



HÖGSKOLAN  
DALARNA

# Examensarbete för ämneslärarexamen

Grundnivå

## Specialidrottslärares bedömningspraktik

---

### Legitimerade lärares resonemang om bedömning och betygsättning i kursen idrottspecialisering 1

Författare: Christian Johansson

Handledare: Anders Henriksson

Examinator: Johanne Maad

Ämne/huvudområde: Pedagogiskt arbete/Specialidrott

Kurskod: GPG22K

Poäng: 15 hp

Examinationsdatum: 2022-01-21

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

## **Abstract:**

Syftet med denna studie är att beskriva hur legitimerade lärare i ämnet specialidrott inriktning fotboll resonerar om bedömning och betygsättning i kursen idrottsspecialisering 1, utifrån kursens centrala innehåll om ”taktik och teknik inom specifik idrott vid träning och tävling”.

För att besvara studiens frågeställningar genomfördes kvalitativa intervjuer med fem legitimerade specialidrottslärare. Läroplansteoretiska perspektivet med tillhörande arenorna: transformeringsarenan och realiseringsarenan har använts som teoretiskt ramverk för analys.

I studiens resultat går det att urskilja skillnader i specialidrottslärarnas beskrivningar av vad som ska behandlas i undervisningen tillika vad lärarna anser sig bedöma i kursen idrottsspecialisering 1. Resultatet visar på att lärarna ges stor frihet till personlig tolkning av ämnet specialidrott varvid faktorer som ämneskunskaper, utbildningsnivå och erfarenheter får ett stort inflytande vid lärarnas bedömningspraktik. Vidare visar resultatet att specialidrottslärarna genomgående under kursens gång arbetar med en formativ bedömningspraktik, detta kommer i uttryck i form av instruktioner och anvisningar i undervisningen samt genom fortlöpande samtal med eleverna. Vid tiden för betygsättning finns tendenser som visar på att specialidrottslärarna värderar en del av kunskapskravet högre än andra. Resultatet pekar även på att NIU-elevernas klubbtagstillhörighet har ett visst inflytande över lärarnas bedömningsarbete, detta då fyra av fem specialidrottslärares utsagor går att koppla till elevernas klubbtagverksamhet.

**Nyckelord:** specialidrott, NIU-fotboll, kunskapskrav, centralt innehåll, läroplansteori, bedömning.

## Innehåll

1. Inledning.....	5
2. Bakgrund .....	6
2.1 Nationell idrottsutbildning fotboll.....	6
2.2 Ämnesplan specialidrott .....	7
2.3 Idrottsspecialisering 1 .....	9
2.4 Taktik och teknik.....	9
2.5 Bedömning och betygsättning.....	10
3. Syfte och frågeställningar.....	13
3.1 Syfte .....	13
3.2 Frågeställningar .....	13
4. Tidigare forskning .....	13
5. Teoretiskt perspektiv .....	15
5.1 Läroplansteori.....	15
5.2 Transformeringsarenan.....	17
5.3 Realiseringsarenan .....	17
6. Metod .....	18
6.1 Insamlingsmetod .....	18
6.2 Urval.....	19
6.3 Etiska överväganden .....	20
6.4 Reliabilitet och validitet .....	21
6.5 Genomförande .....	21
6.6 Materialbearbetning .....	22
7. Resultat.....	23
7.1 Tolkning av kunskapskrav och centralt innehåll.....	23
7.2 Utformning av undervisning .....	24
7.3 Betygsättning.....	26
8. Analys av resultat utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv .....	29
8.1 Transformeringsarenan.....	29
8.2 Realiseringsarenan .....	30
9. Diskussion .....	32
9.1 Resultatdiskussion.....	32
9.1.1 Hur tolkar lärarna kunskapskraven för betygsstegen E, C och A utifrån det centrala innehållet ”taktik och teknik inom specifik idrott vid träning och tävling” i kursen idrottsspecialisering 1? .....	32
9.1.2 Hur beskriver lärarna att de utformar lektioner för att kunna göra bedömning inom det centrala innehållet ”taktik och teknik inom specifik idrott vid träning och tävling”? .....	33

9.1.3 Hur beskriver lärarna att de arbetar med betygsättning i kursen idrottsspecialisering 1? .....	35
9.2 Metoddiskussion.....	37
10. Slutsatser .....	40
11. Vidare forskning.....	40
12. Referenser.....	41
13. Bilagor .....	44
13.1 Bilaga 1 Intervjuguide .....	44
13.2 Bilaga 2 Informationsbrev .....	45

## 1. Inledning

Gymnasietiden är en viktig och utvecklande period i varje ung människas liv. För ungdomar som under denna tid vill satsa på sin idrott i kombination med sina studier finns gymnasieämnet specialidrott. Endast skolor som blivit godkända av Skolverket har rätt till att anordna ett riks-idrottsgymnasium (RIG) eller en nationellt godkänd idrottsutbildning (NIU) varpå kurser i ämnet specialidrott kan erbjudas. Antagningen till ett NIU sker genom två ansökningsprocesser; dels en idrottslig, dels en skolmässig, det krävs sålunda att eleven blir antagen både idrottsligt och till gymnasieprogrammet för att denna ska vara garanterad en plats på ett NIU (Svenska Fotbollförbundet, 2021, s. 2). För närvarande läser cirka 3500 elever ämnet specialidrott med inriktningen fotboll fördelat på cirka 70 NIU-fotbollsgymnasieskolor runt om i Sverige (Svenska Fotbollförbundet, 2020, s. 1). Undervisningen i ämnet specialidrott ska syfta till att eleverna utvecklar sin idrottsliga förmåga i den valda idrotten samt ett holistiskt och etiskt förhållningssätt till idrott och den egna idrottskarriären (Skolverket, 2011a, s. 1). Ämnet specialidrott omfattas utav totalt sju kurser där idrottsspecialisering är tre av dem. Med utgångspunkt i att undervisningen i ämnet specialidrott till stora delar omfattas av praktisk färdighetsträning, kommer denna studie inriktas mot kursen idrottsspecialisering 1. I kurserna idrottsspecialisering förklaras det att läraren huvudsakligen ska bedöma kvaliteten i det idrottsliga utförandet (Skolverket, 2011b, s.1). Vidare beskrivs det att undervisningen ska ge eleven förutsättningar att utveckla sin förmåga att utöva specifik idrott på elitnivå (Skolverket, 2011a, s. 1).

Bedömning är en ständigt närvarande del av skolvardagen för en lärare och tillika en utmanande uppgift. Läraren kan sägas ha ett dubbelt uppdrag då den dels ska stötta eleverna i deras kunskapsutveckling samtidigt som den även ska mäta elevernas kunskaper. Som lärare behöver man i detta arbete förhålla sig till ett antal styrdokument (Skollagen, förordningar, läroplanen, examensmålen och ämnesplanerna) som ligger till grund för utbildningen och undervisningen i gymnasieskolan. För en specialidrottslärare ställs det dessutom krav från respektive specialidrottsförbund, vilket därmed gör lärarens arbete än mer komplext då den behöver beakta såväl skolans regler och villkor som specialidrottsförbundets riktlinjer.

Som lärare ska man planera och genomföra undervisning så att eleverna får möjlighet att utveckla de kunskaper som läroplanen anger (Skolverket, 2018, s. 9). Av kurs- och ämnesplanernas syfte och centrala innehåll framgår vilka dessa kunskaper är för det aktuella ämnet och kursen. Skolverket beskriver vidare att det är upp till varje lärare att avgöra hur syftet och det centrala innehållets delar väljs ut och kombineras i ett arbetsområde i undervisningen (Skolverket, 2018, s. 9). Tidigare studier har visat på att undervisningen som genomförs i ämnet specialidrott inte alla gånger överensstämmer med det som står i styrdokumentet (Hedberg, 2014, s. 146), vilket i sin tur innebär att lärarnas bedömningar och betygsättning i ämnet ej heller utgår ifrån de avsedda styrdokumentet. Vidare har det även visats i studier att elever inom ämnet idrott och hälsa samt specialidrott upplever en osäkerhet samt otydlighet kring vad som bedöms i respektive ämne (Wiker, 2017, s. 122; Skolinspektionen, 2018, s. 50; Ferry & Andersson, 2021, s. 57). Ferry och Andersson (2021, s. 97) pekar i sin tur på att en av faktorerna till detta kan vara att endast en liten andel av alla lärare som undervisar i ämnet specialidrott har en lärarlegitimation och därmed behörighet att sätta betyg i ämnet specialidrott.

Vid tiden för betygsättning ska en lärare analysera och värdera kvaliteten på elevens kunnande utifrån kunskapskraven och avgöra vilket betyg som bäst motsvarar elevens

kunskaper (Skolverket, 2018, s. 32). Betygsättning i ämnet specialidrott kan betraktas som särskilt komplext, eftersom både praktiska och teoretiska kunskaper ska betygsättas. För att kunna göra en rättvis bedömning av en elevs kunskaper behöver man som lärare säkerställa att man samlat in ett allsidigt bedömningsunderlag (Skolverket, 2018, s. 8). Vilket betyg en elev får kan ha betydelse för elevens framtidsutsikter liksom för dennes syn på sig själv och sin egen förmåga (Nordgren, Odenstad & Samuelsson, 2017, s. 12). Att sätta betyg måste därför ske på ett rättssäkert, medvetet och pedagogiskt sätt. För att lärare ska klara av denna uppgift så bra som möjligt behöver lärare skapa en förståelse för vad som ska bedömas, hur bedömningen ska gå till och när bedömningen ska ske (Larsson, Redelius, Nyberg och Tidén, 2015, s. 6). Detta innebär i sin tur att lärare behöver ha goda kunskaper om och vara förtrodda med innehållet i ämnesplanen för specialidrott så att de ska kunna sätta betyg utifrån rätt grunder.

Med detta som grund är jag intresserad att, inför min framtida yrkesroll som specialidrottslärare, undersöka hur legitimerade specialidrottslärare resonerar kring bedömning och betygssättning i kursen idrottsspecialisering 1. Min förhoppning är att kunna bidra till ökad förståelse av den komplexa bedömningspraktik som råder för specialidrottslärare inom fotboll.

## **2. Bakgrund**

I detta avsnitt beskrivs NIU-fotboll, ämnesplanen för specialidrott samt den för studien valda kursen idrottsspecialisering 1. Vidare ges en definition av centrala begreppen taktik och teknik utifrån idrotten fotboll. Avsnittet avslutas med en beskrivning av bedömningen och betygssättningens roll och funktion i skolan.

### **2.1 Nationell idrottsutbildning fotboll**

I kraven för att anordna NIU förklaras det att utbildningen ska ha en tydlig elitidrottskaraktär samt att det finns ett etablerat samarbete med ett specialidrottsförbund som är relevant för utbildningen (SFS 2010:2039 5 kap. 27 §). NIU bedrivs genom fyra samverkande parter: Riksidrottsförbundet (RF), Skolverket, kommunen eller enskild huvudman samt specialidrottsförbundet (SF) (Riksidrottsförbundet, 2021, s. 1). NIU-fotbollsgymnasier tillstyrks i sin tur av specialidrottsförbundet, Svenska Fotbollförbundet (SvFF). Det innebär att SvFF står som garant för den sportsliga kvaliteten. Vidare följer även SvFF upp att anordnande huvudmän och skolor uppfyller kraven på skolmässiga och sportsliga förhållanden så att goda möjligheter ges att kombinera fotbollsutövande och gymnasiestudier (Svenska Fotbollförbundet, 2021, s. 1). Skolverket beslutar i sin tur vilka huvudmän och idrotter som blir anordnare av NIU.

Svenska Fotbollförbundets förväntningar och övergripande mål för NIU-fotbollsgymnasier anges följande (Svenska Fotbollförbundet, 2021, s. 1):

- att för eleverna möjliggöra och underlätta kombinationen av gymnasieutbildning och elitinriktad fotbollsträning och tävling.
- att uttagna elever på sikt skall kunna nå nationell eller internationell elit.
- att erbjuda en kvalitativ och kvantitativ bra träning i en positiv och stimulerande elitidrottsmiljö.
- att förbereda eleverna inför en framtida elitkarriär.
- att verksamheten tar hänsyn till den enskilde elevens förutsättningar, att den planeras och bedrivs så att eleven kan känna trygghet i sin studiemiljö.

- att ämnet Specialidrott - fotboll erbjuder eleverna tillfällen till såväl träning av samarbete och ledarförmåga som självständig och medveten träning av den egna förmågan att utöva spelet, d.v.s. individuellt anpassad utbildning.
- att möjliggöra en kombination av teoretisk undervisning och praktisk färdighetsträning som bidrar till elevens idrottsliga utveckling.
- att undervisningen i Specialidrott - fotboll bedrivs utifrån en kontinuerlig samverkan med Svenska Fotbollförbundet” (Svenska Fotbollförbundet, 2021, s. 1).

I SvFFs kriterier för tillstyrkan av NIU-fotbollsgymnasier anges det att minst en av de undervisande lärarna på skolan ska inneha som lägst fotbollstränarutbildningen Uefa Elite Youth, för specialistkompetens som målvaktstränare anges den lägsta utbildningen i form av Uefa MV B (Svenska Fotbollförbundet, 2021, s. 6). Bägge dessa utbildningar tillhandhålls och genomförs i regi av SvFF. Det anges inget krav på en lärarlegitimation i ämnet specialidrott utifrån SvFFs kriterier för den som undervisar på ett NIU-fotbollsgymnasium. Däremot anger Skolverket när det gäller ämnet specialidrott i gymnasieskolan att läraren är behörig för undervisningen om han eller hon har behörighet i ämnet idrott och hälsa och med godkänt resultat har gått utbildning om 60 högskolepoäng inom ämnet specialidrott eller med godkänt resultat har gått en utbildning om 90 högskolepoäng inom ämnet specialidrott, eller på annat sätt visar likvärdiga kunskaper och kompetenser (SKOLFS 2011:159).

Antagningen till NIU sker i sin tur genom två ansökningsprocesser; dels en idrottslig, dels en skolmässig. Båda regleras av gymnasieförordningen (SFS 2010:2039 5 kap. 30 §). Det krävs att eleven blir antagen både idrottsligt och till gymnasieprogrammet för att denna ska vara garanterad en plats på ett NIU. Urvalsprocessen för den idrottsliga antagningen omfattar följande delar: idrottsspecifika kunskaper och färdigheter, idrottspsykologiska färdigheter och förutsättningar, sociala färdigheter och förutsättningar, organisatoriska färdigheter och förutsättningar samt studieambition (Svenska Fotbollförbundet, 2021, s. 2). Utifrån dessa riktlinjer beskrivs det vidare att en analys görs av elevens kapacitet inom samtliga områden och att en samlad bedömning sker av den framtida utvecklingspotentialen. Bedömd utvecklingspotential är viktigare än tidigare fotbollsprestation anger Svenska Fotbollförbundet (2021, s. 2).

Målsättningen med utbildningen är att fotbollsungdomar ska kunna kombinera gymnasiestudier med elitinriktad fotbollsutbildning. Utbildningen ska vara av tydlig elitidrottskaraktär, och ambitionen för ett NIU-gymnasium är att det tillsammans med de föreningar som eleven/spelaren tillhör ska skapa en så god utbildningsmiljö som möjligt. Det övergripande målet med fotbollsutbildningen är att spelaren under gymnasietiden utvecklar färdigheter och kunskaper i fotboll som ger förutsättningar att nå nationell elitnivå (Svenska Fotbollförbundet, 2021, s. 1).

## **2.2 Ämnesplan specialidrott**

Ämnet specialidrott har tidigare varit ett yrkesämne, men är från och med år 2017 ett så kallat visst ämne i gymnasial utbildning, det vill säga det är varken ett yrkesämne eller ett ämne som man i dagligt tal brukar nämna som teoretiskt ämne. Anledningen till att ämnet klassificerades om var för att Skolverket och Riksidrottsförbundet ansåg att det krävs att en lärare innehar så väl praktiskt förvärvade kunskaper som akademiska studier inom ämnet för att täcka ämnets hela bredd (Utbildningsdepartementet, 2020, s. 70).

Inom ramen för gymnasieämnet specialidrott kan en elev på ett NIU erbjudas att läsa sju olika kurser med en omfattning på totalt 700 poäng. Dessa kurser är följande:

- Idrottsspecialisering 1, 100 poäng.
- Tränings- och tävlingslära 1, 100 poäng.
- Idrottsspecialisering 2, 100 poäng
- Tränings- och tävlingslära 2, 100 poäng
- Idrottsspecialisering 3, 100 poäng
- Tränings- och tävlingslära 3, 100 poäng
- Idrottsledarskap, 100 poäng.

Av Svenska Fotbollförbundet tillstyrkta NIU-fotbollsgymnasier är följande 400 poäng obligatoriska: Idrottsspecialisering 1–3, 300 poäng och tränings- och tävlingslära 1, 100 poäng. Utöver dessa 400 poäng kan varje skola välja att erbjuda upp till 300 poäng till inom specialidrott (Svenska Fotbollförbundet, 2021, s. 2). Kursen idrottsspecialisering 1 startar första terminen år ett på gymnasiet för samtliga elever som läser ämnet specialidrott.

I *Kommentarmaterial till ämnesplanen i specialidrott i gymnasieskolan* (Skolverket, 2011b, s. 1) förklaras det att undervisningen i ämnet specialidrott ska ge unga idrottstalanger möjlighet att utveckla sin idrottsliga förmåga och kombinera sin gymnasieutbildning med en satsning mot nationell eller internationell elit. I ämnesplanen förklaras syftet med ämnet samt de ämnesmål som det är meningen att undervisningen ska ge elever förutsättningar att utveckla. I ämnesplanen för specialidrott beskrivs det i syftesbeskrivningen att ämnet specialidrott ska möjliggöra en hälsosam idrottskarriär och prestationsutveckling inom en vald idrott (Skolverket, 2011a, s. 1). Vidare förklaras det i syftesbeskrivningen att undervisningen ska syfta till att eleverna utvecklar den idrottsliga förmågan samt ett holistiskt och etiskt förhållningssätt till idrott och den egna idrottskarriären (Skolverket, 2011a, s. 1). I ämnet specialidrott finns sammanlagt åtta ämnesmål, vilka representerar både praktiska och teoretiska kunskapsformer. För följande åtta ämnesmål anges det i ämnesplanen för specialidrott att undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla:

1. Förmåga att utöva specifik idrott på elitnivå.
2. Kunskaper om hur den egna kroppen fungerar i tränings- och tävlingssammanhang utifrån biomekaniska, idrottspsykologiska, idrottsfysiologiska och näringsfysiologiska teorier.
3. Kunskaper om samt förmåga att använda och utvärdera träningsmetoder för att utveckla prestationsförmågan.
4. Kunskaper om idrotts- och träningsmiljöers betydelse för prestationsutveckling.
5. Kunskaper om hur skador och ohälsa förebyggs och behandlas.
6. Kunskaper om ledarskap och idrottsrörelsens organisation.
7. Kunskaper om olika värderingar i tränings- och tävlingssammanhang samt förmåga att anpassa träning till etiska normer och regler för träning och idrottsliga aktiviteter.
8. Kunskaper om människors sätt att samverka och kommunicera i tränings- och tävlingssammanhang samt förmåga att leda, kommunicera, samarbeta och samverka. (Skolverket, 2011a, s. 1)



I ämnesplanen för specialidrott anges det vidare beskrivningar av respektive kurs, där tydliggörs vilket centralt innehåll som ska behandlas i undervisningen och vad som krävs i form av kunskaper för olika betyg (kunskapskrav).

### 2.3 Idrottsspecialisering 1

I kursen idrottsspecialisering 1 förklaras det att eleverna ska få möjlighet att utveckla förmågorna som anges i punkterna 1–5 och 7–8 i ämnesplanen för specialidrott (Skolverket, 2011a, s. 5). Denna studie har avgränsats till att omfatta punkt ett vilket beskrivs följande: ”förmåga att utöva specifik idrott på elitnivå” (Skolverket, 2011a, s. 1). Det förklaras även att kurserna idrottsspecialisering 1–3 har ett tydligt fokus på utövande i träning och tävling med syftet att utbilda eleven till elitidrottare i sin idrott (Skolverket, 2011a, s. 2). Ferry och Andersson (2021, s. 12) redogör i sin studie att kursen idrottsspecialisering 1 är den kurs som flest specialidrottselever läst, detta kan förklaras då kursen är den inledande kursen i ämnet specialidrott vilken läses med start år ett på gymnasiet.

Larsson m.fl. (2015, s. 18) skriver att det första målet i ämnet specialidrott handlar om elevernas ”förmåga att utöva vald idrott på elitnivå”, vilken främst bedöms och betygsätts i kurserna Idrottsspecialisering 1–3. Förmågan att utöva vald idrott på elitnivå relaterar i sin tur till det centrala innehållet ”regler, taktik och teknik inom vald idrott” och kunskapskravens formuleringar om att ”eleven genomför vald idrott tekniskt och taktiskt med precision och kontroll”. Vad förmågan innebär varierar mellan olika idrotter och måste därför konkretiseras för varje specialidrott (Larsson m.fl., 2015, s. 18). Denna studie har avgränsats till att utforska följande centralt innehåll i kursen idrottsspecialisering 1: *Regler, taktik och teknik inom specifik idrott vid träning och tävling* (Skolverket, 2011a, s. 5).

Följande skrivningar i ämnesplanen för specialidrott och tillhörande kursskrivelse för idrottsspecialisering 1 har studien avsikt att undersöka:

- Ämnesmål (Specialidrott): *Förmåga att utöva specifik idrott på elitnivå* (Skolverket, 2011a, s. 1).
- Centralt innehåll (Idrottsspecialisering 1): *Regler, taktik och teknik inom vald idrott* (Skolverket, 2011a, s. 5).
- Kunskapskrav (Idrottsspecialisering 1): *Eleven genomför vald idrott tekniskt och taktiskt med precision och kontroll* (Skolverket, 2011a, s. 5).

### 2.4 Taktik och teknik

I *Studieplan nationella idrottsutbildningar elitfotbollsgymnasier* definieras begreppet *taktik* i form av att anpassa lagets spel till de förutsättningar som gäller under en enskild match (Andersson, 2012, s. 25). Genom denna definition kan begreppet *taktik* tydas som en kollektiv metod snarare än en individuell färdighet.

*Teknik* förklaras i sin tur som förmågan att kunna kontrollera bollen med olika kroppsdelar. Vidare beskrivs teknik som spelarens skicklighet att i spelet kunna utföra en aktion med eller utan boll på ett så enkelt och effektivt sätt som möjligt. (Andersson, 2012, s. 25). Andersson framhåller också att syftet med all teknikträning bör vara att denna kan omsättas i spelsituationer (Andersson, 2012, s. 25)

I *Svenska Fotbollförbundets spelarutbildningsplan* förklaras det att när en spelare i fotboll gör ett ingripande på planen, så gör spelaren en så kallad *fotbollsaktion* vilket inbegriper en integrering och samverkan av delfärdigheterna psykologi, fysiologi, teknik och spelförståelse. Bengtsson (2020, s. 15) menar på att det sker ett samspel, en samverkan och en integrering mellan delfärdigheterna som ligger till grund för förmågan att uppfatta, värdera, besluta och agera i situationer i spelet fotboll.

I *Bedömningsstöd i specialidrott* förklarar Larsson m.fl. (2015, s. 19) att taktik och teknik skiljer sig åt mellan olika idrotter. *Taktik* förklaras handla om olika handlingsalternativ som idrottaren väljer och agerar utifrån, enskilt eller tillsammans med andra. *Teknik* i sin tur beskrivs som en rörelsekvalitet i moment som exempelvis passningar, skott, volter, hopp mm. Kvaliteten på teknisk förmåga uttryckas i termer av automatisering, rytm, balans, timing, tempo, nyansering, rörelseövergångar, säkerhet, kraftinsats, rörelseekonomi och ändamålsenlighet (Larsson, m.fl., 2015, s. 18). Larsson m.fl. (2015, s. 20) nämner vidare att för en lärare gäller det att med stöd av respektive specialidrottsförbund identifiera vilka specifika färdigheter och taktiska handlingsalternativ en elev ska behärska för respektive kurs och betygsnivå. Något sådant stöd saknas däremot från specialidrottsförbundet SvFF.

## 2.5 Bedömning och betygsättning

Skolverket (2021, s. 8) skriver att bedömning i formell utbildning, oavsett stadium eller skolform kan ses som en process i tre steg, där läraren i första steget iakttar eller aktivt samlar in information om elevernas kunskaper och utveckling, för att i nästa steg analysera och värdera informationen och fatta beslut, i det tredje steget beskrivs läraren agera på basis av information och beslut. Lundahl (2014, s. 73) förklarar att den pedagogiska bedömningens viktigaste uppgift är att tolka tecken på elevernas kunskaper, förmågor och färdigheter. Lärare använder på så vis bedömningar för att inhämta kunskap om något mycket svårfångat, elevernas förståelse, nämner Lundahl (2014, s. 72). Beroende på vilket sätt lärare iakttar, samlar in, analyserar, värderar och agerar hänger samman med om syftet är *formativt* eller *summativt*. Om syftet är *formativt* är besluten som fattas oftast riktade mot förändring och (om) formande av den egna undervisningen eller klassrumsmiljön (Skolverket, 2021, s. 8). Bedömningar med ett summativt syfte förklaras riktas till att säkerställa ett brett och varierat underlag inför betygsättning (Skolverket, 2021 s. 21). Nordgren m.fl. (2017, s. 75) lyfter i sin tur fram att en summativ bedömning syftar till att kontrollera om kunskapsmålen är uppnådda, vidare framhålls det att summativa bedömningar används för att avgöra vilket betyg den enskilde eleven ska ha. Lundahl (2014, s. 11) skriver att formativa bedömningar i sin tur används för att påverka och forma lärandeprocesser med syftet att främja elevernas kunskapsutveckling. Därmed kan skillnaden mellan summativ och formativ bedömning förklaras utifrån hur och vad bedömningen används till.

Segeer (2014, s. 17) förklarar att kunskapsbedömning handlar om att bedöma andras tankar och handlingar, den är komplex och återspeglar lärarnas syn på kunskap, lärande och ämnet i sig. Segeer skriver att detta är en central del av en lärares kompetens och av stor betydelse för att ge eleverna stöd i deras lärande. Lundgren, Säljö & Liberg (2020, s. 589) anger i sin tur att begreppet bedömning kan definieras på olika sätt. Författarna lyfter även fram att bedömning inom den pedagogiska verksamheten har två distinkta icke utbytbara funktioner att fylla: dels att stödja lärande och utveckling, dels att säkra kvalitet och i detta främja rättvisa och likvärdighet, på individuell såväl som strukturell nivå (Lundgren m.fl., 2020, s. 592). Lundahl (2014, s. 17) skriver att bedömning är en handling som ger information, han förklarar vidare att bedömning i skolan oftast leder till att informationen artikuleras och

dokumenteras på ett eller annat sätt. Hansén och Forsman (2017, s. 291) betraktar i sin tur bedömning som en grundläggande förutsättning för att garantera kvalitet på elevernas lärande.

För lärare i idrott och hälsa samt specialidrott kan dess bedömningsarbete betraktas annorlunda likväl ställa särskilda krav jämfört med övriga ämnen. Annerstedt (2007, s. 203) lyfter bland annat fram att istället för att bedöma elevers skriftliga svar, handlar det ofta om ett ögonblickligt bedömande av en fysisk prestation som är utförd på en bråkdel av en sekund. Detta medför stora krav på en lärares bedömningsförmåga och att bedömningssituationerna är väl genomtänkta (Annerstedt, 2007, s. 190).

Till alla skolans ämnen finns det kurs- och ämnesplaner som styr vad undervisningen ska behandla. Varje kurs- eller ämnesplan avslutas med kunskapskrav vilka läraren ska använda när denne bedömer elevernas kunskaper. Kunskapskraven utgår från och är uppbyggda kring förmågorna, det vill säga målen i ämnet. Gymnasieämnet specialidrott består som tidigare nämnt av totalt åtta mål (Skolverket, 2011a, s. 1). I kursen idrottsspecialisering 1 skriver Skolverket (2011a, s. 5) att eleverna ska ges möjlighet att utveckla förmågorna enligt punkterna 1–5 och 7–8. För att kunna bedöma utifrån kunskapskraven är det nödvändigt att lärare har låtit förmågorna legat till grund för sin undervisning och att eleverna har fått möjlighet att utveckla dessa (Skolverket, 2018, s. 32)

I *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* förklaras det att ett betyg ska uttrycka i vilken utsträckning den enskilda eleven uppfyllt de nationella kunskapskraven som finns för varje kurs (Skolverket, 2011c, s. 10). Vidare anges det att läraren vid betygsättning ska nyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de kunskapskrav som finns för respektive kurs, dessutom förklaras det att läraren även ska beakta kunskaper som en elev har tillägnat sig på annat sätt än genom den aktuella undervisningen (Skolverket, 2011c, s. 10). Det är upp till läraren att fatta beslut om vilket betyg en elev ska ha. Betygsättning kan därmed ses som en reglerad myndighetsutövning som ger läraren rätt och skyldighet att i angivna årkurser betygsätta elevernas prestationer.

Utifrån Skollagen (SFS, 2010:800, 3 kap. 16§) går det att utläsa att lärare som saknar lärarlegitimation inte får sätta betyg självständigt utan ska göra det tillsammans med en legitimerad lärare. Om fler än en lärare bedriver undervisningen vid den tidpunkt när betyg ska sättas och bara någon eller några av dessa är legitimerade, ska betyget beslutas av den eller de legitimerade lärarna (SFS, 2010:800, 3 kap. 16§)

På gymnasieskolan finns betygsstegen A-F, där A är högsta betyg och F innebär att eleven inte har nått de kunskapskrav som krävs för att få det lägsta godkända betyget E (Nordgren, 2017, s. 51). Om en lärare helt saknar bedömningsunderlag ges inte något betyg alls, detta markeras med ett horisontellt streck. På gymnasieskolan finns det som tidigare nämnt ämnesplaner som i sin tur är uppdelade i en skrivning för ämnet (specialidrott) i sin helhet och en för respektive kurs (idrottsspecialisering 1) inom ämnet. Huvudprincipen som lyfts fram är att samtliga kriterier ska vara uppfyllda för varje betygssteg. För att en elev ska erhålla betyget E måste samtliga kunskapskrav för detta betyg vara uppfyllda. För att få slutbetyget C eller A måste samtliga kunskapskrav på respektive betygsnivå vara uppfyllda. För betygen D och B finns det inga skrivna kunskapskrav. För att erhålla betyget D ska en elev ha uppnått samtliga kunskapskrav för E och till övervägande del kunskapskraven för C.

När det gäller i vilken utsträckning eller i vilken grad en elev uppfyller kraven för respektive betygsnivå används så kallade progressionsuttryck som syftar till att tydliggöra olika nivåer av kunskap. Larsson m.fl. (2015, s. 7) skriver att progressionsuttrycken ska användas för att skilja ut graden av kunnande eller kvalitet på de kunskaper som eleven utvecklat. Kunskapskraven och dess tillhörande progressionsuttryck som den här studien avgränsats till går att utläsa i tabell 1.

**Tabell 1.** Den del av kunskapskravet för kursen idrottsspecialisering 1 som kopplas till centrala innehållet: *Regler, taktik och teknik inom specifik idrott vid träning och tävling.*

Betyg	Del av kunskapskravet
A	Eleven genomför, <b>med säkerhet</b> och <b>efter samråd</b> med lärare specifik idrott tekniskt och taktiskt med <b>god</b> precision och kontroll.
C	Eleven genomför, <b>med viss säkerhet</b> och <b>efter samråd</b> med lärare, specifik idrott tekniskt och taktiskt med precision och kontroll.
E	Eleven genomför, <b>med viss säkerhet</b> och <b>i samråd</b> med lärare, specifik idrott tekniskt och taktiskt med <b>viss</b> precision och kontroll.

I Skolverkets *allmänna råd med kommentarer för betyg och betygsättning* går det att utläsa att läraren vid betygsättning ska analysera och värdera kvaliteten på elevens kunnande utifrån kunskapskraven och därmed avgöra vilket betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. Läraren ska därmed läsa och tolka kunskapskraven i relation till syftet, det centrala innehållet och den undervisning som har bedrivits (Skolverket, 2018, s. 9). Vidare beskrivs det att läraren på begäran från en elev är skyldig att upplysa denne samt vårdnadshavare (omyndig elev) om skälen till ett visst betyg samt att bedömningen i sin helhet ska vara allsidig (Skolverket, 2018, s. 28). Med allsidighet innebär att ett betyg inte kan grunda sig enbart på enskilda prov eller enkla summeringar av enskilda arbetsinsatser. Som lärare måste man därav kunna tydliggöra och motivera sina beslut utifrån de nationella styrdokument som ligger till grund (Skolverket, 2018, s. 29).

### 3. Syfte och frågeställningar

#### 3.1 Syfte

Syftet med studien är att beskriva hur legitimerade lärare i ämnet specialidrott inriktning fotboll, resonerar om bedömning och betygsättning i kursen idrottsspecialisering 1, utifrån kursens centrala innehåll om ”taktik och teknik inom specifik idrott vid träning och tävling”.

#### 3.2 Frågeställningar

Följande frågeställning syftar studien att svara på:

- Hur tolkar lärarna kunskapskraven för betygsnivåerna E, C och A utifrån det centrala innehållet ”taktik och teknik inom specifik idrott vid träning och tävling” i kursen idrottsspecialisering 1?
- Hur beskriver lärarna att de utformar lektioner för att kunna göra bedömning inom det centrala innehållet ”taktik och teknik inom specifik idrott vid träning och tävling”?
- Hur beskriver lärarna att de arbetar med betygsättning i kursen idrottsspecialisering 1?

### 4. Tidigare forskning

Tidigare forskning inom ämnesområdet specialidrott är relativt begränsat, vilket har medfört att jag i detta avsnitt valt att ta med tidigare forskning inom ämnet idrott och hälsa då jag anser att det finns en hel del likheter med specialidrottsämnet vad gäller det fysiska utövandet samt lärares bedömningspraktik.

I en avhandling författad av Marie Hedberg (2014) har det undersökts huruvida RIG lärare i ämnet specialidrott agerar och handlar utifrån de villkor som styr och formar verksamheten. Hedberg (2014, s. 134) anger att skolan och idrotten kan ses som två olika institutioner som bygger på skilda logiker. Det som framkommer i hennes avhandling är att specialidrottslärarna i allmänhet inte är utbildade för att leva upp till de institutionella villkoren som ska styra deras verksamhet. Framförallt gäller det villkoren från skolans sida (läroplan och ämnesplan). Hedberg (2014, s. 146) påvisar exempelvis att lärare i specialidrott inte bygger sin undervisning med utgångspunkt från läroplanen utan istället utgår från sina egna uppfattningar om vad eleverna bör utveckla och inhämta för kunskap för att bli elitidrottare. Hedberg menar även att det vid planering och genomförande av verksamheten samt vid bedömning och betygsättning, agerar specialidrottslärarna utifrån idrottens logik. Innehållet planeras bland annat utifrån att eleverna ska prestera bra på tävlingar och deras prestationer ligger till grund för deras betyg (Hedberg, 2014, s. 149). Detta medför i sin tur en avsaknad av överensstämmelse mellan undervisningens innehåll och de kunskapskrav som ska ligga till grund för betygsättning. Hedberg (2014, s. 158) nämner avslutningsvis i sin avhandling att lärarlegitimation för ämnet specialidrott möjligen skulle kunna leda till att lärare i ämnet agerar och handlar utifrån skolans villkor och logik istället för idrottens logik.

Ferry (2014, s. 79) förklarar att det förekommer två parallella ämnen i skolan inriktade mot idrott. Dels det obligatoriska ämnet idrott och hälsa som riktar sig till samtliga elever, dels de olika varianter av idrottsprofilerade utbildningar som främst riktar sig till de elever som på fritiden är aktiva inom idrottsföreningar. Innehållet i dessa två ämnen utgörs i stor

utsträckning av idrottsrörelsens aktiviteter, med den skillnaden att det inom ämnet idrott och hälsa ses som medel för att nå kursplanens mål medan det är det slutgiltiga målet inom de idrottsprofilerade utbildningarna (Ferry, 2014, s. 79). En annan skillnad mellan ämnena som Ferry (2014, s. 80) visar på är i relation till de som undervisar. I ämnet idrott och hälsa är det i stor utsträckning lärare som är utbildade i ämnet medan det i specialidrott oftast är tränare utan formell utbildning som undervisar. Ferry ser, i likhet med det som Hedberg (2014) gjorde i sin studie, nämligen att idrottsrörelsen och dennes logik till stora delar dominerar de idrottsprofilerade utbildningarna och på så vis utmanar skolans regler och villkor. Vidare menar Ferry att skolan har utvecklats i och med det ökade antalet idrottsprofilerade utbildningarna till en viktig aktör inom idrottsfältet, som får till följd att idrottsrörelsens traditioner och villkor utmanar skolans regler och styrdokument. Ferry (2014, s.81) problematiserar detta vidare då han anger att eventuella förändringar och anpassningar av idrotten, efter skolans regler och normer, ej får vara allt för stora då risken kan vara överhängande att de idrottsprofilerade utbildningarna varken matchar skolans eller idrottsrörelsens behov.

Sejer (2014) har i sin avhandling undersökt hur högstadielärare i idrott och hälsa går tillväga när de sätter betyg i ämnet. Vidare undersöktes även huruvida lärarnas arbete med betygsättning ger förutsättningar för en likvärdig och rättvis bedömning. I hennes slutsatser nämns bland annat att lärarna upplever svårigheter med tolkning av de värde- och progressionsord som kunskapskraven innehåller likväl framhålls det att idrottslärarna i studien upplever en osäkerhet kring förmågornas olika värde i den sammansatta betygsättningen (Sejer, 2014, s.116). Den förmåga som enligt idrottslärarna i studien värderas högst och som även får mest utrymme i undervisningen är rörelseförmågan.

I en kvalitetsgranskning av Skolinspektionen (2018) gjord på 100 slumpmässigt utvalda 7–9 år skolor i ämnet idrott och hälsa undersöktes i vilken utsträckning undervisningen i idrott och hälsa planeras och bedrivs utifrån kursplanen. Granskningen påvisar att undervisningen i idrott och hälsa ofta har en lös koppling till kursplanen. Skolinspektionen förklarar i sin rapport att lärare i idrott och hälsa behöver utveckla sitt arbetssätt med att omsätta styrdokumentet i undervisningen. Granskningen visar även på att eleverna i stor utsträckning inte vet vilka förmågor som de i undervisningen ska utveckla under lektionerna samt att lärarna i liten utsträckning förklarar och pratar med eleverna om detta (Skolinspektionen, 2018, s. 52).

Vallberg Roth, Gunnemyr, Londos och Lundahl (2016, s. 98) undersökte i sin tur hur pass förtrogna lärare som undervisar i engelska, historia samt idrott och hälsa i grundskolans årkurs 9 och gymnasieskolan är med sin betygsättning. I sitt resultat beskrivs det att lärarna i idrott och hälsa gör en uppdelning av kunskapskraven, där en del av kravet värdesätts högre vilket också får till följd att detta dokumenteras vid flest tillfällen samt ingår som moment med störst innehåll i undervisningen. Samtidigt som flera andra delar av kunskapskraven oftast dokumenteras vid endast ett tillfälle (Vallberg Roth m.fl., 2016, s. 79). Vidare förklaras lärarnas förtrogenhet med betygsättning i form av varierande när det gäller kopplingen till styrdokumentet där särskilda svårigheter tycks gälla tolkning av gränser mellan olika kunskapsnivåer relaterat till de så kallade värdeorden (Vallberg Roth m.fl., 2016, s. 98).

I Lena Svennberg (2017 s. 79) avhandling undersökte hon vad idrottslärare värderar när de sätter betyg i ämnet idrott och hälsa. Resultatet visade bland annat att lärarnas egna skattningar av sina kriteriers betydelse för betygen ibland inte överensstämmer med samma kriterier som ligger till grund för det betyg lärarna har satt på eleverna. Detta kan i sin tur

tyda på att lärare inte är medvetna om alla aspekter av sin egen betygsättning menar Svennberg. En annan aspekt som lyfts fram i en av delstudierna i avhandlingen är att kunskapskraven hjälper lärarna att fokusera mer på kunskaper och mindre på elevernas beteende och egenskaper, vilket har setts som värde tidigare i ämnet vid betygsättning, motivation kvarstår dock som underlag för betygen menar Svennberg (2017, s. 80).

Wiker (2017) undersökte med hjälp av fokusgruppsintervjuer elevers upplevelser av villkor och utmaningar i ämnet idrott och hälsa. Eleverna i studien lyfter bland annat fram att idrottslärarna upplevs som orättvisa när de utför bedömningar, då de anser att lärarna bedömer på olika sätt samt att idrottslärarna värderar olika moment som olika viktiga. Detta kan förklaras i likhet med det som Vallberg Roth m.fl. (2016) visade på, nämligen att idrottslärarna värdesätter specifika moment och kunskapskrav högre än andra. Vidare i studien beskrivs det att eleverna upplever idrottslärares instruktioner som svävande samt en avsaknad av genomgång av kursplanen. Utifrån elevernas svar beskriver Wiker (2017, s. 173) bedömningsformerna som övervägande summativa i ämnet idrott och hälsa, vilket grundar sig på en rad faktorer och elevsvar som underbygger hennes tes. En möjlig förklaring till detta är lärarnas tidsbrist i undervisningen förklarar Wiker (2017, s. 175).

I den nyligen publicerade rapporten *En fördjupningsstudie av elevenkäten Specialidrott* (Ferry & Andersson, 2021) presenteras resultat som bygger på 7 848 enkätsvar från elever som under år 2018 gick på ett RIG eller NIU. På frågan till eleverna om det är tydligt vad som bedöms och betygsätts i ämnet specialidrott angav ungefär hälften av eleverna att det är tydligt (51 %) samtidigt som närmare en fjärdedel av eleverna inte anser detta (22 %) (Ferry & Andersson, 2021, s. 57). Elevernas värdering av om vad som bedöms och betygsätts i ämnet specialidrott varierar med andra ord.

Avseende det totala antalet legitimerade lärare inom ämnet specialidrott, fanns det i slutet av juni 2018 totalt 314 legitimerade lärare, våren 2020 hade denna siffra ökat till 393 legitimerade lärare (Ferry & Andersson, 2021, s. 15). Uppgifter om vilka skolor dessa legitimerade lärare arbetar på eller vilken idrott de legitimerade lärarna undervisar i saknas dock i rapporten. Med tanke på det stora antalet RIG och NIU som hade tillstånd inför hösten år 2020 (54 RIG och drygt 480 NIU), innebär detta att det endast är en liten andel av alla lärare inom specialidrott som har en lärarlegitimation i ämnet och därmed är behöriga att sätta betyg i ämnet. Från och med 1 juli 2017 krävs det en lärarlegitimation för att kunna få en tillsvidareanställning som lärare i ämnet specialidrott samt för att få sätta betyg.

## **5. Teoretiskt perspektiv**

I detta avsnitt presenteras det teoretiska perspektiv som ligger till grund för denna studies analys av resultatet. Avsnittet inleds med en beskrivning av läroplansteorin, följt av en redogörelse för läroplansteorins två arenor; transformeringsarenan samt realiseringsarenan.

### **5.1 Läroplansteori**

Ulf P. Lundgren professor i pedagogik vid Uppsala universitet är en av forskarna kring läroplansteori i Sverige. I *lärande, skola, bildning* (Lundgren, m.fl., 2020) har Ulf P. Lundgren författat ett kapitel som handlar om läroplansteori och didaktik. Lundgren skriver att läroplansteorins primära fråga handlar om vad som är värt att veta och hur detta ska organiseras för lärande (Lundgren, m.fl., 2020, s. 287). Läroplansteorin behandlar sålunda uppfattningar om vad som är kunskap och hur kunskap kan förstås. Lundgren beskriver

vidare att hur utbildningen tar form och ges ett innehåll hänger ihop med utformningen av ett samhälles ekonomiska, kulturella och sociala strukturer. I skolor blir det nödvändigt att styra vad undervisningen ska ha för mål och innehåll. Denna styrning innebär också makt och kontroll över den fostran nästa generation får och de kunskaper de kommer att äga (Lundgren, m.fl., 2020, s. 288). Läroplanen är ett styrdokument för mål och innehåll i skolsystemet vilket beskrivits påverkats av hur samhällets förändrats. Detta har medfört att styrningen, målen och kraven genom åren förändrats.

Den svenska forskaren Urban Dahllöf (1967) fann i en studie hur undervisningsprocessen kan förstås utifrån sina ramar, det vill säga elevgruppens förkunskaper och tid till förfogande. Enligt Lundgren (2020, s. 364) upptäckte Dahllöf (1967) i sin studie att lärare använder sig av elevsammansättningen för att reglera lektionstiden samt för kontroll av tillägnet av lektionsinnehållet. Med denna studie introducerade forskaren ramfaktormodellen och tillika begreppet ”styrgrupp”. Med ramfaktormodellen öppnades möjligheter att kunna koppla politiska beslut till hur dessa faktiskt påverkar undervisningsförloppet (Lundgren, m.fl., 2020, s. 364). Ramfaktorteori vidareutvecklades därefter av Ulf P. Lundgren, 1972, vad på fler begränsande faktorer som ligger utanför lärarens kontroll i undervisningssituationen kunde identifieras. Lundgren m.fl., (2020, s.368) lyfter fram att ramfaktorteori visar på hur resurser som tid och läroplaner som politiska styrmedel påverkar vad som är möjligt, det vill säga hur begränsningar påverkar vilka som vinner och förlorar i själva undervisningen. Ramfaktorteori kan därmed användas för att studera undervisning som inte styrs av lärarens fria val utan av ramar som läraren måste anpassa sin undervisning efter.

Lundgren beskriver vidare att utbildningssociologen Basil Bernsteins teorier har haft en stark påverkan på forskningen om läroplansteorier i Sverige (Lundgren m.fl., 2020, s. 368). Bernstein utvecklade en analytisk ram för att förstå hur utbildningssystemet styrdes och kontrollerades. Genom denna analytiska ram introducerades begreppen klassificering och inramning. Stark klassifikation innebär att ämnen hålls isär, medan en svag klassifikation innebär att ämnen integreras. Är inramningen stark har eleven ringa kontroll över urval, organisation och tidsanpassning. Är inramningen svag kan eleverna påverka urval, organisation och tid (Lundgren m.fl., 2020, s.369). Gemensamt för ramfaktorteori och Bernsteins teori är ambitionen att bygga upp förklaringsmodeller, där övergripande villkor kan relateras till olika förutsättningar och till den dagliga verksamheten i skolan och dess resultat förklarar Lundgren m.fl. (2020, s. 369).

Göran Linde professor i pedagogik, skriver i boken *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori* att det finns ett flertal faktorer som spelar in i processen från det att läroplanen utarbetas till det att lärare tolkar innehållet och att undervisningen genomförs (Linde, 2021, s. 17). Linde menar, i likhet med Basil Bernstein, att det finns skolämnen som är tydligt avgränsade och inramade där olika tolkningar av innehållet sällan görs och att det finns ämnen som är svagt avgränsade där det finns rum för tolkningar av innehållet.

Lindensjö och Lundgren (2000, s. 173) berättar i boken *Utbildningsreformer och politisk styrning* att det uppstår en klyfta mellan politiska beslut om utbildningarnas mål och innehåll och metoderna för att förverkliga dessa mål, det vill säga sättet att förmedla dem. Till hjälp att analysera dessa gränser använder sig författarna av tre arenor; *formuleringsarenan*, *transformeringsarenan* samt *realiseringsarenan*. Linde har i sin tur vidareutvecklat dessa arenor för att beskriva hur besluten om stoffurval för undervisningen kan förstås (Linde, 2021, s. 23). Med formuleringsarenan avses de föreskrifter som gäller i ett skolsystem, Linde förklarar att inom formuleringsarenan analyseras läroplanens uppkomst och utformning



(Linde, 2021, s. 59). Inom transformeringsarenan tolkas därefter den föreskrivna läroplanen av läraren då hen gör tillägg och frändrag utifrån ett antal faktorer som i sin tur påverkar stoffurvalet. Realiseringsarenan beskrivs inbegripa verkställandet av undervisningen, det vill säga förmedlingen av stoffurvalet. Utifrån dessa tre arenor kan den föreskrivna läroplanen och hur denna ska tolkas till omsättning i praktisk undervisning analyseras. I denna studie kommer fokus vid analys ligga på *transformeringsarenan*, det vill säga frågan om hur innehållet för utbildningen tolkas och väljs ut, samt *realiseringsarenan*, hur innehållet i utbildningen organiseras och verkställs. Detta då dessa arenor berör denna studies aktuella aktörer, specialidrottslärarna, i stor omfattning. Då syftet med denna undersökning är att beskriva specialidrottslärares (inriktning fotboll) tolkning av den redan formulerade läroplanen för ämnet specialidrott likväl respektives lärares utformning och organisering av undervisningen vilket sker i realiseringsarenan.

## 5.2 Transformeringsarenan

Inom transformeringsarenan gör varje lärare en tolkning av läroplanen som därefter leder till att ett visst innehåll uppstår som urval för kunskapsförmedling i skolan. Denna process skiljer sig åt mellan lärare och ämnen då det görs tillägg och frändrag utifrån den på förhand formulerade läroplanen. Linde menar på att lärare är huvudaktörer i transformeringen då de utformar sin uppgift enligt vad de vill, vad de anser förväntas, vad de kan och vilka yttre villkor som gäller (Linde 2021, s. 23). Vid lärarnas transformering av läroplanen anger Linde (2021, s. 60) att vissa faktorer påverkar hur transformationens utfall blir. En av dessa faktorer är som beskrivits tidigare ämnets *avgränsning* och *inramning*. Inom ämnen som är tydligt avgränsade och inramade görs sällan tolkningar av innehållet medan i ämnen som är svagt avgränsade finns ett stort utrymme för den enskilde läraren för tolkning av innehållet. Inom svagt avgränsade ämnen kan det sålunda råda oklarheter i vad som är ämnets specifika kunskapsinnehåll. Linde menar på att i svagt avgränsade ämnen styrs lärarnas tolkning och stoffurval av respektive lärares *repertoar* vilket förklaras bestå av lärares erfarenheter, ämneskunskaper och utbildningsnivå (Linde, 2021, s. 62). Vidare beskriver Linde (2021, s. 61) att ett *ämnes traditioner* kan ses som styrande och inflytande vid transformeringen av läroplanen. Detta då ämnen har ett historiskt ursprung och därmed en formad tradition. Ytterligare en faktor som påverkar lärares transformering är *elevgruppens* kunskapsnivå. Lundgren m.fl., (2020, s. 364) refererar till Dahllöfs (1967) ramfaktorstudie då han upptäckte att undervisningen tar sin utgångspunkt från medelvärde av elevernas kunskap i elevgruppen. Transformeringen av läroplanen kan därmed tänkas påverkas av elevsammansättningen som finns i klassen. Med detta finns det en risk att en svag klass och en stark klass kan få olika innehåll i undervisningen. Linde (2021, s. 63) anger att formandet av undervisningsinnehåll är beroende av undervisningsprocessen, detta då utfallet och elevgruppens mottagande av ett visst stoffurval i undervisningen behöver beaktas i transformeringen.

I denna studie kommer det, inom transformeringsarenan, analyseras vilka mekanismer som påverkar var och en av lärarna, när de utifrån ämnesplanen (idrottspecialisering 1) gör sina tolkningar och stoffurval.

## 5.3 Realiseringsarenan

Efter att läroplanen tolkats i transformeringsarenan ska denna verkställas i undervisningen, detta ryms i den så kallade realiseringsarenan. Lindensjö och Lundgren (2000, s. 176) skriver att denna arena karaktäriseras som den process varigenom förverkligandet kommer till. Det

är inom realiseringsarenan som läraren förverkligar den mottagna läroplanen och verkställer det stoff som valts ut i transformeringsarenan. Lindensjö och Lundgren (2000, s. 177) menar på att den enskilde läraren äger av tradition rätten att själva bedöma hur undervisningen ska bedrivas. Inom realiseringsarenan inbegrips lärarens lektionshållande samt elevernas verksamhet och tillägnande av stoffet förklarar Linde (2021, s. 79). Vidare beskrivs det att i centrum för realiseringsarenan står kommunikationen och aktiviteten i klassrummet (Linde, 2021, s. 79). Till aktiviteterna hör även elevernas mentala processer i tillägnandet av stoffet.

Kommunikationen som läraren brukar i sin undervisning vid dennes förmedling av kunskap kan delas in i två kategorier enligt Linde (2021, s. 80). Första kategorin omfattar reglering av aktiviteterna som sker i klassrummet medan den andra kategorin innebär att informera eleverna i och omkring ämnet (Linde, 2021, s. 80). I klassrummet finns sålunda särskilda mönster för interaktion vilka påverkar utgången av lektionen. Linde (2021, s. 86) menar även på att elevernas motivation och vilja till att delta i lärarens planerade undervisning får en stor påverkan på undervisningens innehåll och genomförande. Lärare kan ibland behöva ändra sin gjorda planering på grund av motsättningar från elevgruppen, vilket innebär att läraren frångår sin avsiktliga tolkning (Linde, 2021, s. 87).

En annan aspekt av det realiserade innehållet som lyfts fram av Linde (2021, s. 87) gäller vad eleverna uppfattat av undervisningen. Vad mottagaren uppfattar och vad sändaren avser är inte alltid identiskt, förhållandet mellan sändarens avsikter och mottagarens uppfattning kan ses som problematiskt vilket kommer i uttryck inom realiseringsarenan.

Realiseringsarenan kan i denna studie hjälpa till att förklara hur den enskilde läraren verkställer sina tolkningar av kursen, idrottspecialisering 1, i undervisningen som därefter resulterar i bedömning och betygsättning av den enskilda eleven. Detta då läraren i realiseringsarenan inhämtar information och dokumentation från lektionstillfällena som sedan utgör underlag vid betygsättning.

## **6. Metod**

I detta avsnitt följer redogörelser över mitt val av insamlingsmetod samt mitt tillvägagångsätt vid urval av intervjudeltagare för studien. Vidare beskrivs även vilka forskningsetiska krav som studien förhållit sig till samt undersökningens tillförlitlighet. Avslutningsvis följer en beskrivning för hur undersökningen genomfördes samt hur bearbetning av den data som jag fick tillgång till via mina intervjuer genomförts.

### **6.1 Insamlingsmetod**

Undersökningens ansats är kvalitativ och den insamlingsmetod som använts är semistrukturerade enskilda intervjuer vilka genomförts via den digitala plattformen Microsoft Teams. Kvale och Brinkmann (2014, s. 144) betonar att i all forskning bör forskningsämnet bestämma metoden. Vidare lyfter författarna fram att när ämnet för en studie är olika aspekter av mänsklig erfarenhet eller vår samtalsverklighet kan det vara relevant att använda sig av kvalitativa intervjuer som metod. Vid planeringen av studien har Kvale och Brinkmann (2014, s. 144) sju stadier (tematisering, planering, intervju, utskrift, analys, verifiering och rapportering) i en intervjuundersökning beaktats.

Bryman (2018, s. 562) förklarar att semistrukturerade intervjuer som insamlingsmetod har fördelar då dessa är flexibla på så vis att intervjun tillåts röra sig i olika riktningar, detta ger i sin tur upphov till kunskap om vad intervjupersonen upplever vara relevant och av särskild betydelse. Då jag i denna undersökning har av intresse att beskriva intervjupersonernas tolkningar och erfarenheter föll mitt val på semistrukturerade intervju som insamlingsmetod. Kvale och Brinkmann (2014, s. 17) skriver att den kvalitativa forskningsintervjun försöker förstå världen från undersökningens personernas synvinkel. I samband med intervjustudier är det även vanligt att man upprättar en ram (intervjuguide) med frågor relaterade till studien som syftas besvaras i viss utsträckning under intervjuerna. En intervjuguide kan ses som ett manus som strukturerar intervjuens förlopp och som kan innehålla några av de ämnen som ska täckas förklarar Kvale och Brinkmann (2014, s. 172). Den intervjuguide som upprättats för denna studie (se bilaga 1) har en tematisk utformning, med teman som utgår från studiens frågeställningar och tillhörande teoretiska perspektiv. Bryman (2018, s. 565) rekommenderar att man formulerar intervjufrågor eller teman på ett sätt som underlättar svar på undersökningens frågeställningar. Vidare beskrivs det att intervjufrågorna i en semistrukturerad intervju inte behöver komma i samma ordning som i intervjuguiden, detta medför att man kan ställa uppföljningsfrågor och även avvika från det på förhand formulerade frågorna (Bryman, 2018, s. 565).

Inom kvalitativ forskning spelas intervjun oftast in på band för att sedan skrivas. Detta tillvägagångsätt är viktigt för att man ska kunna fånga intervjuobjektets svar med deras egna ord förklarar Bryman (2018, s. 566). Då det av geografiska skäl var långa avstånd gentemot deltagarna i denna undersökning föll valet på att genomföra intervjuerna på distans via digitala plattformen Microsoft Teams, vilket gav upphov till digital inspelning av ljud och video. Bryman (2018, s. 593) förklarar det finns en fördelar med att genomföra digitala intervjuer eftersom det finns uppenbara möjligheter till besparingar när det gäller både tid och pengar då man slipper resor, vilket är en fördel när man har ett urval som finns på stora geografiska avstånd.

## **6.2 Urval**

Bryman (2018, s. 498) förklarar att de flesta urval i kvalitativa undersökningar innebär ett målstyrt eller målinriktat urval av något slag. Det kan i denna undersökning förstås i form av att studiens syfte och frågeställning har styrt tillvägagångsättet vid mitt urval. Urvalet riktades mot NIU-fotbollsgymnasier där undervisande lärare innehar en legitimation i ämnet specialidrott. Deltagarna i denna undersökning bestod av fem legitimerade lärare i ämnet specialidrott som vid tiden för intervjuerna undervisade på fem olika NIU-fotbollsgymnasier i Sverige. Antalet nödvändiga intervju personer beror på undersökningens syfte, antalet kan skifta beroende på den tid och de resurser som finns tillgängliga för undersökningen (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 156). Inom kvalitativa studier är man intresserad av att finna individer som kan ge en så informationsrik och djup data som möjligt anger Hassmén och Hassmén (2008, s.108). Vidare beskriver författarna att man bör försöka välja deltagare som kan ge god information, som är kunniga, verbala, reflekterande och intresserade av att prata mer på djupet om sina erfarenheter, upplevelser, känslor och tankar (Hassmén & Hassmén, 2008, s. 109). Till en början utgick jag från ett bekvämlighetsurval då jag kontaktade legitimerade specialidrottslärare via e-post inom det regionala närområdet, men då tre tillfrågade intervjudeltagare avböjde medverkan, blev jag tvungen att utöka mitt urval till hela Sverige. En möjlig förklaring till varför flera av de tillfrågade ej valde att medverka i min studie kan tänkas bero på tidsbrist, detta då NIU-gymnasier har sin ansökningsperiod mellan 1/9 – 1/12 vilket kan tänkas medföra en del extra arbete för de tillfrågade. Totalt tillfrågades 12

specialidrottslärare varav sex tackade ja till att delta i studien, en av dessa avböjde senare sin medverkan med kort varsel.

Nedan följer en kort presentation av respektive lärare som valde att medverka i min studie:

#### **Lärare A**

Denna lärare innehar SvFF utbildningarna Uefa A-Diploma samt Uefa Elite Youth A. Lärare A har arbetat som legitimerad specialidrottslärare sedan år 2018. Lärare A har totalt 14 års erfarenhet av arbete på fotbollsgymnasium.

#### **Lärare B**

Denna lärare innehar SvFF utbildningarna Uefa A-Diploma samt U Elite Youth A. Lärare B har arbetat som legitimerad specialidrottslärare sedan år 2020. Lärare B har totalt 7 års erfarenhet av arbete på fotbollsgymnasium.

#### **Lärare C**

Denna lärare innehar SvFF utbildningarna Uefa A-Diploma samt Uefa Elite Youth A. Lärare C har arbetat som legitimerad specialidrottslärare sedan år 2016. Lärare C har totalt 10 års erfarenhet av arbete på fotbollsgymnasium.

#### **Lärare D**

Denna lärare innehar SvFF utbildningarna Uefa A-Diploma samt Uefa Elite Youth A. Lärare D har arbetat som legitimerad specialidrottslärare sedan år 2016. Lärare D har totalt 26 års erfarenhet av arbete på fotbollsgymnasium.

#### **Lärare E**

Denna lärare innehar SvFF utbildningarna Uefa A-Diploma samt Mv B. Lärare E har arbetat som legitimerad specialidrottslärare sedan år 2018. Lärare E har totalt 3 års erfarenhet av arbete på fotbollsgymnasium.

### **6.3 Etiska överväganden**

Det är av stor vikt att man är medveten om de etiska principer som är aktuella och vilken roll etiska överväganden spelar i samhällsvetenskapliga undersökningar nämner Bryman (2018, s.170). Vidare förklaras fyra etiska principer som bör övervägas och beaktas vid forskning som inbegriper mänskliga undersökningsobjekt vilka också återges i *God forskningssed* (Vetenskapsrådet, 2017).

- *Informationskravet* innebär att forskaren ska informera berörda personer om den aktuella undersökningens syfte. Berörda personer ska dessutom vara informerade om att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta sitt deltagande utan att behöva ange några skäl för detta (Bryman, 2018, s. 170).
- *Samtyckeskravet* omfattar i sin tur att deltagarna i undersökningen har rätt att själv bestämma om att medverka i studien (Bryman, 2018, s. 170).
- *Konfidentialitetskravet* förklaras i form av att uppgifter om alla personer som ingår i undersökningen ska behandlas med största möjliga konfidentialitet (Bryman, 2018, s. 170).

- *Nyttjandekravet* innefattar att uppgifterna som samlas in om enskilda personer endast får användas för forskningens syfte (Bryman, 2018, s. 171)

Ovanstående punkter följdes noggrant genom hela min undersökning. Deltagarna i studien delgavs information om studiens etiska överväganden genom ett informationsbrev vid tillfrågan om deltagande i undersökningen (se bilaga 2). Vidare tillfrågades samtliga intervjudeltagare vid respektive intervjutillfälle en extra gång om samtycke till ljudinspelning av intervjun innan denna startade.

#### **6.4 Reliabilitet och validitet**

*Reliabilitet* rör frågan om huruvida resultaten från en undersökning blir densamma om undersökningen genomförs på nytt, eller om de påverkas av slumpmässiga eller tillfälliga betingelser (Bryman, 2018, s. 72). Reliabilitet kan därmed uttryckas i form av en undersöknings upprepbarhet och tillförlitlighet. Hassmén och Hassmén (2008, s. 136) förklarar att i kvalitativ forskning kan även begreppet pålitlighet användas istället för reliabilitet vilket betyder att resultaten blir mer pålitliga om flera inbördes oberoende forskare gör samma tolkningar och kommer fram till samma resultat. Reliabilitet syftar således på om ett resultat kan upprepas vid andra tidpunkter respektive av andra forskare med samma metod.

Med *validitet* avses en studies giltighet det vill säga i vilken utsträckning undersökningen lyckats fånga det fenomen som var av intresse att undersöka (Hassmén & Hassmén, 2008, s. 137). Kvale och Brinkmann (2014, s. 402) menar på att validitet inom samhällsvetenskap handlar om huruvida en metod undersöker vad den påstår sig undersöka.

För att stärka studiens reliabilitet och validitet har en pilotintervju gjorts, för att undersöka frågornas formulering, dess ordningsföljd och utformning, med syfte att minimera möjligheterna för missförstånd vid intervjuerna. Vidare har varje intervju spelats in för att säkerställa att all information tas med i transkriberingen.

Undersökningens reliabilitet och validitet diskuteras mer ingående i studiens metod-diskussionsavsnitt.

#### **6.5 Genomförande**

Inledningsvis utformades ett informationsbrev som klargjorde undersökningens syfte samt vilka etiska förhållningssätt som berörd undersökning har avsikt att beakta. Informationsbrevet bifogades tillsammans med en kort presentation av mig i ett mail som skickades ut med syfte att tillfråga specialidrottslärare om deltagande i studien. De specialidrottslärare som valde att delta fick därefter komma med förslag på datum och tid för när respektive intervju skulle genomföras. Innan intervjuerna ägde rum delgavs respektive lärare intervjufrågorna i god tid, detta för att ge dem möjlighet att förbereda sig inför vårt intervjutillfälle.

I samband med mitt utskick av informationsbrev utformades även en intervjuguide med avsikten att formulera intervjufrågor som var relevanta för undersökningens syfte och dess tillhörande frågeställningar. Intervjuguiden hade som utgångspunkt en tematisk utformning, med teman som utgår från studiens frågeställningar. Innan min första intervju gjordes det en

pilotintervju med en specialidrottslärare som undervisar på ett NIU-fotbollsgymnasium som i sin tur gav feedback på intervjuguiden. Pilotintervjun är ej medräknad i resultatet av denna undersökning. Pilotintervjun ledde i sin tur till ökad förståelse om frågornas ordning, intervjuens tidslängd samt om korrigeringar behövdes göras. Efter pilotintervjun fastställdes intervjuguiden (se bilaga 1) vilken sedan låg till grund för intervjuerna.

Samtliga fem intervjuer genomfördes, vid fem olika tillfällen, på distans, på grund av det stora geografiska avståndet, via den digitala plattformen Microsoft Teams. Genom Microsoft Teams tilläts kombinationen av video och ljudsamtal. Innan varje intervjutillfälle tillfrågades respektive deltagare en extra gång om samtycke till ljudinspelning av intervjuerna, vilket samtliga godkände. Intervjuernas beräknade tid var satt till 30–45 minuter totalt, samtliga intervjuer höll denna tidsram.

## **6.6 Materialbearbetning**

Denna studie har utgått ifrån, delar av, Hassmén och Hassmén (2008, s. 349) beskrivning för en teoriledd tematisk analys. Tematisk analys förklaras syfta till att analysera och strukturera data utifrån teman. Vid användandet av en teoriledd tematisk analys är dessa teman redan på förhand bestämda utifrån ett teoretiskt ramverk (Hassmén & Hassmén, 2008, s. 349). Vidare skriver författarna att denna form av analys är lämplig att använda när studien har specifikt fokus utifrån teorier eller annan forskning. Denna studies teoriledda tematiska analys har som utgångspunkt läroplansteorin och dess tillhörande arenor, transformeringsarenan och realiseringsarenan. Första temat, transformeringsarenan, har i denna studie kopplats till frågeställning 1, samt intervjuguidens första tema ”Tolkning av kunskapskrav/centralt innehåll taktik och teknik”. Tema två, realiseringsarenan, har i sin tur kopplats till studiens frågeställningar nummer 2 och 3 samt intervjuguidens andra och tredje tema ”Utformning av undervisning” samt ”Betygsättning”. Hassmén och Hassmén (2008, s. 349) framhåller att teman för analysen ska bestämmas och formuleras utifrån det teoretiska ramverket innan dess att insamling av data påbörjas.

Andra steget i analysprocessen var att transkribera samtliga intervjuer, detta steg inleddes allteftersom respektive intervju var avslutad. Den totala mängden transkriberat material uppgick till totalt 29 A4 sidor. När transkriberingen var klar lästes varje intervju igenom i sin helhet för att ge en bra överblick och en helhetskänsla av innehållet. Därefter reducerades innehållet av text genom att identifiera och markera de för frågeställningen relevanta delarna av texten. Dessa delar sorterades och sammanställdes allteftersom under respektive frågeställning. Denna text har sedan använts i studiens resultatavsnitt där även specifika citat valts ut och redovisats. Nästa steg i analysprocessen bestod av att läsa igenom texten utifrån varje tema för att identifiera likheter och olikheter samt för att säkerställa så att data verkligen passar in under respektive tema. Hassmén och Hassmén (2008, s. 350) skriver att man bör vara noggrann vid detta steg så att man inte läser in material under teman som egentligen inte tillhör dem. För att stärka studiens analysförfarande genomfördes detta steg flera gånger. Vilket medförde att text som ej ansågs relevant för studien reducerades bort. Avslutningsvis gjordes i analysprocessen en analys av innehållet i respektive tema vilket slutligen sammanfattades tillsammans med citat från intervjudeltagarna.

## 7. Resultat

I kommande avsnitt presenteras resultatet av genomförd undersökning. Avsnittet är uppdelat så att varje tema utifrån intervjuguiden står som en egen underrubrik där undersökningens frågeställningar kopplas ihop med tillhörande tema. Under respektive underrubrik anges en sammanställning av lärarnas intervjusvar med tillhörande citat. Citaten syftar i sin tur till att belysa vad deltagare menar inom ramen för tillhörande tema på ett förtydligande sätt. De sammanställningar som saknar citat anses ge en tillräckligt beskrivande bild i den sammanställande texten. Enligt Kvale och Brinkmann (2014, s. 330) ska intervjucitat ge läsaren ett intryck av intervjuns innehåll vidare anger författarna att intervjucitat bör kontextualiseras, vilket i detta fall utgörs av respektive frågeställning och dess tillhörande teman.

För att deltagarna i undersökningen ska förbli anonyma namnges dessa i resultatdelen som Lärare A, Lärare B, Lärare C, Lärare D och Lärare E.

### 7.1 Tolkning av kunskapskrav och centralt innehåll

Lärare A förklarar att hen upplever en utmaning i hur kunskapskraven och centralt innehåll är utformade i det skriftliga språket. Vid sin tolkning av progressionsuttrycken ”viss”, ”med”, ”god” precision och kontroll relaterar denna till fotbollsspecifika moment och aktioner till exempel en passning. Lärare A menar på att progressionsuttrycken i detta fall utgår från vilken svårighetsgrad som eleven behärskar sitt tekniska utförande. För att betygsnivå A ska uppnås krävs det att eleven kan utföra momentet i spelsituationer förklarar Lärare A. Vidare förklarar Lärare A att denne försöker involvera eleverna i arbetet att tydliggöra och begripliggöra skrivningarna i kunskapskraven. Det centrala innehållet taktik förklarar Lärare A innefattar en elevs resonemang och förståelse för och kring spelet fotboll.

Vi försöker arbeta med filmklipp där eleverna utifrån kunskapskraven får titta på skilda tekniska utföranden och moment. Sedan filmar vi också eleven där vi sedan diskuterar det tekniska utförandet exempelvis vid ett skott då kan vi titta på stödjefotens placering och benpendeln. På så vis får eleverna en uppfattning om skillnaderna mellan de olika nivåerna (Lärare A).

Lärare B menar i sin tur på att kunskapskravet för E nivå inte är aktuellt för elever som kommit in på en NIU utbildning. Å ena sidan anser Lärare B att kunskapskravet samt centralt innehåll är det enklaste kravet att följa upp eleverna i då detta utgör en så stor del av undervisningen (fotbollsträning) och tillika får mest utrymme i kursen. Å andra sidan nämner Lärare B samtidigt att kravet är det luddigaste då det enligt hen ger störst utrymme för fri tolkning. Begreppet taktik förklaras enligt Lärare B som en elevs förmåga att förstå spelet fotboll teoretiskt samt praktiskt, genom att kunna värdera situationer i spelet på ett sätt som gynnar en själv och lagets spel. Vidare förklarar Lärare B att denne försöker tydliggöra och exemplifiera för eleverna kravet för A-nivå under lektionerna genom att frysa övningar och ge återkoppling. På så vis förklarar Lärare B att eleverna ges en mer realistisk bild av kunskapskravet på A-nivå vilket denne menar på ligger närmare elevernas egen miljö.

Du genomför inte i mina ögon idrotten fotboll med viss säkerhet och i samråd med lärare, och med viss precision och kontroll om du konkurrerat dig in på en NIU utbildning (Lärare B).

Lärare C beskriver att spelet måste vara utgångspunkten vid tolkning av de olika nivåerna (E, C och A) i kunskapskravet. Hen förklarar att detta till stor grad påverkas av var du befinner dig i Sverige, har man en elitklubb i samverkan med fotbollsgymnasiet så har man en annan referensram jämfört med om man har en division fem klubb. Taktik associerar Lärare C till att eleven förstår spelet genom att utföra aktioner på planen som visar att denne förstår vad den ska göra och när den ska göra det. När det gäller teknik anser Lärare C att teknik endast har ett värde om detta kan omsättas i ett stort spel.

Du kan ha en spelare som är jätte duktig på att trixa med bollen och tekniska färdigheter och så, men det är ändå den funktionella tekniken vi pratar om i spelet som är det intressanta (Lärare C).

Lärare D beskriver begreppet taktik med att eleven ska ha kunskaper om de olika termer som finns i spelet fotboll, bland annat nämns spelytor, korridorer och spelets skeden som sådana termer som utifrån hens tolkning ingår i definitionen av taktik. Lärare D anser att teknik inbegriper ett väldigt brett spektra av moment och utföranden, vilket kan upplevas som en svårighet att tydliggöra för en elev. Vidare förklarar Lärare D att denne gör en uppdelning av begreppet teknik då hen benämner försvarstekniker samt anfallstekniker som två separata delar. Utifrån denna tolkning av de olika nivåerna i kunskapskraven, kopplat till teknik och taktik, så beskriver Lärare D att skillnaderna samt progressionen för A-nivå kontra C-nivå kan förstås i form av att aktionerna för A-nivå utförs i ett högre tempo jämfört med C respektive E nivå. Lärare D lyfter även fram att teknik och taktik till stora delar integrerar och är beroende av varandra i en fotbollsaktion.

Ska du slå en hård avvägd passning till en medspelare då krävs det att man behärskar det tekniska utförandet, men även att spelaren kan värdera situationen taktiskt och läsa av vad med- och motspelare gör på planen (Lärare D).

Lärare E ser en utmaning och svårighet i att uttrycka kunskapskraven i beskrivande språklig form. Hen menar på att individuella förutsättningar hos respektive elev påverkar det tekniska utförandet vilket innebär att det finns flera olika utföranden som kan motsvara de olika kraven. Hen beskriver det som lurigt att konkretisera kunskapskravet på detalj nivå. När det gäller Lärare E:s tolkning av begreppet teknik utifrån centralt innehåll relaterar hen till tillslag, passningar och mottagningar vilka inbegriper tekniska moment och utföranden. Taktik innefattar enligt Lärare E en spelares agerande i försvarsspel respektive anfallsspel både i kollektiv och individuell form. I likhet med Lärare B beskriver Lärare E att hen upplever elevernas tekniska färdigheter på en relativt hög nivå redan från starten av kursen, vilket får till följd att kunskapskravet för E nivå kan uteslutas.

De flesta elever som läser på ett nationellt idrottsgymnasium ligger på höga betyg när det gäller teknik. De flesta är förbi att kunna genomföra med god teknik (Lärare E).

## **7.2 Utformning av undervisning**

Lärare A förklarar att övervägande delen av undervisningen i kursen idrottsspecialisering 1 utgår från det centrala innehållet ”Regler, taktik och teknik inom specifik idrott vid träning och tävling”. Utifrån kunskapskravens progressionsuttryck utformar Lärare A, tillsammans med en kollega, övningar och moment som ska ge elev möjlighet till progression. Lärare A beskriver att de blandar teori och praktik, så till vida att hen i början av kursen förlägger en



stor del teoriundervisning med syfte att synliggöra de olika färdigheter som finns i spelet fotboll och hur dessa kommer i uttryck utifrån kunskapskraven. Lärare A använder sig av samtal och instruktioner i sin undervisning för att stödja elevernas utveckling.

Man kan börja lektionen med en isolerad passningsövning till exempel, då får eleverna arbeta med många repetitioner av ett tekniskt moment för att sedan gå över till en mer funktionell övning (spelövning), där eleven måste förhålla och anpassa sitt utförande till med- och motståndare. I sådana situationer kan man få en uppfattning om en elevs helhet som fotbollsspelare. Mycket av det här ska sägas, ämnet i sig är ju uppbyggt av en formativ bedömning hela tiden mer än det är en summativ. Den formativa bedömningen sker ju i samtal och via instruktioner med eleven och utifrån samtalen och instruktionerna kan man se hur eleven agerar (Lärare A).

Lärare B förklarar att de tekniska och taktiska momenten som utformas i kursen idrottsspecialisering 1 till stora delar inbegriper en basal nivå. Vidare förklarar Lärare B likt Lärare A att hen utformar lektioner som inledningsvis startar med isolerade moment och övningar för att därefter gå över till mer funktionella moment och övningar i form av smålagsspel. Lärare B lyfter även fram att det arbetas mycket med olika typer av instruktioner och anvisningar under lektionerna. Detta för att få eleverna att själva hitta lösningar på de utmaningar som de ställs inför i olika situationer. Lärare B säger även att respektive elevs klubbtagstränare har ett visst inflytande över utformningen av lektionsinnehållet när det gäller elevs belastningsperspektiv och utvecklingsområden.

Lärare C beskriver att första tiden i kursen idrottsspecialisering 1 till övervägande del består av färdighetsträning där eleverna ges möjlighet att träna tekniska grunder. Vidare utformas i stor utsträckning övningar som involverar olika former av spelmoment. Lärare C berättar även att valet av lektionsinnehåll ibland kan ge upphov till dubbla budskap då instruktioner och anvisningar kan vara det motsatta jämfört med elevens klubbtagstränare. I samband med sin planering säger hen att sammansättningen av lag är särskilt viktigt att beakta, då hen anser detta spelar en betydande roll i utfallet av lektionen. Lärare C ger eleverna inflytande i utformningen av lektionsinnehållet på så vis att hen låter eleverna få i uppgift att planera moment som de anser särskilt lämpliga att utveckla utifrån sina egna utvecklingsbehov.

Enkla saker som att komma till bollen och att gå ifrån bollen, vristpassningar, mottagningar, första touchen och huvudspel har många elever inte fått med sig tidigare i sin fotbollsutbildning. Sådana moment jobbar vi mycket med på lektionerna, framför allt i olika spelövningar. Matchmiljön är elevernas viktigaste miljö så det är klart där har man ju lite svårt ibland att ta till förändringar, de inpräntas med taktiska bitar och instruktioner kanske flera gånger i veckan i klubben, medan vi inpräntar något annat då kan det uppstå dubbla budskap liksom (Lärare C).

Lärare D berättar att vid utformning av undervisningen strävar hen efter att tydliggöra vad eleverna ska jobba med. I och med det anser hen att eleverna ges en tydlig bild över vad som är lärandemålet samt vad hen under lektionen kommer att bedöma. Instruktioner och anvisningar i samband med lektionerna anser Lärare D vara av vikt, då läraren kan bedöma hur väl respektive elev kan omvandla instruktionerna som ges i tillhörande övning. Vidare säger Lärare D att fotbollslektionerna oftast inleds med isolerade teknikövningar för att efter en tid övergå i allt mer funktionella övningar. Genom att manipulera faktorer som storlek på yta och antal tillslag beskriver Lärare D att eleverna tvingas arbeta med informationsprocessen vilket även ger en progression i utförandet. I kursen

idrottsspecialisering 1 förklarar Lärare D att hens fotbollslektioner till övervägande del lägger fokus på olika anfallstekniker.

Lärare E anger att hens fotbollslektioner i kursen idrottsspecialisering till stora delar liknar elevernas klubbtagsträning till sin utformning. Lärare E betonar dock att en viss skillnad finns då eleverna ges mer tid till att arbeta med individuella färdigheter, liksom isolerad teknikträning på en fotbollslektion jämfört med en klubbtagsträning. Lärare E förklarar att hen utformar sina lektioner utifrån specifika teman, vilka utgår ifrån SvFF spelarutbildningsplan, som i sin tur kopplas till ämnesplanen och det specifika centrala innehållet i kursen idrottsspecialisering 1.

Det vi försöker göra är att lära ut grunder och baskunskaper från Svenska Fotbollförbundets spelarutbildningsplan när det gäller taktiska och tekniska moment (Lärare E).

### **7.3 Betygsättning**

Vid tiden för betygsättning berättar Lärare A att då gör hen en helhetsbedömning där samtliga delar vägs in utifrån kunskapskraven samt information från elevernas respektive klubbtagsverksamhet. Detsamma gäller för elevens prestationer, där det tittas på insatsen i klubbtagget och på lektionerna. Lärare A försöker därmed beakta och nyttja all tillgänglig information om eleven vid betygsättning i kursen. Genom individuella samtal som hålls varje termin med eleven ger Lärare A information om och möjligheten att påverka sitt slutbetyg. Lärare A säger att denne ej dokumenterar elevens prestationer i skriftlig form i så stor utsträckning, den skriftliga dokumentation som finns tillhands, i samband med betygsättningen består av skriftliga prov och fysiologiska testresultat. I framtiden önskar Lärare A att ämnesbetyg införs istället för kursbetyg då möjligheterna enligt läraren ökar för en mer likvärdig bedömning. Lärare A efterfrågar även ett mer specifikt bedömningsstöd från specialidrottsförbundet SvFF, vad gäller bedömning och betygsättning, då det mer generella bedömningsstödet som finns för ämnet specialidrott är till god hjälp i arbetet.

Man har en ganska bra samlad bild när tiden för betygsättning närmar sig eftersom man följt eleverna i 1,5 års tid. Under kursens ser vi till att samtala med varje elev så att eleven får reda på nuvarande betygsnivå och vad som krävs av den för att nå ett högre betyg i kursen sedan så ser vi till att dom ges chansen att förbättra detta under den tiden som är kvar av kursen. Vid kursslutet blir det att man ser över de olika delarna i kunskapskraven och utifrån respektive del sammanställer det till ett summativt betyg. Sedan är det också viktigt att väga in hur eleverna fungerar i sina klubbtag (Lärare A).

Lärare B är noggrann med att under kursens gång dokumentera genomförda fotbollslektioner. Hen förklarar att direkt efter avslutad lektion nedtecknas korta omdömen i form av skriftliga kommentarer om respektive elevs prestation utifrån lektionens innehåll och tema. Sedan använder Lärare B dessa omdömen vid sina elevsamtal som sker några tillfällen per termin. Under kursens gång, förklarar Lärare B, att hen arbetar utifrån en kunskapsmatris som tagits fram tillsammans med sin kollega. Med hjälp av matrisen anser Lärare B att de får en god överblick gällande respektive elevs kunskapsnivå. Vidare förklarar hen att det strävas efter att beakta all tillgänglig information om sina elever, detta genom att även se eleverna i deras klubbmiljö. Lärare B beskriver även att hen använder sig av filmmaterial från lektionerna med syftet att jämföra en elevs utveckling. Vid tiden för betygsättning upplever Lärare B att denne har ett brett och varierat insamlat bedömningsunderlag för respektive elev.

Avslutningsvis lyfter Lärare B fram att hen förankrar sin bedömnings och betygsättnings tillförlitlighet genom kollegiala samtal då hen ser ett stort värde i att diskutera med erfarna och kunniga kollegor.

Ska man jämföra med den yppersta elitnivån på världens bästa fotbollsspelare, ja då är ju inte våra elever på den nivån. Men vi har någonstans hamnat i ett läge där vi tycker att vi måste jämföra med, vad är liksom normal standard för en fotbollsspelare i den här åldern i Sverige. Gällande det tekniska momenten då får jag helt enkelt förlita mig till de blotta ögat och till filmklipp då vi går tillbaka och tittar, vi tittar väldigt mycket film från våra lektioner som vi kan använda för att göra nedslag exempelvis att titta hur såg det ut i oktober där ser vi Elsas tillslag hur ser det ut i maj okej här har det hänt någonting. Sedan är vi tre instruktörer alla har hyfsad erfarenhet av fotboll och tränarskap då vi förlitar oss väldigt mycket på det blotta ögat och erfarenheter och våra noteringar från närvarojournalen. (Lärare B)

Jag tycker att det är viktigt att se eleverna i sin hemmiljö därför att dels så är det ju så att vi tränar ju tjejer och killar tillsammans exempelvis och det är en utmaning för en tjej i årkurs 1 som är i samma övning eller i samma spel som en kille i årkurs 3 att visa sina spetsegenskaper, när hon däremot får spela match i sin egen hemmiljö så har hon förmodligen en större trygghet och ett större mod att kunna göra dom aktioner som är hennes spetsegenskap. Samma sak med killarna egentligen för dom kan ju åt andra hållet vara väldigt framträdande i sin NIU miljö men sen ha svårare i sin föreningsmiljö. Men jag tycker att det där är bra att den möjligheten finns att man får beakta allt man har sett fotbollsmässigt kring en spelare (Lärare B)

Lärare C menar att förtrogenheten med spelet fotboll är det centrala i kursen idrottsspecialisering 1, vilket hen även ser som kärnan i betyget. Likt Lärare A och B belyser Lärare C vikten av att se eleverna i matchmiljö i deras klubbtag för att få en så stor överblick som möjligt över deras fotbollsutveckling och kunskapsnivå. Samtidigt uttrycker Lärare C att *tävling* och *tävlingssituationer* är svåra att värdera på så vis att nivåerna i klubbtag kan skilja sig åt i stor utsträckning vilket medför en problematik och utmaning i att tolka och värdera en elevs prestation.

Vi har spelare från 10 olika klubbar allt ifrån akademi till division 1 till division 5 klubbar så det är klart det är inte så lätt att bedöma det alla gånger. Vad säger en match i division 5 kontra en akademi match, hur ska man värdera dom olika delarna? (Lärare C).

Vidare förklarar Lärare C att hen varje månad gör avstämningar kopplade till en på förhand egen utformad kunskapskravsmatris i kursen idrottsspecialisering 1, vilket även förmedlas till respektive elev i samband med individuella samtal under kursen gång. Vid tidpunkt för betygsättning anger Lärare C att kunskapskravet kopplat till centralt innehåll taktik och teknik väger tyngst för ett slutbetyg, på så vis kan hen bedöma respektive elevs fotbollskunskap utifrån hur eleven kan omsätta detta i spelet och matchsituationer.

Du kan vara bäst av alla på att träna frisparkar, sen kommer matchen och då går bollen 100 meter över, likadant med faktakunskaper, du kan väldigt mycket om fotboll, du kan fotbollstermerna, fotbollens historia och utveckling inom både herr och damfotboll men du är inte bra på spelet. Har du inte spelet så hjälper ju inte det andra egentligen för att nå ett högt betyg (Lärare C).

Lärare D upplever en trygghet i sin bedömningspraktik, detta då hen tillsammans med sin kollega anser sig ha ett ändamålsenligt övningsinnehåll som ställer krav på det de vill bedöma i kursen idrottsspecialisering 1. Under kursen gång berättar Lärare D att hen ger varje elev möjligheter att påverka sitt slutbetyg, dels genom termins- och halvtidsbedömningar i kursen, dels genom kontinuerliga elevsamtal där läraren tillsammans med eleven går igenom elevens individuella utvecklingsplan (IUP) som upprättats i samband med kursen start. Genom dessa samtal beskriver Lärare D att progressionsuttrycket i och efter *samråd* ges hen god möjlighet att bedöma. Lärare D berättar även att elevernas matchmiljö har en betydande roll vid betygsättning i kursen idrottsspecialisering 1 detta då information från matchsituationer används som en del av betygsunderlaget i samband betygsättningen i kursen idrottsspecialisering 1. Lärare D uttrycker även en önskan om att få ta del av andra NIU-fotbollsgymnasiers genomsnittliga betyg i kursen idrottsspecialisering 1 för att ytterligare stärka tryggheten och förtroendet med sin bedömning och betygsättning.

Var du befinner dig i för klubbblagsnivå påverkar så klart det tekniska utförandet, ju högre nivå man spelar på desto större krav ställs det. Vi upplever att vårt övningsinnehåll i kursen idrottsspecialisering 1 är tillräckligt utmanande för att vi tämligen enkelt ska kunna urskilja förbättringspunkter hos eleverna och därmed även få en bra bild av vilken kunskapsnivå som motsvaras. (Lärare D).

Lärare E beskriver att undervisningen i kursen idrottsspecialisering 1 till övervägande del består av fotbollsträning, vilket medför att underlaget vid betygsättningen utgörs av i stor utsträckning från fotbollsträningen.

Till större delen så är det ju praktisk undervisning i kursen idrottsspecialisering 1 som det handlar om, och det är fotbollsträning i vårt fall, vi ska utbilda fotbollsspelare på sikt som ska kunna ta sig till nationell elit. Så det är klart att det vi har gjort mest utav i kursen kommer väga tyngst vid betygsättning (Lärare E).

Lärare E berättar vidare att fram till tiden för betygsättning görs avstämningar för att säkerställa så att eleverna har getts möjlighet och tid till att träna och öva på de förmågor som undervisningen i kursen idrottsspecialisering 1 syftar till. Lärare E förklarar även att genom de individuella samtal som hålls en gång per termin ges respektive elev kännedom om hur de ligger till i kursen, samtidigt som Lärare E ges möjlighet till att inhämta bedömningsunderlag utifrån progressionsuttrycket i och efter *samråd*. Däremot säger Lärare E att det ej finns tid och möjlighet att följa elevernas prestationer i deras klubbmiljö. Vid betygsättningen utgår Lärare E endast från den information undervisningstillfällena har gett.

## 8. Analys av resultat utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv

I detta avsnitt följer en analys av undersökningens resultat utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv med utgångspunkt i arenorna, *transformeringsarenan* och *realiseringsarenan*.

### 8.1 Transformeringsarenan

Inom transformeringsarenan gör respektive lärare sin egen tolkning av den på förhand formulerade läroplanen. Denna process skiljer sig åt mellan lärare och ämnen då det görs tillägg och fråndrag utifrån styrdokumentet som ligger till grund för undervisningen i skolan. I den här studien syftar första frågeställningen till att besvara hur respektive specialidrottslärare tolkar det centrala innehållet ”taktik och teknik” samt tillhörande kunskapskrav för betygsnivå E, C och A i kursen idrottsspecialisering 1, vilket kan förstås och analyseras utifrån läroplansteorin och tillhörande transformeringsarenan.

Utifrån resultaten går det att utläsa likheter likväl som olikheter vad det gäller specialidrottslärarna transformering av det centrala innehållet teknik och taktik samt kunskapskraven i ämnesplanen för kursen idrottsspecialisering 1. När det gäller specialidrottslärarnas tolkningar av begreppet *teknik* går det att utläsa relativt samstämmiga beskrivningar när det gäller tekniska moment kopplat till idrotten fotboll. Samtliga specialidrottslärare i undersökningen beskriver det tekniska utförandet utifrån moment och aktioner där bollen är i samverkan med eleven. Vidare kan det urskiljas två former av teknik, utifrån specialidrottslärarnas berättelser, då de gör en uppdelning av begreppet i isolerad respektive funktionell teknik. Funktionell teknik är den teknik som kan utföras i spelövningar och matchsituationer, vilket sägs vara det huvudsakliga målet samt det övervägande momentet som bedöms. Lärare C menar på att den funktionella tekniken i spelsituationer är den viktiga och intressanta. Isolerad teknik beskrivs i sin tur av lärarna i form av en teknik som kan utföras repetitivt utan motståndare. Specialidrottslärarnas intervjusvar är relativt lika varandra när det gäller stoffurval kopplat till det centrala innehållet som berör teknik.

Gällande specialidrottslärarnas intervjusvar kopplat till begreppet *taktik* kan en större spridning utläsas. Enligt Lärare D omfattar taktik huruvida en elev kan tillägna sig instruktioner och anvisningar i samband med lärarens lektionsgenomgångar. Lärare C associerar taktik i sin tur till att eleven förstår spelet genom att utföra aktioner på planen, där eleven visar vad den ska göra och när den ska göra det. Lärare B beskriver att taktik innebär att eleven visar förståelse för spelet fotboll, teoretiskt och praktiskt. Detta genom att värdera situationer i spelet på ett sätt som gynnar eleven själv och lagets spel.

Specialidrottslärarna ser en viss svårighet i hur ämnesplanens kurskrivelse för kursen idrottsspecialisering 1 är utformad. Lärare A upplever en utmaning i hur kunskapskraven och centralt innehåll är utformade i det skriftliga språket. Lärare B anger att kunskapskravet samt centralt innehåll är det enklaste kravet att följa upp eleverna i då detta utgör en så stor del av undervisningen (fotbollsträning) och tillika får mest utrymme i kursen. Å andra sidan nämner Lärare B samtidigt att kravet är det luddigaste då det enligt hen ger störst utrymme för fri tolkning.

När det gäller specialidrottslärarnas tolkning av kunskapskravet i kursen idrottsspecialisering 1, anges skilda beskrivningar. Lärare B och Lärare E menar att betygsnivå E helt kan uteslutas när de i transformeringsarenan tolkar och gör sina stoffurval utifrån kursens centrala innehåll och tillhörande kunskapskrav. Därmed anser de båda specialidrottslärarna att elevgruppens kunskapsnivåer motsvarar nivåerna C-A i kunskapskravet redan vid starten av kursen.

Du genomför inte i mina ögon idrotten fotboll med viss säkerhet och i samråd med lärare, och med viss precision och kontroll om du konkurrerat dig in på en NIU utbildning (Lärare B).

De flesta elever som läser på ett nationellt idrottsgymnasium ligger på höga betyg när det gäller teknik. De flesta är förbi att kunna genomföra med god teknik (Lärare E).

Lärare B och E:s intervjusvar kan jämföras med Lärare D:s tolkning av kunskapskravens olika nivåer. Lärare D framhåller att skillnaderna och progressionen för A-nivå kontra C-nivå kan förstås i form av att aktionerna för A-nivå utförs i ett högre tempo jämfört med C- respektive E-nivå. Lärare A beskriver i likhet med Lärare D hur hen utgår från vilken svårighetsgrad uppgiften ställer på eleven i samband med det tekniska och taktiska utförandet. Lärare A tolkar betygsnivå-A utifrån att eleven kan utföra tekniska och taktiska aktioner i spelsituationer.

Lärare C beskriver att hen utgår från spelet fotboll vid sin tolkning av de olika nivåerna (E, C och A) i kunskapskravet. Lärare C menar samtidigt att elevernas klubbstatus påverkar hans tolkning detta då en elev i en elitförening är svår att jämföra gentemot en elev som spelar i en division 5-klubb.

Vi har spelare från 10 olika klubbar allt ifrån akademi till division 1 till division 5 klubbar så det är klart det är inte så lätt att bedöma det alla gånger. Vad säger en match i division 5 kontra en akademi match, hur ska man värdera dom olika delarna? (Lärare C).

## 8.2 Realiseringsarenan

I realiseringsarenan verkställer specialidrottslärarna sin undervisning, utifrån den tolkning och det framtagna stoffurval som skett i transformeringsarenan för kursen idrottsspecialisering 1. I samband med verkställandet av undervisningen, inhämtar specialidrottslärarna information från elevernas aktiviteter i den aktuella lektionen, vilket vidare utvärderas och slutligen ligger till grund för betygsättning av elevernas kunskaper och färdigheter. Realiseringsarenan kan därmed kopplas till frågeställning två och tre i denna studie.

Av intervjusvaren sägs att det centrala innehållet taktik och teknik involveras i stor utsträckning av kursens totala undervisningstid. Samtliga specialidrottslärare menar på att kursen, idrottsspecialisering 1, omfattas huvudsakligen av praktisk träning som i detta fall innebär fotbollsträning. Specialidrottslärarna ser därmed att undervisningen ger eleverna goda möjligheter att utvecklas samt visa på sina kunskaper inom det centrala innehållet ”teknik och taktik”. Vilket enligt specialidrottslärarna i sin tur ger dem goda möjligheter att följa upp elevernas utveckling under kursens gång.

Samtliga specialidrottslärare beskriver att de utformar lektioner som inleds med isolerade moment och övningar, där eleverna ges möjlighet att utföra många upprepningar av specifika tekniska aktioner, för att senare gå över till mer funktionella övningar vilka beskrivs av specialidrottslärarna som spelövningar. Lärare A beskriver hur hen verkställer sin lektion inom realiseringsarenan samt hur spelövningar ställer högre krav på eleverna när det gäller att anpassa och förhålla sitt utförande till med- och motspelare.

Man kan börja lektionen med en isolerad passningsövning till exempel, då får eleverna arbeta med många repetitioner av ett tekniskt moment för att sedan gå över till en mer funktionell övning (spelövning), där eleven måste förhålla och anpassa sitt utförande till med- och motståndare. I sådana situationer kan man få en uppfattning om en elevs helhet som fotbollsspelare (Lärare A).

Lärare E beskriver att hans fotbollslektioner i kursen idrottsspecialisering till stora delar liknar elevernas klubbtagsträning till sin utformning. Lärare E betonar dock att en viss skillnad finns då eleverna ges mer tid till att arbeta med individuella färdigheter, liksom isolerad teknikträning på en fotbollslektion jämfört med en klubbtagsträning.

Flera av specialidrottslärarna i studien beskriver att de använder sig av olika former av instruktioner och anvisningar vid verkställandet av sina lektioner. Lärare D framhåller att hans instruktioner och anvisningar fyller flera funktioner, dels tydliggöra lärandemålet för lektionen, dels möjliggöra bedömning av hur väl respektive elev omvandlar instruktionerna i tillhörande övning. I motsats menar Lärare C att ett visst lektionsinnehåll och tillhörande instruktioner ibland kan bli problematiska för eleverna att förstå och tillgodogöra sig.

Matchmiljön är elevernas viktigaste miljö så det är klart där har man ju lite svårt ibland att ta till förändringar, de inpräntas med taktiska bitar och instruktioner kanske flera gånger i veckan i klubben, medan vi inpräntar något annat då kan det uppstå dubbla budskap liksom (Lärare C).

Utifrån de iakttagelser och observationer som skett under lektionstid anger specialidrottslärarna olika metoder för att dokumentera deras bedömning. Matriser, journaler, kollegiala samtal samt filmklipp lyfts fram som de huvudsakliga dokumentationsformerna. Fyra av fem specialidrottslärare anger att de utöver lektionerna även inhämtar information om sina elever utifrån hur de presterar i sina klubbtag. Informationen vägs senare in vid betygsättningen i kursen idrottsspecialisering 1. Lärare B menar på att detta tillvägagångssätt medför en rättvisare bedömning av sina elever.

Jag tycker att det är viktigt att se eleverna i sin hemmiljö därför att dels så är det ju så att vi tränar ju tjejer och killar tillsammans exempelvis och det är en utmaning för en tjej i årkurs 1 som är i samma övning eller i samma spel som en kille i årkurs 3 att visa sina spetssegenskaper, när hon däremot får spela match i sin egen hemmiljö så har hon förmodligen en större trygghet och ett större mod att kunna göra dom aktioner som är hennes spetssegenskap. Samma sak med killarna egentligen för dom kan ju åt andra hållet vara väldigt framträdande i sin NIU miljö men sen ha svårare i sin föreningsmiljö. Men jag tycker att det där är bra att den möjligheten finns att man får beakta allt man har sett fotbollsmässigt kring en spelare (Lärare B).

Samtliga specialidrottslärare beskriver att de använder sig av individuella elevsamtal under kursens gång med syfte att informera eleverna om hur de kan påverka sitt kursbetyg. Underlaget i samband med elevsamtalen utgörs till stor del av sådant som lärarna inhämtat utifrån verkställandet av lektionerna. Lärare A ger en tydlig bild över hur hen ser på ämnet specialidrott och tillhörande bedömningspraktik.

Mycket av det här ska sägas, ämnet i sig är ju uppbyggt av en formativ bedömning hela tiden mer än det är en summativ. Den formativa bedömningen sker ju i samtal och via instruktioner med eleven och utifrån samtalen och instruktionerna kan man se hur eleven agerar (Lärare A).

## 9. Diskussion

Följande avsnitt är uppdelat i två underrubriker; **Resultatdiskussion** och **Metoddiskussion**. Under resultatdiskussion diskuteras studiens resultat i förhållande till bakgrund, tidigare forskning och teoretiskt perspektiv. Resultatdelen är i sin tur uppdelad i tre underrubriker bestående av studiens frågeställningar. Under metoddiskussion diskuteras den metod som användes vid insamlingen och analys av studiens empiriska material.

### 9.1 Resultatdiskussion

Syftet med denna studie var att beskriva hur legitimerade lärare i ämnet specialidrott inriktning fotboll resonerar om bedömning och betygsättning i kursen idrottsspecialisering 1 utifrån kursens centrala innehåll om ”taktik och teknik inom specifik idrott vid träning och tävling”. Resultatdiskussionen kommer följa frågeställningarnas ordning, först diskuteras frågeställning 1, sedan 2 och till sist frågeställning 3.

#### *9.1.1 Hur tolkar lärarna kunskapskraven för betygsstegen E, C och A utifrån det centrala innehållet ”taktik och teknik inom specifik idrott vid träning och tävling” i kursen idrottsspecialisering 1?*

Utifrån specialidrottlärarnas intervjuvar, vilka redovisats i resultatavsnittet i den här studien, går det att urskilja både likheter och olikheter när det gäller kursens centrala innehåll och tillhörande begreppen taktik och teknik kopplat till idrotten fotboll vilket inbegrips inom transformeringsarenan. Lärarnas tolkningar går i linje med det som Larsson m.fl. (2015, s.18) och Bengtsson (2020, s. 15) skriver gällande begreppens definition och innebörd. Vidare kan det utifrån lärarnas utsagor urskiljas två distinkta typer av teknik, isolerad teknik och funktionell teknik. Isolerad teknik omfattar enligt lärarna bastekniska grunder medan funktionell teknik relateras till det tekniska utförandet vilket kommer i uttryck i spelsituationer. Trots relativt samstämmiga tolkningar av det centrala innehållet talar lärarna om att friheten till tolkning är stor. Det kan i sin tur förklaras av att ämnets inramning och avgränsning är svag. Ämnen som är svagt avgränsade och inramade gör det möjligt för läraren till en friare och mer personlig ämnestolkning skriver Linde (2021, s. 62). Larsson m.fl. (2015, s. 20) nämner att det för en lärare gäller att med stöd av respektive specialidrottsförbund identifiera vilka specifika färdigheter och taktiska handlingsalternativ en elev ska behärska för respektive kurs och betygsnivå. Något sådant konkret stöd kan utifrån resultaten i den här studien tydas saknas från specialidrottsförbundet SvFF. Då gymnasieämnet specialidrott omfattas av ett stort antal idrotter varav fotboll är den idrott som har flest antal NIU-elever (ca 3500) i Sverige kan det tänkas vara önskvärt att SvFF förtydligar och konkretiserar ämnesplanen för specialidrott. En konkretisering kan få till följd att förhindra det som Hedberg (2014, s.146) visar i sin avhandling, nämligen att lärare i specialidrott inte bygger sin undervisning med utgångspunkt från ämnesplanen utan istället utgår från sina egna uppfattningar om vad eleverna bör utveckla och inhämta för kunskap för att bli elitidrottare.

I specialidrottslärarnas beskrivningar av tillhörande kunskapskravens olika nivåer kan det utläsas att lärarnas beskrivningar skiljer sig åt till en viss grad. Två lärare (Lärare B och Lärare E) anser att E-nivå kravet kan bortses och uteslutas redan från start, då de betraktar elevernas förkunskaper för att bli antagna på ett NIU-gymnasium motsvarande C och A-nivå. Vidare talar lärarna om att kunskapskraven behöver sättas i relation till idrotten fotboll och elevernas tillhörande klubbblagsnivå. Lärarnas intervjuvar kan därmed ge uttryck för att dessa



upplever en utmaning gällande att tolka och konkretisera gränserna mellan kunskapskravens olika nivåer, en av faktorerna som tycks väga in är elevernas klubbtagtillhörighet och klubbtagetsnivå. Lärare C talar bland annat om att "referensramarna" det vill säga hans tolkning av kunskapskravens olika nivåer får olika betydelser beroende på vilka samverkande klubbar som knyts an till hans elever. Denna utmaning är i likhet med det som Vallberg Roth m.fl. (2016, s. 98) fann i sin studie där lärare i ämnet idrott och hälsa upplevde svårigheter gällande tolkning av gränser mellan olika kunskapsnivåer relaterat till de så kallade progressionstrycken i samband med betygsättning.

Vidare kan lärarnas tolkning av kunskapskraven förstås i form av att dessa påverkas av yttre faktorer. De yttre faktorerna är kopplade till idrottsliga villkor utanför skolan vid dennes transformering av ämnesplanen och tillhörande kursen idrottsspecialisering 1. Lärarna kan därmed tänkas behöva ta hänsyn till elevernas fotbollsmässiga förkunskaper likväl som rådande fotbollsmässiga kunskaper vilka kan omfatta både tidigare fotbollsutbildning och klubbtagetsnivå samt nuvarande klubbtagtillhörighet och nivå vid dennes tolkning och transformering av centralt innehåll och tillhörande kunskapskrav i kursen idrottsspecialisering 1. Denna inflytelserika faktor nämner även Lundgren m.fl. (2020, s. 364) då han hänvisar till ramfaktorteorin som menar på att elevernas kunskapsnivå är en faktor som påverkar formningen av innehållet. Intervjuszvaren i denna studie bekräftar även detta inom ämnet specialidrott då specialidrottslärarna talar om svårigheter att jämföra elevers olika klubbtagetsnivåer i förhållande till ämnesplanens skrivningar.

I jämförelse med Hedbergs (2014) avhandling kan man i den här studien utläsa att specialidrottslärarna eftersträvar att förhålla sig till de på förhand formulerade styrdokumentet i sitt arbete vad gäller att transformera kursen idrottsspecialisering 1. Skolverket (2018, s. 9) anger att läraren ska läsa och tolka kunskapskraven i relation till syftet, det centrala innehållet samt den undervisning som har bedrivits. Utifrån lärarnas intervjusvar i den här studien kan det utläsas att lärarna i sina beskrivningar länkar samman sina tolkningar av centralt innehåll och kunskapskrav med undervisningsituationer inom specialidrotten fotboll. Larsson m.fl. (2015, s. 7) betonar vikten av detta då de menar på att lärare måste ta del av och beakta det som står skrivet om ämnets syfte och om det centrala innehållet för att kunna konkretisera kunskapskraven. Vidare anger Larsson m.fl. (2015, s.7) att en tydlig koppling ska finnas mellan målen (vilka förmågor och kunskaper eleven ska ges förutsättningar att utveckla genom undervisningen) och kunskapskraven (vad eleven ska bli bedömd på och vad som krävs för ett visst betyg).

### *9.1.2 Hur beskriver lärarna att de utformar lektioner för att kunna göra bedömning inom det centrala innehållet "taktik och teknik inom specifik idrott vid träning och tävling"?*

Undervisningen som behandlas i kursen idrottsspecialisering 1, utifrån lärarnas utsagor, överensstämmer väl med det som anges av Skolverket (2011b, s. 2) så till vida att kursen idrottsspecialisering 1 rymmer ett tydligt fokus på utövande i träning med syftet att utbilda eleven i sin idrott. Undervisningens utformning kan utifrån resultatet i denna studie förstås som en reproducering av elevernas klubbtagsträning. Hedberg (2014, s. 146) samt Ferry (2014, s. 81) visade på i sina studier att idrottsrörelsens regler och villkor till övervägande del styr hur verksamheten ska bedrivas på idrottsutbildningar. Detta medför enligt Hedberg att idrottsutbildningarna får en avsaknad av legitimitet inom skolan då de inte följer skolans regelverk (Hedberg, 2014, s. 146). Idrottens villkor behöver inte alla gånger stå i motsats till

skolans regler och villkor. Snarare kan undervisningens utformning ses utifrån ett perspektiv likt ett yrkesprogram på gymnasiet där elevernas yrke i detta fall är fotboll och genom undervisning ska förberedas och utvecklas inför en framtida yrkeskarriär som fotbollsspelare. Skolverket (2011a, s. 1) anger i ämnesplanen för gymnasieämnet specialidrott att ämnet ska möjliggöra en hälsosam idrottskarriär och prestationsutveckling inom en vald idrott. Vidare anges det i syftesbeskrivningen att undervisningen ska syfta till att eleverna utvecklar den idrottsliga förmågan (Skolverket, 2011a, s. 1). I SvFFs förväntningar och övergripande mål för NIU-fotbollsgymnasier går det att läsa att antagna NIU elever på sikt skall kunna nå nationell eller internationell elitnivå (Svenska Fotbollförbundet, 2021, s. 1). Kopplat till det som Ferry (2014, s. 81) lyfter fram, gällande att alltför stora förändringar och anpassningar av idrottens villkor efter skolans regler och normer, kan medföra att varken idrottsrörelsens eller skolans behov matchar. Vilket kan tydas att specialidrottslärarna ger uttryck för att balansera idrottsrörelsens samt skolans behov utifrån deras roll som specialidrottslärare inom idrotten fotboll. Hedberg (2014, s. 21) belyste denna utmaning i sin avhandling då hon menar på att den som undervisar i ämnet specialidrott hamnar mitt i späningsfältet mellan skolan och idrottens olika institutioner. Då ämnet specialidrott klassificerades om år 2017 från ett yrkesämne till ett visst ämne i gymnasial utbildning, kan det uppstå en otydlighet kring vad ämnet huvudsakligen ska syfta till då det varken klassificeras som ett yrkesämne eller så kallat teoretisk ämne. Vidare kan det förstås i likhet med det som Linde (2021, s. 62) lyfter fram gällande att ämnes traditioner har ett inflytande över innehållet. Inom ämnet specialidrott kan det beskrivas av att respektive idrott har en viss form av tradition och ursprung vilket kan vara utmanande att avvika ifrån för en specialidrottslärare.

Den bedömningspraktik som lärarna ger anspråk att bedriva genom sin undervisning kan skildras som formativ, vilket kan kopplas till det Lundahl (2014, s.11) skriver då han förklarar att formativa bedömningar syftar till att påverka och forma lärandeprocesser med syftet att främja elevernas kunskapsutveckling. I likhet med Lundahl talar Lärare A om att ämnet specialidrott inbegriper en formativ bedömningspraktik. Lärarna talar bland annat om övningarnas instruktioner och anvisningars betydelse för att främja elevernas utföranden. Den formativa bedömning som ges uttryck att ske kan även leda till omformulering av undervisningsinnehåll. Detta påverkar i sin tur både transformeringsarenan och realiseringsarenan utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv. Lärare D talar om betydelsen av att tydliggöra lärandemålet för lektionen, vilket även det kan kopplas till en formativ bedömningspraktik, då man enligt Lundahl (2014, s. 90) bör tydliggöra syftet med ett moment för att hjälpa eleverna att förstå hur man gör det bra. Lärare D intervju svar kan på detta sätt stå i motsatt förhållande till det som Skolinspektionens granskning av ämnet idrott och hälsa visade, nämligen att eleverna i stor utsträckning inte vet vilka förmågor som de i undervisningen ska utveckla under lektionerna samt att lärarna i liten utsträckning förklarar och pratar med eleverna om detta (Skolinspektionen, 2018, s. 52). Likväl kan det utifrån Ferry och Andersson (2021, s.57) enkätstudie utläsas att var fjärde specialidrotts elev anser att det finns en otydlighet med vad som bedöms och betygsätts i ämnet specialidrott. Genom att tydliggöra lärandemålet för lektionen likt Lärare D intervju svar kan det tänkas vara möjligt att elevernas förståelse inte bara ökar för vilka kunskaper som dessa ska utveckla utan även för vad som bedöms i kursen och ämnet.

Då lektionernas utformning har en stor likhet med elevernas klubbtagsträning kan lärarnas ögonblickliga bedömning med det "blotta ögat" som Lärare B uttrycker sägas grunda sig i respektive lärares repertoar vilket i detta fall består av ämneskunskaper, utbildningsnivå och erfarenheter. Lärarnas repertoar kan i sin tur kopplas och skildras utifrån det som Seger (2014, s. 17) skriver nämligen att kunskapsbedömning handlar om att bedöma andras tankar

och handlingar, vilket är komplext och återspeglar lärarnas syn på kunskap, lärande och ämnet i sig. Annerstedt (2007, s. 203) lyfter fram utmaningen som lärare i sin bedömningspraktik ställs inför då lärare inom ämnet idrott och hälsa istället för att bedöma elevers skriftliga svar, genomför ögonblickliga bedömningar av en fysisk prestation som utförs på en bråkdel av en sekund. Då samtliga specialidrottslärare i den här studien har en akademisk lärarutbildning tillika en hög tränarutbildningsnivå från SvFF kan respektive lärares bedömningsförmåga antas vara god.

### *9.1.3 Hur beskriver lärarna att de arbetar med betygsättning i kursen idrottsspecialisering 1?*

Under kursens gång anger lärarna att dessa inhämtar information om elevernas kunskaper dels utifrån genomförda lektioner och individuella samtal, dels genom att se eleverna i matchsituationer i sina klubbtag. I *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* står det skrivet att lärare vid betygsättning ska utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskrav som finns för respektive kurs. Vidare anges det att lärare även ska beakta kunskaper som en elev har tillägnat sig på annat sätt än genom den aktuella undervisningen (Skolverket, 2011c, s. 10). I likhet med det som Lärare B lyfter fram, då hen är positivt inställd till möjligheten att beakta elevens klubbspel, kan det samtidigt som Lärare C, tolkas vara svårt att jämföra olika nivåer. Lärare E är den enda läraren i studien som ej beaktar och inhämtar information utifrån elevens klubbspel då hen pekar på tidsbrist som orsak till detta. Då elever som går på ett NIU bedriver största delen av sitt fotbollsutövande i sin klubbmiljö, vilket fyra av fem lärare i denna studie inhämtar information ifrån, kan det tänkas att ämnet specialidrott inte bara gäller under schemalagd tid inom skolan. Ämnet specialidrott kan i detta fall skildras skilja från andra gymnasieämnen vilka varken kan eller behöver ta hänsyn till elevernas aktiviteter utanför schemalagd skoltid. Detta kan som Lärare B lyfter fram ge goda möjligheter och underlätta en specialidrottlärares bedömningsarbete men det kan även skapa en utmaning då man av tidsbrist inte hinner se alla elever i sina klubbtagsmiljöer.

Vidare går det att utläsa i resultatet att lärarna fram till tiden för betygsättning arbetar med kontinuerliga avstämningar utifrån lokalt formulerade matriser. Genom matriserna kan det tydas att lärarnas avstämningar säkerställer en uppföljning av elevernas kunskapsutveckling kopplat till de kunskaper, förmågor och de krav som finns formulerat för kursen. Likväl kan det säkerställas för lärarna att de, fram till tiden för betygsättning, samlat in ett allsidigt bedömningsunderlag vilket lyfts fram av Skolverket (2018, s. 33) som en viktig del i arbetet för att få till stånd en tillförlitlig bedömning av elevernas kunskaper. Samtidigt finns det tecken utifrån specialidrottslärarnas intervjuvar som tyder på att vissa av dem värderar och värdesätter specifika moment och kunskapskrav i kursen idrottsspecialisering 1 lite högre än andra. Lärare C anser bland annat att elevens förtrogenhet med spelet fotboll är kärnan i betyget. Liknande fann både Vallberg Roth m.fl. (2016, s. 98) och Wiker (2017, s. 118) då deras båda studier visade på att lärare inom ämnet idrott och hälsa tenderar till att värdesätta specifika moment och kunskapskrav högre än andra, vilket fick till följd att de dokumenterades vid flest tillfällen samt ingick som moment med störst innehåll i undervisningen.

En iakttagelse som gjorts utifrån resultatet i denna studie är att specialidrottslärarnas intervjuvar inte ger uttryck för att elevbeteende eller elevers motivation skulle ingå som underlag vid deras betygsättning. Svennberg (2017, s. 80) påvisade i en delstudie till sin

avhandling att kunskapskraven kan hjälpa en lärare att fokusera mer på kunskaper och mindre på elevers beteende vilka tidigare har setts vägas in vid tiden för betygsättning i ämnet idrott och hälsa.

Specialidrottlärarna kan sägas ha ett komplext bedömningsarbete, detta då de på förhand har en stor frihet att välja ut ett innehåll som dessa anser som betydelsefulla kunskaper för respektive elevs fotbollsutveckling i kursen idrottsspecialisering 1. Vid sin tolkning och urval i transformeringsarenan har respektive lärare i sin tur faktorer vilka lärarna i olika utsträckning behöver ta hänsyn till. Vid lärarens verkställande av lektionen, vilket har förklarats ske i realiseringsarenan, har även denna en rad faktorer som kan påverka elevernas mottagande av lektionsinnehåll, vilket i slutändan får en inverkan på elevens prestation och tillika lärarens bedömning av prestation. Utifrån lärarens bedömning av den verkställda lektionen kan en eventuell omplanering ske, vilket inbegriper en omformulering av lektionsinnehållet. Med detta kan det förklaras hur läroplansteorins båda arenor ständigt samspelar och går i varandra, då respektive lärares tolkning av innehåll och urval av betydelsefull kunskap ger eleverna olika möjligheter för att tillägna sig dessa. Linde (2021, s. 110) skriver att urvalet av vad läraren anser vara den giltiga och betydelsefulla kunskapen i ämnet är en styrande faktor för vilka som blir framgångsrika och med ändringar i stoffurval sker förskjutningar i framgång mellan elever. Det kan därmed ses som betydelsefullt att man som specialidrottlärare har en förståelse över hur ens tolkning av styrdokument och i sin tur urval av lektionsinnehåll får en inverkan på ens elevers lektionsprestationer och i slutändan dess slutbetyg. Det kan tänkas att deltagarna i denna studie beaktar detta då intervjuvaren ger uttryck för en förståelse och medvetenhet över dess komplexa bedömningspraktik. En möjlig förklaring till detta kan i likhet med Ferry och Andersson (2021, s. 97) förklaras av att lärarna innehar en lärarlegitimation i ämnet specialidrott. I SvFFs kriterier för tillstyrkan av NIU-fotbollsgymnasier framgår inga krav på lärarlegitimation i ämnet specialidrott vilket man i sin tur kan ställa sig lite frågande till om man som specialidrottsförbund vill eftersträva en kvalitativ utbildning med det uttalade syftet att eleverna under gymnasietiden utvecklar färdigheter och kunskaper i fotboll som ger förutsättningar att nå nationell elitnivå (Svenska Fotbollförbundet, 2021, s. 6). Utifrån intervjuvaren i denna studie bekräftas vikten av en god utbildningsnivå hos en specialidrottslärare då stora delar av lärarnas val i sitt arbete utgår från deras personliga repetertoar.

Ett förtydligande material från specialidrottsförbundet SvFF, där man konkretiserar begrepp som i detta fall teknik och taktik samt tillhörande kunskapskrav, i kursen idrottsspecialisering skulle kunna tänkas vara önskvärt. Följden skulle kunna innebära att en starkare grad av klassificering och inramning av ämnet och ett ökat stöd för specialidrottslärare inriktning fotboll i deras arbete gällande tolkning av styrdokument och tillhörande bedömningsarbete. Detta framhålls även av Larsson m.fl. (2015, s. 4) då de betonar att respektive specialidrottsförbund behöver översätta, konkretisera och tillämpa materialet som finns i ämnesplanen till den egna specialidrotten.

## 9.2 Metoddiskussion

I den här undersökningen har jag använt mig av en kvalitativ ansats där datainsamlingen gjorts via fem semistrukturerade intervjuer vilka genomfördes via den digitala plattformen Microsoft Teams. Kvale och Brinkmann (2014, s. 144) betonar att i all forskning bör forskningsämnet bestämma metoden. Vidare lyfter författarna fram att när ämnet för en studie är olika aspekter av mänsklig erfarenhet eller vår samtalsverklighet kan det vara relevant att använda sig av kvalitativa intervjuer som metod. Valet av metod lämpar sig därmed väl i förhållande till denna studies syfte. Den tillhörande intervjuguiden som upprättades för den här studien säkerställdes inför studiens start genom en pilotintervju. Därigenom kunde jag skapa mig en uppfattning om frågornas relevans och begriplighet samt få en känsla om intervjuens uppskattade tidsåtgång. Bryman (2018, s. 332) rekommenderar att man gör en pilotintervju innan man sätter i gång med den egentliga undersökningen för att säkerställa att frågorna man utformat är tydliga och fungerar som man har tänkt sig.

Då mitt syfte till en början var att genomföra mina intervjuer hos respektive specialidrottslärares skola, utgick mitt urval från ett bekvämlighetsurval då jag inledningsvis kontaktade närliggande NIU-skolor där jag på förhand hade vetskap om att undervisande lärare innehar legitimation i ämnet specialidrott. Då jag fick nej från tre tillfrågade deltagare blev jag tvungen till att utöka mitt urvalsområde till hela Sverige och därmed även ändra min intervjuform till digital via Microsoft Teams. En möjlig förklaring till varför de tillfrågade ej valde att medverka i min studie kan bero på tidsbrist hos de tillfrågade, detta då NIU-gymnasier har sin ansökningsperiod mellan 1/9 – 1/12 medför detta en del extra arbete för de tillfrågade under denna period. En annan tänkbar förklaring till bortfall av deltagare kan kopplas till min studies syfte och dess tillhörande beröringspunkt. Bedömning och betygsättning kan för en del lärare ses som ett känsligt område samt en privat angelägenhet, vilket kan ha bidragit till att de tillfrågade ej känt sig tillfreds av att medverka i studien. För att minimera chanserna till bortfall av denna anledning skulle jag i efterhand kunnat göra ett medskick av det informationsbrev som utformats för studien redan vid min första kontakt med dem tillfrågade. Bryman (2018, s. 267) lyfter fram att eventuella respondenter måste ges en trovärdig anledning till att de ska delta i och lägga kanske värdefull tid på att svara på frågor i en intervju som ingår i en vetenskaplig undersökning. Att intervjuerna genomfördes digitalt ser jag som positivt då detta gav upphov till en större flexibilitet och tidsbesparing för deltagarna utifrån dessas redan påförhand pressade schema. Likväl innebar det för mig både tidsmässiga och ekonomiska besparingar då jag ej behövde resa runt i Sverige för att genomföra intervjuerna. Bryman (2018, s.593) lyfter fram att potentiella intervjupersoner online (Skype, FaceTime) oftare än vid traditionella intervjuer tenderar att utebli från intervjuer, vidare anger Bryman att det kan vara svårare att få ett godkännande till att medverka i en digital intervju jämfört med en telefonintervju. Då jag fick ett sent återbud från en potentiell deltagare i min studie, hade detta kanske kunnat förhindrats om jag istället haft möjlighet att genomföra intervjun i traditionell form. Vidare kan det tänkas att intervjuformen som använts i studien varit ny för medverkande deltagare, det går därmed inte att utesluta att deltagarnas intervju svar skulle kunna ha blivit annorlunda utifall en traditionell intervjuform gjorts.

I samband med att de tillfrågade deltagarna tackat ja till att delta så skickades det ut ett informationsbrev till samtliga deltagare där det klart och tydligt gick att utläsa studiens syfte samt vilka etiska överväganden som beaktas i studien. I god tid innan respektive intervju var avsatt att genomföras tilldelades även respektive deltagare den intervjuguide som upprättats för intervjutillfällena. På så vis fick deltagarna möjlighet att på förhand bekanta sig med frågorna som intervjun behandlade. En nackdel med detta tillvägagångsätt kan dock vara att

lärarna utifrån frågorna och dess tillhörande teman på förhand kunnat läst in sig på artiklar och styrdokument för att därefter återge sina svar så att dessa i så stor utsträckning som möjligt efterliknas vid intervjutillfället. Det går därmed inte helt att fastställa huruvida detta förfarande kan ha påverkat min studies resultat.

Då jag använde mig av ljud- och videoinspelning i samband med mina intervjuer, tillfrågades samtliga deltagare i informationsbrevet, men även vid intervjutillfällena om hens samtycke till inspelning vilket samtliga godkände. De etiska övervägande som Bryman (2018, s. 170) samt Vetenskapsrådet (2017) tar upp har alla beaktats med stor avsikt både vad det gäller inför i form av informationsbrevs utskick, vid genomförandet av intervjuerna samt vid resultatredovisningen. Deltagarna samt dess tillhörande skolor har förblivit anonyma genom hela studiens gång.

Vad gäller intervjumetodiken har jag noterat några punkter där jag hade kunnat genomföra intervjuerna annorlunda. Detta då min bristande erfarenhet av att intervjua kan ha påverkat deltagarnas svar. Exempelvis har jag i samband med min transkribering och åter lyssning av inspelat material påträffat mig själv att avbryta de intervjuade deltagarna vid enstaka tillfällen. Med detta så kan det tänkas att jag hindrat den intervjuade från att tänka till och formulera sitt svar utförligt. Vidare kan jag också uppleva att jag hade kunnat ställt fler följdfrågor, samt att jag vid ställning av frågor vid vissa tillfällen formulerat mig i längre utdrag vilket resulterat i att två frågor ställs istället för en. Kvale och Brinkmann (2014, s. 176) framhåller att intervjuarens frågor bör vara korta och enkla. Vidare skriver författarna att intervjuaren hela tiden måste fatta beslut om vad han ska fråga om och hur, vilka aspekter av intervjupersonens svar som ska följas upp eller inte följas upp, vilka svar som ska tolkas eller inte tolkas (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 208). Trots detta anser jag ändå att intervjuerna i det stora hela gick bra och att deltagarna var tillfreds med intervjusituationen. Kvale och Brinkmann (2014, s. 209) belyser även att intervjuer som utförs av mindre erfarna intervjuare kan ge värdefull information. Författarna menar på att intervjuer där ämnet verkligen betyder något kan tekniska regler och kriterier förlora i betydelse jämfört med intervjuämnets existentiella vikt.

En studies reliabilitet hänförs till forskningsresultatets tillförlitlighet, det vill säga om ett resultat kan reproduceras vid andra tidpunkter och av andra forskare (Kvale och Brinkman (2014, s. 295). Då mitt tillvägagångsätt och dess redogörelse varit noggranna studien igenom tillika att de mätningar som gjorts varit korrekta anser jag min studies reliabilitet som relativt hög. Jag ser det därmed som troligt att om en annan forskare skulle använt sig av samma metod skulle denne troligen komma fram till liknande resultat. Det går dock inte att utesluta att lärarnas intervjusvar kan förändras vid en eventuell ny intervju gjord av en annan intervjuare. Bryman (2018, s. 465) anger att det inom kvalitativ forskning är svårt att upprepa en undersökning, detta då det anses omöjligt att frysa en social miljö och de sociala betingelser som gäller vid intervjutillfället. Däremot tror jag att liknande mönster skulle kunna hittas utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv vad det gäller olika faktorer som påverkar lärarnas arbete med bedömning och betygsättning i kursen idrottsspecialisering 1. Kvale och Brinkmann (2014, s. 287) förklarar att teoretisk tolkning av ett intervjumaterial inbjuder till multipla tolkningar. Vidare skriver författarna att teoretiska tolkningar av intervjutexter inte valideras genom att man följer en specifik procedur. Bevisbördan vilar istället på forskaren och dennes förmåga att presentera premisserna för de framlagda tolkningarna och strängt kontrollera dem samt förmågan att argumentera övertygande för trovärdigheten i de gjorda tolkningarna skriver Kvale och Brinkmann (2014, s. 287). När det gäller studiens validitet kan den anses som god, detta då jag anser mig undersökt det som

studien syftat till att undersöka. Kvale och Brinkman menar på att validitet inom samhällsvetenskap handlar om huruvida en metod undersöker vad den påstår sig undersöka (Kvale och Brinkman, 2014, s. 402). Bryman (2018, s. 465) framhåller i sin tur att validitet inte är av speciell betydelse inom kvalitativ forskning då mätningen inte är det främsta intresset. Genom att utföra en pilotintervju innan studiens start kunde jag säkerställa intervjuguidens validitet. Pilotintervjun genomfördes med en legitimerad specialidrottslärare med syfte att kontrollera frågornas relevans och begreppslighet. Vidare syftade pilotintervjun till att kontrollera om intervjuguidens frågor var tillräckligt öppna för reflekterande svar. Bryman (2018, s. 565) framhåller att frågorna som utformas för en kvalitativ intervju ska möjliggöra för forskaren att få information om hur de intervjuade upplever sin värld och sitt liv och att intervjuerna rymmer flexibilitet. Vidare granskades och godkändes även intervjuguiden av min handledare innan första intervjun. För att stärka studiens validitet skulle deltagarna i studien om tid hade funnits fått ta del av resultatet innan detta publiceras med syftet att reducera feltolkning av deras åsikter. Yin (2013, s.84) menar på att validering från respondenterna i en studie kan vara en strategi för att minska risken för bristande validitet i kvalitativ forskning. Respondensvalidering framhålls även av Bryman (2018, s. 466) som en metod att få en bekräftelse på att den beskrivning som forskaren förmedlat är riktig. Då jag vid mina intervjuer använt mig av ljudinspelning har jag kunnat gå tillbaka och åter lyssna på dessa vilket kan bidra till att stärka min tolkning av lärarnas utsagor. Bryman (2018, s. 579) förklarar att forskare med hjälp av digitala inspelningar enkelt kan backa tillbaka och spela upp intervjun igen om denne är oklar med något.

Då denna studie byggde på fem semistrukturerade intervjuer med fem legitimerade specialidrottslärare, som vid intervjutillfällena undervisade på olika NIU-fotbollsgymnasier runt om i Sverige, kan det tydas svårt att generalisera studiens resultat. Detta då endast fem av ca 70 NIU-fotbollsgymnasier är representerade i studien. Fler deltagare i studien skulle kanske kunna medföra en ännu mer övergripande bild över hur specialidrottslärare inriktning fotboll resonerar om bedömning och betygsättning i kursen idrottsspecialisering 1. Som nämnts under tidigare forskning saknas det uppgifter och statistik gällande antalet legitimerade specialidrottslärare inriktning fotboll. Kvale och Brinkmann (2014, s.400) förklarar generalisering utifrån i vilken utsträckning resultatet i en situation kan överföras till andra situationer. Bryman (2018, s. 485) anger i sin tur att resultaten från kvalitativ forskning ej ska generaliseras till populationen, detta då kvalitativa forskning inbegriper specifika situationer och specifika människor med noga hänsyn tagen till specifika sammanhang och omständigheter. Resultatet i denna studie kan enligt min uppfattning medföra en ökad medvetenhet hos verksamma specialidrottslärare över hur hans tolkning av styrdokument och i sin tur urval av lektionsinnehåll får en inverkan på hans elevers lektionsprestationer och i slutändan dess kursbetyg. Vidare kan studien bidra till att obehöriga lärare inom ämnet får en ökad förståelse för hur legitimerade lärare inom samma ämne resonerar om bedömning och betygsättning. Då fotboll är den idrott med flest antal utövare i Sverige tillika utbredd i hela landet kan denna studie medföra att fotbollstränare runt om i Sverige får en ökad förståelse för hur lärare på fotbollsgymnasium arbetar.

## 10. Slutsatser

Specialidrottslärares beskrivningar av vad som ska behandlas och bedömas i kursen idrottsspecialisering 1 skiljer sig åt i olika utsträckning vilket i den här studien kan tillskrivas respektive lärares personliga ämnestolkning. Särskilt har specialidrottelevernas klubbtilhörighet visats sig ha ett inflytande när det gäller lärarnas tolkning-, utformning- och bedömningspraktik i kursen idrottsspecialisering 1. Specialidrottlärarna i studien använder sig i stor utsträckning av en formativ bedömningspraktik, detta kommer till uttryck i form av instruktioner och anvisningar i undervisningen samt genom fortlöpande samtal under kursen gång. Vid tiden för betygsättning finns tendenser som visar på att specialidrottslärares värderar en del av kunskapskravet högre än andra. Överlag talar specialidrottslärares om en helhetsbedömning där de säkerställer att samtliga kunskapskrav har mätts och gått igenom inför tiden för betygsättning i kursen idrottsspecialisering 1.

Specialidrottslärares arbete med bedömning och betygsättning i kursen idrottsspecialisering 1 kan beskrivas och förstås utifrån respektive lärares repertoar vilket innefattar lärarens ämneskunskaper, utbildningsnivå samt erfarenhet. Detta kan i sin tur tyda på att innehav av en lärarlegitimation är av stor betydelse för att utveckla en kompetens inom bedömning och betygsättning som går i linje med skolans styrdokument.

Med stöd av det läroplansteoretiska perspektivet kan den här studien visa på att det finns olika sätt att förstå vad som för lärarna räknas som kunskap, likväl att det finns olika sätt att undervisa och därmed olika sätt att bedöma elevernas kunskapsutveckling och prestationer.

## 11. Vidare forskning

Då denna studie endast bestod utav fem legitimerade specialidrottslärare skulle det vara intressant att utöka antalet medverkande lärare för att få en ännu tydligare beskrivning över hur specialidrottslärare inriktning fotboll resonerar om bedömning och betygsättning i kursen idrottsspecialisering 1. Genom att använda sig av observationsmetodik skulle det kunna vara möjligt att synliggöra hur väl lärarnas beskrivningar och utsagor av dessas bedömningsarbete omsätts i det praktiska arbetet och undervisningen. På så vis skulle man kunna få en ännu bättre bild över specialidrottlärares bedömningspraktik. Det skulle även varit intressant att i framtiden intervjua specialidrottsförbundet SvFF för att höra deras syn på ämnesplanen i specialidrott och hur denna ska omsättas i idrotten fotboll. Avslutningsvis skulle det varit intressant att undersöka huruvida NIU fotbollselevs klubbblagsnivå påverkar elevernas kursbetyg i kursen idrottsspecialisering 1. Innebär spel i en högre klubbblagsnivå redan på förhand ett högre slutbetyg i kursen? Finns det något samband mellan skolans ort, samverkande klubbarns nivå och kursbetygen i ämnet specialidrott?



## 12. Referenser

- Andersson, Helena. (2012). *Elitfotbollsgymnasier: studieplan nationella idrottsutbildningar*. Solna: Fotbollförbundet.
- Annerstedt, Claes. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i idrott och hälsa*. Göteborg: Multicare.
- Bengtsson, Anders. (2020). *Svenska fotbollförbundets spelarutbildningsplan*. (Tredje upplagan). Stockholm: SISU Idrottsböcker.
- Bryman, Alan. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Tredje upplagan). Stockholm: Liber.
- Dahllöf, Urban. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp: komparativa mål- och processanalyser av skolsystem 1*. Stockholm: Hægström
- Ferry, Magnus. (2014). *Idrottsprofilerad utbildning: - i spåren av en avreglerad skola*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2014. Göteborg.
- Ferry, Magnus., Andersson, Malin. (2021). *En fördjupningsstudie av elevenkäten Specialidrott*. (FoU-rapport 2021:2) Stockholm: Riksidrottsförbundet.
- Hansén, Sven-Erik. & Forsman, Liselott. (red.) (2017). *Allmäntdidaktik: vetenskap för lärare*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Hassmén, Nathalie. & Hassmén, Peter. (2008). *Idrottsvetenskapliga forskningsmetoder*. (1. uppl.) Stockholm: SISU idrottsböcker.
- Hedberg, Marie. (2014). *Idrotten sätter agendan: en studie av Riksidrottsgymnasietränares handlande utifrån sitt dubbla uppdrag*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Kvale, Steinar. & Brinkmann, Svend. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (Tredje [reviderade] upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Håkan., Redelius, Karin., Nyberg, Marie. & Tidén, Anna. (2015). *Bedömningsstöd i specialidrott*. Skolverket 2015.
- Linde, Göran. (2021). *Det ska ni veta!: en introduktion till läroplansteori*. (Fjärde upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Lindensjö, Bo. & Lundgren, Ulf.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förl..
- Lundahl, Christian. (2014). *Bedömning för lärande*. (2., [oförändr.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, Ulf.P., Säljö, Roger. & Liberg, Caroline. (red.) (2020). *Lärande, skola, bildning*. (Femte utgåvan). [Stockholm]: Natur & Kultur.

Lundgren, Ulf.P. (1972). *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Diss. Göteborg: Univ. Stockholm.

Nordgren, Kenneth., Odenstad, Christina. & Samuelsson, Johan. (red.) (2017). *Betyg i teori och praktik: ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium*. (Tredje upplagan). Malmö: Gleerups.

Riksidrottsförbundet (2021). *Elitidrott på gymnasiet – RIG och NIU*.  
<https://www.rf.se/RFarbetarmed/Elitidrott/elitidrottpagymnasiet> (Hämtad 2021-11-08)

Sejer, Izabela. (2014). *Betygsättningsprocess i ämnet idrott och hälsa: en studie om betygsättningsdilemman på högstadiet*. Lic.-avh. Örebro: Örebro universitet, 2014. Örebro.

SFS 2010:2039. *Gymnasieförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SKOLFS 2017:102. *Skolverkets föreskrifter om vad som krävs för att en lärares kompetens ska vara relevant för vissa ämnen i gymnasiesärskolan*.

[https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/regler-och-ansvar/sok-forordningar-och-foreskrifterskolfs/svid12\\_6bfaca41169863e6a6595a/2062829119/api/v1/download/senastelydelse/2011:159](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/regler-och-ansvar/sok-forordningar-och-foreskrifterskolfs/svid12_6bfaca41169863e6a6595a/2062829119/api/v1/download/senastelydelse/2011:159) (Hämtad 2021-11-08)

Skolinspektionen. (2018) *Kvalitetsgranskning av ämnet idrott och hälsa i årskurs 7–9. 2018*. Dnr: 2017:3948. Stockholm. Skolinspektionen.

Skolverket (2021) *Att planera, bedöma och ge återkoppling*.  
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/ovrigt-material/2021/att-planera-bedoma-och-ge-aterkoppling> (Hämtad 2021-11-08)

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

Skolverket (2011a). *Ämnesplan Specialidrott*.  
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSPE%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3> (Hämtad 2021-11-08)

Skolverket (2011b). *Kommentarmaterial till ämnesplanen i specialidrott i gymnasiet*.  
[https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28953/1530188026238/Kommentarmaterial\\_gymnasieskolan\\_specialidrott.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28953/1530188026238/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_specialidrott.pdf) (Hämtad 2021-11-08)

Skolverket (2011c). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola*.  
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/> (Hämtad 2021-11-08)

Svennberg, Lena. (2017). *Grading in physical education*. Diss. (sammanfattning), 2017.  
<http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1064938&dswid=7650>  
(Hämtad 2021-11-08)

Svenska Fotbollförbundet. (2020). *SvFF:s remissvar avseende promemorian Idrottsutbildningar i gymnasie- och gymnasiesärskolan*.  
[https://aktiva.svenskfotboll.se/4ad651/globalassets/svff/bilderblock/arkiv/2020/2011/svff\\_r\\_omissvar\\_-\\_idrottsgymnasier\\_20201112.pdf](https://aktiva.svenskfotboll.se/4ad651/globalassets/svff/bilderblock/arkiv/2020/2011/svff_r_omissvar_-_idrottsgymnasier_20201112.pdf) (Hämtad 2021-11-08)

Svenska Fotbollförbundet. (2021). *Fotboll i gymnasieskolan*.  
<https://aktiva.svenskfotboll.se/spelare/skolfofboll/gymnasieskolan/> (Hämtad 2021-11-08)

Utbildningsdepartementet. (2020). *Idrottsutbildningar i gymnasie- och gymnasiesärskolan*. (Promemoria).  
<https://www.regeringen.se/4a0917/contentassets/77dc50d0c09c41ffba60a82a34700d3d/idrottsutbildningar-i-gymnasie--och-gymnasiesarskolan#page53> (Hämtad 2021-11-08)

Vallberg Roth, Ann-Christine., Gunnemyr, Per., Londos, Mikael. & Lundahl, Bo. (2016). *Lärares förtrogenhet med betygssättning*. Malmö högskola, Lärande och Samhälle.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed* (2 uppl.). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wiker, Madeleine. (2017). *"Det är live liksom": elevers perspektiv på villkor och utmaningar i Idrott och hälsa*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet, 2017. Karlstad.

Yin, Robert. K. (2013). *Kvalitativ forskning från start till mål*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur

## 13. Bilagor

### 13.1 Bilaga 1 Intervjuguide

#### Intervjuguide

##### Inledning

- Din ålder?
- Vilken akademisk utbildning innehar du? ort/skola?
- Vilka SvFF tränarutbildningar innehar du?
- Hur länge har du arbetat som legitimerad lärare i ämnet specialidrott?
- Hur många lektioner specialidrott i veckan undervisar du?
- Hur stora är klasserna/antal elever som läser NIU fotboll på er skola?

##### Tema 1: Tolkning av kunskapskrav/centralt innehåll ”taktik och teknik”

- Hur tolkar du första meningen i kunskapskraven för kursen idrottspecialisering 1?
- Hur tolkar du progressionsuttrycken ”med viss säkerhet” vs ” med säkerhet”, ”efter samråd” vs ”i samråd” kan du ge exempel utifrån taktik och teknik?
- Hur tolkar du progressionsuttrycken tekniskt och taktiskt med **viss/med/god** precision och kontroll?
- Upplever du några svårigheter i att tolka det centrala innehållet samt kunskapskraven i kursen idrottspecialisering 1?

##### Tema 2: Utformning av undervisning

- Hur använder du dig av det centrala innehållet ”taktik och teknik” samt kunskapskraven i din undervisning och bedömningspraktik?
- Hur tydliggörs för eleverna vad som bedöms i kursen idrottspecialisering 1?
- Hur går du tillväga för att mäta elevers kunskapsutveckling?
- Hur transformerar du taktik och teknik till moment i undervisningen?

##### Tema 3: Betygsättning

- Hur ser din bedömningsprocess ut från planering till slutbetyg i kursen idrottspecialisering 1?
- Vilka typer av bedömningsunderlag samlar du in?
- Hur motiverar du din betygsättning gentemot eleverna?
- Hur tänker du kring att beakta all tillgänglig information om eleven vid betygsättning?  
I vilken utsträckning använder du dig av det bedömningsstöd som tagit fram inom ämnet specialidrott i kursen idrottspecialisering 1?

## 13.2 Bilaga 2 Informationsbrev

### Informationsbrev

#### Information om intervjuundersökning i ämnet specialidrott

Du som legitimerad lärare i gymnasieämnet specialidrott tillfrågas härmed om deltagande i en undersökning som ingår i det examensarbete som avslutar min kompletterande pedagogiska utbildning vid Högskolan Dalarna.

Mitt examensarbete syftar till att undersöka hur legitimerade specialidrottslärare inriktning fotboll arbetar med bedömning och betygsättning i kursen idrottsspecialisering 1 utifrån kursens centrala innehåll om *”taktik och teknik inom specifik idrott vid träning och tävling”*.

I min undersökning kommer jag intervjua legitimerade lärare i ämnet specialidrott inriktning fotboll som arbetar på olika skolor i Sverige. Då jag sedan tidigare vet om att er skola anordnar ämnet specialidrott samt att du som undervisar innehar legitimation i ämnet tror jag att din erfarenhet och kunskap skulle vara värdefull för denna undersökning. Intervjuerna kommer att vara av semistrukturerad form vilket innebär att frågorna utgår från specifika teman, intervjun beräknas ta ca 30–45 minuter. Som deltagare i undersökningen kommer du tilldelas intervjufrågorna en tid innan den avsatta tiden för intervjun. Vid ditt godkännande kommer jag att göra en ljudinspelning av intervjun för att därefter transkribera denna. Ljudinspelningen och dess transkribering kommer ligga till grund för undersökningens analys och resultat. Undersökningen slutresultat kommer att presenteras i form av en uppsats vid Högskolan Dalarna, som deltagare i undersökningen kommer det ges möjlighet att ta del av uppsatsen om det så önskas. När studien är avslutad och resultatet är framställt kommer ljudinspelningen och tillhörande transkribering raderas. Om du under intervjun ej vill svara på en fråga så går detta bra, likaså om du under intervjun väljer att avbryta denna. Ditt deltagande är därmed helt frivilligt och du kan när som helst avbyta ditt deltagande utan närmare motivering.

Deltagares intervjusvar kommer att behandlas och presenteras så denne garanteras anonymitet genom hela undersökningen.

*Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga*

Falun / 2021-11-15

Student: Christian Johansson

Handledare: Anders Henriksson