



Lgr 11 tar mark

- En studie om i vilken utsträckning Lgr 11 har förändrat uppdraget för lärare i Idrott och hälsa

André Lundmark & Per Kjellgren

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN
Examensarbete 102:2012
Lärarprogrammet 2008-2012
Seminariehandledare: Suzanne Lundvall
Examinator: Karin Redelius

Sammanfattning

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien har varit att undersöka hur lärare uppfattar sitt uppdrag i ämnet Idrott och hälsa ett läsår efter införandet av Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011(Lgr 11).

- Vilka förändringar på styrdokumentsnivå uppfattar lärarna att Lgr 11 har medfört?
- I vilken mån har innehållet i ämnet påverkats?
- Hur påverkar ramfaktorer lärarnas arbete med att följa Lgr 11?
- Hur resonerar lärarna kring betyg och bedömning i relation till tidigare styrdokument?

Metod

Studien har en kvalitativ ansats och utifrån detta valdes intervju som metod. Urvalet var strategiskt utifrån i förväg fastställa kriterier och kom att innehålla sex lärare i ämnet Idrott och hälsa inom Stockholms län. Utsagorna bearbetades och analyserades utifrån Göran Lindes läroplansteori.

Resultat

Lärarna menar att det finns en ökad medvetenhet om läroplanens innebörd än tidigare. Detta gör lärarna mer benägna att följa läroplanen. Dock menar lärarna att Lgr 11 i många avseenden sätter ord på det som sedan tidigare har gjorts. Lärarna arbetar främst på egen för att förstå Lgr 11. De använder sig av stödmaterial och om det finns tillgång till kollegialt samarbete är detta av stor betydelse. Tiden till kollegialt samarbete räcker dock sällan till. Lärarna tolkar att Lgr 11 är mer formativt inriktad än Lpo 94. De menar också att ämnet tenderar att bli alltmer teoretiskt. Stora förändringar i undervisningen är att de elevledda aktiviteterna tagits bort och att bollspel som ämnesinnehåll har minskat. Andra förändringar i undervisningen som lärarna framhåller är samarbete, simning, friluftsliv och orientering som fokus för lärande. Majoriteten av respondenterna menar att merarbetet vid sidan av undervisningen ökat markant, framförallt genom ökade krav på och behov av dokumentation. Nya tillvägagångssätt används för att uppfylla kraven på dokumentation, men tiden upplevs inte tillräcklig. Den nya betygskalan upplevs som rättvisare och enklare att tillämpa, men en konsekvens som lärarna tycker sig märka är att det kommer att vara svårare för eleverna att nå det högsta betyget.

Slutsats

En slutsats från studien är att läraruppdraget i ämnet Idrott och hälsa framträder som tydligare på transformeringsarenan efter skolreformen Lgr 11. Arbetet med undervisningen har också blivit mer formativt inriktat på realiseringsarenan i jämförelse med Lpo 94. Det ökade arbetsbördan i form av dokumentationskrav uppfattas som en avgörande ramfaktor i relation till hur lärarna uppfattar sin lärarroll efter implementeringen av Lgr 11. Hållbarheten i de utökade kraven för lärare i Idrott och hälsa kommer att visa sig i framtiden.



Lgr 11 has landed

- A study about to what extent Lgr 11 has changed
the role of Physical Education teachers

André Lundmark & Per Kjellgren

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN

Examensarbete XX:2012

Lärarprogrammet 2008-2012

Seminariehandledare: Suzanne Lundvall

Examinator: Karin Redelius

Abstract

Aim

The aim of this study has been to investigate how teachers perceive their role in the subject Physical Education one academic year after the introduction of Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr11).

- What changes on steering document level do the teachers believe that Lgr 11 has contributed with?
- To what extent is the content of the subject affected?
- How do the frame factors influence the teachers in their work with following Lgr 11?
- How do the teachers reason about grades and assessment in relation to Lpo 94?

Method

The study has a qualitative approach and based on that we selected interview as a method. The selection was strategic due to in advanced determined criteria and contained six teachers in the subject Physical Education and Health working in Stockholm. We processed and analyzed the answers with the help of Göran Linde's curriculum theory.

Results

The respondents believe that there is an increased awareness of the curriculum content than before. This makes teachers more determined to follow the curriculum. However, the teachers say that Lgr 11 in many aspects puts words to what already has been done. The teachers primarily work on their own when trying to understand Lgr 11. The use of support materials and the availability of collegial cooperation emerge as of importance. However, there is not enough time at hand to collegial collaborations. Teachers interpret the Lgr 11 to be more oriented towards a formative way of thinking about learning than the Lpo 94. They also feel that the subject is becoming more theoretical. Major changes in the teaching of physical education are that student-led activities have been removed and that the allocated time to team ball games has decreased. Other changes of teaching that the teachers put forward are the place of cooperation, swimming, friluftsliv and orienteering as learning focus. The majority of the respondents believe that the burden alongside with the teaching activity has increased substantially, mainly through the increased demand and need for documentation. New approaches are used to meet documentation requirements, but time is not experienced to be enough. The new grading scale is perceived as fairer and easier to apply. A consequence noted is that it appears to be more difficult to achieve the highest grade.

Conclusion

Respondents perceive their teaching role in the subject PEH as clearer on the transformation arena. The teaching has also become more formative in character on the realization arena with the implementation of Lgr 11 compared to Lpo 94. The workload has increased in the form of surplus labor of the documentation required after the implementation of Lgr 11. This is an important frame factor when considering sustainability of the school reform and its' influence of the PEH-teacher role.

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Introduktion.....	1
1.2 Bakgrund.....	2
1.2.1 Nya styrdokument.....	2
1.2.2 Fynd i vår tidigare studie.....	3
1.2.3 Nytt stödmaterial.....	4
1.3 Forskningsläge.....	4
1.3.1 En formativ trend.....	4
1.3.2 Lärarnas förtroende för svenska skolan.....	5
1.3.3 Skolledare och kollegiets betydelse för läraryrket.....	5
1.3.4 Utmaningar och förutsättningar för läroplansreformer.....	6
1.3.5 Styrdokumentens påverkan på ämnet Idrott och hälsa.....	7
1.3.5.1 Betygsproblematik.....	8
1.3.5.2 Förutsättningar för ämnet Idrott och hälsa.....	9
1.3.6 Efter införandet av Lgr 11.....	10
1.3.7 Sammanfattning av forskningsläget.....	11
1.4 Teoretiskt ramverk.....	12
1.4.1 Läroplansteori.....	12
1.5 Syfte och frågeställningar.....	14
2 Metod.....	15
2.1 Urval och etiska riktlinjer.....	16
2.2 Genomförande.....	17
2.3 Validitet.....	19
2.4 Reliabilitet.....	20
3 Resultat.....	22
3.1 Vilka förändringar på styrdokumentsnivå uppfattar lärarna att Lgr 11 har medfört?	22
3.1.1 Lärarnas tolkning av läroplanen.....	22
3.1.2 En formativt inriktad undervisning.....	23
3.1.3 Förändringar i planeringsarbetet.....	24
3.2 I vilken mån har innehållet i ämnet påverkats?.....	25
3.2.1 Elevernas påverkan på arbetet.....	25
3.2.2 Aktiviteter och moment i undervisningen.....	25
3.2.3 Förståelse och resonemang.....	26
3.2.4 Formativ undervisning och bedömning.....	27
3.3 Vilka ramfaktorer upplever lärarna påverkar deras arbete med att följa Lgr 11?.....	28
3.3.1 Tidsfaktorn.....	28

3.3.2 Lokaler och material.....	28
3.3.3 Dokumentation och elevvård	29
3.3.4 Stöd och krav från omgivningen	30
3.3.5 Erfarenhet.....	31
3.4 Hur resonerar lärarna kring betyg och bedömning i relation till tidigare styrdokument?	31
3.4.1 Åsikter om betygssystemet.....	31
3.4.2 Nya krav på dokumentation	32
3.5 Sammanfattande resultat	33
3.5.1 Vilka förändringar uppfattar lärarna att Lgr 11 har medfört på styrdokumentsnivå?	33
3.5.2 I vilken mån har innehållet i ämnet påverkats?.....	34
3.5.3 Vilka ramfaktorer upplever lärarna påverkar deras arbete med att följa Lgr 11? ...	34
3.5.4 Hur resonerar lärarna kring betyg och bedömning i relation till tidigare styrdokument.....	35
4. Diskussion	36
4.1 Transformeringsarenan.....	36
4.2 Realiseringsarenan	38
4.3 Ramfaktorer.....	40
4.4 Konklusion	41
4.5 Reflektioner kring studien.....	42
4.6 Slutord och vidare forskning.....	42
5 Käll- och litteraturförteckning.....	43

Bilaga 1 Käll- och litteratursökning

Bilaga 2 Intervjumall

Bilaga 3 Förord

1 Inledning

1.1 Introduktion

När denna studie genomförs har Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 varit i bruk i lite mer än ett år. Hösten 2011 gjorde vi studien *Man får lite grann kräkas på sina närmsta kollegor och sen får man bara gå vidare – En kvalitativ studie om implementering av Lgr 11*. Tanken var då att undersöka implementeringsarbetet, vilka attityder lärarna hade till förändringen och hur de trodde att deras kommande arbetsituation skulle utkristallisera sig. I såväl vår tidigare studie och i Skolverkets egen utvärdering av implementeringen av Lgr 11 framkommer att en ny läroplan varit efterlängtd (Skolverket 2012b; Lundmark & Kjellgren 2011). Det finns nu ett intresse av att se hur det faktiskt blev. Går det att ett år efter implementeringen av Lgr 11 se någon skillnad i läraruppgifterna i ämnet Idrott och hälsa? Eftersom Lgr 11 nyligen implementerades finns det behov av studier om skolreformens påverkan på lärares arbete.

Ett undersökningsområde vi kommer att beröra är hur lärare tolkar och konkretiserar innehållet i styrdokumentet, samt vilka förutsättningar som de upplever påverkar detta. Ytterligare en aspekt vi ämnar undersöka är hur lärarna arbetar med bedömning och/eller betygsättning. Kan den nya betygsskalan A-F exempelvis innebära att bedömningen blir såväl enklare för lärare, som mer likvärdig och rättvis mellan olika skolor och elever?

De resultat vi kommer fram till i studien kan vara av intresse för lärarkåren i allmänhet men i synnerhet för lärare och lärarstudenter i Idrott och hälsa. Studien avser följaktligen att ge en inblick i hur lärarna upplever arbetet med att utföra sina åtaganden med Lgr 11 som styrdokument samt vilka ramfaktorer som de uppfattar som avgörande för detta arbete.

1.2 Bakgrund

I denna del avser vi att ge en bakgrund till undersökningsområdet. Vi använder oss av begreppet *styrdokument*, vilket för oss är ett samlingsnamn för läro- och kursplan samt betygskriterierna. Skriver vi läroplan omfattas hela skolan medan kursplan är specifikt för ämnet Idrott och hälsa. Ett annat centralt begrepp i studien är *formativ/formativt*. Med det menar vi ett förhållningssätt som präglas av en kontinuerlig bedömnings- eller lärandeprocess av var eleven befinner sig i förhållande till målet.

1.2.1 Nya styrdokument

Ökad efterfrågan på utbildad arbetskraft och ett globaliserat samhällsklimat kräver alltmer kunskap hos medborgarna och ställer krav på att utbildningssystem utvecklas (Lundahl 2011, s. 47). Samhällsutveckling ställer nya krav på vad ett utbildningssystem är och kan vara. Detta påverkar också synen på lärande. Med Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1994 (Lpo 94) infördes målstyrd skola (Larsson, s. 205). Sedan riktades fokus från att kunskapen skulle vara en reproduktiv förmåga till att vara produktiv. Kritik riktades dock tidigt mot Lpo 94 och det handlade exempelvis om att målen i styrdokumentet i allmänhet var alltför oprecisa och att de ofta flöt samman (Morawski 2010, s. 219), samt att antalet mål inte stod i relation till tidsramen i flertalet kursplaner. 2006 tillsattes en utredning av utbildningsdepartementet på uppdrag av regeringen. Utredningen syftade till att undersöka skolans mål- och uppföljningssystem. Som grund för detta låg förutom ett regeringsskifte också det faktum att elever i den svenska skolan fått allt sämre resultat i internationella jämförelser.

I den senaste nationella utvärderingen av ämnet Idrott och hälsa visade det sig att lärarna tyckte att betygskriterierna kunde tolkas på många olika sätt. Detta har resulterat i många varianter av lokala kursplaner som torde motverka en likvärdig bedömning mellan skolor (Skolverket 2012a). Vidare hade utvecklingen av Lpo 94 över tid gjort den mer abstrakt än den från början var tänkt utan att några sådana direktiv kommit från vare sig regering eller Skolverket (Utbildningsdepartementet 2007, s. 11 ff.) I efterdyningarna av utredningen kom i slutet av 2008 således propositioner för såväl ny betygsskala som ny läroplan (Regeringen 2008a; Regeringen 2008b). Den nya sexgradiga A-F-skalan motiverades med att den skulle ge en mer utförlig bild av elevernas kunskaper och brister. Läroplanspropositionen syftade till att tydliggöra styrdokumentens mål. Detta bland annat genom att frångå uppdelningen av en enskild läroplan med separata kursplaner till att samla allt i ett dokument. På så vis ville man

frånga oklarheterna med Lpo 94:s ”mål att sträva mot” och tillhörande kursplanernas ”mål att uppnå”. Värdegrunden som ska genomsyra hela Lgr 11, ligger således inte längre i en egen del. Kursplanernas struktur är numera uppdelad i tre delar; syfte, centralt innehåll och kunskapskrav. (Regeringen 2008b, s. 8 ff.) Förslagen antogs i riksdagen i mars 2009 med hopp om införande hösten 2011, vilket också blev fallet.

1.2.2 Fynd i vår tidigare studie

I studien som vi gjorde för ett år sedan, hösten 2011, var samtliga av de intervjuade lärarna tydliga med att även om den nya läroplanen trätt i kraft så var implementeringen långt ifrån färdig, och de såg gärna än fler stödåtgärder. Samtliga respondenter var dock tacksamma för den tid och de resurser som skolorna avsatt för att på bästa sätt möjliggöra en övergång till Lgr 11. Exempelvis såg vi att flödet av informations- och kommentarmaterial varit omfattande, vilket inte var fallet vid införandet av Lpo 94 (Utbildningsdepartementet 2007, s. 11 ff.). Lärarna ansåg vidare att läroplansbytet var nödvändigt. Det framgick också i studien att ämneslag och tillgång till kollegor inom ämnet var något som lärarna värderar högt. Lärarna menade även att strukturen av innehåll blivit tydligare kontra Lpo 94. Ett återkommande område som engagerade lärarna under intervjuerna var bedömning och de nya betygskriterierna. Problem som framträdde gällde tidsbrist samt oron för att inte hinna se, bedöma och prata med alla elever i tillräcklig utsträckning, även om Skolverkets insatser underlättat konkretiseringen av Lgr 11. Med det centrala innehållet menade lärarna också att det skulle bli än viktigare att kontrollera innehållet i lektionerna för såväl lärares som elevers skull. Några av de intervjuade lärarna tog också upp att det fanns en problematik med att de nya styrdokumentet betonar att magkänslan inte fick styra bedömningen, men att de värdeord som finns i betygskriterierna (exempelvis ”till viss del, relativt väl och väl”) inte ditintills hade definierats. (Lundmark & Kjellgren 2011)

Vår reflektion av resultaten var att den tydligare strukturen i Lgr 11, med det centrala innehållet framskrivet, kunde förenkla såväl lärarens som elevers arbete. Ett centralt innehåll skulle kunna innebära att skillnaderna mellan skolors undervisning samtidigt minskar. Vi menade att med mindre skillnader mellan olika skolor och lärare torde också statusen för yrket lärare i Idrott och hälsa kunna komma att öka. En kvarstående risk var dock att de nya betygskriterierna var svåra att tolka vilket skulle kunna innebära en förvirring och en fortsatt varierad bedömning mellan olika skolor. (Lundmark & Kjellgren 2011)

1.2.3 Nytt stödmaterial

Under året som gått har Skolverket kommit ut med nya stödmaterial för grundskolan, bland annat ett stöd för hur man som lärare i årskurs 6 skall arbeta med att sätta betyg och ett diskussionsmaterial, som behandlar hur läraren kan utveckla sitt bedömningsarbete för såväl sin undervisning som bedömning av eleverna (Skolverket 2011:a; Skolverket 2011:b). Det har också tillkommit ämnesspecifikt material för Idrott och Hälsa utöver det kommentarmaterial som sedan tidigare tillhandahållits. Det syftar till att ge lärare för årskurs 7-9 stöd för hur de kan arbeta med bedömning. Det finns i både film och textformat. Filmen har huvudfokus på området rörelse, medan texten behandlar kursplanens kunskapskrav för samtliga centrala områden för årskurs 9. Denna typ av stödmaterial var just den typ av konkreta material som flera av lärarna i vår föregående studie efterfrågade (Lundmark & Kjellgren 2011). De hade som tidigare nämnts problem med att definiera bland annat bedömningskriterierna och dess värdeord, men nu finns konkreta exempel i text för *rörelse, hälsa och livsstil* samt *friluftsliv och utevistelse* och hur de skall bedömas. Dock skall det kommas ihåg att exemplen endast är förslag på hur lärarna kan arbeta med bedömning och inte en mall eller ett facit. (Skolverket 2012a)

1.3 Forskningsläge

I forskningsläget börjar vi med att kort redogöra för forskning om pedagogiska trender. Därefter presenterar vi forskning om lärares förtroende för den svenska skolan och dess beslutsfattare samt studier om betydelsen av kollegialt samarbete i läraryrket. Vidare berör forskningsläget de förutsättningar som krävs för en lyckad implementering av en ny skolreform. Styrdokumentens betydelse för ämnet Idrott och hälsa, tillsammans med lärares uppfattningar om väsentliga förutsättningar för att kunna bedriva undervisning tas också upp. Mängden studier är begränsade kring införandet av Lgr 11, varför vi i forskningsläget har inkluderat några examensarbeten. Vi är medvetna om att dessa har ett lägre vetenskapliga värde.

1.3.1 En formativ trend

Det finns i den pedagogiska betygsforskningen en stark förflyttning av tänkandet från ett fokus på summativ bedömning (slutomdöme) till ett formativt tänkande om hur elevers

lärande kan stimuleras och värderas (Lundahl 2011, s 51). Lundahl (2006) menar också att det historiskt sett främst höjts kritiska röster mot bedömning som negativt för elevens lärande, men att denna kritik på senare tid svängt över till att påvisa bedömningens potentiellt positiva effekter. Det finns forskning som visar på en signifikant ökning av lärande hos elever vid tillämpande av formativa bedömningar. För att positiva resultat skall erhållas måste pedagogiken och förutsättningarna i klassrummet öka elevernas möjlighet att bli involverade och låta dem interagera med sin omgivning, öka. (Lundahl 2011, s 54)

1.3.2 Lärarnas förtroende för svenska skolan

Sedan 1993 genomför Skolverket vart tredje år en attitydundersökning av bland annat lärare i grundskolan. När det gäller förtroendet för Skolverket svarar 40 % av lärarna att de har ett mycket, alternativt ganska stort förtroende. I sin helhet har dock lärarnas förtroende för den svenska skolan, skolpolitikerna och skolmyndigheterna ökat något sedan frågorna först började ställas år 2000. Gällande läroplanens betydelse är resultatet oförändrat sedan 1993, då 90 % av lärarna tyckte att läroplanen hade en stor eller mycket stor betydelse för deras arbete i skolan, samma procentandel gällde även för betygskriterierna. Andelen grundskolelärare som ansåg att läroplanen har mycket stor betydelse har uppmättes till 47 %. På frågan om kursplanernas betydelse angav 85 % att kursplanerna har stor eller mycket stor betydelse. Om en jämförelse görs mellan 2006 och 2009, har lärarna som anser att kursplanerna har mycket stor betydelse ökat från 28% till 46 %. Det finns alltså en positiv trend vad gäller förtroendet och betydelsen för styrdokumenterna. (Skolverket 2010, s. 94 ff.)

1.3.3 Skolledare och kollegiets betydelse för läraryrket

Skolverkets projekt *Lärarna i grundskolan* utgör grunden till rapporten *Visionerna finns, men inte tiden - 46 lärare om nödvändiga och önskvärda villkor för utveckling och förändringsarbete i skolan* (2001, s. 1). Studien pekar på att arbetsbördan har ökat i förhållande till tillgänglig tid för lärarna i och med införandet av arbetslag samt att de känner ett krav på att ständigt behöva förändras. Ett arbetslag är en formell grupp som satts samman för att utföra vissa uppgifter utifrån organisationens övergripande mål (Löwenborg & Gíslason 2003, s. 58). Den större arbetsbörda kan i sig påverka skolorna på olika vis då de väljer att hantera förändring av arbetssätt på olika sätt. (Skolverket 2001, s. 26 ff.) Även om arbets- eller ämneslag innebär större arbetsbörda efterlyser exempelvis en studie från Hong Kong, som med hjälp av enkäter och intervjuer undersökt implementering av ny kursplan, en

bättre lärargemenskap på lokal nivå då detta lyser med sin frånvaro i det engelska skolsystemet. (Ha et al. 2008, s. 92.)

Skolverkets utvärdering (NU-03) pekade på vikten av ämneskollegor. Två tredjedelar av de totalt 68 lärarna i Idrott och hälsa ingick i en ämnesgrupp och menade att de regelbundet utvärderade sitt arbete samt ofta samtalade för att fördjupa förståelsen av sitt uppdrag som lärare. Majoriteten av lärarna tyckte också att kollegor i ämnesgruppen stödde varandra. När lärarna fick frågan om vilket stöd de tyckte att de fick från rektorn svarade två tredjedelar att stödet var mycket dåligt. Därtill ansåg bara 15 % av lärarna att det stämde att rektorn följde upp och utvärderade resultaten i Idrott och hälsa. Utöver detta stöd menade över 75 % av lärarna att de saknade möjlighet till stöd av speciallärare i undervisningen. (Skolverket 2005, s. 119)

När skolledares åsikter om det sociala klimatet på skolor undersöktes svarade 90 % av dem att ett gott samarbetsklimat dominerade och 80 % att gemenskapen var stark. Därtill bedömde ungefär 60 % att klimatet var förnyande, samt att stödet från kollegor och föräldrar låg på en lagom nivå. (Skolverket 2005, s. 14 f.) Om dessa siffror fortfarande gäller för det sociala klimatet i grundskolan innebär det goda förutsättningar för lärares arbete, både i vardagen samt vid förändringar. Vidare visar Skolverkets utvärdering (NU-03) också att 70 % av skolledare anser att lärarna i Idrott och hälsa i hög grad deltar i skolans hela verksamhet, vilket indikerade på ett brett arbetsområde för lärare (Skolverket 2005, s. 16).

1.3.4 Utmaningar och förutsättningar för läroplansreformer

En engelsk studie, som behandlar läroplansförändring i ämnet matematik (2003), menar att förändring av utbildning är en komplex process där lärarna har starka åsikter om kvalitén på förändringarna och om implementeringsarbetets utformning. Lärare väljer att acceptera en del förändringar men avstår från andra. Trots förtroendet för läroplanen använder sig vissa lärare av ”gamla kursplaner” och/eller litar mer på sin egen övertygelse än på den aktuella pedagogiska trenden. (Handal & Herrington 2003, s. 59-69; Skolverket 2001, s. 26 ff.)

Att arbeta enligt egen övertygelse skapar problem vid implementering av skolreformer (Blossing & Ertesvåg 2011) och kan till stor del orsakas av dålig ämneskunskap (Fraser-Thomas & Beadouin 2002, s. 259). Lärarnas förmåga att förändras beror främst på deras

personlighet, men skolans kultur och rektorns inställning spelar stor roll (Skolverket 2001, s. 1 ff.; Thomas & Beadouin 2002, s. 263 f.; Eriksson 1999, s. 155 f.). Dessutom verkar erfarna lärare ha en positivare syn till att följa nya angivna riktlinjer och känner mindre oro än sina mindre rutinerade kollegor (Ha et al. 2008, s. 91). Andra faktorer som kan bidra till misslyckade implementeringar är ett i det närmaste frivilligt deltagande, alltför få möten och teambuilding-aktiviteter samt avsaknaden av ett tydligt ledarskap. Blossing och Ertesvåg pekar på detta som motsatsen till ett socialt samspel och gemensamt engagemang hos skolans aktörer där kollegor kan samlas för att tillsammans fastslå vilka åtgärder som bör vidtas. Att utveckla skolan kräver engagemang, kunskap och kompetens genom hela utbildningssystemet. (2011, s. 166 ff.) Nyckeln till framgång verkar vara att lärarna gemensamt kan åstadkomma en förändring i det praktiska arbetet, vilket i sig kan generera i ett gemensamt språk (Skolverket 2001, s. 32 f.) och att lärarna får vara delaktiga i forandet av nya läroplaner (Ha et al. 2008, s. 77 ff.). Det står dock klart att förändringar i styrdokumentet sällan involverar lärarkåren, samt att resurser inte ges till de förändringar som krävs (Lundvall & Meckbach, 2004:4, s. 24 ff.)

1.3.5 Styrdokumentens påverkan på ämnet Idrott och hälsa

Undervisningen i ämnet Idrott och hälsa förändras inte bara för att vi byter styrdokument. När det gäller lärare i Idrott och hälsa är det snarare ett undantag än typiskt att de är positivt inställda till förändringar i styrdokumentet (Skolverket 2005, s. 46). Detta framkommer i studier där ämnet jämförts över tid. I en studie av Engström, där han 1968 undersökte ämnets mål och innehåll; *Gymnastikundervisningen i årskurs 8*, framkom att ämnet dominerades av gymnastik, bollspel, fysisk träning och friidrott. (Engström 1969 se Sandahl 2004a, s. 51-61) Ett liknande resultat såg Carlsten och Skolverket långt senare (Carlsten 1989 se Sandahl 2004a, s. 51-61.; Skolverket 2005, s. 46), trots att skolan mellan dessa studier bytt läroplan tre gånger; Lgr 69, Lgr 80 och Lpo 94. (Sandahl 2002:3, s.12 ff.)

Att det finns stora skillnader mellan läroplanens formuleringar och den undervisning som bedrivs i ämnet Idrott och hälsa visar flera studier. (Ekberg 2009, s. 145 ff.; Backman 2007, s. 13) Meckbach menar att det är ovanligt att lärare i Idrott och hälsa relaterar sin undervisningsplanering till kursplanen (2004b, s. 81 ff.) och Ekberg visar exempelvis att det finns stora skillnader i lärares tolkningar av Lpo 94. Studien visar även att undervisningen främst syftar mot att få till en hög aktivitet, även om Lpo 94 betonade att eleverna skulle få en hög grad av förståelse av ämnesinnehållet. (Ekberg 2009, s. 188 ff.) Detta kan ses som ett

exempel på vad Sandahl avser med att det funnits en spänning i Idrott och hälsa över tid, då kursplanen alltmer strävat efter att utvecklas till att likna ett teoretiskt ämne (2002:3, s. 12 ff.; 2004b:4, s. 16 ff.). I studier framkommer också att lärarna exempelvis har tvingats att reflektera mer kring ämnesinnehåll och kursplanens måluppfyllelse (Meckbach 2004b, s. 81 ff.).

En anledning till att det framkommer stora skillnader i undervisning mellan skolor anges vara att målen i kursplanen från Lpo 94 uppfattas som otydliga vilket ger lärarna ett stort tolkningsutrymme. (Backman 2007, s. 13 f.; Annerstedt 2007, s. 158; Tholin 2006, s. 91; Sandahl 2002:3, s. 12 ff.; 2004b:4, s. 16 ff.) Lärarna menade exempelvis att målen i Lpo 94 är svåra att översätta till undervisningen samt att de saknat detaljerade anvisningar för vad undervisningen ska innehålla (Backman 2007, s. 13; Ekberg 2009, s. 145 ff.). En konsekvens av ett stort tolkningsutrymme är att undervisningen påverkas mycket utifrån, framför allt av föreningsidrotten (Ekberg 2009, s. 188 f.) Ytterligare en orsak till att mål och kriterier i läroplaner kan vara svåra att realisera är att de tas fram av myndigheter som är väldigt långt ifrån skolans verklighet (Annerstedt 2007, s. 157) Det framgår dock inte om Lpo 94 är ensam faktor, eller om flera faktorer kan ha spelat in (Lundvall, Meckbach och Thedin Jakobsson 2002:3, s. 17 ff.).

1.3.5.1 Betygsproblematik

Otydligheten kring Lpo 94 samt ett stort tolkningsutrymme innebar att många lärare valde att fortsätta att undervisa utifrån tidigare styrdokument. Instruktionerna om hur betygssystemet skulle användas var även bristfällig. Planen att lärarna skulle fortbildas kring Lpo 94 samt betygssystemet verkar heller inte ha verkställts. Av den anledningen har en väldigt låg andel skolor kunnat förklara hur de använts sig av betygssystemet (Tholin 2006, s. 91).

I motsats till de nationella styrdokumenten har det i lokala mål och kriterier frekvent förekommit att skolorna bedömer och sätter betyg på förmågor som närvaro, social kompetens, ambition och inställning samt att görandet är i större fokus än lärandet (Skolverket 2012a; Tholin 2006, s. 170). När det gäller målen för att uppnå betyget Godkänd verkar det också som att dessa har sänkts i relation till tidigare krav på uppnådd kunskap. Enligt Tholin kan det betyda att betygskriterierna anpassats efter verkligheten, eftersom betygsstatistiken inte visat några större förändringar i antal elever som når betyget Godkänd

(Tholin 2006, s. 169 f.) En slutsats Tholin drar är också att eftersom de flesta lokala betygskriterier var så pass lika de centrala så torde det därför var onödigt att tusentals skolor lagt ned så pass mycket tid på att formulera oftast sämre versioner än originalet. Detta hade sparat lärarna mycket arbete. Tholin menar att även varje skola skulle formulera sina mål och kriterier är det inte så konstigt att betygsättningen varken varit likvärdig eller rättvis. För att uppnå en nationell mer likartad betygsättning måste det till att lärarna utgår från likvärdiga mål. När det gäller vilka aktiviteter det var som bedöms framkom att det endast var ett fåtal skolor som använde teoretiska prov i ämnet Idrott och hälsa. Eleverna bedömdes istället utifrån vad de gjort på lektionerna samt vid specifika tillfällen då elevernas måluppfyllelse värderades. (Tholin 2006, s. 171 f.) I och med införandet av Lgr 11 har det tillkommit flera typer av stöd- och diskussionsmaterial (Skolverket 2012a).

1.3.5.2 Förutsättningar för ämnet Idrott och hälsa

Sandahl kommer i sin avhandling fram till att den ramfaktor som är mest omdebatterad är tidstilldelningsfrågan (Sandahl 2005, s. 279). Sandahl menar vidare att det i vissa fall kan vara så att undervisningen påverkas mer av de lokala förutsättningarna än styrdokumentet (Sandahl 2005, s. 264). Pihl och Thörnblads examensarbete (2010) som behandlar praktiska förutsättningar kring att bedriva undervisning visar att lärarna överlag är nöjda med sina förutsättningar men att lärare trots allt även upplever begränsningar för att kunna genomföra önskad undervisning. Lärarna begränsas såväl av geografiska, organisatoriska, elevunderlagsmässiga som ekonomiska förutsättningar.

Majoriteten av landets skolor har över tid haft tillgång till gymnastiksal och de flesta har haft tillgång till utomhusmiljöer för friidrott och fotbollsplaner. När det gäller mer avancerade lokaler såsom konstfrusna isplaner och simhallar har dock situationen inte varit lika bra. (Sandahl 2004a, s. 57) Problem med otillräcklig tillgång till adekvata redskap verkar ha förekommit i motsvarande utsträckning som bristen på lokaler. Skillnaden tycks vara att redskapsproblematiken har hamnat i bakgrunden av lokalfrågan. (Sandahl 2004a, s. 51-57) Vad gäller de materiella förutsättningarna visar Skolverkets utvärdering Nu-03, där 68 lärare svarade på en enkät, att minst 80 % av lärarna använder motionsspår, skogsområde, gymnastiksal och grus- och gräsplan som de vanligaste platserna för undervisning. Miljöer som friidrottsarena, simhall och ishall/ isplan används av ca hälften av lärarna. Teorilokal är minst vanligt förekommande. Av studien framgår också att ca 20 % av lärarna tycker inte att

lokalerna är ändamålsenliga. (Skolverket 2005, s. 109) När Skolverkets utvärderingar NU-92 och NU-03 jämförs visar det sig att tillgång till vissa lokaler har minskat. Följande lokaler saknas oftare år 2003 kontra år 1993: Gymnastiksal, simhall, isbana, friidrottsarena.

Bollplaner finns dock i större utsträckning (Skolverket 2005, s. 149) Om tillgången till lokaler har minskat än mer med åren torde detta följaktligen kunna påverka vilka förutsättningar och möjligheter lärarna har för att kunna följa kursplanen. Trots detta menar de tillfrågade lärarna att tillgång eller avsaknad av material inte hitintills visat sig ha någon direkt påverkan på undervisningen (Lundvall & Meckbach 2008, s. 355). För att uppnå betyget E i slutet av årskurs 9 krävs å andra sidan enligt kursplanen för Lgr 11 exempelvis att eleven: *kan delta i lekar, spel och idrotter som innefattar komplexa rörelser i olika miljöer* (Utbildningsdepartementet 2011, s. 24).

1.3.6 Efter införandet av Lgr 11

I rapporten *Ett år med ny läroplan* (2012) har Skolverket intervjuat personal på Mariaskolan på Södermalm samt varit i kontakt med några av landets skolledare för deras syn på implementeringsarbetet. Från lärarna på Mariaskolan framkommer vidare att de har ett större fokus på värdegrund genom hela lärprocessen och att förändringen i läroplanens struktur gjort att det är större prioritet på de viktiga uppgifterna, alltså det som definieras som centralt innehåll. Eriksson, Jönsson och Lund (2011) är inne på samma spår då de i sitt examensarbete visar att lärarna i Idrott och hälsa använder det centrala innehållet som en sorts checklista. I deras studie framkommer att lärare i Idrott och hälsa upplever den nya kursplanen som tydligare i struktur och formulering. (Lundmark & Kjellgren, 2011; Eriksson, Jönsson och Lund, 2011).

I Skolverkets studie lyfts bland annat fram att en lärares uppfattning är att mindre småuppgifter ger plats för mer djupgående reflektioner och att fler förmågor på så sätt kan framträda hos eleverna, vilket i sin tur underlättar lärarens bedömningsarbete. I vårt tidigare examensarbete (Lundmark & Kjellgren 2011), menade lärarna att det tidigare varit för lite tid i ämnesspecifika konstellationer och att de därför nu, i samband med införande av Lgr 11, avsatt mer tid för detta. En lärare menade att detta effektiviserat konferenstiden och att den tysta kunskapen nu börjat få ord.

1.3.7 Sammanfattning av forskningsläget

Läroplanen har en stor betydelse för lärares arbete och den blir allt viktigare visar forskning. För att kunna göra en bra yrkesgärning har främst ämneskollegor och ämneslag visat sig mycket betydande, även om denna typ av konstellationer ökar arbetsbördan för lärare. Därför är det av intresse att ta reda på hur det kollegiala arbetet ser ut och påverkar läraruppdraget för lärare i Idrott och hälsa, samt se vilken typ av stöd de upplever från ledningen. Rektorer menar att arbetsklimatet till stor del är gott och att gemenskapen är stark, medan lärarna saknar stöd ovanifrån.

Förändringar i skolsystemet är något som är komplext och kan bli än svårare då det visat sig att många lärare arbetar utefter en egen vision eller övertygelse istället för angivna riktlinjer. Kan Lgr 11 fått bukt med den tolkning som går utanför styrdokumentets ramar? För att nå en lyckad implementering verkar det kollegiala samarbetet och medbestämmandet vara av stor vikt. Att förändra skolan kräver stort engagemang och kunnande och det från alla led i skolsystemet.

För ämnet Idrott och hälsa specifikt har det visat sig att samma typer av moment dominerar undervisningen oavsett läroplan. Viss forskning visar också att lärarna sällan relaterar sin undervisning till kursplanen. Ett exempel på det är att hög aktivitet tycks stå i fokus, medan förståelsen för momentet glömts bort. Att det har varit stora skillnader i undervisning mellan lärare och skolor kan bero på att Lpo 94 upplevts som otydlig och därför gett ett stort tolkningsutrymme. En studie visar också att nästan hälften av de tillfrågade lärarna tycker att Lpo 94 försämrat deras möjligheter att bedriva undervisning i ämnet Idrott och hälsa. Flera studier menar därför att Lgr 11 var efterlängtd, men hur ser lärarna i denna studie på läroplanens betydelse för deras yrkesgärning?

En studie har visat att förutsättningarna för lärare i Idrott och hälsa överlag är tillräckliga för undervisning, men att de till viss mån känner sig begränsade. Det finns också en negativ trend vad gäller tillgången till lokaler, men att brist eller tillgång till material i stort inte påverkar undervisningen.

Efter införandet av Lgr 11 har undersökningar gjorts på implementeringsprocessen som bland annat visar att lärarna tror att Lgr 11 kommer göra det tydligare och att det centrala innehållet

blir en form av checklista. Även värdegrund, förståelse och reflektioner har fått större fokus i undervisningen, medan oprecisa småuppgifter nu lättare sållas bort. Forskning saknas dock specifikt på ämnet Idrott och hälsa.

1.4 Teoretiskt ramverk

1.4.1 Läroplansteori

Läroplansteori används vidare som ett sätt att förstå hur utbildningsprocessers mål, innehåll och metodik formas i en rådande kultur. (Lundgren 1989, s. 16 ff.)

Linde, som är professor emeritus i pedagogik vid Stockholms universitet, har skrivit *Det ska ni veta – en introduktion till läroplansteori* (2006). Inspiration till den läroplansteori som han har utvecklat har han hämtat från bland annat Ulf Lundgren och Basil Bernstein (Ekberg 2009, s. 66). Huvudfrågan som Linde behandlar är varför vissa kunskaper väljs ut framför andra och används i undervisningen. Linde menar att i och med läroplanens rådande målstyrning har skolor en stor frihet att välja hur de uppnår målen (Linde 2006, s. 5 f.). Följaktligen innebär detta även ett stort tolkningsutrymme för den enskilde läraren varför tidigare erfarenheter, men även närsamhällets inflytande är det som kommer att bilda utgångspunkt för undervisningen. (Linde 2006, s. 10 ff.). Detta innebär att ämnet kan begränsas av faktorer delvis utanför lärarens kontroll, exempelvis politiska, tidsmässiga eller materiella aspekter. (Lundvall & Meckbach 2008, s. 3 f.)

Linde delar upp sin läroplansteoretiska modell i tre arenor: *Formuleringsarenan*, *transformeringsarenan* och *realiseringsarenan*. *Formuleringsarenan* kan översättas till styrningen av skolan, alltså styrdokument från staten och riktlinjer kring dessa (Linde 2006, s. 56). *Transformeringsarenan* innefattar skolorna och lärarnas tolkning av läro- och kursplanen samt hur innehållet planeras (Ekberg 2009, s. 74). Linde påpekar att lärarna spelar huvudrollen vid transformering av läroplanen genom hur de utformar sina uppgifter, vad de har för kunskaper, vad de själva anser förväntas samt hur de yttre förutsättningarna ser ut. Han menar dock att det finns fler aktörer vid transformeringen som exempelvis staten, skolläda samt elever. Andra exempel är studier av undervisningen innehåll. Doyle (1992), som sammanfattat flera amerikanska studier där *läroböckernas styrande verkan* undersöktes menar att att *boken* i hög grad styr innehållet i skolan men att undervisningen också påverkas

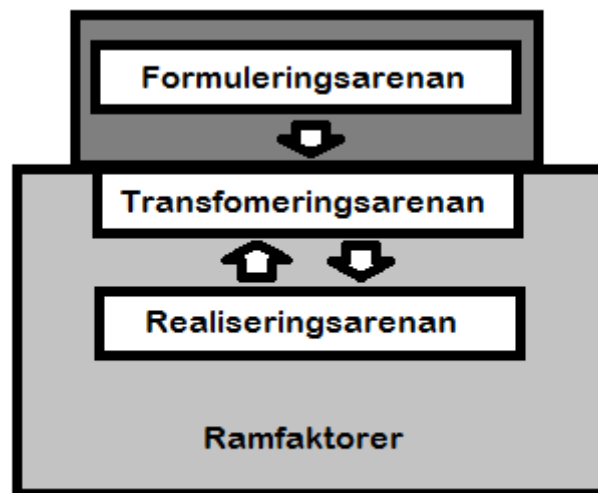
av arbetsuppgifterna. Finns det exempelvis övningsmaterial tillgängligt så underlättas planeringen av arbetsuppgifter, vilket på så sätt styr innehållet. (Doyle 1992)

Realisationsarenan är hur läraren faktiskt utför sitt arbete, alltså hur läroplanen verkställs och vad som händer i undervisningssituationen (Ekberg 2009, s. 75). Läraren har möjlighet att reglera tidsanvändningen. På denna arena sker ett samspel mellan lärare och elev genom att lärarens val av innehåll kommer att besvaras av eleverna (Lundvall & Meckbach, 2008, s. 4 f.) Att innehållet realiserats kan således innebära att undervisningen påverkas samt förändrat elevernas tänkande. Det kan dock hända att läraren tvingas ändra i sin planering för att eleverna inte accepterar innehållet. På denna arena begränsas läraren även av traditioner och regelverk. Exempelvis är det läraren som är tolkare av kursplanen och väljer undervisningsinnehåll utifrån traditionen. Dessutom ska eleverna bedömas och betygsättas. (Linde 2006, s. 66 ff.)

Ramfaktorer: Lundvall & Meckbach (2008) menar att lärarnas arbete även påverkas av hur relationen ter sig mellan formulerings-, transformerings- och realiseringsarenorna. Läraren har förutom styrdokument ytterligare ramar, så kallade ramfaktorer, att förhålla sig till såsom resurser, tid samt elevernas mottagande. (Lundvall & Meckbach 2008, s. 4 f.). Vid tolkning av läroplanen är tid till förfogande en väsentlig och styrande ramfaktor. Dessutom är antalet elever i klassen, utrustning och material exempel på yttre faktorer som kan begränsa lärarens arbete. Innehållet påverkas samtidigt av reglerande ramar såsom formella kompetenskrav på läraren samt betygssystemet. (Linde 2006, s. 50 ff.) Dessa faktorer påverkar således varför olika lärare transformerar och realiserar läro- och kursplanen på individuella sätt.

Analysen i denna studie riktar fokus mot de ramfaktorer som läraren har att förhålla sig till vid *transformering* och *realisering* av kursplanen. Detta innefattar följaktligen bland annat tidsmässiga, materiella, ekonomiska, personliga samt sociala aspekter. Med hjälp av dessa ramfaktorer kan vi analysera hur lärarna upplever sin yrkesroll vid såväl tolkning som konkretisering av Lgr 11 samt dess kursplan i Idrott och hälsa.

Läroplansteori möjliggör således för oss att analysera lärarnas utsagor om hur de upplever sitt läraruppdrag och hur detta har påverkats av relationer och processer på de olika arenorna. Vi återkommer till vår analys och tolkning i uppsatsens. (Linde 2006, s. 15). Nedan följer en bild över hur vi tolkar Lindes läroplansteori.



Figur 1. Formuleringsarenan är styrdokument från staten, transformeringsarenan är när läraren tolkar dessa dokument och realiseringsarenan är när undervisningen verkställs. Ramfaktorer påverkar arbetet på transformerings- och realiseringsarenan.

1.5 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien har varit att undersöka hur lärare uppfattar sitt uppdrag i ämnet Idrott och hälsa ett läsår efter införandet av Lgr 11.

- **Vilka förändringar på styrdokumentsnivå uppfattar lärarna att Lgr 11 har medfört?**
- **I vilken mån har innehållet i ämnet påverkats?**
- **Hur påverkar ramfaktorer lärarnas arbete med att följa Lgr 11?**
- **Hur resonerar lärarna kring betyg och bedömning i relation till tidigare styrdokument?**

2 Metod

Eftersom vår studie har en kvalitativ ansats och vi ämnar undersöka lärares åsikter och erfarenheter så hade en kvantitativ metod som enkät ge oss för ytliga svar, då vi söker en fördjupad förståelse. Vi har därför valt en kvalitativ metod med en öppet riktad intervju. Den är utformad så att vi har fokuserade frågeområden där intervjun styrs och avgränsas till det berörda ämnet av oss som intervjuar, men som tillåter respondenten att sväva ut i egna reflektioner och tankar. Samtalet styr vilka öppna följdfrågor vi använder oss av för att fördjupa vår förståelse i berörda områdena. Skulle dock intervjun skena iväg till icke relevanta samtalsområden avleds det av den som intervjuar. (Hassmén & Hassmén 2008, s. 254) Denna frihet anser vi nödvändig eftersom vi är ute efter kvalitativa aspekter av lärarnas arbetssituation och förutsättningar för att kunna följa styrdokumentet. Intervju ses som en lämplig metod då vår ambition är att tolka lärarnas personliga livssfär, inställning och erfarenheter (Jackobsen 1993, s.10). Kvalitativa intervjuer ger därtill ofta intressant information om exempelvis lärares syn på undervisning och elever (Johansson & Svedner 2010, s. 30).

Vi hävdar således att intervju är det adekvata valet utifrån vårt syfte. Den är förmodligen den mest använda metoden inom kvalitativ forskning (Hassmén & Hassmén 2008, s. 107). Vi tyckte oss behöva en metod som gav oss så rika och fylliga svar som möjligt samt möjligheter till flexibilitet och följsamhet. För att erhålla fylliga svar bör enligt Johansson och Svedner intervjufrågorna följaktligen behandla konkreta erfarenheter (2010, s. 40). Detta ställer dock krav på oss som intervjuare då vi behöver vara beredda på och öppna för vad respondenterna väljer att delge i sina svar. Av den anledningen ansåg vi att ett möte med läraren gav möjlighet att avläsa kroppsspråk och ickeverbala signaler, exempelvis sinnesstämning. (Hassmén & Hassmén 2008, s. 255) En konsekvens är att detta ställer krav på vår medvetenhet om när följdfrågor bör ställas (Johansson & Svedner, 2010, s. 34). Vidare korrelerar intervjun med det hermeneutiska vetenskapsperspektivet där begreppen förståelse, tolkning och livsvärld är frekvent använda. Vårt tillvägagångssätt innebär att vi har ett ideografiskt intresse. Vi är således bara intresserade av det enskilda och individuella hos dessa lärare inom ämnet Idrott och hälsa som exempel på hur det *kan* vara och därför inte intresserade av generella mönster. (Hassmén & Hassmén 2008, s. 74 ff.)

2.1 Urval och etiska riktlinjer

Vi bestämde oss för att återvända till det geografiska område vi använde i vår C-uppsats, vilket var inom Stockholms län. Sex stycken intervjuer genomfördes med en lärare från vardera skolan. Ett krav vi hade var att samtliga lärare skulle vara utbildade i det aktuella ämnet och tidigare praktiskt ha arbetat med Lpo 94. Vi ansåg att detta ökar chansen för att lärarna har de adekvata kunskaperna i ämnet. Vi började med att kontakta de lärare som medverkade vid förra årets studie, för att sedan komplettera med lärare som vi varit i kontakt med tidigare under utbildningen alternativt fått kontakt med via våra skolkamrater. Eftersom vi endast kontaktade lärare som stämde in på våra kriterier, inkluderat en spridning inom Stockholms län, kan vår urvalsmetod benämnas som ett strategiskt urval (Trost 1997, s. 105 ff.). Kontakten med lärarna tog vi personligen med hjälp av mail och telefon, då de informerades om studiens syfte och de forskningsetiska principerna vi tog hänsyn till. Vi förklarade därmed att deltagandet var frivilligt, att det inte går att identifiera de medverkande samt att de när som helst kan avbryta sitt deltagande. I och med detta förklarade vi således att det inspelade materialet från intervjuerna samt intervjuutskriften skulle behandlas konfidentiellt och endast skulle användas för detta specifika ändamål, för att sedan förstöras. (Vetenskapsrådet 2002, s. 6-14)

Samtliga lärare hade genomfört sin utbildning vid Gymnastik- och idrottshögskolan (GIH). Av initialt 7 tillfrågade lärare tackade 6 stycken ja. Resultatet blev sex lärare med en varierad erfarenhet inom yrket. Av de fyra lärare som deltog i förra årets studie kunde tre stycken delta. Den fjärde undervisar numera i gymnasieskolan varför han inte längre tillhörde urvalsgruppen. Dessa tillgängliga lärare valdes då de tjänstgjort skiftande antal år, arbetat i olika miljöer och således representerar olika grupper av lärare i ämnet. Vi har inte gjort något urval utifrån varken kön, ålder eller ytterligare ämnestillhörighet då det inte är intressant för vårt syfte. Från vår tidigare studie medverkar A, C och D. För enkelhetens skull kommer dessa att benämnas med endast den första bokstaven i sitt namn. Lärare B, E och F har tillkommit i denna studie. Nedan följer en kort beskrivning av våra respondenter.

Tabell 1: Respondenternas bakgrund och skolans geografiska placering

Lärare	Utbildning	Undervisar	Erfarenhet	Kollegor	Läroplansbyten	Innerstad	Förort
A	åk 1-9	åk 5-9	17 år	2	2	X	
B	åk 1-9	åk 1-6	3 år	3	1	X	
C	åk 1-9	åk 1-5	26 år	0,5	2		X
D	åk 1-9 + Gy	åk 1-5	5 år	0	1		X
E	åk 1-9	åk 1-9	7 år	2	1		X
F	åk 1-7	åk 4-9	18 år	2	1		X

I tabellen går att se lärarnas utbildning, vilka stadier de undervisar i, hur många år de arbetat, hur många kollegor de har (lärare C har en kollega som är deltidsanställd), hur många läroplansbyten de varit med om samt om de arbetar i innerstaden eller i en förort till Stockholm.

2.2 Genomförande

Vår ambition var att söka subjektiva erfarenheter och Steinar Kvales olika intervjustudier har hjälpt oss vid genomförandet av intervjuerna, vilka nedan är kursiverade (Stensmo 2002, s. 119 ff.):

Tematisering: Före intervjuerna studerade och analyserade vi litteratur, forskning och möjliga teoretiska perspektiv för såväl det berörda ämnet som för den aktuella metoden. Detta för att vidga vår kunskapsbas och öka förståelsen och beredskapen för diverse aspekter som under intervjuernas gång skulle kunna komma att lyftas fram. Exempelvis textgranskades den nya läroplanen Lgr 11 samt dess tillhörande kommentar-, diskussions och bedömningsmaterial. Vi undersökte sedan vilken form av intervjutyp som var lämpligast.

Planering: Vi funderade på vilka personer som skulle kunna ge oss den rikaste informationen och hur dessa skulle väljas ut. För att kunna spela in och dokumentera intervjuerna samt för att inte gå miste om exempelvis ordval, betoningar och pauser använde vi oss av en Iphone4. För oss som intervjuare innebar det att vi helt kunde fokusera på samtals innehåll och dynamik för att i efterhand lyssna igenom inspelade detaljer (Kvale 1997, s. 147 ff.) Vi diskuterade validiteten och hur resultaten skulle komma att presenteras. Även tidsaspekten för genomförandet av datainsamlingen behandlades. När vi utformade intervjuguiden gjorde vi det utifrån vårt syfte, våra frågeställningar samt det teoretiska ramverket. (Se bilaga 2). Öppna

frågor formulerades för att på så vis framkalla subjektiva och nyanserade svar där respondenten ombads att ta ställning. Vi bestämde även att undvika ”varför-frågor” då sådana riskerar att sätta respondenten i försvarsställning (Johansson & Svedner 2010, s. 35). Intervjuguiden använde vi som en någorlunda bestämd dagordning för att underlätta bearbetning av intervjuerna. Dock om lärarna började behandla adekvata områden, som vi tänkt lyfta senare under intervjun, satte vi naturligtvis inte stopp för det. Ambitionen var således att finna en balans mellan frihet och struktur, för att intervjun vare sig skulle bli ”strukturerad” eller ett helt osystematiskt samtal (Johansson & Svedner 2010, s. 31). Exempelfrågorna i intervjumallen tematiserades utefter frågeställningarna, samt utefter det teoretiska ramverket.

Intervjun: När intervjuerna skulle genomföras bestämde vi träff på den plats som för respondenten var bekväm. Vi såg till att det blev avskilt från störande moment och hemtrevligt med lite fika. Dock beaktade vi aspekten att det inte skulle vara ett vanligt jämlikt samtal (Hassmen & Hassmén 2008, s. 253). Vi gav återigen en förklaring om vad vi ämnade undersöka till respondenten med förhoppningen om att få så genuina svar som möjligt (Johansson & Svedner 2010, s. 36). Sedan upprepades de etiska aspekterna kring intervjun. Vid intervjutillfället var vi båda närvarande även om den ena av oss huvudsakligen ledde intervjun. Dessa roller behölls under samtliga intervjuer. André intervjuade och Per antecknade och observerade. Dock var dessa rollfördelningar av dynamisk art. Eventuella tillägg eller korrigeringar var således legitimt för Per som observerade. För att hålla lärarna intresserade under hela intervjun försökte vi hålla tiden till max 45 minuter (Hassmen & Hassmén 2008, s. 253), utan att för den delen pressa fram svar. Aktiva val gjordes under intervjun när respondenten tenderade att sväva ut i, för studien, ovidkommande resonemang samt för att begränsa informationen till att inte bli allt för omfattande. Vi lät dock respondenten att sväva ut inom ramen för de tematiserade frågorna. Eftersom vi båda närvarade vid intervjuerna hjälptes vi åt att transkribera materialet. Detta för att minska risken för bortfall av viktiga ickeverbala detaljer (Hassmen & Hassmén 2008, s. 261).

Utskrift: Inspelningen överfördes till ordagrant skriftspråk. Pauser och hummanden noterades efter relevans. Även anteckningar om tolkningar av sinnesstämningar, tonlägen, relevanta icke verbala signaler och störande moment noterades. Detta för att exempelvis inte delge missvisande utlåtanden som exempelvis haft en tydlig ton av sarkasm.

Analysen: När all data hade samlats in påbörjades resultatsammanställningen. Detta enligt metoden *analytisk induktion* som är vanlig vid kvalitativa studier och innebär att arbetet sker parallellt (Hassmén & Hassmén 2008, s. 111). Vid sammanställningen sållades initialt information som inte gick att härleda till studiens syfte bort. Intervjuutskriften lästes igenom upprepade gånger och vi sorterade de relevanta svaren från intervjuerna under våra frågeställningar. Underrubriker skapades efter att svaren tolkats och tematiserats. Viktiga och beskrivande citat användes för att ordagrant återge tydliga exempel från intervjuerna, samt för att förtydliga innebörden i resultaten (Johansson & Svedner 2010, s. 82). Vi anser även att det ger mer liv och dynamik till texten. I citaten har vi valt att ta bort stakningar av typen: ”mmm”, och ”ehh”.

Johansson och Svedner tar upp att det vid bearbetning av intervjusvar finns tre huvudalternativ att välja mellan. Vi valde till stor del att följa metoden ”gruppering efter uppfattningar”, vilket innebär att det i huvudsak är uppfattningarna och inte individerna som analyseras och beskrivs i resultatet. Valet grundas av att de intervjuade kan uttrycka samtliga aktuella uppfattningar. Detta innebär också att mättnad av data kan nås efter ett fåtal intervjuer samt att intervjuerna avslutas när det inte längre framkommer några nya uppfattningar. (Johansson och Svedner 2010, s. 37 ff.) När tematiseringen av resultatet var gjord sammanställdes valda delar ur denna för analysering utifrån det teoretiska ramverket. Vi utgick således från den valda läroplansteorins tre arenor samt ett urval av ramfaktorer för att kunna analysera lärarnas tankar om sitt läraruppdrag. Utifrån hur utsagorna berörde olika arenor och/ eller ramfaktorer kunde vi sedan analysera om och på vilket sätt lärarnas yrkesroll förändrats och hur relationen mellan de olika arenorna framträdde. För att sätta studien i ett sammanhang ställdes därefter analysen av resultaten i relation till tidigare forskning.

2.3 Validitet

God validitet handlar om att studien verkligen mäter det som den avser att mäta (Hassmén & Hassmén 2008, s. 136). Vår ambition var att undersöka ett fåtal lärares tankar om hur de upplever sin lärarroll. För att få validiteten tillfredställande har vi i arbetet gjort olika medvetna val. En orsak till att validiteten stärks är att lärarnas svar grundar sig på deras personliga åsikter kring arbetet med Lgr 11. Dessutom är alla våra intervjupersoner utbildade lärare i ämnet Idrott och hälsa vilket stärker validiteten. De har således genomgått en utbildning för hur styrdokument ska tolkas och realiseras. Därtill kan valet av personer med olika erfarenheter öka chansen att få fram de viktigaste uppfattningarna (Johansson &

Svedner 2010, s. 39). Vi vill också påpeka att denna typ av metod inte var helt ny för oss. I vår förgående studie, Examensarbete på grundnivå (Lundmark & Kjellgren 2011), använde vi samma typ av intervjumetod vilket innebar att vi kände oss relativt säkra i rollen som intervjuare. (Kvale 1997, s. 149)

Validitet i vår studie handlar vidare om kvalitetskontroll under forskningsprocessens samtliga delar. Bland annat att vi har hållbara teoretiska förutsättningar och att den metod vi valt är adekvat och använd på ett korrekt sätt. (Hassmén & Hassmén 2008, s. 137) Med utgångspunkt i studien syfte har metoden intervju hjälpt oss att få fram lärarnas djupgående tankar om hur de upplever sin arbetssituation. Validiteten anser vi vidare stärks av att vi under hela forskningsprocessen kritiskt granskat vårt egna tillvägagångssätt. Det skall dock tilläggas att den mänskliga faktorn, alltså att fel kan uppstå hur noga vi än är, kan påverka validiteten vid intervju, transkribering och analys. Sedan kan validiteten påverkas av hur ärliga respondenterna varit i intervjuerna. Vi kan naturligtvis inte veta om de besvarat intervjufrågorna helt enligt deras egen uppfattning eller utifrån hur de tror att vi vill att de ska svara. Vi tror å andra sidan att vi påverkat den aspekten positivt genom att ställde adekvata frågor och se till att respondenten känner förtroende. Sammanfattningsvis bör det tilläggas att syftet med denna kvalitativa studie var att undersöka det unika hos en viss grupp människor (Kvale 1997, s. 155), varför det är upp till den enskilde läsaren att avgöra om resultaten i studien går att använda och sätta in i ett sammanhang.

2.4 Reliabilitet

I en kvalitativ studie betyder hög reliabilitet till exempel överensstämmelse mellan olika forskare och deras tolkningar av insamlad information från intervju. Våra resultat skulle kunna få ännu högre pålitlighet om fler oberoende aktörer gjort samma tolkningar och analyser av resultatet som vi. Då studien bygger på vår analys och tolkning vill vi påpeka att hög reliabilitet kan vara svår att uppnå. Med detta i åtanke har vi därför utifrån såväl vårt teoretiska ramverk samt tidigare forskning försökt att så systematiskt som möjligt analysera och tolka de intervjuades utsagor. (Krag Jacobsen 1993, s. 63) Därtill har vår noggrannhet vid transkribering av intervjuerna varit ett försökt att stärka reliabiliteten. (Hassmén & Hassmén 2008, s. 135 f.) Förutom att intervjuerna transkriberades ordagrant antecknades kroppsspråk (Kvale 1997, s. 147 ff.).

Samtliga intervjuer genomfördes på samma sätt med öppna frågor och på av lärarna vald plats. De yttre faktorerna bör således stärka reliabiliteten samt att vi under samtliga intervjuer tagit samma roller, en intervjuade och en observerade. (Kvale, 1997, s. 189 f.)

Intervjupersonerna fick innan intervjuerna en påminnelse om sin anonymitet men också veta att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande eller ställa frågor om studien. De fick också veta att det inte behövde besvara alla frågor om de inte ville, samt att de inte behövde uppge någon motivering till sitt handlings sätt. (Vetenskapsrådet 2002, s. 7) Efteråt fick de därtill frågan om det var något de inte förstätt, ville lägga till eller förtydliga. Detta för att vi skulle undvika misstolkningar. (Hassmén & Hassmén 2008, s. 258) Sammanfattningsvis tror vi att våra etiska överväganden samt noggrannhet vid transkriberingen kan ha stärkt studiens tillförlitlighet (Hassmén & Hassmén 2008, s. 261). Utöver detta har Steinar Kvales olika stadier vid en intervjuundersökning hjälpt oss att hålla en bra struktur vid denna arbetsprocess.

3 Resultat

Syftet med studien var att undersöka hur lärare i Idrott och hälsa uppfattar sitt uppdrag i relation till ämnet Idrott och hälsa ett läsår efter införandet av Lgr 11. Studiens resultat kommer att presenteras utifrån tematiseringar med utgångspunkt i våra frågeställningar.

3.1 Vilka förändringar på styrdokumentsnivå uppfattar lärarna att Lgr 11 har medfört?

3.1.1 Lärarnas tolkning av läroplanen

De lärare vi intervjuat hävdar alla att de undervisar enligt Lgr 11, om än med olika tillvägagångssätt. En intervjufråga behandlade om de har läroplanen som grund för deras arbete eller om de arbetar enligt egen övertygelse med läroplanen som eventuellt stöd. Fyra (A, D, E, F) menar att läroplanen utgör stommen för deras arbete. F säger att detta är nytt för henne: ”Förut så utgick jag från mig själv. Nu utgår jag från läroplanen. Det är en stor skillnad. Roligt och en utmaning. Jag måste verkligen tänka om”. Lärare B och C säger däremot att de arbetar kring sin egen övertygelse men att de anpassar den i enlighet med Lgr 11 och C tillägger att hon tror att en lärare främst arbetar utifrån den läroplan som var aktuell vid dennes utbildning, i hennes fall Lgr 80.

Samtliga respondenter betonar att Lgr 11 är tydligare och således lättare att tolka än vad Lpo 94 var. De menar att det centrala innehållet gör det enklare att välja lektionsinnehåll. De tycker att det skett en strukturering både vad gäller innehåll och uppbyggnad i läroplanen. Alla utom A säger också att medvetenheten om styrdokumentet har höjts på respektive skola. De menar att deras rektorer har större krav på och kontroll av att Lgr 11 implementerats och efterföljs. Vad gäller A så arbetar hon på en skola som enligt hennes utsago sedan tidigare haft väldigt höga krav på att styrdokumentet följs till fullo.

Lärarna menar att tydligheten resulterat i att Lgr 11 inte ger samma tolkningsutrymme som Lpo 94. Lärare E tror att det bidrar till att ämnet blir mer likartad mellan skolor samt att elever och föräldrar har lättare att förstå vad som gäller. Lärare D säger dock att han fortfarande har problem med ett allför stort tolkningsutrymme, främst vad gäller värdeorden i kunskapskraven. Lärare F tycker att Lgr 11 gjort att hon tänkt nytt och att hon har roligare nu, medan E inte är lika förtjust: ”Det är inget revolutionerande, alltså hallelulja moment”. Sedan menar lärarna att Lgr 11 i många avseenden är en produkt av vad pedagogiken utvecklats till

och mer bekräftar det som redan görs än vänder upp och ner på tillvaron. Lärare B hävdar dessutom att det numera är lättare att veta om man som lärare förhåller sig till styrdokumentet.

För att nå förståelse för läroplanen säger samtliga respondenter att de mestadels läser in sig på egen hand, vilket också var fallet innan Lgr 11. Det handlar då främst om det centrala innehållet menar A medan B, D och F specifikt framhåller kommentarmaterialet till Idrott och hälsa som nyckel till att förstå och konkretisera kursplanen. B tycker till och med att:

”Kommentarmaterialet är egentligen bättre än själva kursplanen”. Alla lärare har använt sig av någon form av stödmaterial för att underlätta arbetet med Lgr 11 dock har ingen tittat i något av det nya stödmaterial som vi redogör för under rubrik 1.2.3. De som har ämneslag (alla utom C och D) försöker diskutera och göra gemensamma tolkningar med kollegorna. De ensamma lärarna söker sig till fortbildningar eller samarbeten med andra lärare i Idrott och hälsa inom kommunen för att diskutera och tolka läroplanen. Även B försöker numera få input från hur de gör på andra skolor för att utvecklas. Bland annat genom att prata med sina föräldrar som också undervisar i grundskolan.

Vad gäller planeringsarbetet är pedagogiska planeringar något som förändrats för lärarna. Tidigare har de varit tvungna att göra lokala konkreta varianter av målen i Lpo 94, vilka E beskriver som ”luddiga”. Nu behöver de inte på samma sätt omformulera eller trassla in sig i diffusa formuleringar utan kan i många avseenden stämma av sitt planerade undervisningsinnehåll mot det centrala innehållet.

3.1.2 En formativt inriktad undervisning

Utveckling och formativ bedömning är något som alla respondenter menar utgör en skillnad i hur de tolkar kursplanen. Det handlar mer om att utveckla vissa förmågor än att de ska klara av någonting specifikt hävdar D. Citat lärare F:

Överlag i arbetssituationen så är det bra för vi har börjat diskutera arbetsinnehållet, skärpt upp tanken och just de här med formativ bedömning. I arbetslagen. Att inte bedöma varje sak utan tänka mer långsiktigt och framåt. Istället för att hoppa 1.30 så försöka mer se teknik och utveckling. Tydligare nu.

Lärare F menar också att hennes medvetenhet för vad som skall ingå i undervisningen och bedömningen gjort att hon tydligare vet vad hon vill ha ut av eleverna. Tidigare höftade hon. Dock finns det en problematik med det formativa och utvecklingsbaserade bedömningsarbetet

tycker B. Han och ämneskollegiet har gjort tolkningen att eleverna med flit kan underprestera för att sedan göra en stor utveckling och på så vis lura systemet. Han säger: ”Fast man undrar ju när eleverna börjar fatta det? Och myglar i 7an för att kunna göra en jätteutveckling i 9an. Vi har pratat om det så man skall nog vara ganska luddig i just den formuleringen till eleverna”. Men å andra sidan gillar han tanken med att utvecklas från sin egen nivå.

Att hälsodelen i kursplanen blivit större är något som samtliga lärare tar upp och är positiva till. Det har bidragit till att göra ämnet mer teoretiskt än förut menar de. Samtal och reflektion är något som respondenterna nämner i samband med frågorna kring både hälso- samt formativt arbete. Just dessa aspekter har fått utökad utrymme i Lgr 11 menar lärarna. Det har gjort att de själva måste vara mer medvetna om varför de har med momenten i undervisningen samt att de kan finna stöd för det i kursplanen när de skriver sina pedagogiska planeringar. B säger att det kräver mycket arbete av honom eftersom det skall gå att kontrollera ”svart på vitt” vilka moment han använder samt bedömer i undervisningen, men att det samtidigt innebär en trygghet då han har ”ryggen fri” vid en eventuell konfrontation.

Att ha en röd tråd genom årskurserna som en del av utvecklingen menar A är något som med Lgr 11 blivit av större vikt, men också till en större arbetsbörda. A och D säger att det svåra med röd tråd är att de alltid måste se tillbaka på vad de gjort eller inte i undervisningen, samt planera för långa perioder. Framförallt för D som arbetar med de lägre åldrarna och inte har betygsriterier att gå på så tycks detta vara ett problem. Citat D:

Ah men det är också svårt alltså hur man skall lägga upp det, vad man ska gå igenom i 1:an, 2:an, 3:an, 4:an, 5:an, 6:an eftersom betyget kommer först i 6:an i kunskapskraven. Det står ju att i 1:an till 3:an så är det mycket fokus på själva rörelsen, alltså delta och röra sig. Och i 4:an, 6:an mer att man ska förstå varför man rör sig – lite mer utvecklat så. Men det är ändå svårt att få ihop det när man skriver, när man bedömer 1:er till 6:er.

3.1.3 Förändringar i planeringsarbetet

Något som underlättar planeringsarbetet är att elevledda aktiviteter tagits bort ur Lgr 11. Dessa tog tidigare mycket av planeringstiden. Nu slipper de ”rodda”(organisera) med att få in alla elever som vill leda en lektion utan att det påverkar helheten för läsårsplaneringen. Detta tycker A, E och F är en försämring för elevernas utveckling, även om det underlättar deras eget arbete. En annan aspekt som gäller elevernas interaktion med varandra är samarbete. Där

skiljer sig tolkningen mellan C och F. C tolkar att samarbete tagits bort medan F tycker att samarbete och ”fair play” är något som betonas mer än tidigare.

Andra aspekter i kursplanen som lärarna tolkar att det påverkar deras planering är orientering, simning och friluftsliv. Särskilt A diskuterar orienteringen och friluftsliv som hon menar rent logistiskt ställer högre krav på hennes planering då hon arbetar i innerstaden. B däremot hävdar att orientering är lättare att planera nu då han uppfattar att det skall ske i en miljö som är känd för eleverna. Simningen är något som både A, B, C och F tolkar har blivit viktigare. Liksom för A i orientering och friluftsliv behöver C planera ordentligt och samarbeta med kollegor vad gäller simning då simhallen ligger 2 mil bort. Just simningen diskuterar B och C som underligt då det är det enda momentet som har fastställda gränser för prestation. B antar att det är på grund av hur viktig simning är ur samhällssynpunkt, men anser att fler moment skulle kunna ha gränser. Även E och F instämmer och menar att vissa idrotter eller förmågor förutsätter god teknik och undrar vad som ska användas istället för prestationsbaserade gränser. Citat F:

På en friidrottsdag gör de ju resultat, och hoppar du 1,60 i höjd så måste du ha en jätkligt god teknik och ha koll på din kropp och det står ju i kriterierna så man får ju igen där, men det är ju inte 1.60 som är betyget, utan det som gör att han hoppar 1,60

3.2 I vilken mån har innehållet i ämnet påverkats?

3.2.1 Elevernas påverkan på arbetet

Samtliga lärare menar att elevernas inflytande är oförändrat. Fyra stycken (A, C, E och F) säger att ledarskapuppgifter och elevledda lektioner har fått en tillbakadragen roll eftersom det inte längre är framskrivet i kursplanen. Denna förändring har givit lärarna mer tid att uppfylla övriga obligatoriska moment i kursplanen. Lärare C menar att trots att samarbete och social förmåga tagits bort ut kursplanen förändras dock inte hennes val av undervisningsinnehåll. Hon säger: ”Dock vänds inte ens undervisning upp och ner utan jag har en lärarfilosofi som jag är trygg med. Samarbete använder jag och bedömer ändå, då föräldrar vill se det i bedömningen och att det är en stor del av elevens utveckling”.

3.2.2 Aktiviteter och moment i undervisningen

Lärare F menar att hennes undervisning är fantastiskt mycket bättre jämfört med tidigare, då Lgr 11 kräver en större innehållsmässig variation av aktiviteter. Hon använder teman där flera

moment används samtidigt under en sexveckorsperiod, vilket rymmer många förmågor från kursplanen. Detta istället för att ha orientering under sex veckor vilket hon menar tar död på elevernas intresse. Även B och D använder sig av liknande metoder, men definierar dessa som ”block” istället för teman. De använder en idrott eller dylikt för att i ett större sammanhang få med en eller flera förmågor.

En annan förändring av innehållet i undervisningen är att samtliga lärare anser att bollspel har fått mindre plats. Lärare D säger exempelvis: ”Förra året hade jag inte en enda fotbollslektion på hela året med någon klass. Och så har det inte varit innan”. Lärare B menar att den totala mängden bollspel har minskat genom att han i planeringen lägger fram förslag på olika bollspel, där eleverna får välja vilka som ska vara med i undervisningen. Lärare B säger: ”Jag väljer det centrala innehållet medan dom väljer lektionsupplägg. Jag väljer vilka förmågor de ska göra. Det är nytt.”

Utöver ovanstående skillnader i undervisningen menar D att dans, rörelse och gymnastik fått mer utrymme i hans undervisning. För A och B är det en skillnad i orientering genom att den nu endast ska bedrivas i närområdet och att de inte får examinera eleverna i någon annan miljö än i närområdet. Därför arbetar de mera med kartkunskap i gymnastiksalen. Lärare A säger: ”Vi har ju ändrat om lite där nu då, för i år ska vi inte ha någon sån där orienteringsdag med massa skärmar och allting utan nu jobbar vi mycket mer kvalitativt”. Lärare A påpekar även svårigheten med att bedriva friluftsliv som lärare i en innerstadsskola, vilket innebär att de istället för att sprida ut friluftslivet över flera tillfällen försöker att utföra det vid enstaka tillfällen, där passen är längre. Lärare A och C tar upp att simning har fått en större fokus efter Lgr 11 infördes. För C innebär detta dessutom en större satsning från kommunens sida på de elever som inte uppnår målen i simning, vilket betyder att hennes totala arbetsbelastning inte påverkats.

3.2.3 Förståelse och resonemang

Lgr 11:s krav på att eleverna skall förstå vad de gör på lektionerna och kunna sätta det i ett sammanhang har förändrat undervisningen. Lärare A säger: ”Ah, men att man ska ha en väldigt bred bas. Du ska ha det här att kunna organisera, planera, genomföra, utvärdera för sin egen del. Det är ju ett mer krav än att bara gå in och bränna av en handvolt till exempel”.

Lärare A nämner också att hon numera använder kursplanen mer under lektionerna, eftersom den är så tydlig, så att eleverna förstår varför de gör saker. Hon skriver upp kunskapskraven

på tavlan så att eleverna får se vad som krävs. Lärare D ger numera eleverna chans till att resonera kring sin egen livsstil och utveckling. Citat D:

Ja det är lite mer teori, just kring hälsa lite mer. Jag har funderat mycket på det där och det är väldigt viktigt att de förstår varför de är här och hur de kan påverka sin kropp och sina val i livet. Jag försöker få lite samarbete med andra lärare.

Därför interagerar nu D med läraren i NO-ämnena vilket innebär att han också får något teoretiskt att jämföra sin bedömning på idrottslektionerna med. Även C har anpassat sin undervisning på liknande sätt: ”Mer hälsa och tid till reflektioner i lektionsinnehållet i enlighet med kursplanen”. Lärare F säger att hon i undervisningen har mer och mer teoretiska inslag, men vill inte att det inskränker på de praktiska momenten.

En följd av att elevledda lektioner försvunnit är att det är svårt att få tillräckligt med dokumentationsmaterial på varje elev. Lärarna använder istället tid till reflektion både under och efter genomförda aktiviteter för att såväl lärare som elever ska få höra varandras tankar. Lärare F menar att hon hinner höra och se varje elev genom att ibland avsluta en lektion med reflektion i grupp. Lärare E påpekar dock att: ”Det här med att lyssna till elevernas reflektioner. Det låter ju vackert i teorin, som kommunismen, en jättefin tanke, men funkar inte riktigt i verkligheten”.

3.2.4 Formativ undervisning och bedömning

När det gäller hur lärarna själva agerar under lektioner har Lgr 11 inneburit förändring för några av lärarna. Alla lärare arbetar mer med utveckling och förståelse nu. För A och B innebär Lgr 11 inte någon större förändring, eftersom de arbetade formativt en längre tid innan Lgr 11 infördes. Lärare A säger att Lgr 11 därför inte förändrat hennes sätt att undervisa, vara i salen eller i bedömningen. För B, C, E och F innebär Lgr 11 att de arbetar mer med formativ undervisning än tidigare. Lärare E kommenterar: ”Nu mer formativt än resultatbaserat. Förut mer personlig bedömning vid enstaka tillfällen, nu mer utveckling över en längre tid och utifrån personens förutsättningar”.

Lärare E påpekar att han är bättre på att använda kursplanen under lektioner och att det centrala innehållet gör att han försöker vara tydligare med vad som krävs av eleverna för att uppnå ett visst betyg. Han berättar om när han och hans kollegor fick kritik av rektorn för att de vid bedömning i simning och livräddning använt sig av en ”MVG-tid”. I motsats till det påpekar han att eleverna efterfrågar tydlig resultatbaserad feedback snarare än att de får höra

hur de utvecklas. Exempelvis i simning vill eleverna veta vilken tid de fick vid livräddning av en docka, inte hur en bra teknik underlättar livräddningen. Han säger att eleverna vill veta vad som krävs för att uppnå ett högt betyg och att de inte förstår feedback av typen: ”Du hade goda bentak, sträckte på armarna och hade huvudet ovanför vattenytan på dockan – mycket bra.”

3.3 Vilka ramfaktorer upplever lärarna påverkar deras arbete med att följa Lgr 11?

3.3.1 Tidsfaktorn

Det är endast A som tycker att tiden för ämneslag och kollegialt arbete räcker till, för att kunna diskutera frågor kring Lgr 11. De andra lärarna menar att implementeringen av Lgr 11 tagit mycket arbetstid, men att det inte beror på själva förändringen utan att orsaken är skolledningens val och prioriteringar. E påpekar en konsekvens av otillräckligt med tid: ”Jag blir nog en sämre lärare av det. Det är hela tiden att man försöker hålla huvudet ovanför vattnet, och det är ju inte kul att jobba så. Man klarar bara de korta målen”. Lärare F säger att det är bra att det finns arbets- och ämneslag, men att ämneskollegorna i Idrott och hälsa aldrig hinner ses.

Alla lärare framhåller att de har fått avsätta mer tid till både planering och undervisningsinnehåll som ett resultat av att de nu inte längre använder elevledda lektioner, vilket avsevärt underlättar i deras arbete med att följa kursplanen. Lärare A säger exempelvis, som tidigare nämnts, att hon slipper rodda med att få in alla elever som vill leda en lektion vilket innebär en enorm skillnad för läsårsplaneringen.

3.3.2 Lokaler och material

För A och C innebär Lgr 11 en svårighet med att helt följa kursplanen vad gäller tillgång till adekvata lokaler och miljöer då de menar att några moment fått ett större fokus i kursplanen. Lärare A pekar på orientering och friluftsliv som en utmaning då hon arbetar i innerstaden. Lärare C menar att simning blir en svårighet då simhallen ligger 2 mil bort. Av den anledningen menar de att det krävs en ordentlig planering och ett gott samarbete med kollegor då aktiviteterna inte kan utföras i anslutning till skolan. Lärare B däremot, som likt A arbetar i

innerstaden, hävdar att orientering nu är lättare att planera då han uppfattar det som att den skall ske i en miljö som är känd för eleverna.

I materialfrågan uppger alla lärare utom D att den står i proportion till målen i kursplanen. Lärare D säger att det står i kursplanen att eleverna skall få pröva på flera olika spel och lekar vilket han inte kan uppfylla helt och hållet, där han nämner lacrosse som ett exempel. Med den summa pengar skolan ger honom så har han inte råd att köpa in det, utan menar att idrottslyftet i kommunen får förverkliga den delen av kursplanen. Lärare B säger tvärtom att hans skola köpt in en del nytt material för att anpassa sig till Lgr 11.

3.3.3 Dokumentation och elevvård

Alla lärare som har ämneskollegor är mentorer, alltså A, B, E och F. Av dessa menar B, E och F, men också C som inte är mentor, att det blivit mer kringarbete med dokumentation och bedömning, elevvårdsmöten och individuella utvecklingssamtal än själva lärargärningen. Lärare C menar att: ”Sitter mer nu än för ett år sedan”. Lärare B säger: ”Dom lägger på mer undervisningstid och mer andra saker. PLUS det här. Plus större elevgrupper. Lönen är inte i paritet med det. Inga karriärssteg. Inte värt att jobba extra typ”. Lärare E kommenterar: ”Detta kom i samma veva som Lgr 11. Det är ju bra grejer, men allt ska planteras och ske pronto. Får aldrig jobba klart med något”. Citat Lärare F:

Nej, jag tycker att det har blivit mer och mer dokumentation och jag brukar säga lite skämtsamt att jag ska vara någon form av ”amatörpsykolog” för det är väldigt mycket nu att man ska utreda elever, man ska göra elevintervjuer. Vi ska göra det här förarbeten för elevhälsan och det känner jag kan bli lite hur som helst. Jag tycker det hänger jäkligt mycket på läraren, vi ska inte jobba med sånt där. Vi ska jobba med undervisning. Självklart ska man ta hand om elever, men jag tycker inte vi ska hålla på och utreda elever. Och som jag ser det nu när vi får en jättestor klass kommer vi aldrig hinna med det här, och vi vet ju att vi har elever med särskilda behov - rätt många i den här klassen.

Samtliga lärare känner dock att de kan påverka sina egna ramar, vilket de tycker är mycket viktigt för lärartuppsatzen. Både C och F säger exempelvis att fördelen med arbetet är att de har frihet att göra som de vill. Lärare E påpekar att han kan ju faktiskt arbeta hur mycket han vill, men att den övertid han arbetar räcker ändå inte till.

3.3.4 Stöd och krav från omgivningen

Lärare A, B, och D tycker att stödet från skolledningen påverkar lärarna i positiv riktning med arbetet. Lärare C, E och F menar istället att de gärna sett ett större stöd i deras uppdrag med att följa kursplanen. F säger: ”Stort glapp mellan kollegor och rektorer. De är väldigt frånvarande”. Lärare E berättar om när han gjort försök att diskutera svårigheter med skolledningen som han och hans ämneskollegor varken kunnat eller lyckats lösa. Han säger att han är trött på att få svaret: ”Ah, men lös det inom arbetslaget - Och då känner jag så här att det ingen jävel som har det lättare än vad jag har det är säkert”.

I motsats till att hälften av de intervjuade lärarna upplever otillräckligt stöd menar samtliga att kraven från skolledningen efter införandet av Lgr 11 gör att de ”pushas” att följa styrdokumentet i högre grad än tidigare. Lärare C kommenterar: ”Bra stöd från rektorerna som ställer krav på att diskussioner kring läroplanen förs”. Med ökat krav på förtrogenhet med styrdokumentet från skolledningens sida är en konsekvens för lärare C och D, som inte har ämneskollegor, att de söker sig till utbildningar eller samarbeten med andra lärare i Idrott och hälsa inom kommunen. Både C och D påpekar dock att ämneskollegor vore det bästa stödet för ett bra arbete. Lärare D säger: ”Nej för det där naturliga utbytet om man behöver bolla någon fråga snabbt så är det ju svårt”.

Lärare A säger att hon har ett väldigt bra samarbete med ämneskollegorna på skolan vilket hon tycker underlättar läraruppdraget. Hon säger också att lärarna på hennes skola är professionella och att det är deras uppgift att se till att kursplanen följs. I motsats till det menar hon dock att fritidspersonalen arbetar mycket med friluftsliv och utevistelse, varför en bättre kommunikation med dem skulle möjliggöra att hon skulle kunna fånga upp fler aktiviteter i kursplanen.

När det gäller hur lärarna uppfattar att krav från föräldrar och elever påverkar deras arbete, förekommer skilda uppfattningar. Lärare B, C, E och F tycker att kraven från både föräldrar och elever ökat, likt skolledningens krav, vilket gör lärarna mer ”piskade” att följa styrdokumentet. Dessa fyra lärare menar att föräldrarna generellt idag är bättre pålästa än tidigare samt mer intresserade av sina barns skolgång. Lärare F säger: ”Föräldrar är så på idag och man kan bli anmäld”. De tycker därtill att eleverna är mer intresserade av att veta vad de kan utveckla. Dessutom menar samtliga lärare att eftersom kursplanen nu är tydligare med vad ämnet ska innehålla, så är det lättare för en utomstående att sätta sig in i ämnet.

3.3.5 Erfarenhet

Lärare B, C, D och F anser att deras erfarenhet påverkar deras uppdrag som lärare. De menar att ju längre de arbetat desto bättre blir de på att bemöta förändringar samt utföra det dagliga arbetet. Lärare A och E tycker däremot att ju längre erfarenhet de har desto mer arbetsuppgifter får de samt att de känner att de ständigt både vill och måste hänga med i utvecklingen. Lärare E säger:

Så jag känner ju, jag trodde i min enfald att efter ett par år så skulle man ha tillräckligt med erfarenheter för att jobbet skulle bli enklare om man tänker på förberedelser och så där. Men tvärtom och det är ju helt sjukt. Det kunde jag aldrig tro när jag utbildade mig, att det här klassiska att man har en pärm med bra lektioner som man tar upp och det rinner på, det finns liksom inte. Och sen vill jag ju utvecklas också, jag vill inte ha en pärm jag tar fram, som att jag tar fram en lektion som har funkad i 10 år.

3.4 Hur resonerar lärarna kring betyg och bedömning i relation till tidigare styrdokument?

3.4.1 Åsikter om betygssystemet

Alla utom B (som aldrig satt betyg och därför inte är insatt) tycker att det nya betygssystemet är bra och en förbättring jämfört med tidigare. De menar att antalet betygsteg gör det lättare att sätta rättvisa och ärliga betyg. B säger dock att det i princip är samma system som tidigare bara det att numera finns G+ i form av D och VG+ i form av B. Lärare F säger däremot att dagens betygsbokstav B motsvarar vad som räckte för att nå ett MVG förut. Att få högsta betyg idag, alltså ett A, är något samtliga insatta menar är mycket svårare än föregående MVG. Lärare F diskuterar som följer angående betygsskalan:

Jag tycker den är bra, med fler grader. G var så orättvist förut. Man använde sig ju ändå av g+ och g-. Man kommer ifrån det nu, med det är tufft att nå A. Nästan ett oöverbinnerligt betyg eftersom man ska uppnå förmågor i samtliga delar dåra. Tolkningsfråga i och för sig. Förut var det mer som summan av kardemumman, som dagens B.

Att du behöver uppfylla kraven i alla moment för att nå betygen E, C och A gör att det nästan inte längre går att skarva menar lärare A och B. Hade inte kravet på att allt ska gå att redogöra för hade lärare B med största sannolikhet skarvat mer:

Mycket svårt också att skarva om det blir något tjafs. Man vill alltid ha ryggen fri. Om jag har ryggen fri kan jag lätt skarva om jag känner att eleven var värd det. Men det är också en tränings sak i och för sig, då får man ju hitta saker till att eleven ska bli värd det.

Lärare A å sin sida tycker att betyget B är det bästa nytillskottet då det är en perfekt kompromiss för någon som svävar mellan ett VG och MVG på den tidigare skalan. Att allt ska finnas på pränt gör att elever som tidigare fått ett högt betyg för att de uppfört sig väl kommer att bli färre säger lärare E. En annan iakttagelse som lärare A gjort är att det av en slump föll sig så att när hon under fjolåret satte betyg så hamnade betygen i en liknande procentfördelning likt det betygssystem som hade skalan 1-5.

3.4.2 Nya krav på dokumentation

Då Lgr 11 ställer nya krav på dokumentation gäller det att kunna se alla elever så mycket som möjligt. Det är en ökande problematik menar lärare F och hon försöker därför samla eleverna i grupp för att exempelvis reflektera då hon upplever att hon inte hinner se dem en och en. För att lösa dokumentationen använder sig lärare B, D, E och F av video för att i efterhand i lugn och ro kunna titta på en specifik elev och göra en djupare bedömning. Lärare B och D berättar också att de använder sig av bedömningslektioner i avgörande moment där de plockar ut en elev åt gången för att eleven skall visa en förmåga medan övriga i klassen sköter sig själva. Lärare B förtydligar att han i övrig undervisning nu också försöker få till uppställningar där eleverna inte märker att de blir bedömda. För lärare A är konsten att se alla något hon behöver utveckla vidare menar hon, medan lärare C tycker att Lgr 11 underlättar hennes bedömning på så vis att hon tydligare vet vad hon skall titta efter.

E och F försöker numer dokumentera den goda viljan hos eleverna samt se om de har en stegrande utveckling. Citat F:

Man får ju titta lite på utvecklingen också, alltså: ”Var börjar man någonstans?”. Så jag tror att det har blivit mindre resultatfixerat... Där har jag nog själv fått ändra mig lite grann för jag vill inte helt utesluta det heller.

Bedömningsarbetet underlättar för F genom att hon, som vi tidigare nämnt, arbetar i block då hon över tid kan se en utveckling samtidigt som hon i dialog med eleverna kan få till en utvecklande diskussion. Även om dokumentation är viktigt så bestämmer magkänslan alltid i slutändan tycker F och att hon skulle kunna lita till professionen än mer, men vill som vi tidigare nämnt ha något att falla tillbaka på om elever eller föräldrar ifrågasätter ett betyg.

Dokumentationskravet har utvecklat lärare E då han tidigare arbetat mycket med det sociala mötet med eleverna. Han bildar en relation till eleven där han sedan upplever en helhetsbild eller känsla. Denna typ av bedömning måste han till viss del frångå då den skall falla innanför

ramen för Lgr 11. Citat: ”Otroligt mycket har man fortfarande i huvudet. Ibland försöker man med såna här system att man skriver upp lektioner som fungerat bra och man skriver eleverna på plus och sånt här, och minus då. Inte varje lektion gör jag det”.

Ämneslagen utgör en viktig del i definition av värdeord och arbete med matriser och bedömningar. Detta utgör en skillnad sedan Lpo 94 menar A, E och F. Samtliga lärare menar även här att kravet på dokumentation är grundläggande för det ökade samarbetet i kollegiet. De vill försäkra sig om att de gör rätt, eller åtminstone likadant. Lärare B, C och D har byggt sina egna matriser för bedömning för att anpassa sig till Lgr 11. Där konkretiserar de kursplanen och betygskriterierna och kan sätta in elevernas prestationer i kategorier. B tycker att det är ovärderligt i längden men att det är ”svinmycket” jobb att ta fram. Skillnaden för B jämfört med C och D är att han aldrig behövt använda sina bedömningar för att sätta betyg, därför har han ingen kunskap om betygskriterierna.

3.5 Sammanfattande resultat

3.5.1 Vilka förändringar uppfattar lärarna att Lgr 11 har medfört på styrdokumentsnivå?

- Alla menar att de uppfyller Lgr 11 samt att den är lättare att tolka jämfört med Lpo 94 vilket märks tydligt när de gör pedagogiska planeringar. Det finns en större medvetenhet om läroplanen och dess innebörd än tidigare. Därför pratar lärarna mycket om att ha stöd för sin undervisning i läroplanen om någon ifrågasätter.
- För att tolka och förstå Lgr 11 läser lärarna främst in sig på egen hand, där stöd- och kommentarmaterial för ämnet är väsentligt. De som har ämneslag försöker i mån av tid göra gemensamma tolkningar och de ensamma lärarna söker sig till kommunala konstellationer för att få ett utbyte.
- Lgr 11 i är många avseenden en produkt av vad pedagogiken utvecklats till och mer bekräftar det som redan görs än vänder upp och ner på tillvaron.
- Lärarna uppfattar Lgr 11 som mer formativt inriktad än Lpo 94, vilket är en stor skillnad och har medfört att flera av lärarna tolkar en större betydelse av utveckling och förståelse än prestation. Lärarna tolkar även att det blir ett alltmer teoretiskt ämne.
- Lärare F tolkar att kravet på elevernas samarbetsförmåga utökats medan C säger att kravet är borta.

- Lärarna upplever ökat omfång av simning, friluftsliv och orientering.

3.5.2 I vilken mån har innehållet i ämnet påverkats?

- Alla lärare menar att elevernas inflytande är oförändrat samt att bollspel fått mindre undervisningstid. De säger också att både undervisning och bedömning är mer formativt inriktad för att kunna se elevernas utveckling över en längre tid.
- Ledarskappuppgifter och elevledda lektioner har fått en tillbakadragen roll. (A, C, E, F)
- Undervisningen har blivit mer varierad för B, D, F. De kallar det för block/perioder då flera olika förmågor tränas under flera veckor istället för enstaka förmågor.
- För lärare A och B har orientering förändrats då de endast bedriver undervisning samt examinerar eleverna i närområdet – en känd miljö för eleverna. De arbetar istället mer med kartkunskap exempelvis inomhus. Lärare A och C menar också att simning fått mer undervisningstid.
- Undervisningen innehåller mer tid till reflektion och resonemang. Lärarna menar att det är viktigt att eleverna förstår varför de gör olika saker och hur de kan påverka sin livsstil. (A, C, D, F). Lärare A och E använder exempelvis kursplanen mer under lektionerna då de menar att innehållet är tydligare nu och enklare att visa för eleverna.

3.5.3 Vilka ramfaktorer upplever lärarna påverkar deras arbete med att följa Lgr 11?

- Endast lärare A tycker att tiden för ämneslag och kollegialt arbete räcker till. Övriga lärare menar att tidsförlusten inte beror på själva förändringen utan att orsaken är skolledningens val och prioriteringar. Lärarna menar dock att de fått mer tid till både planering och undervisning som ett resultat av elevledda lektioner försvunnit. Lärarna känner också att de kan påverka sina egna ramar och tid med att följa kursplanen.
- Lärare A och C upplever att tillgång till adekvata lokaler/miljöer begränsar dem. För lärare A handlar det om orientering och friluftsliv då hon arbetar i innestaden. För lärare C handlar det om att simhallen ligger 2 mil bort. Alla lärare utom D menar å andra sidan att tillgång till material är tillräckligt för att uppfylla kursplanen.
- Lärare B, C, E och F menar att de fått merarbete i form av dokumentation och bedömning, elevvårdsmöten och individuella utvecklingssamtal.

- A, B och D menar att stödet från skolledningen är positivt för deras läraruppdrag, medan C, E och F tycker att stödet är otillräckligt. Alla lärare menar dock att ökade krav från skolledningen ”pushar” lärarna att följa styrdokumentet i högre grad, vilket lärare B, C, E och F även tycker att ökade krav från elever och föräldrars gör.

3.5.4 Hur resonerar lärarna kring betyg och bedömning i relation till tidigare styrdokument

- Alla lärare som satt betyg någon gång menar att den nya skalan är bättre då den har fler betygssteg. De menar dock att A är ett svårare betyg att nå än MVG.
- Att dokumentera och hinna med att bedöma alla elever är ett problem som ökat menar F. Lärare A känner att hon behöver utvecklas i detta avseende medan C tycker att bedömning är lättare med Lgr 11 då det är lättare att veta vad man skall titta efter.
- Som redskap för dokumentation använder flera (B, D, E och F) video. Andra sätt att bedöma eleverna på är genom bedömningslektioner och finurliga uppställningar.
- Lärare F menar att hennes planeringar med ett längre perspektiv ger andra möjligheter att bedöma elevernas utveckling över tid. För Lärare E har de nya kraven på dokumentation tvingat honom till att tänka om gällande bedömning.
- Ämneslagen utgör nu en ännu viktigare del i definition av värdeord och arbete med matriser och bedömningar.

4. Diskussion

Syftet med studien har varit att undersöka hur lärare uppfattar sitt uppdrag i ämnet Idrott och hälsa ett läsår efter införandet av Lgr 11. Analys och diskussion rubriceras utefter arenorna transformering och realisering samt påverkande ramfaktorer. Det som behandlar formaliseringsarenan tas upp under rubriken för transformeringsarenan.

4.1 *Transformeringsarenan*

När lärarna tolkar läroplanen och planerar ämnets innehåll agerar de på transformeringsarenan (Linde 2006). Arbetsmängden på denna arena kan sägas ha blivit större i och med Lgr 11 då respondenterna tydligt uttrycker att medvetenheten om vad läroplanen förmedlar har ökat markant. Den ökade medvetenheten bland lärarna återfinns även i Skolverkets studie (2010) som också visar på en ökad uppmärksamhet på styrdokumentet hos lärarna. Dock framkommer i vår studie utsagor från två lärare (B och C) att de arbetar utifrån egen övertygelse, även om de använder Lgr 11 som stöd. Detta indikerar att det fortfarande finns lärare som inte fullt förhåller sig till styrdokumentet (Handal & Harrington 2003; Skolverket 2001). Att dessa två lärare inte främst utgår från aktuell kursplan tolkar vi till skillnad från Fraser-Thomas och Beadouin inte beror på en dålig ämneskunskap (2002). Det kan, som lärare C säger, bero på att du präglas av de styrdokument som gäller vid utbildningstiden. Vi vill dock klargöra att tillskillnad från Meckbachs studie (2004b) relaterar merparten av våra respondenter sin undervisning till kursplanen. En anledning till att undervisningsplaneringen underlättats uppger lärarna vara att elevledda lektioner försvunnit. Utöver detta gör vi den tolkningen att det stöd- och kommentarmaterial som kommit med Lgr 11, och som lärarna upplever positivt, underlättar deras planering och på så sätt påverkar innehållet (Doyle 1992).

Morawski menar att Lpo 94 var diffus i sin målbeskrivning (2010). Vår studie visar, i likhet med tidigare studier som berör Lgr 11, att lärarna upplever Lgr 11 som lättare att förstå och hantera på transformeringsarenan än föregående styrdokument (Skolverket 2012b; Eriksson, Jönsson och Lund, 2011; Lundmark & Kjellgren, 2011). Lärarna behöver inte (även om några gör det) längre omformulera målen i lokala pedagogiska planeringar då det finns ett centralt innehåll. Detta borde kunna ge en möjlighet för att lösgöra tid för lärarna att främja en mer likvärdig utbildning för eleverna i ämnet Idrott och hälsa till skillnad från Lpo 94 (Backman 2007; Annerstedt 2007; Tholin 2006; Sandahl 2002:3; Sandahl 2004b:4; Ekberg 2009).

Styrdokumentet utgör den så kallade formuleringsarenan (Linde 2006) och vi tolkar att lärarna uppfattar en tydligare och mer koncis språklig utformning på denna arena än för föregående läroplan. Detta tillsammans med att kursplanens riktlinjer ”kokats ner” till ett centralt innehåll tror vi har bidragit till att göra lärarna till säkrare aktörer på såväl transformerings- som realiseringsarenan.

I resultatet ser vi att lärare oftast arbetar ensamma med att tolka läroplanen, och då sker detta ofta med hjälp av Skolverkets kommentarmaterial. Finns möjlighet till utbyte med ämneskollegiet är detta av stor betydelse menar lärarna. Liknande utsagor framkom i vår tidigare uppsats (Lundmark & Kjellgren 2011) och betoningen på betydelsen av kollegor återfinns även i tidigare forskning (Blossing & Ertesvåg 2011; Ha et al. 2008; Skolverket 2001). Vi har i denna studie sett att ämneslaget kan utgöra en väsentlig resurs på transformeringsarenan i form av att arbetet med tolkningar sker tillsammans, främst vad gäller bedömning, men att tiden inte räcker till.

Som Linde (2006) påpekar finns det flera aktörer på transformeringsarenan än bara lärare. Staten och skolledare gör sig påmind när de kräver att lärarna skall vara förtrogna med styrdokumentet och detta krav upplever respondenterna har ökat. Detta har tvingat lärarna att agera mer på transformeringsarenan för att på så vis kunna relatera sin undervisning till kursplanen. I motsats till att lärare under Lpo 94 hade problem med att förklara hur betygssystemet fungerade (Tholin 2006), har vi i denna studie uppfattat det som att lärarna har goda kunskaper om Lgr 11:s betygssystem och övrigt innehåll i styrdokumentet.

Lärarna tolkar att kursplanen är mer processinriktad än Lpo 94 då den ger mer plats för samtal, reflektion och undervisning i hälsa vilket bidrar till att både lärarrollen och ämnet går mot ett mer teoretiskt ämne, något som Sandahl påpekade redan under tidigt 2000-tal (2002:3, 2004b:4). Flera lärare menar också att kursplanen ställer större krav på elevernas utveckling och förståelse snarare än deras prestationer. Lärarnas utsagor antyder att ämnet och undervisningen börjar förändras, vilket skiljer sig från Ekbergs avhandling (2007) som utgick från Lpo 94 och som menar att undervisningen i Idrott och hälsa mestadels präglas av en hög aktivitet. Lärarna menar i likhet med Eriksson, Jönsson och Lund (Examensarbete 2011) att Lgr 11 på många sätt bekräftar det som redan görs, vilket vi tycker egentligen borde underlätta och ge möjlighet till fortsatt utveckling på transformerings- och realiseringsarenan.

Förändringar på transformeringsarenan gällande betyg och bedömning är att det i och med den nya betygsskalan är svårare att få högsta betyg. De uppfattar det dock som enklare att vara rättvis i bedömningen, i likhet med regeringens syfte med förändringen då det finns fler och tydligare betygsteg att tillgå (2008a; 2008b), men samtidigt så har detta ökat kravet på dokumentation för lärarna på realisationsarenan. Tholin (2006) och Skolverket (2012a) menar att betygssättningen tidigare varken varit likvärdig eller rättvis. Denna studie indikerar att något kan vara på väg att förändras. Tholin har också visat att otydligheten i Lpo 94 gjorde att när målen skrevs om lokalt så blev sociala aspekter betygsgrundande (2006). Detta menar lärare E inte längre är möjligt då behovet av att ha ”ryggen fri” blivit större i takt med en ökad kontroll av lärarens arbete. Framöver återstår att se om det som nu känns lättare också innebär att betygssättningen blir mer rätt, det vill säga att rätt kunskaper och kompetenser bedöms.

I studien framträder att metoderna för tolkning av läroplanen inte har förändrats särskilt mycket, utan det verkar snarare vara så att det läggs ned mer tid på transformeringsarenan, tid som inte alltid finns. Respondenterna menar exempelvis, precis som Linde, att det är många aspekter som ska behandlas på transformeringsarenan (2006). Två lärare upplever att elevgrupperna är för stora och fyra lärare påpekar att övrigt arbete tar alltför mycket tid på transformeringsarenan. Vår tolkning är att lärarna behöver lägga mer tid på saker på transformeringsarenan som de inte tycker hör till deras läraruppdrag, exempelvis elevvård och individuella samtal. Vi menar att det finns en risk att den nya skolreformen medför att lärarrollen smalnar av och lärarna inte hinner ge varje individ tillräckligt med tid.

4.2 Realiseringsarenan

När lärare verkställer läroplanen arbetar de på realiseringsarenan. I undervisningssituationen begränsas läraren av både traditioner och regelverk. (Linde 2006)

En framträdande skillnad även på realiseringsarenan är att lärarna använder sig av ett mer formativt synsätt i sitt arbete, vilket alltså är i linje med den pedagogiska trenden (Lundahl 2011). Både undervisning och bedömningen inriktas mot elevernas utveckling snarare än på prestation. I likhet med Sandahl (2002:3, 2004b:4) visar denna studie att ämnet Idrott och hälsa har utvecklats mot ett allt mer teoretiskt ämne då tidsanvändningen till diskussion och resonemang fått större utrymme i undervisningen, vilket också är en förutsättning för att formativ bedömning ska vara givande (Lundahl 2011). Exempelvis använder sig alla lärare av

betydligt mindre bollspel, vilket historiskt sett utgjort en del av stommen i ämnet (Sandahl 2004a; Skolverket 2005). Denna förändring står i motsats till att studier som pekat på att realiseringsarenan starkt påverkas av traditioner. Lärarnas utsagor pekar mot förändring av lärarnas undervisning och pedagogik.

Regelverk, i detta fall läroplanen, berör realiseringsarenan på så sätt att förändringar på transformeringsarenan påverkar vad som verkställs på realisationsarenan (Linde 2006). Tolkningen av kursplanen skiljer sig mellan lärare. Detta medför exempelvis att två av våra respondenter har förändrat sin orienteringsundervisning till att bara använda sig av känd miljö. Även realiseringsarenan påverkas av att elevledda aktiviteter inte längre är en del av planeringen. Här menar lärarna att elevernas inflytande över val och ansvaret att leda andra elever ger möjlighet att lära i interaktion med varandra. Denna möjlighet har nu tagits bort. (Lundahl 2011). Lärare C nämner motsvarande aspekter som undersökningen på Mariaskolan (Skolverket 2012b) lyfte fram; att lärare uppfattar att Lgr 11 gör det lättare för lärarna att få med relevant innehåll. Detta menar vi kan minska problematiken med de stora skillnaderna som tidigare förekommit mellan läroplanens formuleringar och undervisningens innehåll (Ekberg 2007; Backman 2007).

Denna studie indikerar att kursplanen kommit att börja användas som en sorts lärobok i undervisningen än tidigare. Det tror vi beror på en mer lättförståelig och precis information på formuleringsarenan. I studien framgår att två av respondenterna (lärare A och E) numera visar och diskuterar kursplanen i samspel med sina elever som en del i det formativa arbetet. Förutom att detta sätt att arbeta är i enlighet med internationell pedagogisk trend så går det hand i hand med Lindes tänkande om att undervisningsinnehållet kan påverka elevernas tänkande (2006). Ett annat redskap som används allt mer för att underlätta lärargärningen på realisationsarenan är att majoriteten av respondenterna använder sig av video i dokumentationssyfte. Just dokumentation är vad vi förstår en av de största skillnaderna på realiseringsarenan jämfört med Lpo 94. Detta rör främst den ökade mängden dokumentation men också ett förändrat tillvägagångssätt gällande dokumentation. Bedömningen verkar fortfarande ske genom att eleverna bedöms både utifrån vad de gör på lektioner såväl som vid specifika tillfällen (Tholin 2006). En förändring är däremot att lärarna ger elevernas reflektioner och resonemang större utrymme vid bedömningen.

4.3 Ramfaktorer

Transformeringsarenan och realiseringsarenan påverkas också av ramfaktorer utanför lärarens kontroll. En sådan är exempelvis tiden till förfogande när läroplanen skall tolkas (Linde 2006). I vår studie tycker endast en lärare (A) att tiden för ämneslag har varit tillräcklig för att kunna behandla konkretisera de väsentliga delarna i Lgr 11. Detta menar fyra lärare (B, C, E och F) beror på att deras arbetstid upptas mer och mer av andra saker än undervisning, exempelvis elevvårdmöten, utvecklingssamtal och dokumentation. Dock upplever vi det som lite motsägelsefullt att lärarna säger sig kunna påverka sina egna ramar för yrket, men inte anser sig ha tillräckligt med tid till förfogande.

Vår slutsats är att även om styrdokumentet uppfattas som tydligare och planeringsarbetet har underlättats så har tiden som merarbetet kräver blivit större än tiden som frigjorts. Detta påverkar möjligheterna att framförallt realisera kursplanen fullt ut och indikerar likt Sandahls påstående att tidstilldelningen är en starkt debatterad ramfaktor som oundvikligen påverkar undervisningen (2005).

En annan faktor som Linde (2006) tar upp är att tillgång till adekvat miljö och material kan begränsa läraren i sin undervisning. Lärarna har lyft fram en problematik med orientering och friluftsliv på en innerstadskola (lärare A), avsaknad av närliggande simhall (lärare C) samt att brist på material (lärare D). Detta påverkar möjligheterna att uppfylla Lgr 11 och bekräftar påståenden om att det i vissa fall kan vara så att undervisningen påverkas mycket av de lokala förutsättningarna (Sandahl 2004a; Sandahl 2005; Skolverket 2005; Phil & Thörnblad 2010). Å ena sidan påverkas undervisningen av lokala förutsättningar, å andra sidan ges resurser inte alltid till de förändringar som krävs (Lundvall & Meckbach 2004:4). Vår studie visar således på en förändring i lärarnas svar i relation till tidigare forskning, exempelvis Lundvall & Meckbachs studie (2008), där lokalfrågan (miljön) inte lyfts fram av lärare som avgörande för att nå målen med sin undervisning.

Formella kompetenskrav på läraren utgör en ramfaktor (Linde 2006), och där menar vi att även krav från omgivningen, alltså skolledning, elever och föräldrar ingår. Endast hälften av lärarna tycker att stödet från ledningen är tillräckligt, vilket vi anser är oroväckande få. Alla respondenter menar att det är positivt att skolledningen ställer krav på att de följer styrdokumentet och att det visar på ett ökat engagemang gällande rektorernas uppföljning av

ämnet Idrott och hälsa sedan Lpo94. (Skolverket 2005) Att ha ett tydligt ledarskap har också i vår studie visat sig vara väsentligt för förändringar i skolan (Blossing & Ertesvåg 2011). Rektoreernas ökade engagemang tillsammans med att flera lärare (B, C, D och F) menar att de upplever ökade krav från elever och föräldrar torde fungera som en kvalitetssäkring för ämnet då lärarna ständigt har någon som utvärderar deras arbete. Vi tolkar det som att läroplanens ökade betydelse för skolans samtliga aktörer, närsamhällets inflytande (Linde 2006) och ett positivt utvecklingsklimat på skolan bland personalen är minst lika viktigt för förankring av läroplanen som det faktum att Lgr 11 upplevs som tydligare.

Erfarenhet menar Linde är en avgörande aspekt när det gäller att förstå lärares syn på ramfaktorer (2006). Vi har i vår studie inte sett någon korrelation mellan antal år i skolan och hur lätt lärarna upplever sin lärarroll och eventuell förändring av denna. Fyra lärare med stor spridning i antal år i yrket (B,C, D och F) menar att arbetet blivit lättare med tiden. En bidragande orsak kan vara att erfarna lärare är mer benägna att förändras (Ha et al. 2008). Dock menade två lärare (A och E) i studien, också de med stor skillnad i antal år i skolan, att längre erfarenhet är en börda i form av ökat ansvar, merarbete samt bidrar till ett behov och krav av förnyelse. Det sistnämnda antyder att en lärares förmåga att förändras också påverkas av personliga egenskaper och arbetsklimat (Skolverket 2001; Thomas & Beadouin 2002; Eriksson 1999).

4.4 Konklusion

Enligt våra respondenters utsagor har medvetenheten om läroplanen ökat markant. Behovet för och kravet på lärarna att dokumentera elevernas lärande upplevs som mycket större med Lgr 11. Lärarna menar att såväl Lgr 11 som betygssystemet är lättare att tolka än under Lpo 94, vilket pekar mot att formuleringsarenan blivit mer konkret. Det centrala innehållet underlättar både tolkning och val av lektionsinnehåll. Lärarna uppfattar att styrdokumentet förordar en formativt utformad undervisning. Detta har medfört att lektionerna består av mer teori, som exempelvis reflektionsarbete och mindre av traditionella dominerande moment. Elevledda aktiviteter har tagits bort och gjort mer plats för lärarens egen undervisning. Den största förändringen är dock en betydande ökning av merarbete där dokumentation utgör den största bördan. Överlag har denna studies respondenter tillräckliga förutsättningar för att följa Lgr 11. Tiden, sett som en ramfaktor, visar sig i denna studie vara begränsande på såväl

transformerings- som realiseringsarenan. Slutsatsen vi drar av detta är att läraruppdraget blivit tydligare, men också mer krävande.

4.5 Reflektioner kring studien

Vi menar att resultaten i studien är tillförlitliga eftersom vi är förtrogna med den metod som använts, då vi i en tidigare studie använt samma typ av intervju. Därför ansåg vi oss inte vara i behov av en pilotstudie utan litade till vetskapen om att kompletterande frågor till respondenterna hade kunnat fylla eventuella luckor i resultatet. Denna typ av komplettering användes dock aldrig. Däremot hade vi eventuellt kunnat använda oss av en mer strikt intervjumetod för att avgränsa och styra frågorna, vilket således hade preciserat undersökningsområdet än mer. Det var också första gången som vi använde oss av läroplansteori som teoretiskt ramverk. Vi känner att kategoriseringen i diskussionen från respondenterna utsagor var krävande och komplicerad då utsagorna ofta berörde flera arenor. Här kunde en mer strukturerad metod kunnat vara till gagn, med risk för att vi kunde ha tappat nyanser och olikheter i empirin. Dock menar vi att det såhär i efterhand har varit utvecklande med en så pass ”fri” metod som öppet riktad intervju och att respondenterna fått uttrycka det som varit viktigt för dem. Vi vill också påvisa att denna studie med fördel kan upprepas längre fram i tiden då Lgr 11 inte riktigt tycks implementerats färdigt.

4.6 Slutord och vidare forskning

I denna studie har vi undersökt kvalitativa aspekter från ett fåtal lärares erfarenheter gällande hur de upplever lärarrollen samt vilka ramfaktorer som inverkar på Lgr 11. Vi finner det därför relevant att istället med hjälp av en kvantitativ metod undersöka hur lärarnas yrkesroll förändrats med Lgr 11. En sådan studie skulle möjliggöra att upptäcka om det finns några generella mönster för hur Lgr 11 har influerat ämnet Idrott och hälsa. Det innebär således att resultaten kan sättas i ett större sammanhang.

5 Käll- och litteraturförteckning

Informatförteckning

Iphone-inspelning med utskrifter, i författarnas ägo.

Intervju med lärare A, 2012-09-14

Intervju med lärare B, 2012-09-12

Intervju med lärare C, 2012-09-13

Intervju med lärare D, 2012-09-11

Intervju med lärare E, 2012-09-10

Intervju med lärare F, 2012-09-10

Tryckta och elektroniska källor

Annerstedt, C. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i idrott och hälsa*. Göteborg: Multicare.

Backman, E. (2010). *Friluftsliv in Swedish Physical Education – a Struggle of Values: Educational and Sociological Perspectives*. Diss. Stockholms universitet. Stockholm: Department of Education in Arts and Professions, Stockholm University

Blossing, U. & Ertesvåg, S. (2011). An individual learning belief and its impact on schools' improvementwork – An Individual versus a Social Learning Perspective. *Educational inquiry*. Vol. 2, No. 1, 2011, pp. 153-171

Doyle, W. (1992): Curriculum and Pedagogy. In Jackson P.W. (ed.) *Handbook of Research on Curriculum*. New York: McMillan.

Ekberg, J. (2009). *Mellan fysisk bildning och aktivering. En studie av ämnet idrott och hälsa i år 9*. Malmö: Holmbergs.

Eriksson, J. (1999). Vem styr skolan? I Alexandersson, M. (red.), *Styrning på villovägar*. Lund: Studentlitteratur.

Eriksson, T. Jönsson, E. & Lund, S. (2011). *Ny kursplan - förändrad undervisning?: en kvalitativ studie om ämnet idrott och hälsa efter läroplansskiftet 2011*. Examensarbete 15 hp

vid lärarprogrammet 2007-2011 på Gymnastik och idrottshögskolan i Stockholm, 2011:80.
Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan.

Fraser-Thomas, J. and Beaudoin, C. (2002). Implementing a Physical Education Curriculum. Two Teachers Experiencers, *Canadian Journal of Education*. 2002. Vol 27: No.2, s. 249-268.

Ha et al. (2008). Understanding teachers' will and capacity to accomplish physical education curriculum reform: the implications for teacher development. *Sports, Education and Society* Vol 13, No. 1, 2008, pp. 77-95

Handal, B. & Herrington, A. (2003). Mathematics Education Research Journal, *Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform*. Vol. 15, No. 1, 2003, pp. 59-69

Hassmén, Nathalie & Hassmén, Peter (2008). *Idrottsvetenskapliga forskningsmetoder*. Stockholm: SISU idrottsböcker.

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2010). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. 5. uppl. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Krag Jacobsen, Jan (1993). *Intervju: konsten att lyssna och fråga*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Linde, Göran. (2006). *Det ska ni veta: en introduktion till läroplansteori*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Lundahl, Christian (2006). *Viljan att veta vad andra vet: kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet, 2006.

Lundahl, Christian (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedt.

Lundgren, Ulf P. (1989). *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*. 2. [dvs 4.] uppl. Stockholm: Utbildningsförl. på uppdrag av Gymnasieutredningen.

Lundmark, A. & Kjellgren, P. (2011). "Man får lite grann kräkas på sina närmsta kollegor och sen så får man bara gå vidare": en studie om implementering av Lgr 11. Examensarbete 15 hp vid Lärarprogrammet 2008-2012 på Gymnastik- och idrottshögskolan i Stockholm, 2011:144. Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan.

Lundvall, Suzanne, Meckbach, Jane & Thedin-Jakobsson, Britta. (2002). Lärarnas syn på ämnet idrott och hälsa. *Svensk Idrottsforskning*, Vol. 11, nr. 3, s. 17-20.

Lundvall, Suzanne & Meckbach, Jane. (2004). Lärarnas syn på ämnet idrott och hälsa. *Svensk Idrottsforskning*, Vol. 14, nr. 4, s. 24-27.

Lundvall, S. & Meckbach, J. (2008). Mind the Gap: Physical Education and Health and the Frame Factor Theory as a Tool for Analysing Educational Settings. *Physical Education and Sport Pedagogy*. Vol:13:4., s. 345– 364.

Löwenborg, Lars & Björn, Gíslason (2003). *Lärarens arbete*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Meckbach, Jane. (2004a). Ett ämne i förändring! – lärares reflektioner över ämnet idrott och hälsa i grundskolan. *Svensk idrottsforskning*, Vol. 13, nr. 4, s. 27-32.

Meckbach, Jane (2004b). Ett ämne i förändring - eller är allt sig likt?. I: Larsson, H & Redelius K. (red.). *Mellan nytta och nöje: bilder av ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Idrottshögskolan. S. 81-98.

Morawski, Jan. (2010). *Mellan frihet och kontroll – om läroplaners strukturer i svensk skola*. Diss. Örebro universitet. Örebro: Univ.

Pihl, H. & Thörnblad, P. (2010). *Att implementera Lgr 11: Har idrottslärarna förutsättningarna?* Examensarbete 15 hp vid Lärarprogrammet 2006-2010 på Gymnastik- och idrottshögskolan i Stockholm, 2010:29. Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan.

Regeringen (2008a). *Tydligare mål och kunskapskrav - nya läroplaner för skolan*. Stockholm: Regeringen.

Regeringen (2008b). *En ny betygskala*. Stockholm: Regeringen.

Sandahl, Björn. (2002). Mellan teori och verklighet – idrottsämnet i grundskolan” *Svensk Idrottsforskning*, Vol. 11, nr. 3, s. 12-16.

Sandahl, Björn (2004a). Ett ämne för vem?: Idrottsämnet i grundskolan 1962-2002. I: Larsson, H & Redelius, K. (red.). *Mellan nytta och nöje: bilder av ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Idrottshögskolan, s. 44-69.

Sandahl, Björn (2004a). Ett ämne för vem?: Idrottsämnet i grundskolan 1962-2002. I: Larsson, H & Redelius, K. (red.). *Mellan nytta och nöje: bilder av ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Idrottshögskolan, s. 44-69. Citerar se Carlsten, Yngve (1989). *Ämnet idrott i grundskolans årskurs 8: idrottslärares och elevers syn på idrottsundervisningens mål och innehåll*. Stockholm: HLS förlag.

Sandahl, Björn (2004a). Ett ämne för vem?: Idrottsämnet i grundskolan 1962-2002. I: Larsson, H & Redelius, K. (red.). *Mellan nytta och nöje: bilder av ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Idrottshögskolan, s. 44-69. Citerar se Engström, Lars Magnus (1969) *Gymnastikundervisningen i årskurs 8: resultat av en enkät till gymnastiklärare rörande ämnets innehåll och målsättning*. Stockholm: Lärarhögskolan.

Sandahl, Björn. (2004b). Tystnad, samtycke eller protest? *Svensk idrottsforskning*, Vol. 13, nr. 4, s. 16-20.

Sandahl, Björn (2005). *Ett ämne för alla? Normer och praktik i grundskolans idrottsundervisning 1962-2002*. Falun: Carlssons.

Skolverket (2001). *Visionerna finns, men inte tiden: 46 lärare om nödvändiga och önskvärda villkor för utveckling och förändringsarbete i skolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03): Idrott och hälsa*. Stockholm: Skolverket

Skolverket, *Attityder till skolan 2009: elevernas och lärarnas attityder till skolan*. (2010). Stockholm: Skolverket

Skolverket (2011a). *Bedömning och betyg – Inventering av kompetensutveckling hos lärare i årskurserna 4-6 inför betyg i årskurs 6*; Skolverket.

Skolverket (2011b). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2012a). *Bedömningsstöd Idrott och hälsa årskurs 7-9– Skriftlig del*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2012b). *Ett år med ny läroplan – Om reformarbete, kunskapsbedömning och Skolverkets stöd*. Stockholm : Skolverket.

Stensmo, Christer (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare: en introduktion*. 1. uppl. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i okänd natur. En studie av betyg och betygsriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Borås: Högskolan i Borås.

Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (2007). *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan*. Stockholm: Utbildningsdep.

Utbildningsdepatemetet (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*). Stockholm: Utbildningsdep.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilaga 1

Litteratursökning

Syftet med studien har varit att undersöka hur lärare uppfattar sitt uppdrag i ämnet Idrott och hälsa ett läsår efter införandet av Lgr 11.

- **Vilka förändringar på styrdokumentsnivå uppfattar lärarna att Lgr 11 har medfört?**
- **I vilken mån har innehållet i ämnet påverkats?**
- **Hur påverkar ramfaktorer lärarnas arbete med att följa Lgr 11?**
- **Hur resonerar lärarna kring betyg och bedömning i relation till tidigare styrdokument?**

Vilka sökord har du använt?

Svenska: Diskussion, Lgr 11, Läroplansreform, Implementering, Bedömning, Betyg, Kursplan, Lpo 94, Idrott och hälsa, Idrottsämnet, Utveckling, Förändringsprocesser, Förändringsarbete, Förändringsreaktioner, Attityder, Lpo 94, Regeringen, Propositioner, Framväxt, Betygsskala, Betygssystem, Kunskapskrav, Centralt innehåll, Diskussionsmaterial, Bedömnings- och betygsstöd, Skola, Grundskola, Kommentarmaterial, Arbetslag, Ämneslag, Läroplanskonstruktion, Förutsättningar, Intervju, Läroplansteori

Engelska: Curriculum, Reforms, Changes, Physical education, Teachers, Pedagogical changes, Educational changes

Synonymer: Idrott*, Kursplan*

Var har du sökt?

*Proquest (CSA)
GIH:s bibliotekskatalog
Google scholar
Google*

Skolverkets hemsida och publikationssökmotor

Sökningar som gav relevant resultat

Skolverktes publikationssökmotor: Lgr 11 kommentarer, Bedömning Idrott och hälsa,

Google scholar: Curriculum reforms, Curriculum physical education, läroplanskonstruktion

Google: Skolverket, Lgr 11, regeringen propositioner ny läroplan, regeringen propositioner nytt betygssystem, utbildningsdepartementet kunskapskrav, kommentarmaterial idrott, diskussionsmaterial idrott, bedömnings- och betygsstöd idrott

GIH:s bibliotekskatalog: kursplan, kursplan idrott, idrottsämnet, Lgr 11, attityder, förändring, förändringsarbete, arbetslag, skolans historia, intervju, läroplansteori

Kommentarer

Här kan du t ex skriva om det var svårt att hitta bra material om någon del av ditt ämne, vilka databaser som passade bäst eller om du har hittat mycket material via litteraturlistor, din handledare eller via "related articles" i databaserna.

I vårt sökande var främst GIH:s bibliotekskatalog, Skolverkets hemsida med dess publikationssökmotor samt Google till stor hjälp. Vi fann också material via litteraturlistor där vi kunde klicka oss fram till relevant fakta. Dessutom har vi använts kurslitteratur från GIH som vi sedan tidigare kände till.

Bilaga 2

Intervjumall

4. Syfte och frågeställningar:

Syftet med studien är att undersöka hur lärare i Idrott och hälsa uppfattar sitt uppdrag i relation till ämnet Idrott och hälsa ett läsår efter införandet av Lgr 11.

Hur ser din utbildning ut?

Hur länge har du arbetat i skolan?

I vilka stadier?

Vilka förändringar av styrdokument i skolan har du varit med om?

Om ja – När var det? Hur gick det till? Vad tyckte du om det? Alltså kort om vilka erfarenheter du har.

Vid är din sammantagna bild av Lgr 11?

- **Vilka förändringar på styrdokumentsnivå uppfattar lärarna att Lgr 11 har medfört?**

Hur arbetar du för att förstå läroplanen?

Vilka *verktyg/sätt* använder du för att förstå läroplanen? (Kollegor, *stödmaterial*, etc)

Hur använder du dig av det *stödmaterial* som skolverket gett ut?

Vilka delar tycker du är mest relevanta/irrelevanta?

Arbetar du utifrån din egen övertygelse med kursplan som stöd eller utgår du från kursplanen även om du är av en annan åsikt?

Begränsningar och möjligheter?

Hur upplever du direktiven i kursplanen? Ex, syfte, centralt innehåll, kunskapskrav samt bedömnings- och betygskriterier.

På vilket sätt har Lgr 11 påverkat ditt planeringsarbete?

- **I vilken mån har innehållet i ämnet påverkats?**

Hur har lektionsinnehållet påverkats av Lgr 11? Vilka moment får mer eller mindre utrymme?

Hur har dina arbetsformer ändrats i klassrummet/salen?

I vilken mån har lärprocessen ändrats i praktiken?

Hur arbetar du med det centrala innehållet, kontra tidigare mål att uppnå och mål att sträva mot?

Har det nya betygssystemet påverkat innehållet i lektionerna och ditt sätt att agera under lektionstid, flexibilitet etc?

Hur *kommunicerar* du din undervisning till eleverna, några skillnader?

Begränsningar och möjligheter?

- Hur påverkar ramfaktorer lärarnas arbete med att följa Lgr 11?

Har du *tillräckligt med tid till förfogande* för ditt arbete i jämförelse med arbetsbörda

Hur påverkar *eleverna* ditt arbete?

Hur upplever du kraven från *kollegor, skolledare, elever och föräldrar?*

Hur påverkar *resurser som ekonomi, lokaler och material?*

I vilken utsträckning upplever du socialt stöd? Exempelvis hur ser det kollegiala samarbetet ut?

I vilken utsträckning kan du påverka ramarna för ditt arbete?

Upplever du att dina *erfarenheter och kunskaper* påverkar ditt arbete på något sätt?

Hur upplever du klimatet på skolan för att bedriva undervisningen i Idrott och hälsa?

Har du några *andra arbetsuppgifter* och hur påverkar det isf din lärargärning? *Ex mentorskap, arbetslagsledare etc.*

- Hur resonerar lärarna kring betyg och bedömning i relation till tidigare styrdokument?

Nämna något konkret i relation till kursplanen vad gäller hur du arbetar för att uppnå en likvärdig bedömning och betygsättning?

Hur arbetar du för att exempelvis se alla elever, dokumentera, definiera värdeord etc.?

Hur kan du vara säker på att du ser alla elever?

Tar du hjälp av kollegor på något sätt? Hur ser kommunikationen ut med elever, föräldrar och övriga ämneslärare?

Finns det några skillnader jämfört med innan Lgr 11 infördes?

Hur påverkar kursplanens struktur din bedömning? Med centralt innehåll, kunskapskrav etc.

Hur ser du på den *nya betygsskalan* och fungerar det att *realisera* den?

Bilaga 3

Förord

I denna studie har vi valt att undersöka vilken påverkan Lgr 11 har på lärarrollen i ämnet Idrott och hälsa. Vi valde detta undersökningsområde för att Lgr 11 är nytt och outforskat, men också för att vi i vår utbildning hittills endast arbetat med Lpo 94.

Arbetet har delats upp enligt följande: André har haft huvudansvar för abstract, introduktion, bakgrund, frågeställning 1 och 4 vid resultatredovisningen samt varit ledande vid intervjuerna. Per har haft huvudansvaret för metod, teori, källförteckning, frågeställning 2 och 3 vid resultatredovisning samt anteckningar vid intervjuerna. De avsnitt som främst utarbetats tillsammans är forskningsläge, diskussion, slutsats, reflektion, slutord och vidare forskning. Alla avsnitt har godkänts och bearbetats av båda parter.

Vi vill tacka studiens respondenter och vår stöttande handledare Suzanne Lundvall för ett stort bidrag till att vi kunnat genomföra detta examensarbete. Tusen tack!

/ André Lundmark & Per Kjellgren