



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Om man inte kan göra en kullerbytta anser jag att man inte har så stor nytta av sin kropp”

En studie om idrottslärares bedömning av elevers rörelsekvaliteter

Inriktning: Idrott och hälsa, LAU395

Handledare: Claes Annerstedt

Examinator: Anders Raustorp

Rapportnummer: 2940-09



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR KOST- OCH IDROTTSVETENSKAP

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: ”Om man inte kan göra en kullerbytta anser jag att man inte har så stor nytta av sin kropp” En studie om idrottslärares bedömning av elevers rörelsekvaliteter.

Författare: Isabell Petersson, Sara Preiholt och Ditte Strand

Termin/år: Ht/2012

Uppsats/Examensarbete: 15hp

Program/kurs: LAU 395 institutionen för sociologi

Nivå: Avancerad nivå

Handledare: Claes Annerstedt

Examinator: Anders Raustorp

Antal sidor: 55

Rapportnummer: 2940-09

Nyckelord: Ämnesplan, kunskapskrav, bedömning, Idrott och hälsa 1, rörelsekvalitet

Sammanfattning

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur lärare i Idrott och hälsa ser på den nya ämnesplanen samt hur de uppfattar de nya kunskapskraven i kursen Idrott och hälsa 1 i gymnasiet. Våra frågeställningar var följande; Vilka kunskaper ska elever ha tillägnat sig efter avslutad kurs i Idrott och hälsa 1? Hur får lärare det som står i kunskapskraven bedömningsbart i idrottsundervisningen? Hur ser lärare på elevers rörelsekvaliteter? Hur uppfattar lärare i Idrott och hälsa 1 att ”elever kan med säkerhet och med goda rörelsekvaliteter genomföra en bredd av aktiviteter, även av komplex karaktär”? Hur bedömer lärare elevers rörelsekvaliteter? För att få svar på dessa frågeställningar användes en kvalitativ metod bestående av fem intervjuer i samtalsform av lärare i Idrott och hälsa. Dessa lärare arbetar på en kommunal gymnasieskola i en kranskommun till Göteborg. Resultatet visar att lärarna fann den nya ämnesplanen och kunskapskraven tydliga, men att det fortfarande finns stora tolkningsmöjligheter. Det framkom även att de fått lite tid för att sätta sig in i den nya ämnesplanen och kunskapskraven men att det inte har hindrat dem i deras bedömning under idrottsundervisningen. Studien visar att kunskapskravens tolkningsbarhet gör det svårt att nå en likvärdig bedömning av elevers rörelsekvalitet och därför påpekar lärarna att det är viktigt att ha utbildade lärare som i sin profession kan utforma sin undervisning på ett adekvat och riktigt sätt.

Förord

Vi har i denna studie varit tre skribenter som under arbetets gång arbetat tätt ihop. Förutom att vi på var sitt håll läst Biologi, Engelska samt Hem och- konsumentkunskap har vi alla läst 90hp Idrott och hälsa. Det är inom denna gemensamma nämnare som vi har valt att skriva vårt examensarbete.

Vi vill tacka de tillmötesgående idrottslärarna som ställde upp vid intervjuerna i den här studien. Det var för oss mycket värdefullt att få ta del av deras tankar och uppfattningar om ämnesplanen och kunskapskraven. Vi vill också tacka vår handledare Claes Annerstedt som har gett oss råd och synpunkter under arbetets gång. Slutligen vill vi tacka varandra för ett enastående gott samarbete.

Isabell Petersson

Sara Preiholt

Ditte Strand

Göteborg januari 2013

Innehållsförteckning

Sammanfattning.....	1
Förord.....	2
1. Inledning.....	5
2. Syfte och problemställningar.....	8
3. Bakgrund.....	9
4. Tidigare forskning.....	12
4.1 Bedömning.....	14
4.2 Definition av fysisk aktivitet och rörelser.....	20
5. Metod.....	23
5.1 Tillvägagångssätt och design.....	27
6. Resultatredovisning.....	28
6.1 Lärares uppfattningar om de kunskaper elever ska ha tillägnat sig efter avslutad kurs i Idrott och hälsa 1.....	29
6.2 Lärares sätt att få kunskapskraven bedömningsbara i idrottsundervisningen.....	30
6.3 Lärares syn på elevers rörelsekvaliteter.....	31
6.4 Lärares uppfattningar av att ”elever kan med säkerhet och med goda rörelsekvaliteter genomföra en bredd av aktiviteter, även av komplex karaktär”.....	33
6.5 Lärares bedömning av elevers rörelsekvaliteter.....	34
7. Diskussion.....	38
7.1 Metoddiskussion.....	38
7.2 Resultatdiskussion.....	40
7.2.1 Lärares syn på den nya ämnesplanen och deras uppfattningar om kunskapskraven i Idrott och hälsa 1.....	40
7.2.2 Lärares uppfattningar om vilka kunskaper elever ska ha tillägnat sig efter avslutad kurs i Idrott och hälsa 1.....	41
7.2.3 Lärares sätt att få kunskapskraven bedömningsbara i idrottsundervisningen.....	41
7.2.4 Lärares syn på elevers rörelsekvaliteter.....	42
7.2.5 Lärares uppfattningar av att ”elever kan med säkerhet och med goda rörelsekvaliteter genomföra en bredd av aktiviteter, även av komplex karaktär”.....	43
7.2.6 Lärares bedömning av elevers rörelsekvaliteter.....	44
7.3 Slutdiskussion.....	47
8. Referenser.....	49
Bilaga 1 Intervjuguide.....	52
Bilaga 2 Utdrag ur kunskapskraven i Idrott och hälsa 1.....	53
Bilaga 3 Brev till lärarna.....	54

1. Inledning

I denna studie vill vi fördjupa oss i bedömning i förhållande till kunskapskravens progressionsord gällande rörelseaktiviteter i ämnet Idrott och hälsa 1 i gymnasieskolan. Främst har vi fokuserat på hur lärare ser på rörelseaktiviteter utifrån progressionsorden i kunskapskraven. Anledningen till att vi vill fördjupa oss i detta är att vi vill utvecklas som lärare och bli säkrare på att bedöma elever. Bedömning är ett hett ämne och mycket görs inom området just nu. En stor bidragande faktor till detta tror vi är den nya skolreformen som infördes hösten 2011.

Syftet med skolreformen är att de nya ämnesplanerna och kunskapskraven ska bli tydligare för lärare, elever och vårdnadshavare att förhålla sig till och följa (Skolverket, 2011a:12). Detta väcker ett intresse hos oss att se om Skolverkets vision stämmer överens med verkligheten ute på skolorna. Är de nya progressionsorden tillräckligt tydliga för att lärare enkelt ska kunna tillämpa dem i sin undervisning? Detta vill vi belysa för att undersöka möjligheterna för att få en likvärdig skola (Skolverket, 2011a:12). För att få en likvärdig skola krävs det att lärare är insatta i progressionsorden och kan förhålla sig till dem så elevernas förmågor kan kopplas till dessa ord. Lärare värderar och bedömer oavbrutet i undervisningen och eftersom eleverna bedöms i nutid och i rörelse understryker Annerstedt (2002) att läraren måste ha en god bedömningsförmåga och att bedömningssituationen i momentet bör vara väl genomtänkt. Vidare underlättar det om läraren har kunskap om vilka kriterier som gäller för bedömningen. Det är genom ständig observation av elevernas insatser som läraren kan skaffa sig en bild av deras resultat och förmågor. På så vis kan man identifiera elevernas styrkor och svagheter för att sedan kunna planera för deras kunskapsutveckling (Annerstedt, 2002).

Tidigare studier om bedömning i ämnet Idrott och hälsa har genomförts, men vårt angreppssätt på problemet är förhållandevis nytt eftersom få studier är gjorda utifrån den nya ämnesplanen, Gy11. Vårt forskningsproblem kan ses med utgångspunkt i Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud (2007:31) som både ett inomvetenskapligt och ett samhällsligt problem. Ett inomvetenskapligt problem definieras som en ”funnen lucka” i tidigare forskning eller som ett hål inom forskningsområdet. I vårt fall finns det inte tidigare forskning som har tagit upp samma forskningsproblem som vi har tänkt fokusera på. Ett samhällsligt problem innebär att vem som helst genom observationer eller tankar om nyhetsinslag finner ett problem i samhället. De nya styrdokumenterna och lärares uppfattningar om dem har konsekvenser för samhället och därför anser vi att detta är ett relevant problem att fördjupa oss i.

I Skolverkets bakgrund och motiv för ämnet Idrott och hälsa (2011b) syftar det gymnasiegemensamma ämnet till att eleven ska utveckla färdigheter i och kunskaper om rörelseaktiviteter, samt hur livsstilsfaktorer inverkar på människans hälsa. Begreppen rörelseaktiviteter och kroppslig förmåga syftar till att ringa in ämnets kunskapskärna. Detta innebär att aktiviteten baseras på relativt hög intensitet, vilket bidrar till att energiförbrukningen överstiger den basala nivån. Definitionen av kroppslig förmåga är elevens förmåga att anpassa, bedöma och utföra rörelseaktiviteter som behåller eller utvecklar den fysiska förmågan. Ytterligare en definition av kroppslig förmåga är ”hur eleven använder

den komplexa rörelseförmåga som eleven har uppnått i grundskolan” (Skolverket, 2011b:1). Definitionen av rörelseförmåga är elevernas förmåga att utveckla kondition, rörelseglädje, rörlighet, koordination, mental förmåga, kroppsuppfattning och motivation. I ämnesplanen framgår inte någon bestämd fysisk aktivitet eller idrott som ska utföras för att eleverna ska utveckla förmågor. I stället ska eleven ”genomföra och värdera olika rörelseaktiviteter som allsidigt främjar den kroppsliga förmågan” (Skolverket, 2011b:1). Genom olika aktiviteter kan elevers förmågor och kunskaper visas på flera olika sätt. Eftersträvansvärt är att alla elever känner att de lyckas och kan, vilket kan leda till att eleven stärker sin självbild (Skolverket, 2011b:1).

Utifrån ämnesplanen i ämnet Idrott och hälsa 1 ska eleverna efter avslutad kurs haft förutsättningar att utveckla följande:

1. Förmåga att planera och genomföra fysiska aktiviteter som befäster och vidareutvecklar kroppslig förmåga och hälsa.
2. Förmåga att genomföra och anpassa utövningar utifrån olika förhållanden och miljöer.
3. Kunskaper om betydelsen av fysiska aktiviteter och naturupplevelser för kroppslig förmåga och hälsa.
4. Förmåga att hantera säkerhet och nödsituationer i samband med fysiska aktiviteter.
5. Kunskaper om kulturella och sociala aspekter på fysiska aktiviteter och naturupplevelser.
6. Förmåga att etiskt ta ställning i frågor om könsroller, jämställdhet och identitet i relation till idrotts- och motionsutövande.
7. Kunskaper om de krav som olika situationer ställer på ergonomisk anpassning av rörelser. Förmåga att ergonomiskt anpassa sina rörelser till olika situationer och att bedöma hur miljöer ergonomiskt kan anpassas till människan (Skolverket, 2011c: 83).

Dessa mål är inte rangordnade, de går in i varandra och är samtidigt beroende av varandra. Målen och kunskapskraven har en tydlig koppling till varandra. Kunskapskraven bygger på vad eleven visar för kvalitet i sitt kunnande i relation till målen (Skolverket, 2011b).

I kunskapskraven för Idrott och hälsa 1 på gymnasiet sker det en progression från betyget E till betyget A. I vår studie har vi främst valt att fokusera på orden rörelsekvantiteter. Utifrån betyget E framgår att ”eleven kan med **goda rörelsekvantiteter** genomföra en bredd av aktiviteter som utvecklar den kroppsliga förmågan” (Skolverket, 2011b:3). Vid betyget C uppnår eleven kravet för betyg E och kan även **med säkerhet** genomföra en bredd av aktiviteter. Vid kunskapskravet A uppnår eleven kraven från E till C samt att eleven kan ”genomföra en bredd av aktiviteter, **även av komplex karaktär**, som utvecklar den kroppsliga förmågan” (Skolverket, 2011b:4).

Utifrån ett didaktiskt perspektiv ser vi som blivande lärare i Idrott och hälsa denna studie som högst relevant eftersom vi under lärarutbildningen anser att vi fått otillräcklig utbildning inom bedömning av elevers rörelsekvantiteter. I Annerstedt, Peitersen och Rønholt (2005) lyfts denna problematik. Annerstedt (2005) skriver att det verkar som att bedömning i undervisningssituationen på något sätt tas för givet. Han lyfter även att en omfattande utbildning i att bedöma och att föra diskussioner kring denna problematik bör förekomma i

lärarutbildningen samt regelbundet i yrkesutövandet. Vidare skriver Annerstedt (2002) att varken läroplanen eller ämnesplanen är tillräckligt detaljerade gällande betygsättning och uppnåendemålen är svåra att förstå och utvärdera.

Genom denna studie kan vi få djupare kunskaper i ämnet och därmed kan vi bli säkrare på bedömningsmomenten i vår framtida yrkesroll. Vår förhoppning är även att andra lärarstudenter och verksamma idrottslärare kan ta del av denna studie och på det sättet lyfta resultaten med studiekamrater och kollegor. Genom att diskutera och analysera bedömning i ämnet Idrott och hälsa tror vi skolväsendet kan bli mer likvärdigt.

2. Syfte och problemställningar

Det övergripande syftet med föreliggande studie är att undersöka hur lärare i Idrott och hälsa ser på den nya ämnesplanen. Vårt intresse ligger även i att fördjupa oss i lärares uppfattningar av de nya kunskapskraven i kursen Idrott och hälsa 1 i gymnasieskolan. Vi vill i studien specifikt fokusera mot kunskapsmätning av rörelsekvaiteter, som är ett av kunskapskraven i Idrott och hälsa 1.

I studien avser vi att särskilt belysa följande problemställningar:

- Vilka kunskaper ska elever ha tillägnat sig efter avslutad kurs i Idrott och hälsa 1?
- Hur får lärare det som står i kunskapskraven bedömningsbart i idrottsundervisningen?
- Hur ser lärare på elevers rörelsekvaiteter?
- Hur uppfattar lärare i Idrott och hälsa 1 att ”elever kan med säkerhet och med goda rörelsekvaiteter genomföra en bredd av aktiviteter, även av komplex karaktär”? (Skolverket 2011c:84).
- Hur bedömer lärare elevers rörelsekvaiteter?

3. Bakgrund

Skolans problem i början av 2000-talet

Skolverket (2011a) framhåller att de internationella studier som Sverige deltagit i sedan början av 2000-talet har visat att elever inte går ut med lika goda kunskaper som tidigare. Detta är orsaker till den reform som gymnasieskolan och den obligatoriska skolan genomgick 2011. Många elever avbryter sina gymnasiestudier och Sverige har hög ungdomsarbetslöshet jämfört med andra länder. Regeringens intentioner med reformen 2011 sammanfattar Skolverket med att eleverna ska bli väl förberedda genom sin gymnasieutbildning så att de kan bli yrkesverksamma eller fortsätta med högskolestudier direkt efter avslutad gymnasieskola. Syftet är att alla elever ska nå målen, att utbildningen ska vara likvärdig samt att studievägar och styrdokument ska vara tydligare (Skolverket, 2011a).

I 2011 års kursplaner och ämnesplaner anges ett centralt innehåll till varje ämne. Lundahl (2011) förklarar att staten redan har gjort en konkretisering av mål och syfte, men utan att specificera exakt vad undervisningen bör omfatta. Kursplaner och betygskriterier konstrueras utanför den faktiska verksamheten. Verksamma lärare ingår i referensgruppen i arbetet med att ta fram kursplaner och ämnesplaner, men trots detta är de inte representativa för alla lärare i hela landet. Därför är det nödvändigt att dessa styrmedel är abstrakta. De nya ämnes- och kursplanerna från 2011 har visserligen blivit något mindre tvetydiga i sina formuleringar, men det går inte att komma undan lokalt preciseringsarbete (Lundahl, 2011).

Skolverket om regleringen av betygsättningen i gymnasieskolan

I Sverige har vi fem olika författningar som styr betygsättningen i gymnasieskolan. Generella bestämmelser för alla skolformer och grundläggande bestämmelser för de olika skolformerna står att finna i skollagen som riksdagen beslutar om. I kapitel 15 går det att finna bestämmelser om betyg i gymnasieskolan. Gymnasieförordningen konkretiserar skollagens bestämmelser och innehåller bestämmelser om gymnasieskolan. I kapitel 8 går det att läsa om betyg, gymnasieexamen, olika betygsdokument och prövning.

Gymnasieskolans läroplan beskriver verksamhetens värdegrund och uppdrag samt mål och riktlinjer för arbetet. Bedömning och betygsättning tas upp i läroplanens avsnitt 2.5. Varje gymnasieprogram har specifika mål som anges i examensmålen. Här ges även information om programmets inriktningar och mål för examensarbetet. Gymnasiearbetet syftar till att eleven ska visa att de är förberedda för stundande arbetsliv eller fortsatta högskolestudier. I ämnesplanerna anges vilka ämnesspecifika kunskaper eleverna ska ges möjlighet att utveckla genom undervisning i de olika ämnena. Ämnesplanerna ger information om ämnets syfte, centralt innehåll och kunskapskrav för varje kurs i ämnet.

Regeringen beslutar om gymnasieförordningen, läroplanen och examensmålen. Regeringen fattar beslut om ämnesplanerna i de gymnasiegemensamma ämnena, medan Skolverket beslutar om övriga ämnens ämnesplaner. Ett ämnes syfte beskriver vilka kunskaper eleverna ska ges möjlighet att utveckla genom undervisning. Gymnasiekursernas centrala innehåll anger vad som ska behandlas i undervisningen. Kunskapskraven används vid betygsättning och bygger på de mål som kursen omfattar och visar vilken kvalitet eleven visar sitt kunnande i förhållande till målen (Skolverket, 2011d).

Betygssystem - en historisk tillbakablick

Dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem är det tredje i raden av olika utvärderingssystem som har använts i den svenska skolan under 1900-talet. Dagens betygssystem avlöste det relativa systemet som i sin tur avlöste det så kallade absoluta betygssystemet (Redelius, 2007). Det relativa betygssystemet kritiserades och ifrågasattes på flera sätt. Kritiken handlade, i likhet med det tidigare absoluta systemet, om att trycka på att betygen inte sa någonting om elevernas egentliga kunskaper. Detta eftersom elevernas betyg i själva verket förhöll sig till andra elevers betyg. Lärarna bedömde samma kunskaper i ett ämne olika från klass till klass.

På 1990-talet gick Sverige över till dagens mål- och resultatstyrning. Med detta betygssystem så skulle de kompetensrelaterade betygskriterierna vara avgörande för betygsättning. Den procentuella fördelningen mellan elever, som gällde i det relativa betygssystemet, är verkningslös i vårt nuvarande system (Waldow, 2011 & Linde, 2003). Idag är grundidén med andra ord inte att jämföra elever utan det som är viktigt är vad eleven kan prestera och vilka kunskaper och färdigheter eleven har. Betygssystemet framhålls som radikalt i det avseendet att det skett en kunskapsteoretisk förskjutning från en kunskapssyn som var kvantitativ och objektiv, till en syn på kunskap som är kvalitativ och konstruerad. Tanken är att dagens betygssystem ska ge bättre information om elevers kunskapsutveckling och kunskapsprofil (Redelius, 2007).

Varför betyg?

Det råder politisk oenighet om vid vilken ålder elever ska få sina första betyg. Svaret på de didaktiska frågorna *varför* betyg ska finnas, *hur* bedömning och betygsättning ska gå till och *vad* som ska ligga till grund för betygen varierar beroende på ideologisk och politisk ståndpunkt snarare än vad vetenskaplig forskning säger. En välkänd förespråkare för betyg och att detta bör införas så tidigt som möjligt är vår skolminister Jan Björklund. I en intervju med SvD (2012-11-16) framhåller Björklund två viktiga argument för betyg redan i årskurs fyra då han säger att ”föräldrarna ska ha rätt till väldigt tydlig information om hur det går för eleverna, och eleverna tar skolan på större allvar om det finns betyg. Det är två viktiga argument för att flytta ned betygen i fyran”.

Enligt Lindblad (1991) är de två viktigaste skälen till att vi har betyg i skolan behovet av underlag för urval och ett sätt att kunna mäta undervisningens jämförbarhet och likvärdighet. Waldow (2011) framhåller även att vårt utbildningssystem med betyg verkar sortera eftersom eleverna fördelas på olika skolor och tilldelas därigenom olika livsbanor genom

betyg. Linde (2003) skriver också om betygens betydelse för differentiering, då betyg är ett viktigt verktyg och används vid urval till högre studier och arbete där antalet sökande är större än antalet platser. Betygen ska garantera en viss förkunskapsnivå och de är behörighetsgivande för kommande studier eller som avgångsbetyg. Lindblad (1991) stärker Björklunds uttalande om att betyg innebär en form av information till elever och föräldrar och även i vissa fall till arbetsgivaren om hur eleven lyckas i skolan och där meningen är att betyget ska visa vilka kunskaper eleven har. Vidare poängterar Linde (2003) vikten av att betygen ska ge återkoppling till elev, vårdnadshavare och lärare. Han lägger därtill betygens möjlighet att justera undervisningen eller elevens upplägg av sina studier. Betygsförespråkare argumenterar för att det är viktigt att svagpresterande elever tidigt får veta hur de ligger till. Motståndarna framhåller att de så kallade svagpresterande eleverna blir stämplade av betyg och betygen bekräftar deras känsla av att inte duga. Ytterligare ett argument mot betyg är att de orsakar press och stress. Motståndarna menar att andra former för att utvärdera och kommunicera elevers prestationer fungerar bättre än den korta sammanfattning som betyg utgör. Motståndare lyfter även att betyg inte är reliabla och valida mått på kunskap (Linde, 2003). Redelius (2007) förtydligar alltså att det råder delade meningar om betyg stämplar eller hjälper elever.

Idrottsämnets utveckling

När skolidrotten startade hade det namnet Gymnastik, vilket det behöll fram till 1919. Sedan ändrades namnet till Gymnastik med lek och idrott vilket det fick heta ända fram till 1962 då ämnet, i och med den nya läroplanen, gick tillbaka till Gymnastik (Myndigheten för skolutveckling, 2007). Annerstedt (2005) skriver om gymnastikens beskrivning i de olika läroplanerna för gymnasieskolan. I Lgy65 var målsättningen med gymnastikundervisningen att den skulle vara konditionsinriktad och omfattande, samtidigt som den skulle ge eleverna en vidare förståelse och ett intresse för fysisk aktivitet. Det var också viktigt att lära eleverna om god arbetsteknik, att lyfta fram samarbetsviljan, organisationsförmågan och estetiken samt att ge möjlighet till rekreation. Vid den här tidpunkten ägnade sig pojkar och flickor åt vissa könsskiljande aktiviteter i gymnastiken. När Lgy70 infördes var den största skillnaden att det inte längre angavs att aktiviteterna skulle vara könsskiljande, det kom inga nyheter om själva målsättningen i ämnet. Kursplanen för gymnasieskolan 1987 ökade friheten då det blev möjligt för lärarna att själva utforma sin undervisning. I baskursen fanns det bara fem nämnda moment, nämligen träningslära, ergonomi och hälsa, idrottsaktiviteter, rörelse, rytm och dans samt friluftsliv. I och med Lpf94 började man med målstyrning i de svenska skolorna, vilket innebär att staten har skrivit fram mål för eleverna att sträva mot och att uppnå. Lärarna har frihet i att välja vägen dit och då det förekommer få anvisningar om arbetssätt och innehåll leder detta till en olik undervisning från skola till skola (Annerstedt, 2005). Det var först när Lpf94 trädde i kraft som ämnet fick sitt nuvarande namn Idrott och hälsa (Myndigheten för skolutveckling, 2007).

På grund av en samhällelig diskussion inför valet 2002, om oron över barns övervikt, infördes efterföljande år ett tillägg i läroplanerna. Det handlade om att skolan skulle erbjuda eleverna möjligheter till att bedriva fysiska aktiviteter regelbundet under skoldagen. Detta innebar att hela skolan har ansvar för att barnen är fysiskt aktiva, och inte bara under lektionerna i Idrott

och hälsa. Detta berör alltså den kvantitativa delen av elevernas fysiska aktivitet så att man under lektionerna i Idrott och hälsa får chansen att fokusera mer på den kvalitativa delen, att ge eleverna en djupare kunskap om ämnet (Larsson & Meckbach, 2007).

Skolgymnastikens utveckling redogör Annerstedt (2005) för utifrån sju faser från 1813 och framåt. Inledningsvis ser vi Etableringsfasen (1813-1890) som handlar om försöken att införa obligatorisk fysisk fostran, baserat på Lings idéer. Därefter kommer den Militära fasen (1860-1890) som koncentrerades på soldatträning, där ämnet började institutionaliseras. Stabiliseringsfasen (1890-1912) följde därefter, vilken innebar att gymnastikämnet stabiliserades och legitimerades och innehållet kom att förändras sakteligen, med ökad undervisning för flickor. Efter det kommer Brytningsfasen (1912-1950) där idrott, lek och spel tog över framför gymnastiken och ämnet kom senare att byta namn till Gymnastik, med lek och idrott, för att visa på att det inte längre handlade om endast Lings gymnastik utan istället omfattade många fler aktiviteter. Den Fysiologiska fasen (1950-1970) följde därpå och lek, idrott och även musik gavs extra utrymme och konditionsövningar dominerade innehållet. Ämnet kom att skifta från kollektiva och disciplinerade former till ett friare utövande med fokus på individens rörelseglädje. Följande fas kallas Osäkerhetsfasen (1970-1994) och kännetecknas av färre riktlinjer. Ämnet bytte namn till Idrott och målsättningen vidgades till att innefatta elevernas fysiska, psykiska, sociala och estetiska utveckling. Samundervisning infördes också i ett försök att få en ökad jämställdhet mellan könen. Till sist kan vi finna Hälsofasen (1994-) där ämnet bytte till det namn det har idag, nämligen Idrott och hälsa. Detta namnbyte innebar en tydligare förändring mot hälsoperspektivet och sambanden mellan livsstil och hälsa belyses. Friheten i innehållet har ökat, vilket ger större skillnader för ämnets utformning mellan skolor. Man kan se en förändring genom åren från centralisering mot decentralisering samt från tydliga direktiv och riktlinjer till frihet och anpassning på lokal nivå (Annerstedt et al., 2005).

4. Tidigare forskning

Under 1990-talet och särskilt under 2000-talet har forskning om skolämnet Idrott och hälsa i Sverige ökat betydligt. Publicerade avhandlingar berör bland annat skolämnets pedagogiska arena och kunskapsintresse på ett eller annat sätt. Den didaktiska forskningen har främst inriktats mot undervisningsprocesser ur ett deskriptivt perspektiv, det vill säga att beskriva vad lärare, elever och andra aktörer säger om idrott, skola och ämnet Idrott och hälsa. Forskning inom fältet har även behandlat ämnets historiska utveckling och text- och läroplansanalyser. Det finns även forskning som behandlar fysiologiska och motoriska effekter av skolämnet samt forskning som ligger i gränslandet mellan idrotten i samhället och Idrott och hälsa i skolan. Dessutom har det även förekommit forskning som studerat vad som sker under lektioner med olika fokus och två exempel är makt och styrning (Ekberg, 2009).

Löfgren och Regnell (2011) skriver i sitt examensarbete att gymnasielärarna i undersökningen inte utgår från kursplanen i sina lektioner. Det de förankrar sin betygsättning i, går inte att finna i mål eller betygsriterier i kursen Idrott och hälsa A, vilket leder till att elevernas betyg grundas på andra kriterier än på andra skolor. Vidare funderar de på om det är så att

betygssystemet är utformat så det blir omöjligt att ge rättvisa och likvärdiga betyg. Lärarna i studien påstod att de dåvarande läroplanerna och kursplanerna var otydliga och svåra att tolka. Som framtida forskning hoppas författarna att Gy11 kommer att granskas då lärarna uttryckte stora förhoppningar om hur fler betygssteg skulle ge ett mer rättvist betyg (Löfgren & Regnell, 2011).

I ett annat examensarbete har Denninger och Nilsson (2012) undersökt begreppen ”kroppslig förmåga” och ”goda rörelsekvalitéer”, hämtade ur den nya ämnesplanen för Idrott och hälsa 1, i Gy11. Dessa ord har visat sig vara svårtolkade och lärarna är oense om deras betydelse. Däremot verkar fokus, i och med införandet av dessa ord, skiftat från teoretisk bildning till fysisk aktivitet, för att eleverna ska kunna visa prov på dessa förmågor. För att utöka undersökningen vill författarna i framtiden se att man gör liknande undersökningar på andra orter för att jämföra resultaten. De nämner också att det kan vara intressant att se om och hur dessa svårigheter har utvecklats när ämnesplanen har tagits i bruk och lärare har haft chansen att använda sig av den i sin undervisning (Denninger & Nilsson, 2012).

Andersson och Börjesson (2012) har även i sitt examensarbete undersökt om *vad* och *hur* lärare betygsätter elever i årskurs 7-9 i ämnet Idrott och hälsa. Resultatet visade att det inte skiljer sig i hur och vad lärare betygsätter. Vidare visade resultatet att lärarna upplevde att de fått för lite utbildning i hur de ska förhålla sig till den nya kursplanen Lgr11 och de kände sig därför osäkra på om de tolkade betygskriterierna på ett korrekt sätt. I deras jämförelse med tidigare forskning framgick ingen skillnad i hur och vad lärare betygsätter trots införandet av kursplanen Lgr11 (Andersson & Börjesson, 2012).

I ytterligare ett examensarbete fokuserar Dahlgren och Gottberg (2012) på idrottslärares tolkningar av värdeorden ”till viss del”, ”relativt väl” och ”väl”, ord som är tagna från Lgr11. De kom fram till slutsatsen att den nya läroplanen, med dess matriser och värdeord, var vägen till likvärdig bedömning. De framhåller att det finns den tydlighet som efterfrågats, men att det samtidigt skapar problem då lärarna i studien ansett sig behöva ändra sin dokumentation för att följa Lgr11. Mer tid krävs också för att dokumentera, diskutera och reflektera för att uppnå den likvärdiga bedömningen. Lärarna hade också önskat att Skolverket publicerat stödmaterial där de filmar olika rörelser i de olika stegen som nämns i läroplanen, för att på så sätt få en mer likvärdig bedömning. Som fortsatt forskning skriver även dessa författare att det vore intressant att ta del av lärares tankar när de givits mer tid att sätta sig in i läroplanen (Dahlgren & Gottberg, 2012).

Kunskapsobjektet

Annerstedt (2008) framhåller att skolämnet Idrott och hälsa framtonas som ett ämne med oklara mål och oklart innehåll samt att det råder osäkerhet runt kunskapssynen i ämnet. Larsson och Redelius (2004) beskriver att ämnet kan förstås på många olika sätt och därför blir ämnets kunskapsobjekt otydligt. Författarna framhåller att utforskandet av ämnets centrala kunskapsobjekt behöver fördjupas framöver.

Redan 1969 konstaterade Engström (1969) att innehållet i skolans idrottsundervisning i stor utsträckning styrdes av lärares individuella bakgrund, intresse och kompetens. Annerstedt (1991) talar om vikten av kunskapsinläring inom Idrott och hälsa i sin avhandling "Idrottlärarna och idrottsämnet". Redelius och Larsson (2004) framhåller att lärare och elever fortfarande har svårt att förmedla vad som är viktig och "rätt" kunskap i ämnet. Ekberg (2009) menar att det handlar om att relationen är svag mellan kunskapsobjektet som anges i ämnesplanen för Idrott och hälsa och det som faktiskt utförs på lektionerna. Londos (2010) förklarar att det traditionella innehållet som lärare erbjuder kan vara en bakomliggande orsak till att eleverna inte ges möjligheten att uppnå de kunskaper som står i kunskapskraven. Genom detta framhåller Londos (2010) att lärare i Idrott och hälsa tenderar bevara och inte utveckla nya kunskaper i ämnet.

Lärares kunskapsbidrag till idrottsundervisningen framhåller Londos (2010) i fyra breda områden; det fysiska, det sociala, det känslomässiga och det kognitiva. Det största bidraget till elevernas utveckling sker inom det fysiska området för rörelsefärdigheter och fysisk kompetens. Kompetensen anses vara nödvändig för elevernas engagemang i det livslånga lärandet. Vid bedömning i Idrott och hälsa påpekar Londos (2010) att lärare främst värderar elevers kroppsliga färdigheter som behövs för att uppnå goda idrottsresultat.

I Londos studie (2010) framkommer lärares syn på kunskapsobjektet då lärare anser att elever genom undervisning i Idrott och hälsa ska få kunskaper om hur man med hjälp av fysisk träning kan påverka sin hälsa. Eleverna ska förstå varför de tränar och ur ett fysiologiskt perspektiv förstå hur kroppen fungerar. Vid beslut om aktiviteter som ska ingå i undervisningen framhåller lärare att ett stort antal aktiviteter ska presenteras för eleverna. Eleverna ska kunna delta i många olika fysiska aktiviteter. Målet med en bredd av aktiviteter och elevers deltagande är att eleverna ska få ett livslångt intresse för någon aktivitet för att därigenom vara fysiskt aktiva i sin vardag. Vidare framhålls även vikten av att hög fysisk aktivitetsnivå är eftersträvansvärt i undervisningen.

4.1 Bedömning

Skolverket (2011e) belyser vikten av att bedömningar av elevers kunskaper ska gå hand i hand med undervisningen. Bedömningar av elevers prestationer ska syfta till att klargöra och värdera elevers kunskaper. Vid bedömningar i skolan framhåller Skolverket att det är viktigt att elever får återkoppling för fortsatt lärande. De mest framträdande syftena med bedömning av elever som Skolverket framhåller är kartläggning av kunskaper, värdering av kunskaper, återkoppla för lärande, synliggöra praktiska kunskaper och utvärdera undervisning.

När en bedömning beskriver en elevs kunskaper i sammanfattande termer som en lägesrapport, till exempel i form av ett omdöme eller betyg till eleven har den en *summativ* funktion (ibid). Lundahl (2011) förklarar summativ bedömning som en efterhandsbedömning av elevers uppnådda lärande. Om bedömningen istället utgör en grund för att hjälpa eleven vidare i sin kunskapsutveckling utifrån de styrkor och svagheter som framkommit fungerar den *formativt* (Skolverket, 2011e). Lundahl (2011) framför formativ bedömning som en pedagogisk metod, som är till för att hjälpa elever att utveckla sitt lärande samtidigt som det

pågår. Till de summativa bedömningarna räknas exempelvis nationella prov. De kan emellertid även verka som formativa för eleverna om läraren förändrar sin undervisning i förhållande till elevernas resultat på det nationella provet. Likaså kan bedömningar som är skapade för att fungera i formativt syfte även bidra till lärarens helhetsbild av en elevs arbetsprestation vid betygsättning. Bedömningsformerna ska inte ses som olika sorters bedömningar med olika metoder utan Skolverket (2011e) menar att skillnaden handlar om hur bedömningen används. Det är viktigt att eleverna får veta när en bedömning sker.

Den formativa bedömningsprocessen kännetecknas av att undervisningens mål tydliggörs. Läraren ska se var eleven befinner sig i förhållande till målen och ge återkoppling som talar om hur eleven ska komma vidare mot målen. Skolverket (2011e:16) klargör för fem nyckelfrågor som lärare och elev kan arbeta med för formativ bedömning. ”1) Vad ska eleven lära sig? 2) Vad kan eleven redan? 3) Hur ska eleven göra för att komma vidare? 4) Hur kan elever stödja varandras lärande? 5) Hur kan eleven bedöma och styra det egna lärandet?”

Skolverket (2011e) förklarar att en lärare måste ha en inblick i elevernas läroprocess för att kunna arbeta systematiskt med bedömningar, där både det summativa och det formativa är av stor vikt. Metoder för bedömning kan antingen innebära att läraren gör en generell bedömning av elevens prestation i en specifik situation. Här jämförs elevens prestation med de i förväg uppsatta bedömningsanvisningarna. Om metoden för bedömning i stället är uppgiftsspecifik använder läraren bedömningsanvisningar som är konstruerade för en specifik uppgift. Således kan bedömningar även vara holistiska eller analytiska. Vid en *holistisk* kunskapsbedömning tar läraren hänsyn till helheten medan en *analytisk* kunskapsbedömning utgår från olika delar av processen. Delarna läggs sedan ihop och skapar en helhetsbild. Vidare framhåller Skolverket att bedömning kan ske formellt eller informellt. *Formell* bedömning sker i samband med uttalade bedömningssituationer till exempel skriftliga prov eller muntliga redovisningar. Den *informella* bedömningen sker vid olika aktiviteter då läraren observerar och ställer frågor till eleven mitt i undervisningens uppgift. Det är särskilt viktigt att läraren funderar ut hur bedömningen ska gå till vid formell bedömning, hur den stämmer överens med kunskapskraven samt hur den ska dokumenteras (Skolverket, 2011e).

Olika former av utvärderingar kan användas för att läraren ska veta hur undervisningen har fungerat. Formativ bedömning kan användas för att utveckla undervisningen. Under arbetets gång kan eleverna ges möjlighet att visa i vilken utsträckning de lärt sig eller förstått innehållet. Genom elevens självbedömning får läraren bedömningsunderlag för att fatta beslut om hur eleven kan arbeta vidare. Informationen som läraren samlar på sig genom samtal med elever för att bedöma deras kunskaper kan även tjäna till att utveckla undervisningen (Skolverket 2011e). Skolverket (2011e) anser att formativ bedömning kan bidra till att elever utvecklar strategier för självstyrning och att eleverna ökar sin förmåga till att ansvara för sitt eget lärande genom planering och bedömning av egna och andras prestationer. När lärare aktiverar elever i bedömningsarbetet ökar möjligheten att se vad som kännetecknar kvalitet.

Skolverket (2011e) ser att återkoppling från läraren har visat sig stärka elevers lärande, men påpekar samtidigt risken med att eleverna görs beroende av läraren om inte deras förmåga att bedöma sig själva stärks. Kombinerad återkoppling från läraren tillsammans med eleven framhålls som ett bra sätt att öva på självbedömning. För att stärka elevers egen förmåga till bedömning kan kamratbedömning vara ett hjälpmedel. När elever bedömer varandra får de fler exempel på hur uppgifter kan lösas, vilket kan stödja deras förståelse för kunskapskraven och förmåga att urskilja kvaliteter mellan olika arbeten.

Black, Harrison, Marshall, William (2003) ser kamratbedömningar som värdefulla i flera avseenden. Författarna har sett att elevers motivation att arbeta mer noggrant stärkts genom bedömning av varandra. En annan fördel är att eleverna i diskussioner med varandra använder ett språk som de själva använder naturligt. Därför skapas hållbara modeller som ökar deras förståelse för övningens syfte. En tredje fördel är att kamratbedömning förbättrar kommunikationen om lärandet mellan elever och lärare.

Lundahl (2011) framhåller att det i dag finns en stark rörelse internationellt sett, bort från tester och summativa bedömningar till att istället fokusera på formativa bedömningar. Formativa bedömningar anses påverka lärandet i positiv riktning och nu är det vanligare att tala om bedömning för lärande. Lundahl förklarar att formativ och återkopplande bedömning förbättrar resultaten eftersom det är socialt och det överensstämmer med undervisningen. När vi lär så interagerar vi med andra och med vår omgivning och således bör bedömningar betraktas på ett likartat sett.

Redelius (2007) pekar på att bedömning kan vara både objektiv och subjektiv. Med objektiv menas att lärare förhåller sig till styrdokumentens anvisningar och riktlinjer samt att lärare tar del av vilka regler, mål och kriterier som gäller för ämnet. En subjektiv betygssättning handlar istället om att lärare själva eller tillsammans med kollegor klargör vad som är bedömning för dem. Genom detta klargörande vet de sedan hur de ska ta ställning vid betygssättning. Att ta ställning gör lärare medvetet, med vad de sedan väljer att gradera högt respektive lågt visar sig vid bedömningen.

Bedömningsmatriser

Utmaningen i all bedömning menar Lundahl (2011) är att få syn på det osynliga. Lärare behöver göra tolkningar av vad eleverna kan. Lundahl förklarar att tolkningarna blir bättre om läraren har skapat en linje (*alignment*) som sammanför ämnets syfte och mål med kunskapskraven, undervisningen och bedömningen. Ett hjälpmedel för att underlätta arbetet vid bedömning kan vara att arbeta med bedömningsmatriser. Syftet med bedömningsmatriser som Lundahl skriver, är att ge läraren ett redskap för att systematiskt analysera kursplaner/ämnesplaner och kunskapskrav. Matriser ska visualisera relationen mellan lärandemål, undervisning och bedömning för elever. Här blir det tydligare vad eleven ska arbeta med och på vilket sätt arbetet ska bedrivas. Vid arbetet med bedömningsmatriser är det första steget som Lundahl poängterar att försöka systematisera vilka kunskapskrav som hör till ämnets olika syften och dess centrala innehåll på överskådligt vis. Lundahl menar att när vi placerar in kunskapskraven i matrisen får vi en överblick över hur vi bäst kan pröva elevers

kunskaper och färdigheter. För ytterligare stöd vid värdering av elevers kunskaper ger Lundahl (2011:98) följande frågor som kan agera checklista: ”1) Har eleverna fått möjlighet att visa omfattning av sitt kunnande i förhållande till lärandemål och kunskapskrav? 2) Har eleverna fått visa sina kunskaper på skilda nivåer och i vilken utsträckning? 3) Har eleverna fått göra det på sätt som passar dem?”

Bedömningens komplexitet

Svårigheterna med bedömning är att kunskapsresurserna kan delas in i två delar. Den ena delen uttrycks i form av tal och skrift och denna kunskap är därför lätt att uppfatta. Den andra delen är den tysta kunskapen och denna del har alla individer både medvetet och omedvetet, men den kan vara svår att förstå (Nonaka & Konno, 1998, hämtad ur Haldin-Herrgård, 2004). Baumard (1999) menar att det tysta kunnandet alltid har funnits som en del i alla människor och våra handlingar, men att det fortfarande finns lite forskning på vad det innebär.

Molander (1993) refererar till Polanyi, (1966:4) då han uttrycker att ”we can know more than we can tell”, vilket betyder att vi vet mer än vad vi kan uttrycka i ord. Ytterligare ett begrepp Polanyi använder sig av är ”tacit knowing” som innebär att vi kan *känna* igen moment och *utföra* dem utan att säga *hur* vi känner igen dem eller precis *hur* vi *utför* dem (Molander, 1993:37). Haldin-Herrgård (2004) refererar till Wittgenstein (1953) som menar att vi sprider tyst kunskap genom att visa och betrakta, men att vi omedvetet har ett språk för att formulera våra tysta kunskaper. Dessa uttryck består av ord som vi allmänt använder oss av, exempelvis intuition, människokänedom och att det ”låter rätt”. Trots att vårt språk inbegriper dessa ord och formuleringar tenderar de att vara subjektiva bedömningar utifrån varje enskild individ. Vidare talar Dewey (1933) om en implicit förståelse och menar att vi ofta tar den för given. En förståelse baseras på att individer har gemensamma erfarenheter och i dessa fall krävs inte någon djupare utforskning. Men om inte individerna har samma erfarenhetsgrund och därmed inte har en implicit förståelse inträffar ofta missförstånd (Dewey, 1933, hämtad ur Haldin-Herrgård, 2004).

Språket som lärare använder menar Eggen (2011) bidrar till att påverka det vi betraktar som bedömningarnas begränsningar och möjligheter. Meningskapandet vid bedömning är beroende av det språk och teorier som lärare använder för att förstå sin praktik. Problematiken kring språk och yrkesspråk tar även Colnerud och Granström (2002) upp som menar att lärare upplever att det finns direkta svårigheter med att i ord och i skrift beskriva handlingsstrategier. Colnerud och Granström framhåller också att om lärarkåren inte kan språkliggöra sina goda resultat och offentliggöra lärares goda arbete riskeras det att konsulter eller myndigheter kvalitetsgranskar skolan utifrån andra premisser än vad skolan egentligen bör ha. För att skolan ska bli bättre är det inte en ökad kontroll utifrån som krävs, utan att ge lärare kompetens till att själva ta reda på vad man gör och detta kräver ett gemensamt yrkesspråk. Ett sätt att tillägna sig och utveckla ett yrkesspråk är att lärare gemensamt får arbeta med utvärderings- och kvalitetsarbete (ibid).

Klapp Lekholm (2011) förklarar att de mål och kunskaper som gäller för betygen i skolan som står skrivna i läroplaner, kursplaner och ämnesplaner kallas för explicita. Hon nämner även att betygen har implicita funktioner, det vill säga funktioner som är dolda och inte framkommer i styrdokumentet. Några av de implicita eller outtalade krav som det handlar om menar Klapp Lekholm finns inom hela utbildningsorganisationen, i skolors interaktions- och kommunikationsmönster, i de informella regler som gäller för elevers uppförande och i de underförstådda kraven på elevers förhållningssätt till kunskap för att nå ett visst betyg. Klapp Lekholm framhåller att dessa outtalade regler ibland står i konflikt med det uttalade syftet att betyg ska vara ett objektiva mått på elevers kunskaper och färdigheter. Bedömningar som leder fram till betygen ska inte mäta elevers förhållningssätt till kunskap, deras attityder eller personliga egenskaper. Därför menar hon att det finns starka skäl att ifrågasätta antagandet att betyg enbart är ett mått på elevers kunskaper och färdigheter. Således är inte betyg rättvisa och jämförbara mått på elevers kunskaper.

Bedömning i Idrott och hälsa

Annerstedt (2007) lyfter bedömning och betyg som en viktig del att integrera i hela idrottsundervisningsprocessen. Genom att observera elevernas prestationer får läraren en uppfattning om elevernas förmågor och resultat. Planering av en Idrott och hälsa undervisning ska därför utgå ifrån bedömningsaspekter. Bedömning bör därför ses som del i en

undervisande-bedömande utvärderande process, som i alla faser ger tillbaks information både till läraren och eleven för vidare undervisningssyften (formativ bedömning), för att starta nya avstamp i den undervisande-lärande kontexten och för kursplanearbetet och utvärderingen av undervisningen (summativ bedömning) (Annerstedt, 2007:190).

Vid bedömning är det främst elevernas specifika handlingar i en avskild kontext som bedöms. I ämnet Idrott och hälsa är det främst elevers utförande i idrottsliga kontexter, elevernas kunskaper om fysisk aktivitet och deras deltagande under idrottslektionerna som idrottsläraren bedömer (Annerstedt, 2007). Annerstedt menar också att bedömningen ska ske kontinuerligt i undervisningsprocessen, samt i efterhand. När bedömningen sker i det första skedet måste den ske snabbt och i samband med det fysiska utförandet. När bedömningen sker i efterhand gör läraren en mer övergripande och sammanfattande bedömning som tydliggör vad eleven har åstadkommit under lektionen (ibid). Vidare beskriver Annerstedt att läraren bör ta hänsyn till elevens förutsättningar, så som handikapp, längd, ålder etc. när bedömning görs av en prestation.

Annerstedt (2012) framhåller att kunskapsobjektet i Idrott och hälsa utmärks av att eleven till viss del kan välja på en bredd av fysiska aktiviteter. Innehållet i undervisningen bygger på fysiska aktiviteter som tillhör vår kultur. Till skillnad från för några år sedan är idag Idrott och hälsa även ett ämne med teoretiska kunskaper som ska ingå i undervisningen. Idrottslärare ska alltså bedöma fysiska aktiviteter och elevernas teoretiska kunskaper i ämnet. För att på bästa sätt bedöma elevernas olika förmågor måste läraren välja en lämplig metod för detta och den kan ske i undervisningsprocessen samt genom skrivningar.

Idrott och hälsa ämnet är ett annorlunda ämne i jämförelse med andra skolämnena, på det sätt att idrottsläraren måste bedöma eleverna i olika fysiska moment som de utför på mindre än en sekund. Detta innebär stora krav på lärarens bedömningsförmåga och välplanerade bedömningsituationer (Annerstedt, 2007). Annerstedt rekommenderar att idrottslärare kan specialstudera några elever under delar av eller under en lektion, samt att på förhand ha funderat ut vilken typ av dokumentation som ska användas till elevernas utveckling. Annerstedt avråder att bedöma för många elever vid samma lektionstillfälle.

Redelius (2007) menar att om lärare har svårt för att i ord beskriva vilka kunskapsmål eleverna ska uppnå vid aktiviteter som dans, friidrott och orientering bidrar det ofta till att måttbandet eller klockan tas fram som ett bedömningsinstrument. Hon menar att det är vid dessa tillfällen som bedömningsproblematik kan uppstå, i form av att en duktig ishockeyspelare får högsta betyg i Idrott och hälsa fast han inte förstår sambanden mellan exempelvis mat, hälsa och motion.

Annerstedt (2012) summerar att bedömning och betygssättning uppvisar stora skillnader i vad lärare i Idrott och hälsa bedömer. Han framhåller att insats och deltagande fortfarande har betydelse för lärares bedömning av elever. Det saknas en gemensam konsensus kring vad en god prestation innebär och hur den ska mätas och bedömas. Vid betygssättning i ämnet förekommer fortfarande en hel del fysiska tester. Slutligen framhåller Annerstedt att det är stora skillnader i hur lärare ser på elevers förutsättningar och vad de faktiskt ska lära sig och vad som ska bedömas i idrottsundervisningen.

Annerstedt (2012) betonar även att bedömning alltid kommer att vara subjektiv trots att lärare strävar efter att förhålla sig objektiva, eftersom varje individ tolkar utifrån sin egen verklighet. Detta framställer även Gadamer med sin hermeneutik som innebär att människor inte kan tolka eller se världen på ett objektivt sätt. Orsakerna till detta är att människor alltid tolkar utifrån sitt eget perspektiv som kan vara kulturellt, biologiskt eller språkligt betingat. Gadamer menar att alla tolkningar är skapade av våra fördomar och därmed finns det ingen vetenskaplig metod som inte är präglad av fördomar (Molander, 2003). Ett av de viktigaste instrumenten för människans förståelse anser han är språket. Han menar också att det språk som vi har utgör grunden för hur vi ser och uppfattar saker och detta blir sedan en del av människans kultur. Härmed är inte språket något objektivt instrument som kan beskriva människan, världen eller texter på ett allmängiltigt, korrekt sätt (ibid). ”Varje mänskligt uttryck är betingat av den språkliga horisont som det uttrycks i. Detta gäller även tolkningen själv” (Molander, 2003:171). Detta synsätt innebär att varje generation förstår världen utifrån det aktuella betydelseperspektivet, vilket betyder att ingenting går att förklara som färdigtolkat (Molander, 2003). I den här studien är detta av betydelse eftersom studien berör lärares uppfattningar av ord som redan en gång urskilts av författarna av kursplanerna då de skrevs.

För att göra världen så begriplig och hanterbar som möjlig menar Ineland, Molin och Sauer (2009) att vi människor sorterar in människor i kategorier. Detta sker genom att vi konstruerar verkligheten genom det sociala, vilket innebär att vi upplever olika konstruktioner i samhället

som fakta. Dessa konstruktioner är enbart organiserade i våra tankar, handlingar och i vårt språk och ger oss vägledning på hur vi ska uppfatta verkligheten. Verkligheten är och kommer alltid att vara en subjektiv tolkning (Berger, Luckman & Gustavsson, 2008, hämtad ur Ineland, Molin & Sauer, 2009).

Ytterligare en faktor som kan spela in då lärare uppfattar styrdokumentet är läroplansteorin. Läroplansteorin handlar om hur lärare tolkar läroplanen och att det genom dessa tolkningar görs tillägg och frändrag (Linde, 2006). Detta benämner Linde som transformeringsarenan som innebär att "[...] skilda aktörer tolkar läroplanen" (Linde, 2006:56). Traditioner inom ämnet, lärares yrkeserfarenheter, undervisningsmaterial, klassrum och närliggande utemiljöer är faktorer som påverkar lärares tolkningar av läroplanen (Linde, 2006). Det finns fyra huvudgrupper vid själva transformeringen av läroplanen vilka är 1) socialt fokus, 2) ämnesfokus, 3) lärarfokus, 4) undervisningsprocessen i fokus. Med socialt fokus menas vad det är utifrån som påverkar vad läraren undervisar om. Ämnesfokus betyder vad ämnet av tradition har inneburit och vad det innebär idag. Detta kan åskådliggöras i exempelvis läromedel. Lärarfokus innefattar lärarens utbildning och tidigare erfarenheter. Med undervisningsprocessen i fokus menas exempelvis hur läraren anser att man ska undervisa samt hur betygssättning ska ske (Linde, 2006).

I vår studie kommer vi att fokusera på ämnesplanen för Idrott och hälsa 1. Med utgångspunkt från läroplansteorin kan vi dra paralleller till hur lärare förhåller sig till ämnesplanen, som också är ett styrmedel för undervisningen. Vi valde att frambringa transformeringsarenan eftersom vi anser att de intervjuade lärarna i vår studie här är delaktiga. Ett förtydligande är att vi i denna studie sätter fokus på transformeringsarenan då vi är intresserade av hur lärare förhåller sig till progressionsorden i kunskapskraven.

4.2 Definition av fysisk aktivitet och rörelser

Statens folkhälsoinstitut definierar fysisk aktivitet som alla typer av rörelser som ger en ökad energiförbrukning. De effekter som fysisk aktivitet kan ge beror bland annat på aktivitetens intensitet och varaktighet samt utövarens ålder och genetiska faktorer. Dessa omständigheter är således det som avgör den totala energiförbrukningen av en aktivitet. Hälsofrämjande fysisk aktivitet innebär således fysiska aktiviteter som förbättrar en människas hälsa och fysiska kapacitet. Detta kan innebära att promenera, att motionera där syftet är att förbättra eller upprätthålla sin fysiska kondition eller att träna för att öka sin prestationsförmåga (Schäfer Elinder & Faskunger, 2006).

Magill (2011) och Schmidt och Wrisberg (2008) definierar rörelser som viljestyrda och reflexrörelser (hämtad ur Tidén, 2012). I vår studie är det de viljestyrda rörelserna som kommer att stå i fokus så här ges främst denna definition. Viljestyrda rörelser har alltid ett specifikt mål eller syfte. I Tidéns arbete är det denna viljestyrda rörelse hon kallar för rörelseuppgifter och exempel på sådana uppgifter är att gå, hoppa, och kasta. Magill (2011) och Schmidt och Wrisberg (2008) definierar även rörelse med att olika kroppsdelar rör sig i förhållande till varandra, exempelvis att armar och ben rör sig till olika rytm, tempo och kraft

(hämtad ur Tidén, 2012). Beroende på vem som utför rörelseuppgiften eller var den genomförs kan den utföras på olika sätt (Tidén, 2012). I idrottsundervisningen kan man alltså resonera om *rörelseuppgifter som består av rörelser* och *hur* de utförs (ibid). Tidén refererar även till Gabbard (2000) som framhåller vikten av att barn lär sig rörelseuppgifter såsom att hoppa, springa och kasta för att dessa rörelsemönster sedan kan utvecklas till mer komplexa rörelser. Gabbard menar även att rörelseuppgifterna kan bestå av olika svårighetsgrader beroende på hur komplex rörelseuppgiften är eller i vilken kontext de utförs. För att avgöra graden av komplexitet finns det ett klassificeringssystem där rörelseuppgifterna kategoriseras i olika svårighetsgrader (hämtad ur Tidén, 2012).

Motoriska färdigheter

Det finns två indelningar av motoriska rörelser. Den första är grovmotorik som innebär rörelser där stora muskelgrupper är inblandade, exempelvis att gå, springa eller hoppa. Den andra är finmotorik som innebär att de små muskelgrupperna aktiveras, exempelvis att kasta pil (Gallahue & Ozmun, 1998, Magill, 2011, hämtad ur Tidén 2012). Många rörelseuppgifter är en kombination av både grovmotoriska och finmotoriska rörelser såsom att springa och samtidigt hantera en innebandyboll med en klubba (Magill, 2011, hämtad ur Tidén, 2012).

Schmidt och Wrisberg (2001) klassificerar, i nedanstående fyra tabeller, motoriska färdigheter utifrån hur de är organiserade, genom dess betydelser av motoriska och kognitiva inslag samt hur förutsägbara de yttre förutsättningarna är.

Tabell 1. Enskilda – periodiska – kontinuerliga motoriska färdigheter. Schmidt och Wrisberg (2001:14).

Enskilda färdigheter	Periodiska färdigheter	Kontinuerliga färdigheter
Tydlig början och slut	Sammanlänkade enskilda färdigheter	Ingen tydlig början eller slut
Kasta pil	Slå i en spik	Styra en bil
Fånga en boll	Gymnastisera	Simma
Res sig från sittande till stående	Borsta tänderna	Åka skridskor

I tabell 1 karakteriseras enskilda färdigheter av att de har en klar början och slut och att de oftast är kortvariga. Dessa är viktiga i många idrotter där det finns avgränsande aktiviteter som att hoppa, sparka, kasta och fånga. När dessa kopplas samman med varandra så kallas de för periodiska färdigheter, som till exempel höjdhopp eller slalomåkning. Dessa tar längre tid att genomföra men har fortfarande en tydlig början och slut. De kontinuerliga rörelserna har ingen tydlig början eller slut utan är repetitiva och långvariga, så som simning och löpning. Idrottaren själv eller någon form av målsnöre bestämmer när aktiviteten ska avslutas (Schmidt & Wrisberg, 2001).

Tabell 2. Motoriska och kognitiva färdigheter. Schmidt och Wrisberg (2001:15).

Motoriska färdigheter -----> Kognitiva färdigheter

Minimalt beslutsfattande	Visst beslutsfattande	Maximalt beslutsfattande
Maximal rörelsekontroll	Viss rörelsekontroll	Minimal rörelsekontroll
Höjdhopp	Spela quarterback	Spela schack
Tyngdlyftning	Köra racerbil	Laga mat
Byta däck	Gå i trängsel på en flygplats	Coacha

Den motoriska färdigheten i tabell 2 är dominant vid exempelvis ett höjdhopp då det är rörelsen i sig som avgör möjligheten att maximera höjden på hoppet. Kognitiva färdigheter innebär att själva rörelsen inte har någon speciell betydelse för att utförandet ska bli bra. I schack till exempel har det ingen betydelse om förflyttningarna sker fort utan istället är det viktigt att ha en taktisk tanke bakom dragen. Det handlar således i det kognitiva om att ”veta vad man ska göra” medan man i den motoriska färdigheten lägger vikt vid att ”göra det korrekt” (Schmidt & Wrisberg, 2001:15).

Tabell 3. Öppna – slutna färdigheter. Schmidt och Wrisberg (2001:16).

Slutna färdigheter <-----> Öppna färdigheter

Förutsägbar miljö	Delvis förutsägbar miljö	Oförutsägbar miljö
Gymnastisera	Gå på lina	Spela fotboll
Skriva maskin	Styra en bil	Brottas
Skära grönsaker	Gå över gatan	Jaga en kanin

Det är också viktigt att ta hänsyn till miljön och hur pass förutsägbar den är under utförandet, vilket går att se i tabell 3. Öppna färdigheter utförs i miljöer där de yttre omständigheterna varierar ombytligt under utförandet. Det är svårt att på förhand veta hur motståndare kommer att handla och därmed blir det svårt att förutse deras drag och hur man ska försvara sig mot det. Slutna färdigheter utförs istället i en stabil och oföränderlig miljö, vilket till exempel skulle kunna vara när man simmar i en tom bana i en bassäng. Tabellen lägger vikt vid de behov som finns av att reagera på yttre förändringar som om det finns någon tidspress eller om behov av justeringar kan finnas (Schmidt & Wrisberg, 2001).

Schmidt och Wrisberg skriver även om ett system som utvecklades av Gentile (1987). Detta var ett tvådimensionellt klassifikationssystem som hade för avsikt att bedöma motoriska färdigheter och det återfinns nedan i en förenklad version (hämtat ur Schmidt & Wrisberg, 2001).

Tabell 4. Förenklad version av Gentiles system. Schmidt och Wrisberg (2001:17).

Rörelsekrav

	Varken kroppsflyttning eller hantering av föremål	Endast hantering av föremål	Endast kroppsflyttning	Både kroppsflyttning och hantering av föremål	
Yttre förutsättningar	Varken förutsättningar eller sammanhang ändras	Hålla balansen stående	Skriva på tavlan	Promenera på en trottoar	Promenera på en trottoar med barnvagn
	Bara sammanhangen ändras	Använda teckenspråk	Ge i kortspel	Hoppa hage	Grupperade piruetter i rytmisk sportgymnastik
	Bara förutsättningarna ändras	Stå i en rulltrappa i rörelse	Stå still och dribbla en basketboll	Gå i en rulltrappa i rörelse	Springa och dribbla med en fotboll utan motståndare
	Både förutsättningar och sammanhang ändras	Balansera på växelvis höger och vänster ben i en rulltrappa i rörelse	Spela TV-spel med joystick	Springa igenom en flygplats full av folk	Dribbla med en fotboll mot en motståndare

Gentiles ovanstående tabell inkluderar både kraven som ska uppfyllas för att rörelsen ska kunna utföras och kraven som ställs av de yttre förutsättningarna. För att utföra rörelsen kan det handla om att flytta kroppen, hantera ett föremål eller göra detta samtidigt. Omgivningens förutsättningar bestämmer huruvida personens rörelser kan vara konstanta eller om de ändras, samt om de kan se likadana ut från gång till gång (Schmidt & Wrisberg, 2001).

5. Metod

Kvalitativ forskningsansats

I vår studie är vi intresserade av att försöka förstå lärares sätt att resonera kring och uppfatta uppdraget att bedöma rörelsekvaliteter i ämnet Idrott och Hälsa 1 och vidare vill vi förstå hur rörelsekvaliteter visar sig i deras undervisning. Detta motiverar oss att genomföra en undersökning med en kvalitativ forskningsansats (Trost, 1997).

Trost (1997) förklarar att valet av metod grundar sig i arbetets syfte och frågeställningar. I vår studie är vi intresserade av att försöka förstå lärares sätt att resonera och agera kring ett specifikt utdrag av kunskapskraven i ämnesplanen Idrott och Hälsa 1. För att nå syftet att förstå ämnesplanen och kunskapskravet ur yrkesverksamma lärares perspektiv finner vi stöd i att använda oss av en kvalitativt inriktad forskningsmetod som i vårt fall leder till semistrukturerade intervjuer i samtalsform. Dessa är icke-standardiserade och delvis

strukturerade och utformas som samtal mellan intervjuare och respondent (Christoffersen & Andersen, 1982). Genom dessa intervjuer finns det möjligheter att få oväntade svar från respondenten och intervjuaren har möjlighet att ställa följdfrågor på det som anses relevant för studien. Intervjuguiden har inte alltid följts, eftersom vi anpassat oss efter respondenten. Semistrukturerade intervjuer bearbetar även problemformuleringar som innebär att fenomenet synliggörs och visar på hur det gestaltar sig (Esaiasson et al., 2007). I likhet med Esaiasson et al. förklarar Trost (1997) att en kvalitativ intervju kan utgå från människors sätt att resonera och forskaren fokuserar på att särskilja varierande handlingsmönster. Med intervjuer som metod avser vi att få svar på de problemställningar vi har valt att utgå ifrån i denna studie.

Intervjuaren ska i första hand sträva efter att få svar på frågan *hur* snarare än *varför*. Intervjuaren ska försöka förstå den intervjuades bevekelsegrunder, känslor, sätt att tänka, sätt att handla eller bete sig. Råden för kvalitativa studier är lätta att läsa men inte lika lätta att tillämpa (Trost, 1997). Intervjuer i detta sammanhang ska vara välplanerade och intervjuguidens alla delar ska tas tillvara, dock inte nödvändigtvis i samma ordning, utan i den ordning som faller sig lämpligast för den intervjuade och dennes associationsbanor (Trost, 1997).

Intervju som instrument

De första frågorna som ställs kan vara avgörande för hur resten av intervjun kommer att utveckla sig. Ett bra sätt att börja kan vara att låta den som blir intervjuad fritt få berätta om någonting i anslutning till intervjuens ämnesområde (Trost, 1997). Ytterligare råd som Trost ger är att intervjuaren aldrig ska avbryta personen som intervjuas, forskaren ska undvika provocerande, hypotetiska, retrospektiva frågor samt att forskaren ska ge respondenten tid till att tänka, vilket kan leda till fler svar. För att lyckas göra en bra intervju är det därför viktigt att vara väl förberedd genom att ha tänkt igenom vad man verkligen är intresserad av (ibid). När forskaren har fått alla tänkbara svars-kategorier och intervjuerna endast ger upprepade uppfattningar och tankar brukar man tala om att studien har nått empirisk mättnad (Esaiasson et al., 2007).

Intervjuundersökningen grundade vi på Kvale och Brinkmanns (2009) sju stadier. Stadierna bygger på att intervjun ska behandlas som en hel process. Det första stadiet är *tematiseringen* som går ut på att studiens syfte och problemställningar formuleras. Därefter kommer *planeringen* som innebär att forskaren planerar upplägget av undersökningen med utgångspunkt i syftet och alla de sju stadierna innan intervjuerna genomförs. I det tredje stadiet påbörjas *intervjuerna* som utgår från en intervjuguide. Här ska forskaren vara uppmärksam på både respondentens verbala svar och på relationen mellan parterna. Därefter kommer *utskriftstadiet* som innebär att intervjumaterialet ska transkriberas och analyseras. Det femte stadiet är sedan *analys* som avgör, utifrån undersökningens syfte och intervjumaterialets karaktär, vilken analys som passar bäst att tillämpa. Det näst sista stadiet är *verifiering* och här fastställs intervjuresultatets reliabilitet och validitet samt generaliseringsmöjlighet. Det sista stadiet är *rapportering och* där rapporteras undersökningens resultat och metod på ett vetenskapligt sätt. Tolkningar ska även följa undersökningens teoretiska anknytning, etisk hänsyn samt konfidentiellitet (Kvale &

Brinkmann, 2009). Som tidigare nämnts vill vi belysa att vår studie behandlas som en process och därmed inte växer fram längs en linjär tidslinje. Ovannämnda steg har därför varvats kontinuerligt under arbetets gång.

Urval

Gymnasieskolan där intervjuerna genomfördes ligger i en kranskommun till Göteborg och sammanlagt har skolan åtta idrottslärare av vilka vi har intervjuat fem. Ett krav vi hade var att alla tillfrågade respondenter undervisar i kursen Idrott och hälsa 1. Respondenterna bestod av tre kvinnor och två män, i åldrarna 30-45 år. Samtliga har formell utbildning som lärare i Idrott och hälsa och har arbetat i gymnasieskolan i 6-16 år.

Urvalsmetoden kan ses som en kombination av ett bekvämlighetsurval (Bryman, 2011) samt ett främlingsurval (Esaiasson et al., 2007). Att urvalet kan liknas vid ett bekvämlighetsurval grundar sig på att en av oss har haft verksamhetsförlagd utbildning, VFU, på denna skola och därmed hade personer att kontakta. Urvalet kan även ses som ett främlingsurval då endast en av oss kände tre av idrottslärarna och två av oss inte kände någon av respondenterna. Fördelarna med att intervjua främlingar är att forskaren kan hålla en vetenskaplig distans till respondenten. Känner parterna varandra tar intervjuaren mycket för givet och konsekvensen kan bli att uppföljningsfrågorna uteblir. Utifrån respondentens perspektiv kan det också vara lättare att berätta för en person som man inte känner (ibid).

Bortfall

Av skolans åtta möjliga lärare i Idrott och hälsa var det fem som kunde ställa upp och bli intervjuade. De tre som inte medverkade avstod på grund av tidsbrist eller pga. att de kunde långt senare, då vår studie redan skulle vara inskickad.

Avgränsningar

I studien har vi begränsat oss till endast en gymnasieskola, vilket gör det möjligt att jämföra lärares uppfattningar om kunskapskraven i Idrott och hälsa 1 inom en och samma skola. Resultatet kan kopplas till tidigare studier som gjorts inom detta ämne och på så vis kan den aktuella skolan jämföras med andra skolor i landet. Detta dock utan att hävda att vi kan generalisera till alla Sveriges idrottslärare. Det vi uttalar oss om är idrottslärarna på denna skola, som resonerar och uppfattar bedömning och betygssättning.

Trovärdighet

Idéerna om reliabilitet och validitet härstammar från kvantitativ metodologi (Trost, 1997). Med reliabilitet menas att en mätning vid en viss tidpunkt skall ge samma resultat vid en förnyad mätning. Med ett symboliskt interaktionistiskt synsätt som Trost förmedlar utgår vi ifrån att människan hela tiden deltar i processer. Genom detta kan vi istället förvänta oss olika resultat vid olika tidpunkter. Traditionellt sett menar man att validitet eller giltighet som instrument eller fråga ska mäta det som det är avsett att mäta. Vid kvalitativa studier blir dessa begrepp och termer delvis annorlunda (ibid).

Kvalitativt inriktade forskare har slutat använda sig av ord som reliabilitet och validitet i kvalitativ forskning. Istället har begrepp som tillförlitlighet, trovärdighet, pålitlighet och konfirmerbarhet introducerats. Vid kvalitativa studier är det svårt att förhålla sig till mätbara värden. I vårt fall rör det sig om människors uppfattningar om sin verksamhet, något som är subjektivt och föränderligt och därför inte mätbart i siffror (Kvale & Brinkmann, 2009).

Om intervjuerna ska gå att reproducera måste respondenterna svara exakt samma saker vid olika tillfällen, vilket är svårt att uppnå (Kvale & Brinkmann, 2009). Det är många faktorer som spelar in när en person intervjuas och svaren kan vara beroende av omgivning, intervjuare och intervjuteknik samt respondentens sinnesstämning. De menar även att om man lägger för stor vikt vid reliabiliteten kan man riskera att svaren blir mindre varierande och kreativa. Vidare framhåller författarna att validitet i kvalitativa studier inte kan framhållas i siffror utan handlar om huruvida den leder till en vetenskaplig kunskap genom att man som forskare frågar sig om man får de svar som man söker genom de frågor man ställer. Sanningen konstitueras genom dialog, det vill säga att kunskapsanspråken blir valida när konkurrerande tolkningar diskuteras bland medlemmar i en gemenskap. När vår studie publiceras kan den bidra till diskussioner om bedömning och rörelsekvaliteter i idrottsläroplan. Därigenom, menar Kvale och Brinkmann (2009), uppnår vår studie validitet.

Etiska principer

Hartman (2003) framhäver fyra krav på etiska principer vid intervjuer;

- Öppenhet
- Självbestämmande för de medverkande
- Konfidentiell behandling av forskningsmaterialet
- Autonomi beträffande forskningsresultatet

I vår studie anser vi att vi uppfyller dessa krav på följande sätt:

Öppenhet: Kravet på öppenhet går ut på att forskaren informerar deltagarna om sin verksamhet och om vilka känsliga situationer som kan förekomma och sedan erhålla deltagarnas samtycke (Hartman, 2003). I brevet till de berörda lärarna (Bilaga 3) framkom ansvarigas namn, institutionsanknytning, syftet med studien samt hur redovisningen skulle rapporteras. Vi var också noga med att inte försöka övertala informanterna om att delta i undersökningen, utan att deltagandet skedde frivilligt (ibid).

Självbestämmande: Kravet på självbestämmande innebär att respondenterna i undersökningen själva får avgöra om de vill delta i studien, hur lång tid de vill avsätta och under vilka förutsättningar (Hartman, 2003). Hartman betonar också vikten av frivillighet och oberoendeförhållandet mellan forskare och deltagare. I vår studie hade vi tydliggjort för deltagarna att det var frivillig medverkan och att de när som helst fick lov att avbryta intervjun. Det förekom inte heller något beroendeförhållande mellan de olika parterna och respondenterna hade stor påverkansmöjlighet.

Konfidentialitet: Kravet på konfidentialitet betyder att ingen av deltagarnas personliga information går att spåra (Hartman, 2003). I vår studie anonymiserade vi deltagarna redan i bearbetningsfasen genom att numrera intervjuerna och ge dem en färg. I resultatet kategoriserade vi respondenternas svar i förhållande till frågeställningarna.

Autonomi: Kravet på autonomi beträffande forskningsresultatet innebär att forskaren endast använder det insamlade materialet till studien (Hartman, 2003). I genomförd studie avser vi att förstöra insamlad data.

5.1 Tillvägagångssätt och design

För att öka graden av strukturering i vårt arbete genomförde vi en pilotstudie som syftade till att pröva undersökningsinstrumentet samtidigt som vi fick träna oss i hur intervjuerna praktiskt skulle genomföras. Detta var nödvändigt för att se vilka svar våra frågor kunde ge och vi noterade möjliga följdfrågor så alla lärare erhöll liknande följdfrågor (Olsson & Sörensen, 2007). Pilotstudien bestod av tre lärarstudenter som har Idrott och hälsa som sitt ämne. En vecka innan vi genomförde intervjuerna var en av oss på besök på den aktuella skolan. Där presenterades studien för de åtta lärarna i Idrott och hälsa och de intresserade lärarna gav förslag på när intervjuerna kunde utföras. Före den tidsbestämda dagen skickade vi ett informationsbrev om studien till de berörda lärarna (se bilaga 3). I brevet framkom att alla uppgifter kommer att vara konfidentiella och att de själva fick bestämma plats och tid för intervjun. Syftet med detta var att de skulle känna sig bekväma med att tala om för oss hur de upplever den nya ämnesplanen och hur de ser på rörelsekvaliteter och bedömning av dessa.

Intervjuerna ägde rum i skolans lokaler och vi var alltid två som intervjuade med tanke på att inte respondenten skulle känna sig underlägsen. En av oss hade huvudansvaret under intervjun och följde intervjuguiden. Den andra personen lyssnade aktivt och ställde följdfrågor vid behov. Intervjuerna spelades in med en ljudupptagare och varje intervju varade mellan 35 till 50 minuter. De inspelade intervjuerna transkriberades därefter av den huvudansvariga intervjuaren. Vad gäller bearbetning av det insamlade materialet nämner Trost (1997) att det finns många möjligheter som passar olika personer olika bra. Bland annat nämner han en tabellvariant där varje respondent får en rad och där de olika svaren skrivs ned i olika kolumner. Vidare nämner han att färgkodning kan vara hjälpsamt för att göra det än mer översiktligt. Ett annat sätt Trost nämner är att använda överstrykningspennor i olika färger där en färg motsvarar en specifik idé eller svar vilket skapar mönster och kan underlätta analysen. I vår bearbetning av materialet färgkodade vi i dokumenten på datorn och istället för att göra alla svar inom samma kategori i samma färg så lät vi varje respondent få en färg. Svaren kategoriserades sedan in direkt under de rubriker där de passade bäst, utifrån de frågeställningar som vi tidigare ställt.

I vår studie intervjuade vi varje respondent enskilt, utifrån Trosts råd om att undvika att intervju flera personer samtidigt. Han menar att gruppintervjuer kan leda till att de pratsamma personerna ofta "tar över" vilket leder till att de tystlåtna inte får komma till tals. Ytterligare en anledning till att intervju en person i taget är att de då inte färgas av någon annans persons åsikter och uppfattningar, vilket bidrar till att forskaren får mer nyanserade svar (Trost, 1997).

6. Resultatredovisning

Den övergripande uppfattning lärarna har är att de tycker att kunskapskraven i Idrott och hälsa 1 har blivit bättre i många avseenden. Ett argument lärarna framhåller och som påvisar att kunskapskraven har blivit bättre genom reformen, är att det står mer utförligt vad eleverna ska kunna och att det finns fler nivåer i betygsskalan. Det råder dock delade meningar om hur lärare ska uppfatta progressionsorden. Tre lärare anser att kraven är tydligare i och med att det står mer utförligt vad eleverna ska kunna samt att kraven har en tydlig progression. Samtidigt menar en lärare att kunskapskraven är luddiga så eleverna inte förstår och föräldrarna ifrågasätter vad som faktiskt menas. En lärare menar att svårigheten med att skriva kunskapskrav i ämnet Idrott och hälsa är att det är svårt att uttrycka i skrift vad exempelvis rörelse kvalitet är i mer allmängiltiga ordalag. Lärarna menar att om kunskapskraven hade blivit alltför konkreta hade många aktiviteter försvunnit. Två av dem betonar specifikt vikten av lärarens professionalitet och att det måste finnas ett tolkningsutrymme i ämnesplanen. En av lärarna uttrycker att "[...] det ska vara utrymme för tolkning annars kan vem som helst göra jobbet om vi hamnar i färdiga lektionsplaneringar [...] Jag måste sätta min personliga prägel". Samtidigt menar en annan lärare att för att öka samstämmigheten, inte minst i deras eget lärarlag, hade det varit enklare om styrdokumentet varit tydligare. Men även om alla aktiviteter inte står med i kunskapskraven menar lärarna att man bör hålla en bred bas i sin undervisning.

Brist på tid och rutin lyfts fram som orsak till att lärarna inte känner sig säkra på kunskapskravens innebörd. På grund av den stora tolkningsbarheten anser en lärare att det är viktigt att inom arbetslaget diskutera vad progressionsorden innebär för lärarna på skolan. Det råder delade meningar om hur regelbundet idrottslärarna träffas och diskuterar kunskapskraven. Två lärare framhåller att alla lärare träffas en gång i veckan på eget initiativ, om det finns tid, att de har diskussioner om praktiska och pedagogiska frågor och att de arbetar ganska nära varandra. I motsats till detta menar en lärare att det saknas tid för diskussioner och vid de tillfällen som lärarna diskuterar behandlas oftast problem som uppkommit med elever. Läraren framhåller att det är skönt att kunna lyfta olika frågor i kollegiet, men nackdelen är att det inte finns någon kontinuitet och regelbundenhet i träffarna. Vidare påstår en annan lärare att visionen är att diskutera Gy11 var tredje träff, vilket dock inte infriats. Det framhålls att idrottslärarnas envishet gör det svårt att lyssna på andras argument och att ta tillvara på råd från varandra. Två lärare framhåller sitt nära samarbete för att klargöra vad som står i kunskapskraven. De andra lärarna står utanför detta samarbete.

Lärarna anser att den nya ämnesplanen lyfter fram fysisk aktivitet mer än den förra ämnesplanen, vilket de ser som positivt. En lärare uttrycker "[...] det som jag gillar med den nya gymnasiereformen är att det stämmer betydligt mycket mer överens med det sättet som jag valt att undervisa på gymnasiet [...] jag har mer förankring i dagens kursplan". Flera lärare håller med om att ämnesplanen stämmer mer överens med hur de vill undervisa och bedöma sina elever. Två lärare menar att friluftsliv har fått större vikt i den nya ämnesplanen, men att det kan vara ett svårt moment att undervisa i eftersom skolan saknar resurser i form av tid och pengar. Undervisning i ergonomi är ytterligare ett moment som framhålls som svårt att få vettig undervisning i. Något som upplevs saknas i den nya ämnesplanen är betoningen på ledarskap i undervisningen, som istället endast återfinns i kursen Idrott och hälsa 2.

Att lärare aldrig kommer kunna sätta rättvisa betyg är också en uppfattning som framkommer i vår studie. En lärare förklarar att anledningen till detta är att lärare hela tiden har stora tolkningsmöjligheter och framhåller att det "därför är viktigt att hitta en känsla i det". Trots lärarnas olika uppfattningar om undervisning och kunskapskrav framhåller lärarna att de vid diskussioner till slut kommer fram till samma betygssättning när betyg diskuteras. En av lärarna framhåller att det finns olika vägar till att uppnå likvärdiga betyg, men betygen i sig kommer aldrig att vara rättvisa eftersom varje skola har olika förutsättningar.

Sammanfattningsvis framhåller lärarna att kunskapskraven blivit bättre med fler betygsnivåer och fokus på fysisk aktivitet vilket stämmer överens med hur lärarna vill undervisa och bedöma eleverna. En bred bas av moment eftersträvas i undervisningen men två moment som anses svåra att bedöma är friluftsliv och ergonomi. Rättvisa och likvärdiga betyg anses svårt att uppnå, speciellt då tid inte finns till att sätta sig in i eller diskutera kunskapskraven i arbetslaget.

6.1 Lärares uppfattningar om de kunskaper elever ska ha tillägnat sig efter avslutad kurs i Idrott och hälsa 1

Lärarna understryker att eleverna ska ha kunskaper både teoretiskt och praktiskt om hur deras kroppar fungerar. Eleverna ska få en förståelse för att fysisk aktivitet är något centralt, som används som medel för att ta hand om sig själv. Eleven ska ansvara för sin egen träning och bedöma sitt utvecklingsbehov. De bör inte bara förstå vad som händer i kroppen när man tränar och äter och hur man får energi, utan de bör också kunna tillämpa det. Att ha förmågan att kunna koppla de teoretiska momenten till praktiken och det dagliga livet samt förstå att hälsa och fysisk aktivitet hänger ihop. Undervisningen handlar om en fysisk fostran där eleverna ska kunna leverera och prestera, genom att visa på olika rörelseformer. Eleverna ska vidare få prova på olika typer av fysisk aktivitet så de får med sig en bred kunskapsbas. Två lärare framhåller även kunskaperna om samarbete och hänsyn, då dessa sociala aspekter som idrottsaktiviteter kan ge är viktiga. Att eleverna lär sig och förstår hur man ska förhålla sig till och agera gentemot varandra betonas, så man kan fungera i ett lag. En annan lärare vill belysa det centrala innehållet som viktig kunskap efter avslutad kurs, utan att för den sakens skull beskriva det mer ingående.

6.2 Lärares sätt att få kunskapskraven bedömningsbara i idrottsundervisningen

Två lärare har tillsammans arbetat fram en matris för att få med alla moment som står i kunskapskraven. Lärarna förklarar att matrisen gör kunskapskraven bedömningsbara eftersom de försöker tolka kunskapskraven och göra dem tydligare. Lärarna anser att en matris är ett bra hjälpmedel vid bedömning för att den tydliggör för både elever och lärare vad eleverna har presterat i de olika moment som ingår i deras undervisning och huruvida de uppnår målen eller ej. Matrisen som hjälpmedel för bedömning finns med i undervisningen under hela kursen. En lärare nämner att man behöver all hjälp man kan få när det gäller att motivera betygen. Matrisen som hjälpmedel ger underlag och hjälper läraren att motivera elevers slutgiltiga betyg i ämnet.

Vid undervisning och bedömning i Idrott och hälsa 1 förklarar majoriteten av lärarna att de först och främst utgår från sin erfarenhet i valet av vad som är viktiga kunskaper att framhålla i undervisningen. Därefter försöker lärarna finna stöd för valt innehåll i kunskapskraven för att få det bedömningsbart utifrån styrdokumentet. En lärare uttrycker ”[...] jag brukar inte läsa upp från kunskapskraven att det här går vi igenom nu. Utan det pratar man ju om på ett annat sätt, men de vet ju vad de ska få ut av lektionen oftast”. I motsats till detta är det en lärare som framhåller att det centrala innehållet i kursen är viktigt att urskilja i undervisningen och att det är detta man bör utgå från och meddela eleverna om. Kunskapskraven blir bedömningsbara genom att undervisningen bygger på en genomgång av vad som ska läras och sedan får eleverna öva sig för att slutligen bli bedömda. Lärare och elev samtalar om hur väl utfört momentet är. En annan lärare uttrycker att det hela tiden förs en dialog med eleven för att läraren ska se utvecklingen och att eleven ska uppleva sin personliga utveckling. Viktiga kunskapskrav som en lärare bedömer är elevernas förståelse i olika moment. En uppgift för att konkretisera kunskapskraven och göra dessa bedömningsbara är att eleverna får planera och genomföra egen träning samt reflektera över resultatet.

I studien framhåller en lärare att vägen till hur kunskap nås i ämnet Idrott och hälsa 1 kan skilja sig åt mellan lärare men att resultatet i slutändan blir detsamma. Denne lärare tror även att idrottslärarna har ungefär samma moment och nivå på undervisningen och hoppas därför att kollegorna agerar ganska likartat i sin undervisning och således vid bedömningen av elever. En annan lärare håller inte med om att undervisning och bedömning är lika i arbetslaget. Lärarens uppfattning är att det är bra att de gör olika saker och framhåller att alla gör som de tycker är bäst utifrån sina egna intressen och det måste man acceptera. En lärare delar uppfattningen om att lärolaget undervisar olika, men menar istället att detta är något negativt då det leder dem bort från samstämmigheten. En lärare skiljer sig från övriga genom att framhålla att det är lätt att bedöma och anser att andra lärare gör det svårt. Som förklaring ges att människan är jämförande till naturen och att det är därför vi grupperar oss. Läraren säger att ”jag måste jämföra individer med varandra för att göra verkligheten begripbart för mig själv. Det får jag inte säga men det är så vi alla gör. [...] Du vet vad som är rätt instinktivt. Så det är inte så svårt, men vi vill verka låta som att det är väldigt svårt”. Vidare framhåller läraren att förmågan att bedöma ligger i lärarens erfarenhet och profession. De

flesta lärarna i undersökningsgruppen talar om att de har en *känsla* för vilka betyg de ska sätta på eleverna, men har svårigheter med att verbalisera hur de faktiskt går tillväga när de ska få kunskapskraven bedömningsbara i Idrott och hälsa 1. Vid diskussioner i arbetslaget om bedömning och betygsättning menar en lärare att det varit effektivt att ta hjälp av utomstående lärare som undervisar i andra ämnen för att fördjupa förståelsen för användandet av formativ och summativ bedömning i Idrott och hälsa.

6.3 Lärares syn på elevers rörelsekvaliteter

Mer allmänt tycker lärarna att rörelsekvaliteter innebär att man kan använda sin kropp på ett ändamålsenligt sätt, kunna ha förmågan till kroppskontroll, att eleven förstår helheten samt att eleven har en bra motorik så att eleven kan utföra en bredd av aktiviteter. En lärare uttryckte följande: ”en person som har fått helheten med sig i kondition, styrka, kroppskontroll, balans, en sån människa har ofta god rörelsekvalitet”. En annan lärare tryckte på att man också bör ha ”en vilja till att utveckla sig kroppsmässigt”.

En lärare definierar rörelsekvalitet genom att ta fotboll som exempel. Här menas att en elev som uppvisar god rörelsekvalitet ska ha tekniska kunskaper i denna sport. Eleven ska kunna slå en passning på direkt tillslag, det vill säga att eleven inte stoppar den innan. Ytterligare exempel kan vara att utföra en kullerbytta, hjulning, hoppa trampett och här exempelvis anpassa rörelsen så att man kommer någorlunda högt. Att kunna reglera kroppsspänningen och känna när kroppen ska slappna av och när den ska spännas är också moment som ingår i att ha rörelsekvalitet. En annan lärare säger att om eleven inte har styrkan eller konditionen har man inte bra rörelsekvalitet eftersom eleven ska kunna förstå helheten. Ytterligare en lärare nämner att man i vilken fysisk aktivitet som helst vet hur man ska använda sin rörelseapparat för att påvisa rörelsekvalitet.

God rörelsekvalitet

När en elev visar på en god rörelsekvalitet, framkommer i studien att eleven kan utföra fysiska aktiviteter med det genomförandet som krävs för träning på ett adekvat sätt, det vill säga med ändamålsenliga rörelser. ”[...] man ska ha en sån kvalitet på sin kropp att den är tillräcklig för ett bra liv, att kroppen inte hindrar en från att göra saker som man skulle vilja göra eller som man bör kunna göra [...] om man inte kan göra en kullerbytta anser jag att man inte har så stor nytta av sin kropp”. Vidare uttrycker en lärare att eleven har god rörelsekvalitet när den klarar träning som innebär någon form av fysisk förbättring.

En lärare definierar kunskapskravet genom att ”en person som har fått helheten med sig i kondition, styrka, kroppskontroll, balans, en sådan människa har ofta god rörelsekvalitet”. En aspekt av god rörelsekvalitet är alltså att eleven kan springa och röra på sig samtidigt som eleven har förståelse för vikten av kondition, styrka och balans. En annan lärares ord sammanfattar det genom att säga ”eleven har koll på kropp och knopp så mycket att den klarar av att göra alla aktiviteter”.

Lärarna framhåller även att eleven ska kunna visa god rörelse kvalitet i en bredd av aktiviteter. Resonemanget som framhålls här är att ju fler aktiviteter som man gör, desto bättre kroppslig förmåga får man. Tre lärare anser också att det måste ske en liten utveckling i aktiviteterna för att rörelsen ska bedömas som god.

Exempel på rörelser där eleven påvisar god rörelse kvalitet och som lärarna understryker är att en elev i fotboll ska kunna slå en bredsida och vid gymnastiklektioner kunna göra en kullerbytta av kvalitet och komma upp utan handstöd. Läraren menar vidare att rörelse kvalitet i undervisningen är situationsspecifikt och att det är lärarens tränade öga som avgör graden av rörelse kvalitet. Läraren förklarar ”[...] vad man definierar som god rörelse kvalitet, det kommer alltid att vara subjektivt. Hur många man än diskuterar med”. När en lärare skådar god rörelse kvalitet framhåller samma lärare att ”[...] det är en unik händelse vid ett unikt tillfälle och rörelsen kan ändå tolkas på ett annat sätt. Här har du miljoner input i ämnet och som hela tiden är tolkningsbara. Så jag tror att det är skitviktigt att hitta en känsla i det hela”. Fortsättningsvis så använder sig samma lärare av ett uttryck för att definiera god rörelse kvalitet ”att dansa i en telefonkiosk, [...] man är begränsad i sitt rörelsemönster och vissa elever väljer att dansa i telefonkiosken vad gäller ämnet Idrott och hälsa”. Läraren nämner även att betyget E når eleven om hen är med i undervisningen och presterar efter sin förmåga, därmed kan alla nå ett E. I motsats till detta menar två av lärarna att alla elever inte kan uppnå god rörelse kvalitet och ger förklaringen att vissa elever inte kan springa tillräckligt långt eller inte ens kan göra en kullerbytta.

God rörelse kvalitet - med säkerhet

Lärarna är överens om att elever ska känna sig säkra och trygga i situationen och i det de gör för att påvisa god rörelse kvalitet, med säkerhet. Eleverna vet vad de håller på med, förstår vad som ska göras och tar större eget ansvar. En lärare menar att en elev som är aningen vassare och har något bättre kroppskontroll utför god rörelse kvalitet med säkerhet. En annan lärare hävdar att nästan alla elever kan nå denna nivå, men det krävs lite begåvning och rätt inställning. Samma lärare bygger här på sitt uttalande från tidigare: ”Individen har klivit utanför telefonkiosken, är ganska trygg, vet vad den ska göra”.

En lärare förklarar att bedömning av elevers rörelse kvalitet grundar sig på om eleverna klarar att genomföra olika fysiska aktiviteter på ett bra sätt eller inte. Kollegan förklarar att det är viktigt att först och främst titta på elevers kroppskontroll. I bedömningen av kroppskontrollen som leder till elevers rörelse kvalitet ingår bland annat hållning, styrka, spänst och snabbhet. Ett exempel som framkommer där lärare kan bedöma god rörelse kvalitet med säkerhet är genom träning med medicinboll som redskap. Läraren förklarar att det syns vilka som har styrka och som kan utföra rörelser på rätt sätt tekniskt vid detta moment. En lärare framhåller också dans, racket- och bollsport som moment där elevers rörelse kvalitet kan bedömas. En annan lärare lägger vikt vid koordinationen av flera rörelser samt vetskapen och kunskapen om när man ska använda sig av vilka rörelser eller passningar för att eleven ska uppvisa god rörelse kvalitet med säkerhet.

Elevers rörelsekaraktär anses vara enklare att urskilja i ett moment som gymnastik. En lärare förklarar att det syns tydligt när man ger instruktioner och om eleverna svarar på dessa. Genom olika övningar i gymnastiken syns det om eleverna har rörlighet i sin kropp.

Om jag säger att det är viktigt att ni tänker på att ni drar in magen, spänner, är raka i ryggen, inte svankar och att ni sätter bak en fot, så ser man de som gör det, de förstår att rörelsen måste bli rätt. Det ser man hela tiden. Eller skridskorna då ser du balans, du ser kroppsuppfattning, att de har förmåga att koordinera rörelser. Det syns.

En annan lärare framför vikten av att bedöma varje elev, varje lektion för att få en helhet i slutet av kursen. Läraren framhåller att det går att se elevers goda rörelsekaraktär med säkerhet i allt, till exempel kullerbytta och mottagning av en passning, men att det är svårt att verbalisera hur det går till i ord. Ytterligare en lärare talar om att man i sin yrkesroll får en samlad helhetsbedömning efter hand och bedömer och dokumenterar således inte varje lektion.

6.4 Lärares uppfattningar av att ”elever kan med säkerhet och med goda rörelsekaraktärer genomföra en bredd av aktiviteter, även av komplex karaktär”

Lärarna anser att ovanstående citat innebär att eleven kan utföra ett flertal olika rörelser i ett flertal olika moment, de kan improvisera och anpassa sina rörelser till olika situationer, även i fart. Eleverna har även förmågan att omsätta sina kunskaper i sitt vardagliga liv. Det är viktigt att eleverna uppvisar en helhet med väl utvecklade motoriska färdigheter i en bredd av aktiviteter. Uppvisar elever en bra kroppskontroll av hög kvalitet anser lärarna att de kan bedöma att elever har en säkerhet och framför goda rörelsekaraktärer även av komplex karaktär. En lärare sammanfattade det hela väl genom att säga att det som är viktigt för slutbetyget är ”inte bara talangen, utan hur du förvaltar den”. Läraren tillägger att man kan se det redan första lektionen, vilka som har goda rörelsekaraktärer av komplex karaktär.

Gällande komplexa rörelser var lärarna eniga i sina beskrivningar och menade att det är sammansatta rörelser som består av mer än ett moment och kräver utvecklade motoriska förmågor. En lärare definierar komplexa rörelser som ”att det går över ett flertal rörelseleder och att det är många neuromuskulära kopplingar”. En annan lärare förklarar ”då känner jag att det är av komplex karaktär, när de verkligen kan tala om hur de gör i sin rörelse”. En annan lärare ger exemplet att ”i musik och rörelse kan det vara att man jobbar med både händer och fötter samtidigt och samtidigt ska hålla takten”. Ytterligare en lärare säger ”[...] när man sätter ihop flera rörelser på en gång. Jag skulle säga att sidhopp är en komplex rörelse. Du måste samordna din fart, bedöma hoppet på satsbrädan, ha handisättningen på plinten och ha koll på din egna kropp.” Det är många delar i momentet som ska utföras i rätt följd och samordnas för att rörelsen ska bli korrekt.

Vid redogörelsen av en komplex aktivitet bygger lärarna på definitionerna från beskrivningarna av den komplexa rörelsen. Kontentan hos lärarna är att en komplex aktivitet är ett moment där det inte är förutbestämt när något kommer att inträffa och eleverna måste anpassa sig efter vad som händer. En lärare framhåller att en komplex aktivitet ” [...] skulle kunna vara någon form av bollspel, eller vad som helst, men ett exempel är amerikansk fotboll där du har olika delar, olika personer i ett lag som har olika roller som man måste hålla koll på”. Lärarna poängterar alltså att det är många delar och signaler att kontrollera i den komplexa aktiviteten, det krävs en förmåga att planera för sina rörelser i förhand, ha öga-hand koordination, split vision, spelförståelse samt god kroppskänedom. Ytterligare ett moment med komplex karaktär som framhålls är orientering, då en lärare menar att elever påvisar komplexitet då de påpekar att en kontroll sitter på fel ställe i verkligheten i förhållande till kartan.

Lärarna var överens om att det är få elever som lyckas nå upp till kunskapskraven för betyget A. Sammantaget anser lärarna att det krävs en enastående begåvning inom de flesta delarna i undervisningen för att elever ska uppnå kunskapskravet. En lärare påstår att eleven ska ha spetskompetens och i vissa avseenden vara bättre än läraren. Tre lärare påpekade även att i jämförelse med de gamla betygskriterierna är det svårare att nå upp till ett A nu än vad det var att nå ett MVG då. Två lärare lyfte även vikten av att kunna förklara för någon annan vad den personen gör för fel och hur den skulle kunna förändra sin rörelse och huruvida man kan se om eleverna tar till sig av de kommentarer de får och på så vis kan utvecklas.

6.5 Lärares bedömning av elevers rörelsekvaliteter

Bedömning av god rörelsekvalitet

Lärarna är överens om att de bedömer god rörelsekvalitet under varje lektion. För att kunna bedöma att elever har god rörelsekvalitet uttrycker lärare vikten av att ha en bredd av aktiviteter. En bredd av aktiviteter syftar till att eleverna ska få prova olika saker och förhoppningsvis hitta någonting som de kan utveckla, bli duktiga i och samtidigt tycka är roligt att göra på fritiden. Undervisningen handlar om fysisk fostran och rörelsekvalitet är viktigt för att de ska få ett bra fysiskt aktivt liv. Eleven ska veta vad den håller på med samtidigt som rätt inställning är viktigt för att lyckas uppvisa god rörelsekvalitet. En lärare menar att vid bedömning av god rörelsekvalitet uppvisar inte eleven de snyggaste sidhoppen men tar sig igenom momenten. En annan lärare förtydligar detta genom att om elever uppvisar bra teknik i olika moment kan läraren bedöma elevers rörelsekvaliteter som goda.

Utvecklingen hos eleverna framhålls av en lärare som betonar bedömning av processen. Problematiken som framkommer då läraren diskuterar bedömning av elevers utveckling hos någon som redan ligger på en hög nivå är att denna elev inte kan få en lika stor utvecklingskurva som någon som inledningsvis är mindre duktig. Om det nu är utveckling lärare ska bedöma.

Ett moment som specifikt betonas för att bedöma goda rörelsekvaitéer är aerobics. Läraren går igenom hur man gör och instruerar rörelser för att eleverna senare ska få leda delar av passet. Bedömning av elevernas rörelsekvaitet och framträdande sker tillsammans med hela klassen, där klasskamraterna får dela med sig av sina upplevelser. Eleverna besvarar frågor om vad som var bra och om det var det någonting som kunde förbättras. Sista ordet får läraren som kompletterar med summerande information. Aerobics

[...] är ju konkret hur man kan bedöma det, men det går inte att göra i alla typer av lektioner. Men ofta går man runt och instruerar, när man kör tillexempel passningar med dom, eller vad man nu kör, så gå man ju alltid runt och instruerar, då bedömer man deras rörelsekvaitéer och så försöker man förbättra dem också och säga vad man kan göra för att förbättra och det sker ju varje lektion.

Ytterligare en lärare talar om aerobics och menar att en elev som inte hänger med i takten och behöver några takter på sig för att följa med i rörelsebytet bedöms att uppvisa god rörelsekvaitet och hamnar därför på en E nivå i betygsskalan. Samma gäller om man väljer att bara utföra benrörelserna för att det blir svårt med koordinationen om även armarna ska utföra rörelser.

En annan lärare förklarar att det är en känsla som avgör huruvida elever har goda rörelsekvaitéer. Lärarna är överens om att man som idrottslärare inte kan bedöma goda rörelsekvaitéer genom att mäta och ta tid. Därför anses inte bedömningen i Idrott och hälsa vara tydlig och utvärderingsbar. Att förhålla sig objektiv vid bedömning i ämnet blir svårt att definiera hur man som lärare skulle kunna klara av. En annan lärare uttrycker att bedömningen

[...] är mycket svårare i idrott än vad det är i de flesta andra ämnen där du har mycket skriftliga prov och andra redovisningar som du bedömer direkt och sätter betyg på. Det kan inte jag göra för att jag bedömer deras helhetsbild och den har jag hela kursen på mig att bedöma [...] för att det ska bli rättvist också. [...] Men annars är det svårt. Med bedömningar. Med långsvägbedömningar.

Samma lärare tror på att föra en dialog med eleverna och att diskutera bedömningen och elevernas utveckling av rörelsekvaitéer. En lärare poängterar vikten av att bedöma det man ser och inte det man som lärare tror att elever skulle kunna klara av. För att kunna bedöma elever är det viktigt att eleverna levererar annars går det inte att nå de högre betygen. Läraren förklarar att en elev som inte visar god rörelsekvaitet motverkar rörelse. Avslutningsvis framhåller en lärare vikten av att se till att man har fått med sig alla elever på en gemensam grundnivå innan man går vidare till de högre kunskapsnivåerna.

Bedömning av god rörelse kvalitet - med säkerhet

De flesta lärarna bedömer eleverna utifrån om de kan ta en specifik rörelse i ett moment och sätta den i ett annat sammanhang eller i fart. En lärare uttrycker "[...] kan de göra en viss typ av rörelse i ett visst moment kan de göra det där momentet i en annan 'setting' också". Eleverna ska vara trygga i det de gör och våga ta ut rörelserna och genomföra dem väl varje gång. Eleverna ska kunna koordinera rörelser samt visa på bra teknik vid genomförandet.

Ett exempel som lyfts är att om en elev kan slå en passning stillastående kan eleven applicera det även i spelet. Detta innebär att eleven kan läsa spelet och anpassa sig till rörelsemönstret därefter. Eleven kan alltså se konsekvenserna och läsa spelet i flera steg. Även här lyfter en lärare aerobics som ett tydligt exempel:

[...] där ser man ju om de är någorlunda trygga när de står där framme och om man stoppar dem och ber dem att göra det igen så blir det inte helt perplexa, utan de klarar av det att göra det från en ny del i musiken eller vad det nu må vara. Så kan man göra det utan att darra på manschetten allt för mycket.

En annan lärare förklarar att man också kan låta eleverna arbeta i grupp och titta på vem som kliver fram och tar ansvar och hjälper de andra att få ihop stegkombinationerna. En lärare bedömer genom att påpeka exempelvis löpteknik och löpsteg för att se vilka som tar till sig instruktioner för att bli bättre. Genom att se på eleverna får man en känsla av var de befinner sig kunskapsmässigt.

Bedömning av att "med säkerhet och med goda rörelse kvaliteter genomföra en bredd av aktiviteter, även av komplex karaktär"

Bedömningen av detta säger sig lärarna tro är något de både ser och utvärderar i alla moment i sin undervisning. Exempelvis kan det handla om att eleverna utför en spelövning bestående av överlämning, passning och skott och kan ske genom att de visar att de kan läsa spelet. Ett moment då det framhålls bli extra tydligt är i gymnastik. Visar eleverna på en hög teoretisk kunskap, har förmågan att göra koordinerade avvägningar i kraft och hastighet i sina rörelser samt anpassa detta till momentet så har de bevisat att de har kontroll.

Lärares dokumentation av elevers rörelse kvaliteter

Dokumentation av elevers rörelse kvaliteter sker i anslutning till lektionerna eller efter ett antal lektioner genom att lärarna antecknar graden av deltagande och hur eleverna presterar. Fyra lärare tillägger sedan vad varje elev presterat på lektionen, antingen med plus och minussystem eller med en betygssystematik. Två av dem förklarar sina system som en dokumentation av var eleverna befinner sig kunskapsmässigt, utan att för den sakens skull betygssätta dem enligt betygsskalan A-E, eftersom de anser att bedömningen ska vara formativ. Den femte läraren menar att då bedömningen inte sker i anslutning till lektionerna blir det istället en subjektiv helhetsbedömning som sker i efterhand.

Matris är ett hjälpmedel som tre av lärarna använder sig av där avsikten är att få stöd i dokumentationen inför samtal med eleverna och där bland annat betyg ska motiveras. En lärare berättar "[...] jag och eleverna behöver någonting att haka upp det på, matris eller så. Att titta på hur man når upp till målen." En annan lärare använder sig av läroplattformen Fronter, där eleverna själva kan gå in och se hur de har presterat i olika moment medan ytterligare en annan lärare har ett eget system där omdömen dokumenteras för varje termin, som sedan sammanställs inför betygssättningen.

Även här är syftet att effektivisera arbetet och dessutom ha något att luta sig mot när man diskuterar med eleverna och motiverar betyg för dem. En lärare använder en idrottslärarjournal för dokumentation under lektionstid för att sedan överföra anteckningarna i matrisen.

Känslan – den tysta kunskapen

Något som är återkommande under intervjuerna är att alla lärare talar om vikten av att ha en känsla för utvärdering. Lärarna framhåller att vid bedömning av elevers kunskaper kan man, efter några års erfarenhet, känna och se var eleverna ligger betygsmässigt. En lärare uttrycker att "[...] oftast kan man sätta betyg på känsla och det blir rätt betyg, men det är svårt att motivera det sedan. Det är inte så proffsigt heller". En annan lärare anser "[...] det skitviktigt att hitta en känsla i det hela [...] när man är ny idrottslärare vill man stödja sig så jäkla mycket på kursplan och så där och känna att man har ryggen fri [...] istället för att hitta den här känslan, alltså det är skitsvårt att verbalisera det här, det är att göra och att se." Bedömningen grundar sig alltså mycket på en känsla av det lärare ser i stunden och läraren uttrycker det som att det inte alltid går att stödja sig mot kursplanen. En annan påstår att det inte går att sätta poäng som gör att bedömningen blir objektiv.

Att gå på känsla är svårt att verbalisera och därför svårt att motivera för eleverna, även om lärarens erfarenhet och professionalitet gör att man rent instinktivt känner vad som är rätt och fel. Att sätta betyg på känsla blir korrekt, men det är inte så proffsigt. Det är subjektivt och svårdefinierat. Det handlar om att göra och att se. Läraren ser en utveckling och individen känner att den utvecklas, det är en känsla, en sådan kunskap som lärare bara har i sig, en magkänsla.

7. Diskussion

I följande avsnitt diskuteras studiens metod och resultat och kopplas till tidigare behandlad litteratur. Detta följs sedan av en sammanfattande slutdiskussion.

7.1 Metoddiskussion

Vi valde en kvalitativ ansats med intervjuer i samtalsform och detta för att nå även de oväntade svaren och för att ha möjlighet att ställa följdfrågor vid behov (Esaiasson et al., 2007). I efterhand kan vi se hur vissa svar inte överensstämde med hur vi på förhand hade förväntat oss att lärarna i studien skulle svara. Om någon annan metod anammats skulle vi kanske ha gått miste om några av svaren vi fick. Vidare diskuterar Trost (1997) att kvalitativa intervjuer kan särskilja varierande handlingsmönster, vilket också framkom i vår studie och gav den djup.

Trost (1997) skriver även om standardisering vilket var något vi eftersträvade genom att intervjuarna höll sig nära frågeställningarna och dess formuleringar och avhöll sig från utsvävningar eller förklaringar av frågorna. Däremot valde vi att följa med ”i flytet” av intervjun och det hände därför att vi, tvärtemot Trosts rekommendationer gällande standardisering, ställde frågorna i omvänd ordning och att vi i vissa fall hoppade över frågor som vi upplevde att vi redan fått besvarade. Däremot påpekar Trost att samtidigt som intervjuerna ska vara välplanerade bör man förhålla sig till den intervjuade och dennes associationsbanor.

De första frågorna i en intervju kan avgöra flytet i fortsättningen, enligt Trost (1997). Därför bör man börja med att låta den intervjuade berätta fritt om någonting inom ämnesområdet, vilket vi gjorde genom våra allmänna inledande frågor. Man ska heller inte avbryta utan ge respondenten tid att tänka och låta tystnaden leda till fler svar (ibid). Detta var något som vi hela tiden tänkte på under våra intervjuer och det hände att respondenterna uttryckte att de inte hade mer att säga för att avsluta tystnaden och påkalla nästa fråga.

Det centrala är respondenternas uppfattningar och tanke kategorier. För att få en empirisk mättnad kartläggs alla olika uppfattningar och resultatet blir fullständigt när fler svar inte går att finna (Esaiasson et al., 2007). I vår studie genomfördes endast fem intervjuer, så att tala om en empirisk mättnad är lite optimistiskt eftersom det är så få intervjuade. Däremot var lärarnas subjektiva svar tillräckligt uttömmande och blev i slutändan upprepande, vilket gör att vi anser att det inom den begränsade studien ändå uppkom en viss empirisk mättnad som speglar deras syn på verkligheten.

Intervjuundersökningen grundades på Kvale och Brinkmanns sju stadier (2009). Inledningsvis formulerade vi syftet och klargjorde vårt problemområde. Tankarna koncentrerades till vad vi ville få reda på. Studiens upplägg planerades med hänsyn till vilken kunskap vi ville få fram i första hand. Därefter valde vi metod och intervjuguiden skapades som stöd till de intervjuer som sedan genomfördes. Vi hade ett reflekterande förhållningssätt till den eftersökta kunskapen, det vill säga att uppmärksamheten riktades inte enbart mot svaren, utan mot hur

de förmedlades och hänsyn togs även till relationen mellan intervjuare och intervjuad. Intervjumaterialet förbereddes sedan för analys genom att överföra informationen från talspråk till skriftspråk genom transkribering. Med det teoretiska perspektivet som bas bearbetades och analyserades materialet så att det som var tänkt att besvaras faktiskt också besvarades. Efter ett försök till att använda oss av kolumner valde vi istället att använda oss av färgmarkeringar eftersom detta blev mer överskådligt (Trost, 2007). Analysen gav oss resultatet och vi fastställde dess trovärdighet genom att kontrollera om intervjustudien undersökte det som var avsett att undersöka samt resultatets konsistens och dess generaliserbarhet. Rapporteringen behandlade sedan huruvida våra tolkningar följer vårt teoretiska perspektiv. Vikt lades vid att avgöra om alla problem och frågeställningar blivit besvarade och lösta.

Reliabiliteten i studien skulle kunna ifrågasättas då det är subjektivt hur en lärare uppfattar saker som kursplan och bedömning. Samtidigt kan man hävda att då vi nådde en någorlunda samstämmighet i vår studie finns chansen att liknande resultat kan nås även i nya, likartade undersökningar. Detta kan även kopplas till Trosts symboliskt interaktionistiska synsätt (1997) vilket innebär att vi kan förvänta oss olika resultat vid olika tidpunkter. Utifrån våra subjektiva uppfattningar anser vi att vår studie har hög trovärdighet då vi följt våra mallar och förhållit oss till den information vi samlat in. Vidare nämner Trost (1997) att man tolka dessa begrepp och termer något annorlunda vid kvalitativa studier.

Tillvägagångssätt och design

Vår pilotstudie gjorde att vi fick träna oss i att intervjua och vi kunde märka vad som var oklart i våra frågeställningar och även anpassa våra följdfrågor så att alla skulle få samma typ av följdfrågor (Olsson & Sörensen, 2007). Trosts (1997) råd om att undvika gruppintervjuer visade sig vara välgrundat. När lärarna i vår studie talade om mötena i sina idrottsläroplaner upplevde vi det som att en del av dem inte kunde göra sig hörda. Därför kan vi vara säkra på att var och en fick komma till tals i våra intervjuer då dessa hölls enskilt.

Det har varit en fördel att vara tre i forskargruppen. Dels under intervjuandet eftersom den tredje personen, som inte var delaktig i intervjun, istället fick läsa den färdiga transkriberingen. Denne hade då inga egna synintryck av respondentens kroppsspråk eller attityd i samband med det som personen sagt. Vi har också kunnat diskutera våra tankar och resultat med varandra under arbetets gång och på så vis nått en djupare förståelse för vår undersökning och kunnat problematisera syfte och resultat utifrån olika perspektiv.

Efter att vi hade transkriberat alla intervjuer försökte vi först skapa en tabell med kolumner över de olika svaren vi fått, baserat på intervjufrågorna (Trost, 1997). Detta visade sig till slut inte vara lämpligt för vår studie. Istället började vi med färgkodning, men inte på det sätt som Trost talat om med överstrykningspennor på papper. Det vi gjorde var att färgkoda i dokumenten på datorn och istället för att göra alla svar inom samma kategori i samma färg så lät vi varje respondent få en färg. Svaren kategoriserades sedan in direkt under de rubriker där de passade bäst och utifrån de frågeställningar som vi tidigare ställt. Detta visade sig bli väldigt tydligt och hjälpte oss att förstå vad lärarna sagt och hur detta passade in i vår studie.

7.2 Resultatdiskussion

Nedan följer diskussionen av studiens resultat kopplat till litteratur och tidigare forskning. Ordningsföljden baseras på våra frågeställningar och rubrikerna i resultatet.

7.2.1 Lärares syn på den nya ämnesplanen och deras uppfattningar om kunskapskraven i Idrott och hälsa 1

Denninger och Nilsson (2012) undersökte begreppen ”kroppslig förmåga” och ”goda rörelsekvaliteter” i Idrott och hälsa 1 i Gy11 och de fick fram att orden ansågs svårtolkade och att lärarna var oense om deras betydelse. Vår studie visar både likheter och skillnader i förhållande till deras resultat. Även lärarna i vår studie anser att progressionsorden är mångtydiga och svårtolkade. Däremot finns det även de som anser att det har blivit en klar förbättring av kunskapskraven då det beskrivs mer utförligt vad eleverna ska kunna, samtidigt som stegen är fler och därför blir progressionen mer synliggjord. I vår studie påpekar två lärare också professionens betydelse och menar att det måste finnas en tolkningsbarhet för att man ska kunna sätta sin egen prägel på undervisningen. Samtidigt uttrycks det att lärarna då måste ges chansen att diskutera inom arbetslaget vad dessa ord betyder för dem. Resultatet i vår studie pekar alltså på att Skolverkets (2011a) vision om att de nya ämnesplanerna ska bli tydligare att förhålla sig till och att följa stämmer överens med uppfattningen hos några av idrottslärarna. Däremot påpekar en lärare att ämnesplanerna fortfarande är luddiga, så att varken eleverna eller föräldrarna förstår vad som menas.

Dahlgren och Gottberg (2012) påstår att mer tid krävs för att dokumentera, diskutera och reflektera i syfte att uppnå likvärdig bedömning. Diskussioner om ämnesplanen och kunskapskraven visade sig vara önskvärt även hos lärarna i vår studie, men hur ofta detta inträffade rådde det delade meningar om. En lärare påstod att det regelbundet fanns tid för diskussioner i arbetslaget, medan en annan lärare ansåg att tid inte fanns för kontinuerliga diskussioner. Detta finner vi intressant eftersom vi har sett att den utsatta tiden för arbetslagsträffar existerar. Frågan är då om alla lärare deltar på dessa träffar och om det då sker på samma villkor. Det skulle kunna vara så att någon väljer att inte delta, eller så upplever man att det inte diskuteras relevanta saker. Det kan också vara så att man inte kommer till tals och därför känner att det som diskuteras inte är saker som man själv bedömer som viktigt. Vidare nämns att tid och rutin saknas för att känna sig säkra på kunskapskravens innebörd. Samma problematik berörs av Andersson och Börjesson (2012) som visar att lärarna upplevde att de fått för lite utbildning i hur de ska förhålla sig till den nya kursplanen och de kände sig därför osäkra på om de tolkade kunskapskraven på ett korrekt sätt.

Löfgren och Regnell (2011) skriver att lärarna inte utgår från kursplanen i sina lektioner och de undrar om det kan vara så att betygssystemet är utformat så att det blir omöjligt att ge rättvisa och likvärdiga betyg. I motsats till detta har vi i vår studie funnit att lärarna tycker att den nya ämnesplanen överensstämmer bättre med hur de vill undervisa och bedöma sina elever i jämförelse med den tidigare. Ytterligare en lärare i vår studie menar att det aldrig kommer att kunna sättas rättvisa betyg eftersom läraren hela tiden har stora tolkningsmöjligheter. Detta i motsats till Dahlgren och Gottberg (2012) som kom fram till att

den nya läroplanen var vägen till likvärdig bedömning. Eftersom styrdokumentet uttrycks i skriftspråk menar Gadamer att människor inte kan tolka eller se texterna på ett objektivt sätt. Människor kommer alltid att tolka utifrån sina egna perspektiv. Alltså är inte språket något objektivt instrument som kan beskriva texter på ett allmängiltigt sätt. Även Linde (2006) framhåller att olika personer tolkar läroplanen på olika sätt, vilket han benämner som transformeringsarenan. Det finns många saker som påverkar tolkningen, exempelvis lärares yrkeserfarenheter samt tillgång till undervisningsmaterial och -utrymmen.

7.2.2 Lärares uppfattningar om vilka kunskaper elever ska ha tillägnat sig efter avslutad kurs i Idrott och hälsa 1

Lärarna betonar i detta sammanhang främst mål ett och tre i ämnesplanen för Idrott och hälsa 1 (Skolverket, 2011c). I dessa mål står det att eleverna ska ha "Förmåga att planera och genomföra fysiska aktiviteter som befäster och vidareutvecklar kroppslig förmåga och hälsa" samt "Kunskaper om betydelsen av fysiska aktiviteter och naturupplevelser för kroppslig förmåga och hälsa" (Skolverket 2011c:83). Lärarna uttrycker det som att eleverna ska ha teoretiska och praktiska kunskaper om hur deras kroppar fungerar. De ska ansvara för sin egen träning och förstå vad som händer i kroppen när man tränar och äter och hur man får energi samt att hälsa och fysisk aktivitet är något som hänger ihop.

Lärarna nämner även att eleverna ska kunna visa olika rörelseformer och ha fått prova på olika typer av fysisk aktivitet så att de har med sig en bred kunskapsbas. I förhållande till detta skriver Skolverket (2011b) i ämnesplanen att eleverna ska utveckla rörelseglädje, men det framgår inte att det är någon bestämd aktivitet som ska utföras. Genom olika aktiviteter kan elevers förmågor och kunskaper visas på flera olika sätt. Detta visar även Londos (2010) studie där det framkom att lärare anser att undervisningen ska innehålla ett stort antal aktiviteter. Vidare framhåller Londos att det största bidraget till elevernas kunskapsutveckling sker inom det fysiska området för rörelsefärdigheter och fysisk kompetens.

Två lärare betonar även betydelsen av kunskaper om samarbete och att eleverna lär sig hur de ska behandla varandra så alla kan fungera i ett lag. Detta överensstämmer med de sociala aspekterna som Londos betonar samt med de fem mål som framhålls i ämnesplanen för Idrott och hälsa 1, det vill säga att eleven ska utveckla "Kunskaper om kulturella och sociala aspekter på fysiska aktiviteter och naturupplevelser" (Skolverket 2011c:83).

7.2.3 Lärares sätt att få kunskapskraven bedömningsbara i idrottsundervisningen

En lärare bedömer kunskapskravet om elevernas förståelse genom att de får planera och genomföra egen träning samt reflektera över resultatet. Detta kan kopplas till att eleven ska "genomföra och värdera olika rörelseaktiviteter som allsidigt främjar den kroppsliga förmågan" (Skolverket 2011b:1).

Lärarna betonar även att de utgår från sin egen erfarenhet i valet av undervisningsinnehåll och hur de ska bedöma. Därefter försöker de finna stöd i kunskapskraven. Detta menar Redelius (2007) är ett subjektivt förhållningssätt som handlar om att lärare själva, eller tillsammans med andra, diskuterar vad bedömning är för dem. I motsats till detta framhåller en lärare sina försök att utgå från det centrala innehållet i kursen, vilket istället är ett mer objektivet tillvägagångssätt då läraren förhåller sig till riktlinjerna i styrdokumentet (ibid).

Ineland et al. (2009) konstaterar att människan sorterar in andra människor i kategorier för att få världen begriplig och hanterbar. Detta tas upp av en lärare i vår studie, som menar att för att få bedömningen begriplig måste man jämföra eleverna med varandra. Redelius (2007) hävdar däremot att vi inte ska jämföra hur elever presterar i förhållande till varandra, utan istället är det hur de behärskar vissa kunskapsområden som är väsentligt för bedömning och betygsättning.

7.2.4 Lärares syn på elevers rörelsekvaliteter

Skolverket (2011b) definierar rörelseförmåga som elevernas förmåga att utveckla kondition, rörelseglädje, rörlighet, koordination, mental förmåga, kroppsuppfattning och motivation. Denna definition är något som lärarna i studien förhåller sig till i sin undervisning. Det som lärarna i vår studie definierar som rörelsekvaliteter kopplar vi till Magill (2011) och Schmidt och Wrisberg (2008) som beskriver viljestyrda rörelser. Dessa rörelser har ett specifikt mål eller syfte, vilket är fallet med de rörelser som utförs under idrottslektionerna. Lärarna i vår studie lägger vikt vid att kunna använda sin kropp på ett ändamålsenligt sätt med god motorik. Motoriska rörelser delas in i två kategorier (Gallahue & Ozmun 1998; Magill, 2011) nämligen grovmotorik och finmotorik, där stora respektive små muskelgrupper aktiveras. Magill menar att de flesta rörelseuppgifterna är en kombination av dessa kategorier.

I Tabell 1, som tidigare presenterats (s.21), beskriver Schmidt och Wrisberg (2001) de enskilda, periodiska och kontinuerliga motoriska färdigheterna. För att uppnå god rörelsekvalitet hävdar några av lärarna att eleven ska kunna utföra rörelser som faller under kategorin enskilda färdigheter i och med det att de har en tydlig början och slut, såsom exempelvis kullerbyttor eller passningar. En lärare framhåller att bedömning av god rörelsekvalitet som utförs med säkerhet är enkelt att se i gymnastik, där eleven måste sammanlänka olika enskilda färdigheter som att spänna kroppen och vara rak i ryggen osv. Detta anser vi kan sorteras in under de periodiska färdigheterna som Schmidt och Wrisberg (2001) redogör för och som kategoriseras som en något högre nivå av motoriska färdigheter. Vidare nämns skridskoåkning där man kan se balans och kroppsuppfattning och att eleven kan koordinera rörelser. Denna typ av motorisk aktivitet har inte någon tydlig början eller slut och hamnar därmed under rubriken "kontinuerliga färdigheter".

Som exempel på elevers rörelsekvalitet nämner två lärare rytm och rörelse. De menar att en elev som behöver några takter på sig för att följa med i rörelsebytet och bara utför benrörelserna endast når god rörelsekvalitet, medan någon som koordinerar både armar och ben uppnår kravet god rörelsekvalitet med säkerhet. En lärare påtalar vikten av att se till så

alla elever uppnår de grundläggande rörelsemomenten innan de går vidare till nästa nivå. Tabell 4 (s.23) (Schmidt & Wrisberg, 2001) är en version av Gentiles system av rörelsekrav kopplat till yttre förutsättningar. Här kan vi placera in rytm och rörelse som en aktivitet med endast kroppsöflyttning där bara sammanhangen ändras, vilket visar att progressionen ökat något i Gentiles system. Vidare kan man återgå till passningsmoment i bollspel, vilket i Gentiles system beskrivs som ett moment med endast hantering av föremål och där bara förutsättningarna ändras.

7.2.5 Lärares uppfattningar av att ”elever kan med säkerhet och med goda rörelsekvaliteter genomföra en bredd av aktiviteter, även av komplex karaktär”

Lärarna som beskriver en god rörelse med säkerhet av komplex karaktär, menar att eleven då även kan läsa spelet och anpassa sitt rörelsemönster därefter och se konsekvenserna. Detta menar vi hamnar på den mest avancerade nivån i Gentiles system (Schmidt & Wrisberg, 2001) vilket innebär både kroppsöflyttning och hantering av föremål samt att både förutsättningar och sammanhang ändras. De flesta lärarna bedömer elevernas förmåga genom att kunna ta en rörelse från ett visst moment och applicera det i ett annat sammanhang eller under fart. Detta understryker även Annerstedt (2002) som menar att idrottslärare alltid bedömer eleverna i rörelse. Att bedöma en situation i fart och att kunna anpassa kroppens hastighet och kraftutveckling samt utföra delmoment i rätt följd för att rörelsen ska bli korrekt, anser lärarna är avgörande för att utföra en rörelse av komplex karaktär. Detta ser vi stämmer väl överens med progressionen i Gentiles tabell.

Amerikansk fotboll framställs av en lärare som en komplex aktivitet eftersom det är ett moment där det inte är förutbestämt vad som kommer att ske och när. Eleverna måste således anpassa sig efter vad som händer. Utifrån Tabell 2 av Schmidt och Wrisberg (2001), som återfinns på sida 21, skulle detta moment innebära en viss rörelsekontroll och ett visst beslutsfattande, vilket innebär att det är både viktigt att veta vad som behöver göras men även att göra det korrekt. Samma komplexitet beskrivs även av de andra lärarna som moment där det finns många delar att uppmärksamma och där eleven måste planera för sina rörelser på förhand. De lägger även vikt vid öga-hand koordinationen, vilket i Gentiles system (s.23) hamnar under hantering av föremål. Om det då sker i rörelse anser vi att en högre rörelsenivå uppnås. Denna typ av öga-hand koordination kan även ses som en blandning av grovmotoriska och finmotoriska färdigheter där både stora och små muskelgrupper aktiveras (Magill, 2011).

Magill (2011) samt Schmidt och Wrisberg (2008) menar att rörelser innebär att olika kroppsdelar rör sig i förhållande till varandra. Detta berör lärarna i vår studie genom att uttrycka att eleverna ska kunna koordinera flera rörelser samt ha kunskap om när de ska använda sig av vilka rörelser. Komplexa rörelser är alltså enligt lärarna sammansatta rörelser som består av flera moment och som kräver utvecklade motoriska färdigheter som går över flera leder med många neuromuskulära kopplingar.

7.2.6 Lärares bedömning av elevers rörelsekvaliteter

En lärare uttrycker att bedömningen är svårare i idrott än i andra ämnen. Annerstedt (2007) skriver att idrottsläraren har en annorlunda bedömningssituation i jämförelse med lärare i andra ämnen då de bedömer i fysiska moment som utförs under bråkdelen av en sekund. Detta ställer krav på lärarens bedömningsförmåga och kräver välplanerade bedömningssituationer. En lärare lägger även vikt vid att tänka på att bedöma det man ser, det som eleven faktiskt utför, och inte det man tror eleven skulle kunna klara av.

Några av lärarna nämner även att det måste ske en utveckling i aktiviteterna och betonar också processen för att rörelsen ska kunna bedömas som god. För att sedan kunna utföra något med ”god rörelsekvalitet” och ”med säkerhet” tittar lärarna på kroppskontroll, där de väger in saker som bland annat kroppshållning, styrka, spänst och snabbhet. Motivation bedömer en lärare genom att ge eleverna instruktioner och därefter se vilka som tar till sig det och har en vilja att utvecklas. Att lärare bedömer elevers motivation är i likhet med Klapp Lekholm (2011) som förklarar att kunskaper som bedöms kan ha implicita funktioner, det vill säga funktioner som är dolda och inte framkommer i styrdokumentet. Skolverket (2011b) nämner att eleven ska utveckla färdigheter i och kunskaper om rörelsekvaliteter, vilket också stämmer med uttalanden om elevens vilja att utveckla sig kroppsligt sett. En lärare tar upp problematiken med att bedöma utveckling då eleverna har olika ingångsnivåer både rörlighetsmässigt och kunskapsmässigt. Detta gör att om det är någon som redan ligger på en hög nivå, så har denne mindre utvecklingspotential än någon som inledningsvis är mindre duktig och således kan göra större framsteg under kursens gång. För att uppnå en högre kunskapsnivå inom rörelsekvalitet menar lärarna att eleverna ska känna sig säkra och trygga i det de gör. Detta kan kopplas till Skolverket (2011b) som skriver att det är eftersträvansvärt att alla elever ska känna att de lyckas och att de stärker sin självkänsla.

Ytterligare ett exempel som framkommer där lärare kan bedöma rörelsekvalitet är styrketräning med medicinboll. Här förklaras det att det syns vilka som har styrka och kan utföra rörelser på rätt sätt rent tekniskt. I Tabell 2 (s.21) av Schmidt och Wrisberg (2001) berörs motoriska och kognitiva färdigheter. I styrketräning, som exempelvis med medicinboll, tillämpas maximal rörelsekontroll och minimalt beslutsfattande, vilket gör att vi placerar aktiviteten under motoriska färdigheter. Det viktiga är att det är rörelsen som avgör möjligheten att maximera utförandet.

Lärarna i vår studie är oense om huruvida deras undervisning och bedömning stämmer överens. Några hävdar att även om vägen till kunskap skiljer sig åt blir resultatet ändå likvärdigt i slutändan och det är viktigt att få sätta sin egen prägel på undervisningen. En annan lärare tycker att samstämmigheten i bedömning och betygsättning äventyras om undervisningen inte är någorlunda likartad hos lärarna. Syftet med reformen 2011 är bland annat att utbildningen ska vara likvärdig (Skolverket, 2011a). Lindblad (1991) hävdar att ett av de viktigaste skälen till att vi har betyg är att kunna mäta undervisningens jämförbarhet och likvärdighet. Den ena lärarens farhågor om att likvärdigheten i betygssättningen riskerar att bli annorlunda om undervisningen inte är jämförbar kan därför ses som relevanta.

Några av lärarna berör vikten av att föra en dialog med eleverna angående deras rörelsekvaliteter för att kunna diskutera hur bedömningen går till. Detta för att läraren ska kunna se utvecklingen och för att eleven ska känna den. Skolverket (2011e) redogör för att bedömningar av elevers prestationer ska klargöra och värdera elevers kunskaper samt ge återkoppling för fortsatt lärande. Vidare påtalar Skolverket att det är viktigt att eleverna får veta när en bedömning sker (Skolverket, 2011e), vilket stämmer väl överens med en lärares förklaring av sitt tillvägagångssätt där läraren beskriver momentet i en genomgång, varefter eleverna får öva och i slutändan bli bedömda i det momentet. Denna form av tydliggörande av målen kan betecknas som formativ bedömning.

I vår studie framkom även att en lärare använder sig av kamratbedömning. Läraren talar om bedömning där eleverna får uttrycka vad de tyckte var bra och vad som kunde förbättras när deras klasskamrater har hållit i något moment, som exempelvis aerobics. Efter att eleverna har sagt sitt får läraren sista ordet genom att summera och eventuellt ge ytterligare tips. Skolverket (2011e) anser att formativ bedömning kan bidra till att eleverna ökar sin förmåga att ansvara för sitt eget lärande genom bedömning av egna och andras prestationer. En kombinerad återkoppling från läraren tillsammans med eleven anses vara ett bra sätt att öva på självbedömning. Black et al. (2003) anser att elevernas motivation att arbeta mer noggrant stärks genom kamratbedömning. Eleverna använder också sitt eget språk, vilket ökar deras förståelse för övningens syfte.

Dokumentation av rörelsekvaliteter säger de flesta lärarna i vår studie är något som sker kontinuerligt i anslutning till lektionerna genom att lärarna antecknar alla elevers deltagande och prestation. I motsats till detta avråder Annerstedt (2007) från att bedöma alltför många elever under samma tillfälle. Han menar också att bedömningen ska ske kontinuerligt i samband med det fysiska utförandet. Bedömningen ska även ske i efterhand då läraren utför en mer övergripande och sammanfattande bedömning (ibid). Detta är något som stämmer väl överens med hur lärarna i studien dokumenterar. I sin dokumentation är det två lärare som antecknar var eleverna befinner sig rent kunskapsmässigt, istället för att betygsätta dem. De menar att bedömningen ska vara formativ. Lundahl (2011) förklarar att formativ och återkopplande bedömning förbättrar resultaten, eftersom det är en social aktivitet och ska överensstämja med undervisningen. En annan lärare påpekar att när bedömningen inte sker i anslutning till lektionerna blir det en subjektiv helhetsbedömning, det vill säga en helhetsbild av hela kursen i efterhand. Det innebär en summativ bedömning. Samma lärare uttrycker att det är svårt med ”långsvägbedömningar”, vilket vi tolkar som formativ bedömning (Skolverket, 2011). Att ta hänsyn till helheten vid bedömning av kunskap är ett mer holistiskt tillvägagångssätt, medan de lärare som utgår från de olika delarna av processen istället använder sig av en analytisk kunskapsbedömning (Skolverket, 2011e).

De två lärare som använder sig av matriser som stöd i dokumenterandet inför betygssamtal med eleverna, anser att matriser gör kunskapskraven bedömningsbara och att det blir tydligare att alla moment kommer med. De tydliggör även hur väl eleverna har presterat och huruvida de uppnår målen eller ej. En lärare menar att det är effektivt och tryggt att ha något att luta sig mot för att kunna motivera elevers betyg. Lundahl (2011) skriver om hur lärare gör tolkningar

av vad eleverna kan. För att underlätta vid bedömning kan matriser då vara ett bra sätt att sammanföra ämnets syfte och mål med kunskapskraven i undervisningen och bedömningen. Matriserna blir redskap för att analysera ämnesplaner och kunskapskrav och tydliggör även för eleverna relationen mellan lärandemål, undervisning och bedömning. Samtidigt blir det översiktligt för lärarna hur de på bästa sätt kan pröva elevernas kunskaper och färdigheter.

Lärarna i vår studie har haft möten där de försökt att fördjupa förståelsen för bland annat formativ och summativ bedömning. När de talar om bedömning är det få av dem som använder sig av orden formativ och summativ. Istället berättar de om hur bedömningen går till och ur dessa beskrivningar har vi dragit paralleller till vilka bedömningsstrategier de tillämpar. Colnerud och Granström (2002) framhåller att lärarkåren behöver kunna språkliggöra sina resultat och för att skolan ska bli bättre menar de att det är viktigt att lärare har ett gemensamt yrkesspråk. Lärarna i studien har inte utvecklat sitt yrkesspråk tillräckligt för att kunna sätta ord på hur de bedömer eleverna. Ett sätt att tillägna sig och utveckla ett yrkesspråk menar Colnerud och Granström är att lärare gemensamt får arbeta med utvärderings- och kvalitetsarbete. Ett sätt att göra detta på skulle kunna vara, som en lärare framhåller, genom att ta hjälp utifrån för att styra arbetslagssamtalen i rätt riktning och för att nå en ökad förståelse för varandras sätt att bedöma.

Känslan – den tysta kunskapen

Kunskapsresurserna kan delas in i två delar, den ena uttrycks i tal och skrift medan den andra sker både medvetet och omedvetet. Den första delen är lätt att uppfatta medan den andra är svårförståelig och den kallas därför för ”den tysta kunskapen” (Nonaka & Konno, 1998). Något alla lärare i studien talar om är känslan av elevernas kunskaper. Att gå på känsla är svårt att verbalisera och därför svårt att motivera för eleverna, även om lärarens erfarenhet och professionalitet gör att de instinktivt känner vad som är rätt och fel. Molander (1993) tolkar Polanyis uttryck att människan vet mer än vad den kan uttrycka i ord. Vidare talar han om att kunna *känna* igen moment och *utföra* dem utan att kunna uttrycka i ord *hur* vi känner igen eller *utför* dem.

Lärarna i studien påstår att betyg satta på känsla blir korrekta, men däremot är det inte särskilt professionellt eftersom det blir subjektivt och svårdefinierat. Vad det handlar om är vad eleven gör och läraren ser. Läraren ser en utveckling och individen känner att den utvecklas, vilket är en magkänsla, en kunskap som lärare har i sig. Annerstedt (2007) anser att bedömning sker genom att lärarna observerar elevernas prestationer och på så sätt får en uppfattning om deras förmågor och resultat. Denna uppfattning skulle kunna stämma överrens med lärarnas känsla av och syn på elevernas utföranden. Vidare beskriver Wittgenstein (1953) att tyst kunskap sprids genom att någon visar och en annan betraktar, vilket kommer till uttryck i ord som att det ”låter rätt”, ”ser rätt ut”, ”känns rätt” och så vidare. Dessa ord är subjektiva bedömningar som utgår från varje individ. När individerna emellertid inte har samma implicita förståelse kan missförstånd ske (Dewey, 1933), vilket några lärare i studien beskriver när de säger att detta är svårt att förklara vid betygssamtal med eleverna.

Två lärare i studien nämner specifikt att de försöker hålla sig borta från resultatnriktad undervisning med tidtagning och liknande. De påstår att bedömning av goda rörelsekvaitéer inte kan ske genom mätning och tidtagning. Därför blir inte bedömningen så tydlig och utvärderingsbar som önskvärt. Redelius (2007) framhåller att lärare som har svårt att verbalisera kunskapsmålen istället lutar sig mot konkreta mätinstrument som tidtagning och måttband för att bedöma eleverna. Detta pekar på att trots den bedömningsproblematik som kan uppstå när det är svårt att i ord beskriva vilka kunskapsmål som eleverna ska uppnå, använder sig inte lärarna av dessa mätredskap.

7.3 Slutdiskussion

Lärarnas samlade syn på den nya ämnesplanen i Idrott och hälsa är att den har blivit tydligare och men att tolkningsbarheten fortfarande finns kvar, vilket är viktigt eftersom det tillhör läraryrkets profession att kunna utforma undervisningen utifrån kunskapskrav och skolans resurser. Eleverna ska ha både teoretiska och praktiska kunskaper om hur deras kroppar fungerar. De ska få en förståelse för att fysisk aktivitet är något primärt; ett medel för att ta hand om sina kroppar. Eleven ska ansvara för sin egen träning och bedöma sitt utvecklingsbehov. Vidare ska eleven ha förmågan att koppla de teoretiska momenten till praktiken och verksamhet i det dagliga livet samt förstå att hälsa och fysisk aktivitet hänger ihop. Samarbete och hänsynstagande, det vill säga de sociala bitarna som idrottsaktiviteter kan ge är också viktiga kunskaper.

För att få kunskapskraven bedömningsbara i undervisningen framstår användandet av matriser som ett hjälpmedel för två lärare, medan övriga utformar undervisningen utifrån sin erfarenhet och först därefter finner kopplingar till kunskapskraven. Vissa delar tycks vara enklare att få med i bedömningen utifrån kunskapskraven än andra så är fallet för till exempel aerobics och egenplanerad träning.

Lärares syn på rörelsekvaiteter innefattar många delar, men tycks trots det överensstämma med de teorier om rörelse som vi berört. Som viktiga delar tar lärarna upp kroppskontroll, hållning, styrka, spänst och snabbhet. Utöver detta ska eleverna kunna använda sin kropp på ett ändamålsenligt sätt, vara trygga i sina rörelser och utvecklas. I rytm och rörelse nämner lärarna följande som viktigt vad gäller rörelsekvaitet; koordinationsförmåga, styrketräning vilket pekar på medvetande om det tekniska utövandet, skridskoåkning för att se på balans och kroppsuppfattning, medan gymnastiken sammanlänkar enskilda färdigheter till en helhet, något som anses vara något mer komplicerat. Aktiviteter där yttre förutsättningar förändras eller där hantering av föremål ingår hamnar på en högre nivå rörelsemässigt sett.

Om både förutsättningar förändras och föremål hanteras talar lärarna om goda rörelser med säkerhet, av komplex karaktär. Eleven kan då läsa spelet och anpassa sitt rörelsemönster därefter. De ska kunna tillämpa en rörelse från ett moment och applicera denna rörelse i annat sammanhang eller i fart, kunna anpassa hastighet och kraft samt kunna utföra delmoment i rätt följd.

Vidare ska eleverna kunna koordinera flera rörelser samt veta när de ska använda sig av vilka rörelser. Komplexa rörelser är alltså enligt lärarna sammansatta rörelser som består av flera moment och som kräver motoriska förmågor som går över flera leder med många neuromuskulära kopplingar.

Vad gäller bedömning av rörelsekvaliteter framhålls det av lärarna att detta är svårt att verbalisera, kanske på grund av deras brist på ett gemensamt yrkesspråk. Några lärare talar om formativ bedömning då de beskriver att de tydliggör målen och antecknar elevernas kunskapsnivå i anslutning till lektionerna, snarare än att betygssätta dem. En lärare har svårigheter att använda formativ bedömning och hamnar istället ofta i den summativa bedömningen genom en subjektiv övergripande bedömning i efterhand. Däremot använder läraren sig av kamratbedömning, vilket är en formativ ansats. För att få kunskapskraven bedömningsbara för att få med alla moment talar även några lärare om matriser för att tydliggöra prestationer och om eleverna uppnår målen eller ej. En annan lärare uttrycker en rädsla för att dessa skilda synsätt gällande bedömning äventyrar samstämmigheten i slutändan. Kanske borde arbetslaget sträva efter att utveckla ett gemensamt yrkesspråk, speciellt då lärarnas bedömning av elevers kunskaper ofta går på känsla. Detta är återigen något som är svårt att verbalisera och det blir då oprofessionellt och svårt att motivera. Samtidigt hävdar lärarna att deras erfarenhet och just professionalitet gör att de instinktivt känner vad som är rätt och fel. Betyg sätta på känsla blir korrekta, men blir subjektiva och svårdefinierade. Genom att undvika resultatriktad undervisning blir inte bedömningen så tydlig och utvärderingsbar som önskvärt.

Det vi fått fram i denna studie är att det alltid kommer vara subjektivitet som avgör bedömningen av elever. Bedömning kan aldrig bli objektiv. Däremot gör lärarnas yrkesprofession att dessa subjektiva bedömningar ändå blir relativt korrekta, eftersom vi genom vår utbildning har kunskapen att utläsa och sätta oss in i styrdokument. Samtidigt måste man som lärare hela tiden hålla sig uppdaterad och diskutera med kollegor och lärare på andra skolor för att bedömningen ska bli så likvärdig som möjligt. Vi har fått insikten att idrottslärlärlaget bör vara samorganiserat för att undervisningen ska bli likvärdig och för att eleverna ska ges chansen att lära sig liknande kompetenser. På samma gång har vi förstått att det går att lära sig en och samma kvalitet genom olika aktiviteter och ändå bedöma eleverna likvärdigt. Vår studie har även gett oss förståelse för vad rörelsekvalitet innebär. Lärarnas beskrivningar av rörelser var konkreta och utförliga och på det sättet kan även andra lärare och lärarstudenter ta del av vår studie och börja sätta ord på hur man bedömer rörelsekvalitet på olika nivåer.

Som en fortsättning på denna studie skulle det vara intressant att göra en likartad undersökning på en annan skola eller i en annan kommun. Man skulle också kunna göra en jämförande studie för att se vad det finns för likheter och skillnader i idrottslärares bedömning av rörelsekvaliteter.

8. Referenser

Böcker

- Annerstedt, C. Peitersen, B. & Rønholt, H. (2005). *Idrottsundervisning. Ämnet idrott och hälsas didaktik*. Göteborg: Multicare AB.
- Annerstedt, C. (1991). *Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens – ett didaktiskt perspektiv*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Annerstedt, C. (2002). Betygssättning i idrott och hälsa. I Skolverket (Ed.), *Att bedöma eller döma. 10 artiklar om bedömning och betygssättning* (s.125-140). Stockholm: Elanders Gotab.
- Annerstedt, C. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i Idrott och hälsa*. Göteborg: ZetterQvist Tryckeri AB.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 13:4, s. 303-318.
- Annerstedt, C. (2012). *Hva vet vi om kroppsøvningsfaget? Forskningsresultater fra 80-tallet og fram til i dag*. Opublicerat manuskript. Norges Idrettshøgskole och Göteborgs universitet.
- Baumard, P. (1999). *Tacit knowledge in Organisations*. London: Sage Publications.
- Black, P. Harrison, C. Marshall, B. William, D. (2010). *Assessment for Learning. Putting it into practice*. Glasgow: Bell & Bain.
- Christoffersen, M. N., Andersen, B. H. (1982). *Åbent intervju*. Köpenhamn: Socialforskningsinstituttet, studie 41.
- Colnerud, G. Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket. Om yrkesspråk och Yrkesetik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Ineland, J. Molin, M. Sauer, L. (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Kristianstad: Kristianstads boktryckeri.
- Esaiasson, P. Gilljam, M. Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Uppl. 3, Stockholm: Nordsteds juridik.
- Eggen, A.B. (2011). *Bedömning och skolans Demokratimål. Bedömning i och av skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Engström, L-M. (1969). *Gymnastikundervisning i årskurs 8: resultat av en enkät till gymnastiklärare rörande ämnets innehåll och målsättning*. Stockholm: HLS. (Rapport från Pedagogisk-psykologiska intuitionen, Lärarhögskolan i Stockholm, 44).
- Hartman, S. (2003). *Skrivhandledning för examensarbeten och rapporter*. Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur.
- Ekberg, J-E. (2009). *Mellan fysisk bildning och aktivering. En studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9*. Malmö: Malmö högskola.
- Klapp Lekholm, A. (2011). *Vad mäter betygen? Bedömning i och av skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.

- Larsson, H. (2007). Skolans rörelseuppdrag. I H. Larsson, & J. Meckbach (Red.), *Idrottsdidaktiska utmaningar* (s.36-53). Stockholm: Liber.
- Larsson, H. Redelius, K. (2004). Några pedagogiska utmaningar i relation till ämnet idrott och hälsa. I Larsson, H., & Redelius, K. (red.), *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Idrottshögskolan. S 227-239.
- Linde, G. (2003). *Kunskap och betyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Linde, G. (2006). *Det skall ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Londos, M. (2010). *Spelet mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid*. Malmö: Malmö högskola.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Finland: Bookwell AB.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos AB.
- Molander, J. (2003). *Vetenskapsteoretiska grunder. Historia och begrepp*. Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling. (2007). *Idrott och hälsa – En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Stockholm: Liber.
- Nonaka, I. Konno, N. (1998). *Tacit Knowledge And The Work Of Ikujiro Nonaka: Adaptations of Polanyi in a Business Context*. I Haldin-Herrgård, T (2004). *Hur höra tyst kunskap? Utveckling av metod för studier av tyst kunnande*. Handelshögskolan Helsingfors.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2007). *Forskningsprocessen. Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber AB.
- Polanyi, M. (1966). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical philosophy*. I Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos AB.
- Redelius, K. (2007). Betygsättning i idrott och hälsa – en didaktisk utmaning med pedagogiska konsekvenser. I H. Larsson, & J. Meckbach (Red.), *Idrottsdidaktiska utmaningar* (s.217-232). Stockholm: Liber.
- Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövandet*. Malmö: Malmö Högskola.
- Skolverket. (2011a). *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Edita.
- Skolverket. (2011b). *Om ämnet Idrott och hälsa* Stockholm: Edita.
- Skolverket. (2011c). *Ämnesplanen för Idrott och hälsa 1*. Stockholm: Edita.
- Skolverket. (2011d). *Bedömning och betygsättning i gymnasieskolan*. Stockholm: Edita.
- Skolverket. (2011e). *Kunskapsbedömning i skolan. Praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Edita.
- Schmidt, R. A. & Wrisberg, C. A. (2001). *Idrottens rörelselära, motorik och motorisk inläring*. Stockholm: Sisu idrottsböcker.
- Trots, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Waldow, F. (2011). Bedömningens roll i fördelningen av livschanser i Tyskland och Sverige. I: C. Lundahl, & M. Folke-Fichtelius (Red.), *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: studentlitteratur.

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigation*. I Haldin-Herrgård, T. (2004). *Hur höra tyst kunskap? Utveckling av metod för studier av tyst kunnande*. Handelshögskolan Helsingfors.

Uppsatser

Andersson, I. och Börjesson, T. (2012). "Eleven vet vilket mål som är hans och vilket mål som är motståndarens, det räcker". En studie i vad och hur lärare i Idrott och hälsa betygssätter sina elever. Göteborgs Universitet.

Dahlgren, N. Gottberg, M. (2012). *Likvärdig bedömning? Så tolkar idrottslärarna värdeorden "till viss del", "relativt väl" och "väl" utifrån kunskapskraven i Lgr11*. GIH Stockholm.

<http://gih.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:551495>

Denninger, G. Nilsson, B. (2012). *Kroppslig förmåga och goda rörelsequalitéer. En intervjustudie om tolkningar bland lärare i idrott och hälsa*. Uppsala Universitet. <http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:533621>

Haldin-Herrgård, T (2004). *Hur höra tyst kunskap? Utveckling av metod för studier av tyst kunnande*. Handelshögskolan Helsingfors.

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10227/116/144-951-555-878-6.pdf?sequence=2>

Löfgren, P. Regnell, A. (2011). *Ett orättvist betygssystem? Gymnasielärares syn på betygssättning inom Idrott & Hälsa*. Högskolan Kristianstad.

<http://hkr.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:425683>

Tidén, A. (2012). *Bedömningar av elevers rörelseförmåga*. GIH Stockholm och Göteborgs Universitet.

Rapporter

Lindblad, T. (1991). *Allt är relativt*. Centralt utarbetade prov i svenska, matematik, engelska, franska, tyska, fysik och kemi – beskrivning, analys, förslag. Göteborg: Göteborgs universitet, Rapport nr. 1991:03.

Schäfer Elinder, L. & Faskunger, J. (red). (2006). *Fysisk aktivitet och folkhälsa*. Statens folkhälsoinstitut. Rapport nr, 2006:13.

http://www.fhi.se/PageFiles/3358/R200613_Fysisk_aktivitet_0701.pdf
hämtad 2013-01-09

Artiklar

FP vill ha betyg från årskurs fyra, hämtad (2012-11-16)

http://www.svd.se/nyheter/inrikes/fp-vill-ha-betyg-fran-arskurs-fyra_7624428.svd

Bilaga 1 Intervjuguide

Inledande frågor:

- Hur gammal är du?
- Hur länge har du arbetat som lärare i Idrott och hälsa?
- Hur länge har du arbetat på gymnasiet?
- Har du formell utbildning?

Huvudfrågor:

- Hur tänker du kring bedömning utifrån den nya ämnesplanen i Idrott och hälsa 1?
- Vilken kunskap ska eleverna ha fått efter avslutad kurs i Idrott och hälsa 1?
- Hur uppfattar du kunskapskraven i Idrott och hälsa 1?

Det finns fler olika kunskapskrav, men vi har valt att fokusera på "rörelsekvaliteter".

- Vad betyder rörelsekvaliteter för dig?
- Hur bedömer du elevernas rörelsekvaliteter?
- Hur kommer du ihåg de rörelsekvaliteter som eleverna visat på lektionerna?
- Finns det en diskussion om rörelsekvaliteter mellan idrottslärarna?
- Om ja; hur ger det sig uttryck?
- Om nej; hur kommer det sig?

Ge tid att titta igenom pappret med utdraget ur kunskapskravens E betyg.

- Vad tänker du om detta? Vad säger det här dig?
- Hur kan man se detta i din undervisning?
- Kan du beskriva när du senast bedömde en elev med goda rörelsekvaliteter?

Ge tid att titta igenom pappret med utdraget ur kunskapskravens C betyg.

- Vad tänker du om detta? Vad säger det här dig?
- Hur kan man se detta i din undervisning?
- Kan du beskriva när du senast bedömde en elev som med säkerhet genomförde goda rörelsekvaliteter?

Ge tid att titta igenom pappret med utdraget ur kunskapskravens A betyg.

- Vad tänker du om detta? Vad säger det här dig?
- Hur kan man se detta i din undervisning?
- Vad är en komplex aktivitet?
- Kan du beskriva när du senast bedömde en elev som visade god rörelsekvalitet i en komplex aktivitet?
- Finns det moment i din undervisning där elever inte kan visa komplexitet?

- Vad tror du att de som skrev kunskapskraven menade med dessa utdrag?

Bilaga 2 Utdrag ur kunskapskraven i Idrott och hälsa 1

Betyget E

Eleven kan med goda rörelsekvaliteter genomföra en bredd av aktiviteter som utvecklar den kroppsliga förmågan.

Betyget C

Eleven kan **med säkerhet** och med goda rörelsekvaliteter genomföra en bredd av aktiviteter som utvecklar den kroppsliga förmågan.

Betyget A

Eleven kan **med säkerhet** och med goda rörelsekvaliteter genomföra en bredd av aktiviteter, **även av komplex karaktär**, som utvecklar den kroppsliga förmågan.

Bilaga 3 Brev till lärarna



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Göteborg 2012-11-07

Hej.

Vi är tre lärarstudenter som läser sista terminen vid Göteborgs Universitet. Vi skriver nu vårt examensarbete som handlar om synen på kunskapskrav och bedömning hos lärare i Idrott och Hälsa 1.

Vårt syfte är att genom intervjuer undersöka hur lärare i idrott och hälsa ser på ett visst utdrag ur kunskapskraven och hur det ger sig uttryck i deras undervisning. Intervjun kommer endast användas i vårt examensarbete och namnen på de medverkande kommer anonymiseras. Deltagandet är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta din medverkan. Vi hoppas dock att du kan och vill svara på våra frågor så utförligt som möjligt. Vi söker inga rätta svar utan vill ta del av de tankar som verksamma lärare har i frågan.

Med vänliga hälsningar
Isabell Petersson, Sara Preiholt och Ditte Strand