat sätt alla lärarna. Jag tycker det har varit super faktiskt (Lärare 6).

Ja, till skillnad mot när Lpo94 infördes så har jag kunnat sätta mig in i den på ett helt annat sätt. Jag och den andra idrottsläraren på skolan snackade en hel del om vilka förändringar den skulle ge i undervisningen. Annars så hade vi också ett möte, hela personalen alltså, om hur vi alla uppfattade den och vilka förändringar vi skulle behöva göra (Lärare 3).

En lärares beskrivning skiljer sig markant från de övriga:

Jag började jobba ungefär ett år innan den nya kursplanen kom och hade fullt upp med att överhuvudtaget lära mig yrket. Så när den infördes var jag oförberedd eftersom jag inte haft tid eller fått nåt stöd av skolan. Det enda förberedelserna jag gjorde var att på egen hand läsa läroplanen och stödmaterial till den på skolverkets site (Lärare 5).

Avseende de förberedelser lärarna vidtagit vittnar om att samtliga så när som på lärare 5 beskriver att de fått ett bra stöd innan införandet av Lgr11. Diskussioner tycks vara ett vanligt verktyg i transformeringsprocessen. De aktörer som inom läroplansteorin beskrivs agera inom denna arena är huvudmän, rektorer och lärare. Majoriteten av respondenternas beskrivningar kan tolkas som att rektorer har en avgörande inverkan för huruvida förberedelser och stöd varit goda eller bristfälliga. Vidare har samtliga respondenter tagit del av Skolverkets utgivna

stöd- och kommentarmaterial i mindre eller större utsträckning. Formuleringsarenan och de dokument som utformas där kan ses som viktiga verktyg i klargörandet av de riktlinjer aktörerna ska förhålla sig till.

Vad lärarna har för uppfattningar om Lgr11 framgår av några utvalda citat:

Jag tog emot den med öppen famn. Den känns mycket tydligare och välstrukturerad jämfört med Lpo94 och har underlättat mitt arbete som lärare väldigt mycket. Den gör liksom att man får en bättre helhetsbild av hur undervisningen ska planeras (Lärare 2).

Jag tycker själva strukturen är den största förändringen så att säga. Den blev tydligare när uppnåendemålen och strävansmålen försvann och konkreta kunskapskrav, förmågor och centralt innehåll ersatte dem (Lärare 1).

Den känns mycket bättre att arbeta med tycker jag. Den gamla hade man ju visserligen satt sig in i efter en längre tid medans Lgr11 gick att ta sig an på ett helt annat sätt. Allt känns rakare på något sätt eftersom det centrala innehållet kan relateras till förmågorna samt att dem kan kopplas till olika kunskapskrav. Det blir liksom lättare att veta vad man ska undervisa om och hur det ska bedömas (Lärare 7).

Det lärarna 1,2 och 7 anser om Lgr11 kan tolkas som att läroplansformuleringarna medfört att den fått en bättre struktur med en ökad förståelse för den som följd. Alla tre gör också jämförelser med Lpo94 och uttrycker ett missnöje över dess explicitet och beskriver vidare att Lgr11 underlättar transformeringsprocessen på ett helt annat sätt jämfört med föregångaren. Samtliga respondenter ställer sig positiva till Lgr11 med gemensamma motiveringar såsom bättre struktur och ökad tydlighet. Detta kan tolkas som att huruvida en läroplan är explicit och styrande eller inte blir avgörande för hur lärarna uppfattar, tolkar och förstår läroplanen.

Lpo94 ansågs av flera informanter (Lärare 1,2,4,6 och 7) som otydlig, svårtolkad och opreciserad vilket gjorde att lärarna kände sig osäkra på såväl sin yrkesroll som hur den skulle tillämpas i praktiken. Lgr11 uppfattas och beskrivs som mer konkret, tydlig och styrande vilket kan förstås som att ett minskat lokalt frirum gör lärarna tryggare i sin yrkesutövning.

Det kan tolkas som att graden av lokalt tolkningsutrymme tillsammans med yttre faktorer som också styr undervisningen såsom läroböcker blir en viktig faktor för hur lärarna uppfattar läroplanen. Formuleringsarenan och den grad av tydlighet som utformas där kan då tolkas som särskilt betydande för lärare inom ett ämne som idrott och hälsa eftersom yttre styrande faktorer som läroböcker inte finns att tillgå samt att synen på ämnet enligt mig varit diffus hos såväl lärare som elever.

På frågan hur den pågående implementeringsprocessen ser ut yttryckte sig några av informanterna så här:

Jaa, just nu händer det inte så mycket alls faktiskt. Den är inkörd och nu rullar det mest bara på som vanligt. Vi hade visserligen ett möte alla lärare om betygsättning för ett tag sen (Lärare 4).

Det är mest bara löst prat i lärarrummet alltså inget organiserat arbete. Alla på skolan verkar veta hur den fungerar och det går på rutin och dom flesta verkar nöjda som det är (Lärare 3).

Jag och min idrottslärarkollega diskuterar ofta om olika bedömningssituationer och om hur vi ska praktisera det centrala innehållet. Det är skönt att vara två så att vi kan stötta varandra och komma med nya tankar och funderingar och så (Lärare 6).

Lärare 1 gör en beskrivning som sticker ut från mängden:

Vi har fortsatt att träffas veckovis alla kommunkollegor. Och det har vi gjort på eget initiativ eftersom vi tycker att det har gett oss så mycket. Vi pratar nästan enbart om bedömning och hur man kan dokumentera elevernas kunskaper. Sen så pratar vi ganska mycket om det här med friluftsliv och hur man kan göra för att hinna med allt som hör till det momentet (Lärare 1).

Det pågående arbetet med läroplanen kan tolkas som oorganiserat och utan någon styrning från skolornas rektorer. Läroplansprocessen, som informanterna beskriver det, tycks ha

avstannat och den arbetsprocess som skönjas sker mellan lärare i informella sammanhang. Lärare 1:s beskrivning utmärker sig något men sker också utan rektorns direktiv. Hon beskriver ett kontinuerligt arbete som sker med andra aktörer på transformeringsarenan. Med detta i beaktande kan man tolka det som att vare sig rektorerna på skolan eller de nyckelpersoner som utsetts, av outgrundliga anledningar, inte har följt upp formuleringsarenans föreskrifter om en lokal implementeringsprocess. Flertalet respondenter (Lärare 1, 3, 4, 5 och 6) antyder om att de trots avsaknad av något organiserat arbete med läroplanen ändå är nöjda med situationen som sådan.

6.1.2 Sammanfattning av implementeringsprocessen

Utifrån lärarnas beskrivningar av implementeringsprocessen av Lgr11 framgår det att samtliga är positivt inställda till dess utformning och struktur. Det tycks i huvudsak bero på att den nuvarande läroplanen varit efterfrågad som en följd av den diffusa tidigare läroplanen, Lpo94. Läroplansformuleringarna har en stor inverkan på hur informanterna upplever implementeringen och överordnas det faktiska förberedelser som gjorts före införandet. En negativ aspekt som framträder i några av intervjuerna är att lärarna inte anser sig haft tiden att sätta sig in i Lgr11 på önskvärt sätt. Den pågående implementeringsprocessen kan tolkas som avslutad i organiserad form, men några informanter beskriver att samtal och diskussioner sker med kollegor och att detta upplevs som något positivt och givande.

6.1.3 Att bedöma utifrån Lgr11

Lärarnas uppfattningar om att bedöma elever utefter Lgr11 är genomgående positiva och många av dem motiverar kunskapskraven som en del i detta. Likaså det stöd som aktualiserats i relation till bedömningsprocessen beskrivs som tillfredsställande. Informanternas uttalanden om värdeorden i kunskapskraven för ämnet idrott och hälsa varierar i vid bemärkelse.

En respondent uttalar sig på följande sätt angående hennes erfarenheter av bedömning utifrån Lgr11:

Jag tycker att riktlinjerna om vad som ska bedömas har blivit tydligare och det gör att jag känner mig säkrare på att jag har gjort en rättvis bedömning. Jag

använder bedömningsmatrisen i kursplanen som hjälpmedel och därför blir det enklare att bedöma eleverna på samma grunder(Lärare 6).

Lärare 7 är inne på samma linje som ovanstående lärare och uttrycker sig på följande sätt:

Som jag tidigare sa så är ju kursplanen överlag mycket tydligare och de gäller även för att bedöma elever. Eller för att tala klarspråk så tycker jag Lgr11 säger mer om vad som ska bedömas jämfört med tidigare. Sen så är det helt enkelt upp till mig att hitta sätt för hur dom ska bedömas (Lärare 7).

Följande respondenter beskriver kunskapskravens betydelse i bedömningsförfarandet:

Bedömningen har blivit både enklare och svårare på något sätt. Kunskapskraven är rätt snäva så det tycker jag gör att det blir lättare att ha något konkret att utgå ifrån. Däremot tycker jag det är lite knepigt med dom här nya betygsstegen, typ att veta vad som motsvarar ett A eller ett B (Lärare 5).

Att bedöma elever i idrott och hälsa är ganska komplicerat bara i sig. Det handlar om att ge sig själv tid att se alla elever och fånga lärandet i flykten. Men sån har verkligheten alltid varit för mig oavsett läroplan. Det jag tycker är positivt med Lgr11 är att det finns kunskapskrav som talar om vad man ska titta efter (Lärare 2).

Att bedöma elever inom ämnet idrott och hälsa påtalas som en svår uppgift av flera informanter (Lärare 2, 3 och 5). Samtliga lärare anser dock att bedömningsprocessen underlättats av tydligare direktiv i Lgr11 och hänvisar till kunskapskraven (Lärare 2, 4, 5 och 6). Utifrån detta kan det tolkas som att lärarna anser att läroplansformuleringar som uttrycks tydligt och minskar tolkningsutrymmet medför en mer konkret transformerings- och realiseringsprocess. Lärare 5 uttrycker en problematik i och med skiftet till en ny betygsskala och upplever att det är svårt att veta vad respektive betygssteg står för. Kunskapskraven kan enligt hennes utsaga tolkas som både avgränsande och diffusa på samma gång.

Denna aspekt av läroplanen fick informanterna svara på genom frågan vad de anser om värdeorden i kunskapskraven och vad dessa får för konsekvenser för dem i rollen som bedömare:

Ska jag vara helt ärlig har jag nog aldrig reflekterat över värdeorden innan din undersökning. Alltså, jag menar att jag har ju så klart sett dom men aldrig riktigt upplevt några konstigheter med dom (Lärare 4).

Konsekvenserna blir att jag som lärare måste definiera vad var å en av dessa ord innebär för mig och (Lärare 1).

Ja, jag tycker svårigheten blir att veta var gränserna går. Vart går gränserna mellan viss säkerhet, relativt god säkerhet och god säkerhet liksom? Det är ju det man måste försöka hitta svaret på tycker jag (Lärare 6).

Helt klart blir det komplicerat att veta vad dom innebär i praktiken och hur man ska få eleverna att förstå vad man förväntar sig av dom (Lärare 3).

Som jag sa så ligger svårigheterna i att veta vad som är ett E, D eller C till exempel (Lärare 7).

En fara som jag kan se med orden är att olika lärare tolkar dom på olika sätt och då kan de bli väldig variation mellan olika skolor tror jag. Så man måste nog verkligen sätta sig ner och konkretisera orden så att dom blir tydligare för både mig och mina elever (Lärare 5).

Jag känner att jag har ganska bra kläm på värdeorden men det som har varit svårast tycker jag är att hitta skiljelinjen mellan olika betyg och det har jag jobbat mycket med eftersom jag ska sätta betyg för första gången snart (Lärare 2).

En av informanterna (Lärare 4) påpekar att han inte ägnat någon tanke till värdeorden och upplever heller inte några större problem i hur de kommer till uttryck i kunskapskraven. Övriga informanter gör uttryck för en problematik med värdeorden

och dessa kan delas upp i två dimensioner där Lärare 1, 3 och 5 fokuserar på betydelsen av att konkretisera värdeorden. Den andra framträdande problematiken som lyfts fram av Lärare 2, 6 och 7 är att gränserna mellan olika betygssteg blir luddiga och svåra att definiera.

Utifrån respondenternas svar kan man se det som att värdeorden är en betydande faktor i transformeringsprocessen. Aktörerna på denna arena, det vill säga lärarna, upplever också realiseringsprocessen som komplicerad eftersom de beskriver svårigheter i att relatera elevernas uppvisade kunskaper till ett visst betyg samt att få eleverna att förstå vad värdeorden innebär.

6.1.4 Sammanfattning av bedömning utifrån Lgr11

Informanterna beskriver bedömningsprocessen som en komplicerad arbetsuppgift som underlättats genom en explicit struktur och tydliga formuleringar i den nuvarande läroplanen Lgr11. Kunskapskraven uppfattas som styrande för vad som ska bedömas och blir således en betydande faktor för hur undervisningen transformeras och realiserar. De värdeord som uttrycks i kunskapskraven problematiseras av samtliga informanter utom en som ställer sig neutral i frågan. Informanternas uppfattningar om dessa kan delas upp i två läger. Det ena lägret uttrycker ett behov av att definiera ordens innebörd för såväl sig själva som eleverna för att därigenom kunna förstå vad dem motsvarar i den faktiska undervisningen. Det andra lägret menar att den centrala frågan som aktualiseras blir vart gränserna går mellan olika betygssteg, det vill säga vari gränsen ligger mellan ”viss anpassning” och ”relativt god anpassning”. En informant uttrycker en farhåga för att värdeorden medför att bedömningen inte blir likvärdig eftersom den kan tolkas olika från lärare till lärare och mellan olika skolor. Det stöd som lärarna anser sig ha erbjudits eller tagit del av i bedömningsförfarandet beskrivs som bristfälligt. Tre informanter påtalar en avsaknad av stödmaterial som finns att tillgå i andra skolämnen men alltså inte har publicerats för ämnet idrott och hälsa. Det stöd som benämns är samtal med kollegor och informanterna finner denna form givande och utvecklande då de får möjligheter att problematisera bedömningspraxisen.

6.2 Analys av skriftliga konkretiseringar

I denna del kommer jag presentera informanternas skriftliga konkretiseringar av värdeorden som sedan åtföljs av en analys. Noteras bör återigen att lärare 3 uteblev med svar och inbegrips därför inte i denna resultatanalys.

Lärare 1:

Betyget E	Betyget C	Betyget A
Dessutom kan eleven med viss säkerhet orientera sig i bekanta miljöer med hjälp av kartor.	Dessutom kan eleven med relativt god säkerhet orientera sig i bekanta miljöer med hjälp av kartor.	Dessutom kan eleven med god säkerhet orienteras sig i bekanta miljöer med hjälp av kartor.
Eleven ska på skolgården och i närliggande bekanta miljöer orientera sig självständigt samt parvis med hjälp av kartor. Eleven uppvisar en viss säkerhet i sina beslut och kan till viss del motivera sina vägval i samtal.	Eleven ska på skolgården och i närliggande bekanta miljöer orientera sig självständigt samt parvis med hjälp av kartor. Eleven uppvisar en relativt god säkerhet i sina beslut och kan motivera sina vägval i samtal.	Eleven ska på skolgården och i närliggande bekanta miljöer orientera sig självständigt samt parvis med hjälp av kartor. Eleven uppvisar en god säkerhet i sina beslut och kan på ett konkret sätt motivera sina vägval.

Lärare 2:

Betyget E	Betyget C	Betyget A
Dessutom kan eleven med viss säkerhet orientera sig i bekanta miljöer med hjälp av kartor.	Dessutom kan eleven med relativt god säkerhet orientera sig i bekanta miljöer med hjälp av kartor.	Dessutom kan eleven med god säkerhet orienteras sig i bekanta miljöer med hjälp av kartor.
Eleven orienterar sig mindre träffsäkert under olika orienteringsövningar och hittar lättare kontroller inom utsatt tid.	Eleven orienterar sig ganska träffsäkert under olika orienteringsövningar och hittar lätta och medelsvåra kontroller inom utsatt tid.	Eleven orienterar sig träffsäkert under olika orienteringsövningar och hittar enkla, medelsvåra och svåra kontroller inom utsatt tid.

Lärare 4:

Betyget E	Betyget C	Betyget A
Dessutom kan eleven med viss säkerhet orientera sig i bekanta miljöer med hjälp av kartor.	Dessutom kan eleven med relativt god säkerhet orientera sig i bekanta miljöer med hjälp av kartor.	Dessutom kan eleven med god säkerhet orientera sig i bekanta miljöer med hjälp av kartor.
Genom olika former av orientering med hjälp av karta visar eleven att den kan hitta de enkelt utsatta kontrollerna på kartan på ett godtagbart sätt.	Genom olika former av orientering med hjälp av karta visar eleven att den kan hitta de flesta utsatta kontrollerna på kartan på ett ganska säkert sätt.	Genom olika former av orientering med hjälp av karta visar eleven att den kan hitta alla de utsatta kontrollerna på kartan på ett säkert sätt.

Lärare 5:

Betyget E	Betyget C	Betyget A
Dessutom kan eleven med viss säkerhet orientera sig i bekanta miljöer med hjälp av kartor.	Dessutom kan eleven med relativt god säkerhet orientera sig i bekanta miljöer med hjälp av kartor.	Dessutom kan eleven med god säkerhet orientera sig i bekanta miljöer med hjälp av kartor.
Eleven orienterar med hjälp av kartor på skolgården och i bekant skogsmiljö. För att nå betyget E ska detta ske med viss säkerhet och det innebär att eleven hittar fram till kontrollerna utan upprepade grova misstag.	Eleven orienterar med hjälp av kartor på skolgården och i bekant skogsmiljö. För att nå betyget C ska detta ske med relativt god säkerhet och det innebär att eleven orienterar sig strategiskt genom att ta genomtänkta beslut.	Eleven orienterar med hjälp av kartor på skolgården och i bekant skogsmiljö. För att nå betyget A ska detta ske med god säkerhet och det innebär att eleven strategiskt, problemfritt och med god precision tar sig fram till kontrollerna.

Lärare 6:

Betyget E	Betyget C	Betyget A
Dessutom kan eleven med viss säkerhet orientera sig i bekanta miljöer med hjälp av kartor.	Dessutom kan eleven med relativt god säkerhet orientera sig i bekanta miljöer med hjälp av kartor.	Dessutom kan eleven med god säkerhet orientera sig i bekanta miljöer med hjälp av kartor.
I orienteringen med karta tar sig eleven igenom olika typer av orienteringsbanor självständigt och med viss handledning på ett sådant sätt att det framgår att eleven har förstått kartans uppbyggnad och relation till verkligheten. Eleven kan med viss handledning passa kartan på ett godtagbart sätt och hittar kontroller med enkel svårighetsgrad.	I orienteringen med karta tar sig eleven igenom olika typer av orienteringsbanor självständigt och med viss handledning på ett sådant sätt att det framgår att eleven har förstått kartans uppbyggnad och relation till verkligheten. Eleven kan passa kartan på ett godtagbart sätt och hittar kontroller med varierad svårighetsgrad.	I orienteringen med karta tar sig eleven igenom olika typer av orienteringsbanor självständigt på ett sådant sätt att det framgår att eleven har förstått kartans uppbyggnad och relation till verkligheten. Eleven kan passa kartan på ett tillfredsställande sätt och hittar alla kontroller genom kloka beslut och lämpliga vägval.

Lärare 7:

Betyget E	Betyget C	Betyget A
Dessutom kan eleven med viss säkerhet orientera sig i bekanta miljöer med hjälp av kartor.	Dessutom kan eleven med relativt god säkerhet orientera sig i bekanta miljöer med hjälp av kartor.	Dessutom kan eleven med god säkerhet orientera sig i bekanta miljöer med hjälp av kartor.
När vi har stjärnorientering får eleverna visa att de kan hitta kontroller som är utplacerade på en lätt bana med en viss säkerhet.	Samma sak gäller för detta betyg men då på en lite svårare bana och med relativt god säkerhet.	Här likaså fast på en svår bana som är längre och den ska klaras av på 30 minuter. Det tidskravet kräver att eleverna har en god säkerhet.

De val som gjorts på formuleringsarenen är att åtskilja betygen genom olika värdeord. Dessa lämnas sedan till aktörerna, det vill säga idrottslärarna i detta fall, för transformering och realisering. Gemensamt för samtliga informanter är att de på olika sätt markerar, precis som aktörerna inom formuleringsarenan, skillnaderna mellan betygen E, C och A. Lärare 1 och 7 markerar skillnaderna med värdeorden ”viss säkerhet”, ”relativt god säkerhet” och ”god säkerhet”, alltså med samma värdeord som uttrycks i kunskapskraven. Lärare 7 graderar betygsstegringen ytterligare genom att knyta respektive kunskapskrav till olika orienteringsbanor med stegrande svårighetsgrad. Även lärare 5 använder dessa värdeord i sin konkretisering men förklarar sedan vad dem innebär i praktiken. Lärare 2 och 4 har valt att ersätta värdeorden med passande synonymer. Lärare 2 använder uttrycken ”mindre träffsäkert”, ”ganska träffsäkert” och ”träffsäkert” för att markera distinktionen mellan betygen och har på samma sätt som lärare 7 ytterligare markerat detta genom att skriva till olika svårighetsgrader på kontrollerna för respektive betyg. Lärare 4 använder ”godtagbart”, ”ganska säkert” och ”säkert” som synonymer till respektive värdeord. Lärare 6 kan placeras någonstans i mitten av dessa typer av konkretiseringar. Hon markerar dels distinktionerna genom elevens förmåga att passa kartan och dels genom vilken typ av kontroller eleven hittar. Hon använder sig inte av värdeorden på samma sätt som övriga informanter, men ”godtagbart” och ”tillfredsställande” uttrycks för elevens förmåga att passa kartan.

Utifrån respondenternas konkretiseringar går det att tolka det som att detta inte är en helt enkel transformeringsprocess. Vad värdeorden får för mening på realiseringsarenan varierar utefter informanternas egna uppfattningar om ordet ifråga. I huvudsak tycks behovet av konkretiseringar av värdeorden handla om att tydliggöra distinktioner mellan olika betygssteg. Själva orden i sig lämnas relativt oberörda och sätts inte i relation till vad det innebär för eleverna att orientera med ”relativt god säkerhet”. Lärare 5 är dock inne på detta spår och skriver en personlig förklaring till hur hon menar att eleverna ska orientera med exempelvis ”god säkerhet”.

6.2.1 Sammanfattning av skriftliga konkretiseringar

De gemensamma drag som framträder utifrån informanternas skriftliga konkretiseringar kan beskrivas som att tolkningarna av värdeorden är en fråga om att tydliggöra distinktionen mellan olika betyg. Detta sker genom två olika tillvägagångssätt där några byter ut värdeorden och ersätter dem med synonymer, och några av informanterna lämnar värdeorden oberörda

och skriver istället ut olika svårighetsnivåer på kontrollerna. En informant avviker i sin konkretisering genom att påtala vad värdeorden innebär enligt hennes tolkning.

7 Diskussion

Syftet med studien har varit att undersöka hur lärarna uppfattar arbetet med Lgr11 och hur de tolkar värdeorden i kursplanen. För att besvara syftet har jag arbetat utefter följande frågeställningar: Hur upplever lärarna implementeringen av Lgr11? Hur tycker lärarna det är att bedöma utifrån Lgr11? Vad anser lärarna om värdeorden som uttrycks i kunskapskraven? Hur tolkar lärarna dessa värdeord?

Genom intervjuer och skriftliga svar från informanterna framkom det att lärarna tilltalas av den nya läroplanen Lgr11 främst till följd av dess tydlighet och struktur. Vidare var lärarna överens om att värdeorden var svåra att tolka och detta styrktes också genom lärarnas skriftliga konkretiseringar.

Detta avsnitt är uppdelat i tre delar. Först följer en resultatdiskussion som knyter an till studiens bakgrund, tidigare forskning och teoretiska perspektiv. För tydlighetens skull har jag valt att dela upp resultatdiskussion utefter mina frågeställningar. Därefter följer en avslutande diskussion där jag sammanfattar diskussionen i relation till studiens syfte och frågeställningar. Avsnittet avslutas med en metoddiskussion där jag reflekterar över studiens metod, genomförande och datainsamling.

7.1 Resultatdiskussion

7.1.1 Hur upplever lärarna implementeringen av Lgr11?

Lärarna beskriver implementeringsprocessen som positiv. Utifrån informanternas beskrivningar tolkar jag det som att den positiva inställningen till en ny läroplan infann sig långt innan informanterna hade delgivits dess struktur och utformning. Anledningen till min tolkning är att flera informanter uttryckte ett missnöje över den tidigare läroplanen, Lpo94. Missnöjet mot den tidigare läroplanen påtalas också bland andra av Tholin (2006, s 91). Han fortsätter med att belysa att missnöjet kom som ett resultat av en misslyckad implementeringsprocess där såväl adekvat stöd och tillräckligt med tid uteblev för att kunna ta till sig läroplanen som det var tänkt. Med andra ord är en lyckad implementering en

förutsättning för att det framtida arbetet med läroplanen ska upplevas som positivt. Även om missnöjet mot föregående läroplan kan ses som en faktor till de nu positivt inställda informanterna kan man också se det som att formuleringsarenan och alla dess aktörer tagit lärdom av tidigare misstag. Förarbetet har varit utbrett och gediget med stora satsningar på publiceringar av olika typer av stödmaterial. Lokala satsningar, som av Skolverket (2012, s 9) benämns som nyckelpersoner, uttrycks som effektiv metod för implementeringsprocessen. Den pågående implementeringen som enligt Skolverket (2012, s 9) nu ska fullföljas på lokal nivå via skolledare och utsedda nyckelpersoner är inte förenligt med vad informanterna beskriver. Majoriteten av dem menar att den pågående processen har avstannat och det arbete kring läroplanen som faktiskt existerar beskrivs som en följd av lärarnas eget initiativtagande snarare än ett organiserat arbete som initierats av nyckelpersoner eller skolledare.

Ett par informanter uttryckte en önskan om att de hade velat ha mer tid till förfogande och att de av den anledningen inte var helt bekanta med Lgr11 vid tiden för införandet.

Projektledaren för implementeringsarbetet, Gunnar Stenberg, understryker tidsaspekten som central och att det är skolledarna ansvar att ge lärarna tid till att fördjupas sig i läroplanen och kommentarmaterial för att de sedan ska kunna diskutera och tolka styrdokumentet gemensamt (2012, s 9). Tid och diskussion är enligt mig två centrala nyckelbegrepp för en lyckad implementeringsprocess, vilket kanske kan ses som en självklarhet, men utifrån lärarnas utsagor tycks avsaknaden vara stor i det pågående arbetet varför en lokal planering mellan transformeringsarenans olika aktörer känns nödvändig.

7.1.2 Hur tycker lärarna det är att bedöma utifrån Lgr11?

Informanterna är överens om att bedömningsprocessen är komplicerad men att den har underlättats efter införandet av Lgr11. Det tolkar jag som en naturlig följd av att den upplevs som tydligt formulerad. Jönsson (2011, s 109) menar att en central uppgift vid utformandet av Lgr11 var just att skapa en tydlig struktur. Valet att ta bort uppnåendemål och strävansmål och istället införa tre övergripande rubriker (syfte, centralt innehåll och kunskapskrav) kan därför tolkas som ett lyckat beslut på formuleringsstadiet. Kunskapskraven hänvisar flera informanter till när de beskriver sina uppfattningar om bedömningsprocessen. De menar att dessa tydliggör vad som ska bedömas i relation till ett visst centralt innehåll och det ligger i linje med Jönssons (2011, s 5) beskrivningar av dem som ”detaljerade”. En risk som jag anser kan aktualiseras genom kunskapskravens tydliga inramning är att informanterna i för hög grad tycks se kunskapskraven som en given utgångspunkt i utformningen av undervisningen. Jag

tror därför att man som lärare riskerar att missa en betydande del av det tänkta undervisningsinnehållet.

Vidare framgår det av resultaten att flera informanter anser att likvärdigheten i bedömningen ökar till följd av de tydliga kunskapskraven eftersom de får något konkret att utgå ifrån. Dessa yttranden instämmer jag till fullo i eftersom det i grund och botten handlar om det lokala tolkningsutrymmet. I takt med att bedömningsdirektiven blir tydligare och mer avgränsade ökar också likvärdigheten. Problematiken i att minska det lokala tolkningsutrymmet menar Nordgren (2008, s 58) ligger i att du då försvagar lärarens professionalitet samt att elevinflytandet minskar. Det kan dock tolkas som att informanterna värdesätter likvärdigheten i bedömningen högre än det lokala tolkningsutrymmet. Det tror jag i sin tur bottnar i en osäkerhet i många lärares yrkesutövning, i synnerhet i bedömningsförfarandet. Nordgren (2008, s 58) lyfter dock fram två aspekter på detta som jag finner intressanta. Han belyser att det kan vara ett systemfel att försöka förena vårt nuvarande betygssystem med likvärdighet eftersom det är öppet och bygger på enskilda lärares tolkningar och systemets utformning ämnar synliggöra elevernas individuella kunskapskvaliteter. Den andra aspekten är att det inte finns något krav på innehållsmässig likvärdighet så länge undervisningen kan relateras till kursplanen. Följden av detta blir då att det är ofrånkomligt att lärare gör olika bedömningar av när en elev når ett visst betyg. Som jag ser det behöver man därför hitta en lämplig balans mellan dessa två motpoler.

7.1.3 Vad anser lärarna om värdeorden?

Alla informanter utom en finner en problematik i värdeorden som uttrycks i kunskapskraven för ämnet idrott och hälsa. Denna informant har inte ägnat dessa ord någon djupare reflektion utan ser på värdeorden som begrepp som inte behöver konkretiseras vidare. Övriga informanter menar att tolkningarna av dessa ord är nödvändiga men svåra. Jönsson (2011, s 5) påtalar att syftet med värdeorden är att synliggöra kvalitetsskillnader för olika betygssteg vilket hälften av informanterna menar är den största utmaningen i tolkningen av värdeorden. Jag håller med om att detta är en komplicerad tolkningsfråga för aktörerna inom transformeringsarenan. Forskningen (Skolverket, 2011-10-04) säger att ett effektivt sätt att tolka läroplansformuleringar är att samtala och diskutera inom exempelvis ett kollegium vilket också är förenligt med vad informanterna uttrycker som en givande metod. Den andra hälften av informanterna anser det som nödvändigt att konkretisera värdeorden för att på så

sätt göra sig själva samt eleverna mer medvetna om vad som egentligen förväntas av dem för ett visst betyg. Både Jönsson (2011, s 42) och Korp (2011, s 44) menar att samtalen ska karaktäriseras av diskussioner utifrån autentiska situationer för att därigenom sätta sig in i och utbyta erfarenheter av potentiella bedömningsituationer. Detta tror jag kan vara ett väldigt användbart verktyg. Att exempelvis gemensamt kolla på en film och sedan bedöma vad man anser som ”viss säkerhet” eller ”relativt god säkerhet”.

En motsägelse som jag menar utkristalliserat sig i resultaten är att flera informanter anser att kunskapskraven är en tydlig utgångspunkt att använda vid olika bedömningsituationer men sedan beskriver de också att värdeorden gör det komplicerat att veta var gränsen mellan betygen går samt att det är svårt att veta vad ordens innebörd blir i den faktiska undervisningen. En möjlig tolkning av detta är att informanterna upplever kunskapskraven som tydliga i relation till Lpo94 men när de gör en närmare beskrivning av kunskapskravet så framkommer det att det finns vissa oklarheter som behöver konkretiseras.

7.1.4 Hur tolkar lärarna värdeorden?

Utifrån lärarnas skriftliga tolkningar av värdeorden framgår det att informanterna upplever ett behov av att främst markera distinktionen mellan olika betygssteg. Det är en central fråga i den mening betygsättande lärare behöver göra tydliga avgränsningar för de olika betygsstegen. Detta har i huvudsak gjorts genom att informanterna bytte ut värdeorden och ersatte dem med synonymer. Några valde dock att inte alls beröra värdeorden utan markerade skillnaderna genom att skriva ut olika svårighetsgrader på kontrollerna och koppla till respektive kunskapskrav. Med detta i beaktande kan jag inte riktigt urskilja vad som egentligen har konkretiserats. Detta vittnar om att det är en komplicerad transformeringsprocess informanterna ställts inför. Jag tycker dock att en av informanterna (Lärare 5) är inne på rätt spår eftersom hon skriver vad värdeorden innebär att eleverna ska göra och jag som läsare upplevde därigenom en ökad förståelse för vad värdeorden innebär i praktiken, för just den läraren. Sedan lägger jag ingen vidare vikt på kvaliteten i hennes konkretisering men jag menar att jag tycker hon är ensam om detta faktum. I viss mån tycker jag också Lärare 6 närmar sig en konkretiserande tolkning.

Genom att göra kopplingar mellan de resultat som framgick av frågan vad informanterna anser om värdeorden och den skriftliga tolkning de gjorde kan man se hur dessa förhåller sig

till varandra. Lärare 1 menar i intervjun att hon måste definiera vad varje värdeord innebär för henne. I den skriftliga tolkningen skriver hon tydligt hur orienteringen kommer gå tillväga och kopplar sedan värdeorden i sin ursprungsförm (viss, relativt god, god) till elevens sätt att ta beslut. Med andra ord fullföljde hon inte det hon menade var nödvändigt, att definiera ordens innebörd. Lärare 4 hade inte reflekterat över värdeorden tidigare och skrev en kvalitetsstegring genom att ändra kontrollernas svårighetsgrad och ersatt värdeorden med synonymer. Lärare 2 menar i intervjun att han känner sig ganska förtrogen med värdeorden men att han ville tydliggöra skillnaderna mellan de olika betygsstegen. I den skriftliga konkretiseringen ersätter han värdeorden med synonymer och dessa kopplas till kontroller med ökande svårighetsgrad. Lärare 5 är den av informanterna som enligt mig bäst förhåller sin skriftliga konkretisering till hennes intervjusvar. Hon menar i intervjun att det centrala är att konkretisera värdeorden så att de blir tydligare för såväl henne som elever vilket jag tycker hon sedan lever upp till i den skriftliga konkretiseringen.

Genom att jämföra informanternas skriftliga konkretiseringar med varandra går det att finna olikheter som i sin tur kan relateras till likvärdig bedömning. Skolverket (2011-10-04) menar att likvärdig bedömning kan nås genom tydliga kunskapskrav och påpekar vidare att en likvärdig bedömning innebär att man gör bedömningar av hög kvalitet som är i linje med kursplanens mål och kunskapskrav. Därigenom blir bedömningen likvärdig eftersom du då utesluter personliga uppfattningar om vad som är viktigt att bedöma. Kjellström (2011, s 189) belyser att bedömningen ska innehålla varierande bedömningssituationer och uppgiftstyper. Med detta i beaktande går det att skönja stora skillnader i informanternas svar. En aspekt jag uppmärksammat är att indikatorerna som uttrycks i informanternas konkretiseringar varierar kraftigt. Jag väljer nu att endast belysa de två ytterligheterna i detta avseende, det vill säga Lärare 6 och 7.

Lärare 6 skriver att för nå betyget C måste eleven: Med karta självständigt eller med viss handledning ta sig igenom olika typer av orienteringsbanor, visa förståelse för kartans uppbyggnad, förstå kartans relation till verkligheten, passa kartan på godtagbart sätt samt hitta kontroller med varierad svårighetsgrad.

Lärare 7 skriver för samma betyg att eleven måste: i stjärnorientering ta sig igenom en lite svårare bana med relativt god säkerhet.

Denna jämförelse anser jag tydliggör en problematik med det lokala tolkningsutrymmet. Det som krävs för att få ett betyg i en skola motsvarar inte alla de krav som ställs på en annan skola. Förvisso behöver inte detta vara ett kvitto på brister för en likvärdig bedömning. Tolkningsutrymmet gör att kraven skiftar men som Skolverket ovan belyser så ska bedömningen vara i linje med kursplanens mål och kunskapskrav, det är det som är av betydelse vilket jag inte tycker är fallet i denna jämförelse. Det som Kjellström påpekar om att uppgiftstyperna och bedömningssituationerna ska vara varierande uppfylls inte heller av Lärare 7.

Lärare 2 och 7 skriver att orienteringen ska genomföras inom en angiven tidsram vilket inte jag anser hör hemma i ett kunskapskrav. Jag måste dock tillägga att majoriteten av svaren faller inom ramen för en likvärdig bedömning när de sätts i relation till varandra.

7.2 Avslutande diskussion

Först och främst vill jag understryka att mina resultat inte ska generaliseras i någon vidare bemärkelse. Min högst personliga uppfattning är dock att jag tror att resultaten i viss mån kan spegla en större grupp av idrottslärare och deras allmänna uppfattningar om Lgr11. Syftet med denna studie har varit att undersöka hur lärare uppfattar implementeringen av den nya läroplanen samt vad de anser om bedömning och transformeringsprocessen utifrån Lgr11. Jag tycker att jag via respondenternas svar givits möjlighet att uppfylla studiens syfte och de frågeställningar som jag arbetat utefter.

Utifrån min analys av resultaten framgick det att lärarna ställer sig positiva till såväl införandet av Lgr11 som att bedöma utifrån den. Motiveringarna till detta är att lärarna tycker den är tydlig avseende både strukturen som läroplansformuleringar. Lärarna uppfattar den som mer styrande än föregångaren vilket har mottagits med positiva reaktioner eftersom det då blir enklare att transformera den. Värdeorden i kunskapskraven ansågs som svårtolkade vilket också framgick i lärarnas skriftliga konkretiseringar. Men de tycks inte i någon större bemärkelse ge några negativa konsekvenser för en likvärdig bedömning men det framgick inte så tydligt som jag hade förväntat mig.

Att tolka insamlade data som framkommit genom intervjuer var en tidskrävande och komplicerad process. Datamängden var stor att hantera men framförallt så upplevde jag

emellanåt informanternas svar som diffusa och svårtolkade. Detta kan vara en produkt av att jag inte ställde adekvata följdfrågor. Alternativt vittnar det om att förförståelsen för att undersöka och tolka ett fenomen är av stor betydelse för att analyser och diskussioner ska bli så uttömmande som möjligt. Med andra ord hade kanske en ökad förförståelse underlättat arbetsprocessen.

7.3 Metoddiskussion

För att kunna besvara syfte och frågeställningar valde jag att använda mig av två metoder, intervjuer och skriftliga konkretiseringar, för insamling av data. De kvalitativa intervjuerna syftade till att synliggöra lärarnas uppfattningar och de skriftliga konkretiseringarna deras tolkningar av värdeorden.

Överlag tycker jag att datainsamlingen har fortlöpt på ett önskvärt sätt. I intervjuförfarandet upplevde jag initialt att det var svårt att ställa följdfrågor eftersom det kräver snabba beslut om vilken inriktning i informanternas utsagor man vill fördjupa sig inom. Detta blev jag dock bättre på i takt med att intervjuerna avverkades. Därför hade det varit önskvärt att genomföra någon form av pilotstudie innan intervjuerna ägde rum under skarpt läge. Tyvärr fanns inte tiden till förfogande för att kunna genomföra någon sådan.

Utifrån informanternas skriftliga konkretiseringar har jag reflekterat över hur denna insamlingsmetod kan ses i ljuset av tillförlitlig. Jag upplever konkretiseringarna som väldigt skiftande avseende kvaliteten i dem. Detta kan vara en följd av att somliga informanter, av olika anledningar, inte skrev dessa med ett helhjärtat intresse.

Käll- och litteraturförteckning

Carlgren, Ingrid (2002). "Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar". I *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Fritzes.

Egidius, Henry (1994) *Kunskapsrelaterade betyg*. Malmö: Gleerups.

Forsberg, E; Lundahl, C. (2005). Kunskapsbedömningar som styrmedia. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik utbildningspolitik*, 15(3).

Jansdotter Samuelsson, Maria & Nordgren, Kenneth (red.) (2008). *Betyg i teori och praktik*. 1. uppl. Malmö: Gleerups.

Jönsson, Anders (2011), *Lärande bedömning*. 2 uppl. Malmö: Gleerups.

Korp, Helena (2011), *Kunskapsbedömning: hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Lindström, Lars, Lindberg, Viveca & Pettersson, Astrid (red) (2011), *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS förlag.

Myndigheten för skolutveckling (2008). *Flerspråkighet i förskolan – ett referens- och metodmaterial*. Benckert, Susanne; Hålland, Pia; Wallin, Karin. Stockholm: Liber.

Selghed, Bengt (2011), *Betygen i skolan: kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis*. 2 uppl. Stockholm: Liber.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshem*. Stockholm: Edita.

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

Skolverket (2012). *Ett år med ny läroplan*. Elanders Sverige Ab.

SOU 1992:86. *Ett nytt betygssystem. Slutbetänkande av Betygsberedningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1992:94. *Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén*.

Svensson, Per-Gunnar & Starrin, Bengt (red.) (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur

Stensmo, Christer (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare – en introduktion*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Tholin, Jörgen (2003). *En roligare dans? Svenska skolors första tolkning av innebörden i lokala betygsriterier i tre ämnen för skolår 8*. Licentiatavhandling. Borås: Borås Högskola.

Vetenskapsrådet (2009). *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*.

Internet webbsidor

2011-09-26 Jönsson, Anders. *Likvärdig bedömning och nationella prov*

<http://www.skolaochsamhalle.se/lararutbildning/anders-jonsson-likvardig-bedomning-och-nationella-prov/>

2011-10-04 *Hur når man likvärdig bedömning?*

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/tema/hur-nar-man-likvardig-bedomning-1.157709>

Bilaga 3

Vilka sökord har du använt?

Läroplansteori, betyg och bedömning, kvalitativ forskningsmetod, Lgr11

Var har du sökt?

Biblioteket GIH, Stockholms stadsbibliotek, biblioteket.se, bibliotek.se, google

Sökningar som gav relevant resultat

Läroplansteori, betyg och bedömning, kvalitativ forskningsmetod, Lgr11

Kommentarer

Sökning av litteratur har också genomförts via fysiska besök på GIH, Stockholms stadsbibliotek, Lidingö stadsbibliotek

Bilaga 1

Var god att skriftligen tolka respektive kunskapskrav och värdeord med autentiska situationer.

Kunskapskrav i slutet av årskurs 6 - Orientering

Betyget E	Betyget C	Betyget A
Dessutom kan eleven med viss säkerhet orientera sig i bekanta miljöer med hjälp av kartor.	Dessutom kan eleven med relativt god säkerhet orientera sig i bekanta miljöer med hjälp av kartor.	Dessutom kan eleven med god säkerhet orientera sig i bekanta miljöer med hjälp av kartor.

Bilaga 2

Intervjuguide

Introduktion – bakgrund och utbildning

Berätta om dig själv och din utbildningsbakgrund. Ålder? Hur lång var utbildningen och vart genomfördes den?

Hur länge har du varit verksam idrottslärare?

I vilka årskurser undervisar du?

Implementering av Lgr11.

Vad har du för uppfattningar om Lgr11?

På vilket/vilka sätt fick du stöd innan införandet av Lgr11?

Hur ser det pågående arbetet med läroplanen ut? Diskussioner? Stöd?

Finns det någonting du saknat under implementeringsprocessen i form av stöd?

På vilket sätt tar eleverna del av läroplanen?

Har du upplevt några svårigheter med implementeringen?

Lgr11 och bedömning

Hur upplever du att det är att bedöma utefter Lgr11? Svagheter/Styrkor?

Har du fått det stöd du behöver för att kunna utföra bedömningar och betygsättningar på ett tillförlitligt sätt?

På vilket sätt har du fått stöd i arbetet med betyg och bedömning?

Vad anser du att kunskapskravens formuleringar, avseende värdeorden, får för konsekvenser för dig som bedömare?