GÖTEBORGS UNIVERSITET

INSTITUTIONEN FÖR DIDAKTIK OCH PEDAGOGISK PROFESSION

Idrott och hälsa

- det osynliga lärandet och den mångfaldiga bedömningen

En fallstudie om elevers uppfattning om lärande och bedömning av praktisk rörelsekunskap inom ämnet idrott och hälsa i grundskolan

Emanuel Lindberg

Masteruppsats:	30 hp
Program/kurs:	S2DID DIM70Ä
Nivå:	Avancerad
Termin/år:	Vårterminen, 2023
Handledare:	Suzanne Lundvall, Göteborgs Universitet
Examinator:	Andreas Fröberg, Göteborgs Universitet

Abstract

Master's thesis:	30 hp
Programme/course:	S2DID DIM70A/Ä
Level:	Second cycle
Term/year	Spring, 2023
Supervisor:	Suzanne Lundvall, Gothenburg University
Examiner:	Andreas Fröberg, Gothenburg University
Report no:	
Keywords:	Physical education; student perception; grading; assessment

Aim: This study aims to enhance our understanding of how students perceive the assessment and value of practical movement knowledge in physical education and health as determined by a/their physical education teachers.

Theory: The theoretical framework employed in this research is a combination of phenomenography and the four knowledge forms: knowledge, understanding, skill, and familiarity.

Method: To collect data, four focus interviews were conducted with a sample of 15 grade 9 students. Additionally, 360 journals (log books) from four varied teaching units were analyzed.

Results: The results reveal that students perceive the lesson objective as an opportunity to engage in physical movement or acquire specific knowledge within a particular activity. In order for students to perceive that learning takes place, they need to have limited prior knowledge and no preconceived notions about how the activity should be performed. Students also need to learn the concepts associated with the learning process. The results also indicate that students recognize teachers are assessing participation, engagement, social skills, and technical abilities within the framework of the activity. Students perceive that teachers assess understanding of the subject matter, how well the student grasps the purpose of the activity, and skill-based knowledge as technical aspects within the activity.

Förord

Ett stort tack till alla elever som har, ibland mot sin vilja, fyllt i alla hundratals enkäter efter idrottslektionerna. Ett extra stort tack till er 15 elever som ställde upp på intervjuerna. Det är tack vare er att studien blev möjlig att genomföra.

Jag vill även tacka min handledare Suzanne Lundvall, för otroligt snabb och professionell återkoppling med kloka tankar som har gett mig nya infallsvinklar i mitt tänkande.

Ett sista tack vill jag ge till min sambo, Clara. Tack för att du alltid peppar och uppmuntrar. Och samtidigt stått ut med alla sena kvällar.

Innehållsförteckning

Introduktion **4**
Praktisk kunskap 5
Betyg och bedömning 7
Egen undervisningspraktik 9
Syfte **11**
Frågeställningar 11
Forskningsöversikt **12**
Ett otydligt lärande men tydlig kunskap 12
Elevernas uppfattning av rörelsekvalitéer 13
Hur läraren bedömer rörelseförmåga 14
Teoretiskt ramverk **16**
Fenomenografi 16
De fyra kunskapsformerna 18
Metod **21**
Studiedesign 21
Datainsamlingsmetod 21
Urval 23
Innehållsanalys av empiri 25
Etiska överväganden 26
Resultat **27**
Hur uppfattar eleverna lektionens lärandemål och syfte? 27
En möjlighet att röra på sig, och ha roligt 27
En möjlighet att lära sig 29
En möjlighet att samla underlag för bedömning 32
Vid vilka tillfällen uppfattar elever att bedömning av praktiska kunskaper förekommer under lektionstid? 32
Under hela lektionen 32
Under specifika moment 33
Vad värdesätter lärare inom bedömning av den praktiska kunskapen? 34
Bedömer delaktighet och engagemang 34
Bedömer anpassning till aktivitet 36
Bedömer sociala egenskaper 41
Bedömer fysiska förmågor 42
Fördjupningar och dans väger tyngre än lekar 43
Analys och diskussion **45**
Lärandemålet 45
Elevernas uppfattning av bedömningen 47
Metoddiskussion och lärarens påverkan 52
Slutsats och didaktisk implikation 54
Fortsatt forskning 55
Referenser **56**
Bilagor **59**

Introduktion

> Läraren: Okej, lyssna nu! Idag ska vi göra ett beeptest. Bedömningen går till så här: klarar ni nivå 7 är det godkänt, nivå 11 är väl godkänt och nivå 14 är mycket väl godkänt. Ni kan jogga två varv runt hallen och sen ställer ni er på den blåa linjen där borta.

Citat ovan är hämtat från min egen erfarenhet av hur bedömning av idrottsämnet kunde se ut i början av 2000-talet. Att stå på den blåa linjen på kortsidan av idrottshallen och invänta orden "start level 1" kunde antingen orsaka nervositet och ångest eller fungera som en motiverande faktor för att klara MVG-gränsen till nivå 14. Det handlade om ett så kallat Beeptest, en typ av konditionstest. Min enkla slutsats som 14-åring var att god kondition var avgörande för att få ett bra betyg i idrott och hälsa. Redelius och Hay (2012) undersökte vad elever anser är viktigt för ett högt betyg i idrott och hälsa. Resultatet visade att prestationer inom ämnet ofta i form av att behärska idrottsliga tekniker som att kunna springa fort, kasta och ha kontroll på bollen värderades högst av eleverna. På samma sätt värderade eleverna kondition och styrka som två viktiga egenskaper för att uppnå ett högt betyg. Eleverna betonade även vikten av att 'göra sitt bästa', vara positiv och engagerad som avgörande faktor för att uppnå ett högt betyg inom idrott och hälsa. Efter två reviderade kursplaner, Lgr 11 och Lgr 22, är jag nu själv lärare i idrott och hälsa och är intresserad av att se om elevernas uppfattning av bedömningen inom idrottsämnet har förändrats.

Styrdokumenten för ämnet idrott och hälsa har genomgått stora förändringar de senaste årtionden. Idrott och hälsa har gått från att främst vara ett praktiskt ämne till att beskrivas som ett "kunskapsämne", där både teori och praktik ingår. Införandet av Lpo 94 innebar både en övergång till en målorienterad skola och ett förändrat betygssystem från ett normrelaterat betygssystem, där eleverna jämfördes med varandra, till ett betygssystem, med specifika kunskapsmål. Bedömningen inom Lpo 94 fokuserade på kunskapskrav formulerade som strävansmål och uppnåendemål, medan Lgr 11 och Lgr 22 fokuserar på att utveckla elevens rörelseförmåga. Det verkar inte som om införandet av målrelaterade kunskaper i idrott och hälsa har ökat klarheten kring vad eleverna förväntas lära sig i ämnet. Istället har detta skapat förvirring gällande vilka kunskaper som anses vara relevanta och hur dessa ska bedömas. Enligt Svennberg (2017) värderas fortsatt motivation och ansträngning eller den fysiska förmågan som kondition och styrka när kunskaper i ämnet ska bedömas (Svennberg, 2017).

Nyberg (2014) menar att det finns en diffus bild av själva begreppet 'rörelseförmåga'. Både lärare och elever har svårt att verbalisera vad kunskap eller kunnande i rörelseförmåga innebär. En god rörelseförmåga blir på så sätt något implicit, som en underförstådd aspekt inom undervisningen, ofta benämnd som 'den idrottsliga förmågan'. Det innebär att eleverna kommer till undervisningen med förutfattade åsikter om vad som anses 'bra' och 'inte bra', ofta kopplat till att 'vara idrottslig' eller inte. Enligt Tidén (2016) gynnas elever med erfarenhet av den traditionella idrottsliga kontexten, eftersom denna typ av idrottslig rörelseförmåga värderas högt vid bedömningen av ämneskunskaper. Detta återspeglas också i de vanligaste förekommande motorik- och rörelsetester av de grundmotoriska färdigheterna som kast, hopp, springa och att kunna ha kontroll av olika föremål. Testerna består ofta av så kallade slutna rörelser, vilket kan leda till en problematisk och begränsad uppfattning av

rörelseförmåga om dessa tester används som underlag för slutlig bedömning och betygsättning i undervisningen.

Det är i denna diffusa kontext av bedömning om rörelseförmåga, numera benämnt rörelseförmågor i plural (Lgr22, 2022), som jag ämnar undersöka hur eleverna uppfattar bedömning av praktiska rörelsekunskaper i ämnet idrott och hälsa. När det gäller bedömning och betygsättning inom idrott och hälsa innefattar detta mer än bara elevernas rörelsekvalitéer. Idrott och hälsa omfattar flera betygskriterier (Lgr22, 2022), som även inkluderar teoretisk kunskap, förmågan att kunna värdera och förhålla sig kritiskt samt hantera olika friluftsaktiviteter. Denna studie är begränsad till att enbart fokusera på bedömning av praktiska kunskapsinnehåll och omfattar enbart summativ bedömning.

Praktisk kunskap

Molander (1996) lyfter fram att det finns en skillnad mellan teoretisk och praktisk kunskap. Teoretisk kunskap är ständigt föränderlig och osäker. Kunskapen är inte definitiv och kan aldrig vara slutgiltigt rätt eller fel. Praktisk kunskap är definitiv och konkret och kan inte återkallas. Praktisk kunskap beskrivs som ‘ett gestaltande intellekt’. Molander citerar Sonnevi: “Det finns många teorier, en enda praktik”. Michael Polanyis (1969) filosofi om kunskap hävdar att allt kunnande har en tyst dimension, något som utvecklats genom erfarenhet och uppfattning.

> When I move my hand before my eyes, it would keep changing its colour, its shape and its size, but for the fact that I take into account a host of rapidly changing clues, some in the field of vision, some in my eye muscles and some deeper still in my body, as in the labyrinth of the inner ear. My powers of perceiving coherence make me see these thousand varied and changing clues jointly as one single unchanging object, as an object moving about at different distances, seen from different angles, under variable illuminations. A successful integration of a thousand changing particulars into a single constant sight makes me recognise a real object in front of me (Polanyi, 1969, s. 2).

Min tolkning av Polanyi (1969) är att varje objekt kan uppfattas från flera perspektiv och synvinklar, beroende på vad vi väljer att fokusera på. Desto fler perspektiv vi väger in desto fler nyanser av objektet kan vi ta in. Det kan liknas vid att fördjupa förståelsen av löpning. Att springa kan ses som en ganska enkel motorik där vi lyfter fram ena benet framför det andra, medan en elittränare för kortdistans ser springa/löpning som en väldigt komplex rörelse. Elittränaren uppfattar att det handlar om att koordinera förspänning, lutning i kroppen, aktiv fotisättning, armpendlingar och vinkel i höften för att optimera rörelsen. Vidare argumenterar Polanyi att kunskap kan delas in som en relation mellan två olika varianter av uppmärksamhet.

> The remarkable thing here is the way the appearance of a thing at the centre of my attention, depends on clues to which I am not directly attending. These clues are of two kinds. There are some that we cannot experience in themselves. The contraction of my eye muscles or the stirring inside of my labyrinth organ I cannot experience directly. These clues are subliminal. Other clues to the sight of my finger are the things covered up by the paper when I look at my finger through a pin-hole. I normally see these things from the corner of my eye and I could observe them directly, if I wanted to. We may call such clues marginal. To neither kind of clues do I attend directly, yet both kinds contribute to the apparent reality of the object, on which my attention is focussed. We may say that my awareness of both kind of clues is subsidiary to my focal awareness of that object (Polanyi, 1969, s. 2).

De två olika formerna av uppmärksamhet, den bakomliggande (subsidiary) och den grundläggande, fokala (focal), spelar en avgörande roll för vår medvetenhet om det "outtalade", det vill säga den tysta förståelsen av sammanhanget. Den elitaktiva sprintern kan välja att fokusera på att driva ner foten i marken för ett mer aktivt steg men samtidigt sker det flera olika bakomliggande aspekter av uppmärksamhet som den elitaktiva inte tänker på, utan sker med automatik. Detta är vad Polanyi beskriver som ‘tacit knowing’ eller på svenska ‘tyst kunskap’. Tyst kunskap är ofta knuten till det praktiska kunnandet. Tyst kunskap kan betraktas som en form av kunnande eller färdighet som är svår att verbalisera, men som existerar i praktiken. Exempelvis hur ett stavhopp går till. Det är ett komplext moment som är svårt att verbalisera alla dess olika delar. Stavhoppare använder sin erfarenhet. De har helt enkelt kunskap om hur man utför de olika koordinerade och komplexa rörelsemomenten och behöver inte nödvändigtvis kunna beskriva dem (Molander, 1996; Rolf, 1991). I likhet med den ‘tysta kunskapen’ diskuterar och problematiserar Ryle (2009) kunskap och intelligens. Ryle menar att kunskap har en djupare dimension som ofta är svår att teoretisera:

> When we speak of the intellect or, better, of the intellectual powers and performances of persons, we are referring primarily to that special class of operations which constitute theorising [...] Theorising is an activity which most people can and normally do conduct in silence. They articulate in sentences the theories that they construct, but they do not most of the time speak these sentences out loud. They say them to themselves. Or they formulate their thoughts in diagrams and pictures, but they do not always set these out on paper. They‘ see them in their minds’ eyes’. Much of our ordinary thinking is conducted in internal monologue or silent soliloquy, usually accompanied by an internal cinematograph-show of visual imagery (Ryle, 2009, s. 15).

Ryle (2009) har utvecklat två begrepp relaterade till kunskap: ‘knowing how’ och ‘knowing that’. Ryle menar att dessa två kunskapsformer skiljer sig mycket åt även fast de kan ha likheter. ‘Knowing that’ handlar om en ‘ren’ kunskap, påståendekunskap, utan att det finns en djupare förståelse av själva kunskapen som exempelvis att Frankrikes huvudstad heter Paris, att jorden snurrar runt solen eller att kniv på tyska heter ‘messer’. Det finns också kunskap att göra något, ofta mer eller mindre utförligt beskriven. “Görandet” är inte uttryckt i skrift utan i ett handlande. Exempelvis kasta en boll, spela piano eller göra en lay-up i basket. Men bakom görandet finns en djupare förståelse av själva handlandet, the ‘knowing how’. Rolf (1991) beskriver att ‘know how’ är praktisk kunskap som också sker i enlighet och i samspel med sociala regler eller kriterier. Exempelvis att kunna spela basket tillsammans med andra. I en basketmatch räcker det inte att hantera den praktiska tekniken att kunna passa, förflytta sig och skjuta en basketboll. Den praktiska kunskapen ska samtidigt tillämpas tillsammans med medspelare och motspelare inom ramen för basketbollens regler. En djupare kunskap om själva handlandet är the ‘know how’ (Rolf, 1991). I detta arbete riktas uppmärksamhet mot den praktiska kunskapen i rörelse.

I ett konkret praktiskt lärande av rörelse blir olika direktiv viktiga redskap. Om vi till exempel ska lära oss att cykla underlättar det om vi får instruktioner som: ‘luta åt vänster’ eller ‘luta åt höger’ för att behålla balansen. Eller om vi ska lära oss att ta emot en volleyboll i ett baggerslag underlättar det om vi får instruktioner som: ‘mjuka knän’ eller ‘ihop med armbågarna’ för att lättare förstå hur vi ska utföra rörelsen (Molander, 1996; Rolf, 1991).

Inom detta sammanhang och undervisning i praktisk rörelsekunskap/kunnande bedöms eleverna. Eleverna besitter många gånger redan en befintlig tyst kunskap i flera av ämnets olika moment. De besitter kunskap om hur man springer, hoppar, klättrar, kastar och

fångar en boll, möter en volleyboll eller flyttar sig till en ledig position i ett smålagsspel utan att nödvändigtvis reflektera över utförandet. Samtidigt finns det nyanser av kvalitet av hur denna praktiska (tysta) kunskap, som går att urskilja på olika nivåer i förhållande till hur väl eleverna utför rörelserna.

Det saknas en allmänt vedertagen defenition eller begreppsliggörande av praktisk kunskap inom idrott och hälsa. I den här undersökningen används begreppet ‘praktisk rörelsekunskap’ som samlingsnamn för begreppen rörelseförmåga, rörelsefärdigheter, rörelsekvalitéer och kroppslig förmåga. Begreppet ‘kroppslig förmåga’ används i ämnesplanen för idrott och hälsa på gymnasiet.

Betyg och bedömning

Betygen har ofta varit i rampljuset för återkommande diskussioner i samband med reformeringar av skolan i stort, inklusive ämnets syfte och innehåll. Betygen är nära kopplade till samhällsutvecklingen och vilken typ av kunskap som anses vara legitim och värdefull. När samhället förändras påverkas också betygssystemet. Under 1900-talet har Sverige haft tre övergripande principer för betygssättning: det absoluta betygssystemet, normrelaterade betygssystemet och det målrelaterade betygssystemet. Fram till 1960-talet dominerade betygsättningen av det absoluta betygssystemet. Detta byggde på att skolan hade ett bestämt kunskapsinnehåll som eleverna skulle lära sig. Det användes en sjugradig bokstavsskala för betygsättning, se figur 1. Betyg i uppförande och ordning fanns också men avskaffades 1970 (Samuelsson, 2012).

Kunskaper	**Uppförande**	**Ordning**
A Berömlig **a** Med utmärkt beröm godkänd **AB** Med beröm godkänd **Ba** Icke utan beröm godkänd **B** Godkänd **BC** Icke fullt godkänd **C** Underkänd	**A** Mycket gott **B** Gott **C** Mindre gott **D** Klandervärt	**A** Mycket god **B** God **C** Mindre god

Figur 1, Bokstavsbetygssklan (Samuelsson, 2012, s. 26).

Mellan 1960-talet och 1990-talet användes det normrelaterade betygssystemet. Elever bedömdes i relation till den egna och andra elevers prestationer. På 1960-talet fanns det ett ökat behov av att använda betyg som urvalsinstrument för att kunna rangordna elever inför antagning till de olika linjerna på gymnasiet. Till hjälp för att sätta betyg hade lärarna en normalfördelningskurva som hade tagits fram genom ett antal intelligenstester. Kurvan skulle motsvara populationen i Sverige. Det fanns fem betygssteg, från 1 till 5. Betygssteget 1 skulle innefatta 7 % av befolkningen, betygssteget 2 - 24 %, 3 - 38 %, 4 - 24 %, 5 - 7%. Under 1990-talet infördes ett målstyrt betygssystem. Undervisningsinnehållet skulle inte längre specificeras; istället skulle betoningen läggas på generella och kvalitativa kunskapsmål. I början av 1990-talet ändrades också ansvaret för skolans styrning. Ansvaret för skolan gick från en statlig styrning till att kommunerna blev huvudmän för skolan. Staten skulle sätta upp ramar för verksamheten (läro- och kursplaner, betygssystem osv.) och sedan skulle lärarna i de olika kommunerna ha frihet att själva välja innehåll för kunskapsmålen utifrån

styrdokument men också lokala förutsättningar. I början var betygsskalan uppdelad i fyra nivåer: IG (icke godkänd), G (godkänd), VG (väl godkänd) och MVG (mycket väl godkänd). Senare, under nästa läroplansreform, Lgr 2011 och Gy 2011, övergick betygssystemet till en sexgradig betygsskala, F (ej godkänd), E, D, C, B, A. Betygen skulle sedan kunna räknas om till ett poängsatt meritvärde (E = 10p, A = 20p) och nyttjas vid antagning till högre studier (Samuelsson, 2012). Begreppet kunskapskrav användes för de olika områdena som eleverna skulle bli bedömda i Lgr11 (2011). I den senaste revideringen av läroplanen för grundskolan anges istället begreppet betygskriterier (Lgr22, 2022). De tidigare kunskapskraven i Lgr 2011 innehöll mer specificerade kunskapsmål, som exempelvis 'att röra sig till musik, takt och rytm [dans]' och 'att kunna orientera sig i olika miljöer [orientering]' (Lgr11, 2011). Betygskriterierna i Lgr22 (2022) betonar i högre grad en sammanvägd bedömning där exempelvis dans som kunskapsområde och en del i centralt innehåll inte längre lyfts fram som ett specifikt rörelseområde att uppvisa förmåga i. Numera inkluderas dans i den sammantagna bedömningen av rörelsekunskap, som en del av det som omfattar (allsidiga) praktiska rörelseförmågor. Att kunna orientera sig med hjälp av kartor och andra hjälpmedel finns inte heller kvar som ett eget formulerat betygskriterium i Lgr22, utan är en del i ett större kunskapsområde som handlar om att eleven ska kunna visa kunskap/förmåga i att kunna planera och genomföra friluftsaktiviteter där att kunna förflytta sig i närmiljö samt skog och mark ingår.

> Eleven planerar och genomför rörelse- och friluftsaktiviteter på ett **i huvudsak fungerande** sätt utifrån hur de påverkar olika aspekter av fysisk förmåga och olika aspekter av hälsa. Eleven värderar på ett **enkelt** sätt hur olika aktiviteter och andra faktorer påverkar den egna och andras fysiska förmåga och hälsa, (Lgr22, 2022, betygskriterier för årskurs 9).

Inom bedömningspraktiken används begreppen summativ och formativ bedömning. Summativ bedömning benämns som *bedömning av lärande* och formativ bedömning som *bedömning för lärande* (Lundahl, 2016). Skillnaden mellan dessa är vilket syfte bedömningen har. Syftet med summativ bedömning är att sammanställa elevernas kunskaper. Detta sker ofta i slutet av ett arbetsområde eller i slutet av en termin, själva betyget är en summativ bedömning. Den summativa bedömningen är relevant i ett utbildningssystem där det krävs urval, eller när staten vill utvärdera utvecklingen av matematikkunskaper i Sverige över tid. Den summativa bedömningen gör det också möjligt att jämföra elevers betygsnivåer, och till viss del kunskapsnivåer, nationellt och internationellt. Formativ bedömning är en kontinuerlig bedömning som syftar till att utveckla elevernas lärande med hjälp av feedback och i relation till ett definierat mål (att stimuleras till) att nå. Fokus handlar om att hjälpa eleven att utveckla sitt lärande så mycket som möjligt. Formativ bedömning sker vanligtvis under lärandeprocessen (Klapp, 2015; Lundahl, 2016). När bedömning och betygsättning i förhållande till praktisk rörelsekunskap diskuteras så är det i en kontext utifrån den summativa bedömningen av följande betygskriterier, samtliga betygskriterier är för betygssteget [E]:

> Eleven genomför rörelseaktiviteter som innefattar sammansatta motoriska grundformer i olika fysiska sammanhang och anpassar sina rörelser **till viss del** till syftet med aktiviteterna, (Lgr22, 2022, betygskriterier för årskurs 6).

> Eleven genomför rörelseaktiviteter som innefattar komplexa rörelser i olika fysiska sammanhang och anpassar sina rörelser **till viss del** till syftet med aktiviteterna, (Lgr22, 2022, betygskriterier för årskurs 9).

> Eleven kan med goda rörelsekvaliteter genomföra en bredd av aktiviteter som utvecklar den kroppsliga förmågan, (Gy11, 2011, betygskriterier för Idrott och hälsa 1).

I detta arbete är det bedömning av betygskriterierna inom området praktisk rörelsekunskap för årskurs 9 som är i fokus ur ett elevperspektiv. Det finns fler betygskriterier inom ämnet idrott och hälsa, men i detta arbete riktas uppmärksamheten mot bedömning av den praktiska rörelsekunskapen. Enligt Nyberg (2014) och Svennberg (2017) är betygskriterierna och övergången till det målstyrda betygssystemet bidragande faktor till att en diffus bild av vad rörelseförmåga innebär har uppstått. Både elever och lärare har svårt att sätta ord på vilka kunskaper som är väsentliga. Vad är egentligen komplexa rörelser? Hur anpassar eleven sina rörelseförmågor delvis till ett specifikt rörelseutförande i en aktivitet eller kontext? Skolverket (2022) har försökt förtydliga hur texterna kan/ska tolkas genom ett kommentarmaterial till styrdokumenten. För betygskriterierna inom praktisk rörelsekunskap för årskurs 9 står följande:

> Eleven genomför rörelseaktiviteter som innefattar komplexa rörelser i olika fysiska sammanhang och anpassar sina rörelser **till viss del/relativt väl/väl** till syftet med aktiviteterna, (Lgr22, 2022, betygskriterier för årskurs 9).

Utifrån dessa kriterier lyfter kommentarmaterialet upp följande punkter: (Skolverket, 2022).

> [...] i vilken utsträckning eleven anpassar sina rörelser utifrån olika syften med rörelseuppgifter och dess ingående rörelsevariabler. Det kan vara kraft, avspänning, tajming, balans, tempo, rytm och precision. [...] Det är inte enkelt mätbara prestationer, som exempelvis antal mål eller tid på en viss sträcka, som i sig ska utgöra underlag för bedömningen. [...] Om aktivitetens syfte i stället är att röra sig till musikens takt och rytm riktas bedömningen mot om, hur och i vilken utsträckning eleven anpassar och varierar sina rörelser till musikens takt och rytm. [...] Läraren kan också bedöma om, hur och i vilken utsträckning eleven anpassar sig till den fysiska och sociala omvärlden, till exempel genom att samspela med andra eller att utnyttja spelytan i bollspel (Skolverket, 2022b, s. 21-22).

I citat ovan från kommentarmaterialet blir det tydligt att bedömning av den praktiska rörelsekunskapen ska ske i förhållande till ämnets syfte, det centrala innehållet och den undervisning och de situationer som eleverna möter. Bedömningen kan variera alltifrån hur väl eleven utför en specifik rörelse, exemplifierat genom med vilken rytm eller koordination som eleven genomför sina rörelser eller hur väl eleven rörelsemässigt samspelar med andra elever och i relation till miljö, exempelvis spelyta.

Egen undervisningspraktik

I den här studien används elever som jag själv har undervisat under 3 års tid (mer om metodval under metodavsnittet). Detta resulterar i att eleverna är präglade av mitt sätt att undervisa och min syn av praktisk rörelsekunskap och bedömning. Det kan innebära i negativ bemärkelse att jag omedvetet kan påverka resultatet av hur eleverna uppfattar den praktiska bedömningen. Samtidigt ger det en möjlighet att vara praktiknära och resultatet kommer

generera en reflektion hur jag som lärare förhåller mig till bedömning av praktisk rörelsekunskap.

Mitt sätt att undervisa praktisk rörelsekunskap är framförallt genom blockundervisning, ofta i form av fördjupningar mellan 4-8 lektioner. Se bilaga 2 och bilaga 3 för exempel hur dessa uppgifter kan se ut. Blocket presenteras för eleverna vid första undervisningstillfället verbalt och med hjälp av multimedia verktyg som GoogleSlide, framförallt innehåll och bedömning. Betygskriterierna förklaras vad de kan innebära i den givna kontexten och undervisningsområdet, exempelvis genom filmer eller diskussion. Blockundervisningen används för att få struktur på undervisningen. Genom att belysa samma/liknande undervisningsinnehåll under en längre period så upplever jag som lärare att det finns större möjlighet att eleverna uppfattar vad och varför de deltar i undervisningen. Min skräck som idrottslärare är att ha en undervisning som inte har någon betydelse. Eleverna kommer endast dit och genomför en aktivitet för att sedan gå till andra ‘riktiga’ ämnen. Att hålla uppe ämnets legitimitet och väva in 'kunskapsaspekter' är en viktig del i min undervisningsfilosofi.

Den summativa bedömningen görs efter varje undervisningsblock. I de större blocken som exempelvis dansen i årskurs 9 (se bilaga 2) delas den summativa bedömningen till eleverna via skolans digitala arbetsplats. Informationen ges i matrisform, bokstavsform (betygsskalan) och en muntlig motivering till de elever som önskar det. Den summativa bedömningen delas inte alltid med eleverna när det handlar om en del mindre fördjupningar. Det motiveras med att det blir så diffust att bedöma för få lektioner och bedömningen ska spegla elevernas praktiska rörelsekunskap i sin helhet. Som lärare är jag noga med att betygskriteriet ‘rörelse’ innefattar flera moment och rörelser och det är en sammantagen bedömning av alla dessa moment som vägs in för den slutliga bedömningen och betygsättningen. Ibland återkommer jag till bedömning och exemplifierar under de övriga lektionerna. Exempelvis skulle en inledande fråga när vi pratar om lagspel inom innebandy kunna vara: *“Vad är det för skillnad på ett E och ett A inom spelförståelse?”* för att återkoppla och skapa en diskussion bland eleverna.

Viktigt att påpeka är att detta är min tolkning av min egen syn av praktisk rörelsekunskap som lärare i idrott och hälsa. Under insamlandet av det empiriska materialet försökte jag *inte* att förändra min undervisning, utan i den mån det gick, fortsätta med den undervisning som jag vanligtvis genomför med eleverna.

Syfte

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om elevers uppfattning om lärares bedömning av praktisk rörelsekunskap i ämnet idrott och hälsa och hur denna värderas.

Frågeställningar

- ➔ *Hur uppfattar eleverna lektionernas lärandemål och syfte?*
- ➔ *Vid vilka tillfällen uppfattar eleverna att bedömning av den praktiska rörelsekunskapen sker under lektionstid?*
- ➔ *Vilka uppfattningar har elever om vad lärare värdesätter vid bedömning av den praktiska rörelsekunskapen?*

Forskningsöversikt

I följande del presenteras befintligt forskningsläge inom det valda undersökningsområdet. Min studie behandlar bedömning av den praktiska rörelsekunskapen inom idrott och hälsa ur ett elevperspektiv. En genomförd litteratursökning av studier om hur elever uppfattar praktisk bedömning av rörelseförmåga inom idrott och hälsa resulterade i relativt få träffar. Ett antagande är dels att undervisningen och läroplaner ser annorlunda ut i olika länder, och dels att ordet rörelseförmåga eller praktisk kunskap inte förekommer inom ämnet globalt. Detta innebär att en kompletterande litteratursökning har genomförts där en bredare sökning har inkluderat både elevers och lärares syn på praktisk bedömning av rörelse. De flesta träffar som inkluderades i denna mer bredare sökning utgick från ett snöbollsurval där litteratur i referenslistan gav relevanta träffar. Ett snöbollsurval innebär att utgå ifrån en relevant källa för att finna flera liknande (Bryman, 2008).

Utöver snöbollsurvalet utgick sökningen från två olika databaser: Eric och SPORTdiscus. Följande sökord har använts, ofta i olika kombinationer: “physical education”, “assess*”, “students’ perception”, “criteria”, “motor skills”, “movement capability” och “grading”. Endast ‘peer reviewed’-studier samt studier publicerade från år 2000 och framåt inkluderades i samtliga sökningar. Förutom sökorden ovan så inkluderades endast resultat som relaterade till grundskolan. Likaså exkluderades studier som innefattade rörelseförmågor/kvalitéer i andra sammanhang än utifrån skolämnet, till exempel inom den organiserade föreningsidrotten. Granskningen av erhållna träffar inleddes med att läsa titlar och abstracts för att avgöra artiklarnas relevans. Slutligen lästes hela artikeln för att se om studien var av betydelse för arbetet. Forskningsöversikten innefattar tre tematiseringar: “Ett otydligt lärande men tydlig kunskap”, "Elevernas uppfattning av rörelsekvalitéer” och “Hur läraren bedömer rörelseförmåga”.

Ett otydligt lärande men tydlig kunskap

Bland befintliga studier framgår att elever uppfattar en otydlighet kring vad eleverna måste kunna eller vad de förväntas lära sig inom ämnet idrott och hälsa. Elever uppfattar idrottsämnet som ett viktigt ämne men har svårt att förklara syftet med ämnet (Redelius & Hay, 2012; Kirk, 2010; Karlefors, 2012; Modell & Gerdin, 2022). Redelius och Hay (2012) lyfter fram att eleverna anser att ämnet idrott och hälsa är mer ett ‘göra-ämne’ och ett flertal elever beskriver att de inte lär sig något alls. Vidare menade eleverna i denna studie att det inte behövdes någon specifik kunskap för att få ett högt betyg i idrott och hälsa. Det räckte att vara positiv och samarbetsvillig. En av anledningarna till detta kan, enligt en ytterligare studie om lärande i idrott och hälsa, att vara att eleverna möter en undervisning som de redan är bekant med, exempelvis en färdig idrott (Karlefors, 2012). Eleverna menar då att de bara behöver ‘göra’ aktiviteten och inte lära sig något. Det som ska läras framstår som självklart. Detta medför att eleverna riskerar att uppfatta ämnet idrott och hälsa mer som ett avbrott från traditionell undervisning i klassrummen. Enligt Redelius m.fl. (2015) besitter lärarna ofta en väl förankrad planering och är medvetna om vilka kunskapsmål och syften de vill nå med hjälp av lektionsplaneringen och utformning av undervisningen, men detta framkommer inte under lektionerna eller uppmärksammas inte av eleverna. Istället menar Redelius och Hay

(2012) att lärarna ofta endast lyfter fram kunskapsmål och kriterier i början på terminen, till exempel genom att dela någon form av powerpoint till eleverna. Målen återkommer sedan inte under själva undervisningen och riskerar då att glömmas bort av eleverna. Aggerholm m.fl. (2018) lyfter fram att lärandet inte alltid är synligt i idrott och hälsa. Kursplanen beskriver inte specifikt vilka typer av rörelser som ska genomföras i undervisningen, men samtidigt ska undervisningen vara målstyrd. Läraren ska klargöra meningsfulla mål för eleverna, men behöver inte bara objektiva mål som att uppnå en viss tid, distans eller teknik. Målet kan istället vara mer subtila kvalitativa aspekter, som personlig eller kulturell kunskap, där exempelvis fairplay och samarbete kan vara ett sådant mål. Detta innebär att idrott och hälsa har ett brett spektrum av kunskaper men de är inte alltid så tydliga.

Själva begreppet rörelseförmåga har enligt Nyberg (2014) skapat en problematik avseende vilka kunskaper inom ämnet som har ett värde. Lärares svårighet att verbalisera och konkretisera rörelseförmåga/rörelsekunskap har lett till en underförstådd och ofta outtalad förståelse av ämnet. Detta är ofta kopplat till ‘den idrottsliga förmågan’. Det innebär att eleverna kommer till undervisningen med en förutfattad uppfattning om vad som är ‘bra’ och vad som ‘inte är bra’, ofta kopplat med att ‘vara sportig’ eller inte. Svennberg (2017) har undersökt vad som påverkar lärarnas betygsättning. Även i hennes studie framgår en tydlig problematik när det gäller att definiera och förstå begreppet rörelseförmåga. Bedömningar av elevernas rörelsekunskaper motiverades istället utifrån lärarens magkänsla, vilket ofta speglade elevernas prestationer av föreningsidrotter samt den rent fysiska förmågan. Parallellt med detta verkar också attityd och inställning ha en avgörande roll än prestationen när lärare gör sina bedömningar. Detta trots att attityd och inställning i de svenska styrdokumenten inte ska inkluderas i bedömningen/betygsättningen (Annerstedt & Larsson, 2010; Redelius m.fl., 2015; Modell & Gerdin, 2022).

Elevernas uppfattning av rörelsekvalitéer

I studien av Redelius och Hay (2012) undersöks också vad eleverna anser är viktigt för ett högt betyg i idrott och hälsa. Resultatet visade att prestationer inom idrotter och tekniker som att springa fort, kunna utföra korrekta kast och ha kontroll över bollen värderades högst. Likaså värderades kondition och styrka av eleverna som två viktiga egenskaper när det gällde att kunna erövra ett högt betyg. Elever ansåg även att ‘göra sitt bästa’, vara positiv och delaktig var avgörande för att nå ett högt betyg inom idrott och hälsa (Annerstedt & Larsson, 2010; Redelius & Hay, 2012; Zhu, 2015).

Modell och Gerdin (2022) lyfter fram att eleverna uppfattar idrottsämnet som två delar: en praktisk del och en teoretisk del. Enligt eleverna är det den praktiska delen, där fysisk aktivitet, rörelse och idrotter är inkluderade, som är den viktiga delen i ämnet för att nå ett högt betyg. För ett godkänt betyg räcker det att eleverna deltar i undervisningen men för högre betyg krävs någon form av avancerade rörelsekunskaper. Eleverna menade dock att lärandet sker i den teoretiska delen medan bedömningen sker i den praktiska delen. Men de menade också att bedömningen inte alltid skedde i linje med vad eleverna hade tränat på. Det senare konstateras även i Larssons och Karlefors’ studie (2015) där de uppmärksammar att eleverna inte alltid givits tid att öva på de praktiska moment som de sedan blir bedömda på. Lärarna skapar en bredd av aktiviteter, ett smörgåsbord för att öva på ett avgränsat innehåll.

Detta förhållningssätt riskerar att eleverna under lektionstid inte får lära sig, eller inte uppfattar vad de ska lära sig och bli bedömda emot.

Modell och Gerdin (2021) har undersökt elevernas uppfattning om likvärdig bedömningen i idrott och hälsa. Eleverna anser att det är orättvist om bedömningen i huvudsak baseras på deras prestationer som exempelvis att springa snabbt på 100 meter eller vara duktig i fotboll. Eleverna menar att alla har olika förutsättningar och om bedömningen sker på prestationer i form av tid, poäng och/eller tekniska/fysiska kvaliteter skapar detta en orättvis bedömning för de elever som ‘kan sport’ och de som ‘inte kan sport’. Vissa elever menar därför att det är den personliga utvecklingen, hur mycket eleverna har utvecklats, som ska bedömas, inte själva prestationen. Eleverna är dock överens om att vissa idrotter och sporter har större tyngd än andra moment. Till exempel har lagbollspel en större tyngd i bedömningen, det vill säga, värderas högre.

Hur läraren bedömer rörelseförmåga

Seger (2014) har undersökt hur lärare i idrott och hälsa konkret bedömer och betygsätter eleverna i högstadiet. Lärarna anser att rörelseförmågan, det vill säga det som rubriceras som ‘rörelse’ i det centrala innehållet, är det som får mest utrymme och tid i undervisningen. Både Svennberg (2017) och Seger (2014) konstaterar att bedömningen av det centrala innehållet rubricerat, rubricerat som “rörelse”, baseras på ett smörgåsbord av olika aktiviteter. Innehållet och de lärandeaktiviteter som lektionerna utgörs kan variera med allt från friidrott, gymnastik, bollspel, racketsport, konditionsträning, dans, hinderbana eller löpning. Lärarna menar även i deras studier att det finns en stark koppling mellan rörelseförmåga och resultat, om exempelvis eleven hoppar långt så är det ofta med en god teknik och rörelseförmåga. Samtidigt menar lärarna att eleven måste kunna visa en allsidighet för att nå de högsta betygen. Svennberg (2017) har specifikt undersökt vilka rörelser som värderas högst när lärare i idrott och hälsa sätter betyg i rörelseförmågor. Resultatet visade (återigen) att idrottsliga tekniker och prestationer i olika idrotter och sporter värderas högst. Även den fysiska förmågan som styrka och kondition ansågs vara viktig i bedömningen.

I bedömning av rörelsekunskaper i olika typer av rörelsetester bedöms dessa färdigheter i form av slutna rörelser. Vanligtvis grundmotoriska rörelser för yngre elever och mer komplexa och sammansatta rörelser för äldre elever. De vanligast förekommande motorik- och rörelsetesterna är inriktade mot de grundmotoriska färdigheterna som kast, hopp, springa och kunna ha kontroll av olika föremål. Ett vanligt förekommande tillvägagångsätt för bedömning av yngre elevernas rörelseförmåga är att bryta ner den sammansatta rörelsen till mindre delmoment och utifrån den bedöma färdigheten/förmåga utifrån en form av checklista med fastställda kriterier (Tidén, 2016; Weiyn m.fl., 2016; Scheuer m.fl., 2019; Africa & Kidd, 2013).

López-Pastor m.fl. (2013) har genomfört en litteraturöversikt om hur bedömningen inom idrott och hälsa genomförs. Förutom ett traditionellt tillvägagångssätt med fysiska tester så finns det bedömning som fokuserar på elevernas lärande istället för resultatet. Istället för att bedöma elevers prestationer så har en del lärare fokuserat på formativ bedömning, elevbedömning, bedömning där eleverna filmar sina rörelser eller gemensam bedömning. Med hjälp av denna form av bedömning kan bland annat bedömning för lärande lyftas fram

som en framgångsfaktor och tilldelas ett värde. Att göra eleverna delaktiga har visat sig ha en stor positiv inverkan på deras lärande. Aarskog (2020) lyfter fram att lärarna behöver implementera mer reflekterande återkoppling till eleverna för att lärandet ska kännas givande och begripligt. López-Pastor m.fl. (2013) menar att bedömningen inom ämnet är på väg att förändras men att det fortfarande är lång väg att gå innan lärares bedömning av praktisk rörelsekunskap i ämnet har landat i någon form av samsyn. Tolgfors (2017) har undersökt hur bedömning för lärande (BFL) tar sig uttryck i ämnet idrott och hälsa. Resultatet visade flera positiva effekter av elevernas lärande med hjälp av att följa de fem nyckelstrategierna inom BFL. Eleverna blir mer självständiga, mer aktiva och får större förståelse för lärandemålen. Detta stämmer överens med det Modells och Gerdins (2022) och Aarskog (2020) som också konstaterar: om lärarna förklarar syftet och lärandemålen och om bedömningskriterierna var tydligare så skulle eleverna bli mer delaktiga i undervisningen och därmed vara mer insatta i vad som bedöms och betygssätts. Målet med BFL är att anpassa lärandet till eleverna och inte eleverna till betygskriterierna. Skäl till varför en del lärare inte använder dessa alternativa bedömningar är att det är svårt att hinna med och tidskrävande (López-Pastor m.fl., 2013).

Teoretiskt ramverk

Studien har inspirerats av fenomenografi som teoretisk utgångspunkt till analys av empiri för att urskilja det fenomen som är i fokus för studien. För att urskilja elevernas uppfattning om hur den praktiska bedömningen av rörelsekunskap går till och vad eleverna uppfattar tilldelas värde har även en utgångspunkt tagits i skolverkets (2011) fyra kunskapsformer fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet.

Fenomenografi

Fenomenografi är en induktiv teoretisk och forskningsmetodisk ansats där intresset är riktat mot att undersöka fenomen och deras innebörd. Fenomenografin förutsätter att det finns företeelser i världen som har olika innebörd för olika människor utifrån hur människor uppfattar och erfar dessa (Kroksmark, 2007). Marton och Booth (2000) menar att alla människor är födda lika men lär sig och uppfattar kunskap på olika sätt.

> Det kan uttryckas med andra ord: vad än människan gör, så finns det en del som gör det bättre och en del som gör det sämre. I den utsträckning de har lärt sig att göra detta, måste de lärt sig *att göra det på olika sätt - en del bättre, en del sämre*. Eller snarare, att de har *lärt sig på olika sätt - en del bättre, en del bättre - att göra det* (Marton & Booth, 2000, s. 15).

Det är variationen av olika erfaranden av samma objekt som fenomenografin syftar till att synliggöra och urskilja. Två elever kan uppfatta samma undervisningsinnehåll utifrån olika perspektiv. På så sätt uppstår en subjektiv sanning utifrån individens *uppfattning* eller *erfaranden* av omvärlden (Marton & Booth, 2000; Kroksmark, 2007). I denna studie är jag intresserad av att synliggöra hur elever uppfattar och erfar den praktiska bedömningen av rörelsekunskap. Eleverna har fått samma undervisningsinnehåll men genom elevernas olika uppfattningar av hur bedömningen av den praktiska rörelsekunskapen går till kommer det gå att urskilja olika variationer av elevers uppfattningar och erfaranden. En uppfattning innebär ofta att något är underförstått och som det är svårt att verbalisera och reflektera kring. Uppfattningarna bygger upp våra erfarenheter där vi samlar våra kunskaper för att få fram resonemang och handlingar (Marton, 2015). Den praktiska rörelsekunskapen, och kvaliteten i rörelsehandling (förmågan att agera och på vilket sätt) eller den tysta kunskapen är ett svårdefinierat område. Eleverna har med sig en uppfattning från tidigare erfarenheter, en referensram om vad som - i detta fallet - kan vara en bra rörelseförmåga men kan ha svårt att verbalisera denna (Nyberg, 2014; Rolf 1991). Vad individen erfar är centralt. Att erfara benämns som att kunna urskilja någonting från ett sammanhang och sätta in detta i en kontext med ett nytt eller liknande sammanhang. Variation är en central del i att erfara något. Utan variation skulle alla ting och objekt vara detsamma, variation är en förutsättning för att uppfatta världen. Däremot så finns det ett begränsat antal kvalitativa sätt att erfara något, och de utgår från individens perspektiv och bakgrund istället för själva fenomenet i sig (Kroksmark, 2007; Marton, 2015).

För att besvara den första frågeställningen: “Hur uppfattar eleverna lektionens lärandemål och syfte?” används fenomenografi som övergripande förhållningssätt tillsammans med en innehållsanalys för att kunna urskilja elevernas erfaranden av

lärandemålet. Genom att jämföra elevers beskrivningar av lärandemålet ger det mig möjlighet att synliggöra vad eleverna uppfattar i förhållande till lektionen, dess syfte och mål och hur de erfar detta. Vad menar eleverna att de egentligen skulle lära sig under danslektionerna? Enligt fenomenografin krävs att elever har förståelse för begreppen som definierar och urskiljer lärandemålet, för att få en djupare förståelse av själva lärandet (Marton, 2015). Den här undersökningen riktas fokus mot att utvärdera det utfall som elevernas urskiljningsförmåga genererar utifrån deltagandet i ett antal lektionsserier med tillhörande loggböcker och intervjuer. I denna studie studeras inte specifikt vad eleverna lär sig, dvs. elevernas faktiska lärande, utan elevernas uppfattning av lärandemålet, dvs. den rörelsekunskap som läraren tillsammans med eleverna iscensätter, dvs. vad eleverna erfar utgör lärarens underlag för värdering och bedömning av den praktiska rörelsekunskapen. Nedan följer en modell (se fig. 2) som tydliggör processen för analysen av elevernas uppfattning av lärandemålet.

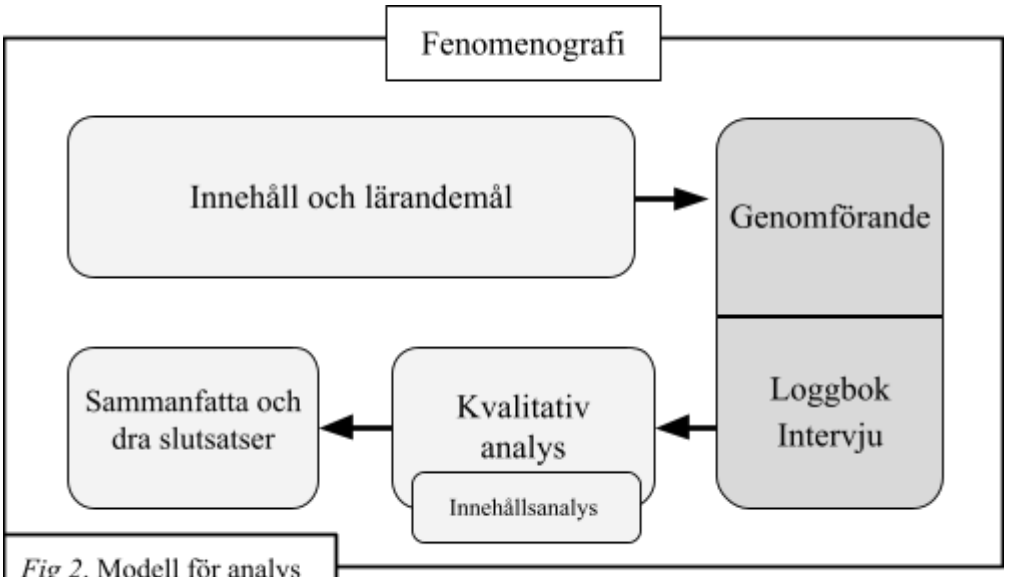


Fig 2. Modell för analys

Utgångspunkten för studien är att eleverna uppfattar och erfara undervisningens lärandemål utifrån befintliga kunskaper och olika förhållningssätt till samma undervisningsinnehåll. Den första rutan *innehåll och lärandemål* är i detta fall riktat mot det praktiska rörelseinnehåll som eleverna i studien möter och som är vanligt förekommande i idrott och hälsa-undervisningen; dans, lekar och olika idrotter, ofta igenkänningsbara från föreningsidrottens rörelsekulturer. Lärandemålet är beroende av valda lärandeaktiviteter som utgör innehållet. Det kan exempelvis vara att inom kunskapsområdet dans så ska eleverna lära sig att sätta samman en rörelsesekvens i form av så kallade 8:or i en linedance. Det kan också vara att lära sig spelfrämjande förmåga genom att hitta en öppen yta i ett bollspel, till exempel inom basket, en form av lagbollspel. I studien *genomförs* tre olika undervisningsupplägg inom kunskapsområdena dans, lekar och sporter. Eleverna kommer i kontakt med det praktiska rörelseinnehållet och kunskaper kopplade till detta, och synliggör genom datainsamlingen på vilka olika sätt de uppfattar lärandemålet. Elevernas uppfattning och erfaranden av lärandemålet samlas in genom loggböcker och intervjuer. Därefter görs en *kvalitativ analys* med hjälp av innehållsanalys, vars syfte är att kunna urskilja olika kategorier av uppfattningar

och erfaranden för att kunna nå fram till en *slutsats* kring hur elever uppfattar lärandemålet av den praktiska bedömningen.

De fyra kunskapsformerna

Till hjälp för att urskilja elevernas uppfattningar om vad lärarna bedömer och hur den praktiska bedömningen går till har även de fyra kunskapsformerna *fakta, förståelse, färdighet* och *förtrogenhet* använts för att bistå i analysen av det empiriska materialet.

Kunskap kan uppfattas som ett av de mest centrala funktionen i skolan, där det yttersta målet är att lära eleverna kunskap. Diskussionen om kunskapsbegreppet är dock ett relativt nytt område. Kunskap som begrepp eller fenomen har under större delen av skolans historia varit relativt lite uppmärksammat. Förmedlingen av kunskap i läroböcker och undervisning har tagits för given. Det är först i 1980 års läroplan som kunskapsbegreppet nämns överhuvudtaget (Gustavsson, 2002). Synliggörandet av kunskapsbegreppet innebär en betoning på att detta begrepp vilar på en aktiv kunskaps- och människosyn. Människor är kunskapsbyggande till sin natur och skolan skall organiseras så att möjligheter till ett aktivt kunskapsbyggande skapas. Detta medförde att läroplanen skulle lyfta fram ett varierat arbetssätt som utgick från att elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper var centrala att bygga vidare på (Carlgren, 2002). I början av 1990-talet skedde det djupgående samhällsförändringar och skolsystemet decentraliserades och begreppet bildning åter introducerades. I 1992 års läroplanskommitté, *Skola för bildning*, problematiseras begreppet kunskap. De fyra olika formerna av kunskap; fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet uppmärksammades och kom att utgöra grunden för den kommande läroplansreformen som genomfördes 1994 (Gustavsson, 2002), men även för senare revideringar (Skolverket, 2011).

Faktakunskaper är kunskap som information, regler och konventioner. Det är något vi har eller inte har, kommer ihåg eller glömmer bort. Kunskap som information om ett fenomen. Det kan innebära att eleven vet reglerna i volleyboll, vilka linjer som ramar in spelplanen eller hur många träffar eleverna får röra bollen innan den måste gå över nätet. *Förståelsekunskap* kan betraktas som en kvalitativ dimension av faktakunskap. Samma fenomen kan förstås på olika sätt. Att förstå är att begripa eller att uppfatta innebörden av ett fenomen. Kunskapen kan bedömas mer eller mindre utifrån en kvalitativ förståelse. Exempelvis kan en elev ha faktakunskaper om reglerna i volleyboll men det finns samtidigt en dimension, en förståelse, hur dessa regler förankras till spelet. Det finns en skillnad mellan ‘bollen måste över nätet’ och att ‘hur skjuter vi över bollen på bästa möjliga sätt?’. Faktakunskaper och förståelsekunskaper har en tydlig koppling med varandra. Fakta är förståelsens byggstenar. Det är genom fakta vi försöker se en förståelse. *Färdighetskunskap* innebär att vi vet hur något ska genomföras och kan utföra det. Ibland definieras förståelse som en teoretisk kunskap och färdighet som en praktisk kunskapsform. En färdighet är en handling utförd mot en medveten ansträngning och mål. Det kan innebära att elever har teknisk förståelse i volleyboll, exempelvis hur de tar emot en serve i ett baggerslag, samtidigt som de besitter kunskapen att genomföra den praktiska rörelsen. *Förtrogenhetskunskap* kan upplevas som en osynlig eller tyst kunskap. Det är en kunskap som vi ‘känner’ och ‘vet’ hur vi ska agera på olika sätt beroende på det unika i situationen. Här kan erfarenhet användas som hjälpmedel för hur en ny situation ska hanteras. Det kan innebära en fördjupad

spelförståelse samt samspel med medspelare inom volleyboll. Eleven vet att motståndaren servar i en viss riktning och står långt in på banan, men hjälp av ett snabbt baggerslag till en medspelare som placerar den bakom motståndaren ger en god chans att få en poäng. Dessa olika kunskapsformer samspelar med varandra och alla fyra former finns inom alla kunskapsområden. Betoningen av de olika formerna kan se olika ut inom olika områden och mellan olika personer (SOU, 1992:94). Nedan följer en modell (se fig. 3) som tydliggör processen för analysen av hur de fyra kunskapsformerna hjälper mig i analysen av vilken typ av kunskapsformer som eleverna uppfattar att lärare värderar vid bedömningen av den praktiska kunskapen.

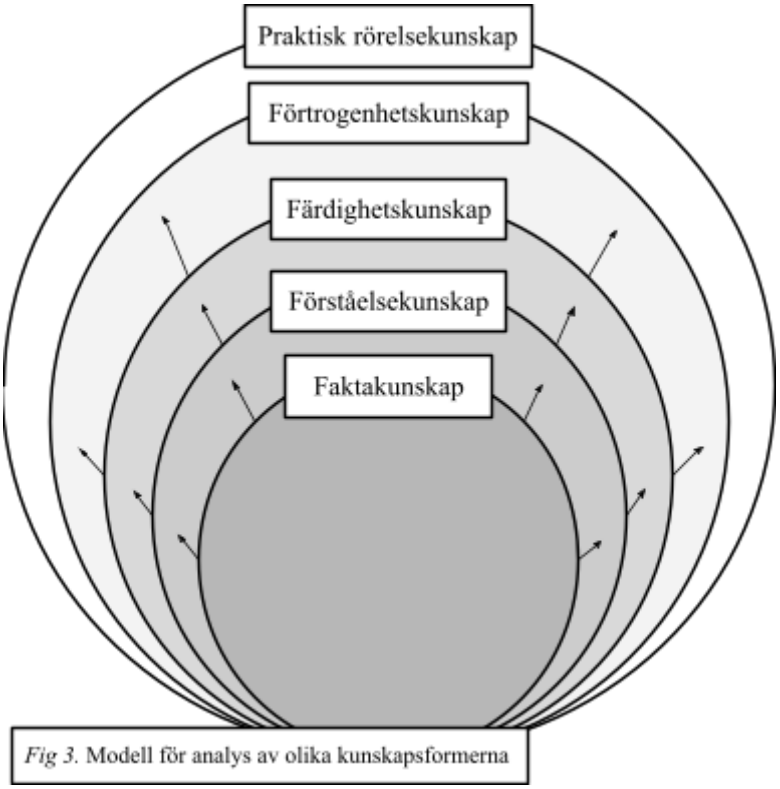


Fig 3. Modell för analys av olika kunskapsformerna

I den här studien används de fyra kunskapsformerna, fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet för att analysera vad och hur eleverna uppfattar att lärare bedömer den praktiska rörelsekunskapen. Den praktiska rörelsekunskapen utgår från betygskriterierna för årskurs 9:

> Eleven genomför rörelseaktiviteter som innefattar komplexa rörelser i olika fysiska sammanhang och anpassar sina rörelser **till viss del/relativt väl/väl** till syftet med aktiviteterna, (Lgr22, 2022, betygskriterier för årskurs 9).

Utifrån kriterierna krävs det att eleven använder komplexa rörelser och anpassar dessa efter syftet med undervisningsinnehållet. Kunskapsformerna är inte linjära så till vida att faktakunskap innebär en E-nivå och förtrogenhetskunskap innebär en A-nivå. Skolverket (2011) menar att dessa kunskapsformer ska bilda en helhet för eleverna. I bedömningarna finns varje kunskapsform representerad på varje betygssteg. De fyra kunskapsformerna ingår i det större begreppet förmåga, som i detta fall innebär rörelseförmåga, eller praktisk rörelsekunskap. Förmågan förekommer på såväl betygssteg E och C som A i betygskriterierna. De olika kunskapsformerna kan ha olika värde beroende på aktivitet och kan inte alltid separeras från varandra. De kan agera som förutsättningar för varandra.

Däremot menar jag att det finns det en viss progression mellan de olika kunskapsformerna och utifrån betygskriterierna i grundskolan så är förtrogenhetskunskaper den högsta nivån av kunskap, där kunskaps kan sättas i handling, vilket är fallet i praktisk rörelsekunskap. Dessa olika kunskapsformer kommer hjälpa mig att analysera och se vilken kunskapsform det är som eleverna tror lärare värdesätter i sin bedömning av den praktiska rörelsekunskapen. Tror eleverna att det är faktakunskaper som regler inom innebandy som är det viktigaste eller är det tekniska färdighetskunskaper som hur de kan skjuta iväg en innebandyboll som är det viktigaste, eller förmåga att främja ett spel där samspel, anpassning och strategier är av vikt?

Metod

I det följande avsnittet presenteras studiens metodologiska val.

Studiedesign

Detta arbete kommer att baseras på en fallstudiedesign, en systematisk forskningsmetod, som används för att noggrant undersöka ett specifikt ämne eller en händelse inom en given kontext för att förstå dess komplexitet och samband. Det kan involvera ett enskilt fall eller en begränsad grupp. De frågor som ofta ställs är 'hur' och 'varför' (Bryman, 2008; Armour & Griffiths, 2012). Mitt intresse ligger inom ett fall: hur eleverna uppfattar den praktiska bedömningen inom idrott och hälsa. Däremot sker inte fallet under en enskild händelse utan det är flera händelser, flera undervisningsmoment, som eleverna deltar i. En fallstudie kan innefatta både kvantitativa och kvalitativa datainsamlingsmetoder. Denna studie har en kvalitativ inriktning, mitt mål är att förstå *hur* elever uppfattar den praktiska bedömningen. Inom en fallstudie kan olika metoder tillämpas för att få en mer helhetsbild av fallet. I det här arbetet används både fokusintervjuer och dokumentanalys i form av loggböcker för att samla in empirisk data. Det är svårt att generalisera ett resultat från ett specifikt fall eller en begränsad grupp av fall till en större population. Fallstudier handlar mer om att generera djup förståelse och insikter än att dra breda slutsatser (Bryman, 2008). Det betyder att resultaten i studien inte kommer generaliseras till alla elevers uppfattning av den praktiska bedömningen inom idrott och hälsa. Däremot kommer resultatet kunna användas för att få djupare insikter, förstå sammanhang och generera en teoretisk förståelse.

Datainsamlingsmetod

För att besvara studiens syfte och frågeställningar har data i form av loggböcker och fokusintervjuer samlats in. Nedan presenteras studiens strategiska urval, de två olika datainsamlingsmetoderna, bearbetning av empiri samt etiska överväganden. Totalt består det empiriska materialet av 360 loggböcker och 4 fokusintervjuer med 16 elever.

Loggbok

Loggboken som datainsamlingsmetod har motiverats av att kunna dokumentera elevernas uppfattning av den praktiska bedömningen inom idrott och hälsa i anslutning till genomförd undervisning. Loggbokens styrka är dess flexibilitet och enkla utövande samt att den kan användas i direkt anknytning till lektioner. Det går snabbt att fylla i en loggbok (svara på de fastställda frågorna och eventuellt komplettera med kommentarer) och det går att nå ut till många elever samtidigt. En svaghet med loggboken som metod är att den kan resultera i att få svar som är svåra att analysera. För att säkerställa det empiriska materialet har fokusintervjuer använts som kompletterande datainsamlingsmetod. Loggboken var i pappersform med fem olika frågeställningar, se *bilaga 1*. Idrott och hälsa ämnets praktiska karaktär innebär att loggboken behövde vara i pappersform då elever sällan har med sig digitala verktyg till idrott och hälsa undervisningen. Loggboken behövde vidare genomföras i direkt anslutning till

lektionen. Om loggboken fylldes i vid ett senare tillfälle fanns det risk att respondenterna glömt bort hur lektionen genomfördes. Loggboken används av två klasser i årskurs nio i fyra olika undervisningsområden där bedömning av praktisk rörelsekunskap ingår. De olika områdena var: TEMA:DANS!, se *bilaga 2,* lekar och två fördjupningar, innebandy och padel, *se bilaga 3,* Rörelseblock #1. Dessa fyra undervisningsområden, dans, lekar, lagsport och bollsport är vanligt förekommande i idrottsundervisningen (Skolinspektionen, 2018). Och är tänkt att spegla en bred ingång till hur och vad elever uppfattar kring en praktisk bedömning. Om enbart ett undervisningsområde tillämpas, exempelvis dans, finns det risk att det empiriska materialet endast visar hur elever uppfattar bedömning inom dans.

Eleverna fyllde i en identisk loggbok efter varje lektion inom undervisningsområdet, eller när materialet mättades, totalt användes 360 loggböcker. Loggboken berör ett centralt begrepp, rörelsekvalitéer. Begreppet har vid studiens start förklarats av läraren och har exemplifierats för att eleverna ska förstå innebörden av begreppet och för att underlätta för eleverna att besvara loggboken.

Loggbokens utformning av frågor ligger till grund för att besvara studiens tre frågeställningar. Nedan motiveras loggbokens frågor, för loggboken i sin helhet se *bilaga 1*:

Den första frågan "Vad var **målet** med lektionen? *[om det inte fanns något mål, vad tror du var målet med lektionen?]*" används som en inledande och kompletterande fråga till de andra fyra frågorna. Frågan öppnar upp för en diskussion om syftet eller målet med om lektionen går att koppla till den upplevda bedömningen. Ämnet idrott och hälsa har haft en tradition av att elever uppger att de inte lär sig något under lektionerna. Ämnet har istället upplevts som ett "göra-ämne" (Redelius m.fl., 2015).

Den andra frågan "Vad uppfattar du att du har fått **möjlighet att utveckla** idag, eller **lärt** dig idag?" [*dvs. vilka kunskaper eller rörelsekvalitéer har du tränat på idag?*] används för att ge möjlighet att svara på frågeställningen "Hur uppfattar eleverna att lärare bedömer?". På vilka sätt går det att förstå hur elever ser på ett lärande och bedömning? Uppfattar elever att lärare bedömer motsvarande rörelsekvalitéer som de har lärt sig och som de uppfattar att de blir bedömda på?

Den tredje frågan "**Hur** tror du att läraren **bedömde** dina rörelsekvalitéer under den här lektionen?" [*hur märkte du det?*]" används för att ge möjlighet att svara på frågeställningarna "Hur uppfattar eleverna att lärare bedömer?" och "Hur uppfattar eleverna bedömning av den praktiska kunskapen?". Frågan ger eleverna möjlighet att reflektera hur de tror att bedömningen gick till samt om eleverna märkte att en bedömning ägde rum.

Den fjärde frågeställningen "**När** tror du att läraren **bedömde** dina rörelsekvalitéer under den här lektionen?" [*hur märkte du det?*]" används för att ge möjlighet att svara på frågeställningen "Vid vilka tillfällen uppfattar elever att bedömning av praktiska kunskaper förekommer under lektionstid?". Frågan används som en följdfråga till föregående fråga men har fokus på *när* eleverna uppfattade att en bedömning ägde rum, alternativt om eleverna inte uppfattade att någon form av bedömning ägde rum i huvudtaget.

Den femte frågeställningen "Vilka **kunskaper** eller **rörelsekvalitéer** tror du är viktiga för bedömningen av den här lektionen?" används för att ge möjlighet att svara på frågeställningen "Vilka kunskaper anser eleverna själva är väsentliga för bedömning av den praktiska kunskapen?". Frågan är ämnad att ge svar på vilka rörelsekvalitéer eleverna tror är viktiga för bedömning inom det valda undersökningsområdet.

Intervju

För att komplettera loggböckerna har fyra fokusintervjuer genomförts. Intervjuer är en vanligt använd datainsamlingsmetod inom kvalitativ forskning. Intervjuers popularitet kommer från dess flexibilitet (Bryman, 2008). Det finns olika typer av intervjuer. Utifrån mina frågeställningar används fokusintervjuer med 3-5 elever. Fördelar med att intervjua flera personer samtidigt är att det är tidsbesparande och möjliggör insamling av djupgående information om respondenternas världsbild, erfarenheter och upplevelser inom det valda ämnet. I den här undersökningen kommer jag använda mig av semistrukturerade intervjuer. En semistrukturerad intervju följer ett visst tema men är öppen för att ställa följdfrågor som kan utveckla respondentens svar (Ennis & Chen, 2012). Temat som följs inom en semistrukturerad intervju kan hanteras genom en intervjuguide, se *bilaga 4*. Utformandet av intervjuguiden konstruerades utifrån de olika undervisningsområdena, dans, lekar, innebandy och padel. De två sistnämnda skapade en egen kategori, fördjupning, då de hade en liknande karaktär. Frågorna som användes inom de olika undervisningsområdena är frågorna som användes i loggböckerna. Däremot har de modifierats för att få ett bredare perspektiv. Exempelvis istället för att fråga om “Vad tror ni var målet/syftet med lektionen?” så är frågan inom intervjuguiden “Vad tror ni är målet/syftet var med tema:dans?”. Under fokusintervjuerna tillkom en del summativa och jämförande frågor om bedömningen. Exempelvis “Vad är skillnaden mellan ett [E] - [C] - [A] i padel?” eller "Vilken av de fyra olika områdena väger tyngst i bedömningen?”. När fokusintervjuerna var inspelade, transkriberats de till text vilket underlättar för intervjuaren att kategorisera och tematisera materialet (Bryman, 2008).

Fokusintervjuerna hölls under elevernas skoldag i klassrum eller grupprum. Intervjuerna utgick från intervjuguiden och samtliga intervjuer tog mellan 35-45 minuter. I en av intervjuerna blev en av eleverna sjuk precis innan intervjun skulle äga rum, vilket innebar att det endast var 3 elever som deltog i intervju #4.

Urval

Inom kvalitativ forskning är det vanligt med ett målstyrt urval, vilket innebär att man noga väljer ut de objekt eller individer som ska studeras i direkt relation till syftet med undersökningen. Mitt intresse handlar om elevers uppfattning av lärandemål och bedömning av praktiska rörelsekunskaper, där urvalsgruppen utgörs av elever. Den typ av urval som har använts är ett strategiskt urval, ett urval baserat på specifika kriterier. Strategiskt urval innebär att urvalet väljs ut efter ett antal angivna kriterier (Eriksson Barajas m.fl., 2016).

De fastställda urvalskriterierna inkluderar elever som går på grundskolan och har någon koppling till bedömning av praktiska moment. I årskurs nio har de haft bedömningar i praktiska moment sedan årskurs sex och bör kunna relatera till andra bedömningar för att ge ett djupare resonemang. I årskurs nio har elever större skrivförmåga att uttrycka sig i skrift när de skriver loggboken än exempelvis årskurs sex, vilket gör det fördelaktigt att välja en äldre klass.

Två klasser används som urval, 9a och 9b. Båda klasserna har 30 elever fördelat med relativt lika antal tjejer och killar. Skolan är belägen i en storstad i Mellansverige. Skolan har

ett genomsnittligt meritvärde på cirka 270. Skolan kan klassas som en generellt högpresterande skola med studiemotiverade elever. De flesta elever har någon form av erfarenhet av organiserad fysisk aktivitet. Av praktiska skäl och tidsbrist är urvalet två klasser som jag själv undervisar. Detta beslut underlättade möjligheten att kontinuerligt interagera med samma elevgrupp under olika undervisningsmoment och samla in loggböcker. Urvalet av klasser ger mig även en inblick i vad undervisningsinnehållet har bestått av. Det är värt att notera att eleverna kan vara påverkade av min närvaro och därmed benägna att skriva mer positivt om sina erfarenheter än vad de kanske faktiskt upplevde. Elevernas förkunskaper är också präglade av min undervisning under de tre åren på högstadiet. Urvalet kommer inte att generalisera till en större population (vilket inte heller är syftet med kvalitativa studier). Däremot har ambitionen varit att undersökningen ska ge en bild av hur elever i högstadiet uppfattar bedömning inom den praktiska rörelsekunskapen som ingår som innehåll och betygskriterium i idrott och hälsa.

Nedan följer en kort beskrivning av de elever som ingick i fokusgruppsintervjuer, och deras träningsbakgrund. Eleverna valdes ut strategiskt för att få en bred spridning av träningsbakgrund, kön och studiemotivation. Samtliga elever var 15 år:

Intervju #1			
Elev 1 Har utövat: *fotboll, innebandy och basket.* Träningsmängd: *gym 3-4 gånger i veckan*	**Elev 2** Har utövat: *Ishockey och boxning* Träningsmängd: *4 träningar kampsport i veckan*	**Elev 3** Har utövat: *Fotboll och handboll* Träningsmängd: *8 timmar i veckan, handboll och gym*	**Elev 4** Har utövat: *Ishockey* Träningsmängd: *4-5 träningar i veckan, sammanlagt 8 timmar*
Intervju #2			
Elev 5 Har utövat: *Konståkning, simning, gymnastik* Träningsmängd: *4 gånger i veckan, konståkning och löpning*	**Elev 6** Har utövat: *Tennis* Träningsmängd: *Simning 1 gång i veckan*	**Elev 7** Har utövat: *Konståkning* Träningsmängd: *Tränar ingenting just nu*	**Elev 8** Har utövat: *Innebandy och dans* Träningsmängd: *2 innebandyträningar i veckan och match*
Intervju #3			
Elev 9 Har utövat: *Fotboll* Träningsmängd: *6 timmar i veckan*	**Elev 10** Har utövat: *Ingen sport* Träningsmängd: gymmar 5 gånger i veckan, *11 timmar*	**Elev 11** Har utövat: *Fotboll* Träningsmängd: *7 timmar och match*	**Elev 12** Har utövat: *Fotboll och gym* Träningsmängd: *4 gånger i veckan, 8-9 timmar*
Intervju #4			
Elev 13 Har utövat: *Badminton* Träningsmängd: *1 timme i veckan, powerwalk eller styrketräning*	**Elev 14** Har utövat: *Fotboll och ridning* Träningsmängd: *2 intensiva träningar i veckan och många promenader*	**Elev 15** Har utövat: *Friidrott och klättring* Träningsmängd: 2 klätterpass i veckan, *6 timmar*	

Innehållsanalys av empiri

För att kunna urskilja och analysera elevernas olika beskrivningar av det erfarna lärandemålet har som ett första steg en innehållsanalys och kategorisering genomförts av det omfattande empiriska materialet (Marton, 1981). Marton menar att för att analysera hur individer uppfattar, tolkar och relaterar till ett specifikt fenomen så föreslår han att identifiera de olika sätten som individer uppfattar och beskriver ett fenomen eller begrepp och sedan organisera dessa beskrivningar i ett antal kvalitativt olika kategorier. Dessa kategorier bör baseras på de underliggande betydelser och relationer som individen konstruerar när de uppfattar fenomenet. Genom kategoriseringen menar Marton att vi kan få en djupare förståelse av mångfalden av uppfattningar som individer kan ha om ett visst fenomen. Kategoriseringen kan också hjälpa till att identifiera gemensamma drag och skillnader mellan olika individers uppfattningar.

Vidare är innehållsanalys en metod som används för att systematiskt analysera och kategorisera innehållet i texter eller andra kommunikativa material (Bryman, 2008). I den här studien sker det en innehållsanalys av loggböckerna och transkriberingen av intervjuerna. Innehållsanalys använder olika former av kodning. Rent metodologiskt går enligt Jones (2015) en innehållsanalys genom fyra olika steg. Det första steget är att noggrant läsa igenom materialet och koppla till syftet med undersökningen. Därefter genomförs en öppen kodning, vilket innebär att man grupperar olika påståenden till koder för att sedan kategorisera dem. I denna studie används de fyra frågeställningarna som huvudrubriker i resultatet för att visa att resultatet svarar på studiens syfte. Först sker det en öppen kodning av både loggböckerna och transkriberingarna av intervjuerna för att dela in empirin utifrån de olika frågeställningarna. I det andra steget i en innehållsanalys handlar det om att skapa teman av de koder som identifierades i det första steget. Det innebär att man grupperar de olika koder som hör ihop och bildar teman utifrån dem. Efter att teman har skapats görs en ytterligare läsning av materialet för att stärka och förfina dessa teman. Under denna läsning kan man också hitta nya påståenden eller information som kan komplettera eller förstärka de befintliga teman som skapats. Detta steg kallas även för axialkodning. I min studie har de tre frågeställningarna använts;

> *Hur uppfattar eleverna lektionens lärandemål och syfte?,*
> *Vid vilka tillfällen uppfattar elever att bedömning av praktiska kunskaper förekommer under lektionstid?,*
> *Vad är elevers uppfattning om vad lärare värdesätter inom bedömning av den praktiska kunskapen?*

Utifrån dessa frågeställningar har det skapats olika kategoriseringar. Det tredje steget har varit att undersöka om det finns mönster och vilken typ av förståelse som går att relatera till de olika tematiseringarna. För att se om de svarar på forskningsfrågorna och passar in i sammanhanget. Detta steg kallas för analytisk kodning. I det fjärde steget, selektiv kodning, väljs specifika citat ut för att stärka tematiseringen. Citaten används för att illustrera tematiseringarna i brödtexten och förankras med det teoretiska ramverket vad som eleverna urskiljer som tillsammans svarar på forskningsfrågan. I detta steg är det viktigt att välja citat som väl och på ett transparent sätt representerar och förstärker den valda tematiseringen.

Innehållsanalysen är inspirerad av fenomenografiskt synsätt för att urskilja elevernas olika erfaranden av den praktiska bedömningen. För att bistå den analytiska kodningen har de

fyra kunskapsformerna *fakta, förståelse, färdighet* och *förtrogenhet* (SOU, 1992:94) använts i analysen av det empiriska materialet. Det innebär att ett specifikt påstående kan både klassas in som en egen tematisering utifrån innehållsanalysen samt inom de fyra kunskapsformerna.

Etiska överväganden

Det finns flera etiska principer att ta hänsyn till när det kommer till forskning. Etiken berör studiens deltagare, genomförande och den valda metoden. Bryman (2008) beskriver fyra olika etiska principer att utgå ifrån.

Det första är informationskravet. Det innebär att forskaren ska informera deltagarna om undersökningens syfte, vad deras roll är och hur de ska delta. Det blir också viktigt att informera deltagarna om deras rätt att avsluta sitt deltagande när som helst, utan att det påverkar undersökningen. I mitt fall innebär det att jag informerar eleverna om vad undersökningen handlar om och hur den kommer gå till. Det andra kravet är samtyckeskravet. Det innebär att deltagarna ska ge sitt samtycke och godkänner undersökningens krav. Om deltagaren är under 15 år behövs en målsman underskrift. För min del innebär det att eleverna godkänner att jag får använda deras loggböcker och intervjua dem. Det tredje kravet är konfidentialitetskravet. Det innebär att insamlat material från deltagarna ska hanteras konfidentiellt och obehöriga ska inte ha tillgång till materialet. I mitt fall så kommer jag inte skriva ut elevers namn i texten eller publicera loggböckerna eller transkriberingen till någon annan. Det sista kravet är nyttjandekravet, vilket innebär att materialet endast kommer användas i forskningssyfte. För mig innebär det att jag endast använder loggböckerna och transkriberingen för undersökningen. Andra etiska ställningstaganden är hur materialet presenteras. Deltagarna är anonyma och ingen elevs identitet kommer att röjas i resultatet.

Resultat

I följande avsnitt presenteras studiens resultat. Syftet med studien har varit att bidra med kunskap om elevers uppfattning om vilken praktisk rörelsekunskap som lärare bedömer och hur denna bedömning går till inom ämnet idrott och hälsa i grundskolan. Resultatredovisningen inleds med en presentation av de olika teman som producerades genom kategoriseringen av elevernas utsagor i loggböcker och intervjuer. Redovisningen har strukturerats utifrån de tre frågeställningarna, vilka också används som rubriker. De tre frågeställningarna är: *"Hur uppfattar eleverna lektionens lärandemål och syfte?"*, *"Vid vilka tillfällen uppfattar elever att bedömning av praktiska kunskaper förekommer under lektionstid?"* och "*Vad är elevers uppfattning om vad lärare värdesätter inom bedömning av den praktiska kunskapen?"*. Redovisningen av de framskrivna temana analyseras och diskuteras därefter i diskussionskapitlet som avslutas med studiens slutsatser och förslag på implikationer.

Hur uppfattar eleverna lektionens lärandemål och syfte?

Tre teman kan urskiljas i det empiriska materialet. Dessa är: "En möjlighet att röra på sig, och ha roligt", "En möjlighet att lära sig" och "En möjlighet att samla in underlag för bedömning". Det empiriska materialet som användes kommer från loggböckerna och intervjuerna.

En möjlighet att *röra på sig,* och *ha roligt*

Under temat 'En möjlighet att röra sig' framkommer hur en del elever ser lektionens lärandemål och syfte som en möjlighet att få röra på sig. Lektionens syfte och mål behöver inte vara riktat mot något specifikt lärande eller kunnande utan eleverna uppfattar att målet med lektionen och lärandemålet, är att få eleverna aktiva och röra på sig. Utifrån loggböckerna urskiljs ett flertal elevsvar där att, "Att vara delaktig och visa att man vill vara med"; "Röra på sig och att ha kul"; och "Röra sig och få upp pulsen" är i fokus och uppfattas som lektionens syfte. Svaren i loggböckerna visar också att en del elever uppfattar att det därtill ska vara någon form av pulshöjande aktivitet under lektionen. En del elever anser även att målet är att ha roligt. Detta framgår särskilt tydligt under lektionerna inom området 'Lek-Ohoj!'.

Utifrån intervjuerna går det att urskilja att eleverna anser att de olika lektionsserierna med sina fördjupningarna (dans, lekar, innebandy och padel) ger olika möjligheter att röra på sig. **Elev 10**; "Jag är osäker men det är viktigt att ha gympa, och dans är ett sätt att röra på sig och motionera och många tycker det är kul… jag är tror att det är ett annat sätt att ha olika variationer och rörelser". Dans kan ses som en möjlighet att få röra på sig, som en variation bland andra rörelseaktiviteter. Dans innehåller någon form av engagemang vilken kan skapa rörelseglädje. **Elev 3** lyfter fram att idrotten (ämnet) handlar om att bli allmänbildad men också ger möjligheten att röra på sig, och att det skapar andra positiva effekter, till exempel på koncentrationsförmågan;

> Dels tror jag att idrotten handlar inte bara att man ska bli allmänbildad, dans är en sån grej, men idrottens en också viktig uppgift är att eleverna ska röra på sig. Det är något man får ut om man gör det och rör på sig för att det får öka koncentrationen i klassrummet sen.

Lekar bidrar med en möjlighet att röra sig och involvera alla, det vill säga lekar skapar en inkluderande läraktivitet. **Elev 5** uttrycker sig så här, "Så de [eleverna] får en positiv inställning till idrott och helhet, så elever känner att de får ett högre deltagande" och fortsätter:

> Personligen tror jag så här att lekar är ett enkelt sätt att involvera alla, det är väldigt få som inte skulle vilja delta, det är många som kan tycka att idrott är jobbigt och kan vara svårt och ansträngande och jag orkar inte delta. Lekar är ändå något lätt sätt för alla att delta och röra sig. Folk vill ändå delta.

Citaten från Elev 5 visar hur lekar skapar en positiv inställning och underlättar att engagera elever som vanligtvis inte definieras av en specifik idrott och/eller tycker om idrott och hälsa. Vissa elever ser lekar inte bara som en möjlighet att vara fysiskt aktiva utan också att ha roligt,

> Om fler har roligt och dom som inte vill vara med och ser att deras kompisar ha roligt så tror jag att de blir dragna till leken. **Elev 9**.

> Idrotten kan kännas som en paus från vanliga ämnena där det bara är massa teoretiskt och så får man ha kul. **Elev 10**.

Ovan citat illustrerar hur eleverna uppfattar att lekar skapar förutsättningar för något roligt som i sin tur skapar ett ökat (rörelse)deltagande. En del elever ser lekar som en möjlighet att röra på sig och skapa en jämn förutsättning för alla samt tar bort prestationskraven, **Elev 8** uttrycker sig;

> Jag tänker så här att lekar är alla så jämna i allting, liksom det är ingen skillnad, vissa har ju gått i sporter innan, vissa har gått i racketsporter, vissa har gått i bollsporter då vet man massa om de sporterna, men lekar är så att det är jämt för alla. Det har mer med generellt så här hur bra man är.

Elev 5 fortsätter; "Jag håller med så himla mycket, om vi spelar typ basket, på riktigt jag kan knappt delta, jag är en besvikelse för gruppen, jag kommer bara stå där". De två citaten ovan lyfter fram lekar som en möjlighet för ett mer kravlöst sätt att röra på sig. Det är ett enklare sätt att röra på sig än att gå in i färdiga idrotter. Det blir mindre att tänka på och det blir mer lika för alla, oavsett rörelsemässig kunskapsnivå.

En del av eleverna ser målet med lektionen som ett sätt att genomföra en aktivitet. Utifrån loggböckerna urskiljs ett flertal elevsvar som tyder på att målet är ett görande av en specifik aktivitet, ibland i kombination av en progression av en uppgift. En del elever uttrycker sig så här om målet med danslektionerna: "Målet är att dansa"; "Fortsätta med dansen". I lekarna och fördjupningarna svarade en del elever på liknande sätt: "Målet är att spela mattboll", "Målet är att leka", "Målet är att spela padel", "Målet är att spela innebandy". De ovanstående citaten betonar att vissa elever ser målet med lektionen som en möjlighet att genomföra en specifik aktivitet eller som en process att komma vidare i en rörelseuppgift vars kunskapsform och nivå på kunskap inte är klart definierad utan mer uttryckt som en helhet; att kunna delta i ett spel, en lek, en dans.

En möjlighet att *lära sig*

Vissa elever ser lektionens lärandemål och syfte som en möjlighet att lära sig. Lärandet kan vara enkelt och ospecificerat eller utvecklat och kopplat till praktiska rörelsekunskaper, en förmåga, som är förknippad med den specifika aktiviteten. Lärandet varierar beroende på innehåll, det vill säga, innehållet i de valda lärandeaktiviteterna. De fyra olika undervisningsområdena, dans, lekar, padel och innebandy har nedan fått utgöra undertema.

Dans

Utifrån loggböckerna går det att urskilja att eleverna ser målet och syftet med lektionen som en möjlighet att lära sig kunskaper som har en tydlig anknytning till dans. Elever uttrycker det som, "Lära oss att korrigera en dans", "Lära sig att hålla olika takter och samarbete", "Att lära sig följa rytmer med dans och kunna dansa i takt". Citaten visar att en del elever uppfattar att de har fått möjlighet att lära sig specifika kunskaper som är förknippade med dans som till exempel takt och rytm samt kunskaper som att korrigera (koreografera) och att samarbeta.

I intervjuerna lyfter eleverna fram liknande påståenden. De har haft möjlighet att utveckla taktkänsla och kreativitet, **Elev 1**; "Utveckla ditt rörelsemönster, som balans och sånt", **Elev 5**; "Jag tror taktkänsla och typ hur man anpassar sina rörelser till taktkänsla", **Elev 7**; "Du kan utveckla din kreativitet". I de tre citaten beskriver eleverna rörelsekvalitéer som taktkänsla, balans och koordination som förmågor de har har fått möjlighet att utveckla. Eleverna uppfattar att dans innehåller någon form av skapande, vilket är, enligt dem, en kunskap som de har fått möjlighet att träna på.

Vissa elever ser dansen som en möjlighet att lära sig sociala och kognitiva egenskaper som samarbete och problemlösning i grupper,

> Problemlösning, kunna hjälpa varandra och lära sig, men även också att memorera, man var tvungen att vara tvungen att komma ihåg saker. **Elev 5**.

> Det är mer, anpassa sig till andra, det skulle jag säga är lite mer viktigare och pardans när man faktiskt är beroende av vad den andra gör, men gör du en gruppdans där alla samma koreografi, visst det ser bättre ut om alla gör samma sak samtidigt, men det är inte direkt samma kritiskt. Det är inte så om du råkar passa din partner då kan partnern skada sig, men så brukar det inte vara i en gruppdans. **Elev 14**.

Eleverna uppfattar att de får möjlighet att utveckla sociala och kognitiva kunskaper. Och att eleverna blir beroende av varandra. Lärandeaktiviteten involverar inte bara rörelsekvalitéer utan det finns även andra underliggande kunskaper i danslektionerna som eleverna uppmärksammar (och som återfinns i skolans övergripande läroplan).

En del elever ser dansen som allmänbildning och en möjlighet till kulturellt lärande, en kunskap som de kommer att ha med sig under livet. Dans är något kulturellt som gynnar den sociala utvecklingen som anses som en viktig kunskap:

> Jag tror det är mest allmänbildning skulle jag säga, i övriga världen är det bra att kunna dansa. Man kommer vara på fester, bra för social, bra för vår sociala förmåga att kunna utvecklas. **Elev 2**.

> Jag tror också dans är väldigt stor del av vår kultur, så då kan de väl vara ett bra sätt att få in i läroplanen, om vi tänker från skolverkets perspektiv, så kan det vara ett bra sätt att få in i läroplanen, för vi har dans överallt. Typ pardanser som vals och sånt, för vi hade sånt i 8:an, för dans känns lite som allmänbildning. **Elev 14**.

Lekar

I loggböckerna framgår att det är få elever som uppfattar att det finns möjlighet att lära sig något under lektionerna med inriktning på lek. Några få nämner att det finns möjlighet att utveckla sociala egenskaper: "Socialisera och öva på lagsporter", "Att jobba i lag, kommunicera" och "Samarbete". Andra elever nämner att det finns möjlighet att utveckla någon typ av generell rörelse, "Att utveckla sin rörelseförmåga och att visa sina tekniker och kunskaper", "Få oss att utveckla olika rörelser" och "Att jobba med rörelse och att vara aktiv". Här framgår det inte vilka specifika rörelser, utan det är mer allmänt att arbeta med rörelser.

I intervjuerna framgår på liknande sätt som i loggböckerna att en del elever uppfattar att de har fått möjlighet att utveckla någon form av generell rörelsekvalité, ibland specificerad till en specifik aktivitet. De uttrycker sig som,

> Typ röra sig och bollkänsla, liksom, koordinera sina rörelser, reaktionsförmågan kanske. **Elev 4**.
>
> Spökboll, ja, förmågor att sikta och kasta en boll. **Elev 13**.
>
> Jag tror att i kinesiska muren så kan det vara väldigt mycket att, typ analysera, anpassa sina rörelser till vad de andra gör, så man måste läsa av situationen, så det kan vara något att jobba på, koordination och ja, att kunna läsa av situationen. **Elev 15**.

Det finns alltså olika kunskaper som kan erövras i olika lekar. Eleverna ser exempelvis kasttekniker i spökboll och anpassning efter vad andra gör i leken kinesiska muren. Men det finns också lekar med "enkla" rörelser där lärandet är svagt integrerat:

> Personligen tror jag inte lekarna är de som utvecklar rörelseförmågan mest, jag tror dem är mer generellt rörelse. **Elev 5**.
>
> Det är klart att det kan vara lite sådär, lite reaktionsförmåga, man kan vara snabb springa, jag tror inte det är så utvecklande då måste man gå in på mer specifika grejer, men jag tror att lekar ändå en liten, om vi tänker exp, du får lite, men lite på allt, snabbhet lite, uthållighet lite osv. **Elev 6**.

När lärandet är på en enkel nivå blir det svårt att utveckla mer specifika rörelsekunskaper. Eleverna uppfattar att för att ett lärande ska ske måste aktiviteten innefatta en viss typ av komplexitet.

Padel

I loggböckerna framgår att eleverna uppfattar att det inom ett av de tre utvalda undervisningsområdena finns en möjlighet att lära sig en *konkret* idrott/sport: padel. Eleverna uttrycker sig som, "Att lära oss spela padel", "Lära mig grunderna i padel" och "Att testa på att spela padel och lära sig grundreglerna". Citaten från loggböckerna visar att eleverna är medvetna om att de har möjlighet att lära sig vad som krävs för att kunna spela padel. Eleverna beskriver inte specifikt vilka rörelsekunskaper som krävs för padel. Padel består underförstått av ett rörelsemässigt tekniskt kunnande som styrs av idrottens regler och tävlingslogik, det vill säga vad spelet går ut på. I intervjuerna framgick att eleverna uppfattar att de har möjlighet att lära sig rörelsekunskaper som har en koppling till sporten padel. De beskriver rörelsekunskaper som de för närvarande inte innehar, men som de har möjlighet att lära sig eller utveckla tekniska rörelsekunskaper för att kunna spela padel.

> Även teknik, sättet du håller racket, hur du använder det, hur hårt du slår, vart du slår. **Elev 15**.
>
> Fotarbete, koordination, rörelse, springa och sånt. **Elev 10**.

De har fått möjlighet att lära sig spelförståelse och taktik i relation till padel. **Elev 14**; "Även hand, öga, koordination, lite även planering, om man vill slå en svår serve, man behöver också anpassa sig till sin motståndare för att få ett bra spel", **Elev 15**; "Också kunna tänka i förväg, när den ska träffa väggen, vart man skulle ta den i väggen och inte skulle ta den i väggen". Eleverna ser spelförståelse som yta, tajming och förflyttning som kunskaper som de har haft möjlighet att utveckla under lektionerna. Majoriteten av eleverna har ingen tidigare erfarenhet av padel, och till detta kommer att padel kan uppfattas som ett lärande i, vad de kallar, en rättvis aktivitet:

> Jag tror inte det är någon, det kändes som ingen kunde padel, det var en nollstart för alla. Okej, även fast vissa har bättre förutsättningar, alla fick lära sig från början och det var en ny miljö, en nollstart för att få en annan typ av möjlighet att visa sina kunskaper och lära sig något nytt. Jag tror också, jag är inte så bra i fotboll, och vår klass är en väldigt fotbollsklass. Ofta för dom som kanske inte är lika bra på sporten, kanske dom kan känna, ååh, jag vill inte försöka för att det finns så många som är så mycket bättre och det känns obekvämt nästan, för att man når inte upp till den standard. Då kan det vara ganska skönt att ha en sport där alla blir ganska nollställda. **Elev 15**.
>
> Jag tänker så här, eftersom om vi tar en sport som ganska många kan, kan regler och ändå har gjort det mycket, det blir lätt att, man ska överrösta den andra, eller överglänsa den andra. I padel kan alla lära sig efter sina förutsättningar. **Elev 14**.

Eftersom färre elever har förkunskaper inom padel gör det rörelseaktiviteten och den kunskap som ska erövras mer neutral, till skillnad från andra klassiska bollsporter som exempelvis fotboll, där förkunskaperna hos eleverna har en större spridning.

Innebandy

Utifrån loggböckerna går det att urskilja att eleverna ser målet och syftet med lektionerna inom området innebandy som en möjlighet att lära sig olika aspekter av själva innebandyn, "Lära sig passningar i innebandy", "Lära sig grunderna i innebandy" och "Att lära sig spela innebandy". Det förutsätter att eleverna redan vet vad den färdigkonstruerade sporten innebandy går ut på, dess regler, ramar och tekniska färdigheter.

Men eleverna lyfter i intervjuerna även fram möjligheten att utveckla den fysiska förmågan och tekniker inom sporten innebandy som del i ett centralt lärande av rörelsekunskap:

> Kondition, hur snabbt du springer och hur mycket du springer, du kan utveckla dina muskler, benmuskler för att kunna springa snabbt, bollkoordination, att kunna hålla på med något i händerna och samtidigt som du springer, och skjuta boll. **Elev 4**.
>
> Springa, aktiv, förbättra sin kondition, förbättra sina muskler, förbättra sin bollkoordination, att kunna dribbla och skjuta. Så det är massa saker man kan förbättra och det finns massa saker man kan bedöma, inte bara närvarande. **Elev 3**.

Utsagorna ger en bild av hur eleverna uppfattar att det finns en möjlighet att utveckla såväl fysiska egenskaper som kondition och styrka som specifika tekniska egenskaper.

En del elever ser innebandy som en möjlighet att utveckla sociala egenskaper som vanligtvis finns inom olika lagsporter, **Elev 8**; "Jag tänker att det är samma format som

fotboll, handboll, basket, man lär sig lite hur lagsporter fungerar", **Elev 13**; "Också kommunicera med ditt lag" och **Elev 15**; "Det är en lagsport liksom". Citaten ovan visar på att en del elever uppfattar att det finns en möjlighet att utveckla sociala egenskaper. Sporten innebandy är starkt förknippat med lagspel och kommunikationen i laget är något som eleverna värderar högt. Eleverna ges också möjlighet att utveckla sin spelförståelse, förmågan att hantera olika positioner och ta initiativ.

En möjlighet att samla underlag för bedömning

Utifrån intervjuerna går det att urskilja att en del av elever ser målet och syftet med lektionerna som en möjlighet för läraren att samla in underlag för bedömning och för dem att visa upp sitt kunnande. Lektionen behöver inte innehålla något lärande av rörelsekvalitéer, utan lektionens enda syfte kan vara att samla in underlag för en summativ bedömning. Eleverna är överens om att det handlar om att inkludera en bred variation variation av aktiviteter för att möjliggöra en rättvis bedömning,

> För att om man är dålig på en sport så får man chansen att visa att man är bra på något annat, som lek typ. Eller så kanske inte alla vill spela fotboll eller gå till gymmet, då kan detta vara ett exempel på att kunna visa att man kan dansa. **Elev 11**.
>
> Jag tror också det är bra för bedömningen om du har olika sporter, om du bara hade haft fotboll, och så går någon i fotboll, så får alla andra E och C och dom som går i fotboll för A. **Elev 3**.
>
> I lekar kan alla vara aktiva hela tiden, då kan vi se exakt vilka elever som deltar och vilka som är aktiva och dom som inte är det då kan vi också se det över en lång tid, inte bara en lektion, -ånej nu har den här personen stukat benet och kan inte vara med i alibaba och du får F direkt. men över en lång tid så kan du se vilka som är med eller inte. **Elev 2**.

Eleverna är överens om att läraren måste samla in ett varierat underlag vilket är anledningen till att de möter olika aktiviteter. Vissa elever betraktar lektionens syfte och mål som en nödvändighet enligt styrdokumenten. När frågan *'vad tror ni var målet eller syftet med uppgiften Tema:Dans, varför hade jag den uppgiften?'* svarade en del elever att det är något vi måste ha i undervisningen, **Elev 6**; "Läroplanen, för att vi måste ha det" eller **Elev 2**; "Det är för att i läroplanen står det att vi måste ha dans och sånt". Citaten ovan visar att en del elever ser syftet och målet med framförallt dansuppgiften som ett måste att genomföra enligt styrdokumenten.

Vid *vilka* tillfällen uppfattar elever att bedömning av praktiska kunskaper förekommer under lektionstid?

I det empiriska materialet har två teman identifieras som rör hur elever uppfattar bedömningen av deras praktiska rörelsekunskaper. Dessa tillfällen är: "Under hela lektionen" och "Under specifika moment". Det empiriska materialet som användes hämtades från loggböcker och intervjuer.

Under hela lektionen

Temat 'under hela lektionen' innefattar allt som sker under lektionen, från uppvärmning till

det som har utgjort lektionens huvudaktivitet. Utifrån loggböckerna urskiljs ett flertal utsagor som, “Bedömningen sker under hela lektionen”, “Bedömningen sker alltid”, och ”När vi rörde oss”. Temat visar att en del elever uppfattar att det sker en bedömning av allt de gör under lektionen. Eleverna måste vara i rörelse för att en bedömning ska ske. Det verkar inte spela någon större roll vad som ingår i lektionen, då en kontinuerlig bedömning av elevernas rörelsekunskaper sker i samtliga moment de deltar i.

I intervjuerna lyfts liknande påståenden fram; att bedömning sker under hela lektionen och behöver inte vara riktad mot något specifikt rörelsemoment,

> Du såg oss spela på match och så, och under övningarna, träningarna och matcherna. **Elev 3**.

> Jag tror du gjorde det passivt hela tiden, du kollade på när vi dansade och när vi lärde oss in dansen, valde låt, också när vi spelade in den, så det blir hela processen som blir bedömt. **Elev 4**.

Det sista citatet lyfter även fram att bedömningen sker passivt hela tiden. Vissa elever uppfattar att bedömningen sker under hela lektionen men sammanställs till en helhet; **Elev 11**; “Jag skulle nog säga att du kollar på oss varje lektion och sen typ mot slutet, sammanställer hela”, **Elev 2**; “Jag tror du bedömer sist på terminen och ser allt”. Citaten ovan visar att vissa elever uppfattar att bedömningen sker under hela lektionen eller undervisningsområdet för att sedan sammanställas till en helhet, eller sammantagen bedömning.

Andra elever uppfattar att bedömningen sker i samband med att läraren gör anteckningar av elevernas rörelser; **Elev 6**; “Du har en genomgång först, sen går du och gömmer dig bakom en vägg och skriver”, **Elev 8**; “Anteckningar under själva processen och när du gick runt i grupperna”. Citaten ovan visar att vissa elever uppfattar att bedömningen av elevernas praktiska rörelsekunskaper sker under själva lektionen, och att läraren behöver anteckna för att komma ihåg. I detta fall handlar det framförallt om hur bra eleverna presterar i de olika undervisningsinnehållet.

Under specifika moment

I flera loggböcker framgår det att bedömningen utförs i samband med ett *görande* av en aktivitet, relaterat till ett specifikt rörelsemoment. När eleverna fick frågan *när* tror de läraren bedömde rörelsekunskaperna svarade de flesta eleverna ‘i ett görande’; “När vi dansade timber och höger-vänster-grejen [jenka]”, “När vi gjorde lekarna”, “När vi spelar mattboll”, “Under padel, när vi spelade match”, “När jag spelar innebandy”. Citaten ovan visar att eleverna uppfattar att bedömning av praktiska rörelsekunskaper sker när de är aktiva, visar upp sitt kunnande eller förmåga, i en specifik aktivitet.

I intervjuerna framgick detta beroende på vilket kunskapsområde inom rörelse som eleverna arbetade med. Inom dansundervisningen var det tydligt att bedömningen genomfördes när den slutgiltliga filmen skickades in,

> Jag tror under dansen blir det ganska självklart när vi skickar in den, visst, du kanske kollade på processen hur vi utvecklades från början till lsut och kollade på hur vi jobbade, men jag TROR att den största delen av bedömningen låg i videon, medans det andra är lite mer, nja. **Elev 15**.

> Jag tror när du träffar oss under lektionen, och ser hur det går för oss, då tror jag att det säger mer när du får videon, om du ser exempelvis, oj, de här kämpade verkligen och hade problem, och

> kunde inte hålla takten, men i videon, de har försökt och lärt sig något här, då är det en del av utvecklingen. **Elev 5**.

Eleverna menar att en del av bedömningen sker under lektionstid och hur processen såg ut, men mest värde avseende bedömning tilldelas den inlämnade slutprodukten, filmen.

I undervisningsområdet padel och innebandy var det en del elever som uppfattade att bedömningen av deras praktiska rörelsekunskap framförallt förekom när de spelade matcher. Nedan följer ett utdrag från transkriberingen från en av intervjuerna,

> **Läraren**: När tror ni jag bedömde era kunskaper i innebandyblocket då?
>
> **Elev 3**: Du såg oss spela på match och så, och under övningarna och träningarna.
>
> **Läraren**: Så jag bedömde allting?
>
> **Elev 3**: Och du kollade på alla tillfällen och matcherna.
>
> **Läraren**: Var något värt mer än något annat? Är matchen värt mer än när vi körde exempelvis, innebandy fia med knuff?
>
> **Elev 4**: Matchen är mer värd för att du ser alla elementen, i fia med knuff där skjuter du och då är det svårt att bara bedöma bara det
>
> **Läraren**: Där kan jag bara se skotten då?
>
> **Elev 1**: I matchen har du möjlighet att visa mer än vad du kan göra med fia med knuff.
>
> **Elev 3**: Och framförallt visa högre nivåer.

Elever uppfattar att bedömningen av undervisningsområdet padel och innebandy framförallt förekom när eleverna spelade matcher, visade sin förmåga. Men de menade också att det krävs någon viss grad av *komplexitet* för att möjliggöra en bedömning. Spelövningar och liknande uppvärmningar ansågs inte ha tillräcklig komplexitet för att en bedömning skulle kunna ske.

Vad värdesätter lärare inom bedömning av den praktiska kunskapen?

Nedan behandlas elevernas uppfattning om vad lärare värdesätter inom den praktiska kunskapen. Fem tema har urskiljts ur det empiriska materialet: “Bedömer delaktighet och engagemang”, “Bedömer anpassning till aktivitet”, “Bedömer sociala egenskaper”, “Bedömer fysiska förmågor” och “Fördjupningar och dans väger tyngre än lekar”.

Bedömer delaktighet och engagemang

Vissa elever betraktar delaktighet, engagemang och särskilt deras egen rörelseaktivitet (uppvisandet av) som en måttstock för hur de blir bedömda. Utifrån loggböckerna urskiljs ett flertal elevsvar som handlar om elevers engagemang, “Att jag var delaktig och gjorde mitt bästa”; “Hur aktiv och hur mycket man deltar” och “Kollar hur engagerad man är på lektionen”. Citaten visar att en del elever uppfattar att delaktighet och engagemang är två viktiga komponenter i hur bedömningen gick till. Ett flertal elever anser att deltagandet i

vilken rörelseförmåga ingår, är ett mått på hur det som visas blir blir bedömt, ett rörelsemässigt bra och aktivt deltagande kan generera en "bra" bedömning. Eleverna uppfattar att deltagandet i ett lärandemål kräver att de är delaktiga för att nå en bedömning överhuvudtaget, men också att insatsen, det vill säga hur mycket de deltar, spelar roll för bedömningen. Nedan följer ett utdrag från en av transkriberingarna som visar delaktighetens värde,

> **Läraren**: Hur får man en hög bedömning då?
>
> **Elev 4**: Mestadels deltagande, för att det blir svårt att bedöma hur du kastar en boll, det går att bedöma men det är svårt, men det är mer deltagande, om du deltar mycket och deltar lite
>
> **Läraren**: Vad betyder det? Deltar mycket? Om det är ett A då, hur deltar man mycket?
>
> **Elev 3**: Deltar mycket och deltar bra, Att man inte bara är med i leken, försöker och följer reglerna
>
> **Elev 1**: Om du ska få ett A då ska du vara delaktig mycket, och hjälpa mycket

Deltagandet uppfattas som en måttstock för bedömningen. För att nå de högsta bedömningsnivåerna måste eleven delta mycket i aktiviteten. Elev 3 lyfter fram att man ska delta på ett bra sätt, som i detta fall, försöka och följa reglerna. Elev 1 och Elev 4 menar att desto mer du gör något desto bättre är det för din bedömning, det handlar om kvantitet i sitt görande. Det spelar inte så stor roll hur det genomförs, utan mer hur mycket eleven investerar i det genomförs. Om eleven visar stort engagemang och gör sitt bästa så kommer det generera i en hög bedömning av den praktiska rörelsekunskapen.

Likaså diskuterade Elev 13, Elev 14 och Elev 15 betonar vikten av deltagandet. Nedan följer ett utdrag från transkriberingen från en av intervjuerna,

> **Elev 13**: Du kollade hur mycket en person deltog, så man inte sitter bredvid
>
> **Elev 15**: Mycket kan nog vara på deltagandet, håller med
>
> **Läraren**: Om man deltar 'mer', får man bättre betyg då?
>
> **Elev 15**: Ja, men också om du deltar mer visar du fler kunskaper, eller du har i alla fall möjlighet att visa fler kunskaper, om du inte deltar kan man ju inte visa något, typ
>
> **Läraren**: Så jag bedömer ditt engagemang och vilja?
>
> **Elev 15**: Ja.
>
> **Läraren**: Om vi säger såhär, om vi kör kinesiska muren. Jag älskar det här men jag är klapprutten, jag springer åt fel håll och gör allt fel man kan göra.
>
> **Elev 15**: Du gör ju någonting men det kanske inte blir ett A på det.
>
> **Elev 14**: Asså, det blir inte ett A i rörelse, men det blir ett A i engagemang och deltagande.

De ovan nämnda citaten visar att eleverna uppfattar att delaktighet är något som bedöms, även engagemang och viljan att utvecklas är något som används i bedömningen. Elev 15 och Elev 14 menar på att det inte endast behövs en delaktighet utan också rörelsekunskaper för att nå den högsta bedömningen. Däremot menar Elev 14 att det går att få en specifik bedömning i engagemang och deltagande.

Andra elever uppfattar att bedömningen sker genom viljan att försöka. Det är minst

lika viktigt att försöka och göra sitt bästa som att visa en specifik prestation och resultat,

> Rörelsekunskapen tror jag du bedömde mindre, jag tror du bedömer, jag tror du ser att om någon försöker sitt bästa, dom är där, det är det viktiga. **Elev 2.**

> Det du ser är det de håller på och inte, inte nödvändigtvis resultat utan mer hur det ser ut och vad vi gör. Jag tror också att så länge man inte behöver vara bra på alla sporter, utan att det räcker att man är bra på vissa sporter och försöker på alla. **Elev 3.**

Inom temat deltagande och engagemang framgår att elever uppfattar att bedömningen baseras på hur mycket eleverna försöker och gör sitt bästa inom det valda rörelseområdet, elevens motivation är viktigare än själva rörelsekunnandet.

Bedömer anpassning till aktivitet

Vissa elever uppfattar bedömningen som en anpassning till en specifik aktivitet. Anpassningen varierar beroende på de fyra olika undervisningsområdena, dans, lekar, padel och innebandy.

Dans

Eleverna anser att takt, rytm, koordination, kroppskontroll och att dansen måste innefatta någon typ av komplexitet är väsentligt för bedömningen inom dans.

Takt och rytm

Att kunna röra sig till takten i musiken och följa med i rytmen anser de flesta elever som väsentligt för bedömningen. Utifrån loggböckerna finns det ett flertal elevsvar som beskriver vikten av dessa två begrepp, “Takt och rytm”, “Dans, vighet och hur man rör sig i takt/rytm”, “Att följa med i dansen, röra på kroppen, vicka på höfterna”, “Hur bra man rörde sig till musikens takter och rytmer”. Citaten visar att om vi frågar eleverna vad de anser vilka kunskaper som är viktiga för en bedömning inom dans så svarar ett flertal av dem, takt och rytm. Det framkommer inte explicit hur rörelserna bör utföras, men det finns någon form av skala hur ‘bra’ en dans kan vara. Elevens svar i loggböckerna förklarar inte vad dessa två begrepp innebär men utifrån intervjuerna, som har liknande påstående, går det att urskilja vad eleverna menar med takt och rytm.

> **Elev 4**: Man måste kunna röra sig som vi sa, till rytmen, synka, röra sig på ett bra sätt och sen måste man kunna.

> **Elev 3**: Om man har tillräcklig taktkänsla.

> **Elev 4**: Man kan röra sig till rytmen, man har planerat en bra dans, en bra låt, en tydlig rytm som man kan kan röra sig till, det är mer ett C. Sen är ett A när du utvecklar ännu mer.

> **Läraren**: Vad är ännu mer då?

> **Elev 3**: Det är när man har fullständig och träffar nästan varandra rytm perfekt och om man gör det 100 %, det är de förmågorna som ska bedömas, det är ju just taktkänslan, om man gör den där uppgiften och klappar perfekt till takt och rytm så kan det ändå vara ett A.

Citaten ovan visar att eleverna anser att taktkänsla är det mest relevanta för att nå en hög bedömning inom dansundervisningen. Elev 3 menar att eleven behöver röra sig med en 100 %-ig perfektion till takt och rytmen. Eller som Elev 13 menar, "A är typ 97 % perfekt taktkänsla". Eleverna använder förmågan att röra sig i takt som en måttstock för bedömningen. Ju säkrare taktkänsla desto bättre bedömning.

Det framgår att takt och rytm som koordineras med andra i gruppen är en väsentlig del av bedömningen. **Elev 2**; "Jag tror du kollade på hur vi rörde oss till rytmen och om det var bra takt, och om det var bra takt till alla andra i dansen". Synkroniseringen till gruppen är något som läraren bedömer. **Elev 11** har samma påstående; "Typ hur synkade vi är med de andra i gruppen, det är viktigt". Det är inte enbart deras egna rörelser som bedöms utan hela gruppens rörelse, hur bra de är synkroniserade, som är av betydelse hur läraren bedömer.

Koordination och kroppskontroll

I loggböckerna förekommer ordet 'koordination' vid ett flertal tillfällen. Eleverna betonar vikten av kroppskoordination för bedömningen inom dans. I intervjuerna framkommer liknande påståenden och eleverna förklarar där lite mer vad koordination innebär, **Elev 14**; "Du måste kunna använda både armar och ben, hela kroppen typ", **Elev 13**; "Även koordinationen i kroppen, den är viktig" och **Elev 15**; "Det är timing i rörelserna, när man ska göra vilken rörelse". Citaten ovan visar att elevens förmåga att ha kontroll på kroppen är något som är viktigt för en bedömning inom dans.

Komplexitet

En del elever anser att rörelsens och dansens komplexitet är väsentligt för en bedömning inom dans:

> **Elev 2**: Om en person gör en balettdans och gör ett perfekt svanhopp, då är det A, men om någon står där och klappar i takt till musiken, det är inte ett A.
>
> **Läraren**: Så det finns en skillnad hur komplexa rörelserna är då?
>
> **Elev 1**: Ja, man kan inte bara stå och stampa liksom.

Vidare beskrivs komplexiteten på följande sätt:

> **Elev 8**: Jag skulle säga att komplexiteten är för att komma upp till B-A-nivåer. Jag tycker C-nivå är om du har simpla steg men du gör det bra.
>
> **Läraren**: Och vad är ett A då?
>
> **Elev 8**: Du har komplexa steg och allting ser fint ut och du har takt till det mesta, du kanske missar något smått men helheten är jävligt bra
>
> **Elev 5**: Exakt, om du missar något så kan du gå in igen, men också skillnaden mellan ett E och ett högre betyg är om du bara rör armarna eller om du kan lägga till huvud eller sina ben så det blir mer ett danssteg istället för bara en rörelse
>
> **Läraren**: Desto fler moment, desto mer avancerat är det?
>
> **Elev 7**: Så klart, då blir det mer en dans

De två utdragen ovan visar att de flesta eleverna anser att det måste finnas en viss typ av komplexitet i själva dansen för att nå en hög bedömning inom dansundervisningen. Eleverna uppfattar att det finns olika nivåer av rörelsekunnade/kunskap inom dans och beroende på vilken svårighetsgrad (komplexitet) dansen har, desto högre bedömning kan den skapade dansen få oavsett om elevens takt och rytmen skulle vara perfekt så blir det inte per automatik en bra bedömning. Utan valet och sammansättningen av rörelser har också en stor påverkan.

En del elever lyfter också fram syftet med dansuppgiften som något läraren bedömer utifrån. Det är viktigt att både låtval och hur rörelserna är kopplat till själva temat för lärarens bedömning,

> Det kanske är hur vi förhåller oss till tid, men det kanske inte är det mest centrala, jag tror det handlar om en helhet, hur vi lyckas kombinera variation till rörelsen och om det passar till musiken, olika stilar, vi som hade Michael Jackson och körde typ 'hehe'. **Elev 5**.

> Även vårt kreativa tänkande att komma på steg och hur avancerade de stegen är, även anpassa stegen till musiken och temat, man kan ju anpassa stegen till musiken på två olika sätt, antingen till beat eller orden, vilket kan också vara en grej du kollar på. **Elev 14**.

Eleverna uppfattar att läraren bedömer baserat på aktivitetens syfte och ramar, vilket innebär att eleverna ska konstruera en egen dans utifrån ett specifikt tema med låtval och rörelser som kopplas till temat.

Lekar

Eleverna anser att förmågan att förstå lekarnas syftet och följa dess förväntningar, samt lekens komplexitet, är av betydelse för bedömningen inom lekar.

Anpassning till leken

För att få en hög bedömning inom lekar måste de följa lekens ramar, som syfte och regler. I loggböckerna framkommer det elevsvar som, "Hur väl man anpassar sina rörelser till syftet med leken" och "Att man kan använda kroppen på ett effektivt sätt så man kan utföra rörelserna så bra som möjligt till leken". Likaså lyfter **Elev 5** fram liknande påstående, "Ett A är mer att du anpassar dina rörelser mer till vad vi ska göra, till syftet med leken". Citaten ovan visar att en del elever anser att det är viktigt att kunna följa lekens instruktioner och regler. Rörelseutförandet i sig kanske inte har så stor betydelse, utan det är hur rörelserna används, och i vilket syfte.

Vissa elever uppfattar att läraren framförallt bedömer *deltagande* i lekar. I intervjuerna är det några elever som lyfter fram att lekar är svårt att bedöma men läraren kan bedöma egenskaper som fysiska förmågan exempelvis snabbhet,

> Aa, det är generellt att röra på sig, man kan inte bedöma, idrott är så här viktigt så här hur man gör och utför då, man kan inte bedöma lekar, det är svårt att bedöma Alibaba när man gömmer sig. Men man rör sig, man ser ett deltagande, man ser hur aktiva eleverna är. **Elev 4.**

> Jag tror hur man springer, sen är det mycket fusk i just Alibaba, men det är beroende på vilken lek, är det typ spökboll då är det hur man kastar och fångar och jobbar som ett lag, jag tror det beror på vilken lek. Alibaba är svår att bedöma. **Elev 8.**

Ovan citaten ger bilden av att eleverna uppfattar att läraren kan bedöma lekar. Vad som bedöms inom lekarna är beroende på lekens karaktär och syfte. Om det finns moment som

innefattar löpning kan läraren bedöma löpteknik och snabbhet, om leken innefattar kast med boll kan läraren bedöma kastteknik.

Komplexitet

Likt den komplexitet som eleverna lyfte fram som väsentlig för en bedömning inom dans så fanns det en del elever som anser att lekens karaktär och komplexitet är väsentligt för en hög bedömning inom lekar. Nedan utsagor illustrerar detta:

> **Elev 8**: Fast om du ska få ett A så måste du vara bra i lekarna
>
> **Elev 7**: Snackar vi om lekar så är det väldigt svårt att sätta ett A-betyg på dem
>
> **Elev 5**: Det är väldigt svårt i lekar, då måste leken vara avancerad
>
> **Läraren**: Så det måste finnas en komplexitet i leken?
>
> **Elev 5**: Det måste vara en lek som visar ganska ändå att du kan röra dig på ett ganska avancerat sätt. Det kan inte vara en lek som Alibaba, den är för simpel

Likaså belyser **Elev 15** på liknande sätt,

> Jag tror att på många lekar kan det vara att den är för simpel för att kunna visa dina kunskaper och för att kunna delta, för det blir jättelätt på typ svansjage att ingen kommer jaga dig. Men kanske på spökboll så tvingas du nästan vara aktiv och kan visa mer kunskaper. Elev 15.

Lekens karaktär och utformning måste innehålla en viss komplexitet för att en hög bedömning kan genomföras. Om eleverna endast genomför enkla lekar som Alibaba och svansjage så finns det inte möjlighet att nå de högsta nivåerna i bedömningen.

Innebandy och padel

Eleverna gav liknande svar på både innebandy och padel, därför har båda områdena kombinerats för att undvika repetition. Eleverna anser att tekniska färdigheter relaterade till den specifika sporten, spelförståelse och prestationen är väsentligt för bedömningen inom innebandy och padel.

Tekniska färdigheter

Att ha goda tekniska färdigheter anser en del elever som väsentligt för bedömningen inom innebandy och padel. Utifrån loggböckerna finns det ett flertal elevsvar som beskriver just “teknik och bollkontroll”, “Racketfärdigheter och tekniker”, “ha kontroll på klubban och att hantera bollen” och “Att kunna springa och kunna spela med innebandyklubba”. Likt loggböckerna framkommer liknande elevsvar utifrån intervjuerna, **Elev 4**; “Aa, och på hög nivå, på a-nivå så ska du kunna hålla igång, slå och och använda racket på ett bra sätt och hålla igång spelet i en lång tid, hur du ska röra dig och kolla på bollen, sådana saker”, **Elev 5**; “Exakt, du kan liksom spela på ett varierat sätt, tänker exempelvis typ C, du kanske inte klarar av att skicka bollen på långa avstånd bra, du kanske kan få bollen framåt, men på A kan du det, du har kontroll på bollen”. Citaten ovan visar att elevens tekniska färdighet, hur de hanterar slag, passningar och hanterar racket/klubban är väsentligt för en bedömning inom innebandy och padel.

Spelförståelse

En del elever anser att för att få en hög bedömning inom fördjupningar, i detta fall innebandy och padel, behöver de ha en god spelförståelse hur de kan effektivisera sina rörelser emot hur sporten fungerar. Nedan följer ett kort utdrag från den en transkriberingarna av intervjuerna,

> **Läraren**: Vad krävs det för kunskaper för att nå ett A i padel?
>
> **Elev 5**: Du får en bra match du kan spela, du får en mer korrekt match och tänker taktik
>
> **Elev 7**: Du kan se på de andra och börja analysera vad man kan göra bättre
>
> **Elev 5**: Ja, vilken slag passar bäst till vilken typ av passning man får, kommer det en långsam boll eller kommer den snabb, placering, anpassningen är liksom på topp

När läraren frågar vad som skulle krävas för att nå ett 'A' i den givna sporten lyfter Elev 2 och Elev 10 liknande påstående:

> Jag tror att man måste ha ett bra spel, man måste vara bra på att passa, på att springa och skjuta, då har vi två kriterier. Sen om du inte kan passa till dina lagkamrater och bara springer runt och försöker skjuta så fort som möjligt så kanske du får ett lägre betyg, men ifall du både kan passa, springa runt och ha bra koll på vad som händer, det är ett A tror jag. **Elev 2.**
>
> Verkligen initiativ och styr upp spelet, asså det kan vara många i ett lag som gör det, men att man deltar mer och försöker få in alla. Man är snabb på fötterna, fin teknik, inte bara slår, utan att man förstår spelet, lägger en stoppboll. **Elev 10.**

Eleverna är ense om att en god spelförståelse är avgörande för bedömningen inom padel. Och till detta ska eleverna förstå reglerna, ha en god teknik och samtidigt veta hur de ska tänka för att effektivisera spelet.

> Jag tänker att även en grej med skolan, att du testar att spela på olika positioner där du är bäst, och testar de andra också, men du kanske bedöms starkare där du är van men även hur du anpassar ditt spel till de olika positionerna. **Elev 14.**
>
> Jag antar att du bedömer hur du anpassar dina rörelser och det känns som att det är enklare om du är bra på olika positioner och då har du en större bredd typ, än om du är svinbra på en position och typ inte delta på de andra positionerna. **Elev 15.**

Att visa en bredd i din spelförståelse och kunna flera olika positioner är eleverna uppfattar som något som värderas högt i en bedömning av innebandy. Detta värderas högre om du är skicklig på flera positioner, såsom försvar, målvakt och anfallare än enbart försvarare.

Utvecklingen och resultat

Padel var en ny sport för de flesta eleverna och en del elever menar på att läraren bedömer hur snabbt de har lyckats utvecklas på de få tillfällena vi spelade padel, **Elev 1**; "Ja, hur snabbt det gick från att vara en komplett nybörjare till, hur snabbt du kan lära dig sporten för att få ett spel", **Elev 12**; "Padel är en sådan ny sak som ingen hade gjort och kört innan, så det kan bero på hur mycket bättre man blivit under de två lektionerna vi hade", **Elev 9**; "Hur bra vi kunde anpassa oss till en ny aktivitet med de förkunskaper vi hade och hur snabbt man utvecklas". Här finns alltså en öppning för att läraren ska kunna bedöma elevers utveckling från första lektionen till sista lektionen. Det handlar om hur mycket eleverna har förbättrat sig. Men några elever menar även att läraren bedömer prestationen och resultatet av de tävlingsmoment

som inkluderades inom padel- och innebandyundervisningen.

> **Elev 10**: Jag tror också du bedömer tävlingsinriktningen, vissa kanske bara spelar för skoj, det är bra också, men..
>
> **Läraren**: Bedömde jag då de som var i div 1 högre än de som är i division 6? *[vi spelade allsvenskan, ett flertal korta matcher, vinner man går man upp en division, förlorar man går man ner en division]*
>
> **Elev 10**: Det hade varit förståeligt enligt mig i alla fall. Om man vinner så är man väl bättre? Och då är man väl högre upp och jag antar att du bedömer hur bra man är på något.
>
> **Läraren**: Så jag bedömer prestationerna?
>
> **Elev 10**: Jag antar att du bedömer prestationer, annars fattar jag inte riktigt vad du ska bedöma.
>
> **Elev 11**: Kanske också hur mycket man har utvecklats, man kanske inte var så bra i början men man kanske kan se hur mycket man utvecklats
>
> **Läraren**: Vad händer om man är en padelspelare då? Om man är jätteduktig första lektionen, och man blir inte så mycket bättre för det är bara två lektioner?
>
> **Elev 10**: Då förtjänar man ett bra betyg.
>
> **Läraren**: Även fast utvecklingen inte har varit så bra som en nybörjare?
>
> **Elev 9**: Då kan man visa andra färdigheter att kommunicera med andra och ge tips till andra.

Utdraget från transkriberingen visar att en del elever uppfattar att läraren bedömer deras prestationer och resultaten av de tävlingsmomenten som avgörande för bedömningen. De lyfter också fram att elevens utveckling är något som kan bedömas men behöver nödvändigtvis inte vara det om eleven besitter bra kunskaper redan.

En del elever lyfter också fram spelförståelse i sporten innebandy som används i bedömningen,

> Det tänker det är typ flipsidan med spelförståelse, att man inte går all in, att man förstår spelet på ett så sätt att man kan anpassa sina rörelser, att du skjuter inte typ 250km/h, du ska kunna skjuta tillräckligt hårt, men inte för hårt. **Elev 15**.

Elev 15 uppfattar att läraren bedömer elevens förmåga att avläsa spelet och samtidigt anpassa sina rörelser så det passar det givna tillfället. Även om eleven har bra tekniska kunskaper och kan skjuta innebandybollen väldigt hårt så måste eleven kunna anpassa sig till den miljö eleven vistas i.

Bedömer sociala egenskaper

Under temat bedömer sociala egenskaper framkommer att eleverna uppfattar att samarbete med andra är något som lärare värderar högt i en bedömning:

> **Elev 2**: Också hur man kanske planerar och samarbetar, vi började ju med att sitta teoretiskt och komma på dansen, idén, planera dansen, välja låt och sedan träna och utföra, det kräver ju också lite samarbete.
>
> **Läraren**: Är samarbete något jag också väger in i bedömningen?
>
> **Elev 2**: A det tror jag, det visar hur bra man är på att kommunicera med sin grupp och hur bra man är på att synka och sånt, nu tränar vi på det här och det här

Elev 12 lyfter fram liknande påstående varför samarbete är viktigt,

> **Läraren**: Varför är innebandyn värd mer än dansen då?
>
> **Elev 12**: Innebandy kan innehålla mer rörelser, lag och sånt.
>
> **Läraren**: Så det finns mer saker i sport än vad det gör i dansen och lekarna?
>
> **Elev 12**: Några lekar som exempelvis spökboll, man kan vinna och man kan förlora på det, det är liksom lag, då är det ganska likt fördjupningen.
>
> **Läraren**: En simpel lek som svansjage, är den på samma nivå som spökboll?
>
> **Elev 12**: Längre ner
>
> **Läraren**: För att?
>
> **Elev 12**: För att spökboll är mer samarbete, svansjage är typ en som jagar efter någon, mer springandes, spökboll använder du ju händerna, kastar och mottag och rörelser och jobbar med andra.

Kommunikation är något väsentligt när läraren gör sin bedömning av den praktiska rörelsekunskapen. Det handlar inte enbart om tekniken eller spelförståelsen, utan också förmågan att kunna kommunicera och samarbeta. Till detta kan läggas att elever anser att det är viktigt att hjälpa andra för att nå en hög bedömning,

> **Läraren**: Vad behövs det för om vi skulle bedöma på A-nivå då?
>
> **Elev 12**: Samarbete i grupp
>
> **Elev 9**: Man måste vara social och mer delaktig i själva leken, mer inlevelse,
>
> **Elev 11**: Det som vi sa förut, fast lite bättre, sen kanske man motivera de som inte är med och hjälper dom som inte är lika bra
>
> **Elev 9**: Motivera som Elev 11 sa, hjälpa dom andra

En del elever lyfter fram attityden och fair play som en viktiga egenskaper i bedömningen, **Elev 13**; “Du kollar hur vi kommunicerar med laget, jag tror fair play måste du också bedöma”, **Elev 5**; “Jag tror inte det handlar om du vinner eller hur du förlorar, det är mer hur du vinner eller hur du förlorar”. Det handlar inte enbart om att vara duktig själv, utan också om att vara en slags lagkapten och hjälpa de andra. Att vara en lagspelare är något som läraren bedömer.

Bedömer fysiska förmågor

En del elever anser att grundmotoriska färdigheter som löpning, hoppning och kast är avgörande för bedömningen inom praktiska rörrelsekunskaper. Det förekommer framförallt under loggböckerna och ej under intervjuerna. I loggböckerna, när eleverna ombads ange vilka kunskaper de ansåg vara viktiga för lektionen svarade flera med följande, “Uthållighet”, “Kasta, hoppa”, “Snabbhet och sikte [kasta]”, “Kondition och kaströrelse”, “Bra på sikta, hoppa, kasta, blocka” och “Hur man kastar ex. basketboll så pricksäkert som möjligt”. Citaten ovan visar på att en del elever anser att vissa grundmotoriska färdigheter är väsentligt för en bedömning av praktisk rörelseförmåga. De flesta av citaten ovan kommer från loggböckerna

när eleverna hade olika typer av lekar.

Det finns ett fåtal liknande påståenden utifrån intervjuerna. De utgår också från leklektionerna, **Elev 4**; "Det är ganska mycket som kan bedömas, fånga också, fånga, kasta bollar, bollkänsla generellt, hur du rör dig och samarbetar med kommunikation mellan dina lagkamrater", **Elev 15**; "För att få ett A då ska man vara Beast, jag känner för ett A så ska man pricka och kasta, och tekniken ska finnas där och du ska även kunna undvika bollarna, jag tänker även att fånga" och **Elev 14**; "Om du kan fånga lyra så är du ändå på en ganska hög nivå". Kastförmågan är något som lärare värderar högt enligt eleverna. Varför samtliga citat är från leklektionerna kan ha att göra med dess karaktär och brist på tydliga ramar. Lekar har inte lika tydliga ramar som exempelvis innebandy eller padel. Eleverna kanske vet att det krävs en spelförståelse i innebandy, men i en lek framkommer det inte lika tydligt. Istället lyfts den fysiska förmågan fram som en väsentlig kunskap istället. I ett flertal lekar användes mjukbollar som redskap, vilket kan vara en anledning till att många ansåg kastteknik som något väsentligt för bedömningen.

Fördjupningar och dans väger tyngre än lekar

Under intervjuerna ställde jag en fråga angående vilken av de tre områdena som de mött under terminen som eleverna anser väger tyngst för bedömningen inom praktisk rörelsekunskap. Samtliga elever är överens om att lekar väger minst in i bedömningen. Däremot finns det en liten skillnad vad de värderar högst, en del elever ser dansen som det viktigaste momentet och en del ser fördjupningarna som det viktigaste momentet. Andra intervjun,

> **Läraren**: Vilken av de tre områdena väger tyngst då, för bedömningen?
>
> **Elev 6**: Sporter och dans
>
> **Elev 8**: Dansen och fördjupningar i sporter
>
> **Läraren**: Väger de lika tungt, eller?
>
> **Elev 5**: De dom två har har gemensamt är att de kan visa en bredd på olika typer av rörelser, de är mer komplexa
>
> **Elev 6**: Lekar är mer som en introduktion av terminen
>
> **Elev 5**: Jag tror nästan fördjupningarna är lite mer än dansen, inte mycket men lite mer
>
> **Elev 5**: Personligen tycker jag inte att spökbollen visar, asså, du kan visa att passa en boll, du kan vara delaktig och hjälpa till och bidra till ditt lag, spökboll visar lite olika typer av fördjupningar, men jag tycker ändå inte tillräckligt bra
>
> **Elev 6**: I sådana fall måste du ha en mer avancerad typ av spökboll, exempelvis: ni vet hur man kör spökboll, nu vill jag att ni ska testa på att kasta just det sättet. Så mer en fördjupning och inte bara en lek

Fjärde intervjun,

> **Läraren**: Vilken av dessa tre väger tyngst?
>
> **Elev 15**: Jag tänker typ att, lekarna väger inte så tungt, för att det var så simpelt, för att man kunde inte visa så jättemånga kunskaper känner jag, det var inte så komplext, det var inte så mycket

> teknik, där kanske man inte ens kan visa A-nivå, men på både dans och fördjupningarna kunde man visa lite mer komplexa rörelser. Det kan nog bero lite på hur bra man var på dans och hur bra man var på fördjupningarna. För jag tänker att dansen och fördjupningarna var två helt olika saker, och de var där för att olika personer skulle kunna visa olika kunskaper. Eller samma kunskaper i två olika former.
>
> **Läraren**: Vilken av dans och fördjupningar väger tyngst då?
>
> **Elev 15**: jag tror att du har enklare att väga tyngre på dansen för att du har en konkret bevis hur vi presterade men i fördjupningarna är allt bara i ditt huvud hur du minns, så då kanske det är lite svårare för dig att väga mer i fördjupningarna, för att du kanske inte är lika säker på din bedömning. Av den anledningen kanske dansen väger tyngre.

De två utdragen från transkriberingen visar alla att elever anser att fördjupningar, som innebandy och padel samt dans väger tyngre än lekar för att bedöma elevens praktiska rörelsekunskap. Det finns en konsensus att lekar är mer för ett deltagande och ej besitter samma komplexitet som fördjupningarna och dansen.

Analys och diskussion

I följande del analyseras och diskuteras studiens resultat utifrån teoretiskt ramverk och tidigare forskning. Därefter diskuteras de valda metodologiska tillvägagångssätten och slutligen ges en redogörelse för studiens didaktiska kunskapsbidrag, slutsatser och implikationer.

Lärandemålet

Eleverna tolkar och uppfattar lektionens syfte och lärandemål på olika sätt. Utifrån en fenomenografisk analys framgår en variation i hur eleverna tolkar och uppfattar syftet och lärandemål med lektionerna (Kroksmark, 2007; Marton & Booth, 2000). Den övergripande utgångspunkten för de fyra olika undervisningsområdena: dans, lekar, padel och innebandy, var att eleverna skulle få möjlighet att utveckla sin förmåga att "*röra sig allsidigt i olika fysiska sammanhang",* se bilaga 2 och bilaga 3. Läraren ville, i enlighet med Svennberg (2017) och Seger (2014), skapa ett så kallat 'smörgåsbord' där eleverna möter en mångfald av olika rörelseaktiviteter i undervisningen. Detta för att generera ett specifikt lärande med hjälp av de olika områdenas karaktär. I danslektionerna handlar det om kroppskontroll, att koordinera rörelser och anpassa dessa till musikens takt och rytm samt i relation till det tema som eleverna hade valt i uppgiften. Innebandy är en bollsport där eleverna måste koordinera sina rörelser både med avseende på ett föremål (klubban), bollen och till sina med- och motspelare. Detta är en komplex sammansättning av flera olika kunskapsformer inom rörelse. Padel är en racketsport där eleven får möjlighet att träna på tajming, när och hur eleven ska slå bollen, teknisk koordination och spelförståelse. Lekar har en friare karaktär och kan generera kunskaper som kastteknik och koordination av rörelser i olika lekar samt anpassningar av fart och kraft till övriga som deltar i leken. Eleverna i studien erfar tre olika variationer av lärandemålen: som en möjlighet att röra på sig, som en möjlighet att lära sig och som en möjlighet att samla underlag för bedömningen.

Vissa elever uppfattar lektionens mål som att främja fysisk aktivitet och framhäver hur lekar kan skapa ett positivt klimat där flera deltar i rörelse. Att ha roligt och uppleva rörelseglädje är viktigt för att motivera vissa elever att vara aktiva på lektionerna. Kroksmark (2007) och Marton (2015) betonar att det finns begränsade sätt att uppleva/erfara något kvalitativt, och detta upplevelsesätt är baserat på individens perspektiv och bakgrund snarare än på själva fenomenet. För elever som ser lektionen som en möjlighet att bara röra på sig eller som har tidigare erfarenhet av ämnet som ett göra-ämne (Redelius m.fl., 2015), är huvudsyftet med lektionen att njuta av rörelse och nöje snarare än att uppleva det som ett ämne där formellt lärande sker.

Andra elever erfar syftet med lektionerna och lärandemålen är att lära sig specifika färdigheter relaterade till en given aktivitet. Vad detta lärande innebär varierar mellan elever. Flera elever ser dansundervisningen som en möjlighet att utveckla taktkänsla och förmågan att röra sig i takt med musiken. En anledning kan vara att de flesta elever har varit bekanta med någon form av dansundervisning sedan tidigare och har lärt sig att takt och rytm är två vanligt förekommande begrepp som berör en viss form av färdighet inom dans. Elev 5 och

Elev 7 som har en bakgrund inom konståkning, vilket kan klassas som en mer estetisk sport, lyfter fram kreativiteten som något centralt som eleverna får möjlighet att lära sig inom dans. Det har med sig en mer fördjupad kunskap och uppfattar intuitivt eller medvetet ytterligare nivåer som undervisningen kan stimulera till.

På liknande sätt som många elever har förutfattade uppfattningar om innebörden av området 'dans', betonar många elever de karaktäristiska dragen i lagsporter när de beskriver vad de kan lära sig inom ett lagbollspel som innebandy. Dessa inkluderar tekniska färdigheter, spelförståelse och fysiska förmågor. Elever med tidigare erfarenhet av lagsport tenderar att ge mer detaljerade exempel på vad de har lärt sig. Många elever associerar också lagsport med samarbete och betraktar det som en möjlighet att utveckla sin samarbetsförmåga, oavsett om detta är lektionens primära syfte eller inte.

När det gäller padel, verkar eleverna mer tydligt uppfatta att de har lärt sig något *nytt.* De beskriver att de har lärt sig att spela padel, inklusive teknik, taktik och spelförståelse. Ingen elev beskrev att de har lärt sig att spela innebandy. Istället har de tränat på innebandy, vilket antyder att samtliga elever troligen hade tidigare erfarenhet av innebandy. Det kan tolkas som Karlefors (2012) menar att eleverna redan hade förkunskaper inom en färdig idrott som innebandy, vilket innebar att de inte utmanades kunskapsmässigt. De uppfattade att de bara behövde delta i aktiviteten utan att lära sig något. Padel, å andra sidan, var en ny praktisk rörelsekunkap för de flesta eleverna, vilket skapade en möjlighet att lära sig något nytt. Det framstod som en utmaning för eleverna, och de såg det som en möjlighet till lärande. Eleverna verkar uppfatta att lekar representerar ett mer diffust och mindre specificerat lärande. Detta kan vara relaterat till elevernas tidigare erfarenheter och hur de uppfattar lekar. Under åren har de ackumulerat erfarenheter av lekar, vilket möjligen har resulterat i en mindre utvecklad uppfattning om att lekar också kan innebära en form av lärande. Lekar kan dock också betraktas som en mer rättvis bedömningsmetod. Elev 8 beskriver lekar som:

> Jag tänker så här att lekar är alla så jämna i allting, liksom det är ingen skillnad, vissa har ju gått i sporter innan, vissa har gått i racketsporter, vissa har gått i bollsporter då vet man massa om de sporterna, men lekar är så att det är jämt för alla. Det har mer med generellt så här hur bra man är.

Elev 5 fortsätter; "Jag håller med så himla mycket, om vi spelar typ basket, på riktigt jag kan knappt delta, jag är en besvikelse för gruppen, jag kommer bara stå där". Modell och Gerdin (2021) lyfter fram att eleverna anser att det är orättvist om bedömningen till mesta del baseras på deras prestationer som exempelvis att springa snabbt på 100 meter eller vara duktig i fotboll. I detta sammanhang kan lärandeaktiviteter i form av lekar möjligen erbjuda en rättvisare bedömningsmetod när elevernas förkunskaper blir begränsade.

En del elever har urskiljt att lektionens syfte var att skapa en möjlighet att samla in underlag för bedömning. En möjlig förklaring är att eleverna är medvetna om att en bedömning sker. Eleverna går i årskurs nio och är medvetna om hur bedömningsprocessen ser ut och att betygen används som antagning till högre studier (Samuelsson, 2012). De uppfattar att skolans huvudsakliga syfte är att få en bedömning inom de olika ämnena och därför kopplas undervisningsinnehåll till en möjlighet för eleven kunna visa upp sin praktiska rörelsekunskap, och för läraren att samla in underlag för bedömning. Lärandet i sig är sekundärt och möjligheten att samla in underlag för bedömning det primära.

Lärandemålen, det vill säga de kunskaper eller förmågor eleverna har utvecklat under lektionen, blir mångfaldigt. Det finns elever som uppfattar att lärandet är att de ska vara aktiva samtidigt som det finns elever som uppfattar att de lär sig kunskaper inom en specifik aktivitet. Lärande kan innebära utveckling av både sociala egenskaper och specifika rörelseförmågor inom en aktivitet. Det råder ingen konsensus hos eleverna kring ett tydligt lärandemål med lektionerna, vilket är något som överensstämmer med tidigare forskning (Redelius & Hay, 2012; Kirk, 2010; Karlefors, 2012; Modell & Gerdin, 2022). Elever har svårt att förklara syftet med ämnet. Det kan också vara som Modell och Gerdin (2022) beskriver att eleverna ser idrott och hälsa ämnet som ett ämne med två delar, en praktisk och en teoretisk del. Lärandet sker i det teoretiska medan bedömningen sker i det praktiska. Det enda lärande som eleverna själva beskriver är lärandet i padel och vissa delar inom området dans. Om eleverna har en förkunskap som de har bekantat sig med under sin uppväxt och skolgång, exempelvis inom innebandy eller dans. Då har eleverna redan förutfattade meningar om vad lärandet ska innehålla. Det är samarbete och samspel med andra inom innebandy och takt och rytm inom dans. Lärandet blir då begränsat inom den redan färdiga ramen och eleverna har då, som Kroksmark (2007) och Marton (2015) beskriver, ett begränsat antal kvalitativa sätt att erfara något. Det kan också vara så att själva kommunikationen kring lärandet av rörelsekvalitéer är svårt att verbalisera, och därför används begrepp och ord som eleverna redan är bekanta med (Nyberg, 2014; Rolf 1991). Nedan följer en bild (fig. 4) som illustrerar vad som krävs för att eleverna ska uppfatta ett mer tydligt lärande av de praktiska momenten inom idrott och hälsa:

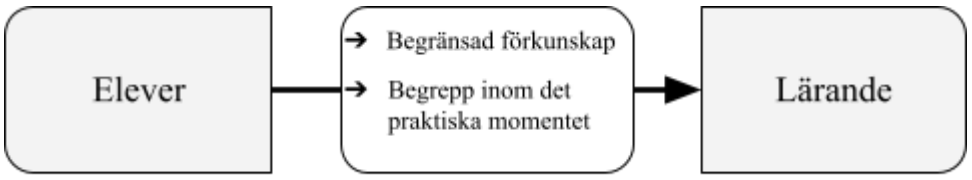


Fig 4. Förutsättningar för att ett lärande ska kunna ske.

För att eleverna ska uppfatta att ett lärande kan äga rum behöver de möta ett innehåll på lektionerna i idrott och hälsa med ett antal lärandeaktiviteter där de har begränsade förkunskaper och saknar förutfattade meningar om hur aktiviteten ska utföras (se fig 4). På detta sätt blir lärandet mer tydligt och meningsfullt och kan uppfattas som mer än ett görande. Samtidigt behöver eleverna ha relevanta begrepp som är specifika för den aktuella aktiviteten. Annars riskerar eleverna att återanvända begrepp som är generella för aktiviteten, som exempelvis kondition och samarbete, men som ändå riskerar att förminska vad eleverna ska stimuleras till att utveckla.

Elevernas uppfattning av bedömningen

När eleverna diskuterar bedömning och betyg i förhållande till praktisk rörelsekunskap är det i en kontext utifrån den summativa bedömning av betygskriteriet nedan. Kriterierna är uppbyggda av de fyra kunskapsformerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet,

> Eleven genomför rörelseaktiviteter som innefattar komplexa rörelser i olika fysiska sammanhang och anpassar sina rörelser **till viss del** till syftet med aktiviteterna, (Lgr22, 2022, betygskriterier för årskurs 9).

Kriteriet ovan presenterades för eleverna under samtliga undervisningsmoment, se längst ner på bilaga 2 och bilaga 3. Dessutom fanns det ett laminerat A3-papper som innehöll beskrivningar av de olika kriterierna på whiteboardtavlan under alla lektioner. Eleverna har fått samma undervisningsinnehåll och läraren har förklarat bedömningskriterierna, men genom elevernas olika uppfattningar av hur bedömningen av den praktiska rörelsekunskapen gick till urskiljs olika variationer av elevers erfaranden (Marton, 2015; Kroksmark, 2007). I en ideal situation skulle en förklaring av betygskriterierna resultera i 60 identiska svar hur eleverna uppfattar bedömningen, eftersom bedömningen bör vara helt inriktad mot dessa kriterier. Detta blev inte fallet. Det finns en bred variation av elevers erfaranden av både när, hur och vad som läraren bedömer, inklusive vilka olika kunskapsformer som ansågs ha värde i en bedömning av praktisk rörelsekunskap. De olika variationerna kan förklaras av det som Redelius m.fl. (2015) och Redelius och Hay (2012) menar är en problematisk syn. Läraren besitter en väl förankrad planering och är medvetna om vilka kunskapsmål som ska läras ut, men det når inte fram till eleverna på ett tydligt sätt under själva undervisningen. Om läraren diskuterade mål och bedömningskriterier tillsammans med eleverna skulle detta kunna medföra att eleverna kan bli mer delaktiga i sina lärprocesser och därmed vara mer initierade i vad som bedöms och betygssätts (Tolgfors, 2017; Modell & Gerdin, 2022; Aarskog, 2020).

Vad läraren värdesätter som viktig praktisk rörelsekunskap kan analyseras och diskuteras med hjälp av de fyra kunskapsformerna, *fakta*, *förståelse*, *färdighet* och *förtrogenhet*. Resultaten av studien visar att majoriteten av eleverna uppfattar att läraren värderar elevernas delaktighet, engagemang och aktivt deltagande som centrala element för bedömning av praktisk rörelsekunskap. Utan deltagande i rörelse kan en bedömning av deras praktiska rörelsekunskaper inte ske. Utifrån kunskapsformerna innebär det att eleverna uppfattar att *faktakunskap*, det vill säga, att känna till förutsättningar för lek och spel, regler och ramar är viktigt. Därtill uppfattar en del elever att det finns en kvalitativ kunskapsdimension av deltagande, att delta på ett "bra" sätt. Här framkommer en *förståelsekunskap;* eleven kan inte bara delta utan förväntas också förstå, till exempel lekens, spelets eller dansens utförande (hur det ska gå till). Vidare uppfattar en ansenlig del av eleverna att desto mer du gör något, desto bättre är det för din bedömning. Det handlar således också om kvantitet i görandet. Eleven måste investera i hur det genomförs. Visar eleven stort engagemang och gör sitt bästa så kommer det sammantaget generera i en högre bedömning av den praktiska rörelsekunskapen. *Faktakunskap* kan ses som en förutsättning för att en *förståelsekunskap* ska kunna genereras. Insatsen, det vill säga hur mycket eleven deltar, spelar roll för bedömningen i den mån att deltagandet *kan* generera en djupare förståelse av själva kunskapen, vilken eleven kan visa upp. Om ett deltagande inte sker så finns det ingen förutsättning att en kunskap ska kunna bli bedömd. Eleverna betraktar deltagande som både en kvantitativ och kvalitativ måttstock för bedömningen. Kvantitativt handlar det om att eleverna ska delta för att generera att en bedömning ska vara möjlig samtidigt som det finns kvalitativt olika nivåer hur ett deltagande kan se ut.

Ett flertal elever anser att sociala egenskaper som samarbete, attityd och inställning är

viktiga för bedömningen och är något som läraren förväntas bedöma. Detta är intressant, eftersom det inte uttryckligen nämns i betygskriterierna. Däremot finns det beskrivet i kommentarmaterialet att "Läraren kan också bedöma om, hur och i vilken utsträckning eleven anpassar sig till den fysiska och sociala omvärlden, till exempel genom att *samspela med andra* eller att utnyttja spelytan i bollspel" (Skolverket, 2022, s. 21-22). Här blir det tydligt att det inte endast handlar om *färdighetskunskap* som tekniska moment eller spelförståelse, utan en del elever anser att förmågan att kunna kommunicera och samarbeta är viktigt för bedömningen. Utifrån de fyra kunskapsformerna blir det någon form av *faktakunskap* som eleverna anser är det viktiga. En del praktisk rörelsekunskap som eleverna mött i den här studien inkluderade någon form av samarbete för att få till ett effektivt spel. Eleverna vet att samarbete behövs (fakta, och förståelse och en form av förtrogenhet med hur ett bra spel, lek kan komma till stånd och gestaltas). Men eleverna kan inte riktigt förklara hur samarbete och de sociala egenskaperna används för att uppnå en praktisk rörelsekunskap som visar sig i en sammantagen rörelseförmåga att kunna delta och medverka till ett gott spel, en inkluderande lek, en fungerande koreografi. Elevernas engagemang och attityd i sig utgör inte nödvändigtvis praktisk rörelsekunskap, men de kan betraktas som en förutsättning för att samarbetsförmågan som en färdighet ska komma till uttryck. Studiens resultatet stämmer överens med den tidigare forskningen som också påpekar att elever anser att 'göra sitt bästa', vara positiv och delaktig är också avgörande för att nå ett högt betyg inom idrott och hälsa (Annerstedt & Larsson, 2010; Redelius & Hay, 2012; Zhu, 2015; Svennberg, 2017). Frågan som uppstår är varför eleverna anser att sociala färdigheter och attityd är betydelsefulla faktorer som bedöms av läraren. De sociala egenskaperna, att kunna samarbeta med andra, kan eventuellt förklaras av undervisningens karakteristiska utformning.

Eleverna anser att hur väl de presterar i olika aktiviteter är väsentligt för en bedömning inom den praktiska kunskapen - utan samarbete, kommunikation med eller utan ord, anpassningar och variation stannar möjligheten att visa sitt kunnande inom praktisk rörelsekunskap. Padel, lekar, innebandy och dansmomentet är alla områden som var beroende av någon form av gruppmoment. För att eleven ska kunna prestera bra inom exempelvis padel så behövde båda spelarna kommunicera med varandra för att få ett fungerande och effektivt spel. I betygskriterierna nämns det som att eleven ska: "anpassar sina rörelser *till viss del* till syftet med aktiviteterna". Om aktiviteten är innebandy då blir samarbetsförmågan en del av "syftet med aktiviteterna" för att få ett fungerande spel. Att sociala egenskaper är så högt värderade kan förklaras utifrån ämnets idrott och hälsas karaktäristiska inramning. Aggerholm m.fl. (2018) lyfter fram att idrott och hälsa har ett otydligt (kunskapsmål), målet bör istället vara mer subtila kvalitativa aspekter, som personlig eller kulturell kunskap, där exempelvis fairplay och samarbete kan vara ett sådant mål. Idrott och hälsa har i detta fall en bedömning som inte enbart utgår från kursplanen utan även tar avstamp i ett större fostransuppdrag. Likväl menar Larssons och Karlefors (2015) att elever upplever att de blir bedömda utifrån andra ämneskunskaper än vad de egentligen praktiserar under idrott och hälsa lektionen. Det är värt att notera att jag som lärare inte inkluderade sociala egenskaper, såsom samarbete, som ett eget delmål för bedömning i det undervisningsupplägg som genomfördes. Trots detta uppfattar eleverna att det är en av de aspekter som läraren bedömer.

Anpassningen till aktiviteten är något ett flertal elever förstår är viktigt för bedömningen inom rörelsekunskaper. Det framkommer tydligt att eleverna uppfattar att det

handlar om en *fakta- och färdighetskunskap* när det handlar om att röra sig till en specifik rörelseaktivitets syfte. Fakta- och färdighetskunskaper involverar såväl rörelseaktivitetetens kulturella ramar, regler och utförande. Eleverna förstår att takt och rytm är centrala aspekter inom dansmomentet. Eleverna vet också att innebandy och padel involverar regler, linjer och det finns en grundidé kring hur sporten/aktiviteten rörelsemässigt ska genomföras. I padel använder de ett racket och i innebandy använder de en klubba som redskap. Eleverna uppfattar också *förståelsekunskap* i den mån att det går att genomföra aktiviteten/rörelserna på olika nivåer, mer enkla eller avancerade nivåer. Eleverna visar på så sätt i flera utsagor en *förståelsekunskap* när de ska ange vad läraren värdesätter. Det beskriver en kvalitativ dimension i *hur* de rör sig i takt och rytm samtidigt som det finns ett *hur* relaterat till spelförståelse. Eleverna lyfter fram de specifika egenskaper, *färdighetskunskaper*, som framförallt dans, innebandy och padel innehåller som något läraren värderar i sin bedömning. Eleverna uppfattar att det finns olika nivåer av rörelsekunnade/kunskap inom dans beroende på vilken svårighetsgrad (komplexitet) dansen har. Valet och sammansättningen av rörelser har också en stor påverkan på vad som sammantaget kan visas upp som en rörelseförmåga där alla kunskapsformer ingår, (färdighetskunskap). Likväl att ha goda tekniska färdigheter inom innebandy och padel anser en del elever som väsentligt för bedömningen. Genom att eleven anpassar och tränar sina rörelser till aktiviteten resulterar det ofta i en bättre prestation och teknik inom den specifika aktiviteten. Detta kan vara elevernas sätt att förstå att, bra teknik är det samma som bra prestation, vilket i sin tur kan innebära en hög bedömning inom praktisk rörelsekunskap. Eller utifrån den *faktakunskap* som en färdigkonstruerad idrott som padel och innebandy besitter, att spelet går ut på att vinna mot motståndaren. Men eleverna ser också att prestationer inom definierade/traditionella idrottsaktiviteter som har utgått från en tydlig tävlingslogik kan påverka det som läraren bedömer. Detta stämmer överens med den tidigare forskningen som lyfter fram att elever anser att teknik och prestationer är något som läraren värderar i sin betygsättning (Annerstedt & Larsson, 2010; Redelius & Hay, 2012; Zhu, 2015; Svennberg, 2017).

När eleverna skulle skriva ner i sina loggböckerna vilka kunskaper de ansåg vara viktiga för lektionen svarade flera i relation till temat lek: “Uthållighet”, “Kasta, hoppa”, “Snabbhet och sikte” och “Bra på sikta, hoppa, kasta, blocka”. Lekar har inte lika tydliga ramar som exempelvis innebandy eller padel. Eleverna kanske förstår att spelförståelse är viktigt i innebandy, men detta är inte alltid lika uppenbart med lekar. Istället betonar eleverna den fysiska förmågan som en väsentlig kunskap. Detta kan förklaras utifrån vad Nyberg (2014), Molander (1996) och Rolf (1991) menar, nämligen att det är svårt att sätta ord på praktiskt kunnande/rörelseförmåga. Istället tänker eleverna i ett bredare perspektiv, att det är de fysiska förmågorna som är de viktiga. Detta stämmer överens med vad Annerstedt och Larsson (2010), Redelius och Hay (2012) och Svennberg (2017) menar att elever anser att den fysiska förmågan som kondition och styrka är viktig för en bedömning. Det innebär att det blir en *faktakunskap* att de krävs någon form av fysisk förmågan till aktiviteten.

Vissa elever menar att bedömningen sker under all form av aktivitet, medan andra elever anser att det måste vara av en viss typ av komplexitet för att en bedömning ska kunna genomföras. Lekar, spelövningar och uppvärmningar ansågs inte ha tillräcklig komplexitet för att en bedömning skulle vara relevant. Dessa elever har tolkat betygskriterierna relativt ordagrant där det beskrivs att “Eleven genomför rörelseaktiviteter som innefattar komplexa

rörelser” (Lgr22, 2022). Eleverna förstår att rörelsen måste ha en viss typ av komplexitet för att en bedömning ska kunna genomföras. Ju fler moment rörelsen kräver, desto mer komplex blir den. Exempelvis när eleverna spelar en innebandymatch. Det krävs tekniska färdigheter för att kontrollera bollen och klubban, samtidigt som det krävs en spelförståelse för sporten innebandy som innehåller positioner och taktik. Detta är också något som kan kopplas till vilka aktiviteter eleverna anser väger tyngst i bedömningen. Utifrån intervjuerna anser samtliga elever att fördjupningar, som innebandy och padel samt dans väger tyngre än lekar när det gäller att bedöma elevens praktiska rörelsekunskap. Det finns en konsensus bland eleverna om att fördjupningar, som innebandy, padel och dans, väger tyngre i bedömningen jämfört med lekar. Utifrån de fyra kunskapsformerna har innebandy, padel och dans en tydligare *färdighetskunskap* med tekniska inslag än vad lekar innehar. Det kan förklaras av att lekar anses vara mindre komplexa och därför inte bedöms på samma nivå som de övriga aktiviteterna. Detta kan vara en problematik till den svårverbaliserade praktiska kunskapen (Molander, 1996; Rolf, 1991; Nyberg, 2014). Eleverna har lättare att uttrycka sig i tekniska färdigheter som finns inom innebandy och padel. Vilket innebär att det är lättare att lyfta fram innebandy och padel som mer komplexa moment och därmed viktigare för en bedömning.

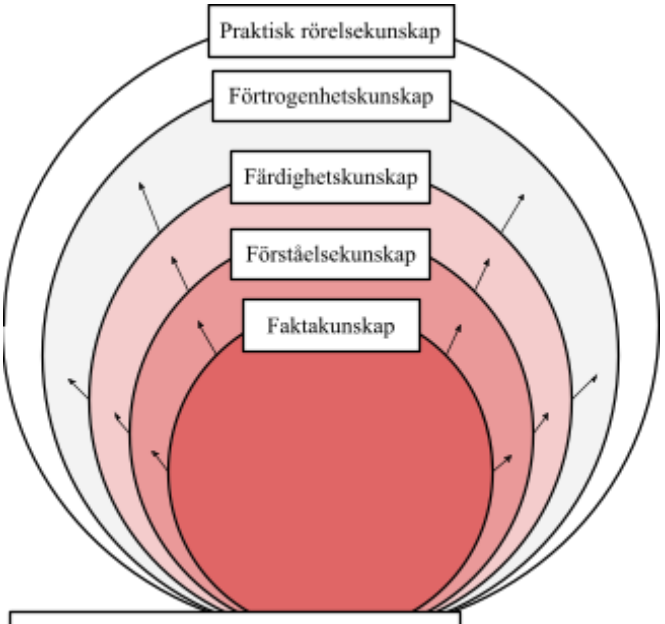


Fig 5. Vilka kunskaper eleverna uppfattar som viktiga

Utifrån de fyra kunskapsformerna blir det tydligt att eleverna framförallt uppfattar att läraren bedömer *fakta-, färdighets-* och *förståelsekunskaper*, se fig 5. Det är viktigt att de engagerar sig, deltar och förstår aktiviteten/rörelsens inramning och i genomförandet/utförandet visar en färdighetsmässig förmåga. Detta kan eleverna göra på olika förståelsenivåer. Inom vissa specifika områden där omgivande kultur har definierat karaktäristiska drag för vad som ska anses som en förmåga blir även *färdighetskunskap* viktigt för bedömningen. De förstår att tekniska färdigheter som att kunna utföra specifika komplexa kroppsrörelser är viktigt likväl att takt och rytm (fakta, färdighet och rytmförståelse) är viktiga moment inom dans. Det är dock få som kan uttrycka *hur* takt och rytm tillsammans med kroppskoordinationen och komplexiteten av rörelserna, bidrar till en förbättrad praktisk rörelsekunskap. En slutsats från studien är att eleverna inte uppfattar att det behövs en *förtrogenhetskunskap* för att få ett högt betyg i idrott och hälsa. Det finns dock en liten tendens hos Elev 5 och Elev 7 att diskutera *förtrogenhetskunskap* inom dans. Båda två har utövat konståkning och har en estetisk bakgrund. De menar på att det finns någon djupare kunskap inom dans,

> **Elev 5**: Exakt, om du missar något så kan du gå in igen, men också skillnaden mellan ett E och ett högre betyg är om du bara rör armarna eller om du kan lägga till huvud eller sina ben så det blir mer ett danssteg istället för bara en rörelse

Elev 5 beskriver en typ av kunskap som går djupare än en förståelsekunskap. Att kunna känna in musiken, takten och rytmen med flera olika rörelser och kunna hitta tillbaka till dansen om eleven tappar bort sig. Elev 5 kan också urskilja en rörelse från en dansrörelse; det finns inte bara en förståelse för att en rörelse kan användas inom dans, utan det finns också en förståelse att kunna urskilja en specifik rörelse till en del av dansrörelsen, vilket utgör *förtrogenhetskunskap.* Varför Elev 5 och Elev 7 kan uttrycka sig mer verbalt inom dansområdet kan ha att göra med deras tidigare erfarenheter. Eleverna besitter en fördjupad kunskap inom estetik, de kan begreppen, de vet hur rörelserna ska kännas och se ut. För att eleverna ska uppnå en *förtrogenhetskunskap* av praktisk rörelsekunskap visare denna studie att elever behöver ha en ryggsäck med erfarenheter och bakgrund, till exempel inom estetik. Det kan också vara en av anledningarna till att *förtrogenhetskunskap* sällan lyfts fram då idrott och hälsa har en tendens att ha ett mer smörgåsbordskoncept (Svennberg, 2017; Seger, 2014). Lärarna vill att eleverna genomför många olika aktiviteter och sällan fördjupar sig så länge inom samma område, så att en *förtrogenhetskunskap* kan utvecklas. Istället upplever eleverna *förståelsekunskap* (som bygger på fakta) tillsammans med *färdighetskunskaper* som de viktigaste kunskaperna.

Metoddiskussion och lärarens påverkan

Studiens syfte har varit att undersöka hur elever uppfattar bedömning av praktisk rörelsekunskap inom ämnet idrott och hälsa. Detta betyder att en kvalitativ inriktning är ett naturligt val, då intresset är för att fördjupa mig inom ett specifikt fall. Med hundratals loggböcker och fyra fokusintervjuer från 15 elever i två olika klasser, kan resultaten inte appliceras till en större population. Bryman (2008) nämner detta som överförbarhet, vilket är något som kvalitativ forskning generellt har svårt att uppnå. Kvalitativa studier har istället sitt värde i att producera djupa beskrivningar av de detaljer som framkommer i de studier som genomförs. Oavsett om resultaten inte kan generaliseras till alla skolor i Sverige, visar studiens resultat på en likhet med tidigare forskning av hur elever uppfattar bedömningen inom ämnet idrott och hälsa.

I början av studiens utformning var det endast tänkt att loggböcker skulle användas vid insamling av det empiriska materialet. En pilotstudie med loggböckerna genomfördes på några elever innan datainsamlingsperioden började, för att eventuellt kunna revidera frågorna. Efter ett par lektioner blev det ganska snabbt uppenbart att eleverna inte beskrev sina uppfattningar om bedömningen i tillräcklig detalj i loggböckerna. Därför användes en triangulering. Triangulering innebär att använda mer än en metod för att samla in datamaterial (Bryman, 2008). Som ett komplementerande datainsamlingsmetod användes fyra fokusintervjuer. Intervjuerna blev till slut den primära källan för empirin. I efterhand kanske loggböcker är mer lämpade för kvantitativ forskning, eftersom fasta svarsalternativ troligen hade varit enklare att samla in och analysera. Eleverna i årskurs nio var inte så motiverade att fylla i loggböckerna efter ett par lektionstillfällen. Det kan ha att göra med de ställda frågorna, att de var svåra att förstå eller antalet loggböcker som de skulle svara på. Under genomförandet av loggböckerna som sträckte sig under en 10-veckorsperiod var elevernas svar i loggböckerna mindre och mindre utförliga. De första loggböckerna som fördes under danslektionerna är mer utförliga och innehåller mer detaljerade kommentarer. De sista

loggböckerna som handlade om innebandy har ett flertal tomma eller ej användbara loggböcker där eleven enbart skrev “rörelse” på samtliga frågor. Anledningen är förmodligen att loggböckerna är identiska och att fylla i samma loggbok för 6:e gången kanske inte motiverar eleven att skriva ner alla sina tankar. En lärdom av loggböckerna var att det kanske inte var nödvändigt att ha en loggbok efter varje lektion och att färre frågor skulle vara mer effektiva och lättare för eleverna att svara på. Det kanske hade räckt med att ha en loggbok efter varje undervisningsblock med färre frågor som är lättare för eleverna att svara på. Oavsett om loggböcker inte var det bästa datainsamlingsinstrumentet så är loggböcker ett bra verktyg för att utvärdera ett undervisningsområde.

Genomförandet av fokusintervjuerna gick bättre än väntat. Det som framkom under första intervjutillfället var att eleverna lätt kunde fastna i anekdoter och komma ifrån ämnet. Inför de andra intervjutillfällena höll jag i intervjuerna på ett mer strukturerat sätt. En mobilapp användes för att spela in ljudet av intervjuerna. Under transkriberingen upplevdes mobilappen som ineffektiv. En annan ljudinspelningsapp användes under de tre andra intervjuerna vilket underlättade de övriga transkriberingarna. Fokusintervjuer med fyra elever upplevdes som mer avslappnade än intervjuer med en eller två elever. Intervjuerna upplevdes kravfria och eleverna kunde uttrycka sig utan att det blev stelt eller för seriöst. En nackdel med fokusintervjuer är att i vissa påståenden upplevdes det som att det var lite grupptryck. Om en elev svarade på en frågeställning höll de andra eleverna med, särskilt i fokusintervju tre. Det blev tydligt för mig, som intervjuare, att jag måste agera och fördela ordet så alla perspektiv framkommer. Om studien hade gjorts igen så hade fokusintervjuer varit den primära datainsamlingsmetoden. Däremot är jag osäker på om jag skulle använt loggböckerna en gång till, i alla fall inte som en kvalitativ datainsamlingsmetod. Enklare loggböcker, med en kvantitativ twist, hade kanske varit spännande att använda istället.

Urvalet av två årskurs nior bestod av klasser med elever som jag själv har undervisat under tre år i idrott och hälsa. Det är inte optimalt att använda sina egna elever som urval. Däremot motiverades valet av egna elever att över tid och med olika undervisningsinnehåll kunna följa eleverna. Då studierna var på halvfart och jag jobbade som lärare samtidigt var det nästan omöjligt att åka till en annan skola flera dagar i veckan och genomföra loggböckerna. Ett alternativ hade varit att låta en eller två andra lärare genomföra loggböckerna och sedan intervjua eleverna. Detta hade möjligen gett ett mer pålitligt och mer trovärdigt resultat. Det går inte att bortse från att min roll som lärarens roll kan ha påverkat resultatet. Jag försökte vara tydlig med att jag ville att eleverna skulle vara ärliga med sina svar och att det var viktigt att fånga deras uppfattning. Jag försökte undervisa som jag vanligtvis gör. Studien handlar om bedömning men jag försökte inte vara extra tydlig med vad som bedöms eller ta bort något som jag brukar förklara. Det är omöjligt att vara helt neutral men ambitionen var att ha undervisningen som eleverna är vana vid de senaste tre åren. Det går inte att komma ifrån att det är en maktposition mellan lärare och elev, och jag som var i rollen att bedöma dem i idrott och hälsa. Eleverna kan ha skrivit eller kommunicerat “bättre” eller “snällare” svar än vad de egentligen tycker. Likaså är elevernas erfarenhet av praktisk rörelsekunskap och bedömning präglad av min undervisning och mitt sätt att se på betyg och bedömning. De två klasserna som användes i studien hade ett genomsnittligt meritvärde mellan 260-290p när de slutade 9:an. Generellt i svensk kontext så är det väldigt högt vilket indikerar att det är två högpresterande klasser. Det skulle kunna innebära att det urval som

används för den här studien är generellt mer intresserade och mer engagerade i diskussioner om just betyg och bedömning. Hade samma studie gjorts på en skola med mindre studiemotiverade elever kanske resultatet hade visat något annat.

Slutsats och didaktisk implikation

I studien framkommer undervisningens innehåll och den kunskap som ska bedömas inom idrott och hälsa kan betraktas som ett komplex och svårfångat fenomen. Här finns exempel på osynligt lärande och/eller tyst kunskap. Även om ett lärande äger rum, står eleverna inför en betydande utmaning i att verbalisera exakt vilket innehåll och vilka kunskaper de förväntas utveckla. Snarare än att identifiera och förstå detta, tenderar eleverna att betrakta själva rörelseaktiviteten eller att vara i fysisk rörelse (själva görande/aktiviteten) som det primära målet/syftet med lektionen. Inom ämnet idrott och hälsa är det en framträdande tendens att undervisningsmoment och innehåll ofta benämns på liknande sätt, utan en klar specificering av de specifika kunskapskvaliteter som är föremål för lärandeaktiviteterna. Detta resulterar i att eleverna har svårt att förtydliga progressionen inom ett visst kunskapsområde. Eleverna uppfattar att de ‘spelar’ innebandy i årskurs 4 och de spelar även innebandy i årskurs 7 och 9, vilket leder till att de uppfattar få nya rörelsefärdigheter kunskapsmässigt och lärandet blir därmed osynligt. Undervisningen blir att öva och pröva, men progressionen och utvecklingen i kunnandet blir osynlig eller inte verbaliserad. För att eleverna ska kunna uppfatta att ett lärande inom ämnet idrott och hälsa, verkar det vara en viktig förutsättning att de har en begränsad förkunskap i relation till de fenomen de möter. När eleverna saknar tidigare erfarenhet finns en öppning för att de ska kunna uppleva och identifiera ett faktiskt lärande snarare än enbart utförande eller ‘görande’. Därför är det av vikt att undervisningen inkluderar ett varierat utbud av aktiviteter som är nya för eleverna. Detta främjar synliggörandet av lärandet och kan minska de stora skillnader i förkunskaper som olika idrottsliga bakgrunder kan medföra. Om undervisning innehåller färdigkonstruerade idrotter, exempelvis basket, volleyboll och fotboll, bör en större vikt läggas vid att definiera vad som förväntas utvecklas inom den specifika lärandeaktiviten och dess innehåll. Det blir väsentligt att klargöra och belysa relevanta begrepp och deras tillämpning för att förse eleverna med nödvändiga verktyg för att synliggöra och förstå sitt lärande. Detta inkluderar att reflektera över de kunskaper och begrepp som kan förvärvas genom att öva ett målspel, i exempelvis lagidrotten basket.

Eleverna uppfattar att läraren värdesätter en bred variation i praktiskt rörelsekunskap som en betydande kunskapsform. Detta innebär att undervisningen bör omfatta en mångfald av kunskapskvaliteter inom rörelseförmåga som eleverna kan öva, utveckla och stimulera. Många elever uppfattar att *färdighetskunskaper* är viktigt i många tekniska moment samtidigt som en del elever uppfattar sociala egenskaper som engagemang och attityd, som egentligen inte är direkt kopplade till praktisk rörelsekunskap, har en väsentlig betydelse för bedömningen. Här blir det tydligt att den verbala problematiken visar sig. Eleverna har svårt att verbalisera och exakt specificera vilka kunskapskvaliteter som en rörelseförmåga innefattar. Istället tenderar de att använda bekanta begrepp för att förklara vad som blir viktigt i den rörelsekunskap som de ska visa upp. Exempelvis att kunna springa 100m, för ett otränat öga så kan det innebära att bara lyfta på benen och ta sig från punkt A till punkt B. Medan en friidrottstränare ser 50 olika moment i ett löpsteg, allt från förspänning i foten, höftposition,

aktivt steg, armpendling, avslappnade axlar, rotation i höften, och så vidare. För att förbättra och uppnå en tydligare bedömning måste lärandet och bedömningen ha en samstämmighet i termer av begrepp och förklaringar. Eleverna bör uppmuntras att diskutera och problematisera olika begrepp relaterade till kunskap/kunnande inom rörelser, och detta bör också utgöra en del av bedömningen. Det blir viktigt att eleverna diskuterar vad en bedömning inom en viss rörelseform eller aktivitet faktiskt innebär, inklusive dess funktion, syfte och mål. Om bedömningen förblir osynlig för eleverna riskerar de att enbart se aktiviteten som ett medel för bedömning, "läraren bedömer min prestation i basket". Genom att ge eleverna stöd i att förstå olika rörelseformers och aktiviteters roll i ämnet, till exempel att träna koordination i relation till föremål - medspelare - motspelare så kan användandet av till exempel en lek, ett lagbollspel, ge möjlighet att både begreppsliggöra och skapa förutsättningar för kunna öva bestämda kunskapsformer och bedömning av desamma.

Fortsatt forskning

Det finns en relativt tydlig åtskillnad i hur elever och lärare betraktar lärandet och bedömningen inom idrott och hälsa. Lärandet tenderar att förbli osynligt, medan bedömningen blir aktivitetsbaserad. Ett potentiellt nästa steg skulle kunna vara att utmana och utforska denna syn med hjälp av en learning study. Detta skulle syfta till att identifiera de viktiga begreppen eller vilka momenten som krävs för att eleverna ska kunna uppfatta att ett lärande eller en bedömning är en integrerad del av ämnet. En sådan studie skulle kunna hjälpa lärare att skifta fokus på undervisningen från att vara aktivitetsstyrd till att utgå från olika kunskapsformer. Det inkluderar att tydliggöra vilka grundläggande rörelsekvaliteter och funktioner som är avsikten med det valda ämnesinnehållet att utveckla.

Referenser

Africa, E. K., & Kidd, M. (2013). Reliability of the teen risk screen: a movement skill screening checklist for teachers. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education & Recreation, 35*(1), 1-10.

Aggerholm, K., Standal, O., Barker, D. M., & Larsson, H. (2018). On practising in physical education: outline for a pedagogical model, *Physical Education and Sport Pedagogy, 23*(2), 197-208.

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.

Armour, K., & Griffiths, M. (2012). Case study research. I K. Armour & D. Macdonald (Red.), *Research methods in physical education and youth sport* (s. 204-216). New York/ London: Routledge.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder.* Liber. Malmö.

Carlgren, I. (2002). Kunskap och lärande. I Läroplanskommittén (Red.), *Bildning och kunskap särtryck ur läroplanskommitténs betänkande skola för bildning* (SOU 1992:94)

Ennis, D. C., & Chen, S. (2012). Interviews and focus groups. I K. Armour & D. Macdonald (Red.), *Research methods in physical education and youth sport* (s. 217-236). New York/ London: Routledge.

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2016). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap.* Stockholm: Natur & Kultur.

Gustavsson, B (2002). *Vad är kunskap?* Skolverket.

Jones, I. (2015). *Research methods for sport studies.* New York/ London: Routledge.

Kirk, D. (2010). Physical education futures. Routledge.

Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande.* Lund: Studentlitteratur AB.

Kroksmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik - en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift, 17*(2-3).

Karlefors, I. (2012). There are some things we learned - that we hadn't thought of: Experience of and learning in the subject of physical education and health from a student perspective. *Swedish Journal of Sport Research, 1,* 59-82.

Larsson, H., & Karlefors, I. (2015). Physical education cultures in Sweden: Fitness, sports, dancing ... learning? *Sport, Education and Society, 20*(5), 573–587.

López-Pastor, V. M., Kirk, K., Lorente-Catalán, E., Macphail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport, Education and Society, 18*(1), 57–76.

Lundahl, C. (2016). *Bedömning för lärande.* Lund: Studentlitteratur AB.

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet. Lpo 94. (1994). Skolverket.

Läroplan för grundskolan. Lgr 11. (2011). Skolverket.

Läroplan för grundskolan. *Lgr 22.* (2022). Skolverket.

Marton, F. (1981). Phenomenography - Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science 10,* 177-200

Marton, F. (2015). *Necessary Conditions of Learning.* London: Routledge.

Marton, F., Booth, S. (2000). *Om lärande.* Lund: Studentlitteratur AB.

Modell, N., Gerdin, G. (2021). 'But in PEH it still feels extra unfair': students' experiences of equitable assessment and grading practices in physical education and health (PEH). *Sport, Education and Society, 27*(9), 1047-1060.

Modell, N., Gerdin, G. (2022). 'Why don't you really learn anything in PEH? - Students' experiences of valid knowledge and the basis for assessment in physical education and health (PEH). *European Physical Education Review, 28*(3), 797-815.

Molander, B. (1996). *Kunskap i handling.* Göteborg. Daidalos.

Nyberg, G. (2014). *Ways of knowing in ways of moving: A study of the meaning of capability to move* (Doktorsavhandling, Dalarna University, School of Education, Health and Social Studies, Sport and Health Science). Stockholm: Stockholms universitet.

Redelius, K., & Hay, J. P. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 17*(2), 211-225.

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.

Ryle, G. (2009). *The concept of mind.* London: Routledge.

Rolf, B. (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap.* Övre Dalkarlshyttan: Nya Doxa AB.

Samuelsson, J. (2012). Betygshistorik. I K. Nordgren, C. Odenstad & J. Samuelsson (Red.), *Betyg och teori och praktik.* Malmö: Gleerups utbildning AB.

Scheuer, C., Bund, A., & Herrmann, C. (2019). Diagnosis and Monitoring of Basic Motor Competencies among Third-Graders in Luxembourg. An Assessment Tool for Teachers. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 23*(3), 258-27.

Seger, I. (2014). *Betygsättningsprocess i ämnet idrott och hälsa, en studie om betygsättningsdilemman på högstadiet.* (Örebro Studies in Sport Sciences 21), [Licentiatavhandling]. Örebro: Örebro Universitet.

Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning i skolan*. Skolverket.

Skolverket (2022). *Kommentarmaterial till kursplanen i idrott och hälsa - grundskolan.* Skolverket.

Skolinspektionen (2018). *Kvalitetsgranskning av ämnet idrott och hälsa årskurs 7-9*. (2017:3948). Skolinspektionen.

SOU (1992:94). *Läroplansbetänkande. Skola för bildning.* Stockholm: Allmänna Förlaget.

Svennberg, L. (2017). *Grading in physical education* (Doctoral thesis, Avhandlingsserie för Gymnastik- och idrottshögskolan, nr8). Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan.

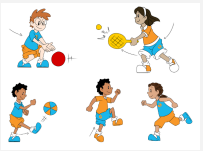
Tolgfors, B. (2017). *Bedömning för vilket lärande? En studie av vad bedömning för lärande blir och gör i ämnet idrott och hälsa.* (Örebro Studies in Sport Sciences 25), [Doktorsavhandling]. Örebro: Örebro University.

Weiyun C.,, Masin, S., Hypnar, A., & Bennett A. (2016). Assessing Motor Skill Competency in Elementary School Students: A Three-Year Study. *Journal of Sports Science & Medicine, 15*(1), 102-111.

Zhu, X. (2015). Student perspectives of grading in physical education. *European Physical Education Review, 21*(4), 409–420.

Bilagor

Bilaga 1, loggboken.

LOGGBOK - 9X - [UNIT]	**#X**
Vad var **målet** med lektionen? *[om det inte fanns något mål, vad tror du var målet med lektionen?]* 	
Vad uppfattar du att du har fått **möjlighet att utveckla** idag, eller **lärt** dig idag? *[vilka rörelsekunskaper har du tränat på idag?]* 	
Hur tror du att läraren **bedömde** dina rörelsekunskaper under den här lektionen? *[hur märkte du det?]* 	
När tror du att läraren **bedömde** dina rörelsekunskaper under den här lektionen? *[hur märkte du det?]* 	
Vilka **rörelsekunskaper** tror du är viktiga för bedömningen av den här	

lektionen? 	

Bilaga 2, uppgiften TEMA:DANS!

TEMA: DANS!

Syftet med uppgiften är att vi ska utveckla våra förmågor att:

- *röra sig allsidigt i olika fysiska sammanhang,*

Utifrån de centrala innehållet* jobbar vi med följande punkter: (Lgr, 2022)

- *Olika former av dans samt skapande av rörelse- och träningsprogram till musik, takt och rytm.*

* den långa listan med vilka moment som ämnet ska behandla

Tema: Dans!

Ett *tema* är något som fångar in och speglas genom de olika rörelserna i en dans. Det kan vara allt från att ni ska med rörelser illustrera en känsla till att ni ska illustrera olika typer av arkadspel som tetris och pingpong. Den enda begränsningen är er fantasi.

Här finns några youtubeklipp på hur det kan se ut att dansa i ett tema:

Arbetare	Harry Potter
Fortnite	Sport
Star Wars	Aerobics!

Här är lite olika exempel på vad ni kan ha för tema, ni får självklart välja ett eget tema också:

Känslor	*Årstider*	*Spel*
Sporter	*Filmer/ Serier*	*Cartoons*
Platser	*Kulturer*	*Djur*
Historia	*Makt*	*Natur*
80-tal	*Memes*	*osv.*

Uppgiften

Ni ska i grupper om **4-6 personer** konstruera en egen dans med ett tydligt tema.
Dansen ska vara mellan **1-3 minuter lång.**

- Ni får jättegärna använda redskap eller rekvisita för att stärka temat,
- Ni får/ bör använda hela hallen/ytan,
- Alla i gruppen behöver inte göra samma rörelser, men alla ska delta i dansen
- Ni får gärna klippa olika låtar så den passar till er dans
- Alla ska kunna dansen utantill

Tips från coachen: *Det blir ofta mer fängslande och roligare att kolla på om det finns flera 'akter' i dansen. Det går självklart använda samma låt i 3 minuter, men ibland är det lättare att fokusera på kortare akter och sedan klippa ihop dem, med exempelvis olika låtar. [AKT 1 är det supermariotema och ni hoppar på svampar osv, sen i AKT 2 är det Mariokart rally osv.]*

Intro - 30 sek	**AKT 1** - 30 sek	**AKT 2** - 30 sek	**AKT 3** - 30 sek	**AKT 4** - 30 sek	**Outro** - 30 sek

Planering

Varje lektion kommer innehålla någon form av enkel dans som uppvärmning, sedan kommer ni få använda resterande tid av lektionen till att jobba i grupperna.

	Måndag	**Onsdag**
V.45	➔ Introduktion ➔ Gruppindelning ➔ Välj tema!	➔ Jenka! ➔ Linedance! (Timber!) ➔ Grupperna
V.46	➔ Aerobics! ➔ Grupperna	➔ Polka! ➔ Grupperna
V.47	[TBA]	[TBA]
V.48	[TBA]	[TBA]
V.49	[REDOVISNING]	[REDOVISNING]

Grupperna

Grupp	**Tema**	**Namn**
*Grupp **#1***		
*Grupp **#2***		
*Grupp **#3***		

*Grupp **#4***		
*Grupp **#5***		
*Grupp **#6***		

Betygskriterier

E	**C**	**A**
Område: [RÖRELSE]		
Eleven genomför rörelseaktiviteter som innefattar sammansatta motoriska grundformer i olika fysiska sammanhang och anpassar sina rörelser **till viss del** till syftet med aktiviteterna.	Eleven genomför rörelseaktiviteter som innefattar sammansatta motoriska grundformer i olika fysiska sammanhang och anpassar sina rörelser **relativt väl** till syftet med aktiviteterna.	Eleven genomför rörelseaktiviteter som innefattar sammansatta motoriska grundformer i olika fysiska sammanhang och anpassar sina rörelser **väl** till syftet med aktiviteterna.

[ ] = Rörelseaktiviteter är i detta fall olika typer av danser. Röra sig i takt till musiken och rytmen mellan olika förflyttningar.
[ ] = Här blir det beroende på vilken dans vi gör; Jenka, Polka, Linedance osv. Samt om er egna dans har ett tydligt tema. Är rörelserna till er dans kopplat till ert tema?

Bilaga 3, uppgiften Rörelseblock #1

RÖRELSEBLOCK #1

Syftet med uppgiften är att vi ska utveckla våra förmågor att:

- *röra sig allsidigt i olika fysiska sammanhang,*

Utifrån de centrala innehållet* jobbar vi med följande punkter: (Lgr, 2022)

- *Komplexa rörelser i lekar, spel, idrotter och andra rörelseaktiviteter, inomhus och utomhus.*

* den långa listan med vilka moment som ämnet ska behandla

Lekar och fördjupningar!

Vi kommer ha fem mindre rörelsefördjupningar mellan jullovet och mitten till påsklovet: lekar, innebandy och padel, volleyboll och badminton/pingis.

Lekar	Lekar i idrottshallen exempelvis som: *alibaba, spökboll, mattboll, kinesiska muren, olika stafetter, jagelekar och annat smått och gott!*
Padel	*Lite grundregler, teknikträning, och en hel del matcher i olika variationer*
Innebandy	*Regler, teknik, taktik och spelförståelse. Passnings- och skottövningar och spel både på småplaner och helplan.*
Volleyboll	*Ska se om vi kan utveckla det vi lärde oss i 8:an. Teknik, spelförståelse och taktik. En hel del spel 6 vs 6. Kanske också Beachvolleyboll.*
Badminton	*Mer fokus på spelförståelse och 'vinna poäng', (smash/stoppboll). Rundbadminton och allsvenskan, både solo och team.*

Planering

	Måndag	Onsdag
V.2	➔ Lekar	➔ Lekar
V.3	➔ Padel	➔ Lekar
V.4	➔ Padel	➔ Lekar

V.5	➔ Innebandy	➔ Innebandy
V.6	➔ Innebandy	➔ Innebandy
V.7	**SPORTLOV**	**SPORTLOV**
v.8	➔ Volleyboll	➔ Badminton/pingis
v.9	➔ Volleyboll	➔ Badminton/pingis
v.10	➔ Volleyboll	➔ Badminton/pingis

Betygskriterier

E	**C**	**A**
Område: [RÖRELSE]		
Eleven genomför rörelseaktiviteter som innefattar sammansatta motoriska grundformer i olika fysiska sammanhang och anpassar sina rörelser **till viss del** till syftet med aktiviteterna.	Eleven genomför rörelseaktiviteter som innefattar sammansatta motoriska grundformer i olika fysiska sammanhang och anpassar sina rörelser **relativt väl** till syftet med aktiviteterna.	Eleven genomför rörelseaktiviteter som innefattar sammansatta motoriska grundformer i olika fysiska sammanhang och anpassar sina rörelser **väl** till syftet med aktiviteterna.

[ ] = Rörelseaktiviteter är i detta fall olika typer av lekar, innebandy, padel, volleyboll och badminton
[ ] = Här blir det beroende på vilken aktivitet vi genomför. I volleyboll kan det innebära teknik att ta emot och slå iväg bollen. I innebandy kan det innebära att röra sig till en öppen yta (spelförståelse). Kommer förklara mer när vi genomför de olika aktiviteterna.

Bilaga 4, intervjuguiden

INTERVJUGUIDE

Grupp - #X

INLEDNING

- ☐ Välkommen
- ☐ Information om intervjun
- ☐ Tid - 35-50 minuter
- ☐ Inspelning
- ☐ Anonymt
- ☐ Användning av material
- ☐ Samtycke

BAKGRUND

- ☐ Ålder
- ☐ Föreningsaktiv (sport)
- ☐ Träningsmängd:
  Antal gånger i veckan träning/fysisk aktivitet? - Vardagsmotion?

TEMA:DANS!

- ☐ Information - *[återberätta vad vi har gjort]*
- ☐ ***Vad*** tror ni målet/syftet var med TEMA:DANS?
  [Vad var svårt? Vad var lätt?]
- ☐ ***Vilka*** rörelsekvalitéer har ni fått möjlighet att utveckla under TEMA:DANS?
- ☐ ***Hur*** tror ni läraren **bedömde** era rörelsekunskaper under TEMA:DANS?
  [Hur märkte du det? - Varför tror du det?]
- ☐ ***När*** tror ni läraren **bedömde** era rörelsekunskaper under TEMA:DANS?
  [Hur märkte du det? - Varför tror du det?]
- ☐ Vilka **rörelsekunskaper** tror ni är viktiga för bedömningen av TEMA:DANS?
  [vad behöver eleven kunna] - [Varför då?]
- ☐ Vad är skillnaden mellan ett **[E] - [C] - [A]** i TEMA:DANS?
  [Ge exempel på vad en elev som får ett [E] kan för rörelsekunskaper?]
  [Ge exempel på vad en elev som får ett [C] kan för rörelsekunskaper?]
  [Ge exempel på vad en elev som får ett [A] kan för rörelsekunskaper?]

LEK-OHOJ!

- ☐ Information - *[återberätta vad vi har gjort]*
- ☐ ***Vad*** tror ni målet/syftet var med LEK-OHOJ!?
  [Vad var svårt? Vad var lätt?]
- ☐ ***Vilka*** rörelsekvalitéer har ni fått möjlighet att utveckla under
- ☐ ***Hur*** tror ni läraren **bedömde** era rörelsekunskaper under

[Hur märkte du det? - Varför tror du det?]

- ☐ ***När*** tror ni läraren **bedömde** era rörelsekunskaper under
  [Hur märkte du det? - Varför tror du det?]
- ☐ Vilka **rörelsekunskaper** tror ni är viktiga för bedömningen av
  [vad behöver eleven kunna] - [Varför då?]
- ☐ Vad är skillnaden mellan ett **[E] - [C] - [A]** i vanliga idrottslekar?
  [Ge exempel på vad en elev som får ett [E] kan för rörelsekunskaper?]
  [Ge exempel på vad en elev som får ett [C] kan för rörelsekunskaper?]
  [Ge exempel på vad en elev som får ett [A] kan för rörelsekunskaper?]

FÖRDJUPNING - PADEL & INNEBANDY!

- ☐ Information - *[återberätta vad vi har gjort]*

- ☐ ***Vad*** tror ni målet/syftet var med padel och innebandy?
  [Vad var svårt? Vad var lätt?]
- ☐ ***Vilka*** rörelsekvalitéer har ni fått möjlighet att utveckla under padel och innebandy?
- ☐ ***Hur*** tror ni läraren **bedömde** era rörelsekunskaper under padel och innebandy?
  [Hur märkte du det? - Varför tror du det?]
- ☐ ***När*** tror ni läraren **bedömde** era rörelsekunskaper under padel och innebandy?
  [Hur märkte du det? - Varför tror du det?]
- ☐ Vilka **rörelsekunskaper** tror ni är viktiga för bedömningen inom padel och innebandy?
  [vad behöver eleven kunna] - [Varför då?]
- ☐ Vad är skillnaden mellan ett **[E] - [C] - [A]** i padel och innebandy?
  [Ge exempel på vad en elev som får ett [E] kan för rörelsekunskaper?]
  [Ge exempel på vad en elev som får ett [C] kan för rörelsekunskaper?]
  [Ge exempel på vad en elev som får ett [A] kan för rörelsekunskaper?]

SUMMATIVT

- ☐ ***Vilka/vilken*** av dessa tre moment/innehåll tror ni har störst betydelse för en hög bedömning av [RÖRELSE]?
  [Varför?] [Är det viktigare rörelsekunskaper?]

AVSLUTNING

- ☐ Övriga frågor och kommentarer
- ☐ Sammanställ vad respondenterna har sagt
- ☐ Tackar för deras tid