

Idrott och hälsa – ett rum för bildning

Originalartikel

Nina Modell^{1*} 

¹ Institutionen för pedagogik och lärande och institutionen för Idrottsvetenskap, Linnéuniversitetet

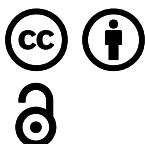
*Korresponderande författare:
Nina Modell
nina.modell@lnu.se

Forskning om undervisning och lärande, vol. 12, nr 1, 2024, s. 89–107
DOI: [10.61998/forskul.v12i1.22927](https://doi.org/10.61998/forskul.v12i1.22927)
ISSN: 2001-6131

Publicerad: 2024-03-13

© 2024 Författaren.

Denna artikel publiceras med öppen tillgång under villkoren i Creative Commons. Erkännande-licensen CC BY 4.0, som tillåter användning, spridning och reproduktion i vilket medium som helst, förutsatt att originalverket är korrekt citerat.



Sammanfattning

Det pågår en diskussion om vilka kunskaper som elever ska utveckla i idrott och hälsa. Ämnet har setts som ett aktivitetsämne, men sedan reformen 1994 förväntas ämnet i större utsträckning bidra till elevers kunskapsutveckling. Tidigare forskning tyder på att kunskapsobjektet förblir oklart och att det saknas kunskap om vad lärandet ska bestå av. I denna studie undersöks dels vad eleverna uppfattar att de lär sig, dels vilka kunskaper som bedöms i idrott och hälsa. Deltagare var elever från två klasser i årskurs 2 på en gymnasieskola. Empirin samlades in genom observationer, intervjuer och samtal. Analysen utgick från en icke-affirmativ teori, med fokus på både ämnesspecifika och generiska kunskaper. Resultaten visar att eleverna ansåg att de lärde sig generiska och ämnesspecifika kunskaper, även om betygen huvudsakligen baserades på det ämnesspecifika. Trots det ansåg eleverna att undervisningen gav möjligheter för lärande av generiska kunskaper så som social, emotionell och värderingskunskap.

Nyckelord: Idrott och hälsa; bildning; bedömning; betygsättning; generiska kunskaper

Abstract

There is an ongoing discussion about what knowledge is in physical education and health (PEH). Previous research indicate that the object of knowledge remains unclear. The aim of this study was to examine what students perceive that they learn and what knowledge is assessed by teachers in PEH. Participants were pupils from two classes in year 2 at an upper secondary school. Data was collected through observations, interviews and conversations. The data analysis is informed by non-affirmative theory which puts emphasis on both subject-specific and generic knowledge. The results show that the students considered that they learn certain generic knowledge as well as subject-specific knowledge. However, the students pointed out that the grades were mainly based on subject-specific knowledge. Despite this, the students believed that it was important to learn generic knowledges associated with social, emotional and values knowledge and that PEH gave them great opportunities for this kind of learning.

Keywords: Physical education and health, learning, assessment, grading, generic knowledge

Introduktion

Det pågår en diskussion om vilka kunskaper som elever ska utveckla i skolämnet idrott och hälsa (se t. ex. Larsson & Karlefors, 2015; Larsson, 2016). Denna diskussion bottnar bland annat i att idrott och hälsa setts som ett aktivitetsämne snarare än ett kunskapsämne (Quennerstedt & Öhman, 2008; Redelius & Hay, 2012). Historiskt har ämnet hört till ett av de praktisk estetiska ämnena, men i samband med införandet av nya läroplaner 1994 togs benämningen praktiskt estetiskt bort. Det som föranledde förändringen var en kritik mot att skolan fokuserade för mycket på fostran och demokrati och för lite på så kallad "ämneskunskap" (Larsson, 2016). Idrott och hälsa skulle då, liksom andra skolämnen, i större utsträckning bidra till elevers kunskapsutveckling. Trots att perspektivskiftet genomfördes för snart 30 år sedan råder det idag fortfarande osäkerhet om vad som är syftet med ämnet och vad eleverna förväntas lära sig (Larsson & Karlefors, 2015). Forskare (se t. ex. Karlefors, 2012; Larsson, 2016) och även Skolinspektionen (2018) har därför under åren betonat vikten av att diskutera ämnets kunskapsobjekt. Studier har dock visat att både lärare och elever har svårt att uttrycka sig om kunskap, lärande och lärprocesser i ämnet (Modell & Gerdin, 2022a; Redelius & Hay, 2012; Wiker, 2017). Kan det vara så att det finns värdefull kunskap som har förbisetts i talet om vad kunskap är i idrott och hälsa. Faktum är att fostransdiskurser är framträdande i idrott och hälsa (Quennerstedt, 2006) och därtill uppfattas sociala aspekter som viktiga för elever i samspel med andra (Modell & Gerdin, 2022a). Samtidigt har forskning problematiserat att sociala aspekter, som inte lyfts fram i kunskapskraven, har visat sig vara centrala vid betygssättning (Londos, 2010; Redelius, m.fl., 2009; Redelius, 2008; Redelius & Hay, 2012). Även om kursplanen 1994 medförde ett perspektivskifte gällande kunskapen i ämnet, finns fostransuppdraget kvar i styrdokumentet, om än inte i betygskriterierna. Styrdokumentet kan läsas som att värdegrundskunskaperna är något som skolan ska förmedla, men samtidigt inte betygssätta.

Den teoretiska utgångspunkten utgörs av en icke-affirmativ teori med ett bildningsperspektiv (Uljen, 1997, 2021) där såväl ämneskunskaper som värdekunskaper är i fokus (se Fritzell & Fritzén, 2007; Schenker, 2022; Wahlström, 2022). Eftersom det utifrån bildningsbegreppet är möjligt att utveckla och omformulera vad kunskap kan vara (Larsson, 2021) kan denna studie bidra till den pågående diskussionen om vilka kunskaper som elever ska lära sig i idrott och hälsa och eventuellt synliggöra kunskap som kanske tidigare inte har ansetts som viktig. Studien utgår från ett elevperspektiv, vilket grundas i att elevers inflytande är centralt av demokratiska skäl och att delaktighet är en förutsättning för elevers lärande (se regeringens proposition 1997/98:169). Dessutom är kunskaper om elevers syn på idrott och hälsa centralt för att förstå och vidareutveckla ämnet (Seger, 2014; Wiker, 2017). Syftet med denna studie är därmed att undersöka gymnasieelevers uppfattningar om lärande och bedömning i idrott och hälsa. Studien utgår från följande frågeställningar:

1. Vad uppfattar elever att de lär sig i idrott och hälsa?
2. Vilka kunskaper uppfattar elever bedöms i idrott och hälsa?

Bildning och skolämnet idrott och hälsa

Utgångspunkten i denna artikel är att forskning om skolämnet idrott och hälsa skulle kunna berikas av att diskuteras utifrån ett bildningsperspektiv. För att motverka en didaktisk dualism poängterar Sjöström och Tyson (2022) vikten av att koppla samman ämneslärande med värdegrundsperspektiv (se även Fritzell & Fritzén, 2007; Uljen & Nordin, 2022). Övergripande bildnings- och värdegrundsperspektiv i ämnesdidaktisk forskning är emellertid inte vanligt fö-

rekommendera (Kjellsson, 2022; Sjöström & Tyson, 2022). Det finns dock studier som kan sägas ha ett bildningsperspektiv även om själva begreppet inte alltid nämns explicit. Exempelvis diskuterar Quennerstedt (2019) transformativt lärande, vilket kan tolkas som bildningsrelaterat (se Aggerholm & Giese, 2023). Några forskare som lyfter fram bildningsperspektivet är Ruin och Stibbe (2020). De ser idrott och hälsa som ett ämne där det finns bildningspotential utifrån hur hälso-utbildning beaktas i tyska läroplaner. Även Wibowo med kollegor (2023) resonerar om bildningens möjligheter i idrott och hälsa och poängterar att ämnets plats i skolan kontinuerligt behöver diskuteras. En viktig grundläggande fråga att reflektera över är därmed vilket bidrag ämnet ger till såväl individ som samhälle. Lauritzen med kollegor (2020) drar slutsatsen att idrott och hälsa är ett ämne med bildningspotential men det behövs bättre balans mellan materiell och formell bildning. Prohl och Ratzmann (2018) fokuserar på idrott och hälsas demokratibyggnad möjligheter. De pekar också på vikten av att överskrida dikotomin mellan materiell och formell bildning, för att på så sätt rikta undervisningen både mot elevernas personliga utveckling och deras lärande i idrottsspecifika kompetenser.

Ekberg (2009) tar upp fysisk bildning och han menar att med begreppet kan fokus flyttas från fysisk aktivitet till fysisk bildning. Bildning i detta sammanhang hör alltså enligt Ekberg (2009) ihop med det fysiska kunskapsområdet: "Fysisk bildning är när individen har kunskaper och kompetenser inom det fysiska kunskapsområdet, dvs. i och om idrottskulturen" (2009, s. 235 fotnot 92). I föreliggande studie behandlas emellertid bildningen i ämnet utifrån ett vidare perspektiv och omfattar även sociala aspekter (jämför Lindahl, Bossér & Schenker, 2022). Detta kan ses i linje med annan skolforskning som har riktat kritik mot att viktiga värden för både individen och samhället kan försvinna i en för snäv syn på skolans uppgift, och den kunskap som inte kan mätas tydligt riskerar att uppfattas som onödig (Nordin, 2010; Wahlström, 2022). En fortsatt diskussion behövs alltså om vilka värden som kan försvinna om en alltför ensidig betoning på det som låter sig mätas får företräde (Persson, 2017). I denna anda menar bland annat Lundahl och Hirsh (2021 s. 20) att: "En allt för prestationsorienterad skola riskerar att föra med sig ett ytligt och instrumentellt lärande, och detta i en tid när gedigna kunskaper, kritisk förmåga och kreativt tänkande är mer centralt än någonsin som en motvikt mot postsanningar". De kunskaper som Lundahl och Hirsh (2021) efterlyser kan benämnas som generiska kunskaper (se Lundahl 2021), vilka handlar om innehållsoberoende eller innehållsöverskridande kunskaper, vilket kan innebära att eleverna utvecklar en förståelse för ett ämnesområdes karaktär och bärande idéer bortom ett särskilt innehåll (Uljen, 2021). Exempel på generiska kunskaper, som beskrivs i läroplanen för gymnasiet, är att undervisningen ska stimulera och stärka kompetenser så som kreativitet, nyfikenhet, ansvarstagande, problemlösning, reflektions- och samarbetsförmåga samt självständighet (Skolverket, 2011a). Dessa kunskaper beskrivs som värdefulla i relation till livslångt lärande och personlig utveckling. Nedanstående utdrag från ämnesplanen för idrott och hälsa kan förstås som att undervisningen behöver omfatta dels ämneskunskaper i form av att exempelvis genomföra rörelseaktiviteter och utveckla den kroppsliga förmågan, dels generiska kunskaper där "värdera" och "ta ansvar" lyfts fram.

Undervisningen i idrott och hälsa ska syfta till att eleverna utvecklar sin kroppsliga förmåga samt förmåga att planera, genomföra och värdera olika rörelseaktiviteter som allsidigt främjar den kroppsliga förmågan. Vidare ska undervisningen bidra till att eleverna utvecklar intresse för och förmåga att använda olika rörelseaktiviteter, utemiljöer och naturen som en källa till välbefinnande. Färdigheter i och kunskaper om rörelseaktiviteter och hur olika livsstilsfaktorer påverkar människors hälsa är grundläggande för att människor ska kunna ta ansvar för sin hälsa. (Skolverket, 2011b)

Kombinationen med generiska kunskaper och ämneskunskaper är inte unik för ämnet idrott och hälsa utan förekommer i andra ämnen också. Uppdraget i skolan beskrivs ofta som tvådelat, där den ena delen fokuserar ämneskunskaper och den andra ett demokratiuppdrag. Wahlström (2022) argumenterar dock för att uppdraget ska förstås som ett, då det handlar om "...vilka undervisningskvaliteter som måste finnas då skolans enda uppdrag, att utbilda morgondagens demokratiska medborgare, ska genomföras" (s. 29; jfr Lindahl m.fl., 2022). Utifrån detta perspektiv bör det sålunda inte finnas en tydlig åtskillnad mellan att undervisa i ämneskunskaper och att verka för att eleverna ska bli demokratiska medborgare.

Skolans uppdrag handlar alltså om att nå kunskapsmål samtidigt som fostransmål poängteras (Persson, 2017). Även om det behövs en jämvikt mellan dessa kunskapsformer har det för ämnet idrott och hälsa del varit svårt att hantera ämneskunskaperna (Kirk, 2010; Larsson & Karlefors, 2015; Nyberg, 2018; Redelius & Hay, 2012; Redelius, Quennerstedt & Öhman, 2015) och därtill har bedömningen av de generiska kunskaperna setts som ett problem (Redelius & Hay, 2012; Young, 2013). Nedan ges en inblick i tidigare forskning om ämnet idrott och hälsa gällande kunskap, lärande och bedömning.

Bilder av idrott och hälsa

Det tycks finnas en diskrepans mellan vad som värderas som viktigt i idrott och hälsa styrdokument och vad som premieras i undervisningen. Den visar sig både genom hur undervisningen tar sig i uttryck, och i hur bedömning och betygssättning konkretiseras (Annerstedt, 2009; Hay & Penney, 2013).

I en studie delade eleverna in sig själva i grupper i relation till ämnet idrott och hälsa, de som kan idrott och de som inte kan (Modell, 2018). En annan studie visar att lärare tenderar att göra på liknande sätt när de pratar om "idrottselever", de "ointresserade", "bollsportsintresserade", "bollrädda", "duktiga" och "försiktiga". Det förekommer också en uppfattning bland lärarna att elever som idrottar på fritiden ofta vill tävla och att de behöver tävling för att bli motiverade att delta i undervisningen (Oliynyk, 2021).

I dagens idrott och hälsa behöver eleverna inte bara kunna uttrycka ämneskunskaper och generiska färdigheter med sina kroppar, de ska även kunna uttrycka sig muntligt eller skriftligt. I olika studier har elever gett uttryck för att de upplever ämnet som tvådelat; en del med fysisk aktivitet och en del med hälsa vilket ses som teori (Karlefors, 2012; Modell, 2018). Hälsa som teori har vanligen kommit att undervisas stillasittande medan praktiken är något som sker i rörelser (Larsson, 2016). Lärare ger dessutom uttryck för svårigheter att få elever att acceptera teoretiska inslag i ämnet (Norberg, 2021).

Intresse för, och erfarenheter av, (förenings)idrott har visat sig vara fördelaktiga för elever att ha med i sig till undervisningen i idrott och hälsa eftersom det inte är ovanligt att undervisningen anpassas till elever som ägnar sig åt lag- och bollidrott (Londos, 2010; Modell, 2018; Oliynyk, 2021). I en norsk studie uttryckte också lärare att färdigheter i vissa lagsporter och att vara vältränad är centralt för att kunna uppfattas som en kunnig elev i idrott och hälsa, motsvarande det norska ämnet kroppsøving, medan elever som saknar erfarenhet av lagidrotter har begränsade eller inga möjligheter att nå högsta betyg. Genom denna uppdelning, att kunna eller inte kunna idrott och hälsa, riskeras "gamla" praktiker, så som konditionsdiskurser, att reproduceras (Aasland m.fl., 2020; se även Modell & Gerdin 2022a).

I svensk kontext har den fysiska prestationen visat sig vara viktig för att kunna uppnå höga betyg (Londos m.fl., 2016; Redelius m.fl., 2009; Redelius & Hay, 2012) och att tävlingsidrott kan påverka lärares tolkningar om vad som är giltig kunskap i ämnet (Svennberg, 2016). Studier har dock visat att lärare ibland använder en kompensatorisk strategi, exempelvis kan en lägre

idrottsförmåga kompenseras i de fall eleven presterar mycket bra på ett konditionstest eller försöker och gör sitt bästa (Aasland m.fl., 2020). Emellertid har elever uttryckt att det inte är möjligt att bli kompenserad så pass mycket för bristen på specialidrottslig erfarenhet att man når högsta betyg (Modell & Gerdin, 2022b). Nyare forskning lyfter fram att bedömning av elevtexter har fått större prioritet i idrott och hälsa och numera kan det skriftliga få så stort genomslag att det är avgörande för betyget (Tolgfors, 2017; Svennberg & Högberg, 2018). Samtidigt värderas fysiska prestationer fortfarande högt. Vissa lärare ser det som problematiskt om en elev som är motoriskt duktig riskerar ett sämre betyg på grund av bristande förmåga eller ovilja att skriva. Norberg (2021) pekar på att ämnets olika kunskapsformer försvårar bedömningen i ämnet. Skriftlig bedömning kan alltså göra det både svårare och enklare för elever att nå högre betyg i ämnet.

Även om det tycks krävas ett mer avancerat idrottsligt kunnande för höga betyg indikerar forskning att kraven för godkänt (betyget E) i ämnet är lågt ställda (Londos m.fl., 2016; Modell, 2018). I den här studien är det emellertid på sin plats att fundera över utifrån vilket perspektiv som "lågt ställda" ska förstås. Forskning tyder exempelvis på att social kompetens kan vara betygsgrundande i idrott och hälsa (Londos, 2010; Redelius m.fl., 2009) liksom inställning (se Modell & Gerdin, 2022b), ansvar, respekt, empati och uppförande (Tholin, 2006). Andra studier indikerar att lärare till viss del har förändrat sin syn på vad som är viktigt vid betygssättningen. Tidigare ansågs motivation, kunskaper, självförtroende och sociala färdigheter centrala (Svennberg m.fl., 2014). Senare forskning visar att lärarna i större utsträckning lyfter fram kunskaper och hälsa samt elevens förmåga att reflektera över kunskaper. Motivation värderas fortfarande som betydelsefullt, men i lägre grad (Svennberg m.fl., 2018). I en annan studie ansåg elever att förmågor som att vara socialt kompetent och kunna samarbeta, var viktiga kunskaper vid betygssättning (Redelius, 2008; Redelius & Hay, 2012), det vill säga sådana förmågor som skulle kunna beskrivas som generiska kunskaper.

Teoretiska utgångspunkter

Denna studie tar utgångspunkt i bildningsbegreppet för att analysera elevers uppfattningar om kunskap, lärande och värdering av kunskap i idrott och hälsa. Med hjälp av begreppet är det möjligt att utveckla och omformulera vad kunskap kan vara (Larsson, 2021). På flera håll, och kopplat till olika skolämnen, argumenteras det för att en bildningsorienterad undervisning kan öppna upp för ett mer meningsfullt lärande, kreativitet och etiskt-kritiskt handlande (se tex Olson, 2017; Sjöström, 2018; Sjöström & Tyson, 2022; Tyson, 2019; Uljens & Nordin, 2022; Wibowo m.fl., 2023), förmågor som kan ses som betydelsefulla för att bevara och stärka ett demokratiskt samhälle.

En demokratisk framtid behöver vara öppen och obestämd (Borsgård, 2021; Uljens & Nordin, 2022). För att förklara hur utbildning kan medverka i samhällets reproduktion och transformation kan en icke-affirmativ teori användas (Uljens, 2022), vilken är utgångspunkten i denna studie. "Det handlar inte bara om att socialiseras till det rådande utan att samtidigt utveckla en förmåga till förändring" (Uljens, 2014 s. 24). I en affirmativ fostransteori finns däremot tydliga svar på hur och till vad unga ska fostras (Uljens & Nordin, 2022). Ett affirmativt perspektiv på idrott och hälsa skulle kunna innebära att befintliga praktiker i ämnet reproduceras och därmed inte ifrågasätts. Schenker (2011) uttrycker det på följande sätt:

Om undervisningsmodellerna medför att eleverna ska fostras in i en befintlig praktik får eleverna inte möjlighet att ta ställning och kritiskt förhålla sig till om huruvida detta också är deras vilja. En sådan utgångspunkt reproducerar befintliga samhällsstrukturer i ämnet idrott och hälsa. (s. 196)

Skolämnet idrott och hälsa har haft en stark förankring i reproduktion av etablerade traditioner såsom formaliserade idrotter och former för träning av fysiska kvaliteter (Ekberg, 2009). Kunskaper har ofta kommunicerats i termer av "rätt eller fel", att det finns ett rätt svar eller ett rätt sätt att utföra en rörelse (Larsson, 2016). Att det i skolan reproduceras kunskap, traditioner och kultur är dock inte orimligt, det problematiska är om det *endast* är detta som sker eftersom det då inte finns utrymme för att något nytt ska kunna uppstå (Biesta, 2020; Borsgård, 2021). I den icke-affirmativa teorin betonas ett bildningsbegrepp där såväl generiska kunskaper som ämneskunskaper är centrala (Uljens, 2021). Ämnesundervisning som tar för stor utgångspunkt i det väntade och kända kan begränsa möjligheterna att erövra och erfara generiska kunskaper (Olsson, 2017) så som argumentation, analys, reflektion, omdöme, problemlösningsförmåga, förmåga att samarbeta i grupp, ansvarstagande, självständighet, social förmåga, kreativitet och initiativförmåga (Uljens, 2021).

För att bevara och utveckla det demokratiska samhället behövs kunniga, insiktsfulla och engagerade medborgare (Wahlström, 2022) som kan göra välgrundade val, vilket kräver såväl ämneskunskaper som generiska kunskaper i form av exempelvis kritiskt tänkande och förmågan att ta ställning (Lindahl m.fl., 2022). Utifrån ett bildningsperspektiv i idrott och hälsa behöver alltså både ämneskunskaper och generiska kunskaper finnas i ämnet.

Syftet med denna studie är sålunda att undersöka gymnasieelevers uppfattningar om lärande och bedömning i idrott och hälsa. Utgångspunkt tas i ett bildningsperspektiv där begreppen generiska kunskaper och ämneskunskaper är behjälpliga i tolkningen av elevers uppfattningar om lärande och hur de värderar lärande i idrott och hälsa.

Metod

För att förstå elevers uppfattningar om lärande och bedömning i idrott och hälsa bygger studien på en kvalitativ ansats (Alvesson & Sköldberg, 2017). Urvalet bestod av två klasser, en från handels- och administrationsprogrammet och en klass från restaurang- och livsmedelsprogrammet. Valet av klasser utgjordes av ett bekvämlighetsurval då dagar och tider skulle passa både för eleverna, läraren och mig som forskare. Under studiens genomförande läste eleverna den obligatoriska kursen idrott och hälsa 1 (100 poäng). I föreliggande fall sträckte sig kursen över två läsår, även om det i andra sammanhang är mer vanligt att kurser om 100 poäng pågår över endast ett läsår (SOU 2020:43). Valet av klasser föll på årskurs 2, eftersom detta innebar att eleverna hade så lång erfarenhet av kursen som möjligt.

Intervjuer, samtal och observationer utgör det empiriska materialet och dessa genomfördes vårterminen 2022 på en gymnasieskola i en stad i södra Sverige. Eleverna hade en 60 minuters lektion i veckan och empiriinsamlingen skedde under en termin, cirka 20 veckor. Observationerna av lektionerna var öppna, det vill säga att inga observationsscheman användes, däremot gjordes observationsanteckningar. Det visade sig vara betydelsefullt att vara på skolan i god tid innan lektionerna startade eftersom eleverna ofta var där och började med sina aktiviteter innan själva lektionen påbörjades. Det teoretiska perspektivet var vägledande för vad som observerades (Arvastson & Ehn, 2009). I detta fall handlade det om ämneskunskaper, generiska kunskaper och hur dessa kunskaper värderas. Observationsanteckningar såg exempelvis ut enligt nedan:

Eleverna sätter upp sin plan för att spela padel innan lektionen startar. De vill komma i gång så fort som möjligt med sin aktivitet som ingår i hälsoprojektet. Eleverna söker upp läraren och diskuterar sina hälsoprojekt. De pratar utifrån begrepp som sova, äta och träna.

De flesta samtal som fördes med eleverna i samband med studien skedde i form av informella samtal före, under eller efter deras lektioner. Anledningen till att majoriteten av intervjuerna gjordes på detta sätt var att eleverna skulle känna sig avslappnade och kunna prata fritt om vad som pågick under lektionerna och vad de uppfattade att de lärde sig. Ibland fördes samtal i grupp och ibland med enskilda elever. Notaten från de informella samtalen kunde se ut på följande sätt:

- Elev: Man lär sig att samarbeta med andra och inte bara tänka på att vinna. (Hanna)
- Intervjuare: Kan du ge exempel
- Elev: När alla är med. Till exempel att alla ska röra bollen, då lär man sig samarbete. (Hanna)

Utöver observationerna och de informella samtalen genomfördes tre längre gruppintervjuer. En intervju skedde med två flickor från handels- och administrationsprogrammet, en med två pojkar från restaurant- och livsmedelsprogrammet och en med två pojkar och fyra flickor från handels- och administrationsprogrammet. Dessa intervjuer varade mellan 30 och 50 minuter. Därutöver intervjuades en pojke från handels- och administrationsprogrammet i 25 minuter. I resultatdelen presenterades elevernas utsagor med fingerade namn. Elever från restaurant- och livsmedelsprogrammet tilldelades namn med början på bokstaven R och elever från handels- och administrationsprogrammet med H. Empirin utgörs även av betygssamtal mellan lärare och elever. Avgörandet för urvalet till samtalen och intervjuerna var antingen att eleverna indikerade att de ville delge sina tankar eller att något observerats som var intressant att fråga om och diskutera vidare. Inspiration och underlag för samtalen och intervjuerna kom alltså huvudsakligen från observationerna av elevernas lektioner (se Holme & Solvang, 1997). Detta exemplifieras med nedanstående utdrag ur en fokusgruppsintervju:

- Intervjuare: Om vi tänker på lektionen ni hade förra veckan, basket, var den viktig för betyget?
- Elev: Nej, inte så viktigt men läraren kollar ju fortfarande på allt vi gör. Alltså han kollar, vilka är med, vilka försöker, inte hur bra hon kastar en basketboll. (Hanna)

Det var främst elevernas röster som var i fokus och därmed går det inte att föra ett djupare resonemang om deras uppfattningar om lärande och betygssättning överensstämmer med lärarens intentioner med undervisningen. Men eftersom jag även befann mig i praktiken och observerade, fördes också informella samtal med lärare. Dessa utgör inte en del av empirin men bidrog med en förståelse för praktiken i idrott och hälsa. Att kombinera olika metoder, såsom intervjuer, observationer och samtal ökar också trovärdigheten i analysen (Alvesson & Sköldberg, 2017). Det är emellertid viktigt att reflektera över att det finns en asymmetrisk maktrelation i en intervjusituation (Kvale & Brinkmann, 2009), och respondenterna kan uppfatta intervjuaren som expert (Markula & Silk, 2011). Därmed kan det finnas en risk att elever tänker att det finns ett rätt svar på frågorna och att de svarar så som de tror att det förväntas av dem (Kvale & Brinkmann, 2009). För att minska den risken var jag noga med att poängtera att syftet inte var att kontrollera deras kunskaper, utan att det var deras uppfattningar som var betydelsefulla.

Innan projektet startade begärdes ett utlåtande av en etikprövningskommitté (Diarienummer: EPK 774–2021), vilken bedömde att ingen etikprövning behövdes. Inga känsliga personuppgifter samlades in och samtliga deltagare var 15 år eller äldre. Vid samtliga kontakter med eleverna förklarades syftet med studien, att deltagande var frivilligt, att ingen förutom jag skulle kunna identifiera deras svar och att materialet endast skulle användas i forskningssyfte (Vetenskapsrådet, 2017). Alla elever som tillfrågades valde att medverka och gav sitt samtycke till att deras lektioner blev observerade och att intervjuer spelades in. Då elever trots allt, på grund av

gruppptryck, möjligtvis inte uttrycker eventuella tveksamheter kring deltagande (Larneby, 2020) poängterades att observationerna inte handlade om elevernas enskilda lärande och att de inte på något sätt skulle bedömas.

Efter varje besök på skolan renskrevs anteckningarna medan de inspelade intervjuerna transkriberades ordagrant. Ljudfilerna, de utskrivna intervjuerna och observationsanteckningarna sparades i en lösenordskyddad mapp. Texterna lästes flera gånger för att få en övergripande förståelse för empirin och finna mönster. Frågor och tankar som uppkom ur empirin från en vecka kunde sedan följas upp vid nästa lektion. Det empiriska materialet analyserades därefter utifrån "lärande" respektive "betygssättning". Analysen genomfördes med hjälp av tematisk analys (Andreasson & Johansson, 2021) och underteman växte fram genom en växelverkan mellan det empiriska materialet och de teoretiska utgångspunkterna (Alvesson, 2011; Aspers, 2013). I analysen av den insamlade empirin, och med utgångspunkt i forskningsfrågorna, identifierades först ett antal olika kategorier (Hjerm & Lindgren, 2010) som sedan utifrån Uljens (1997, 2006) icke-affirmativa teori sammanfördes till tre centrala teman: *ämneskunskaper*, *generiska kunskaper* och *värdering av kunskap*. I följande del presenteras dessa tre teman som även belyses i relation till tidigare forskning på området.

Resultat och diskussion

När eleverna talade om undervisningen refererade de både till projekt och mellanlektioner. Eleverna berättade att de hade några stora projekt i idrott och hälsa 1 så som bollspel, styrkeprojekt, hälsoprojekt, orientering, redskap och dans. Mellan dessa projekt pågick lektioner som de benämnde som "mellanlektioner". På dessa lektioner, som var enstaka med olika innehåll, fanns det exempelvis tillfälle för eleverna att pröva på nya idrotter. I följande avsnitt presenteras elevernas tankar om dels lärande, dels betygssättning i idrott och hälsa. Det handlar alltså om lärande i ämneskunskaper, generiska kunskaper och hur dessa kunskaper värderas.

Lärande – ämneskunskaper

Eleverna i denna studie berättade att de lärde sig en del ämneskunskaper. Exempelvis uttryckte de detta när de resonerade om en lektion när de undervisades i basket. Läraren gick igenom vad som är grundläggande i basket genom att visa och berätta för eleverna hur de ska hålla bollen, hur kroppen ska placeras och så vidare. Tillfälle gavs att öva på att skjuta straffkast och därefter spelade klassen basketfria.

Reglerna får vi lära oss, som när vi hade basket förra veckan, så får vi ju reda på vad man får göra, hur man ska hålla bollen när man skjuter och sånt. Det går vi igenom innan varje lektion. Ja, så det får man ju lära sig. (Helene)

I samtal med eleverna framkom att de i olika bollspel lärde sig tekniker och regler. Att enbart fokusera på teknik och regler i bollspel har kritiserats i tidigare studier då det exempelvis även behövs taktisk förmåga för att lära sig bollspelskunnande (Ward & Ayvazo, 2016; Ward m.fl., 2018).

Ämneskunskaperna lyftes också fram i relation till undervisning i redskap och orientering. Även vid dessa tillfällen gick läraren igenom vad som är centralt i exempelvis redskap, visade det praktiskt och sedan fick eleverna träna själva:

Vi hade ett par lektioner, man tog de två första och övade. Ja flå katt fram och bakåt i ringar, dom där grejerna. Så lite övning och då var läraren med hela tiden, "hur gör man det här" "hur gör man stuphängande" ja då ska man vara helt rak i kroppen, allt sånt. (Rickard)

Eleverna uppfattade även att de lärde sig i samband med teoretiska inslag i undervisningen då de sade sig få kunskaper om kroppen och tekniker att träna kroppen:

Hur man ska träna, det går vi också igenom. Man lär sig om muskler, om kroppen. Om man vill ha uthållig styrka, träna mycket alltså många reps med rätt så låg vikt. Men om man vill bygga massa och styrka så är det 3–4 reps. Så sånt är också skitbra att kunna. Just tekniker hur man ska träna. (Robert)

När eleverna får möta dansundervisning berättade de att det finns en progression från år 1 till år 2. Progressionen är annars inte något som eleverna lyfte fram i relation till ämneskunskapen. Eleverna berättade att alla gör samma dans i år 1 där de härmar läraren, medan det i år 2 är mer fokus på att vara kreativ och välja rörelser till egen vald musik. Eleverna talade om att de hade lärt sig rytm och att dansa i åttor:

Vi har lärt oss dans, rytm och dansa i åttor. 1:an börjar man med linedans, det är inte vi som gör dansen utan det är lärarna och alla gör likadan dans. Då fattar man att det är lite mer grundläggande. Sen går man över till att man själv får välja grupper, man får själv välja låt och rörelser och hur lång dansen ska vara. Så det är stor skillnad faktiskt på ettan och tvåan när det gäller dans. (Hanna)

I denna studie framkommer sålunda att eleverna anser att de lär sig ämneskunskaper i idrott och hälsa. Det är ämneskunskaper som vanligen knyts till olika idrottsaktiviteter eller hur de kan träna sin kropp. Resultatet tyder på att de i ämnet får breda ämneskunskaper. Däremot är det mer sparsamt med den fördjupade ämneskunskapen, det vill säga progressionen. Detta är dock inte samma sak som att det inte förekommer någon progression i ämnet, då det tycks som att progressionen har lättare att komma till uttryck i relation till lärande av generiska kunskaper.

Lärande – generiska kunskaper

Nedan presenteras, med två underteman, vilka generiska kunskaper som var framträdande i elevernas berättelser: (i) ”samarbete och värderingar” samt (ii) ”planera, ta ansvar, argumentera och vara kreativ”.

Samarbete och värderingar

Fostrande inslag har visat sig vara betydelsefulla i undervisningen i idrott och hälsa (Larsson, 2016; Modell, 2018; Quennerstedt, 2006;) vilket även är framträdande i denna studie. Idrott och hälsa sågs av eleverna som ett unikt ämne när det exempelvis handlade om att lära känna varandra och bli en grupp. Eleverna berättade att de fick möjlighet att lära sig om värderingar, att samarbeta, hur de ska vara mot varandra och lagidrotter uppfattades vara ett bra sätt att lära sig generiska kunskaper:

Idrott och hälsa är egentligen det enda ämnet som kräver att man pratar med varandra och få ihop klasserna. Idrott och hälsa är verkligen bra på det. Just den här laggrejen, den finns ju bara egentligen här. När man kör lagidrotter med varandra så måste man ju prata med varandra och så, det blir på något sätt att man kommer närmare hela klassen, pratar med alla och sånt. (Rickard)

Bollen lyftes i elevsamtalen fram som positiv, när det handlade om att lära sig samarbeta.

Man lär sig arbeta i grupp, arbeta ihop, inte skälla på någon, hur man är mot varandra. Till exempel, att alla ska röra bollen, då lär man sig samarbeta. (Hanna)

Det tycks alltså som att det i bollspelen finns både för- och nackdelar. Å ena sidan kan vissa elever premieras, å andra sidan kan bollspelsundervisning ge generiska kunskaper som är positiva för eleverna och gruppen.

Under observationerna noterades att undervisning i samarbete var återkommande. Ett exempel under en av "mellanlektionerna" var kägelspelet kubb. Lektionen genomfördes på tre olika planer utomhus med sex lag. Lagindelningen var slumpmässig och på varje plan skulle eleverna själva komma överens om reglerna, vilket krävde samarbete. När matcherna var färdigspelade formerades nya lag och nya matcher sattes i gång. Om lagen inte kom överens hjälpte läraren till, vilket vid ett tillfälle resulterade i följande uttalande av en elev till läraren: "Vi behöver hjälp med lite regler! Så om de missar kungen så vinner vi?".

Samarbete och överenskommelse skedde även i hög grad innan lektionerna började då eleverna ofta använde någon form av boll. De kom överens om vilka regler som skulle gälla i själva spelet. En sådan överenskommelse handlade exempelvis om att eleverna bestämde att de skulle skjuta fotbollen på mål. Alla skulle då passa till varandra innan skott på mål fick förekomma. När det blev mål skulle målgöraren skifta plats med målvakten och spelet började om.

Planera, ta ansvar, argumentera och vara kreativ

Under några veckor av den sista terminen, innan betyg skulle sättas i kursen idrott och hälsa 1, arbetade eleverna med ett hälsoprojekt. Läraren gick igenom vad som förväntades och upplägget på projektet. Även Redelius med kollegor (2015) poängterar vikten av att kommunicera mål för undervisningen för att eleverna ska kunna uppfatta lärandet.

Inledningsvis planerade eleverna vilka aktiviteter de ville arbeta med i projektet. Under de kommande veckorna var de flesta av eleverna i gång med dessa redan innan lektionerna hade börjat. Det spelades basket, innebandy, pingis, padel, badminton och några elever var i gymmet. Andra elever satt tillsammans med klasskompisar och sökte argument för sin planering. Eleverna gavs tillfälle att utveckla flera olika generiska förmågor såsom att planera, argumentera och ta ansvar, vilket även var något som eleverna berättade om. I samtalen poängterades att de lärde sig att formulera egna mål, göra en planering och ta ansvar för genomförandet:

Att kunna sätta upp egna mål. Där var det att vi fick lägga upp våra egna lektioner i hälsoprojektet. Det var lite upp till var och en. Det är lite det som är grundgrejen, att man tar ansvar. (Robert)

Vidare fick eleverna möjlighet att vara kreativa i sina val av aktiviteter och de berättade att de fick argumentera för sina val. De poängterade att själva aktiviteten egentligen inte var avgörande inom ramen för hälsoprojektet, eftersom syftet var att välja någon aktivitet som skulle vara pulshöjande:

Vi fick lägga upp våra egna lektioner i hälsoprojektet, så då blir det helt upp till ens egen fantasi. Som första gången körde vi badminton, då körde jag och en annan kompis och då blev man riktigt andfädd och svettig. Så då märker man att om man verkligen kör på så kan man ha vilken sport som helst. (Rickard)

Ett annat exempel när det kommer till kreativitet var när eleverna skulle sätta samman egna rörelser i en dans. Så som även en annan studie har visat (Larsson & Karlefors, 2015) indikerar

även denna att just dans har potential att sporra till kreativitet. Detta är även något som eleverna lyfte fram då de skulle skapa danssteg:

Man skulle verkligen hitta danssteg själv och vara lite kreativ. (Hanna)

Flera har riktat kritik mot att viktiga värden som exempelvis kreativt tänkande kan komma bort i en snäv syn på skolans uppgift (Lundahl & Hirsh, 2021; Nordin, 2010; Wahlström, 2022). I denna studie tycks det dock som att eleverna upplever att de lär sig en hel del generiska kunskaper som att samarbeta, planera, ta ansvar, argumentera, vara kreativa och göra värderingar.

Värdering av kunskap

Ovan har presenterats vad eleverna uppfattar att de lär sig i idrott och hälsa. Elevers kunskaper ska sedan bedömas och betyg sättas. Ibland kommer bedömningsuppdraget emellertid i konflikt med andra delar av skolans uppdrag (Lundahl & Hirsh, 2021). Nedan beskrivs hur eleverna uppfattade att kunskap i idrott och hälsa värderas.

Eleverna berättade att bristande kompetens i något idrottsligt område kunde kompenseras med kompetens i något annat, vilket även en studie av Aasland med kollegor (2020) visar. Betyget har alltså en kompensatorisk princip (Norberg, 2019, 2020) som innebär att läraren gör en sammantagen bedömning av elevernas kunskaper:

Allting handlar om just rörelser, allting spelar in i det och om man är bra på det mesta men kanske fallerar på en grej, då ser läraren ändå att du kan ju ändå allt annat, alltså läraren kollar allmänt. Om det typ är så här, bollsport, jag är bra på fotboll och innebandy men inte basket, då kommer jag ju få ett bra betyg där ändå. (Hanna)

Eleverna påtalade att de under mellanlektionerna erbjöds olika aktiviteter, men de hade även möjlighet att frångå dessa och välja egna. Det spelade ingen roll för betyget vad eleverna valde eftersom de kunde göra olika saker och nå samma betyg. Detta gällde dock endast mellanlektionerna, på lektionerna i projekten krävdes att eleverna var med på det som erbjöds:

Det är samma krav för alla, men om någon har svårt för något så kan man göra andra saker och ändå nå samma betyg. För vissa har lättare för en grej och svårare för en annan. Men man måste göra saker (projekten) för att få betyg. Alla saker är inte roligt men jag förstår att man måste göra vissa saker, idrott är ändå ett bra ämne. (Hampus)

Eleverna menade att projekten är mest betydelsefulla, jämfört med mellanlektionerna, när det kommer till betygsättning:

Det finns vissa saker som är mer viktiga, läraren kollar nog mer när det är en inlämningsuppgift och dans, rytm, orientering är viktigt för betyget. (Hampus)

Dans var ett av projekten och uppfattades utgöra en stor del av betyget. Att kunna rytm var centralt och ju mer eleverna kunde kombinera olika delar av kroppen i sina rörelser desto mer avancerade blev rörelserna, vilket gav ett bättre betyg:

Dansen är en stor del i betyget. Om man kombinerar kroppsdelarna och inte bara gör någonting med armen, sträcker ut den så, då fattar man ju att det inte kommer att bli så bra. Benen och

armarna samtidigt, och lite mer avancerat, inte bara gå framåt och gå bakåt bara, utan verkligen göra danssteg. För det alltså, då ser läraren att vi kan rytm och vi kan röra på oss, så, så är det. (Hanna)

I redskap bedömdes också rörelser då eleverna skulle visa olika redskapsövningar. Det fanns övningar i redskap som var kopplade till de olika betygsnivåerna och i orientering fanns också varierande banor att välja mellan beroende på betygsambition:

Så fick man välja, det fanns övningar på E framåtkullerbytta. Och sen var det vissa som var på C och vissa på A också. Så även där fick man visa vilket betyg man var ute efter och på orienteringen kan man välja vilken nivå man vill lägga sig på, det är verkligen upp till en själv. Man får välja vilken bana man vill ta, om man vill ta A banan, C banan eller E banan så är det olika svårhetsgrader det är upp till en själv vad man vill ha för betyg. (Rickard)

Som tidigare har påpekats ses ämnet idrott och hälsa som ett aktivitetsämne snarare än kunskapsämne (Larsson, 2016; Quennerstedt, 2006; Quennerstedt m.fl., 2008; Quennerstedt & Öhman, 2008; Redelius & Hay, 2012) och begreppet innehåll har kommit att användas synonymt med aktiviteter. I stället för frågan om vad som ska göras i idrott och hälsa, eller vilket innehåll som ska undervisas om, borde frågan om vad eleverna ska lära sig vara i fokus (Redelius & Larsson, 2010). Liknande tendenser kan ses i innevarande studie i elevernas resonemang om betygssättning, då de uppfattade att de måste "göra vissa saker" för att nå ett betyg. Vidare kan utsagan ovan, att det var upp till var och en vad man vill ha för betyg, ses som en indikation på att motivation har betydelse för betygssättning. Det handlar snarare om motivation (se Svennberg m.fl., 2018) och vad eleven vill (Öhman, 2007) än vad eleven har för kunskaper.

I slutet av idrott och hälsa 1 genomförde eleverna ett hälsoprojekt där de också skulle lämna in en text för bedömning. Denna text var betydelsefull för betyget, vilket är i linje med forskning som visar att textproduktion blivit viktigare i ämnet (Norberg, 2019, 2020; Tolgfors, 2017; Svennberg & Högberg, 2018). Eleverna berättade att det handlade om att skriva utförligt och använda rätt begrepp, eftersom läraren då förstod att de har tagit till sig kunskaperna:

Skrivuppgifterna spelar STOR roll för betyget, alltid när det är något med att skriva så tror jag det spelar stor roll. Sen är det bara det att man ska skriva mycket och bra. Använder man sig av rätt begrepp, då förstår läraren att man har lärt sig och förstått och då tror jag det blir lite högre betyg. Det är ju sånt man har fått lära sig, om man skriver mer så får man högre betyg. (Hanna)

Frågeställningarna i denna studie handlar om vad elever uppfattar att de lär sig i idrott och hälsa och vilken kunskap som bedöms. Elevernas bild av idrott och hälsa är att de lär sig såväl ämneskunskaper som generiska kunskaper. Ämneskunskaper handlar om tekniker och regler i olika bollspel och tekniker för träning. Vidare lär de sig rytm, dans, orientering och redskap. De generiska kunskaperna kan sammanfattas med lärande i att planera, ta ansvar, argumentera, samarbeta, göra värderingar och vara kreativ.

Ämneskunskaperna i projekten ligger till grund för betygssättningen, men det finns också tecken på att de generiska kunskaperna kan få ett visst utrymme. Detta kommer fram i kursens sista hälsoprojekt där eleverna behöver planera, argumentera och ta ansvar vid genomförandet av projektet.

Slutsatser

I denna studie var syftet att undersöka gymnasieelevers uppfattningar om lärande och bedömning i idrott och hälsa. Begreppet bildning prövades för att undersöka om det kan bredda samtalet om vad kunskap är i ämnet (se Larsson, 2021; Nordin, 2012). Fokus på elevernas perspektiv innebär inte att lärare och andra som är involverade i skolfrågor saknar betydelse för förståelsen av kunskapsfrågan i idrott och hälsa. Dock kan elevperspektivet ge en viktig pusselbit till denna komplexa fråga, och eleverna är samtidigt de som berörs mest av vilken riktning idrott och hälsa-ämnet tar i framtiden. Resultatet visar, både i elevernas utsagor och i observationerna, att ämneskunskaper och generiska kunskaper är synliga i ämnet. Nedan diskuteras idrott och hälsas bildningspotential utifrån en icke-affirmativ teori.

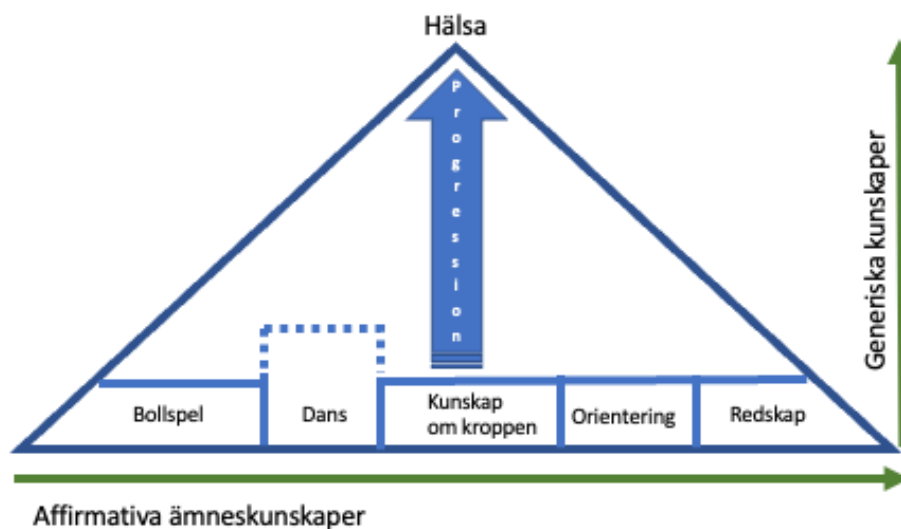
I en icke-affirmativ teori poängteras vikten av att socialisera till det rådande men även att eleverna ska få möjlighet till att utveckla förmåga till förändring (Uljens, 2014). Som tidigare nämnts har idrott och hälsa en stark förankring i reproduktion av etablerade traditioner såsom formaliserade idrotter och former för träning av fysiska kvaliteter (Ekberg, 2009). I denna studie framkommer delvis att eleverna lär sig reproducerande kunskaper, vilket kan ses då eleverna berättade att de lärde sig övningar i redskap, olika former av bollspel och olika danssteg. Eleverna uppfattade också att de lärde sig generiska kunskaper, vilka framför allt kan kopplas till hälsa, dans och bollspel.

I tidigare studier har kritik riktats mot "smörgåsbordsmodellen" som handlar om att pröva på många olika idrotter och därigenom eventuellt finna någon idrott som eleven vill ägna sig åt på fritiden. I smörgåsbordsmodellen får dock elever inte tillfälle att lära sig en specifik idrott eftersom för lite tid ägnas åt själva idrotten (Modell, 2018). Resultatet i denna studie kan vid första anblicken också tolkas som att det finns en tendens till smörgåsbordsmodell i ämnet då eleverna på "mellanlektionerna" fick pröva på olika idrotter. Emellertid kunde eleverna använda dessa (idrottsliga) kunskaper längre fram i kursen när idrott och hälsa 1 avslutades med ett hälsoprojekt. I det avslutande hälsoprojektet skulle eleverna nyttja sina tidigare kunskaper och planera egen träning för att nå hälsomål som de själva hade satt upp. I hälsoprojektet och dansen framträdde också en progression i lärandet eftersom eleverna skulle använda sina tidigare kunskaper som de hade lärt sig i kursen, för att kunna vara kreativa, planera, ta ansvar och kanske förändra de reproducerande aktiviteterna för att nå sitt personliga hälsomål. Bortsett från dansen kan progressionen ses genom de generiska kunskaperna snarare än i ämneskunskaperna, eftersom eleverna i hälsoprojektet så väl som i dansen förväntades ta ansvar, vara kreativa, kunna planera och så vidare. Därmed utgör ämneskunskaperna basen i kursen och hälsa är det som undervisningen ska leda till (se figur 1).

Triangeln, i figur 1, visar utifrån analysen relationen mellan ämneskunskaper och generiska kunskaper i skolämnet idrott och hälsa. Basen i triangeln utgörs av en verktygslåda i form av olika idrotter och andra aktiviteter och med hjälp av dessa affirmativa ämneskunskaper kan eleverna bibehålla och utveckla sin hälsa. I denna studie har progressionen främst lyfts i relation till de icke-affirmativa generiska kunskaperna. I samtal med eleverna framkom att de uppfattade progressionen i samband med hälsoprojektet som syftade att ge kunskaper om hälsa. Progressionen visas i triangeln som en utveckling av ämneskunskaperna i basen med riktning mot triangelns topp, som utgörs av ett icke-affirmativt hälsoperspektiv. Detta innebär att undervisningen i idrott och hälsa tycks vara mer komplex än vad som framkommit i andra studier, och att det därmed är betydelsefullt att studera hur ämneskunskaper och generiska kunskaper samspelar i undervisningen och utvecklas över tid.

Figur 1.

Modell över relationen mellan ämneskunskaper och generiska kunskaper i den undersökta undervisningen.



Not: Basen i triangeln utgörs av en verktygslåda i form av olika aktiviteter och med hjälp av dessa affirmativa ämneskunskaper kan eleverna bibehålla och utveckla sin hälsa.

Ovan har jag diskuterat frågan om kunskap och lärande, vilken också bör ses i relation till betygssättning (Redelius & Larsson, 2010). Att elever lär sig generiska kunskaper i ämnet har tidigare uppmärksamats (Modell & Gerdin, 2022a; Quennerstedt, 2006) men då i mer negativa termer eftersom dessa även har inkluderats i lärares betygssättning, vilket de inte borde enligt styrdokumentet (Londos, 2010; Redelius, 2008; Redelius m.fl., 2009; Redelius & Hay, 2012). Eftersom kunskapsbedömningar kan ses som ett signalsystem som indikerar vad som ses som viktiga kunskaper (Forsberg & Lindberg, 2010; Forsberg & Lundahl, 2006; Hay & Penney, 2013) kan det finnas en risk att kunskaper som inte betygssätts anses vara mindre värdefulla än de kunskaper som är föremål för bedömning (Nordin, 2010; Wahlström, 2022). Enligt eleverna i föreliggande studie var ämneskunskaperna centrala vid betygssättningen, men trots att de generiska kunskaperna inte uppfattades vara framträdande vid bedömningen ansåg eleverna att dessa var viktiga. Resultatet indikerar alltså att de generiska kunskaperna värdesätts av eleverna även om de inte ingår i bedömningspraktiken.

En icke-affirmativ teori handlar om att föra samman fokus på ämneslärande med värdegrundsperspektiv (Uljens, 2014) såsom bildning och demokratisk fostran (Sjöström & Tyson, 2022). Resultatet från denna studie tyder på att det trots allt finns någon form av didaktisk dualism i ämnet idrott och hälsa, där ämneskunskaperna står för affirmativt lärande, det vill säga kunskap som finns i ämnets traditioner och kultur och som reproduceras. När lärandet till största del handlar om rörelsetekniker blir lärandet främst affirmativt och undervisningen sker huvudsakligen utifrån lärarstyrda metoder. Genom mer projektinriktade arbetssätt och kreativt inriktad dans, tenderar lärandet bli mer icke-affirmativt.

Inom dansområdet uppfattade eleverna i denna studie att det fanns en progression som krävde både ämnes- och generiska kunskaper. Utifrån elevernas utsagor framkom att det var betydelsefullt att i förlängningen kunna kombinera arm- och benrörelser i takt till musiken. Att hålla takten kan ses som något som eleven kan eller inte kan, det finns alltså ett rätt och ett fel. Men i takt med progressionen kommer handlingsfriheten där eleverna ges möjlighet att välja både rörelser och musik, vilket ställer krav på själv- och kroppskännedom och att kunna välja lämp-

ligt innehåll utifrån det. På så sätt samverkar generiska kunskaper med ämneskunskaper. Andra ämneskunskaper skulle kunna berikas av danspraktiken. På vilka sätt går i nuläget i huvudsak endast att spekulera om. Det finns emellertid några kriterier som behöver vara uppfyllda för att det ska ske. Ett är att undervisningen behöver erbjuda eleverna ett handlingsutrymme, ett annat är att eleverna ges möjligheter att ägna detta utrymme åt att tänka utanför de standardiserade regler som omgärdar specialidrotter. Kanske går det att kombinera kunskaper i redskapsgymnastik med orientering, eller att lära elever spelsystem i takt till musik med andra regler än de tidigare kända? Konsekvenserna med ett mer kreativt ämne är stora, inte minst i förhållande till bedömningspraktiken. Om det inte finns en rörelse som är mer rätt än en annan, utifrån vilka bedömningar kommer då betygen att sättas? Synsättet skulle kunna fungera inom ramen för den befintliga ämnesplanen. Men lärare i idrott och hälsa och lärare vid lärarutbildningen, skulle behöva lära nytt, tänka om och släppa den reproducerande affirmativt orienterade kontrollen av ämnet. Förmodligen ligger den största utmaningen här.

Trots de utmaningar som framkommer ovan visar denna studie att det finns förutsättningar för bildande kunskaper i idrott och hälsa som möjliggör lärande i ett livslångt hälsoperspektiv. Därmed har denna studie bidragit med begrepp och tankeredskap för att vidareutveckla förståelsen för ämnet och ämnets kunskapsbidrag.

Referenser

- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. H. (2020) The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway, *Sport, Education and Society*, 25(5), 479–492, <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>
- Aggerholm, K. & Giese, M. (2023). Bildung-theoretical approaches in german-speaking and international sport pedagogy. I E. Balz & T. Bindel (Red.), *Bildungszugänge im sport. grundlagen und offerten* (s. 27–40). https://doi.org/10.1007/9783-658-38895-9_19
- Alvesson, M. (2011). *Intervjuer: genomförande, tolkning och reflexivitet*. Liber.
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3:e uppl.). Studentlitteratur.
- Andreasson, J. & Johansson, T. (2020). *Vetenskapsteori: grunder och tillämpning*. Studentlitteratur.
- Annerstedt, C. (2009). Betygsättning i Idrott och hälsa – stora brister vad gäller likvärdighet och rättvisa. I G. Patriksson (Red.) *Aktuell beteende och samhällsvetenskaplig idrottsforskning* (s. 1–23). Svebi:s årsbok 2009.
- Arvastson, G. & Ehn, B. (2009). *Etnografiska observationer*. Studentlitteratur.
- Aspers, P. (2013). *Etnografiska metoder* (2: a uppl.). Liber.
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: qualification, socialization and subjectification. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Borsgård, G. (2021). *Litteraturens mått. Politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-181495>
- Ekberg, J.-E. (2009). *Mellan fysisk bildning och aktivering. En studie av ämnet idrott och hälsa i skolor 9*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-7494>
- Forsberg, E. & Lindberg, V. (2010). *Svensk forskning om bedömning – en kartläggning*. Vetenskapsrådet.
- Forsberg, E. & Lundahl, C. (2006). Kunskapsbedömningar som styrmedia. *Utbildning och Demokrati*, 15, 7–29. <https://journals.oru.se/uod/article/view/831/820>
- Fritzell, C. & Fritzén, L. (2007). *Integrativ didaktik i olika ämnesperspektiv*. Växjö University Press.

- Hay, P. & Penney, D. (2013). *Assessment in physical education. A sociocultural perspective*. Routledge.
- Hjerm, M. & Lindgren, S. (2010). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. Gleerups.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997). *Om kvalitativa och kvantitativa metoder* (2: a uppl.). Studentlitteratur.
- Karlefors, I. (2012). There are some things we learned – that we hadn't thought of: Experience of and learning in the subject of physical education and health from a student perspective. *Swedish Journal of Sport Research*, 1, 59–82.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Kjellsson, A. (2022). *Om bildningens utmaningar och möjligheter i den svenska grundskolan*. [Licentiat-uppsats, Högskolan Dalarna]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-42170>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Larneby, M. (2020). *Vi och de andra. Om idrott, genus och normer på en idrottsprofilerad högsta-dieskola*. [Doktorsavhandling, Malmö, universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1427626/FULLTEXT01.pdf>
- Larsson, E. (2021). Tänkande genom matriser. I Å. Hirsh & C. Lundahl (Red.), *Hållbar bedömning. Bildning, välbefinnande och utveckling i skolans bedömningsarbete* (s. 128–146). Natur & Kultur.
- Larsson, H. (2016). *Idrott och hälsa – igår, idag, imorgon*. Liber.
- Larsson, H. & Karlefors, I. (2015). Physical education cultures in Sweden: fitness, sports, dancing ... learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 573–587. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.979143>
- Lauritzen, Å., Fretland, R. N., Fossøy, J. & Leirhaug, P. E. (2019). Oppfatninger og praktisering av fair play i kroppsøving. *Acta Didactica Norge*, 13(1), 3–16. <https://doi.org/10.5617/adno.4897>
- Lundahl, M., Bossér, U. & Schenker, K. (2022). Ämnesöverskridande arbete för integrering av skolämnens kunskaps- och demokratiuppdrag. I A. Nordin & M. Uljens (Red.), *Didaktikens språk – om skolundervisningens mål, innehåll och form* (s. 61–71). Gleerups.
- Londos, M. (2010). *Spelet på fältet. Relationen mellan ämnet Idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. <http://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404450/FULLTEXT01.pdf>
- Londos, M., Vallberg Roth, A-C., Gunnemyr, P. & Lundahl, B. (2016). *Lärares förtroenhet med betygssättning*. Malmö högskola. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-13418>
- Lundahl, C. (2021). Den eviga betygsfrågan. I Å. Hirsh & C. Lundahl (Red.), *Hållbar bedömning. Bildning, välbefinnande och utveckling i skolans bedömningsarbete* (s. 318–337). Natur & Kultur.
- Lundahl, C. & Hirsh, Å. (2021). Prolog. I Å. Hirsh & C. Lundahl (Red.), *Hållbar bedömning. Bildning, välbefinnande och utveckling i skolans bedömningsarbete* (s. 12–26). Natur & Kultur.
- Markula, P. & Silk, M. (2011). *Qualitative research for physical culture*. Palgrave Macmillan.
- Modell, N. (2018). *Att tävla för betyg: gymnasieelevers bild av ämnet idrott och hälsa genom bedömningspraktiken*. [Licentiat-uppsats, Linnéuniversitetet]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1251843/FULLTEXT01.pdf>
- Modell, N. & Gerdin, G. (2022a). 'But in PEH it still feels extra unfair': students' experiences of equitable assessment and grading practices in physical education and health (PEH), *Sport, Education and Society*, 27(9), 1047–1060. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1965565>
- Modell, N. & Gerdin, G. (2022b). 'Why don't you really learn anything in PEH?' – Students' experiences of valid knowledge and the basis for assessment in physical education and health (PEH). *European Physical Education Review*, 28(3), 797–815. <https://doi.org/10.1177/1356336X221084514>

- Norberg, A.-M. (2019). Performans och text – entextualiseringar av dans och rytmik i idrottsundervisningen i en högstadielklass. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 58–84. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1477>
- Norberg, A.-M. (2021). *Skriftpraktiker i idrott och hälsa på högstadiet: en textetnografisk undersökning*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-94880>
- Nordin, A. (2010). Från bildning till kvalitet? Om diskursiva förskjutningar i svenskt läroplansarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 15(1), 1–17. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/983/834>
- Nordin, A. (2012). *Kunskapens politik – en studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy*. [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-21483>
- Nyberg, G. (2018). Att urskilja och erfara sitt sätt att springa – kan elever lära sig det i idrott och hälsa? *Forskning om undervisning och lärande*, 6(1), 43–63. https://www.forskul.se/files/002F87BB/ForskUL_vol6nr1_2018_s43-63.pdf
- Oliynyk, I. (2021). "Man vill ju ha med sig alla eleverna i undervisningen": Didaktiska val och genusmönster i skolämnet idrott och hälsa. [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-107858>
- Olson, M. (2017). Det oväntade i so-ämnenas undervisning: Bjudningar till annat kunskapande och tillblivande. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 7(2), 1–7. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1128093/FULLTEXT01.pdf>
- Persson, A. (2017). *Lärartillvaro och historieundervisning. Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-26644>
- Prohl R. & Ratzmann, A. (2018). Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung. I R. Laging & P. Kuhn (Red.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik: Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (s. 133–154). Springer VS.
- Quennerstedt, M. (2006). *Att lära sig hälsa*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <https://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:136837/FULLTEXT01.pdf>
- Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: Transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 611–623. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731>
- Quennerstedt, M., Öhman, M. & Eriksson, C. (2008). Physical education in Sweden – a national evaluation. *Education-line*, 1–17. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:137931/FULLTEXT01.pdf>
- Redelius, K. (2008). MVG i idrott och hälsa – vad krävs då? Elevers syn på lärares bedömningspraktik. *Svensk idrottsforskning*, 4, 23–26. <https://www.idrottsforskning.se/wp-content/uploads/2014/04/Ellevs-syn-larares-bedomningspraktik.pdf>
- Redelius, K., Fagrell, B. & Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question, *Sport, Education and Society*, 14(2), 245–260. <https://doi.org/10.1080/13573320902809195>
- Redelius, K. & Hay, P. (2012). Student view on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 211–225. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.548064>
- Redelius, K. & Larsson, H. (2010). Physical education in Scandinavia: an overview and some educational challenges. *Sport in Society*, 13(4), 691–703. <https://doi.org/10.1080/17430431003616464>

- Redelius, K., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: Part of a subject for learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 641–655. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.987745>
- Ruin, S. & Stibbe, G. (2020). Health-oriented 'Bildung' or an obligation to a healthy lifestyle? A critical analysis of current PE curricula in Germany. *Curriculum journal*, 32(1), 136–151. <https://doi.org/10.1002/curj.92>
- Schenker, K. (2011). *På spaning efter idrottsdidaktik*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404448/FULLTEXT01.pdf>
- Schenker, K. (2022). *Idrottsdidaktik för lärar- och tränarutbildningar*. Liber.
- Sjöström, J. (2018). Bildning som didaktikens ledstjärna. I E. Insulander & S. Selander (Red.), *Att bli lärare* (s. 32–37). Liber.
- Sjöström, J. & Tyson, R. (2022). *Didaktik för lärande och bildning*. Liber.
- Skolinspektionen. (2018). *Kvalitetsgranskning av ämnet idrott och hälsa i årskurs 7–9*.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för gymnasieskolan* (rev. uppl. 2018). <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- Skolverket. (2011b). *Ämne – idrott och hälsa [Ämnesplan]* (rev. uppl. 2022). <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?>
- SOU 2020:43. *Bygga, bedöma, betygssätta – betyg som bättre motsvarar elevernas kunskaper*. <https://data.riksdagen.se/fil/93537EB7-31A8-4AF4-8A0B-F973EDA9A4B8>
- Svennberg, L., Meckbach, J. & Redelius, K. (2014). Exploring PE teachers' 'gut feelings': An attempt to verbalise and discuss teachers' internalised grading criteria. *European Physical Education Review*, 20(2), 199–214. <https://doi.org/10.1177/1356336X13517437>
- Svennberg, L., Meckbach, J. & Redelius, K. (2018). Swedish PE teachers struggle with assessment in a criterion-referenced grading system. *Sport, Education & Society*, 2(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1200025>
- Svennberg, L. (2016). Swedish PE teachers' understandings of legitimate movement in a criterion-referenced grading system. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(3), 257–269. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1176132>
- Svennberg, L. & Högberg, H. (2018). Who gains? Sociological parameters for obtaining high grades in physical education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 4(1), 48–60. <https://doi.org/10.1080/20020317.2018.1440112>
- Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i ökänd natur: en studie av betyg och betygskriterier - historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. [Doktorsavhandling, Borås högskola]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:876774/FULLTEXT01.pdf>
- Tolgfors, B. (2017). *Bedömning för vilket lärande. En studie av vad lärande blir och gör i ämnet idrott och hälsa*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-56017>
- Tyson, R. (2019). *Bildning och praktisk klokhet i skola och undervisning*. Natur & Kultur.
- Uljens, M. (1997). *School didactics and learning*. Psychology Press.
- Uljens, M. (2006). *Vad är bildning?* Åbo Akademi.
- Uljens, M. (Red.) (2014). *Pedagogik, filosofi och politik. Studier i pedagogisk handlingsteori*. Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Uljens, M. (2021). Pedagogiskt ledarskap av pedagogisk verksamhet. I M. Uljens & A.-S. Smeds-Nylund (Red.), *Pedagogiskt ledarskap och skolutveckling* (s. 37–99). Studentlitteratur.

- Uljens, M. (2022). Pedagogiken som vetenskap i Finland i ljuset av icke-affirmativ pedagogik-teori. *Nordic Studies in Education*, 42(1), 83–104. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3788>
- Uljens, M. & Nordin, A. (2022). Icke-affirmativ didaktik för skolan. I A. Nordin & M. Uljens (Red.), *Didaktikens språk – om skolundervisningens mål, innehåll och form* (s. 37–58). Gleerups.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. [Elektronisk resurs]
- Wahlström, N. (2022). Didaktik – att utbilda demokratiska medborgare. I A. Nordin & M. Uljens (Red.), *Didaktikens språk – om skolundervisningens mål, innehåll och form* (s. 21–36). Gleerups.
- Ward, P. & Ayvazo, S. (2016). Pedagogical content knowledge: Conceptions and findings in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35, 194–207. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0037>
- Ward, P., Piltz, W. & Lehwald, H. (2018). Unpacking games teaching: What do teachers need to know? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(4), 39–44. <http://dx.doi.org/10.1080/07303084.2018.1430626>
- Wibowo, J., Krieger, C., Gaum, C. & Dyson, B. (2023). Bildung: A German student-centered approach to health and physical education. *European Physical Education Review*, 29(2), 233–250. <https://doi.org/10.1177/1356336X221133060>
- Wiker, M. (2017). "Det är live liksom": Elevers perspektiv på villkor och utmaningar i idrott och hälsa. [Doktorsavhandling, Karlstad universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:ka:u:diva-64998>
- Young, S. (2013). A survey of student assessment practice in physical education: Recommendations for grading. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 24(6), 24–26. <https://doi.org/10.1080/08924562.2011.10590959>
- Öhman, M. (2007). *Kropp och makt i rörelse*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <https://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A135117&dswid=-2906>

Författarpresentationer

Nina Modell 

Nina Modell är universitetsadjunkt och doktorand i pedagogik. Hon forskar om lärande, bildning, bedömning och betygästning inom skolämnet Idrott och hälsa.