



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Vad är kroppslig förmåga?

En kvalitativ studie av gymnasielärares uppfattningar om begreppet och deras resonemang i bedömningen



Namn: Joel Lavén  
Program: Ämneslärarprogrammet

Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LGID2A  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT/2018  
Handledare: Britta Thedin Jakobsson  
Examinator: Daniel Arvidsson  
Kod: VT18-2940-09-LGID2A

---

Nyckelord: Bedömning; Fenomenografi; Idrott och hälsa; Kroppslig förmåga; Lärarperspektiv

## Abstract

Kroppslig förmåga myntades först i gymnasieskolans läroplan 2011. Det dröjer till 2014 innan Skolverket publicerar bedömningsstöd som kan hjälpa lärare att öka förståelse för begreppet. Skolverket understryker att kroppslig förmåga bör förstås utifrån en holistisk syn på rörelser, som en påbyggnad av rörelseförmåga, där teori och praktik sammanvävs. Syftet med studien är att utreda hur lärare uppfattar och resonerar kring kroppslig förmåga, med avseende på tolkning och bedömning. Mot bakgrund av resultaten avses även att föra en diskussion om lärares uppfattningar och resonemang av kroppslig förmåga i relation till styrdokument och stödmaterial. Metoden som används är en fenomenografi-inspirerad kvalitativ studie. Resultat i studien visar att lärare upplever en otydlighet i vad Skolverket menar med kroppslig förmåga. De mest framträdande beskrivningarna av kroppslig förmåga är att ha eller att kunna utveckla fysiska kvaliteter, samt kunna anpassa rörelser och kraft. Kroppslig förmåga framställs i ljuset av komplexa rörelser, rörelsekvaliteter eller rörelseförmåga. De strategier och metoder som lärare identifierar vid bedömning av kroppslig förmåga är inspelning, observationer, dokumentation, skriftlig teoretisk insamling, diskussioner och sambedömning. Slutsatser i studien är att Skolverkets ambitioner med begreppet kroppslig förmåga inte når ut till lärare i Idrott och hälsa. Lärare bör ges möjlighet att veta hur olika bedömningsverktyg kan användas till utveckling och bedömning av olika dimensioner av kroppslig förmåga, där en ökad lärarfortbildning kan vara en lösning. Genom att använda identifierade metoder på ett mer kreativt sätt, exempelvis erbjuda utforskande elevuppgifter, kan ytterligare kunskaper inom ramen för kroppslig förmåga förvärvas.

# 1 Förord

Under tiden på universitetet har många tankar väckts inför kommande profession som lärare i Idrott och hälsa. Idéer och tankar har förts fram i syfte att bidra till bildning inom ämnet. För mitt kommande yrke känns det oerhört viktigt att fokus riktas mot elevers lärande och utveckling, snarare än på aktivitet och att ha roligt, även om det också givetvis kan och bör vara en komponent i undervisningen. Kroppslig förmåga är förmodligen det begrepp som främst genomsyrat mina tankar om lärande och utveckling i Idrott och hälsa. I det här examensarbetet har jag därför valt att arbeta och fördjupa mig inom kroppslig förmåga. Jag vill rikta ett stort tack till de lärare som har ställt upp på intervju. Ni har gjort den här uppsatsen möjlig. Jag skulle även vilja tacka min handledare Britta Thedin Jakobsson, som har hjälpt mig längst vägen och bidragit med konstruktiv kritik. Tack ska även min sambo, Paulina Jonsson, min svärmor och mina föräldrar ha, som varit uppvaktande och behjälpliga i vått och torrt. Tack!

## 2 Innehållsförteckning

<b>3</b>	<b>Inledning</b> .....	<b>5</b>
3.1	Syfte .....	5
3.1.1	Frågeställningar .....	5
<b>4</b>	<b>Bakgrund</b> .....	<b>6</b>
4.1	Bedömning i Idrott och hälsa .....	6
4.1.1	Lärares tolkning av styrdokument .....	6
4.1.2	Vad ligger till grund för bedömning? .....	6
4.1.3	Magkänsla som bedömningsverktyg.....	7
4.2	Begreppet kroppslig förmåga .....	8
4.2.1	Kroppslig förmåga i styrdokument och stödmaterial.....	8
4.2.2	Physical literacy – inspirationskällan för kroppslig förmåga .....	9
4.2.3	Lärande i, genom och om rörelse .....	11
4.2.4	Sammanfattning av kroppslig förmåga .....	12
<b>5</b>	<b>Fenomenografi</b> .....	<b>12</b>
<b>6</b>	<b>Metod</b> .....	<b>13</b>
6.1	Design .....	13
6.2	Urval.....	13
6.3	Datainsamling .....	14
6.4	Databearbetning och analys .....	15
6.5	Etiska dilemman .....	16
<b>7</b>	<b>Resultat</b> .....	<b>17</b>
7.1	Framträdande beskrivningar av kroppslig förmåga .....	17
7.1.1	Kroppslig förmåga likställs med fysiska kvaliteter eller rörelseförmåga... ..	17
7.1.2	En snabblärd elev upplevs ha kroppslig förmåga.....	19
7.2	Lärares resonemang kring bedömning av kroppslig förmåga.....	20
7.2.1	Strategier och metoder för bedömning av kroppslig förmåga .....	20
7.2.2	Spelförståelse, kondition och koordination kan differentiera nivåer av kroppslig förmåga .....	23
7.3	Sammanfattning av resultat.....	24
<b>8</b>	<b>Diskussion</b> .....	<b>24</b>
8.1	Metoddiskussion .....	24
8.2	Resultatdiskussion.....	25
8.2.1	Kroppslig förmåga likställs med fysiska kvaliteter eller rörelseförmåga... ..	25
8.2.2	Centrala strategier och metoder vid bedömning av kroppslig förmåga....	28
8.3	Slutsatser och implikationer .....	30
<b>9</b>	<b>Referenslista</b> .....	<b>31</b>
<b>10</b>	<b>Bilagor</b> .....	<b>35</b>
	Bilaga 1 Missivbrev	
	Bilaga 2 Intervjuguide	

## 3 Inledning

Att bedömning idag är en central del inom lärarprofessionen råder inga tveksamheter kring och den kan i vissa fall vara helt avgörande för elevers framtid. Den uppfattas inte sällan som komplicerad av lärare, eftersom deras bedömning många gånger måste ske inom loppet av en bråkdel sekund, samtidigt som lärare måste beakta individens egna förutsättningar i sina bedömningar (Annerstedt, 2002; Annerstedt, 2007). Dessutom är lärare medvetna om att deras bedömningar kan ifrågasättas och att de får förlita sig på sitt eget omdöme och sin egen professionalitet. Forskning visar att det råder en stor osäkerhet kring vad man faktiskt ska lära sig i Idrott och hälsa, och därmed också vad som ska ligga till grund för bedömning (Ekberg, 2009; Larsson, 2004; Larsson & Karlefors, 2015; Mechbach, 2004; Nyberg & Larsson, 2012; Quennerstedt, 2006; Redelius, 2008; Öhman, 2007). Begreppet kroppslig förmåga nämns inom skolverksamhet för första gången i gymnasieskolans läroplan, Gy 11 (Skolverket, 2011c), utan några vidare konkretiseringar. Det dröjer till Skolverkets (2014) bedömningsstöd innan lärare får hjälp att öka förståelse för vad begreppet kan innebära. I bedömningsstödet ges en holistisk syn på rörelse, där kroppslig förmåga beskrivs utifrån en rörelse-, kognitiv- och social dimension. Kroppslig förmåga handlar alltså inte bara om färdighet inom en aktivitet, det vill säga rörelsekvantiteter, utan även om fakta, förståelse och förtroendet (Skolverket, 2014). Emellertid är detta bara ett stöd för lärare och det är inte givet att lärare tar hjälp av stödet. Mot bakgrund av att ny läroplan implementerats, där Skolverket (2011b) betonar kroppslig förmåga som ämnets övergripande kunskapskärna, är det intressant att studera hur lärare förhåller sig till begreppet samt hur de resonerar kring bedömning av detta. En tidigare studentuppsats har gjorts på hur lärare tolkar begreppen kroppslig förmåga och rörelseförmåga på gymnasiet, samt hur lärare omsätter dessa i sin bedömning (Denninger & Nilsson, 2012). Studien genomfördes innan Skolverket publicerade hjälpstöd till begreppen och studiens huvudsyfte var att identifiera hur lärare tolkar begreppen. Nu när lärare i ett antal år haft möjlighet att arbeta med Gy 11 är det intressant att se om nya tolkningar av kroppslig förmåga framträder. Därtill är det intressant att studera om lärare använder sig av bedömningsstödet och i så fall hur de använder sig av det, samt hur lärare resonerar kring bedömning av kroppslig förmåga. I studien betraktas resonemang kring bedömning av kroppslig förmåga motsvara upplevda utmaningar, samt strategier och metoder som upplevs användas vid bedömning av kroppslig förmåga.

Av denna orsak att ämnet Idrott och hälsa är i förändring, med nya centrala begrepp som införs i Gy 11, med ett syfte att klargöra ämnets kunskapsbidrag, avses med denna studie att närmre granska hur lärare tolkar och inte minst resonerar kring bedömning av kroppslig förmåga. Detta för att dels synliggöra hur lärare resonerar kring bedömning av kroppslig förmåga, dels bidra till ett gemensamt yrkesspråk och samsyn kring bedömning av kroppslig förmåga.

### 3.1 Syfte

Syftet med studien är att utreda hur lärare uppfattar och resonerar kring kroppslig förmåga, med avseende på tolkning och bedömning. Mot bakgrund av resultaten avses även att föra en diskussion av lärares uppfattningar och resonemang av kroppslig förmåga i relation till styrdokument och stödmaterial.

#### 3.1.1 Frågeställningar

- Vilka beskrivningar framträder hos lärare gällande kroppslig förmåga?
- Hur resonerar lärare kring bedömning av kroppslig förmåga?

## 4 Bakgrund

Med anledning av studiens syfte följer först en genomgång av tidigare forskning som berör bedömning inom ämnet Idrott och hälsa. Därefter diskuteras begreppet kroppslig förmåga utifrån hur det kan tolkas, tänkbara anledningar till dess uppkomst, samt bedömningsaspekter därtill. I bakgrunden behandlas även ämnets kunskapsbidrag och det som styrdokument, forskare och lärare anser vara viktig kunskap i ämnet.

### 4.1 Bedömning i Idrott och hälsa

Nedanför presenteras olika aspekter av bedömning inom Idrott och hälsa i ljuset av tidigare forskning. Först behandlas lärares tolkning av styrdokument, följt av vad som anses vara viktigt i ämnet och vad som ligger till grund för bedömning. Slutligen redogörs för magkänsla som bedömningsverktyg.

#### 4.1.1 Lärares tolkning av styrdokument

Lärare i Idrott och hälsa behöver bearbeta och tolka det som beskrivs i styrdokument och det finns en risk att lärare inte utgår från kunskapskraven vid bedömning, utan istället utformar egna tolkningar av vilka kunskaper elever ska besitta (Redelius, 2012). Klapp (2015) belyser problematiken i att bedömningsprocessen grundar sig i lärares värderingar och tolkningar, och poängterar att ett gemensamt bedömningspråk är nödvändigt för att skapa en så likvärdig bedömning som möjligt. Nyberg och Larsson (2016) uppmärksammar även att det råder delade meningar både när det kommer till hur kunskapskraven ska tolkas och vilken kunskap elever ska lära sig i ämnet. För att motivera en bedömning betonas i Skolverkets (2014) bedömningsstöd vikten av att göra en systematisk bedömning där lärare planerar vad som ska ligga till grund för bedömning, när det ska bedömas och hur bedömningen ska ske.

Larsson och Nyberg (2017) utforskar hur svenska lärare resonerar kring att hjälpa elever i att utveckla rörelseförmåga och identifierar tre olika diskurser inom ämnet; Aktivitetsdiskursen, idrottsdiskursen och en socialkonstruktivistisk pedagogisk diskurs. Aktivitetsdiskursen är den som är mest framträdande hos lärare. Där handlar lärares syn på undervisning främst om att elever ska vara fysiskt aktiva, nu och i framtiden, vilket uppnås genom att erbjuda ett smörgåsbord av aktiviteter där eleverna ska finna en aktivitet som passar dem. Diskursen kan liknas med Annerstedts (1991) slutsatser om ämnets kunskapsbidrag där han menar att ämnet är i en ”fas av osäkerhet”, och som karaktäriseras på samma sätt som aktivitetsdiskursen. I idrottsdiskursen anser lärare att elever lär sig rörelseförmåga med hjälp av olika idrotter och sporter, genom att utföra ”den korrekta rörelsen”, det vill säga experternas sätt att utföra en viss rörelse. Paralleller kan dras med Kirks (2010) beskrivning av ämnet ”physical education-as-sport techniques”, där han menar att elever tränas i olika tekniker och rörelser i ett antal olika idrotter. Lärarna själva uttrycker skepsis angående tävlingsidrott som inslag i sin undervisning och framhäver att det är omöjligt att försöka utveckla elevernas rörelseförmåga på grund av tidsbrist och rädslan att kritisera eleverna offentligt. Den socialkonstruktivistiskt pedagogiska diskursen innebär en mer holistisk syn på kunskap och lärande där teori och praktik är förenade, men Larsson och Nyberg (2017) finner att diskursen kommer i skymundan genom att lärare tolkar teori och praktik som åtskilda.

#### 4.1.2 Vad ligger till grund för bedömning?

Det som ligger till grund för bedömning kan sägas vara en indikator på vad som anses vara ämnets kunskapskärna (Bernstein, 2003; Hay & Penney, 2013; Redelius, 2008). Både lärare och elever har svårt att motivera vad som finns att lära inom ämnet (Larsson & Redelius, 2008). Idrott och hälsa är ett ämne i förändring där fokus skiftas från aktivitet till lärande, åtminstone enligt styrdokument och forskning (Redelius & Larsson, 2010; Svennberg, 2017).

Forskning visar att idrottslärares målsättning är att få elever att aktivera sig, delta, prestera och ha roligt på lektioner, med förhoppningar om att lärande också sker (Ekberg, 2009; Larsson, 2004; Larsson & Karlefors, 2015; Meckbach, 2004; Nyberg & Larsson, 2012; Quennerstedt, 2006; Redelius, 2008; Öhman, 2007). Redelius, Quennerstedt, och Öhman (2015) uppmärksammar att det verkar finnas en stark tradition av att fysiska aktiviteter ska göras roliga, hellre än att lyfta fram aktivitetens mål och lärandemål. Därutöver ställer de sig frågan om en rörelsekultur där rörelser ska vara roliga snarare än lärorika skapas av lärarna själva. De poängterar även att om lärare artikulerar lärandemål blir det mer sannolikt att elever får en medvetenhet och förståelse för vad som ska läras i ämnet och därmed kan ämnet uppfattas som ett bildningsämne. År 2010 kritiserar Kirk (2010) ämnets utformning och hur undervisning bedrivs, och förklarar att om ämnet fortsätter i samma stil, där enbart olika idrottsaktiviteter och teknikövningar utgör ämnesinnehållet, kan ämnet lika gärna läggas ut till fristående entreprenörer. Vidare saknar Kirk (2010) en progression i ämnet och menar att lektioner utformas på liknande vis oavsett om det handlar om 11-åringar, 14-åringar eller 17-åringar. I Sverige framhåller Skolverket (2011b) begreppen "rörelseaktiviteter" och "kroppslig förmåga" som ämnets övergripande kunskapskärna på gymnasiet. Vidare betonar Skolverket (2011a) att fokus bör ligga på att utbilda elever i, genom och om rörelse, till skillnad från att bara aktivera dem i olika fysiska aktiviteter. Det finns inte så många studier gjorda angående bedömning på gymnasiet, men däremot har Svennberg, Meckbach och Redelius (2014) gjort en studie på elever som går i nionde klass, innan läroplansskiftet 2011, som avsåg undersöka vilka kriterier lärare tyckte var viktiga vid bedömning. Resultatet sammanfaller med andra tidigare studier – elever bedöms inte bara efter sina kunskaper, utan även andra personliga egenskaper, såsom motivation och inställning (Annerstedt & Larsson, 2010; Klapp & Cliffordson, 2009; Redelius, Fagrell & Larsson, 2009; Tholin, 2006). Samma forskare utförde en liknande studie efter den nya läroplanen 2011 implementerats, i syfte att se om den nya läroplanen haft något inflytande på vilka kriterier som ansågs viktiga av lärare vid bedömning (Svennberg, Meckbach & Redelius, 2018). Resultatet visar på en förändring i lärares inställning till ämnets kunskapskärna, där bedömning av elevers kunskaper sker i större utsträckning än tidigare, men där elevers motivation fortfarande har en plats vid lärares bedömning.

### **4.1.3 Magkänsla som bedömningsverktyg**

Bergentoft (2014) diskuterar begreppet kroppslig förmåga och hur dess innebörd behöver förtydligas för att kunna utveckla lärande i rörelse. Emellertid visar både nationell och internationell forskning att lärare har svårt att verbalisera vad som ligger till grund vid bedömning och att magkänsla inte sällan används som bedömningsverktyg (Annerstedt & Larsson, 2010; Hay & MacDonald, 2008; Håkansson, 2015). I kontrast till dessa resultat har Seger (2014) i sin uppsats funnit att lärares "magkänsla" mer eller mindre har bleknat i och med att olika förmågor står i centrum för en kvalitativ bedömning. En annan möjlig orsak till, som Seger (2014) identifierar, är att alla kunskapskrav måste uppfyllas för att uppnå ett visst betyg, vilket kan kräva större kännedom av vad som krävs i olika moment. Kirk (2010) menar däremot att lärare har svårt att uttrycka och formulera kvalitetskrav, samt precisera vad förmåga är i Idrott och hälsa. En oavsiktlig konsekvens av denna osäkerhet blir att lärare tillåter dessa implicita och ojämlika definitioner av förmågor att fortsätta utgöra en del i undervisningen. Han menar alltså att lärare bör fundera över och uppmärksamma ämnets olika förmågor, eftersom oklara och odefinierade föreställningar av deras innebörd dominerar i ämnet. Det blir emellertid viktigt för lärare att kunna uttrycka och förmedla den magkänsla som utgör underlag för bedömningen till elever, eftersom elever har rätt att få vetskap om vilken kunskap som krävs för att uppnå ett visst betyg, samtidigt som lärare bär ansvaret att kunna motivera detta (Svennberg, 2017).

## 4.2 Begreppet kroppslig förmåga

Avsnittet inleds med Skolverkets redogörelser för begreppet kroppslig förmåga ihop med svensk forskning. Därefter följer definition, koncept och bedömning av det internationella begreppet physical literacy, som anses ha influerat kroppslig förmåga. Vidare redovisas teorier för lärande i, genom och om rörelse. Slutligen presenteras en sammanfattning av begreppet kroppslig förmåga.

### 4.2.1 Kroppslig förmåga i styrdokument och stödmaterial

2011 reformerades den svenska läroplanen för att klargöra vilken kunskap varje ämne skulle bidra till med hjälp av de nya kunskapskraven, det vill säga den kunskap som elever förväntas bära med sig efter skolan (Nyberg & Larsson, 2016). För att uppnå betyget E i kunskapskraven i Idrott och hälsa 1 på gymnasiet krävs enligt Skolverket (2011c) bland annat att:

”Eleven kan med goda rörelsekvaliteter genomföra en bredd av aktiviteter som utvecklar den kroppsliga förmågan. I samband med det beskriver eleven översiktligt aktiviteternas och livsstilens betydelse för den kroppsliga förmågan och hälsan” (s. 3)

Som komplement till ämnesplanen finns ett kommentarmaterial att tillgå på Skolverkets hemsida, där begreppen “rörelseaktiviteter” och “kroppslig förmåga” beskrivs som ämnets övergripande kunskapskärna (Skolverket, 2011b). Rörelseaktivitet likställs med fysisk aktivitet, det vill säga rörelser som ökar energiförbrukningen över basal nivå. Kroppslig förmåga benämns först i gymnasiet och tas inte upp överhuvudtaget på högstadiet. Ovanstående kunskapskrav är riktlinjer för lärare och därmed styrande i lärares arbete. Det är alltså något som lärare *skall* förhålla sig till när det kommer till bedömning. Däremot indikerar många lärare i Idrott och hälsa att begreppet kroppslig förmåga är otydligt och därmed svår att bedöma och implementera i praktiken (Lundvall & Tidén, 2013). Lärares arbete med rörelsedimensionen av kroppslig förmåga tenderar, enligt Larsson och Nyberg (2017), att handla om “den korrekta rörelsen”, alltså experternas sätt att röra sig, med olika idrotter som referensmall. För att underlätta bedömningsarbetet och för att skapa stöd för lärare i att förstå centrala begrepp har Skolverket (2014) publicerat ett bedömningsstöd, framtaget av en forskningsgrupp i samråd med lärare i gymnasieskolan från GIH (Gymnastik- och idrottshögskolan), på uppdrag av Skolverket.

Skolverket (2014) gör skillnad på kroppslig förmåga och rörelseförmåga, och understryker att kroppslig förmåga är en påbyggnad av grundskolans framskrivning av rörelseförmåga. Lärares uppfattningar om vad rörelseförmåga innebär kan skilja sig åt, men lärare verkar vara kunniga inom rörelseförmåga, både vad gäller att urskilja kvaliteter i rörelser och kunna beskriva sätt att utföra rörelser (Larsson & Nyberg, 2017). Tidén (2016) använder rörelseförmåga som ett sammanfattande begrepp för grovmotoriska och sammansatta grundformer, samt komplexa rörelser. Kroppslig förmåga kan, enligt Skolverket (2014), förstås utifrån tre dimensioner: en rörelsedimension (rörelsekvaliteter), en social dimension (kunna röra sig med och bland andra) och en kognitiv dimension (förstå rörelser i relation till miljö och sammanhang). Kroppslig förmåga omfattar alltså flera dimensioner av kunnande, där fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet integreras (Skolverket, 2014). I relation till grundskolan där utveckling av allsidig rörelseförmåga utgör kunskapsbasen, ställs det på gymnasiet krav på att kvalificera rörelseförmågan, bland annat genom reflektion, teori och kritiskt tänkande (Skolverket, 2014). Vidare framhävs att elever på gymnasiet ska kunna reflektera över sin rörelseförmåga inom områdena träning, kost och hälsa, samt kunna relatera



utövandet till kulturella och sociala sammanhang. Till följd av detta integreras teori och praktik.

Kroppslig förmåga blir på så vis ett komplett kunskapsbegrepp och därmed en befogad komponent i det kunskapsämne Idrott och hälsa har som ambitioner att vara (Larsson, 2016). För att undervisning ska stimulera utveckling av kroppslig förmåga krävs, enligt Larsson (2016), att fokus skiftas från bestämda rörelser och kontextlösa rörelseaktiviteter till rörelsekulturer som stödjer utforskning, kritisk analys och förhandling, där rörelser kan sättas i ett sammanhang. Skolverket (2014) uppmärksammar även att kroppslig förmåga har många likheter med begreppet *physical literacy*; ett begrepp som inte minst präglar Skolverkets (2014) beskrivningar av kroppslig förmåga.

## 4.2.2 Physical literacy – inspirationskällan för kroppslig förmåga

### 4.2.2.1 Definition och koncept av *physical literacy*

Under de senaste två decennierna har ett stort intresse för begreppet *physical literacy* och dess koncept växt fram runt om i världen (Edwards, Bryant, Keegan, Morgan & Jones, 2017; Lundvall, 2015; Roetert & MacDonald, 2015). Begreppet *physical literacy* är inte helt främmande genom tiderna, men det var först vid millennieskiftet som Margaret Whitehead konceptualiserade begreppet systematiskt, och hon har sedan dess betraktats som huvudutvecklare av begreppet (Roetert & MacDonald, 2015). Genom åren har Whitehead utvecklat sin definition (Almond & Whitehead, 2012; Whitehead 2001; 2010; 2013), men den definition som har fått störst genomslag är den från 2010 (Edwards et al., 2017), där hon definierar *physical literacy* i korta drag genom följande:

“As appropriate to each individual’s endowment, physical literacy can be described as the motivation, confidence, physical competence, knowledge and understanding to maintain physical activity throughout the lifecourse” (s. 11-12).

*Physical literacy* handlar alltså om, enligt Whitehead (2010), att ha motivation, självförtroende, kunskap och förståelse för och om fysisk aktivitet, samt besitta den kroppsliga kompetens som krävs för att kunna vara fysiskt aktiv genom hela livet. Edwards et al. (2017) har med sin omfattande systematiska forskningsöversikt om begreppet *physical literacy* noterat skilda definitioner och närbesläktade begrepp. I sin forskningsöversikt identifieras emellertid att 38 av 50 forskningsartiklar refererade till Whiteheads ovanstående definition. En definition som de funnit vara viktig för den kognitiva dimensionen av rörelse. Andra definitioner som identifierats i forskningsöversikten har till fullo handlat om att utveckla den fysiska dimensionen av rörelser, det vill säga utveckling av motorik eller rörelseförmåga. I forskningsöversikten konstateras att *physical literacy* inte bara behandlar rörelsedimensionen av rörelse, utan beaktar även kognitiva och emotionella aspekter<sup>1</sup>. Roetert och MacDonald (2015) granskar Whiteheads arbete med *physical literacy* och försöker också klarlägga dess koncept. De lyfter fram det livslånga perspektivet av *physical literacy* och menar att det tillåter varje individ att utöva meningsfull fysisk aktivitet genom hela livet, oavsett fysisk utgångspunkt. Vidare menar de att *physical literacy* underlättar för lärare i att förklara vad ämnet går ut på och som finns att lära inom ämnet, till såväl elever som allmänheten. *Physical literacy* bidrar med ett holistiskt perspektiv på lärande av rörelse och kan därmed fungera som ett kraftfullt verktyg för att skapa meningsfulla lektionsplaneringar och för att legitimera ämnet (Roetert & MacDonald, 2015). Detta var ett av Whiteheads (2010) motiv när hon utvecklade begreppet, nämligen att skapa ett nytt bredare perspektiv på ämnet Idrott och hälsa där fokus skiftas från prestationer i olika idrotter till att handla om

---

<sup>1</sup> Min översättning av affective elements

kunnande inom olika områden av rörelse, för att skapa ett mer inkluderande lärandeklimat där alla elevers kunnande kan komma till uttryck. Hon betonar inte nog vikten av att individanpassa undervisningen för att utveckla ”physical literacy”.

Kritik har däremot riktats mot physical literacy när det kommer till att praktiskt tillämpa konceptet. Edwards et al. (2017) ser ett behov av att göra de teoretiska beskrivningarna mer tydliga så att de kan översättas i praktiken, och lyfter upp ”reading the environment” (s. 123) som ett exempel på något som kan förstås och tolkas på skilda sätt. Därmed, menar Edwards et al. (2017), finns svårigheter i att förstå hur man faktiskt ska tillämpa konceptet i praktiken. De uppmärksammar även att det kan finnas fler relevanta aspekter som behöver tas hänsyn till för att ha förmåga att vara fysiskt aktiva genom hela livet, utöver de som ringas in under physical literacy, som exempelvis rädslan att bli diskriminerad av andra.

#### **4.2.2.2 Bedömning av physical literacy**

Edwards, Bryant, Keegan, Morgan, Cooper och Jones (2018) har gjort en systematisk forskningsöversikt över empirisk forskning gällande försök att mäta eller bedöma physical literacy, varav 78 forskningspublikationer fall inom ramen för deras inklusionskriterier. Forskning utgjordes främst inom skolverksamhet och på elever under 12 år, men även på ungdomar och vuxna. Resultatet diskuterades efter två större teman; kvalitativ respektive kvantitativ bedömning av physical literacy. De kvalitativa forskningsmetoderna som Edwards et al. (2018) identifierade var: intervjuer, öppna frågeformulär, reflekterande dagbok, fokusgrupper, deltagarobservationer och visuella metoder (videoinspelning eller bilder). De kvantitativa forskningsmetoderna var: övervakningsverktyg (exempelvis accelerometer), observationer (exempelvis av fysisk aktivitet eller motorisk färdighet), psykometri (exempelvis självbild eller uppskattning), prestationsmätningar (exempelvis ”exergames” eller mätning av tid/avstånd), antropometriska mätningar<sup>2</sup> och en helhetsmätning.

Edwards et al. (2018) drar slutsatsen att kvalitativa bedömningsverktyg som omsätts i praktiken möjliggör, i större uträkning än kvantitativa metoder, bedömning av den kognitiva och/eller emotionella dimensionen av physical literacy. Forskare tilläts även bedöma mer komplexa och integrerade situationer, som exempelvis samspelet med den fysiska miljön, vilket Edwards et al. (2018) betraktar som ett möjligt mer legitimt sätt att bedöma physical literacy holistiskt. Intervjuer, öppna frågeformulär, reflekterande dagbok och fokusgrupper visade sig vara kraftfulla verktyg för att samla in information om individens kunskap och förståelse för fysisk aktivitet och en hälsosam livsstil (Edwards et al., 2018). Sedermera noterades att deltagarobservationer och videoinspelningar var framstående när det kom till att bedöma den fysiska dimensionen. Edwards et al. (2018) diskuterar även att en social dimension är framträdande i Whiteheads (2010) tankar om begreppet physical literacy, och att vissa forskare betraktar det sociala som en fjärde dimension av physical literacy. Däremot kritiserar att det inte finns någon rådande forskning som försöker fånga in bedömning av den sociala dimensionen. Det noterades att många kvantitativa metoder var hjälpsamma för att kartlägga elevers utveckling, identifiera utvecklingsområden och skraddarsy utvecklingsplaner. Edwards et al. (2018) betonar att många lärare skulle argumentera att det finns en tidsbrist när det kommer till att administrera och analysera bedömning av physical literacy.

Lundvall (2015) betonar komplexiteten hos physical literacy och lyfter fram några aspekter som bör inkluderas vid bedömning: kunskapskrav, rörelsefärdighet, förståelse för nationella hälsoriktlinjer och motivation för ett fysiskt aktivt liv. Edwards et al. (2018) har, likt

---

<sup>2</sup> Antropometri: *kroppsmätning*, läran om människokroppens måttförhållanden, enligt NE.se.

Tompsett, Burkett och McKean (2014), uppmärksammat att forskare inte sällan definierar physical literacy utifrån endast rörelsedimensionen, vilket Lundvall (2015) ser som problematiskt. Lundvall (2015) understryker avsaknaden av ett språk som beskriver skillnaderna mellan physical literacy och rörelseförmåga, vilket resulterar i svårigheter för lärare i Idrott och hälsa. Risken finns att lärare återgår till en traditionell syn på bedömning, där olika idrottsfärdigheter utgör grunden för bedömning (Lundvall, 2015). I en målinriktad skola där fokus ligger på prestationer och bedömning verkar det vara svårt att vidmakthålla den holistiska synen som physical literacy innehar (Lundvall, 2015; Lundvall & Tidén, 2013). Lundvall (2015) identifierar ett behov av kvalitativa bedömningsverktyg för att kunna bedöma förkroppsligade erfarenheter och kunskap som elever förväntas visa upp inom ramen för physical literacy. Hon ifrågasätter även vad lärare egentligen ska bedöma:

“Are we talking about the perfectionist quality associated with elite sports, or the ability to perform complex movement patterns to support students' critical reflective learning in, of, and by movement, with a different demand for functionality and poise?” (s. 116–117)

Lundvall (2015) associerar alltså physical literacy med komplexa rörelser för ett kritiskt tänkande och lärande *i, genom* och *om* rörelse. Därtill undrar hon vilka referensramar av olika prestationer gällande kroppsliga färdigheter som borde finnas att tillgå för att förmedla vidare till elever. Edwards et al. (2018) påpekar likväl avsaknaden av ett bedömningsverktyg för samtliga dimensioner av physical literacy och att en kombination av verktyg krävs i nuläget. Vidare belyser de att mer kreativa tillvägagångssätt krävs för att bedöma physical literacy, där enkla och linjära metoder inte är tillräckliga. Enligt Lundvall (2015) behöver lärare arbeta med inkluderande lärandeobjekt och upplevelsebaserade uppgifter som stimulerar både teoretisk kunskap och praktiska färdigheter, som dessutom bidrar till självmedvetande.

### 4.2.3 Lärande *i, genom* och *om* rörelse

Skolverket (2011a) understryker att fokus bör ligga på att utbilda elever *i, genom* och *om* rörelse, till skillnad från att bara aktivera dem i olika fysiska aktiviteter. Arnold (1979; 1985; 1999) var den första att mynta dimensionerna *i, genom* och *om* rörelse och förklarade hur de kunde skapa bildning och mening i rörelse. De tre olika dimensionerna redovisas enligt följande:

- *Om* rörelse är den dimension som berör kunskap om rörelseaktiviteter och som hjälper oss att placera dessa i en kontext för att göra dem begripliga. Det skulle exempelvis kunna handla om att erhålla kunskap kring vad en viss aktivitet går ut på. Här skulle exempelvis huvudbegrepp och olika regler inom rörelseaktiviteten kunna framföras.
- *Genom* rörelse handlar om hur själva rörelsen i sig används för att nå andra specifika mål. Utvecklandet av yttre lärandemål *genom* rörelse möjliggörs med deltagande i utvalda och riktade fysiska aktiviteter. Här skulle det kunna handla om att utveckla kondition genom aktiviteten squash. Teoretisk förståelse för hur rörelser kan utveckla yttre lärandemål tillhör även denna dimension.
- *I* rörelse avser lärande och kvalitéer i själva rörelsen, vilket ställer krav på deltagande. Däremot är *i* rörelse mer än bara deltagande och innefattar kunskap och förståelse på flera nivåer, både fysiskt och psykiskt. Dessutom är det en förutsättning för att människan ska utveckla djupare mening och förståelse om sitt deltagande i rörelse (Brown, 2013). Det finns ett samband mellan att delta i en rörelse (genom kroppen) och förstå det (genom kunskap) (Arnold, 1979). Ett sådant tankesätt går emot den traditionella kroppsdualismen (kropp å ena sidan och själ å andra) och har istället likheter med tankar kring förkroppsligat medvetande, där teori och praktik sammanvävs (Brown, 2013).

Lärande *i*, *genom* och *om* rörelse är inte gemensamt isolerade, utan snarare tvärtom överlappande och samverkande. Lärande *i* rörelse är den dimension som verkar vara mer komplicerad, där föga uppmärksamhet ges och där utveckling inte verkar ske i någon större utsträckning (Brown, 2013). Däremot ser Brown (2013) att det finns fördelar för både lärare och elever med att uppmärksamma denna dimension. Han belyser att utveckling av kvalitéer och egenskaper av kroppen *i* rörelse i ett sammanhang för fram inre och ett subjektivt värde av fysisk aktivitet, som förbättrar möjligheter för lärare i Idrott och hälsa att lära ut, genom att man förstår att det finns olika sätt att "veta" inom rörelser. Jacobsson, (2014) uppmärksammar att elever i den svenska skolan tenderar lära sig mer *om* rörelse, snarare än att lära sig *i* och *genom* rörelse.

#### 4.2.4 Sammanfattning av kroppslig förmåga

Med inspiration från Whiteheads (2010) definition av physical literacy har begreppet kroppslig förmåga växt fram, där ett mer holistiskt perspektiv på rörelser antas (Skolverket, 2014). Kroppslig förmåga handlar inte bara om färdighet inom olika rörelser, utan även om att ha kunskaper om, förtrogenhet till och förståelse för rörelser. Kroppslig förmåga bör förstås som en påbyggnad av rörelseförmåga och bidrar med en fördjupad kunskap av rörelser för att främja en fysisk aktiv livsstil genom hela livet (Skolverket, 2014). Likheter kan även göras mellan kroppslig förmåga och lärande *i*, *genom* och *om* rörelse. Forskare ser ett behov av kvalitativa bedömningsverktyg för att kunna bedöma kroppslig förmåga (physical literacy) och att en kombination av strategier eller metoder krävs för att bedöma de olika dimensioner som kroppslig förmåga innefattar i dagsläget (Edwards et al., 2018; Lundvall, 2015).

## 5 Fenomenografi

I studien antas ett fenomenografi-inspirerat perspektiv. Utifrån en fenomenografisk ansats betraktar man människors uppfattning om sin omvärld ur andra ordningens perspektiv, det vill säga man söker beskriva hur något fenomen eller företeelse i omvärlden uppfattas vara, snarare än hur något egentligen är (Larsson, 2011). Genom en fenomenografisk ansats avser man inte förklara, förutsäga, döma, jämföra grupper eller klassificera människor, utan snarare identifiera och kategorisera människors uppfattningar av omvärlden (Marton, 1981). På grund av att vi betraktar människor utifrån andra ordningens perspektiv kan vi, enligt Marton (1981), generera insikt om hur människor upplever, förstår, begriper, föreställer sig eller tolkar olika aspekter av omvärlden. Ett fenomen kan inbringa skilda upplevelser för olika människor, men även skapa förståelse på olika sätt. En sammanställning av olika beskrivningar på hur människor uppfattar verkligheten kan ges som ett resultat av detta (Pang, 2003). Larsson (2011) presenterar olika särdrag för fenomenografin. Vid datainsamling understryks intervjuer med människor som grundläggande metod, eftersom vi är ute efter människors upplevelse av sin omvärld. I analysen strävar vi efter att beskriva variationen i uppfattningar, där jämförelser mellan svar fungerar som verktyg och där vi ständigt söker likheter och skillnader i utsagor. Dessa likheter och skillnader utgör grunden för indelning av beskrivningskategorier (Larsson, 2011). Beskrivningskategorier har som funktion att belysa hur ett fenomen kan framstå för olika människor, som en samling av upplevelser (Marton & Booth, 1997). När vi utformar kategorisystem är det viktigt att kategorierna är välförankrade i intervjumaterialet och representerar fundamentala skillnader hos intervjudeltagarnas uppfattningar, samt att kategorierna är kvalitativt åtskilda – det vill säga att de inte är överlappande eller likartade (Larsson, 2011). Hur fenomenografin används i den här studien beskrivs närmare under metodavsnittet.

## 6 Metod

I det här avsnittet presenteras inledningsvis val av metod i korta drag, följt av urval av respondenter, genomförande av intervjuer, bearbetning och analys av det empiriska materialet. Avslutningsvis diskuteras forskningsetiska principer som har tillämpats i studien.

### 6.1 Design

Föreliggande studie är kvalitativ. Empirin har samlats in genom halvstrukturerade forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009). Syftet med studien var att belysa lärares uppfattningar kring begreppet kroppslig förmåga, vilket är inspirerat från fenomenografin där kvalitativa forskningsintervjuer anses vara en lämplig metod (Larsson, 2011). En intervjuguide, det vill säga ett öppet frågeformulär strukturerat i teman, har använts vid datainsamling, i enlighet med riktlinjer från Kvale och Brinkmann (2009). Frågorna i intervjuguiden har tagits fram utifrån en fenomenografisk ansats och handlar om lärares upplevelser och uppfattningar. En induktiv ansats tillämpades för att låta respondenten avgöra utfallet genom att ställa öppna frågor samt följdfrågor (Kvale & Brinkmann, 2009). Efter insamling av data gjordes en tematisk analys utifrån Braun och Clarkes (2006) guide: transkribera, koda data, hitta gemensamma drag och namnge teman. Detta gjordes med inspiration av fenomenografin där data kategoriserades efter beskrivningskategorier (Larsson, 2011).

### 6.2 Urval

I studien användes ett målinriktat urval i enlighet med Bryman (2011), där respondenter strategiskt valdes ut med relevans utifrån forskningsfrågorna, med hänsyn till definierade kriterier. Urvalet begränsades utefter kriterierna: legitimerade och verksamma lärare inom Idrott och hälsa på gymnasiet. Skälet till kriterierna var att respondenterna skulle vara både utbildade och behöriga i att bedöma elever och vara förtrogna med ämnesplanen, för att kunna samla in mer relevant data för studien. Anledning till att gymnasielärare eftersöktes var eftersom begreppet kroppslig förmåga, som endast finns på gymnasiet, avsågs studeras närmare. Manliga och kvinnliga lärare eftersöktes, med olika erfarenheter av skolverksamhet, som arbetade på olika stora skolor, både på privata och kommunala, och som har sin utbildningsbakgrund utifrån den nya läroplanen respektive den gamla. Detta för att samla in data från lärare med olika bakgrunder för att kunna belysa forskningsfrågorna utifrån olika perspektiv. Ett missivbrev (se Bilaga 1) lämnades till sju skolor runt om i Göteborg samt två skolor i närområdet. Sex lärare i dessa skolor erhöll missivbrevet personligen. Valet att göra en geografisk avgränsning grundar sig i brist på tid. I missivbrevet beskrevs vad studien skulle handla om i korthet och det informerades även om forskningsetiska principer, vilket Gill, Stewart, Treasure och Chadwick (2008) menar kan leda till ökad ärlighet och förtrogenhet vid en senare intervju. Genom missivbrev gjordes försök att få många lärare att tacka ja till intervju för att kunna få en bredd i bakgrund och erfarenheter, och därefter göra ett målinriktat urval. Efter denna ansträngning var det fem lärare som gav samtycke till intervju, varav samtliga hade haft kontakt med mig sedan tidigare på olika sätt. Om det hade varit två lärare med liknande bakgrund skulle endast en av dem valts ut, men i det här fallet hade samtliga lärare skilda bakgrunder och spridningen på urvalet var brett med avseende på kön, ålder och år som verksamma lärare i Idrott och hälsa. Önskvärt hade varit fler respondenter från fler geografiskt skilda platser men tidsaspekten har varit en stor påverkandefaktor till urvalet, vilket också påverkar urvalets storlek (Bryman, 2011). I tabell 1 nedan sammanställs respondenterna utifrån ålder, kön, verksamma år som lärare i Idrott och hälsa samt antal elever på skolan och per klass.

Tabell 1. Sammanställning av respondenterna.

Namn	Ålder	Kön	År som lärare i Idrott och hälsa	Elever på skolan	Uppskattade elever/klass
L1	37	Man	11	1100	31
L2	29	Man	1	270	30–31
L3	54	Man	31	200	Varierande (12–30)
L4	62	Kvinna	35	1400	30
L5	41	Kvinna	15	1200–1400	30

## 6.3 Datainsamling

Vid datainsamling har jag tagit fasta på Gill et al. (2008) råd inför och under intervjuerna. För att skapa goda förutsättningar till en framgångsrik intervju menar Gill et al. (2008) att det är viktigt med öppna, tydliga, neutrala och mottagliga frågor, i syfte att få ut så mycket relevant information som möjligt. Jag eftersträvade att utforma frågor i en intervjuguide (se Bilaga 2) utefter ovanstående rekommendationer, samt utifrån syftet med studien och det fenomenografiska perspektivet. Exempelvis konstruerades öppna frågor som hade med uppfattningar att göra, vilket synliggjorde ställningstaganden och det fenomenografiska perspektivet. Frågorna i intervjuguiden konstrueras så att de följde varandra och bildade teman, och formulerades på så vis att svaren som gavs skulle kunna besvara frågeställningarna (Bryman, 2011). Den framtagna intervjuguiden användes sedan för att samla in det empiriska materialet där semistrukturerade intervjuer genomfördes. Dels för ökad flexibilitet så att man kan ta vara på eventuella intressanta sidospår, dels för att kunna få en fördjupad förståelse av intervjusvar som kan leda till ökad giltighet (Kvale & Brinkmann, 2009; Gill et al., 2008). Det gjordes en pilotstudie med en gymnasielärare som hade ämnet Idrott och hälsa för att säkerställa frågorna i intervjuguiden. Det blev ett tillfälle att validera intervjufrågorna, samtidigt som det gav en känsla av hur frågorna kunde uppfattas av respondenten, samt vilka följdfrågor som kan tänkas uppstå. Pilotstudien tog 30 minuter och därefter reviderades intervjuguiden utifrån de funderingar och oklarheter som uppstod.

När det kommer till själva intervjuutförandet betonar Kvale och Brinkmann (2009) vikten av att skapa en trygg miljö så att respondenten kan känna sig bekväm i att formulera sina åsikter och tankar. Bryman (2011) förklarar att man kan uppnå en tryggare atmosfär genom att låta respondenten välja plats för intervju, vilket även kan bidra till en mer avslappnad intervjusituation. I missivbrevet förklarades därför att jag skulle anpassa mig efter önskningsar och behov, och att respondenten fick välja plats för intervju. I enlighet med Gill et al. (2008) vägledning inleddes intervjun med enkla frågor för att bygga upp självförtroende och tillit, vilket kan generera information i ett senare skede vid känsligare frågor. I den här studien blev detta viktigt eftersom det kan finnas anledning till att inte lämna ut information om personliga tolkningar och bedömningsaspekter av kroppslig förmåga. Gill et al. (2008) nämner en mängd strategier för att bibehålla en god kvalitet och för att föra intervjun framåt. Att anpassa sitt kroppsspråk till ett emotionellt neutralt läge, att göra uppmuntrande ljud, att ge öppna responsfrågor om något inte uppfattas tydligt, att absolut undvika ledande frågor, att vara tyst på rätt sätt och ge utrymme för respondenten att tala, menar Gill et al. (2008) vara viktiga färdigheter vid en intervjusituation. Strategier som anammades under intervjuutförandet var bland annat att ge respondenten mycket talutrymme och låta tystnaden vara ostörd så att respondenten fick möjlighet att tänka igenom sina svar. Jag hade ögonkontakt under hela intervjun och försökte ha ett öppet och tillåtande kroppsspråk. När det var något som jag behövde få förtydligat för mig ställde jag ofta öppna följdfrågor, som t.ex. ”På vilket sätt menar du?”. Att ställa öppna frågor var något jag hela tiden försökte tänka på, men ibland

kändes det oundvikligt att inte ställa några stängda frågor. Intervjuguiden följdes inte strikt utan anpassades efter de svar som gavs, vilket kan göras för att få ett bättre flyt i intervjun (Bryman, 2011). Varje intervju tog mellan 30–60 minuter att genomföra, och i genomsnitt 45 minuter.

## 6.4 Databearbetning och analys

Bearbetning och analys av data har utgått från Braun och Clarkes (2006) tematiska analysmodell, utifrån ett fenomenografiskt perspektiv (Larsson, 2011). Tematisk analys är en flexibel analysmetod vilket kan göras på många olika sätt och därför är det, understryker Braun och Clarke (2006), extra viktigt att explicitgöra olika val inom den tematiska analysen.

I den här studien var lärares uppfattningar kring begreppet kroppslig förmåga, med avseende på tolkning och bedömning, de fenomen eller företeelser som jag ämnade belysa, utifrån en fenomenografi-inspirerad tematisk analys. I analysen identifierades och kategoriserades lärares uppfattningar och beskrivningar, som sedan låg till grund för beskrivningskategorier, vilka var kvalitativt åtskilda i enlighet med Larssons (2011) riktlinjer för en fenomenografisk analys. Den variation av uppfattningar som kartlagdes och som låg till grund för beskrivningskategorierna utgjorde det huvudsakliga resultatet. Identifierade teman, kodning och analys har reflekterats över utifrån all tillgänglig data. Detta är speciellt användbart då man undersöker ett relativt outforskat område, eller inte vet vilken syn respondenterna har på ämnet (Braun & Clarke, 2006). I databearbetningen har jag försökt anta en induktiv ansats. Därmed fanns ett öppet förhållningssätt och de konstruerade beskrivningskategorierna hade en stark koppling till datamaterialet. Som ett resultat av detta kodades data utan att försöka passa in i någon färdig referensram eller tidigare antaganden. Däremot menar Braun och Clarke (2006) att forskare inte kan frigöra sig helt från sin teoretiska bakgrund. Teman identifierades också med en semantisk eller explicit ansats, det vill säga ordagrant. Nedan följer en mer detaljerad beskrivning över de steg som den här fenomenografi-inspirerade tematiska analysen genomgick.

Ett första steg i Braun och Clarkes (2006) analysmodell är att göra sig bekant med sin data. Detta gjordes både under och efter intervjuerna, men främst i det transkriberade materialet. Den insamlade empirin transkriberades med hjälp av programmet transcribe och lästes igenom ett par gånger innan kodning. Att läsa igenom innan kodning är fördelaktigt då tankar och möjliga mönster kan växa fram (Braun & Clarke, 2006). Enligt Braun och Clarke (2006) krävs inte transkribering i detaljnivå i en tematisk analys. Det viktiga är att transkriptet innehåller nödvändig information som är adekvat utifrån det som sagts. Emellertid poängteras att transkriptet behöver minst vara rigoröst och omfattande, samt att yttranden ska beskrivas ordagrant. I den här studien gjordes ändå en fullständig och ordagrann transkribering. Det empiriska materialet presenterades i resultatet i en skriftspråklig form för att öka läsbarheten (Kvale & Brinkmann, 2009).

Nästa steg i Braun och Clarkes (2006) analysmodell är att koda data. Kodningsprocessen var omfattande och inkluderande, för att undvika senare miss av eventuella intressant data och för att inte kontexten ska förvinna helt. Kodningen utfördes genom att beskriva för mig intressant data i mindre koncisa meningar eller ”koder”, för att därefter kunna analysera på ett meningsfullt sätt. Data som jag ansåg var intressant var sådan som skulle kunna utgöra basen för upprepande mönster, alternativt något som skulle kunna sticka ut från mängden. Det handlade framförallt om upplevelser och resonemang kring begreppet kroppslig förmåga. På så vis organiserades och grupperades data. Alla koder samlades i en separat datafil där även

delar av data från individuella intervjuer kopierades över till respektive kod. I syfte att endast illustrera kodningsprocessen visas utdrag från L1 för att spara utrymme, se tabell 2 nedan.

*Tabell 2. Illustration över kodningsschemat. Utdrag från L1 visas.*

#### **Videoinspelning**

**L1:** Man kan ju be dem filma varandra eller nånting sånt, men det är [...] känsligt det där med att filma har jag märkt.

**Spela in kan vara känsligt.**

**L1:** Den där styrketräningssuppgiften som vi hade, som bygger på att de ska göra en, alltså bygga ett träningspass. Det träningspasset ska de ju inte göra i skolan, utan hemma, ute, eller på ett gym eller nånting sånt, och då ska de ju fotografera när de gör det här, så att jag ser, dels så att de genomför det passet, sen att de faktiskt fattar vad de håller på med. [...] Då var det ju en mamma som ringde till skolan och frågade, ah om det var rätt att en idrottslärare begärde in bilder på hennes dotter i konstiga ställningar, med tanke på hashtag metoo [...] Så därför är jag väldigt sådär, ni kan filma det, men då har du filmat det också kommer jag och du och tittar på det tillsammans, sen så kan du radera det, eller så kan du skicka in det, du väljer själv, vilket som känns bäst för dig. Det är ju därför att jag inte vill hamna i det här att jag ska äga nånting som inte de vill att jag ska.

**Låt eleverna äga materialet istället.**

Detta underlättade för tematiseringen, vilket var nästa steg i den tematiska analysen. Vid tematiseringen söktes inledningsvis efter möjliga teman. Tidigare identifierade koder låg till grund för framtagningen av teman. Teman har identifierats med en semantisk eller explicit ansats, det vill säga data har betraktats utifrån dess explicita mening och jag har inte försökt läsa av vad respondenten menar utöver det som sagts. Jag har försökt efterfölja Braun och Clarkes (2006) redogörelse för en ideal analysprocess inom en semantisk ansats. Där betonas att det inte bara handlar om att göra beskrivningar, utan även organisera data och sammanställa den för tolkningar, och försöka teoretisera signifikanta mönster i dess bredare mening och ge implikationer, ofta i relation till tidigare forskning. Konstruerade teman granskades och beroende på hur representativt ett tema var utifrån koderna och det empiriska materialet, behölls temat eller rekonstruerades på olika sätt. I det senare blev temat antingen omformulerat, sammanvävt med ett annat tema, nedbrutet i olika teman eller bortförkastat. Analysen var inspirerad av fenomenografin då likheter och skillnader i lärares uppfattningar identifierades. Centrala likheter eller skillnader samlades i citat under framtagna teman som sedan utgjorde de kvalitativt åtskilda beskrivningskategorier.

## **6.5 Etiska dilemman**

Vetenskapsrådet (2002) lyfter upp fyra etiska aspekter som måste tas särskild hänsyn till vid en studie. Dessa aspekter – informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet – togs i beaktning under planeringen, insamlingen och bearbetningen av data. Nedan görs en beskrivning av hur dessa etiska aspekter beaktades i den här studien.

Informationskravet har i den här studien tagits hänsyn till både i missivbrevet och under intervjun. Intervjuerna inleddes med att jag gav en kort presentation av mig själv och frågade om det var okej om jag spelade in. Samtliga intervjuer spelades in med samtycke från respondenterna. Dels för att följa samtyckeskravet, dels för att inte förlora några särskilt intressanta uttryck eller fraser, samtidigt som det även kan medföra en ökad reliabilitet vid transkribering och analys (Bryman, 2011). Därefter presenterade jag syftet med studien och jag informerade respondenterna om deras rättigheter och villkor för deltagande i enlighet med Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer. Jag berättade att respondenten skulle vara anonym och att hen när som helst kunde välja att inte besvara frågor, avbryta intervjun eller välja att avbryta sin medverkan i studien när som helst, utan att ge någon vidare förklaring, i



enlighet med samtyckeskrevet. Därtill berättade jag att all information som samlades in endast avsågs att användas till den här studien, och att studien skulle publiceras på Göteborgs universitetsbibliotek. Avslutningsvis tackade jag för medverkanen och berättade att de fick återkomma om det skulle vara något.

Konfidentialitetskravet innebär att utomstående inte ska kunna ta del av uppgifter. Alla uppgifter som kan identifiera respondenten ska antecknas, lagras och avrapporteras så att utomstående inte kan identifiera respondenten. I den här studien har frågor ställts som kan tänkas vara känsliga att svara på då de berör personliga uppfattningar och tankar. Respondenterna kanske inte vill att personliga åsikter angående Skolverket, skolledning, kollegor eller elever blir synliga och kan kopplas till respondenten. Därför har allt material i den här studien anonymiserats när det kommer till respondentens namn, arbetsplats och andra uttalanden som kan kopplas till respondenten. Andra hänsynstaganden som gjorts i den här uppsatsen för att uppfylla konfidentialitets- och nyttjandekravet är att bevara transkriberingarna på en säker plats och det empiriska materialet kommer inte spridas vidare. Endast utdrag av transkriberingarna, det vill säga citat, som presenterades i resultatet, samt exempel från kodnings- och tematiseringsprocessen finns att tillgå genom att läsa uppsatsen.

## 7 Resultat

Resultatet presenteras utifrån frågeställningarna i studien och delas in i två huvudkategorier; framträdande beskrivningar av kroppslig förmåga, och lärares resonemang kring bedömning av kroppslig förmåga. Under respektive huvudkategori presenteras kvalitativt åtskilda beskrivningskategorier som har trätt fram under analysen av det empiriska materialet. Slutligen sammanfattas resultatet i sin helhet.

### 7.1 Framträdande beskrivningar av kroppslig förmåga

För att svara på framträdande beskrivningar av kroppslig förmåga har uppfattningar och tolkningar av begreppet identifierats. Dessa följer i beskrivningskategorierna nedan.

#### 7.1.1 Kroppslig förmåga likställs med fysiska kvaliteter eller rörelseförmåga

I denna studie där lärare ombes beskriva vad de tror att Skolverket menar med kroppslig förmåga uttrycks en osäkerhet. Emellertid verkar lärare knappt ha tagit del av Skolverkets stöd kring kroppslig förmåga. L4 och L5 kan inte utan vidare nämna något stödmaterial från Skolverket gällande kroppslig förmåga, medan de andra respondenterna känner till stöd i form av alla kommentarer i ämnet och bedömningsstödet. I bedömningsstödet verkar lärare fokusera på exempellektioner där framförallt friluftsliv kommer upp som exempel, men även dans, medan avsnittet om kroppslig förmåga inte verkar ges någon uppmärksamhet till. L1 riktar kritik till bedömningsstödet inom friluftsliv:

Hur ska jag bedöma dem i friluftsliv? Och så tittar jag på den exempellektionen, och den är bara, vad i [...] har ni tänkt där. Att man ska sitta i en backe och titta när elever kommer cyklandes, kommer eleven, gör han en korrekt bedömning, växlar han ner, tar han backen med korrekt fart, måste han ställa sig upp och bryta. (L1)

L1 upplever en svårighet i att bedöma friluftsliv och söker stöd, men tycker inte att stödet är till någon vidare hjälp. L2 känner till bedömningsstödet och alla kommentarer till ämnet, men upplever att det finns bra och mer stöd än vad han känner sig påläst i:

Knappt alls, ärligt talat [Svar på hur respondenten förhåller sig till de stöd han känner till]. Det är sådana saker som jag hade velat titta på i vissa lägen, men som jag inte känt att jag har haft tid med att göra, och vi har ju tittat på det några gånger under utbildningen, men ja, sen jag började har jag faktiskt inte tittat närmare på de stöden alls. Jag tror att det står mycket bra saker där och att det finns mycket mer stöd än vad jag känner till. (L2)

L2 har velat titta på närmare på stödet i vissa lägen men förklarar att det inte funnits tidsutrymme till det. L2 och de övriga respondenterna upplever att det finns ett stort tolkningsutrymme när det kommer till begrepp i ämnesplanen. Däremot diskuteras inte kroppslig förmåga bland lärarna och några av dem saknar uppfattning om hur andra lärare kan tänkas förstå begreppet, medan några tror att en samsyn råder mellan lärares sätt att uppfatta kroppslig förmåga. L5 påpekar att tiden är knapp och att det inte ges något utrymme till att diskutera bedömning. L2 beskriver hur han tror andra lärare förstår kroppslig förmåga:

Jag tror att många inte tänkt så mycket kring begreppet, men jag tror folk ändå har en idé om att kroppslig förmåga är det här med styrka, uthållighet, hur snabbt man kan springa, hur mycket man kan lyfta, det är nog framförallt det. Och när man jobbar med kunskapskraven och ser till så att det här ska vara med och det här ska vara med. Då är inte kroppslig förmåga det ordet man tänker mest på, utan det är liksom, vad ska de göra, de ska utföra saker på ett bra sätt, i det här fallet med god rörelsekaraktär. Det kollar man på, och så ska de kunna förklara vikten av de här aktiviteterna för den kroppsliga förmågan, där kommer det in lite mer, men det är åter igen det viktiga med träning, det är liksom det man tänker på. (L2)

L2 upplever att kroppslig förmåga hamnar lite i bakgrunden och när lärare tolkar kunskapskravet så handlar det mer om att erbjuda innehåll så att eleverna kan utföra rörelser med goda rörelsekaraktärer. När respondenterna uppmanas beskriva vad kroppslig förmåga innebär för dem själva ges beskrivningar som har med fysiska kvaliteter eller rörelseförmåga att göra. L5 sticker ut något i sin beskrivning då hon inte talar om några uttalade fysiska kvaliteter, utan beskriver kroppslig förmåga som att använda kroppen till syftet, att kunna utnyttja och spara kroppen på bästa sätt, och exemplifierar med skadehantering i ergonomi. De mest framträdande beskrivningar av kroppslig förmåga är att ha eller att kunna utveckla fysiska kvaliteter som bland annat koordination, kondition, styrka och rörlighet, samt kunna anpassa rörelser och kraft. L3 beskriver kroppslig förmåga genom följande:

Jag tror att kroppslig förmåga är alla de grundläggande kvaliteterna som är bra att utveckla. Ja, kondition, styrka, balans, koordination, alltså tajma avstånd, tajma kraft. (L3)

L3, liksom de andra respondenterna, beskriver till en början kroppslig förmåga utifrån olika fysiska kvaliteter. Senare träder även bland annat komplexa rörelser, spel förståelse och rumsuppfattning fram när lärarna ombes exemplifiera kroppslig förmåga på olika nivåer. L1 använder volleyboll som ett exempel i sin beskrivning:

Ja, tankar, alltså förståelse för spelet, hur placerar jag mig, sen har du ju hela koordinationsbiten, alltså hoppa upp, tajma, öga-boll, hand, hela den biten. Så volleyboll är bra på så sätt. (L1)

Kroppslig förmåga uttrycks här som något mer än fysiska kvaliteter. Det handlar också om att förstå spelets idé och anpassa sina rörelser till miljö och sammanhang. L1, L4 och L5 relaterar även kroppslig förmåga till komplexa rörelser eller rörelseförmåga. När L1 ombes ge ett konkret exempel på när någon har kroppslig förmåga lyfts crawl upp som exempel:

Att kunna synka en komplex rörelse där det är många delar som ska röra sig samtidigt, som i bröstsimmet eller crawl [...]. Så där tycker jag definitivt att man kan se att man har en komplex rörelse eller inte. [J: Nu sa du nyss komplex rörelse också, vad är det för skillnader

mellan det och kroppslig förmåga?] Ja det är ju en högre nivå än komplex rörelse alltså. Det är en svårare rörelse. Vad hette det andra sa du? Rörelseförmåga? [J: Kroppslig förmåga och komplex rörelse]. Jag tycker dem två hänger ihop. Nä men jag tycker de hänger ihop, det är väl egentligen bara olika stadier i förmågan så att säga. (L1)

Inledningsvis talar L1 om komplexa rörelser istället för kroppslig förmåga. L1 verkar ha svårt att skilja på begreppen komplex rörelse, rörelseförmåga och kroppslig förmåga och när L1 efterfrågas att göra det uppkommer en tveksamhet. Kroppslig förmåga anses vara en högre nivå än komplex rörelse, en svårare rörelse. I någon mening likställs deras betydelse. Genomgående relateras kroppslig förmåga till praktiska moment, och det är i praktiken den kroppsliga förmågan kommer till uttryck.

### **7.1.2 En snabblärd elev upplevs ha kroppslig förmåga**

Lärarna fick frågan om vad som är utmärkande för någon som har kroppslig förmåga. Flera lärare talade om moment som var nya för eleverna när de skulle ge sina svar. TRX<sup>3</sup>, crawl och häcklöpning användes som exempel. L5 beskriver en elev som har kroppslig förmåga som någon som är snabblärd:

Då tycker jag att den personen har liksom en kroppslig förmåga, att man ser det att, mm juste, det löser hon direkt nästan, utan att jag går och säger till en gång till. [...] Ja men det är väl när man gör nya grejer, för våra elever är att man crawlar då. [...] när man ser att någon på kanske bara fyra lektioner kan ha ett bra vattenläge, ett bra driv med armar och kicka med ben och lösa andningen, det är ju en väldigt komplex rörelse. Då tycker jag den personen har en kroppslig förmåga när man lär sig det snabbt. Sen kan man ju lära sig det på två år lika bra, men en del kan ju liksom knäcka direkt, sen vet inte jag om det är kroppslig förmåga, men ja, så tolkar jag det. (L5)

Crawl används som exempel på en aktivitet som upplevs vara ny för de flesta eleverna och som även är av komplex karaktär. L1 använder också crawl som ett exempel för att urskilja huruvida elever kan utföra en komplex rörelse eller ej. Han upplever att både komplex rörelse och rörelseförmåga hänger ihop med kroppslig förmåga, men att det är olika stadier av förmågor. Hur dessa stadier skiljer sig åt framgår inte. Vidare använder han bröstsim som ett exempel för att se om det brister i den kroppsliga förmågan:

Men om vi säger då att vi ska simma bröstsim och de inte klarar av att dra ut och få en flytfas och sen dra tillbaka och samtidigt koordinera benen, då kanske man inte har riktigt den här kroppsliga förmågan. Och där gäller det väl lite grann för mig att gå in och coacha, och funkar den då inte, då kanske det brister lite grann i den kroppsliga förmågan. (L1)

L1 upplever på liknande sätt som L5, att en elev som lär sig snabbt har en kroppslig förmåga. Elever som inte lyckas utföra rörelsen med en god teknik efter att lärare försökt korrigera anses ha en bristande kroppslig förmåga. L3 använder häcklöpning som exempel på ny rörelse för många elever. Där ansåg respondenten att han kunde urskilja vilka som hade goda rörelsekvaliteter, genom att se vilka som exempelvis kunde tajma rätt och genomföra rörelsen med god teknik. Här beskriver inte L3 kroppslig förmåga utan snarare goda rörelsekvaliteter. L2 talade i mer generella termer och beskrev att någon som har en hög kroppslig förmåga är någon som är stark, uthållig och har kroppskontroll nog att lära sig såväl nya som tidigare genomförda rörelser. L4 använder inte heller något särskilt moment utan beskriver att det är någon som är väldigt ”allround” i sina rörelser, som har full kroppskontroll, och exemplifierar med en friidrottare eller en gymnast.

---

<sup>3</sup> TRX är en form av styrketräning som utförs med tøjbara band

## 7.2 Lärares resonemang kring bedömning av kroppslig förmåga

För att svara på hur lärare resonerar kring bedömning av kroppslig förmåga har olika bedömningsaspekter undersökts. Utmaningar, strategier och metoder gällande bedömning av kroppslig förmåga har identifierats. Därutöver har undersökts hur lärare resonerar kring olika nivåer av kroppslig förmåga. I underrubrikerna följer en närmare beskrivning av lärarnas resonemang.

### 7.2.1 Strategier och metoder för bedömning av kroppslig förmåga

I studien framkommer olika strategier och metoder som lärare applicerar vid bedömning av kroppslig förmåga. De mest centrala och dominerande strategier och metoder, samt eventuella tillhörande utmaningar beskrivs närmre vid beskrivningskategorierna nedan.

#### 7.2.1.1 Kontinuerlig dokumentation av eleverna

Dokumentation är något som framförallt L2 och L5 identifierar som en utmaning. L2 upplever att det är svårt att få till en bra dokumentation då han känner ett större behov av att lära ut snarare än att dokumentera, men inser samtidigt att det är något som måste göras för att få ett ordentligt underlag. L2 lyfter upp en god planering som en möjlighet till en bra dokumentation:

Har man en god planering och kan förklara för sina elever, vad är det som förväntas av dem så blir det ju också mycket lättare. Genom en god planering så blir det lättare för mig att dokumentera. Genom en god planering där de får reda på vad är det jag betygsätter, så legitimeras ju ämnet också mer, genom att de förstår att det faktiskt är ett ämne som man förväntas göra saker i, inte bara springa runt och leka. (L2)

L2 understryker att en god planering kan göra det enklare att ha klart för sig vad det är man är ute efter att bedöma i en rörelse, och därmed kan det också underlätta dokumentationsarbetet. Samtidigt ser L2 att en god planering har andra positiva effekter, såsom att det kan bidra till att legitimera ämnet mer. L5 poängterar att det inte alltid är så lätt att komma ihåg allt man ser som man vill dokumentera, speciellt inte om man har stora klasser.

Samtliga respondenter dokumenterade elevernas rörelser kontinuerligt. Likaså teoretiska kunskaper som blev synliga vid diskussioner eller samtal. L2 betonar dock att man inte kan dokumentera i samband med diskussioner och att det kan bli ett bortfall. Det skiljer sig något åt bland lärarna gällande tillvägagångssättet av dokumentationen. L2 dokumenterar efter lektionen genom att sätta sig vid datorn och försöka minnas både rörelser och bra muntliga uttalanden. Resterande av respondenterna dokumenterar för hand. L3 dokumenterar under lektioner och vill inte stå med en dator, utan noterar istället i närvaropärmen. Han dokumenterar kontinuerligt för att kunna identifiera om det blir stora skillnader i dokumentationen och att han då tittar särskilt mycket på de elever där dokumentationen skiljer sig mer markant. L5 noterar också i en pärm allt eftersom vid varje moment:

Mm, jag skriver ner, absolut. Då skriver jag till exempel om det är volleyboll här [visar i sin pärm]. God spelförmåga också har jag satt egentligen A-F, kanske inte F då. Bra serve, tillslag, spelförståelse, mycket sånt. Dem som kanske är okej har jag inte skrivit så mycket på om jag ska vara helt ärlig. (L5)

Dokumentationen verkar här främst ske på elever som utmärker sig på olika positiva sätt. L4 dokumenterar också och framförallt på mer omfattande moment.

### **7.2.1.2 Bedömning vid ett förbestämt tillfälle**

Fyra av fem respondenter upplever att det finns en utmaning i att hinna se elever på olika sätt vid bedömning av kroppslig förmåga. För L1, L2 och L5 handlar det bland annat om att tiden är knapp för att ha möjlighet att se alla på en lektion. Utöver tidsaspekten ser L5 utmaningar i att elever inte alltid är närvarande och i att göra uppgifter där det inte finns utrymme för ”kryphål”, som det finns i exempelvis bollspel på helplan. Där kan elever undvika att vara nära bollen, och om det sker försvåras bedömning av de eleverna, enligt L5. För L4 handlar utmaningen mer om att hinna se kvaliteterna i en rörelse. L4 är glad över att hon har varit en aktiv lärare i Idrott och hälsa under en längre period, och har därför hunnit bygga upp en referensram av rörelser. För att handskas med dessa utmaningar identifieras tre olika strategier eller metoder som handlar om bedömning vid ett förbestämt tillfälle. Dessa är att spela in eller låta eleverna spela in, sambedömning på inspelat material och uppvisning för läraren.

L1, L4 och L5 har spelat in under lektioner. Lärarna verkar använda sig av den här strategin vid momenten rörelse till musik och styrketräning, även crawl i vissa fall. L3 har planer på att spela in men betonar samtidigt att det kan vara väldigt känsligt. Detta är något som L1 har erfarenheter av i en uppgift kopplat till styrka:

Då var det en mamma som ringde till skolan och frågade om det var rätt att en idrottslärare begärde in bilder på hennes dotter i konstiga ställningar, med tanke på hashtag metoo [...] Så därför är jag väldigt sådär, ni kan filma det, men då har du filmat det också kommer jag och du och tittar på det tillsammans. (L1)

Efter incidenten med en orolig förälder får eleverna istället äga materialet. Eleverna spelar in sig själva och sedan tittar de på det tillsammans och därefter ges en bedömning. L1 har applicerat denna strategi vid dansmoment men upplever att detta tar för mycket tid, då man får avsätta ca en kvart på varje grupp. Denna problematik har inte L5 erfarit då hon låter eleverna spela in sig själv och skicka in för bedömning inom styrketräning. L2 har använt sig av en liknande strategi i en styrketräningsuppgift där eleverna får välja att antingen spela in sig själva och skicka in, alternativt visa upp för läraren på plats vid en bestämd tid. L2 ser en poäng med att spela in då han har chans att se rörelsen om och om igen, vilket de andra respondenterna också lyfter fram som positivt. Att spela in rörelser kan även vara, enligt L3, ett utmärkt redskap för att se sin egen kvalitet och förbättringsmöjligheter i sin egen rörelse.

Sambedömning lärare emellan används i vissa fall för att underlätta bedömningen av kroppslig förmåga. Detta används av lärare som har andra kollegor i Idrott och hälsa. Det verkar framförallt ske i lärarrummet och på inspelat material. Det anordnas inte tillfällen för sambedömning utan det sker spontant då lärare är något osäkra på sin bedömning.

Samtliga respondenter låter eleverna visa upp sina rörelser vid ett förbestämt tillfälle. L3 har använt den strategin i trampolin:

Hoppade trampolin nu senast och där är ju en strategi, att de får göra ett enkelt grundprogram på fem övningar, där de använder sig utav enkla, säkra, grundövningar. Så får de träna på dem, sätta ihop sitt program och så visa upp för mig. (L3)

L3 ger tid till att träna och sedan blir det uppvisning för bedömning. Att få tid till att träna innan uppvisning är något som samtliga respondenter erbjuder. I gymnastik låter L1 eleverna ropa på läraren när de känner sig redo, där varje elev fick en till två minuter att visa upp. L2 önskar att ha ett upplägg där elever får mer tid att lära för att sedan tydligt bedömas en viss lektion, men ser samtidigt problem om elever inte skulle vara närvarande under den lektionen.

L1 hade detta upplägg på sin tidigare arbetsplats då det var möjligt att arbeta i block, och gav då två lektioner att visa upp sin kunskap över två år. L2 känner en rädsla över att inte ha någon dokumentation i slutändan har bidragit till att bedömning sker kontinuerligt. L3 berättar för sina elever att bedömning sker kontinuerligt under alla lektioner.

### **7.2.1.3 Att förmedla vad som bedöms**

Respondenterna använder Skolverkets bedömningsmatris och konkretisering av kunskapskraven görs inte skriftligt, utan det sker muntligt i mötet med eleverna, i form av att lärare förmedlar vad de tittar på inom ett moment. L4 gör på följande sätt:

Innan de satte fart på crawllet så sammankallade jag och sa de här fem sakerna tittar jag på i den här bedömningen. Det har vi gjort även när de skulle visa upp sitt uppvärmningsprogram vad som skulle ingå där. (L4)

Konkretiseringar förmedlas muntligt så att eleverna får reda på vad det är som förväntas av dem. Däremot tror L2 att det skulle vara bra att ha det klart för sig i skrift, både för sig själv och för sina elever, och att det är något som kan komma med goda förberedelser.

### **7.2.1.4 Insamling av teoretisk kunskap kopplat till kroppslig förmåga**

Under intervjuerna frågades hur respondenterna förhåller sig till den andra delen av första stycket i kunskapskraven: ”I samband med det beskriver eleven översiktligt aktiviteternas och livsstilens betydelse för den kroppsliga förmågan och hälsan”. Flera av lärarna verkar inte ha funderat så mycket kring detta. L4 uttrycker sig på följande sätt:

Herregud vad de krånglar till det. Så beskriver de, du får ta det en gång till [Säger det en gång till]. De [eleverna] gör det? Nej. Alltså det har vi ingen. Det är en form utav skrivning då? [...] Ja, dokumentationen på uppvärmningen är ju en del, men sen kommer det ju in under momentet, beskrivning då, för hälsan. Alltså hur lägger du upp ett program för hälsa, kondition, för en som är dåligt tränad och en som är bra tränad. Men mer än så har inte vi. (L4)

L4 upplever att detta är ett krav som är svårt att arbeta med och att det kan uppnås genom en form av skrivning. Inledningsvis gör L4 en egen bedömning av att hon inte erbjuder eleverna möjlighet att uppnå kravet men kommer sedan på att det kan uppnås vid uppvärmning och vid en inlämning inom träning. För L1 är det något som är kopplat till två uppgifter som de får, en i styrka och en i kondition. L2 tolkar och arbetar med det på följande sätt:

Alltså det låter ju som i direkt anslutning till, eller hur? Så under lektionstid eller liknande. [...] Jag försöker ha avslutningar där man diskuterar vad man gjort och varför det vart viktigt osv, men problemet där är att det är oftast samma röster som alltid blir hörda. För att ge de andra chansen att kunna visa på de här kunskapskraven behövs en annan setting för dem, och det kan vara en inlämningsuppgift eller liknande. Man skulle kunna arbeta mer i bikupor, i smågrupper under avslutningar, för att alla ska få prata. Problemet där är återigen att jag inte kan vara på alla ställen och höra alla samtidigt [...]. Så just det här med att de faktiskt ska göra det i samband blir ganska svårt. Vissa elever visar ju det varenda lektion, men många gör ju inte det. (L2)

L2 har en tanke om att kunskapskravet uppnås på lektionstid eller liknande, och lyfter upp diskussioner på olika sätt och inlämningsuppgifter som möjliga lösningar. L2 ser däremot att det finns ett problem i att samma röster ofta gör sig hörda vid diskussioner. L3 lyfter även upp diskussioner som en lösning, och berättar vidare att det även går att se på en inlämningsuppgift som eleverna har inom träning. När lärare får frågan hur de arbetar med kunskapskravet i andra moment, som exempelvis bollspel, svaras att det inte görs i sådana moment, utan snarare i områdena träning och hälsa. L5 förklarar att hon inte samlar in

teoretisk kunskap inom bollspel eftersom hon anser att det finns viktigare saker att lägga fokus på än att se om eleverna känner till vilka linjer som gäller. L1 menar att man skulle kunna lägga in det i bollspel också, men att ett ökat krav i ämnet kan leda till att eleverna inte vill komma på lektioner.

Det uppstår en oklarhet när lärare talar om insamling av skriftlig teoretisk kunskap kopplat till kroppslig förmåga. Samtliga lärare använder sig av skriftliga prov och teoretiska inlämningar, men det framgår sällan om de är kopplade till kroppslig förmåga. Det verkar råda någon form av uppdelning mellan teori och praktik, där teoretisk kunskap samlas in inom följande uttalade områden: hälsa, kost, doping, stresshantering, livräddning, friluftsliv, rörelse till musik, träningslära, träning, kondition och styrka. L2 önskar ha en inlämning i bollspel som berör spelets idé, samspel och spelförståelse, men förklarar att hallen inte tillåter det och han är tveksam på om det går att styrka uppgiften utifrån kunskapskraven. Tveksamheten kring att kunna styrka prov eller inlämningar utifrån kunskapskraven är något som L3 också upplever vid prov inom hälsa. L2 är ensam om att påpeka att de teoretiska proven eller inlämningarna inte är sammankopplade med kroppslig förmåga. Han anser något förenklat att ämnet är uppdelat i en teoretisk och en fysisk del, där den kroppsliga förmågan är den fysiska delen. L5 har liknande syn men lyfter ändå upp orientering som ett exempel där teori inkluderas i praktiken. Däremot samlas inte den teoretiska kunskapen in.

Respondenterna lyfter upp inlämning, främst inom träning, som möjlig lösning för att kunna uppnå kunskapskravet. Utöver det belyser L2 och L3 att diskussioner även kan användas. Samtliga lärare använder sig av skriftliga prov och teoretiska inlämningar, men dessa uppfattas sällan beröra den kroppsliga förmågan.

### **7.2.2 Spelförståelse, kondition och koordination kan differentiera nivåer av kroppslig förmåga**

Kroppslig förmåga ses som ett kontinuum där man har mer eller mindre kroppslig förmåga. Olika nivåer av kroppslig förmåga beskrivs uteslutande utifrån praktiska moment. För att en elev ska uppnå betygskriteriet E i kroppslig förmåga upplever L3 att det krävs närvaro och försök till att utveckla rörelsekvaliteter. I diskussion om att det för E står att eleven utför rörelser med goda rörelsekvaliteter framkommer att det är ett problematiskt krav eftersom de som skrev kravet redan förutsatte att elever har med sig goda rörelsekvaliteter från grundskolan. Efter diskussionen beskrivs att kravet för E är att utveckla ytterligare rörelsekvaliteter. Från respondenterna framkommer att koordination är den mest avgörande faktorn för att uppnå ett högre betyg. Flera av lärarna framhäver även spelförståelse som faktor till en högre kroppslig förmåga. L3 och L5 beskriver även att en bättre kondition kan bidra till ett högre betyg. L5 framhäver teknik och kondition som bidragande faktorer till ett högt betyg:

Man simmar 25 minuter och ser hur långt man kommer, den är ju tuff så, men löser du över 20 längder, då har du ju en väldigt bra kondition, och du har en väldigt bra simteknik, och då ligger du på ett högt betyg. (L5)

Här görs en kvantitativ bedömning där antal klarade längder i simning hamnar i fokus. Det är antal klarade längder som anses skildra hur god teknik eller hur bra kondition en elev har. I kontrast till detta görs även ett crawltest där elevernas crawlteknik bedöms på ett kvalitativt sätt, där olika delar av elevernas rörelser identifieras och dokumenteras. En kvalitativ bedömning verkar vara den som främst sker i ämnet. L2 upplever att det i praktiken var vanligare med en kvantitativ bedömning under den förra läroplanen. Därtill resonerar han att det är enklare för någon som inte tränar så mycket på fritiden att uppnå ett högre betyg under

rådande kunskapskrav, eftersom det framförallt ställs krav på koordination snarare än att man är fysiskt tränad. L3 och L5 belyser att den bedömning som görs av kroppslig förmåga tenderar att ifrågasättas av elever mer än bedömning i andra ämnen.

## 7.3 Sammanfattning av resultat

Sammanfattningsvis upplever lärare en otydlighet i vad Skolverket menar med kroppslig förmåga och att tolkningsutrymmet är stort. Lärare verkar dock inte ha uppmärksammat stödmaterial kring kroppslig förmåga nämnvärt och begreppet diskuteras inte bland lärare. Lärare verkar ha svårt att särskilja begreppen rörelsequaliteter eller rörelseförmåga med kroppslig förmåga. Lärare använder aktiviteter som är nya för elever när de ombes beskriva utmärkande drag hos någon som har kroppslig förmåga, där tre av fem lärare anser att elever som lär sig rörelser snabbt har en god kroppslig förmåga. När lärare beskriver kroppslig förmåga likställs det med rörelseförmåga eller fysiska kvaliteter, vilket kommer till uttryck i praktiska moment.

I den här studien har följande strategier och metoder för bedömning av kroppslig förmåga trätt fram: (1) Kontinuerlig dokumentation av eleverna, (2) Bedömning vid ett förbestämt tillfälle, (3) Att förmedla vad som bedöms (4) Insamling av teoretisk kunskap kopplat till kroppslig förmåga. Inom (1) och (2) upplever flera av respondenterna att det finns vissa utmaningar, där de mest framstående handlar om dokumentation och att hinna se elever på olika sätt. De strategier och metoder som lärare identifierar vid bedömning av kroppslig förmåga är inspelning, observationer, dokumentation, skriftlig teoretisk insamling, diskussioner och sambedömning. Samtliga lärare använder sig av skriftliga prov och teoretiska inlämningar, men dessa uppfattas sällan beröra den kroppsliga förmågan. Respondenterna uppfattar att koordination är den mest avgörande faktorn för att uppnå en högre kroppslig förmåga. Flera av lärarna framhäver även spelförståelse som en ytterligare faktor. Därtill nämner några lärare att en bättre kondition även kan bidra till ett högre betyg. När respondenterna ombes resonera kring olika nivåer av kroppslig förmåga tenderar resonemang handla om goda rörelsequaliteter. Goda rörelsequaliteter framställs främst genom det tekniska utförandet, där det blir viktigt att kunna koordinera och anpassa rörelser, samt förstå spelet i vissa fall. En elev som har goda rörelsequaliteter i kombination med goda fysiska kvaliteter uppfattas ha en god kroppslig förmåga.

## 8 Diskussion

Inledningsvis kommer diskussion handla om studiens olika metodval och vad de haft för konsekvenser under arbetets gång. Därefter lyfts resultatet upp i relation till tidigare forskning som presenteras i bakgrunden och med egna reflektioner. Som avslutning framhävs särskilt intressanta resultat och slutsatser som kan dras utifrån dessa, samt möjligheter för överförbarhet i studien.

### 8.1 Metoddiskussion

I det här avsnittet redogörs för studiens styrkor och svagheter genom att diskutera studiens giltighet, trovärdighet och noggrannhet. Eventuella svårigheter, tveksamheter och misstag som påverkat resultatet lyfts även fram.

I min studie har jag eftersträvat grundlighet och noggrannhet i mina val för att säkerställa studiens vetenskapliga giltighet och trovärdighet. Detta har eftersträvat genom att åskådliggöra metodval och tillvägagångssätt utifrån tidigare nämnd metodforskning. Inför



studien genomfördes en pilotstudie som gav mig möjlighet att bearbeta mina intervjufrågor till de fem intervjutillfällena. Pilotstudien gav mig även tillfälle att få insikt i hur respondenterna kunde uppfatta frågorna, vilket i sin tur bidrog till studiens ökade giltighet. Ytterligare ett sätt för att öka giltigheten har varit genom att eftersträva en trygg situation för respondenten. Detta gjordes genom att låta respondenten välja plats för intervju och genom att noggrant informera om de forskningsetiska principerna. Ett fenomenografi-inspirerat perspektiv har använts i såväl datainsamling, databearbetning och analysprocessen vilket dels kan innebära att respondenternas svar blivit mindre styrda i själva intervjusituationerna. Dels har kvalitativt åtskilda beskrivningskategorier använts för att skapa tydlighet i databearbetningen och i analysen, i enlighet med fenomenografins riktlinjer. I analysen av respondenternas svar har jag vidare försökt vara neutral och inte manipulera data genom att exempelvis ta citat ur dess kontext, vilket Braun och Clarke (2006) lyfter som en potentiell risk.

Under analysprocessen var det svårt att anta en induktiv ansats och därmed exkludera den teoretiska bakgrunden. En svaghet med studien kan tänkas vara att min teoretiska bakgrund har påverkat tematiseringen och resultatet, samtidigt som kan ha hjälpt mig att visa riktning på studien, men en medvetenhet om detta har funnits.

Ett målinriktat urval har resulterat i en hög variation av bakgrund och erfarenheter, med en god spridning mellan kön, ålder och år i yrket, vilket betraktas som en styrka i studien då data belyses från fler perspektiv och är mer representativt. Emellertid hade jag inte möjlighet att använda urvalsmetoden fullt ut eftersom det var få som gav samtycke till intervju, trots att många tillfrågades. De som gav samtycke hade jag även haft kontakt med sedan tidigare, vilket både kan ses som en svaghet och en styrka; en svaghet om respondenterna var obekväma i att uttrycka sina upplevelser för någon de känner till; en styrka om relationen haft motsatt effekt med ett ökat förtroende. Urvalet kan däremot inte representera gruppen gymnasielärare i Idrott och hälsa, dels på grund av litet urval, dels då urvalet är geografiskt begränsat. Samtidigt som det alltid kommer finnas individuella skillnader och kontextberoenden. Till följd av detta kan studiens giltighet och trovärdighet ifrågasättas, och generalisering utifrån resultatet kan inte göras. Däremot lyfts spridningen av röster upp som en styrka i studien.

## 8.2 Resultatdiskussion

Med utgångspunkt i mina frågeställningar ”*Vilka beskrivningar framträder hos lärare gällande kroppslig förmåga?*” och ”*Hur resonerar lärare kring bedömning av kroppslig förmåga?*” skulle jag vilja lyfta fram och diskutera de mest utmärkande och framträdande resultaten. Dessa resultat kommer diskuteras nedan, i ljuset av tidigare forskning, stödmaterial och styrmedel som har presenterats i bakgrunden. I diskussioner kring kroppslig förmåga anses physical literacy ha motsvarande betydelse.

### 8.2.1 Kroppslig förmåga likställs med fysiska kvaliteter eller rörelseförmåga

De mest framträdande beskrivningar av kroppslig förmåga är att ha eller att kunna utveckla fysiska kvaliteter som bland annat koordination, kondition, styrka och rörlighet, samt kunna anpassa rörelser och kraft. När lärare ombes förklara utmärkande drag hos någon som har kroppslig förmåga framställs det i ljuset av komplexa rörelser, rörelsekvaliteter eller rörelseförmåga. Enligt Skolverket (2014) bör kroppslig förmåga snarare förstås som en påbyggnad av rörelseförmåga, där teori och praktik är integrerade. De framhäver att elever på gymnasiet ska kunna reflektera över sin rörelseförmåga inom områdena träning, kost och

hälsa, samt kunna relatera utövandet till kulturella och sociala sammanhang. Resultatet visar däremot att lärare genomgående relaterar kroppslig förmåga till praktiska moment, och det är i praktiken den kroppsliga förmågan kommer till uttryck. Bedömning av elevers kroppsliga förmåga tenderar att ske utifrån endast rörelseutförandet och teoretisk kunskap kopplat till kroppslig förmåga verkar sällan samlas in. Det verkar alltså råda någon form av uppdelning mellan teori och praktik. Istället för att reflektera över träning, kost och hälsa, samt relatera till sociala och kulturella sammanhang *i samband med* själva rörelseutförandet, lyfts teoretisk kunskap ur dess sammanhang och samlas in separat, skilt från rörelseutförandet. För att ge ett konkret exempel. Istället för att låta elever reflektera över hur träning, kost och hälsa kan skildras inom exempelvis rörelsekulturen badminton, delar lärare ut enskilda separata teoretiska uppgifter inom träning, kost och hälsa, och lärarna erbjuder elever inte heller möjlighet att undersöka kulturella och sociala aspekter inom badminton. Det som istället verkar ske är att elever får lära sig rörelseförmågor inom badminton. Vidare får de enskilda separata uppgifter inom främst träning, kost och hälsa där eleverna får beskriva hur dessa områden kan påverka den kroppsliga förmågan och hälsan i allmänhet. Som resultat av detta riskerar rörelser i olika rörelsekulturer tappa mening eftersom rörelserna då inte sällan saknar kontext och sammanhang. Paralleller kan dras till Arnolds (1979; 1985; 1999) teorier kring lärande *i*, *genom* och *om* rörelse. I exemplet ovan erbjuds lärande *i* rörelse till den grad att elever får utveckla rörelsekvaliteter i badminton utifrån en förbestämmd referensmall av rörelser. Det kan exempelvis handla om att lära sig att utföra ett korrekt clearslog. Elever verkar dock inte erbjudas möjlighet att formulera och reflektera över sitt eget rörelseutförande. Syftet verkar snarare handla om att ”bocka av” elevers rörelsekvaliteter istället för att låta elever kritiskt granska, utforska och förvärva insikt om sina egna rörelser, med ett större fokus på lärande. När det kommer till lärande *genom* och *om* rörelse verkar det inte ske i någon större omfattning. Lärande *genom* rörelse kan innebära att rörelseutföranden i badminton används för att nå andra specifika mål, inom exempelvis träning och hälsa. Det blir här viktigt att kunna se relationer mellan rörelseutförandet och andra yttre mål, hur exempelvis rörelser i badminton påverkar snabbhet och tvärtom. Man skulle kunna låta elever på egen hand utforska hur badminton kan relateras till träning, genom att exempelvis erbjuda utforskande uppgifter om vilka de centrala fysiska kvaliteterna är inom badminton. Lärande *om* rörelse hjälper till att sätta rörelseaktiviteten i en kontext. Det kan exempelvis ske genom att relatera till kulturella och sociala aspekter inom badminton. Även här skulle en utforskande uppgift kunna erbjudas där elever exempelvis får undersöka var, när och hur badminton kan bedrivas, samt få beskriva badminton utifrån olika målgrupper och kulturer. Att erhålla färdigheter i en viss aktivitet, tillsammans med kunskaper i hur, när och var den kan bedrivas, samt vilka konsekvenser aktiviteten har för den fysiska och psykiska hälsan, kan bidra till lärande ur ett livslångt perspektiv (jmf Whitehead, 2010, s. 11–12). Det är nödvändigt att sätta rörelseaktiviteter i ett större sammanhang för att kunna skapa bildning och mening i rörelse (Arnold, 1979; 1985; 1999). För att undervisning ska stimulera utveckling av kroppslig förmåga krävs, enligt Larsson (2016), att fokus skiftas från bestämda rörelser och kontextlösa rörelseaktiviteter till rörelsekulturer som stödjer utforskning, kritisk analys och förhandling, där rörelser kan sättas i ett sammanhang. Tanken om att sätta rörelser i ett sammanhang lyser igenom i Skolverkets (2011c) första stycke i kunskapskraven:

”Eleven kan med goda rörelsekvaliteter genomföra en bredd av aktiviteter som utvecklar den kroppsliga förmågan. I samband med det beskriver eleven översiktligt aktiviteternas och livsstilens betydelse för den kroppsliga förmågan och hälsan” (s. 3)

Utifrån resultatet konstateras dock att det kan uppstå frågetecken kring formuleringen *i samband med*. Hur nära inpå genomförandet av goda rörelser ska reflektioner göras? Vilka strategier eller metoder kan användas för att samla in underlag? I vilken omfattning ska

eleverna reflektera *i samband med*? Innebär det att elever ska reflektera i alla moment där de genomför med goda rörelsekvantiteter, eller räcker det att visa det i några få moment, i en bredd av aktiviteter? Dessa frågor är värda att lyfta upp till diskussion bland lärare. Skolverket skulle också behöva konkretisera meningens betydelse. Resultatet i den här studien visar att insamling av underlag *i samband med* upplevs ske inom områdena träning och hälsa. Insamling inom bollspel görs exempelvis inte överhuvudtaget. Detta förklaras i att viktigare saker finns att lägga fokus på än att exempelvis samla in kunskaper om olika linjer, och i att ett ökat krav kan få negativa konsekvenser på elevers närvaro. Det här vittnar om Larsson och Redelius (2008) slutsatser att lärare kan ha svårt att motivera vad som finns att lära sig i ämnet, åtminstone i bollspel. Med utgångspunkt från tidigare resonemang kan det däremot finnas ett värde i att sätta rörelser i ett sammanhang. Det kan vara värt att reflektera kring träning, kost och hälsa och relatera till kulturella och sociala aspekter inom olika moment, även inom ett bollspel.

Resultatet pekar mot att Skolverkets ambitioner med kroppslig förmåga inte tycks nå ut till lärare i Idrott och hälsa. Det kan finnas ett antal möjliga anledningar till detta och i den här studien har några av dem identifierats. En tänkbar anledning är att Skolverkets stödmaterial inte når ut till lärarna. Vad detta beror på är värt att diskutera. Det skulle kunna vara så att Skolverket har svårigheter i att annonsera sina stöd. I resultatet framgår att lärare inte uppmärksammat stödmaterial om kroppslig förmåga nämnvärt. Några av lärarna verkar inte känna till något stödmaterial alls, medan de som har kännedom verkar rikta fokus på lektionsexempel utan att lägga märke till beskrivningar om kroppslig förmåga. I resultatet lyfts även fram att lärare upplever en otydlighet i vad Skolverket menar med kroppslig förmåga och att tolkningsutrymmet är stort. Att lärare riktar mer fokus på praktiska tillämpningar kan genom resultatet ha sina förklaringar i att kroppslig förmåga tenderar att hamna i bakgrunden när lärare granskar kunskapskraven. Vid analys av lärarnas uppfattning av kroppslig förmåga upplever jag att det hos respondenterna inte riktigt finns en färdig tanke bakom begreppet. Detta resulterar i att svaren tenderar att bli något ogenomtänkta och lite improviserade. Lundvall (2015) understryker avsaknaden av ett språk som beskriver skillnaderna mellan physical literacy och rörelseförmåga, vilket resulterar i svårigheter för lärare i Idrott och hälsa. Kritik har även riktats mot physical literacy när det kommer till att praktiskt tillämpa konceptet. Lundvall och Tidén (2013) konstaterar att många lärare visar indikationer på att kroppslig förmåga är otydligt och därmed svårt att bedöma och implementera i praktiken, och Edwards et al. (2017) ser ett behov av att göra de teoretiska beskrivningarna mer tydliga så att de kan översättas i praktiken. Emellertid har Skolverket (2014) framfört exempel på hur kroppslig förmåga skulle kunna användas i praktiken, inom spel (i badminton), dans, träning och friluftsliv med friluftaktiviteter. De lärare som har uppmärksammat några av dessa har riktat stark kritik till framförallt området friluftsliv. I läres tolkning av Skolverkets (2014) exempellektion kan det dock uppstå ett missförstånd. I exempellektionen är det inte friluftsliv som är tänkt att ligga till grund för bedömning, utan snarare aktiviteter i naturmiljön, det vill säga friluftaktiviteter. Alltså riktas snarare stark kritik mot Skolverkets (2014) bedömningsstöd till rörelsedimensionen av friluftaktiviteter. Larsson och Nyberg (2017) påvisar att lärare verkar vara kunniga inom rörelseförmåga, både vad gäller att urskilja kvaliteter i rörelser och kunna beskriva sätt att utföra rörelser, vilket resultatet i den här studien också pekar på. Det skulle kunna vara så att Skolverket själva inte har det helt klart för sig hur kroppslig förmåga kan komma till uttryck i praktiken. Till och med forskare är oense om en specifik definition och ibland görs en definition utifrån endast en rörelsedimension (Edwards et al., 2018, Lundvall, 2015; Tompsett et al., 2014). Ett alternativt sätt att förstå kroppslig förmåga kan vara genom Arnolds (1979; 1985; 1999) teorier kring lärande *i, genom och om* rörelse, som tillsammans kan skapa bildning och mening i rörelse.

Lundvall (2015) associerar physical literacy med komplexa rörelser för ett kritiskt tänkande och lärande *i, genom* och *om* rörelse. Det är oklart om en sådan definition skulle göra betydelsen av kroppslig förmåga mer konkret för lärare, men det kan vara värt att undersöka.

En annan förklaring till att Skolverkets stödmaterial kring kroppslig förmåga inte når ut till lärarna skulle kunna vara att lärare upplever en otillräcklighet i avsatt tid för att fördjupa sig i stödmaterial, bedömning och betygskriterier. Kroppslig förmåga är dessutom ett relativt nytt begrepp som endast benämns i gymnasieskolan, vilket kan tänkas kräva tid och ansträngning för vidare insikt. Edwards et al. (2018) förklarar att många lärare skulle argumentera att det finns en tidsbrist när det kommer till att administrera och analysera bedömning av physical literacy. Diskussioner kring kroppslig förmåga verkar dock sällan ske bland lärare vilket utifrån resultatet kan förklaras i brist på tid eller avsaknaden av kollegor, i att lärare upplever sig redan ha en god uppfattning om vad kroppslig förmåga innebär eller i att lärare inte anser det vara ett centralt begrepp i ämnet. Om det skulle vara det sistnämnda kan det verka märkligt eftersom Skolverket (2011b) betonar rörelseaktivitet och kroppslig förmåga som ämnets övergripande kunskapskärna. Likväl kanske inte detta heller når ut till lärarna.

### **8.2.2 Centrala strategier och metoder vid bedömning av kroppslig förmåga**

Lärare i studien uppfattar att koordination är den mest avgörande faktorn för att uppnå en högre kroppslig förmåga. Flera av lärarna framhäver även spelförståelse som en ytterligare faktor. Därtill nämner några lärare att en bättre kondition även kan bidra till ett högre betyg. Vid bedömning av kroppslig förmåga verkar lärarna främst använda kvalitativa bedömningsverktyg, som exempelvis visuella metoder, observationer och diskussion. En kvalitativ dokumentation, där kvaliteter i rörelse dokumenteras, utgör den större delen av dokumentation. I mindre utsträckning sker även kvantitativa bedömningsmetoder där antal sträckor i exempelvis simning eller där fysiska egenskaper som exempelvis kondition kan utgöra en del av bedömningen. Genom kvalitativa metoder tillåts bedömning av mer komplexa och integrerade situationer göras, som exempelvis samspelet med den fysiska miljön (Edwards et al., 2018). Utifrån resultatet kan man se att flera lärare gör bedömningar av mer komplexa situationer där bland annat spelförståelse och rumsuppfattning beaktas. Däremot har Lundvall (2015) identifierat att det finns ett behov av kvalitativa bedömningsverktyg för att kunna bedöma kunskap som elever förväntas visa upp inom ramen för physical literacy. Trots att lärare tillämpar olika kvalitativa bedömningsmetoder verkar inte all kunskap inom ramen för Skolverkets (2014) tankar om kroppslig förmåga samlas in. I en målinriktad skola där fokus ligger på prestationer och bedömning verkar det vara svårt att vidmakthålla den holistiska synen som physical literacy innehar (Lundvall, 2015; Lundvall & Tidén, 2013). I resultatet uttrycks en frustration över kravet på dokumentation och över att det finns ett stort fokus på betyg hos elever. Resultatet indikerar på att det saknas strategier för att erbjuda utveckling av rörelser på ett mer holistiskt sätt. Enligt Lundvall (2015) behöver lärare arbeta med inkluderande lärandeobjekt och upplevelsebaserade uppgifter som stimulerar både teoretisk kunskap och praktiska färdigheter. I resultatet framgår även att resonemang kring bedömning av kroppslig förmåga tenderar handla om dess rörelsedimension, där det tekniska utförandet står i centrum. Detta skulle kunna falla inom ramen för Larsson och Nybergs (2017) idrottsdiskurs, där tekniken i rörelseutförandet är i fokus för bedömning. För att erbjuda mer lärande *i* rörelse kan uppgifter utformas så att de ställer krav på reflektion och formulering av rörelseutföranden. Kamratrespons med eller utan videospelning kan vara en strategi för att uppmuntra reflektion, där elever även får träna på att artikulera rörelser. Utifrån detta skulle man kunna konstatera att det snarare finns ett behov av att veta hur olika

kvalitativa bedömningsverktyg kan användas till bedömning av olika dimensioner av kroppslig förmåga, där en ökad lärarfortbildning kan vara en lösning.

Vid bedömning av rörelsedimensionen använder lärarna främst observationer och att spela in rörelser som metoder. Lärarna anser att det finns en poäng i att spela in då man kan fokusera på en enskild elev och att det även ger möjlighet att se om rörelser. Däremot har några lärare upplevt att det kan vara väldigt känsligt. I studien används visuella metoder främst vid rörelse till musik, träningslära, simning och gymnastik. Det kan konstateras att inspelning sker vid mer individuella moment där rörelser är mindre beroende av andras rörelser. Det är värt att fråga sig själv varför det inte verkar göras i moment där samspel med den fysiska miljön krävs i högre grad. Det är också vid inspelat material som sambedömning verkar ske. Anledningar till detta kan vara att det inte avsätts tid för sambedömning och att det istället görs i mån av tid eller när lärare känner sig osäkra på en bedömning. Sambedömning vid inspelat material verkar fungera på effektivt sätt och kan hjälpa lärare i bedömning samtidigt som det inte är allt för tidskrävande.

När det kommer till bedömning av andra dimensioner av kroppslig förmåga har lärare i den här studien fått resonera kring strategier och metoder som kan tänkas användas för att samla in underlag till kunskapskravet *i samband med*, där inlämningar och diskussioner på olika sätt identifierats som möjliga lösningar. Emellertid framförs i resultatet en problematik inom diskussioner, där samma röster tenderar att bli hörda. Diskussioner blir därmed en svår metod för att lyckas samla in underlag från samtliga elever. En möjlig strategi för att lösa denna problematik skulle kunna vara att låta eleverna delas in i mindre grupper där diskussioner mellan grupper spelas in. En tydlig planering där man på förhand tagit fram diskussionsfrågor skulle kunna underlätta diskussionerna. Däremot kan diskussionsfrågor vara av mer fördjupande karaktär, där elever kan behöva söka upp information på egen hand. I dessa fall skulle inlämningar kunna vara ett alternativ. Med hjälp av dessa metoder kan kroppslig förmåga bedömas på ett mer holistiskt sätt.

I resultatet framkommer att utformning av en tydlig och god planering kan vara en strategi och metod för att underlätta bedömning av kroppslig förmåga. En systematisk bedömning där lärare planerar vad som ska ligga till grund för bedömning, när det ska bedömas och hur bedömningen ska ske är väsentligt för att kunna motivera en bedömning (Skolverket, 2014). Flera forskare har däremot identifierat att lärare har svårt att verbalisera vad som ligger till grund för bedömning och att magkänsla inte sällan används som bedömningsverktyg (Annerstedt & Larsson, 2010; Hay & MacDonald, 2008; Håkansson, 2015). I den här studien framkommer däremot att lärare dokumenterar kontinuerligt och försöker förmedla vad som ligger till grund för bedömning. Resultatet visar dock att bedömning av kroppslig förmåga tenderar att ifrågasättas av elever i högre grad än bedömning i andra mer teoretiska ämnen, som Matematik och Historia. Detta skulle kunna bero på att lärare inte tillräckligt artikulerar vad som ligger till grund för bedömning. I resultatet framgår även att konkretisering av kunskapskraven inte görs i skrift. Däremot upplever lärarna att de understryker vad som bedöms i ett muntligt samtal med eleverna. En metod för att göra det ännu tydligare för både lärare och elever kan vara att konkretisera kunskapskraven i skrift för olika moment. En annan tänkbar anledning till att elever ifrågasätter bedömning av kroppslig förmåga, som framkommer i resultatet, är att elever inte gärna tror på en subjektiv bedömning utan lutar mer på ett provresultat. Sammantaget verkar lärare ändå ha en bredare uppfattning om vad som ligger till grund för deras bedömning och de anser sig själva förmedla vad som krävs för att uppnå ett visst betyg. I linje med Segers (2014) upptäckt pekar resultatet i den här studien på att magkänslan som bedömningsverktyg verkar ske i minskad utsträckning än vad som

framställs utifrån ovannämnd forskning. Larsson och Nyberg (2017) påvisar att lärare verkar vara kunniga inom rörelseförmåga, både vad gäller att urskilja kvaliteter i rörelser och kunna beskriva sätt att utföra rörelser, vilket kan bekräftas i den här studien.

### 8.3 Slutsatser och implikationer

Skolverkets ambitioner med begreppet kroppslig förmåga når inte ut till lärare i Idrott och hälsa. Lärare upplever en otydlighet i vad Skolverket menar med kroppslig förmåga och tolkningsutrymmet upplevs vara stort. Skolverket understryker att kroppslig förmåga bör förstås utifrån en holistisk syn på rörelser, som en påbyggnad av rörelseförmåga, där teori och praktik sammanvävs, medan lärare genomgående relaterar kroppslig förmåga till praktiska moment, och det är i praktiken den kroppsliga förmågan kommer till uttryck. För att möjliggöra en någorlunda samsyn kring kroppslig förmåga behöver Skolverket bli bättre på att annonsera ut sina stödmaterial, och lärare behöver få ett ökat kollegialt samarbete och mer tid till att fördjupa sig inom stödmaterial, bedömning och betygskriterier. Resultatet visar också att det finns ett behov av att konkretisera hur kroppslig förmåga kan komma till uttryck i praktiken. De strategier och metoder som lärare identifierar vid bedömning av kroppslig förmåga är inspelning, observationer, dokumentation, skriftlig teoretisk insamling, diskussioner och sambedömning. Att konkretisera kunskapskrav i skrift identifieras som en ytterligare metod för att tydliggöra grunden för bedömning. Lärares resonemang kring bedömning av kroppslig förmåga tenderar att handla om rörelseutförandet, där tekniken står i centrum. Lärare bör ges möjlighet att veta hur olika bedömningsverktyg kan användas till utveckling och bedömning av olika dimensioner av kroppslig förmåga, där en ökad lärarfortbildning kan vara en lösning. Genom att använda identifierade metoder på ett mer kreativt sätt, genom att exempelvis erbjuda utforskande elevuppgifter, kan ytterligare kunskaper inom ramen för Skolverkets (2014) tankar om kroppslig förmåga förvärfvas.

I den här studien har beskrivningar gjorts av fem lärares upplevelser av kroppslig förmåga, med avseende på tolkning och bedömning. Detta har gjorts med utgångspunkt i en fenomenografi-inspirerad tematisk analys och utifrån en induktiv och semantisk ansats. På grund av dessa val i kombination med ett målinriktat urval har information samlats in med ett öppet förhållningssätt och utifrån olika perspektiv, vilket till följd har givit en bredd i det empiriska materialet. Mot bakgrund av de metodval som gjorts kan resultat i studien ej vara generaliserbara. Däremot går det att se tendenser i lärares uppfattningar av kroppslig förmåga och studien kan fungera som underlag för diskussion eller vidareutveckling av kroppslig förmåga, eller anses ha ett värde för den som vill göra jämförelser eller liknande studier. Studien kan också fungera som en ögonöppnare för hur lärare, forskare och Skolverket resonerar kring kroppslig förmåga, när det kommer till tolkning och bedömning. Skolverket och forskare, som såväl lärare, kan få en inblick i tendenser av lärares resonemang, och lärare kan vidare få en ökad kännedom av forskares och Skolverkets syn på kroppslig förmåga. Studien kan på så vis försöka föra lärare och Skolverket ett steg närmre varandra för att lyckas skapa samsyn kring kroppslig förmåga. Förslag på vidare forskning är bland annat att utforska hur lektionsförslag kan konstrueras för utveckling och bedömning av kroppslig förmåga och observera hur de tar sig uttryck i praktiken. Vidare att utforska hur bedömningsverktyg kan användas på mer kreativa sätt för att utveckla och bedöma olika dimensioner av kroppslig förmåga. Det skulle även vara av intresse att genomföra en liknande studie på andra lärare och utifrån andra geografiska områden, för att uppmärksamma vidare likheter eller skillnader. Slutligen skulle det kunna vara givande att undersöka hur ett fortsatt arbete kan göras för att eftersträva eller uppnå samsyn kring kroppslig förmåga.

## 9 Referenslista

- Almond, L. & Whitehead, M. (2012). Physical Literacy: Clarifying the nature of the concept. *Physical Education Matters*, 7: 68-71.
- Annerstedt, C. (1991). *Idrottslärarna och idrottsämnet – Utveckling, mål, kompetens – ett didaktiskt perspektiv* (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 82). Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/11968>
- Annerstedt, C. (2002). Betygsättning i idrott och hälsa. I Skolverket (Red.) *Att bedöma eller döma: tio artiklar om bedömning och betygsättning* (s. 125-140), Stockholm: Liber distribution.
- Annerstedt, C. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i idrott och hälsa*. Göteborg: Multicare
- Annerstedt, C. & Larsson, S. (2010). 'I have my own picture of what the demands are ...': Grading in Swedish PEH - problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2): 97-115.
- Arnold, P. J. (1979). *Meaning in Movement, Sport and Physical Education*. London: Heinemann.
- Arnold, P. J. (1985). Rational planning by objectives of the movement curriculum. *Physical Education Review*, 8(1), 50-61.
- Arnold, P. J. (1999). . The Virtues, Moral Education and the Practice of Sport. *National Association for Physical Education in Higher Education*, 51(1), 39-54.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control. Vol. 3, Towards a theory of educational transmission*. London: Routledge
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2. Uppl.) Malmö: Liber.
- Denninger, G. & Nilsson, B. (2012). Kroppslig förmåga och rörelsekvaitéer – En intervjustudie om tolkningar bland lärare i idrott och hälsa (Kandidatuppsats). Uppsala: Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet. Tillgänglig: <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:533621/FULLTEXT01.pdf>
- Edwards, L., Bryant, A., Keegan, R., Morgan, K. & Jones, A. (2017). Definitions, Foundations and Assaociations of Physical Literacy: A Systematic Review. *Sports Medicine*, 47(1): 113-126. doi:10.1007/s40279-016-0560-7
- Edwards, L., Bryant, A., Keegan, R., Morgan, K., Cooper, S. & Jones, A. (2018). 'Measuring' Physical Literacy and Related Constructs: A Systematic Review of Empirical Findings. *Sports Medicine*, 48(3): 659-682.
- Ekberg, J.-E. (2009). *Mellan fysisk bildning och aktivering. En studie av ämnet Idrott och hälsa i skolår 9*. Malmö: Lärarutbildningen.
- Gill, P. Stewart K., Treasure E. och Chadwick B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204, 291 – 295. doi:10.1038/bdj.2008.192

- Hay, P. & MacDonald, D. (2008). (Mis)appropriations of criteria and standards-referenced assessment in a performance-based subject. *Assessment In Education: Principles, Policy & Practice*, 15(2): 153-168.
- Hay, P., & Penney, D. (2013). *Assessment in Physical Education: a sociocultural perspective*. London: Routledge
- Håkansson, R. (2015). *VAD BETYDER OK+? En studie om lärares dokumentationsarbete i ämnet idrott och hälsa* (Licentiatuppsats, Gymnastik- och idrottshögskolan, 04). Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan, GIH. Tillgänglig: <http://gih.diva-portal.org/smash/get/diva2:785086/FULLTEXT02.pdf>
- Jacobsson, A. (2014). *Träffar vi alltid rätt? – Lärares tal om resurser för elevers lärande i ämnet Idrott och hälsa* (Licentiatuppsats, Örebro Studies in Sport Sciences, 20). Örebro: Örebro universitet. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:732414/FULLTEXT01.pdf>
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge.
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Klapp, A., & Cliffordson, C. (2009). Effects of student characteristics on grades in compulsory school. *Educational Research and Evaluation*, 15(1): 1-23. doi:10.1080/13803610802470425
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. Uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2011). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Linköping. Hämtat från: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:253401/FULLTEXT01.pdf>
- Larsson, H. (2004). Vad lär man sig på gympan? i H. Larsson, & K. Redelius (Red.), *Mellan nytta och nöje – Bilder av ämnet Idrott och hälsa* (s. 123-148). Stockholm: Idrottshögskolan.
- Larsson, H., & Karlefors, I. (2015). Physical education cultures in Sweden: fitness, sports, dancing... learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 573-587.
- Larsson, H., & Nyberg, G. (2017). 'It doesn't matter how they move really, as long as they move.' Physical education teachers on developing their students' movement capabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 137-149.
- Lundvall, S. (2015). Physical literacy in the field of physical education: A challenge and a possibility. *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), p. 113-118.
- Lundvall, S. & Tidén, A. (2013). Assessing Embodied Knowledge in Swedish PEH: the Influence of Physical Literacy. *International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE)*, 65.
- Marton, F. (1981). Phenomenography - describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Earlbaum Associates.
- Mechbach, J. (2004). Ett ämne i förändring - lärares reflektioner över ämnet Idrott och hälsa i grundskolan. *Svensk idrottsforskning*, 4, 27-32.
- Nyberg, G., & Larsson, H. (2012). Exploring 'what' to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 36(1) 123-135.



- Nyberg, G., & Larsson, H. (2016). *Rörelseförmåga i idrott och hälsa. En bok om rörelse, kunskap och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Nyberg, G., & Larsson, H. (2017). Physical Education Teachers' Content Knowledge of Movement Capability. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(1), 61-69.
- Pang, M. F. (2003). Two faces of variation. On continuity in the phenomenographic movement. *Scandinavian journal of Educational research*, 47(2), 145-156.
- Quennerstedt, M. (2006). *Att lära sig hälsa*. Örebro: Universitetsbiblioteket 2006.
- Redelius, K. (2008). MVG i idrott och hälsa – vad krävs då? Elevers syn på lärares bedömningspraktik. *Svensk idrottsforskning*, 4, 23-26. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:381628/FULLTEXT01.pdf>
- Redelius, K. (2012). Betygsättning i idrott och hälsa – en didaktisk utmaning med pedagogiska konsekvenser. I H. Larsson & J. Meckbach, (Red.), *Idrottsdidaktiska Utmaningar* (s. 217-232). (2. Uppl.) Stockholm: Liber
- Redelius, K., Fagrell, B., & Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question. *Sport, Education & Society*, 14(2), 245-260. doi:10.1080/135733209028091
- Redelius, K., & Larsson, H. (2010). Physical education in Scandinavia: an overview and some educational challenges. *Sport in Society*, 13(4), 691-703.
- Redelius, K., Quennerstedt, M., & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: part of a subject for learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 641-655.
- Roetert, P. & MacDonald, L.C. (2015). Unpacking the physical literacy concept for K-12 physical education: What should we expect the learner to master? *Journal of Sport and Health Science*, 4(2): 108-112.
- Sege, I. (2014). *Betygsättningsprocess i ämnet idrott och hälsa – En studie om betygsättningsdilemman på högstadiet* (Licentiatuppsats, Örebro Studies in Sport Sciences, 21). Örebro: Örebro universitet. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:757718/FULLTEXT01.pdf>
- Skolverket. (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i Idrott och hälsa*. Hämtat från [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2589.pdf%3Fk%3D2589](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2589.pdf%3Fk%3D2589)
- Skolverket. (2011b). *Om ämnet Idrott och hälsa*. Hämtat från [www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/idr/comment.pdf?subjectCode=IDR&commentCode=ALL&lang=sv](http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/idr/comment.pdf?subjectCode=IDR&commentCode=ALL&lang=sv)
- Skolverket. (2011c). *Ämne - Idrott och hälsa*. Hämtat från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/idr/subject.pdf?subjectCode=IDR&tos=gy&lang=sv>
- Skolverket. (2014). *BEDÖMNINGSSTÖD I ÄMNET - Idrott och hälsa gymnasieskolan*. Hämtat från <https://bp.skolverket.se/delegate/download/test/informationmaterial?testGuid=DB00615FF7054F8A90A4182DECF911BC>

- Svennberg, L. (2017). *Grading in physical education* (Doktorsavhandling, Avhandlingsserie för Gymnastik- och idrottshögskolan, 8). Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan, GIH. Tillgänglig: <http://gih.diva-portal.org/smash/get/diva2:1064938/FULLTEXT02.pdf>
- Svennberg, L., Meckbach, J., Redelius, K. (2014). Exploring PE teachers' 'gut feeling': An attempt to verbalise and discuss teachers' internalized grading criteria. *European Physical Education Review*, 20(2): 199-214 Doi: 10.1177/1356336X13517437
- Svennberg, L., Meckbach, J. & Redelius, K. (2018). Swedish PE teachers struggle with assessment in a criterion-referenced grading system. *Sport, Education and Society*, 23(4), 381-393.
- Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i okänd natur: en studie av betyg och betygsriterier - historiska betingelser och implementering av ett nytt system* (Doktorsavhandling, Skrifter från Högskolan i Borås, 1). Borås: Högskolan i Borås. Tillgänglig: <http://hb.diva-portal.org/smash/get/diva2:876774/FULLTEXT01.pdf>
- Tidén, A. (2016). *Bedömningar av ungas rörelseförmåga: En idrottsvetenskaplig problematisering och validering* (Doktorsavhandling, Avhandlingsserie för Gymnastik- och idrottshögskolan, 06). Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan, GIH. Tillgänglig: <http://gih.diva-portal.org/smash/get/diva2:903251/FULLTEXT02.pdf>
- Tompsett, C., Burkett, B.J. & McKean, M. (2014). Development of physical literacy and movement competency: a literature review. *Journal of Fitness Research*, 3(2): 53-74.
- Vetenskapsrådet (2002). *Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 18-04-10, från [https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf)
- Whitehead, M. (2001). The Concept of Physical Literacy. *European Journal of Physical Education*, 6(2): 127-138.
- Whitehead, M. (Red). (2010). *Physical literacy: throughout the lifecourse*. Abingdon ; New York: Routledge.
- Whitehead, M. (2013). Definition of Physical Literacy and Clarification of related Issues. *International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE)*, 65.
- Öhman, M. (2007). *Kropp och makt i rörelse* (Doktorsavhandling, Örebro Studies in Sociology, 9). Örebro: Universitetsbibloteket 2007. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:135117/FULLTEXT02>

# 10 Bilagor

Bilaga 1: Missivbrev. Bilaga 2: Intervjuguide.

## Bilaga 1



[Datum då missivbrevet skickades ut]

Hej!

Mitt namn är Joel och jag studerar till ämneslärare i Idrott och hälsa på Göteborgs universitet, och är inne på min sista termin.

Jag har påbörjat mitt självständiga arbete (c-uppsatsen) och är intresserad av att utforska hur lärare i Idrott och hälsa resonerar kring bedömning. Av den anledning skulle jag vilja komma i kontakt med dig och samtala om detta i en intervju, i syfte att bidra med mer kunskap inom området.

**Jag söker lärare som är legitimerade inom Idrott och hälsa på gymnasiet.** Om du har möjlighet att ställa upp på en intervju som förväntas ta 30–60 minuter skulle jag vara väldigt tacksam. Ta isåfall kontakt med mig så bestämmer vi tid och plats. Jag anpassar mig efter dina behov och önskningar.

Du kommer att vara anonym i studien och kan när som helst avbryta din medverkan utan några vidare förklaringar.

Hoppas att jag får komma i kontakt med dig!

Med vänliga hälsningar,

Joel Lavén  
0735038998  
guslavenjo@student.gu.se

## Bilaga 2

# Intervjuguide

### **Introduktion och forskningsetiska principer**

Jag presenterar mig själv och frågar om det är okej att jag spelar in.

#### **Informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet<sup>4</sup>:**

Jag berättar om studiens syfte och att respondenten kommer att vara anonym.

Respondenten underrättas om att den medverkar frivilligt och kan när som helst välja att inte svara, avbryta intervjun eller avbryta sin medverkan i studien utan särskild förklaring.

Jag förklarar att all information som samlas in får endast nyttjas för forskningsändamål och att studien kommer publiceras på Göteborgs universitets publikationer (GUPEA).

### **Bakgrundsfrågor**

- Frågor om respondentens bakgrund:
  - Namn? Kön? Ålder? Utbildning? Hur länge har du arbetat som lärare i Idrott och hälsa?
- Frågor om respondentens skola:
  - Antal elever på skolan? Antal elever i genomsnitt i dina klasser? Antal idrottslärare på skolan? Hur organiseras arbetslag på er skola?
- Frågor om respondentens undervisning:
  - Hur sker planering av din undervisning?
    - Enskild? Med kollegor? Samma planering år till år?
  - Finns det några förmågor som du tycker är särskilt viktiga att undervisa i och om?

### **Tema: Upplevelser av begreppet kroppslig förmåga**

- Känner du till ämnesplanen i Idrott och hälsa 1 och synnerhet kunskapskravets första stycke?
  - För E: *“Eleven kan med goda rörelsekvaliteter genomföra en bredd av aktiviteter som utvecklar den kroppsliga förmågan. I samband med det beskriver eleven översiktligt aktiviteternas och livsstilens betydelse för den kroppsliga förmågan och hälsan”*
  - Hur arbetar du med detta i din undervisning?
- Vad tänker du att de som skrev ämnesplanen menade med begreppet kroppslig förmåga?
- Berätta vilka stöd och riktlinjer du känner till från Skolverket, gällande begreppet kroppslig förmåga.
  - Hur förhåller du dig till dessa i din undervisning?
- Vad betyder kroppslig förmåga för dig?
- Hur tror du andra lärare förstår begreppet?
  - Hur ser synen ut bland lärarna på skolan?
  - Diskuterar ni begreppets betydelse på skolan?
- Ge ett konkret exempel när någon har kroppslig förmåga.
  - Vad är utmärkande för personen (vad krävs för att ha kroppslig förmåga)?

---

<sup>4</sup> [https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf)

### **Tema: Bedömning av kroppslig förmåga**

- Vilka typer av utmaningar finns vid bedömning av kroppslig förmåga, enligt dig?
- Vad upplever du vara viktigt att ha i åtanke när du bedömer kroppslig förmåga?
  - Dokumentation? Planera innan vad som ska bedömas? Planer hur bedömning ska ske? Förmedla till eleverna vad som bedöms? Etc.
- Hur bedömer du kroppslig förmåga? Använder du några metoder eller strategier?
  - Sambedömning? Bedömningsmatriser? Videoinspelningar? Teoretiska inlämningar? Skriftligt prov? Etc.
  - Ge exempel på lektionsinnehåll där du använder en viss metod eller strategi.
- Beskriv en situation där du bedömt en elevs kroppsliga förmåga.
- Kan du beskriva hur kroppslig förmåga kan skilja sig på olika betygsnivåer?
- Bör man mäta kroppslig förmåga i Idrott och hälsa?
  - Varför/varför inte?

### **Avslutning**

- Slutligen, finns det något mer du skulle vilja tillägga?

Jag tackar för medverkandet.