



## **”Vad gör du nu?”**

- En studie om hur lärare i idrott och hälsa arbetar  
med formativ bedömning

André Berggren & Simon Serrander

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN  
Självständigt arbete på avancerad nivå 79:2016  
Lärarprogrammet 2012-2017  
Handledare: Håkan Larsson  
Examinator: Bengt Larsson



## **”What are you doing now?”**

- A study of how teachers in physical education works with formative assessment

André Berggren & Simon Serrander

THE SWEDISH SCHOOL OF SPORT AND HEALTH SCIENCES

Master Degree Project 79:2016

Teacher Education Program 2012-2017

Supervisor: Håkan Larsson

Examiner: Bengt Larsson

## Förord

Vi vill tacka vår handledare Håkan Larsson som gav oss möjligheten genomföra denna uppsats genom att ge oss konstruktiv kritik, vägledning och framförallt de filmer vi fick ta del av från hans tidigare projekt *Idrott och hälsa – ett ämne för lärande?* Vi vill även passa på att tacka resterande forskare i projektet.

## **Sammanfattning**

### **Syfte och frågeställningar**

Syftet med studien är att, ur ett kulturellt perspektiv, undersöka om och hur fyra lärare på gymnasiet i idrott och hälsa använder formativ bedömning i sin undervisning. Studien syftar även till att utröna faktorer som främjar och hindrar användning av formativ bedömning. (1) Hur framställs syftet i undervisningen och på vilket sätt är det relaterat till lärande?

(2) När och på vilket sätt använder läraren någon av de fem nyckelstrategierna inom formativ bedömning? (3) Vilka faktorer kan främja användningen av formativ bedömning?

### **Metod**

En kvalitativ studie genomfördes genom att observera videoinspelade filmer av fyra stycken lärare i idrott och hälsa på gymnasiet från fyra olika skolor. Under observationen användes de fem nyckelstrategier inom formativ bedömning som dataanalysverktyg. Observationen synliggjorde hur lärarna arbetar med formativ bedömning i sin undervisning.

### **Resultat**

Observationerna visade att om lärarna inte tydliggör lärandesyftet för eleverna så blir undervisningen ur lärandesynpunkt inte lika meningsfull. Lärarna tydliggör syftet på olika sätt, antingen i början, under lektionens gång, i slutet eller inte alls. Resultatet visar också att lärarna inte använder formativ bedömning medvetet. Det medför att situationerna när lärarna använder någon av nyckelstrategierna inom formativ bedömning sker sporadiskt och vid enstaka tillfällen under lektionerna. Det visade sig också att viktiga faktorer som främjar användningen av formativ bedömning är att läraren har ett syfte med lektionen som tydliggörs för eleverna, lektionens upplägg, att eleverna blir aktiva i sitt eget lärande och hur gruppindelningen sker.

### **Slutsats**

Slutsatsen i studien är att lärarna inte använder sig av formativ bedömning i sin undervisning men det förekom att de omedvetet fick med någon del av den formativa bedömningen. När de omedvetet använde sig av formativ bedömning gick det tyda att lektionen blev mer meningsfull för eleverna och att lärandesituationer förekom oftare.

## **Abstract**

### **Purpose**

The purpose of this study is to, from a cultural perspective, investigate if and how four high school teachers in physical education use formative assessment in their teaching. The study also aims to determine factors that promotes and prevents the use of formative assessment.

- 1) How does the purpose of the lesson present itself, and in which way is it related to learning?
- 2) When, and in what way does the teacher use any of the five key strategies within formative assessment?
- 3) What factors promotes the use of formative assessment?

### **Method**

A qualitative study was implemented by observing the video recorded footage of four high schools physical education teachers from four different schools. During the observations the five key strategies within formative assessemnt were used for data analysis. The observations made visible how the teachers work with formative assessment in their teaching.

### **Results**

The observations showed that the teaching from a learning point of view is not as meaningful, if the teachers do not clarify the learning objectives for them. The teachers make the purpose clear in different ways, either at the beginning of the lesson, during the lesson, at the end of the lesson or not at all. The results also showed that teachers do not use formative assessment consciously. This leads to the situations, when teachers use some of the key strategies in formative assessment, occurs sporadically and occasionally during lessons. It was also established that key factors that promote the use of formative assessment is that the teacher has a purpose with the lesson that is made clear to the students, the lesson structure, the students become active in their own learning and how grouping takes place.

### **Conclusions**

The conclusion of the study is that teachers do not consciously use formative assessment in

their teaching. Though it occurred that they subconsciously included some parts of the formative assessment.

When they unintentionally used formative assessment it occurred that the lessons was more meaningful for the students and the learning situations occurred more frequently.

## Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Introduktion.....	1
2 Bakgrund .....	2
2.1 Formativ bedömning .....	2
2.2 De fem nyckelstrategierna.....	3
2.2.1 Återkoppling.....	5
2.2.2 Kamratbedömning.....	5
2.2.3 Självbedömning.....	6
2.3 Formativ bedömning i undervisningen .....	7
3. Forskningsläge .....	7
3.1 Kunskap eller aktivitet?.....	7
3.2 Möjligheter med formativ bedömning .....	9
3.3 Svårigheter med formativ bedömning.....	10
3.4 Återkoppling.....	11
3.5 Själv- och kamratbedömning .....	12
3.6 Sammanfattning av forskningsläget.....	13
4. Teoretisk utgångspunkt .....	13
4.1 Det sociokulturella perspektivet.....	13
4.1.1 Proximala utvecklingszonen .....	14
5. Syfte och frågeställningar.....	15
6. Metod .....	15
6.1 Val av metod .....	16
6.2 Tillvägagångssätt.....	17
6.3 Urval.....	17
6.4 Genomförande.....	18
6.7 Analys.....	18
6.5 Tillförlitlighet .....	19

6.6 Etiska överväganden .....	20
7. Resultat.....	21
7.1 Olika sätt att tydliggöra syftet med lektionen .....	21
7.1.1 Introducerar lektionen i början men inte syftet .....	21
7.1.2 Går igenom syftet i början eller under lektionens gång .....	23
7.1.3 Inget syfte under lektionen .....	24
7.2 Läraren tydliggör elevers lärande.....	25
7.2.1 Läraren synliggör elevernas lärande .....	25
7.2.2 Inget lärande synliggörs .....	28
7.3 Dialogen/monologen från lärare till elev .....	29
7.3.1 Instruktioner .....	29
7.3.2 Motivationsord .....	30
7.4 Kamratbedömning.....	31
7.4.1 Helklass .....	31
7.4.2 Grupp.....	32
7.4.3 Par.....	33
7.5 Självbedömning.....	33
7.5.1 Verbala frågor .....	34
7.5.2 Visar rätt teknik .....	34
8. Diskussion .....	35
8.1 Att tydliggöra syftet .....	35
8.2 Att synliggöra lärandet .....	37
8.3 Dialogen mellan lärare och elev .....	38
8.4 Kamratbedömning.....	39
8.5 Självbedömning.....	41
8.6 Metoddiskussion.....	41
8.7 Vidare forskning.....	42
8.8 Slutsats .....	42

Bilaga 1 Käll- och litteratursökning

Bilaga 2 Observationsschema

# 1 Inledning

## 1.1 Introduktion

Bedömning kan beskrivas som en process där elevers kunskaper och färdigheter värderas av läraren genom insamlad information. Värderingen kan grundas på olika faktorer och i olika former där allt från klassrumsaktivitet till prov kan ligga till grund för bedömningen. Att det främst är läraren som använder bedömning ses som det mest vanliga men även eleven kan aktivt bedöma sina prestationer. Det går alltså att använda bedömning som verktyg på flera olika sätt. (Skolverket 2016a) När vi talar om bedömning i skolsammanhang är det vanligt att tala om två delar, formativ och summativ bedömning (Skolverket 2016a; Annerstedt, Peitersen & Rønholt 2001; Hult & Olofsson 2011; Lundahl 2012). Skillnaden ligger i hur lärarens insamlade information används, inte hur den samlas in. I formativ bedömning ska styrkor och utvecklingsbehov hos eleven framgå och främja fortsatt utveckling medan i summativ så sammanfattas informationen i ett kortfattat omdöme. (Hult & Olofsson 2011, s. 212 f.) Det är viktigt att blivande lärare får utveckla kunskaper om bedömning under sin lärarutbildning (Hult & Olofsson 2011, s.17), trots det saknar många lärare utbildning kring ämnet och många lärarutbildningar tycks ha svårt att förbereda lärarstudenter för just bedömningen i skolan (Annerstedt 2007, s. 189).

I och med övergången från relativa betyg till målrelaterade betyg så skedde ett skifte från fokus på bedömning *av* lärande till bedömning *för* lärande. Elevernas lärande ska främjas och inte bara mätas genom bedömning, vilket lett fram till nya bedömningsmetoder. Det sker nu en internationell rörelse där fokus går mot formativ bedömning, bort från test och summativa bedömningar. (Lundahl 2012, s. 51) Detta syns också i läroplanen då skolans mål är att varje elev ”kan bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven för utbildningen” (Skolverket 2011, s. 14). Quennerstedt skriver i sin bok *Idrott och hälsa. En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning* att eleverna enligt styrdokumentet ska kunna värdera sin utveckling, reflektera över sitt eget arbete och sätta mål och planera fortsatt arbete. De ska också utveckla förmågan att bedöma sina egna resultat och sätta andras och den egna bedömningen i relation till de egna förutsättningarna och arbetsprestationerna. Formativ bedömning är bedömningsprocessen som möjliggör detta i störst utsträckning, det gäller samtliga skolans ämnen. (2007, s. 52) Däremot så är det, enligt Annerstedt, Peitersen &



Rønholt, svårare att bedöma eleverna i idrott och hälsa. Eftersom att det inte handlar om att bedöma skriftliga svar utan rörelser som sker på en bråkdel av en sekund så blir bedömningen mer komplex i idrott och hälsa än i andra ämnen. (2001, s. 298) Att det är svårt att applicera formativ bedömning i ämnet idrott och hälsa har även vi fått en uppfattning av genom egna erfarenheter från den verksamhetsförlagda utbildningen. Eftersom vi utbildar oss till idrott och hälsa-lärare för gymnasieskolan vill vi fördjupa oss inom ämnet då litteratur och forskning visar att formativ bedömning främjar elevernas lärande och skolresultat (Lundahl 2012, s. 53). För att få mer kunskap kring ämnet vill vi ta reda på hur lärare i idrott och hälsa arbetar med formativ bedömning. Detta för att se vilka möjligheter och svårigheter som finns och vilka redskap läraren använder för att lyckas applicera den formativa bedömningen i undervisningen.

## **2 Bakgrund**

Innehållet i det här avsnittet kommer att handla om formativ bedömning och de olika redskapen inom denna form av bedömning. Avsnittet behandlar vad formativ bedömning är, hur det kan användas i praktiken och varför det bör användas.

### **2.1 Formativ bedömning**

Formativ bedömning är ett begrepp som syftar till att främja elevers lärande och kunskapsutveckling. Formativ bedömning hjälper även lärarens undervisning till att bli bättre genom att påverka och forma lärandeprocesser. (Lundahl 2011, s. 11) Därmed kan formativ bedömning även ses som bedömning för lärande (Skolverket 2016). Det som kännetecknar denna typ av bedömning är hur målen för undervisningen tydliggörs, hur eleven befinner sig i förhållande till målen och hur eleven ska komma vidare mot målen (Skolverket 2014).

Termen formativ bedömning användes för första gången år 1967. Grundaren till detta begrepp är Micheal Scriven. (Wiliam 2013, s.49) Det stora genombrottet för formativ bedömning kom när två forskare vid namn Paul Black och Dylan Wiliam kom fram till att formativ bedömning ökar elevernas lärande. Deras artikel *Assessment and classroom learning* bygger på en genomgång av 580 vetenskapliga artiklar som var publicerade i 160 olika tidskrifter under 1980- och 1990-talen. Deras artikel fick stor uppmärksamhet inom den vetenskapliga världen och artikeln publicerades som en skrift med namnet *Inside the black box – Raising Standards Through Classroom Assessment*. (Lundahl 2011, s. 52)

Formativ bedömning har visat sig ha en signifikant betydelse för elevers lärande (Leahy & Wiliam 2012; Hay 2016; Ní Chróinín & Cosgrave 2011). Därmed har det tagits fram flera olika definitioner för formativ bedömning. Black och Wiliams översiktliga definition av formativ bedömning är ”omfattande alla aktiviteter som lärare och/eller deras elever företar sig som ger information att använda som feedback för anpassning av de undervisnings- och läraktiviteter de håller på med” (Black & Wiliam 1998, s.7). Andra forskare har även modifierat en definition av formativ bedömning där bland annat Cowie och Bell menar att begreppet står för ”den process som lärare och elever under lärandet använder för att känna igen och reagera på elevlärande för att förbättra lärandet” (1999, s. 32). Det som dessa definitioner har gemensamt är att de betraktar formativ bedömning som en process (Wiliam 2013, s.53) Stuart Kahl har försökt att definiera formativ bedömning som ett verktyg. Han skriver att formativ bedömning är ”ett verktyg som lärare använder för att mäta om eleverna har förstått specifika ämnen och färdigheter som de lär ut. Det är ett verktyg på vägen för att identifiera specifika missförstånd och misstag hos eleverna under tiden som ämnet lärs ut” (Kahl 2005, s.11).

Sammanfattningsvis är det tydligt att formativ bedömning kan se ut på olika sätt, därmed kommer detta arbete använda sig av Dylan Wiliams breda definition av formativ bedömning:

Bedömning fungerar formativt när bevis för elevens lärande tas fram, tolkas och används av lärare, elever eller deras kamrater för att besluta om nästa steg i undervisningen som förmodligen blir bättre, eller bättre grundade, än de beslut de skulle ha fattat om bevis inte hade funnits (Wiliam 2013, s. 58).

## **2.2 De fem nyckelstrategierna**

Syftet med formativ bedömning är att främja elevers kunskapsutveckling och lärande, det är ett förhållningssätt till lärande och kunskap. Bedömningen används ständigt i lärandeprocessen av både lärare och elev för att undervisningen ska möta elevens omedelbara inlärningsbehov. För att kunna se elevernas lärande och behov behöver läraren redan i planeringen av undervisningen fundera på hur lärandet ska synliggöras och hur bedömningen ska ske. (Skolverket 2016b) Formativ bedömning har blivit allt vanligare i den svenska skolan (Tolgfors 2016, s. 105). Tolgfors beskriver att formativ bedömning går ut på att läraren och eleven ställer sig tre frågor; vad är målet, var befinner sig eleven, och vad är nästa steg? (ibid, s.105) Det som är av avgörande betydelse för att eleven ska uppfylla målen är att läraren och

klasskamraterna ger en framåsyftande återkoppling till den enskilde eleven (Wiliam 2011).  
Formativ bedömning bygger på fem nyckelstrategier:

*Strategi 1:* “att tydliggöra målen och få eleverna att dela skolans intentioner och skolans kriterier för framgång” (Lundahl 2011, s. 84). Här menar författaren att läraren måste tydliggöra målen för eleverna och planera hur de ska omsättas i undervisningen. Läraren ska också ha en klar bild av hur eleverna ska bedömas i de olika momenten och hur återkoppling ska ske som en process i undervisningen. (ibid, s. 89)

*Strategi 2:* “att möjliggöra effektiva klassrumsdiskussioner, frågor, aktiviteter och uppgifter som skapar synliga tecken på elevernas lärande” (ibid, s. 84). Läraren måste ställa frågor som syftar till att få information om hur eleverna tänker, inte bara nöja sig med om det är rätt eller fel. Om läraren fokuserar på de regler och moment som är avgörande för förståelsen så är det lättare att konstruera sina formativa frågor. Frågorna ska få eleverna att tänka efter och deras tankar ska bli synliga. Återkopplingen ska sedan få eleverna att tänka lite till. Vad som bedöms måste tydliggöras för eleverna så att uppgiften blir utförd på rätt sätt. (ibid, s. 110 ff.)

*Strategi 3:* “att ge feedback som utvecklar lärandet” (ibid, s. 84). Feedback, eller återkoppling, handlar om att öka elevens möjlighet till interaktion och deltagande i sin egen läroprocess. Läraren ska ge återkoppling som tar eleven från sin nuvarande kunskapsposition till kunskapsmålen. Här framgår också vem av eleven, klassen eller läraren som ska ansvara för vad i det fortsatta arbetet. Återkopplingen bör vara informationsrik och frekvent, och efterföljande arbete bör ske utifrån återkopplingen. (ibid, s. 127 f.)

*Strategi 4:* “att aktivera eleverna som resurser för varandra” (Ibid, s. 84). Att problematisera och förstärka individuella utsagor i grupp är ett framgångsrikt sätt att stimulera elevens förmåga att fatta beslut, ställa hypoteser, lägga fram bevis och kritiskt granska fakta. Denna förstärkning går ut på att läraren eller klasskamrater fångar upp, förstärker och delar med sig av tanken, påståendet eller argumentet till gruppen. (ibid, s. 135)

*Strategi 5:* “att förmå eleverna att ta lärandet i egna händer” (Ibid, s. 84). Författaren menar att denna strategi handlar om att aktivera individen i sitt eget lärande. Om eleven är aktiv och ansvarstagande i sitt lärande kommer hen att lära sig mer effektivt vilket leder till en bättre förmåga att minnas det lärda. (ibid s. 145) Vidare skriver författaren att en förutsättning för

detta är att eleven måste ges chansen att vara aktiv och ansvarstagande i sitt lärande. Eleven måste få reflektera över den egna kunskapsutvecklingen för att bli medveten om hur lärandet skett. I strategin tvingas eleven till systematiskt arbete med bedömningskriterierna. (Ibid 146 ff.)

Eftersom att alla inte lär sig på samma sätt så kommer eleverna att ta olika vägar för att nå målen, vilket innebär att undervisning och bedömningsformer kan se olika ut (Tolgfors 2016, s. 105 f.).

### **2.2.1 Återkoppling**

Lundahl menar att feedback eller återkoppling är det huvudsakliga syftet i formativ bedömning (2011, s.127). Återkoppling innebär att den handling som ges till eleven ska resultera i att den ökar elevens möjlighet till interaktion och deltagande i läroprocessen. Det som återkoppling ska bidra med är att tydliggöra var eleven befinner sig i förhållande till målet samt hur eleven ska komma vidare. (ibid, s. 127) Black & Wiliam menar att återkoppling som en elev får ska ges regelbundet och när det är relevant samt att återkopplingen baseras på hur eleven löser eller arbetar med att lösa uppgiften, inte på andra beteenden eller inställningen till arbetet (1998, s. 8). Sadler menar även att det är viktigt att man som lärare skiljer på återkoppling och information. Om en elev inte använder den återkoppling som hen får handlar det bara om information och inte om återkoppling. För att det ska kallas återkoppling måste eleven ta till sig informationen. I boken *Forskning i klassrummet* menar författaren att den mest effektiva återkopplingen är den som kan kopplas till andra uppgifter som gör att eleven kan driva sitt eget arbete framåt (Minten 2013, s. 48)

### **2.2.2 Kamratbedömning**

Kamratbedömning är en central komponent i formativ bedömning. Att lägga tid på att utveckla elevernas förmåga att bedöma varandra är inte bortkastat då det är ett kraftfullt pedagogiskt redskap som gynnar elevernas lärande. Det gynnar inte bara lärandet utan förbättrar även de egna strategierna för att hantera sitt lärande och ger eleverna förbättrad insikt i vad de klarar av. (Hult & Olofsson 2011, s. 221 f.) I sin bok *Bedömning för lärande* skriver Lundahl att det finns olika sätt att arbeta med kamratåterkoppling men att de gemensamt har tre stora fördelar; eleverna får en bättre förmåga att bedöma sina egna förmågor genom att bedöma andras arbete, eleverna är oftast bättre resurser för varandra än vad lärare är samt att genom att bedöma varandra så sker en kognitiv förstärkning av det egna

lärandet. Viktigt med kamratbedömning är att eleverna lär sig ge återkoppling på ett sätt som inte sårar den som får återkopplingen eller på något sätt hämmar lärandet. (2012, s. 138) Detta eftersom att avsikten med bedömningen är att hjälpa den bedömda eleven att förbättra sitt arbete (Wiliam 2013, s. 151). Kamratbedömning är en av flera tekniker för att synliggöra skolans mål och kriterier för framgång men också ett redskap för att elever ska få träna på att identifiera dessa kvalitéer hos varandra och sig själva (Lundahl 2012, s.141). Att aktivera eleverna som resurser för varandra ger en påtaglig ökning av lärandet hos eleverna. Kamratbedömning är i synnerhet effektiv om den fokuserar på förbättring och inte på utvärdering. Bedömning genom kamratåterkoppling kan ses som ett steg mot att äga sitt eget lärande. (Wiliam 2013, s.157 f.)

### **2.2.3 Självbedömning**

Inom formativ bedömning är även självbedömning en central komponent (Hult & Olofsson 2011 s.211). Att använda sig av detta redskap i sin undervisning hjälper eleverna med att jämna ut gapet mellan deras nuvarande nivå och den önskvärda nivån (Hirsh & Lindberg 2014, s.35). Huvudsyftet med självbedömning är att eleven ska ta ansvar och få en ökad kontroll över sitt eget lärande (Lindström 2013, 242). Forskning visar att självbedömning är ett mycket kraftfullt instrument som en lärare kan använda sig av i sin undervisning då den ökar prestationen samt att inlärningstakten dubblas hos eleverna. (Wiliam 2013, s. 160 f.) Utöver dessa positiva effekter som självbedömning ger har andra forskare sett att självbedömning ökar elevernas självförtroende, ansvarstagande och att eleven får en insikt i vad hen klarar av (Jönsson 2015, s. 128).

Inom självbedömning finns det ett likartat begrepp som kallas för självreglerat lärande. Detta begrepp är som en process där eleven sätter upp mål för sitt eget lärande. Eleven försöker sedan övervaka, reglera och kontrollera kognition, motivation och beteende för att i slutändan försöka uppnå dessa mål. (Hirsh & Lindberg 2014, s.35)

För att eleven ska kunna bedöma sin egen prestation och ge sig själv återkoppling krävs det att eleven själv kan hantera tre stycken frågor: "Vart ska jag ta vägen?" "Var befinner jag mig i förhållande till målet?" och "Hur ska jag närma mig målet?"(Jönsson 2015, s. 127). Med dessa frågor är det viktigt att målen är tydligt uttryckta, då det ska bli tydligt för eleven vad hen ska göra med sina kunskaper. När eleverna vet vad som förväntas av dem kan de ta ansvar för sitt eget lärande. (Ibid. s.127)

## **2.3 Formativ bedömning i undervisningen**

Lindström visar att formativ bedömning inte är speciellt vanligt förekommande i de nordiska skolorna enligt olika undersökningar (2013, s. 13). Orsaken till det tros vara att övergången till formativ bedömning kräver en genomgripande förändring av synen på undervisning. Förändringen kan också medföra en ökad arbetsbörda för läraren och utfallet av förändringen är osäkert. (ibid, s. 13) Vidare skriver Lindström att resultaten av en förändring dock lönar sig på lång sikt eftersom att det leder till en höjd kunskapsnivå jämfört med traditionella prov. Det krävs inte heller några extra resurser eller att lärare behöver arbeta mer, bara effektivare. Elever förstår och värderar vad de lär sig på ett annat sätt, speciellt svagpresterande elever. Lärare känner också mer arbetsglädje. (ibid, s. 13 f.)

I nästa avsnitt kommer vi att visa vad tidigare forskning har kommit fram till om formativ bedömning.

## **3. Forskningsläge**

Det här avsnittet kommer handla om vad ämnet idrott och hälsa syftar till och hur det ser ut i skolan idag. Vi kommer också belysa möjligheter och svårigheter med användandet av formativ bedömning. En mer djupgående redogörelse av redskapen görs även i detta avsnitt.

### **3.1 Kunskap eller aktivitet?**

Jan-Eric Ekberg skriver i sin avhandling *Mellan fysisk bildning och aktivering* att i och med Lpo 94 så blev även praktiska och estetiska ämnen bildningsämnen. Detta innebär att även ämnet idrott och hälsa nu är ett bildningsämne. Trots att det betonas att det centrala innehållet i alla skolans ämnen är kunskap och lärande ses idrott och hälsa i praktiken fortfarande som ett praktiskt ämne där verksamheten ska uppfattas som rolig. Eleverna ska ha roligt här och nu som egenvärde men de ska också ha upplevt det som roligt för att fortsätta idrotta och vara fysiskt aktiva i framtiden. (2009, ss. 211-231) I undervisningen i ämnet idrott och hälsa erbjuds eleverna enligt Ekberg främst en additativ och konsoliderande kunskap, men inte så hög grad av förståelse. Det finns undantag, men då handlar det oftast om att förstå aktiviteternas olika regler. (Ibid, s. 211) Ekberg menar att det är uppenbart att ämnet i hög grad påverkas av föreningsidrotten och den traditionella kultur föreningsidrotten bär med sig. Han menar också att aktuella samhällsfrågor är med och påverkar ämnet. Detta medför att

ämnets egenvärde hamnar i skymundan då innehållet ofta går ut på att reproducera formaliserade idrotter eller olika typer av träning. I och med att innehållet allt som oftast ser ut så, är det också detta som är möjligt att lära. I undantagsfall erbjuds eleverna en hög grad av förståelse och nyskapande genom produktion och konstruktion av ny idrottskultur. Även ämnets roll för att utveckla ungas kunskapande åsidosätts om det används som verktyg för att lösa aktuella samhällsproblem (Ibid, ss. 216-224) Ekberg skriver också att skolan ska erbjuda eleverna kunskaper, vetande och handlingsmöjligheter i ämnet idrott och hälsa. Detta är problematiskt om ämnets innehåll går ut på att reproducera idrottskultur istället för att producera ny idrottskultur då skolämnet blir för likt föreningsidrotten. (Ibid, s. 232) Ekberg har kommit fram till att detta skapar problem som; att de som utövar föreningsidrott inte kan skapa sig ny kunskap i ämnet, att ämnet vänder sig till de som redan är aktiva på fritiden, att de som valt bort föreningsidrott blir erbjudna sådant de inte är intresserade av och att läraren tappar sin legitimitet då de inte är experter inom alla idrottens områden. Det blir istället tränarna och ledarna i föreningsidrotten som får legitimitet. (Ibid, s. 232 f.)

Precis som Ekberg har även Redelius, Quennerstedt och Öhman kommit fram till att idrott och hälsa ofta syftar till att aktivera eleverna så mycket som möjligt och att de ska ha roligt snarare än att skaffa sig kunskaper och nå lärandemål (2015). Forskarna lyckades utröna tre typer av lärarstilar för att arbeta med lärandemål; de som inte har ett tydligt syfte och som inte heller klargör syftet för eleverna, de som har ett syfte men som inte tydliggör det för eleverna och de som har ett tydligt syfte och som även tydliggör det för eleverna. Dessa tre lärarstilar ger olika förutsättningar för lärande hos eleverna. (Redelius et al, 2015) Forskarna hävdar också att i och med den mål- och resultatbaserade skolan idag så behöver mer fokus läggas på elevernas lärande och att de alltid arbetar mot målen. Detta innebär att läraren ansvarar för att utforma undervisning som gör det möjligt att arbeta målrelaterat vilket kan innebära att det kan krävas andra undervisningsformer än de som existerar eller tidigare existerat. (Ibid, 2015) Studien visar att lärare har olika svårt att dels förstå målet och syftet med den egna undervisningen men också att de är olika bra på att förtydliga syftet för eleverna, en anledning till detta är aktiviteten. Redelius et al. (2015) har kommit fram till att det är svårare att förtydliga målen när det gäller bollspel än i aktiviteter som dans eller pulsträning. De menar att bollspelets innebörd är svår att förstå och om aktivitetens innebörd är svår att tyda så är det också svårt att sätta mål och skapa lärande. Studien visar att några av de deltagande lärarna har syfte och lärandemål med sin undervisning men de förtydligar dem inte för eleverna eftersom att de upplever att det då kan verka tråkigt och ta tid från elevernas aktiviteter som

de så ivrigt och lustfyllt vill sätta igång med direkt. Ämnets traditioner och vanor hämmar då den lärandepotential som finns i undervisningen. Forskarna har också visat att om läraren förtydligar målen för eleverna så är eleverna också medvetna om aktiviteternas syften och vad det är som ska läras under lektionerna. De menar att det är stor skillnad på att beskriva syftet som "Idag ska vi lära oss att dansa i takt till musik och lära oss grundsteg i en dans" än att säga "idag ska vi dansa". Sammanfattningsvis kommer Redelius et al. (2015) fram till att det är viktigt att tydliggöra målen med undervisningen för att eleverna ska förstå vilket lärande som ska ske i idrott och hälsa och att idrott och hälsa faktiskt är ett bildningsämne.

Fisette & Franck (2013) studerade formativ bedömning i USA och har kommit fram till att lärare i idrott och hälsa måste veta vad det är för lärande som ska ske under deras lektioner och vad målet är för att lyckas implementera formativ bedömning i sin undervisning. De menar att lärare i idrott och hälsa försökt justera sin undervisning mot nationella standarder sedan 1995 men att de flesta fortfarande, primärt, fokuserar på att hålla sina elever aktiva och glada istället för att för att de får kunskaper eller lär sig det de är ämnade att lära. De menar att bedömningen är viktigare än någonsin då vi lever i en era där lärare allt mer ses som ansvariga för elevernas lärande. (2013)

Ní Chróinín & Cosgrave (2011, s. 225) genomförde en studie om formativ bedömning i Irland. De menar att lärare är rädda för att implementera formativ bedömning i sin undervisning eftersom de tror att det kan ta bort det roliga ur ämnet för eleverna. Författarna har också sett att om bedömning får större betydelse i idrott och hälsa så ses ämnet mer som ett kunskapsämne både av lärare och elever. Lärare som börjat använda en mer strukturerad bedömning ifrågasatte nu sin tidigare undervisning och undrade vad de egentligen höll på med innan de anammade den planerade och strukturerade bedömningen. Att lärarna har kunskaper om bedömning förbättrar både utläringen och inläringen i ämnet.

### **3.2 Möjligheter med formativ bedömning**

Leahy & Wiliam (2012, s. 15) har i sin studie kommit fram till att när formativ bedömning används i undervisningen på en daglig basis, minut för minut, så ökar elevernas lärande markant. Det finns en möjlighet att öka lärprocessens snabbhet med så mycket som 70-80 procent.



Även Peter Hay (2016) har kommit fram till att formativ bedömning förbättrar studieresultaten markant om det appliceras i undervisningen. Han påvisar hur andra forskare som Crooks (1988), Black och Wiliam (1998) samt Fontanna och Fernandes (1994) alla har kommit fram till att om formativ bedömning är en del av klassrummet så förbättras resultaten. Fontanna och Fernandes resultat utgår från matematiken, där de såg att resultaten förbättrades genom att självbedömning används kontinuerligt i undervisningen. Hay (2016) beskriver också att Nuthall och Alton-Lee (1995) bekräftade det som Fontana och Fernandes kom fram till men Nuthall och Alton-Lee visade också att implementeringen av formativ bedömning bidrog till att eleverna kunde bibehålla sitt lärande under en längre tid än tidigare. Även Wiliam et al. (2004) kom fram till att formativ bedömning förbättrar elevernas akademiska resultat, enligt Hay (2016).

Enligt kursplanen så möjliggör formativ bedömning att läraren och eleverna kan identifiera elevernas styrkor och svagheter, vilket är bra då de med hjälp av det kan förbättra sina prestationer och på ett bättre sätt kan ta ansvar för sitt eget lärande (Hay 2016).

Ní Chróinín och Cosgrave (2011, s. 226) visar att lärare som applicerat nya bedömningsstrategier i sin undervisning har fått bättre koll på sitt lektionsinnehåll och hur innehållet progressivt kan främja lärande och utveckling hos eleverna. Läraren får också insikt i eleverna och hur deras lärande sker. Återkopplingen som läraren får genom att använda formativ bedömning kan användas för att förstå elevernas lärande men även för att förbättra framtida planering av undervisningen. Författarna beskriver hur lärare ansåg att dialogen med eleverna förbättrades och att relationen mellan dem blev bättre. (ibid, s. 227)

Lärarna i Ní Chróinín och Cosgraves studie beskriver att deras elever lärde sig mer i idrott och hälsa-undervisningen och att de själva blev bättre lärare när formativ bedömning användes i ämnet. (ibid, s. 230)

### **3.3 Svårigheter med formativ bedömning**

Forskning visar att lärare har svårt att få stöd av skolan för att implementera formativ bedömning. Det är även ovisst hur de ska gå tillväga med implementeringen och hur skolan kan stötta läraren i sin utveckling. (Leahy och Wiliam, 2012, s. 15)

Även Ní Chróinín och Cosgrave har kommit fram till att stödet och informationen till lärare som försöker implementera formativ bedömning i sin undervisning är knapp. Det finns ett glapp mellan kunskapen om formativ bedömning och dess praktiska användande. Lärare i studien beskriver det som väldigt, väldigt svårt att lyckas få in formativ bedömning i undervisningen.

Ní Chróinín och Cosgrave har sett att om lärare kontinuerligt använder sig av samma formativa bedömningsverktyg så tröttnar eleverna på dem. En lärare i deras studie beskriver att hen förstod att det handlar om att inte använda för mycket bedömning under en lektion, utan det är viktigt att hålla det enkelt. Hen menar också att mycket formativ bedömning medför väldigt mycket pappersarbete vilket gjorde att distansen till eleverna blev för stor. (2011, s. 226)

Ní Chróinín och Cosgrave kommer fram till att det är svårt för lärare i idrott och hälsa att applicera formativ bedömning i undervisningen då det är brist på konkreta exempel på hur det kan användas i praktiken. De menar att det redan i lärarutbildningen bör ges konkreta mallar och verktyg som läraren kan använda för att lyckas applicera formativ bedömning i sin framtida undervisning. (ibid, s. 230)

### **3.4 Återkoppling**

Hattie och Timperley (2007, s. 90f) menar att det finns fyra nivåer av återkoppling. Den första är uppgiftsnivån som innebär att en elev får återkoppling på en specifik uppgift där återkoppling riktar in sig på vad eleven kan göra annorlunda eller behöver korrigera i sitt sätt att lösa uppgiften. Den andra nivån är processnivån, där återkoppling ges direkt till eleven och syftar till att skapa en förståelse för att eleven ska kunna slutföra uppgiften. Den tredje nivån är den metakognitiva nivån som syftar till att ge eleven olika strategier som självreglering och självdisciplin som leder till att eleven kan bedöma sin egen prestation och inte bli lika beroende av lärarens återkoppling. Den fjärde nivån är den personliga nivån som innebär att läraren berömmar eleven utifrån hur duktig eleven är och inte på uppgiften. Hattie och Timperley anser att den sista nivån bör undvikas då återkoppling i detta fall inte ges på elevens prestation. Utifrån dessa nivåer anser författarna att det är den andra och tredje nivån som är mest användbara för att förbättra elevens självreglering. (2007 s.90 f.)

I en intervjustudie gjord av Macphail och Halbert (2010, s. 36) visade det sig att när läraren använde sig av återkoppling i idrott och hälsa ledde detta till att eleverna fick ta mer ansvar för sitt eget lärande och att de blev mer engagerade i undervisningen. Författarna kom även fram till att återkoppling stärker elevens lärande men det hjälper även läraren. Författarna menar att återkoppling gör att läraren kan planera sina framtida lektioner på ett bättre sätt.

Leirhaug och Annerstedt (2015 s.627 f.) är även två stycken forskare som har studerat hur lärare i idrott och hälsa använder sig av återkoppling i sin undervisning. De undersökte om lärare i idrott och hälsa använder sig av återkoppling under sina lektioner. Det som forskarna kom fram till var att lärarna anser att de använder sig av redskapet återkoppling men när eleverna intervjuades ansåg de att de aldrig eller bara någon enstaka gång fått återkoppling under lektionerna. I studien ställer de sig frågan om återkoppling kan skapa ett lärande hos elever utan att de förstår eller att lärandet synliggörs. Leirhaug och Annerstedt menar att detta är möjligt, dock bidrar detta inte till att eleverna lär sig att vara självreglerande och att deras lärande inom fysisk aktivitet inte är övertygande när eleverna har slutat skolan.

### **3.5 Själv- och kamratbedömning**

Det har gjorts få studier som fokuserar på själv- och kamratbedömning. Sebba et. al (2008) har analyserat 20 stycken olika studier och kommit fram till att själv- och kamratbedömning har positiva effekter för elevers lärande. De positiva effekterna är ett ökat engagemang från eleverna, klaggjorda kriterier, ett större ansvarstagande för sitt lärande samt att elevernas självförtroende ökar. Black och William beskriver i sin artikel att Stefani (1994) kom fram till att när läraren implementerade själv- och kamratbedömning i sin undervisning ansåg alla studenter i studien att de fick tänka mer själva och 85 % tyckte att deras lärande blev bättre. (1998 s. 29) Enligt Hay (2016 s. 9) undersökte Richard et al. (1999) om det var möjligt att använda sig av kamratbedömning i lagsporter. Resultatet visade att när kamratbedömning användes förbättrades elevernas spelförståelse jämfört med de elever som bara fick återkoppling från läraren.

Ní Chróinín och Cosgrave (2013, s. 227) har undersökt vad lärare anser om själv- och kamratbedömning. Utöver att själv- och kamratbedömning förbättrade elevers lärande uppfattade lärare även andra aspekter som förbättrade undervisningen. Lärarna såg att när eleverna fick arbeta i grupp förbättrades elevernas samarbetsförmåga och lärarna blev mer medvetna om hur de ska dela in eleverna i grupper. De kunde även se vilka elever som

interagerade bäst med varandra, vilket ledde till att inlärningsprocessen förbättrades och att undervisningen blev mer meningsfull för eleverna.

### **3.6 Sammanfattning av forskningsläget**

Resultat från tidigare forskning visar att ämnet idrott och hälsa påverkas mycket av externa faktorer som föreningsidrott och samhällsfrågor. Detta leder till att kunskapandet i ämnet åsidosätts. Av resultaten går det också utläsa att det som anses vara viktigast i ämnet är att eleverna är så aktiva som möjligt och har roligt, alltså inte att något speciellt lärande ska ske. Lärare är också rädda för att implementering av formativ bedömning kommer att ta bort en del av det roliga, vilket är oroväckande eftersom forskning visar att elevernas prestationer och resultat förbättras genom användning av återkoppling och själv- och kamratbedömning. Det har också visat sig att det är svårt för lärarna att utveckla sig själva ur bedömningsaspekten då skolor ger lite stöd för lärarnas utveckling och att det inte finns så mycket konkret material som kan underlätta utvecklingen mot en formativ bedömning.

I nästa avsnitt kommer den teoretiska utgångspunkten att presenteras.

## **4. Teoretisk utgångspunkt**

I detta avsnitt förklaras den teoretiska utgångspunkt som använts för att analysera och tolka det resultat som framkommit i studien.

### **4.1 Det sociokulturella perspektivet**

Det sociokulturella perspektivet på lärande grundar sig i samspelet mellan kollektiv och individ. Hur människor och grupper nyttjar de fysiska och kognitiva resurserna naturen ger oss är det man intresserar sig för inom perspektivet (Säljö 2000, s. 18). Säljö menar att när vi förhåller oss till lärande inom det sociokulturella perspektivet ser vi lärande som något utanför kroppen som sker i interaktion och samspel med andra människor och miljöer, lärandet är exosomatiskt. Termerna redskap och verktyg är centrala inom det sociokulturella perspektivet och syftar i sammanhanget på de språkliga och fysiska resurser vi använder för att förstå och agera i vår omvärld. Hur vi hanterar och använder dessa resurser i vår omgivning är då avgörande för hur vi lär. Kunskaperna och färdigheterna en människa innehar grundar sig därför i interaktionen med andra människor i samhället. Ska vi studera lärande ur ett sociokulturellt perspektiv måste vi alltså uppmärksamma tre företeelser;

utveckling och användning av intellektuella redskap, utveckling och användning av fysiska redskap samt kommunikation mellan människor och de metoder människor utvecklat för att samarbeta i grupp. (2000, s. 20 ff.) Det går att göra en koppling mellan en sociokulturell syn på lärande och formativ bedömning. Detta eftersom att båda har en syn på lärande som något dynamiskt där det krävs samarbetsinriktade aktiviteter där tonvikt läggs på bedömningens roll i undervisningen och både lärare och elever är delaktiga i bedömningen. (Skolverket 2016c) Detta stärks också genom att Hay beskriver formativ bedömning som något accepterat av de som förespråkar ett sociokulturellt perspektiv på lärande (2006, s.322).

#### **4.1.1 Proximala utvecklingszonen**

Inom det sociokulturella perspektivet på lärande menar Vygotskij att alla individer har en utvecklingszon. Vygotskij beskriver utvecklingszonen som avståndet mellan vad en person klarar av på egen hand och vad en person klarar av med hjälp av ledning eller samarbete med andra människor. Med handledning klarar vi ofta uppgifter som vi på egen hand hade haft svårt att lösa. Resonemanget antyder att det inte är så självklart huruvida människor har kapaciteten att behärska de fysiska och instrumentella redskap som naturen förser oss med. Ett exempel på detta är att en elev kan förstå och följa med under en lärarledd instruktion i hur vi använder karta och kompass, men när eleven sen själv ska bruka redskapet så är det inte längre hanterbart för eleven utan stöd. Liknande situationer och exempel finns det gott om i skolan idag. Den proximala utvecklingszonen är en slags modell för hur kunskaper och färdigheter utvecklas. (Säljö 2000, s. 120 f.) Syftet med utvecklingszonen är att betona att huvudfokus inte ska ligga på vad individen redan kan utan potentialen i individens förståelse och agerande. Vygotskij menar att den mer kompetente är den som ska vägleda den mindre kompetente. Skolans kommunikativa praktiker har en avgörande roll för kognitiv och social utveckling i dagens komplexa samhälle. Det är i detta sammanhang som eleverna förses med utvecklingsmöjligheter men viktigt att betona är att inom det sociokulturella perspektivet är aktören själv, eleven, ansvarig för sitt lärande. (Säljö 2000, s. 122 f.) Säljö beskriver att en individs förmåga att hantera intellektuella och fysiska redskap sker i fyra stadier;

- a. "I den första fasen saknar man förtrogenhet med redskapet och dess funktion i en speciell praktik."
- b. "Därefter kommer den fas då man kan använda redskapet under handledning av en mer kompetent person."

- c. “Successivt ökar den lärandes autonomi och förmåga att hantera redskapet på egen hand. Man kan också avgöra när det skall användas. Stödet kan nu minskas eller vara mer indirekt.“
- d. “Den lärande behärskar nu redskapet eller färdigheten på egen hand. Hon/han vet när och hur det skall användas” (2000, s. 124)

Det sociokulturella perspektivet på lärande och formativ bedömning passar bra in i varandra eftersom att de båda anser att lärande och kunskap sker genom interaktion mellan människor. Eftersom vi undersöker hur lärare använder sig av de fem nyckelstrategierna inom formativ bedömning, vilka alla syftar till att läraren och eleven tillsammans bildar lärprocessen, så är det sociokulturella perspektivet en bra teoretisk utgångspunkt att använda genom undersökningen. Med detta synsätt kan vi på ett djupare plan förstå vad som sker mellan individerna och i de olika skeendena i undervisningen.

I nästa avsnitt redovisas studiens syfte och frågeställningar.

## **5. Syfte och frågeställningar**

Syftet med studien är att, ur ett kulturellt perspektiv, undersöka om och hur fyra lärare på gymnasiet använder formativ bedömning i sin undervisning i idrott och hälsa. Studien syftar även till att utröna faktorer som främjar och hindrar användning av formativ bedömning.

Frågeställningarna som utformats för att besvara vårt syfte är följande:

- Hur framställs syftet i undervisningen och på vilket sätt är det relaterat till lärande?
- När och på vilket sätt använder läraren någon av de fem nyckelstrategierna inom formativ bedömning?
- Vilka faktorer kan främja användningen av formativ bedömning?

I nästa avsnitt presenteras den metod som använts genom uppsatsen.

## **6. Metod**

Innehållet i det här avsnittet behandlar hur proceduren med studien har sett ut; hur empiri samlats in, bearbetats och vilka val som gjorts av författarna och varför.

Empirin kommer från projektet *Idrott och hälsa – Ett ämne för lärande* och vi har fått tillgång till materialet av Håkan Larsson, som är projektledare. Vår studie kommer att vara en förberedande studie inför en publikation av Håkan Larsson, därför har vi fått ta del av de videoinspelningar som spelades in under studien de gjorde mellan åren 2011 och 2014. Materialet i projektet består av videofilmade lektioner samt intervjuer med lärare och elever. I vår studie kommer vi att använda oss av videofilmerna och lärarintervjuerna. Videofilmerna är inspelade med två kameror, en stationär och en handhållen. Intervjuerna är bestående av korta intervjuer före och efter lektionerna samt längre konventionella intervjuer. Forskarna i projektet spelade in filmer på åtta skolor, fyra grundskolor och fyra gymnasieskolor. På varje skola filmades mellan tre och fem lektioner och därmed gjordes också tre till fem för-intervjuer inför varje lektion. Författarna till studien gjorde ett strategiskt urval då de valde att undersöka skolor från fyra olika städer runt om i Sverige, ett högstadium och ett gymnasium i varje stad för att få en spridning över landet. I vår studie kommer vi att använda oss av för-intervjuerna och de båda videoinspelningarna av lektionerna.

## **6.1 Val av metod**

I vår studie har vi valt att använda en hermeneutisk vetenskapsteori då studien inriktar sig på att tolka och skapa en förståelse för hur lärare använder sig av formativ bedömning i sin undervisning. Hermeneutiken går ut på att tolka och förstå en människas livsvärld, vilket i vår studie är lärarens handlingar och beteende i undervisningen. (Kvale & Brinkmann 2014, s. 74) Studien har även en kvalitativ ansats eftersom vi som författare strävar efter att få en helhetsförståelse av speciella förhållanden och att få en så fullständig bild som möjligt (Olsson & Sörensen 2011, s. 100).

Anledning till att vi valde observationer och för-intervjuer var att vårt syfte är att se hur lärare agerar under sina lektioner och detta studeras mest effektivt med observationer (Tjora 2012, s. 35). För-intervjuerna användes för att se om lärarna hade ett planerat lärandesyfte med lektionerna. Detta krävdes för att se hur lärandesyftet framstod i undervisningen. Med film kan vi inte undersöka allt men med hjälp av film som redskap kan vi synliggöra vem, vad, när, var och hur någonting sker, med andra ord människors praktiker (Fors & Bäckström 2015, s. 67).

## **6.2 Tillvägagångssätt**

I projektet *Idrott och hälsa – ett ämne för lärande?* använde sig forskarna av för- och efterintervjuer. Anledningen till att de använde intervjuer var att få en inblick i lärarens lektionsinnehåll och att förstå syftet med lektionen. Förintervjuerna genomfördes i direkt anslutning till videoinspelningarna och frågorna som ställdes till lärarna var sådana som berörde kunskap, undervisning och hur lärandeprocessen skulle se ut i kommande lektion. Efter videoinspelningarna intervjuades lärarna igen direkt efter lektionen. Frågorna som ställdes då var relaterade till hur lektionen hade gått utifrån hur kunskapen och inlärningsprocessen hade ägt rum. (Quennerstedt et al., 2014 s.288 f)

När videofilmerna spelades in använde forskarna två stycken kameror, en fast kamera och en handkamera. Den fasta kameran placerades på ett stativ i ett av idrottshallens hörn för att fånga elevgruppens aktioner, omgivningen och redskapen som användes i undervisningen. Den handhållna kameran hölls av forskaren som gick runt i salen för att lyckas fånga upp instruktioner, kommunikationer, relationer och för att kunna se rörelser på nära håll. Med handkameran var det lättare att höra både lärarens och elevernas röster i den annars högljudda miljön i idrottshallen. Forskarna filmade totalt tre till fem lektioner på varje skola involverade i projektet. (Quennerstedt et al., 2014, s. 289)

Forskarna i projektet *Idrott och hälsa – ett ämne för lärande?* organiserade filerna genom att ge varje skola en bokstav från A-H, varje lektion ett nummer från 1-4, handkameran benämns som bokstaven H och den fasta kameran med bokstaven F. Om en lektion består av flera filmer benämns filerna i ordning, a, b, c och så vidare. I resultatet redovisas varje exempel med vilken skola, lektion, fil och tid som exemplet är taget från.

## **6.3 Urval**

I projektet eftersöktes skolor som var belägna i städernas centrala respektive perifera delar och att klasserna skulle representera både högskole- och yrkesförberedande program. Utifrån data från det tidigare projektet valde vi att observera fyra stycken skolor. Samtliga skolor är gymnasier och har en geografisk spridning runt om i Sverige. I studien har två stycken manliga och två stycken kvinnliga idrottslärare observerats. Anledningen till att bara observera gymnasiet var att båda ansåg att tiden inte skulle räcka till för att studera både högstadiet och gymnasiet. Den största anledningen till att observera gymnasieskolor är att vi



studerar till idrottslärare med inriktning mot undervisning på gymnasiet och vi vill då få en inblick i möjligheten att arbeta med formativ bedömning i undervisningen.

## **6.4 Genomförande**

Det startade med att vi lånade filmerna från vår handledare. Därefter satte vi oss i ett enskilt arbetsrum där vi började titta filmerna. Anledningen till att vi satte oss i ett enskilt arbetsrum var för att inte någon annan skulle få se innehållet i filmerna. Under den första videogranskningen utformades frågor som skulle ligga till grund för vårt observationsschema. Därefter utarbetades ett preliminärt observationsschema som analysverktyg.

Observationsschemat utgår från de fem nyckelstrategier som ingår i formativ bedömning; *att tydliggöra målen och få eleverna att dela skolans intentioner och skolans kriterier för framgång, att möjliggöra effektiva klassrumsdiskussioner, frågor, aktiviteter och uppgifter som skapar synliga tecken på elevernas lärande, att ge feedback som utvecklar lärandet, att aktivera eleverna som resurser för varandra och att förmå eleverna att ta lärandet i egna händer* (Lundahl 2011, ss. 84–145). Vi hade sedan mejlkontakt med vår handledare där vi utbytte idéer för få ett slutgiltigt observationsschema. Efter godkännande från handledaren började vi att observera filmerna. Observationen gick till så att vi satt i ett enskilt arbetsrum med utskrivna observationsscheman för att kunna göra anteckningar under analysgranskningen. Filmerna pausades varje gång vi kunde utläsa en händelse från våra frågor som stod med i observationsschemat. För att koda resultatet diskuterade vi varje händelse för att sedan placera in händelsen på den fråga som de stämmer mest överens med. För att kunna hålla fokus under hela analysen granskades två lektioner per dag. När vi sammanställde resultatet började vi med att läsa igenom de exempel som vi hade tagit ut. Därefter utformade vi kategorier som placerades under varje nyckelstrategi. Vidare plockade vi ut de tydligaste händelserna för varje kategori och beskrev vår tolkning av händelsen.

## **6.7 Analys**

För att genomföra dataanalysen har vi valt att använda oss av formativ bedömning:s fem nyckelstrategier. Vi har omformulerat nyckelstrategierna till egna frågor. Det gjordes genom att titta på filmerna för att se hur de kan utspela sig i en undervisningssituation. Vidare formulerade vi exempel på varje fråga för att lättare kunna placera in händelser under frågorna. Nedan kommer frågor och exempel att presenteras.

- *"att tydliggöra målen och få eleverna att dela skolans intentioner och skolans kriterier för framgång"*
  - Hur introducerar läraren lektionen? Hur summerar läraren lektionen?
  - Exempel: Läraren beskriver hur lektionsinnehållet ser ut. Läraren avslutar lektionen med att ställa olika frågor om vad eleverna har gjort och hur det har gått.
- *"att möjliggöra effektiva klassrumsdiskussioner, frågor, aktiviteter och uppgifter som skapar synliga tecken på elevernas lärande"*
  - Hur tydliggör läraren elevernas lärande utifrån klassrumsdiskussioner, uppgifter, frågor och aktiviteter?
  - Exempel: Läraren ställer frågor som eleverna får finna svaren till, läraren använder sig av aktiviteter där eleverna får ta ansvar för sitt eget lärande.
- *"att ge feedback som utvecklar lärandet"*
  - Hur ser dialog/monolog ut mellan lärare och elev?
  - Exempel: Läraren ger instruktioner för att utveckla utförandet eller ger motivationsord som bra, kämpa och bra jobbat.
- *"att aktivera eleverna som resurser för varandra"*
  - Hur ser dialogen ut bland eleverna under lektionerna?
  - Exempel: Det sker ingen dialog eller att det sker en dialog mellan eleverna.
- *"att förmå eleverna att ta lärandet i egna händer"*
  - Hur gör läraren för att eleverna ska kunna reflektera över sitt egna lärande?
  - Exempel: Läraren ställer frågor om lektionen. Exempelvis "Vad gick bra?" "Vad lärde ni er?" "Hur kändes det i kroppen?" Eleverna får övningar som de ska genomföra, därefter får de reflektera själv över hur de ska utveckla utförandet. (Lundahl 2012 ss. 84-145)

## **6.5 Tillförlitlighet**

Eftersom vi använder observationer som metod utformades ett observationsschema för att det relevanta i videoinspelningarna skulle synliggöras och det centrala för undersökningen hamnade i fokus när vi analyserade empirin. Anledningen till att utforma ett observationsschema var att analysen av filmerna skulle kunna besvara det syfte och de frågeställningar som tagits fram. Detta för att det som avsågs studeras skulle studeras vilket

ökar validiteten i studien (Hassmén & Hassmén 2008, s. 272). I observationsschemat har konkreta exempel inom dataanalysverktyget tagits fram för att tydliggöra vad som definierar t.ex. kamratåterkoppling och att tydliggöra målen. Anledningen till detta är att en annan forskare med större möjlighet skulle kunna göra om studien med samma resultat och på så sätt öka reliabiliteten (Hassmén & Hassmén 2008, s. 272). När empirin analyserades pausades filmen vid en händelse inom ramen för kriterierna i undersökningen så att skeendet kunde ses fler gånger så att vi skulle kunna diskutera fram och säkerställa tolkningen av skeendet. Detta stärker, enligt oss, studiens tillförlitlighet. I och med att vi är två som studerar empirin och diskuterar händelsernas överensstämmelse ökar resultatets interbedömarreliabilitet (Bryman 2011, s. 160). En annan aspekt som stärker studien är att vi citerar personer eller förklarar ett händelseförlopp i resultatet som ligger till grund för vår tolkning, vilket ger läsaren möjligheten att förstå vad vi baserat tolkningarna på eller göra en egen tolkning.

En aspekt som kan påverka studien är att läraren och eleverna som är delaktiga i filmerna riskerar att påverkas av observatörens närvaro. Det kan vara så att de inte beter sig som de annars skulle ha gjort, vilket kan ge en annan bild av undervisning. Hassmén & Hassmén menar att det alltid är bra att utgå ifrån att deltagarnas beteenden i en observation påverkas av personer eller annat i omgivningen, oavsett om de är medvetna om det eller inte (2008, s. 265). Forskarnas närvaro påverkade sannolikt lektionens genomförande, men att det är osannolikt att undervisningen plötsligt skulle se kvalitativt annorlunda ut. Lektioner utspelar sig, liksom all mänsklig aktivitet, i stor utsträckning som en följd av vanor. Man ändrar inte på vanor så lätt. Det är till exempel inte troligt att lärare plötsligt skulle upphöra med att ge återkoppling på elevernas lärprocesser när forskarna besökte klasserna, eftersom återkoppling på lärprocesser är påbjudet genom skolans styrdokument.

En annan aspekt som kan påverka vår studie är att vi inte har någon erfarenhet av observationer. Patel och Davidsson menar att för att få en god reliabilitet är det viktigt att observatören är tränad och vet vad man ska titta på. (2011 s.104) Därför har vi försökt vara noga med utvecklingen och tillämpningen av analysverktyget.

## **6.6 Etiska överväganden**

Både *Idrott och hälsa – Ett ämne för lärande* och vår studie har utgått från vetenskapsrådets fyra huvudkrav. Informationskravet uppfylldes genom att forskarna informerade lärare och elever om studiens syfte och bakgrund. Detta gjordes genom att forskarna skickade ut ett

informationsblad till deltagarna. De upplyste även deltagarna att de hade rätt att avbryta sin medverkan i studien när som helst. Eleverna i studien var under 18 år gamla, därmed var de tvungna att meddela deltagarnas föräldrar för att få ett godkännande att de fick medverka i studien. Lärarna godkände överenskommelsen muntligt, vilket är kriterierna för samtyckeskravet. Konfidentialitetskravet uppfylldes genom att forskarna utlovade konfidentialitet till deltagarna, dvs. att namn på elever, lärare och skolor inte skulle användas i redovisningen av studien. Däremot kan man inte utlova anonymitet när man videofilmar eftersom det syns vilka deltagarna är på filmerna. Det sista huvudkravet är nyttjandekravet som innebär att författarna förklarade för deltagarna att studien endast används för forskningsändamål och inte för eget affärsmässigt intresse. (Vetenskapsrådet 2002)

I nästa avsnitt kommer studiens resultat att presenteras.

## **7. Resultat**

Resultatet kommer att presenteras i fem stycken avsnitt, vilka tar sin utgångspunkt i de fem nyckelstrategier inom formativ bedömning.

### ***7.1 Olika sätt att tydliggöra syftet med lektionen***

#### **7.1.1 Introducerar lektionen i början men inte syftet**

Av de lektioner som observerats går det att utläsa att det vanligaste sättet att introducera en lektion på är att gå igenom vad dagens lektion kommer att innehålla, aktivitetsmässigt, utan att nämna syftet. Läraren väntar tills alla elever har anlänt till lektionen och sätter dem sedan ner i en halvcirkel runt omkring sig. När läraren har allas uppmärksamhet börjar hen med att berätta att dagens lektion kommer börja med en uppvärmning, sedan övergå till huvudaktiviteten och efter det avslutas med en avslappning, diskussion eller annan avslutning.

Ett exempel på detta är från skola B där läraren uttrycker syftet med lektionen i förintervjun som "syftet här, det är att jag vill kunna ge dem övningar som de kan göra hemma." Detta uttryckts däremot inte i början av lektionen utan när lektionen startar samlar han eleverna i en halvcirkel och har ett upprop för att se vilka elever som är närvarande. Han berättar för sina elever att de kommer börja med en lätt jogg, sen ska de gå ihop två och två för mer uppvärmningsövningar. Vidare beskriver läraren att de ska ha en samling vid tavlan efter uppvärmningen för att gå igenom dagens lektion vilket är cirkelträning, eleverna uttrycker varken entusiasm eller ointresse, deras reaktion är istället neutral. Han berättar också att de ska plocka fram alla redskap för att bygga stationerna och att han efter det kommer gå igenom

varje station och berätta vilken muskelgrupp som arbetar på den stationen. Till sist berättar läraren att lektionen kommer avslutas med en diskussion vid tavlan och sedan är det slut för dagen. Läraren avslutar introduktionen med att fråga om eleverna förstått dagens innehåll, vilket de uttrycker att de gjort. Sedan sätter de igång och värmer upp. (Skola B, lektion 3, tid: F1 03:50)

Eftersom att läraren bara går igenom innehållet av lektionen och inte tydliggör något syfte eller mening med lektionen så sker det ingen känslomässig reaktion hos eleverna. De blir varken uppspelta, engagerade, besvikna eller glada. Istället sätter de igång med uppvärmningen per automatik där de vet exakt vad de ska göra eftersom de har samma uppvärmning inför varje lektion. Detta gör eleverna eftersom det är det de brukar göra, de faller tillbaka på vana innan de får andra instruktioner. Det går att utläsa ett tydligt samspel mellan lärare och eleverna där läraren inte behöver kommunicera ut hur uppvärmningen ska ske utan eleverna har redan den kunskapen eftersom att det är så den läraren alltid gör. Detta går att se ur ett sociokulturellt perspektiv då kunskapen är grundad i en vanemässig interaktion mellan människor, i det här fallet mellan läraren och eleverna.

Ett annat exempel är från skola D där läraren i förintervjun beskriver att syftet med dagens lektion är "att placera sig... att samspela". När lektionen startar samlar hon klassen i en halvcirkel och berättar för sina elever att de ska spela innebandymatch på helplan och att de kommer att värma upp med klubba och boll för att hitta tekniken. Hon berättar även att eleverna kommer få göra olika övningar som innehåller skott och passningar. Eleverna sitter tysta med full uppmärksamhet på läraren och lyssnar noga för att inte missa någonting som sägs. Läraren har en väldigt detaljerad genomgång om innebandyns regler, vilka linjer i salen som gäller och vilken målvaktsutrustning som ska användas. Hon ställer ofta frågor till eleverna som får fylla i med svar för att kontrollera om de förstått vad som gäller och för att se vilka förkunskaper eleverna har om innebandy. Eleverna lyssnar fortfarande entusiastiskt på både lärare och kamrater för att hänga med i genomgången. (Skola D, lektion 2, tid: Ha 03:00)

I och med att läraren inte lyfter något syfte, i det här fallet att placera sig och samarbeta, så verkar det svårt för eleverna att utveckla något lärande. De vet precis vilka regler som gäller och vad de ska göra under lektionen men de har ingen aning om varför. De kan alltså utföra det de blir tillsagda men kan på egen hand inte ta sig vidare i sin förståelse eftersom att de bara följer instruktionerna från läraren.

## 7.1.2 Går igenom syftet i början eller under lektionens gång

Som tidigare nämnts är det vanligast att lärarna går igenom lektionens innehåll i början av lektionen utan att beskriva syftet. Däremot beskrev några lärare syftet under lektionens gång.

Under en innebandylektion på skola D sker just detta. Läraren har i sin förintervju beskrivit att syftet med lektionen är “att placera sig... att samspela”. I mitten av lektionens skede, inför en parövning, tydliggör läraren detta för eleverna. Läraren tillkallar allas uppmärksamhet innan hon börjar sin genomgång. När hon förstår att alla lyssnar inleder läraren genom att förklara övningen för att sedan fråga dem vad hon är ute efter med de två spelarna som ska anfalla i övningen. En elev svarar omgående samarbete vilket läraren verifierar som rätt. Eleverna fortsätter att ge läraren olika svar, en elev säger passningsspel, en annan säger skydda bollen, en tredje säger kommunikation. Läraren förklarar att det är samma sak alla elever fokuserar på. En ny elev säger att läraren är ute efter att de ska vara passningsbara och då beskriver läraren själv att det andra hon är ute efter är placering, att placera sig och göra sig passningsbar. (Skola D, lektion 2, tid: Hc 10:30)

Detta exempel är från samma lektion som föregående och visar hur läraren inte tar upp syftet i början av lektion utan istället under lektionens gång. När hon beskrev syftet skapades förutsättningar för ökad förståelse av det som skulle läras, i detta fall varför det är viktigt att vara passningsbar. Detta kan kopplas till det sociokulturella perspektivets tre aspekter; användning av intellektuella redskap, användning av fysiska redskap och kommunikationen mellan människor och de metoder människor utvecklade för att samarbeta i grupp. Ett annat sätt att förtydliga syftet är att nämna det i början av lektionen.

Ett exempel på detta är taget från skola D där läraren i sin förintervju till en trampettlektion uttrycker; “mitt mål med lektionen är de ska komma runt på volt.” Läraren introducerar lektionen genom att samla eleverna och börjar med att gå igenom de viktiga säkerhetsaspekterna vad gäller trampett och att grunderna är viktiga. Hon förklarar att hon är erfaren inom området och att hon kommer hjälpa alla elever så att de ska känna sig trygga och våga försöka rotera runt om de vill. Hon påpekar också att det absolut inte är tvång att alla ska prova volt. Hennes mål är däremot att alla ska komma runt på volt och hon förtydligar detta i sin introduktion av lektionen genom att säga “mitt mål med lektionen är att vi ska kunna komma runt.” Hon talar om för eleverna att de tillsammans ska bygga upp ett mattberg och att alla förhoppningsvis ska försöka våga göra en volt. (Skola D, lektion 4, tid: Ha 04:40)

Eftersom att läraren leder eleverna och hjälper dem rotera runt kan stycket ovan relateras till Vygotskijs tankar kring de sociokulturella perspektivet som är att alla individer har en

utvecklingszon. Utvecklingszonen är då avståndet mellan vad en person klarar av på egen hand och vad en person klarar av med hjälp av ledning eller i samarbete med andra människor.

Ett exempel där läraren summerar syftet med lektionen är från skola H. Läraren samlar eleverna i en halvcirkel medan de stretchar och frågar eleverna hur lektion har gått och om den var kul. Det är inte så stor respons från eleverna, det är en elev i klassen som säger "Det var kul", resten av klassen nickar och håller med. Läraren frågar om de har gjort så lång de har kunnat. I klassen är det enstaka elever som nickar och håller med läraren, resten av klassen fokuserar på sin stretching. Läraren uttrycker att de har gjort precis som hon ville, alltså att hennes syfte har uppnåtts. (Skola H, lektion 1, tid: Hb 13:30)

Det som går att utläsa från det här exemplet är att eleverna har svårt att relatera till lärarens frågor då det är enstaka elever som ger någon respons. Anledningen till att eleverna inte ger någon respons kan vara att lärarens syfte är diffust eller att elevernas fokus är på att stretcha och inte på läraren.

### **7.1.3 Inget syfte under lektionen**

Vi har nu belyst olika sätt att introducera syftet med lektionen. Det förekom även att läraren inte introducerade syftet under lektion trots att syftet har nämnts i förintervjun.

Ett exempel är från skola F då han säger i förintervjun att syftet är samarbete och stärka gruppen. Läraren startar lektionen med att dela in eleverna i två stycken olika lag. Läraren har ingen introduktion där han belyser syftet eller lektionens innehåll. Därefter fortsätter lektionen med att eleverna spelar brännboll och att läraren står vid sidan av och räknar poäng. Läraren bryter inte spelet någon gång under lektionen och ger ingen återkoppling eller möjlighet till reflektion. När lektionen är slut samlar han klassen och påminner alla om en uppgift som skall lämnas in. (Skola F, lektion 3, tid: 02:00)

Elevernas uttryck under lektionen är spridda, vilket märks tydligt då de inte fått instruktioner om hur lektionsinnehållet ska se ut eller vad det går ut på. Det går inte att utläsa att någon form av lärande sker under lektionen eftersom att eleverna endast turas om att slå bollen och springa runt koner medan de andra laget fångar bollen och kastar tillbaka den. Läraren står bara vid sidan och tittar på så de kan inte skapa något lärande genom varandra. Eleverna går på erfarenheter av hur ett brännbollsspel ser ut och utför detta om och om igen. De tar sig inte vidare i sitt lärande genom att ändra på någonting eller komma på en taktik genom samarbete

utan de går på rutin. Det märks att meningsfullheten med aktiviteten försvinner då eleverna mest står still och pratar med varandra, istället för att vara aktiva och samarbeta.

Under observationen av lektion tre på skola H kunde inte heller något syfte utläsas. I filmens början har läraren satt igång lektionen och eleverna är inne i den huvudsakliga aktiviteten att spela beachvolley-matcher över två planer. Läraren står vid sidan och tittar på medan eleverna spelar. Ibland ger läraren uppmuntrande kommentarer och försöker motivera eleverna genom att kommentera ett utförande som bra eller snyggt. Efter att lagen spelat klart sina matcher samlar läraren eleverna för att prata med dem om hur det gick på orienteringen de hade veckan innan och vad de tyckte om den. Nu roterar läraren lagen och sätter igång nya matcher utan någon reflektion eller utvärdering av hur det gått och vad som kan göras annorlunda. Nästa match börjar och eleverna får återigen spela tills något av lagen har vunnit matchen. Läraren står även nu och iakttar eleverna från sidan. Eleverna har roligt under lektionen trots att de inte fått några riktlinjer från läraren. Under andra matchen tappar en elev intresset av att bara stå och slå bollen fram och tillbaka vilket resulterar i att han klackar och nickar bollen istället för att utföra volleyboll-slag. (Skola H, lektion 3, tid: 00:00)

I observationen av denna lektion går det utläsa att aktiviteten är det viktiga för läraren. Att eleverna är så aktiva som möjligt och följer de regler som beachvolley innefattar är huvudfokus. De ska också tycka det är roligt vilket läraren försöker främja genom att kontinuerligt påpeka att eleverna är duktiga som försöker och gör sitt bästa. Spelet är haltande och inga åtgärder görs för att främja spelet på något vis. Till slut tröttnar en elev på det ständigt monotona spelet och försöker ha kul på annat sätt. Eleven börjar då spela med huvudet och fötterna istället, vilket inte uppskattas av lagkamraterna som frågar vad han gör eftersom elevens försök oftast slutar i att bollen inte slås över nät. Det märks tydligt att eleven inte känner någon meningsfullhet i att stå och slå bollen fram och tillbaka i en timme utan att veta varför. Spelet har tappat sin mening och det finns inga som helst möjligheter för eleverna att lära sig någonting.

## ***7.2 Läraren tydliggör elevers lärande***

### **7.2.1 Läraren synliggör elevernas lärande**

Utifrån observationerna går det att utläsa att det mest vanliga sättet att tydliggöra elevernas lärande är teoretiskt eller praktiskt. När lärandet synliggörs teoretiskt använder hen sig oftast av diskussioner. Läraren ställer en fråga som hen antingen låter eleverna svara på eller svarar på själv. Utifrån det praktiska synliggörandet använder sig läraren av uppgifter som eleverna



tolkar och sedan utför. Läraren använder sig även av aktiviteter för att tydliggöra elevernas lärande.

### *Teoretiskt*

När läraren använder den teoretiska metoden för att synliggöra lärandet, använder hen frågor eller klassrumsdiskussioner.

På skola B har läraren ett moment med fokus på konditionsträning. På denna lektion har han valt att använda basket som metod för att få upp eleverna i puls. Alla elever har fullt upp med att spela basketmatcher när läraren plötsligt bryter spelet, han ber då alla att ta sin puls med hjälp av en klocka stationerad vid tavlan och genom att sätta fingrarna på halsen. Nu får eleverna skriva upp sina pulsvärden på tavlan vilket ska ligga till grund för den diskussion läraren nu kommer inleda. En elev har skrivit upp att hen hade en puls på 190, läraren uppmärksammar detta och använder denna för diskussionen. Läraren inleder med att konstatera "Här har vi en 190", varpå en elev påpekar att det är en A3:a (arbetspuls). Detta bekräftas av läraren men han frågar nu om det verkligen kan stämma att någon har kommit upp i 190 i puls. Läraren får två svar, ett ja och ett nej. Han säger då direkt "jo, det kan den." Nu säger en elev att det kan bero på att man har hög maxpuls men läraren uppmärksammar inte detta utan börjar visa att om eleven varit konstant aktiv under basketmatchen och rört sig med hög intensitet så kan hen absolut komma upp i 190 i puls. Efter att ha visat frågar läraren igen om eleverna tror det går att komma upp i 190, nu håller alla elever med. (Skola B, lektion 2, tid: Hm 06:25)

Under den här lektionen använder sig läraren av klassrumsdiskussioner för att synliggöra elevernas lärande. Det som läraren gör är att han ställer frågor som oftast är ja- eller nej-frågor, vilket gör att eleverna inte får reflektera ordentligt över varför pulsen är så hög och vad det kan bero på. Läraren vill gärna skynda sig fram för att hinna med de andra aktiviteter som är planerade under lektionen. Det märks på eleverna att de besitter mycket kunskap då de gärna vill svara mer utförligt men inte får utrymme för detta då läraren vill gå vidare.

På skola D inleder läraren lektion men att berätta om vilka linjer som gäller för badminton. Därefter ställer hon en fråga om uppvärmning. Frågorna som hon ställer är öppna vilket leder till att elevernas lärande tydliggörs. Läraren ställer frågan "Varför det är viktigt att värma upp?" till klassen. En elev räcker upp handen och svarar "För att man inte ska skada sig". Hon utvecklar sedan på elevens svar med att det lätt att stuka fotlederna när man spelar badminton. (Skola D, lektion 1, tid: Ha 00:50)

Till skillnad från det tidigare exemplet använder läraren på skola D istället öppna frågor som gör att eleverna får mer utrymme att tänka och reflektera själva över de frågor som läraren

ställer. Eleverna blir mer delaktiga och man kan se att lärandet synliggörs på ett annorlunda sätt än i tidigare exempel.

### *Praktiskt*

När läraren använder den praktiska metoden för att synliggöra lärandet, använder hen uppgifter eller aktiviteter.

På skola H har läraren ett moment som är gymnastik. Under lektionen får de testa på att göra olika typer av kullerbyttor och bygga pyramider. Läraren delar upp klassen i två stycken olika delar där ena gruppen får bygga pyramider och där den andra gruppen får träna på kullerbyttor. Läraren använder sig av lappar med instruktioner och bilder för att visa hur en kullerbytta ska utföras och idéer på olika typer av pyramider. I mitten av lektionen finns det ett tydligt exempel som visar att det sker ett lärande. Det som händer är att en elev har svårigheter med att göra en kullerbytta. Eleven provar att göra en kullerbytta och märker att utförandet av kullerbyttan är fel. Eleven går därefter och läser på lappen om hur en korrekt kullerbytta ska utföras. Därefter provar eleven igen att göra en kullerbytta och utförandet blir bättre. Eleven går sedan vidare och testar på att göra en långkullerbytta. (Skola H, lektion 1, tid: Hb 08:50)

På skola H har läraren använt sig av uppgifter för att synliggöra elevernas lärande. Läraren har då skrivit ned instruktioner på hur en kullerbytta ska utföras. Under lektionen kan man se att det har skett ett lärande på två stycken elever. Detta sker när en elev ska träna på att göra en kullerbytta. Elevens första försök är inte helt korrekt utfört vilket hen känner själv och går sedan till pappret med instruktionen för kullerbyttan. Eleven provar igen och utförandet blir bättre. Exemplet har en koppling till det sociokulturella perspektivet vilket är att lärandet inte sker inuti kroppen utan utanpå, eftersom att utförandet av kullerbyttan blir bättre när eleven har läst instruktionerna.

Ett annat exempel där lärandet tydliggörs praktiskt är från skola D. Under innebandylektionen genomför eleverna flera olika övningar där de börjar med att träna på att skjuta dragskott och slagskott. Under övningen ger läraren instruktioner om tekniken i de olika skotteknikerna och eleverna får sen öva på dessa i ungefär 10 minuter. Efter att eleverna tränat på skott går läraren vidare och introducerar nya övningar till eleverna där de får träna på passningsspel, anfall och försvar. Efter att ha gett eleverna erfarenhet av olika övningar man kan använda i innebandy har läraren nu en ny uppgift åt dem. Läraren bryter den tidigare övningen och väntar till hon har allas uppmärksamhet. Hon talar nu om för eleverna att de ska utforma en egen övning inom sin planhalva, alltså inom det egna laget, som de ska använda som sista övning inför det kommande matchspelet. Hon påpekar också tydligt att de ska blicka tillbaka på de övningar de gjort för att med hjälp av dessa kunna utforma en ny, egen övning. Läraren påpekar

att samarbete, försvar och anfall ska ingå och avslutar med att fråga “vad gör ni?” innan hon backar tillbaka och låter eleverna börja tänka och arbeta. Eleverna samlar ihop sig i en ring och börjar diskutera sig fram till hur de ska utforma den nya övningen. (Skola D, lektion 2, tid: Hd 01:40)

På skola D använder sig läraren av en annan typ av metod för att synliggöra elevernas lärande. Under lektionen får eleverna träna på olika övningar som innefattar passningsspel, anfall och försvar. Därefter ska de i grupp komponera en egen övning som ska innehålla samarbete, försvar och anfall. Grupperna började diskutera med varandra och utformade en ny övning. Detta exempel kan relateras till det sociokulturella perspektivet där ett lärande skapas i interaktionen med andra människor, vilket i detta fall är eleverna i grupperna.

### **7.2.2 Inget lärande synliggörs**

Genom observationerna blev det tydligt att läraren ibland har svårt att synliggöra elevernas lärande. Det kan bero på flera olika saker som kommer benämnas nedan. Bland annat så hade en lärare valt att genomföra ett spinningpass med eleverna. Hans uttalade syfte i förintervjun var då att de skulle få “prova på” spinning. Eftersom att läraren inte hade något lärandesyfte med sin undervisning så kunde han inte heller synliggöra elevernas lärande. En annan aspekt som gjorde det svårt för läraren att synliggöra lärandet var lektionsupplägget. Eleverna var på sina spinningcyklar och cyklade under ungefär sex låtar där de varierade mellan att stå och sitta och mellan tungt eller lätt motstånd. Lektionen var på så vis inte skolanpassad utan genomfördes precis som ett spinningpass på en träningsanläggning eller på ett gym. Denna konstellation ger inte utrymme för reflektion eller samtal vilket gör det svårt för läraren att synliggöra lärandet hos eleverna eftersom de har fullt upp med att följa hans instruktioner och lägger all sin energi på att orka genomföra passet.

Ett annat exempel på när läraren inte hade möjlighet eller förutsättningar att synliggöra lärandet hos eleverna var på aerobicspasset som lärarstudenterna hade på skola H. De hade inte heller något uttalat lärandesyfte utan ville också låta eleverna “prova på”. Precis som med spinningen i det förra exemplet så var lektionsupplägget planerat så att alla elevernas blickar var mot ledaren och det fanns inte heller plats eller tid för reflektion eller samtal. Eleverna förväntades istället följa ledarna och genomföra samma saker som de gjorde för att ta sig igenom träningspasset på ett korrekt sätt. Återigen likt ett träningspass taget från ett gym eller förening, utan skolanpassning. I och med att lärarstudenterna inte heller hade ett syfte som

fokuserade på att ett lärande skulle ske hos eleverna blev det omöjligt för dem att synliggöra något lärande, vilket resulterade i en monoton och långtråkig aktivitet, vilket syntes på elevernas kroppsspråk.

### **7.3 Dialogen/monologen från lärare till elev**

En av nyckelstrategierna för formativ bedömning är att läraren ger feedback och återkoppling till eleverna. För att observera hur läraren uttrycker sig har fokus i analysen riktats mot vad det är för dialog eller monolog som sker mellan läraren och eleverna under lektionerna. De olika sätt som analysen påvisar är att läraren ger instruktioner till eleverna eller att läraren ger motiverande kommentarer till eleverna.

#### **7.3.1 Instruktioner**

Denna form av dialog eller monolog i undervisningen handlar om att läraren ger återkoppling till eleverna för att de på något vis ska utveckla sina utföranden eller handlingar till det bättre med hjälp av det läraren påvisar.

Under en badmintonlektion på skola D går det utläsa en situation där läraren ger en elev individuell återkoppling på hans fotarbete. Läraren har satt igång alla i klassen att spela badminton en mot en över nät, utspridda i hela idrottshallen. Två elever står och slår bollen mellan sig men en av dem har svårt att hinna med att slå tillbaka den andra spelarens slag. Läraren uppmärksammar att eleven har svårigheter i spelet och går därför fram till hen för att hjälpa eleven utvecklas. Läraren börjar med att under spelets gång, påpeka elevens fotarbete; "glöm inte fotarbetet här". Musiken är väldigt hög under lektionen vilket gör det svårt att höra exakt vad läraren säger. Av filmen att döma går det utläsa att läraren inser att denna instruktion inte räcker så hon utvecklar vidare genom att fråga "märker du att du hamnar där bakom?" varpå hon förklarar att motståndaren utnyttjar det och lägger en kort boll som hen inte hinner till. Läraren låter sen eleverna spela vidare och står vid sidan för att se om eleven tagit till sig återkopplingen. (Skola D, lektion 1, tid: D1F 12:40)

I exemplet är det tydligt hur läraren försöker att föra eleven framåt i sitt utförande och få eleven att tänka till så att hen kan lära sig av situationen. Läraren tar det som eleven gör och bryter ner det i delar så att eleven kan få en djupare förståelse i vad hen precis gjorde och hur hen kan göra för att utvecklas vidare. Läraren agerar som stöd för eleven men lämnar över ansvaret för lärandet i elevens händer så att hen, med lite stöd, kan utveckla sitt spel.

Under samma lektion ger läraren en återkoppling kollektivt. Läraren bryter övningen med en busvissling, eleverna stannar upp och riktar fokus mot läraren. Musiken stängs av och läraren skriker högt ut över salen att eleverna har fastnat med magen mot nätet, vilket hon menar på att det blir svårare att slå när eleverna står på detta sätt. Hon ger då instruktioner till alla elever att de ska stå med ena foten längst fram för att få ett bättre slag då målet är att de ska kunna utföra långa slag. Hon påpekar även att det är viktigt att eleverna hittar spelcentrum. (Skola D, lektion 1, tid: Hb 03:10)

Detta är ett annat exempel på hur lärare i idrott och hälsa väljer att hjälpa eleverna i sitt lärande. I denna situation bryter läraren hela aktiviteten för att ge konkreta instruktioner till alla elever samtidigt, i kollektiv. Skillnaden blir då att eleverna själva inte är inblandade i lärandesituationen utan läraren tar hela ansvaret och talar om för eleverna hur de ska göra istället för att de själva får finna svaret. Lärandet sker inte då tillsammans i interaktion med varandra utan läraren vill lära eleverna genom att säga vilket som är rätt sätt att utföra ett slag på. Detta sker i monolog.

På skola B använder sig läraren av återkoppling som innehåller korta instruktioner. Instruktionerna som ges är för att utveckla elevernas lärande. Exempel på instruktionerna är när en elev utför plankan i cirkelträningen. Läraren uppmärksammar att eleven inte utför plankan korrekt och säger "Tänka på att spänna rakt i plankan" och när en elev utför ett utfallssteg går han även fram och visar samt säger, tänk på att ta ett längre steg när du utför ett utfallssteg så knät är parallellt med tårna. (Skola B, lektion 3, tid: Hs 02:00, Fc 00:00)

Det sista sättet som kunde utläsas var att läraren ger individuella och korta instruktioner till eleverna för att uppmärksamma en felaktighet. Inte heller denna typ av instruktion ger eleverna möjlighet att finna lösningen själva genom reflektion utan läraren ropar eller går fram till en elev och beskriver vad som är fel och hur eleven ska göra för att det ska bli på ett korrekt sätt. Eleverna förstår hur de ska göra för att förbättra sitt utförande men de behöver nödvändigtvis inte lära sig något eftersom de inte förstår varför det ena sättet är fel och det andra rätt, bara att det ena sättet är bättre än det andra.

### **7.3.2 Motivationsord**

En annan typ av dialog vi uppmärksammat genom observationen av videofilmerna är att läraren ibland ger motivationsord till eleverna istället för konkret återkoppling. Om läraren ger motivationsord till sina elever beror på om alla elever är aktiva samtidigt eller i grupp. Utför eleven en aktivitet som är enskild blir det istället mer likt en konversation. Att läraren

gav eleverna motivationsord var vanligast under uppvärmningen, när eleverna spelade beachvolley-match eller dansade. Under dessa typer av aktiviteter sade läraren antingen “Bra”, “Kämpa” eller “Bra jobbat”. När eleven utför en aktivitet enskilt övergår motivationsorden till en konversation, vilket märks under en lektion på skola D. Lektionen som eleverna har är trampett. Lärarens dialog med eleverna blir längre och innehåller återkoppling som kan utveckla eleven och ta den vidare.

## **7.4 Kamratbedömning**

En annan aspekt som observerats är hur dialogen mellan elever ser ut under lektionerna; vad de säger till varandra och hur de ger varandra återkoppling eller feedback på varandras prestationer eller utföranden. Det som varit mest anmärkningsvärt är hur eleverna agerar eller ges möjlighet till dialog beroende på hur lektionsupplägget ser ut, alltså beroende på klassuppdelningen.

### **7.4.1 Helklass**

Under denna rubrik förklaras de mönster som kunnat utläsas när aktiviteten genomförs i helklass; hur eleverna interagerar med varandra i en sådan typ av lektion.

På skola H är det två stycken lärarstudenter som ska hålla i en lektion. De har valt att innehållet ska bestå av träning till musik, eller rörelse till musik. De presenterar lektionen och frågar om eleverna gjort något liknande förut, därefter säger de åt eleverna att sprida ut sig i en stor cirkel i salen och titta mot ledarna, alltså de två lärarstudenterna. Ena studenten sätter igång musiken på en hög volym medan den andra börjar genomföra de rörelser som eleverna ska följa efter. Eleverna verkar ha haft en liknande lektion förut då de utan instruktioner förstår att de ska följa ledarens rörelser. Lärarstudenterna har sex stycken låtar som de ska röra sig till under lektionen, de har valt att instruera varannan låt. Alla elever är fokuserade på den ledare som visar rörelserna för att alltid kunna följa med och inte tappa bort sig i alla de rörelser som sker. Mellan låtarna ger lärarstudenterna korta instruktioner för den kommande låten och vilken typ av rörelser som ska användas. Det är svårt för lärarstudenterna och eleverna att kommunicera under låtarna eftersom musiken är så hög. Lektionen avslutas sedan med en avslappning innan eleverna får gå och duscha. (Skola H, lektion 2, tid: 00:00)

Under denna lektion genomför eleverna ett träningspass där de alla är aktiva samtidigt med samma aktivitet och uppgift. Eleverna är ombedda att titta mot ledaren som visar rörelser som

eleverna ska följa efter vilket gör att de inte har någon tid för att se på varandra eller utbyta kommentarer. Med denna typ av lektionsupplägg är det därför svårt att få eleverna att ens prata med varandra eller tillsammans skapa en förståelse eller lärande. De förväntas istället lära sig någonting genom att stå och härma en ledare som visar exakt vad de ska göra så att de kan göra samma sak. En form av inpräntad kunskap som ska sätta sig hos eleverna inför framtiden, utan att de förstår vad meningen med det är.

### 7.4.2 Grupp

När eleverna var indelade i grupper observerades en helt annan typ av möjlighet till dialog mellan eleverna.

Under en danslektion på skola B har läraren berättat för eleverna att lektionen ska ha dans på lektionen, precis som de hade på lektionen innan. Vissa av eleverna missade förra lektionen så läraren samlar eleverna i mitten av salen för att dela in dem i samma grupper som de var i förra gången. De eleverna som missade förra lektionen väljer läraren att dela in sist så att han kan placera ut dem i olika grupper. Han gör på detta sätt för att de ska kunna lära sig av sina klasskamrater i den grupp de är i. När grupperna har delat upp sig märker läraren att vissa grupper bara börjar dansa på direkten utan att gå igenom stegen med varandra. Läraren uppmärksammar detta och bryter lektionen för att påpeka för alla grupper att de måste lära ut danserna till de som inte var med förra gången. Grupperna får sedan fortsätta. En grupp som filmas har en tydlig ledare som känner att hen har koll på stegen och takten. Eleven går igenom stegen och räknar takten högt till musiken medan han instruerar både verbalt och fysiskt vilka danssteg det är som ska genomföras och i vilken ordning de kommer. De andra eleverna i grupper hänger på så gott de kan och dansen blir bättre och bättre medan lektionen fortgår. (Skola B, lektion 4, tid: Fa 19:10)

I exemplet ovan har läraren delat upp klassen i grupper under en lektion i dans. Han gör ett aktivt val att dela in de elever som missat en tidigare lektion i olika grupper för att de andra eleverna ska kunna lära dessa elever stegen och takten i danserna. När lektionen är igång går det att utläsa tydligt hur eleverna samtalar och samarbetar för att tillsammans lära sig och utvecklas i den dans de ombetts att utföra. I filmen ses hur en elev känner sig mer kompetent i dansen och takten vilket resulterar i att hen, på eget initiativ, tar ansvar för att lära resten av gruppen, de mindre kompetenta. Detta sker genom en dialog kring takten och genom en kroppslig dialog där han visar de andra steg för steg innan de sätter ihop dansen och slutligen lyckas tillsammans. Det har skett ett lärande genom samarbete och genom att de med handledning av en elev har lyckats. De har alltså tagit ett kliv i sin utvecklingszon, mot den

potential som Vygotskij menar är den utveckling som kan ske med hjälp av andra. Att den mer kompetente vägleder de mindre kompetenta stämmer även det överens med hur det sociokulturella perspektivet ser på att lärande sker.

### **7.4.3 Par**

Det framgick även i filmerna att elevernas dialoger skedde parvis när undervisningssituationen tillät det och lärarens utformning och instruktioner möjliggjorde för eleverna att få tid och rum att utbyta kommentarer.

På skola D har eleverna en innebandylektion. Läraren har delat upp klassen i två stycken olika grupper. Vardera grupp står som en halvcirkel runt ett mål och tränar på olika skottekniker. Varje elev får skjuta ett skott var, därefter får de hämta sin boll och skjuta igen. Läraren har valt ut två stycken elever som hon har placerat i vardera grupp där de har som uppgift att ge tips till sin kamrater om de uppmärksammar något som de gör fel. I ena gruppen uppmärksammar den utvalda eleven att det är en kamrat i sin grupp som har svårigheter med att skjuta ett dragskott. Eleven tar sin kamrat åt sidan och instruerar och ger tips på hur hen kan förbättra sin teknik. Därefter provar hen igen och skottet blir mycket bättre. (Skola D, lektion 2, tid: Hc 00:30)

I detta exempel har läraren delat in klassen för att genomföra en innebandyövning som innefattar skotteknik. En elev har svårigheter med tekniken vilket gör att en klasskamrat bredvid honom, som förmodat är aktiv innebandyspelare på fritiden, uppmärksammar att eleven behöver vägledning. Den mer kompetente eleven påkallar den andras uppmärksamhet och förklarar och visar hur tekniken ser ut. Återigen har den mer kompetente väglett den mindre kompetente precis som Vygotskij förespråkar. Eleven utför skottet bättre vilket visar på att ett lärande har skett genom återkoppling och vägledning från en kamrat. Här sker återkopplingen i par, alltså från en elev till en annan, vilket har gjorts möjligt genom de instruktioner och den gruppkonstellation som läraren aktivt valt att ha för att främja elevernas dialogmöjligheter.

## **7.5 Själbedömning**

En av nyckelstrategierna som ingår i formativ bedömning är självbedömning. Det vanligaste sättet för lärarna att använda sig av självbedömning var genom verbala frågor där läraren



frågar eleverna hur det känns i kroppen, eller att läraren visar rätt teknik där eleven får se hur ett korrekt utförande ska se ut och får sedan reflektera själva över sitt eget utförande.

### 7.5.1 Verbala frågor

I slutet av spinninglektionen på skola F samlar läraren ihop eleverna som deltagit på spinningen för att genomföra stretchövningar. Han ger dem några stretchövningar för olika muskelgrupper och frågar eleverna om de har några bra övningar för diverse muskelgrupper. Läraren frågar också i vilka muskler det känns mest efter passet. Han frågar senare vad som var jobbigast, att stå upp och cykla eller att sitta ned. En elev svarar då att det var mest jobbigt att stå upp och trampa. (Skola F, lektion 1, tid: Fb 21:00)

I exemplet ovan ställer läraren frågor som är relaterade till spinninglektionen. Anledningen är att hjälpa eleverna att börja reflektera över vad de har gjort och vad som var mest ansträngande under spinningpasset. Däremot är svaren som eleverna ger läraren inte utförliga eller utvärderande men det märks att det sker en tankeverksamhet hos eleverna.

På skola B får eleverna spela basket under en lektion. Huvudaktiviteten är att de spelar två mot två på en korg. Under lektionens gång är det en elev som kliver av vilket gör att läraren omstrukturerar i lagen så att två elever får spela en mot en istället. Efter att eleverna fått spela en stund till går läraren fram och frågar "hur känns det nu när ni spelar en mot en?". Eleverna svarar att det är jobbigare att spela en mot en än två mot två. Läraren förklarar då att det är för att de hela tiden måste prestera, markera och ligga på rätt sida. (Skola B, lektion 2, tid: Hp 00:35)

På skola B ställer läraren också liknande frågor för att få hans elever att börja reflektera över sitt lärande. Han låter eleverna tänka själva hur de påverkats fysiskt och psykiskt av den förändrade matchsituationen. De sätter ord på sina känslor och beskriver att det är jobbigare. Läraren hade då kunnat ställa fler följdfrågor som "varför?", men går istället in och förklarar olika parametrar som gör att det är jobbigare för dem. Ett lärande sker hos eleverna när de får förklarat för sig vad orsakerna kan vara.

### 7.5.2 Visar rätt teknik

På skola B har läraren planerat att eleverna ska ha cirkelträning. Han använder sig av ett antal övningar som tränar hela kroppen. Eleverna delas in i par där de får arbeta 40 sekunder på varje övning. De övningar som fanns med var bland annat armhävningar, axelpress, utfallsteg och knäböj. I slutet av lektionen har han en samling med sin elever där de sitter i en halvcirkel runt läraren. Läraren inleder samlingen med att han har uppmärksammat att det är vissa elever som har haft svårigheter med att

utföra en korrekt knäböj. Han berättar att det är vanligt för elever som går på gymnasiet att man har svårigheter med att komma ned djupt i knäböj och att man oftast är stel i baksida lår. Därefter demonstrerar han hur elevernas knäböj ser ut och hur en korrekt knäböj ser ut. När samlingen är slut avslutar läraren lektion och elever går och duschar. Dock är det en elev som stannar kvar i salen och går fram mot stationen där knäböjet var. Eleven lyfter upp stängen på axlarna och prövar att utföra en knäböj. (Skola B, lektion 3, tid: Bd 04:54)

I ovanstående exempel är det tydligt att det har skett en självreflektion hos en elev. Läraren har uppmärksammat att hans elever har svårigheter med att utföra en knäböj på ett korrekt sätt. När han sedan har samling visar han hur en knäböj ska utföras och berättar varför elever på gymnasiet har svårigheter att komma ned djupt i en knäböj. Efter lektionen är det en elev som stannar kvar och provar att göra en knäböj igen efter att ha studerat lärarens teknik. Utifrån det här exemplet har det skett en interaktion mellan elev och lärare.

I nästa avsnitt presenteras diskussionen.

## **8. Diskussion**

Syftet med studien var att undersöka hur lärare i idrott och hälsa använder sig av formativ bedömning i undervisningen.

### **8.1 Att tydliggöra syftet**

Resultatet i studien har visat på flera olika sätt att tydliggöra syftet med undervisningen för eleverna. Några lektioner valde lärarna att lyfta syftet i början av lektionen, andra lektioner nämnde de syftet under lektionens gång och ibland uttalades syftet i slutet av lektionen. Resultatet visar även på att det ibland inte tydliggjordes något syfte över huvud taget, eftersom läraren helt enkelt inte gjorde det aktiva valet men också för att läraren inte hade något konkret syfte med lektionen som kunde tydliggöras. Fiset och Franck (2013) menar att läraren måste vara medveten om vilket lärande som ska ske under lektionen för att kunna lyckas applicera formativ bedömning i undervisningen. Detta kan vara en anledning till att det inte gick att utläsa någon formativ bedömning hos vissa av lärarna, eller på vissa lektioner. Lärarna hade helt enkelt inte tänkt igenom vad eleverna skulle lära sig på lektionen vilket resulterade i att en formativ bedömning inte kunde användas.

Det finns likheter mellan resultatet i denna studie och det resultat som Redelius, Quennerstedt och Öhman (2015) kommer fram till i sin studie. Under dessa observationer kunde det utläsas hur eleverna inte kände någon meningsfullhet under några lektioner eller under några moment i lektionerna. Det visade sig att när läraren tydliggjorde syftet för eleverna så verkade aktiviteterna mer meningsfulla för dem. När läraren däremot inte tydliggjorde något syfte så skedde ingen känslomässig reaktion hos eleverna och de följde bara lärarens instruktioner utan att någon tankeverksamhet skedde. Redelius, Quennerstedt och Öhman (2015) menar, precis som vi, att om läraren förtydligar syftet eller lärandemålet med undervisningen så blir eleverna medvetna om syftet och vad de ska lära sig.

Både Ní Chróinín & Cosgrave (2011) och Ekberg (2009) har i sina studier kommit fram till att idrottsämnet har en tradition och vana att fokusera på att eleverna ska ha roligt och vara så aktiva som möjligt under idrott och hälsa-lektionerna. Detta har även påvisats i denna studie. På många av lektionerna syns det tydligt att läraren inte vill ta tid från aktiviteterna genom att ha genomgångar eller diskussioner. Vissa lärare startar en diskussion eller ställer frågor men de fyller snabbt på med de rätta svaren själva istället för att låta eleverna finna dem. Detta verkar vanligt förekommande eftersom lärarna är stressade över att det ska försvinna aktivitetstid för eleverna. Ekberg (2009) menar också att lärare i ämnet anser att eleverna ska finna ett egenvärde i undervisningen så att de tycker det är roligt i stunden men också så att de tycker det är roligt i framtiden. Detta syns också tydligt då syftet inför några lektioner i denna studie har varit att eleverna ska få "prova på". Lärarna vill att eleverna ska prova något och tycka det är roligt så att de kan utföra aktiviteten efter skoltid. Lärarna fokuserar alltså inte på något lärande utan anser det viktigare att eleverna tycker det är roligt.

Ní Chróinín & Cosgrave (2011) menar också de att många lärare vill att eleverna ska ha roligt och lärarna är då rädda för att använda formativ bedömning då det antas ta bort det roliga. I denna studie har det inte funnits några tecken på att lärarna aktivt valt bort formativ bedömning till förmån för det roliga men så kanske är fallet. Ingen lärare har aktivt använt formativ bedömning genom hela undervisningen men det har kunnat utläsas enstaka tillfällen då någon nyckelstrategi applicerats i undervisningen. Dessa fall ses som slumpmässiga och att läraren inte har haft för avsikt att använda formativ bedömning men ändå lyckats. Det skulle kunna vara så att lärarna inte vill använda sig av formativ bedömning eftersom att det tar tid av aktiviteten och gör idrottsämnet lite mindre roligt för eleverna.

## **8.2 Att synliggöra lärandet**

Utifrån observationerna har det visat sig att det vanligaste sättet att synliggöra elevers lärande är teoretiskt eller praktiskt. För att synliggöra lärandet teoretiskt använder sig läraren av klassrumsdiskussioner, vilket går att utläsa på skola B där läraren samlar eleverna vid tavlan och diskuterar olika pulser som eleverna har skrivit ned på tavlan. Läraren använder sig av frågor som är ja- eller nej-frågor som gör att eleverna inte får svara utförligt vilket gör att de inte får reflektera eller skapa sig en förståelse om varför pulsen ökar. Anledningen till att läraren gör på detta sätt är troligtvis att läraren har vaga kunskaper om formativ bedömning och hur läraren ska synliggöra elevernas lärande i sin undervisning. Ní Chróinín och Cosgrave (2011) har kommit fram till att lärare i idrott och hälsa har svårigheter med att applicera formativ bedömning i sin undervisning då det finns brist på konkreta exempel som beskriver hur det kan användas i praktiken.

Utifrån resultatet går det även att utläsa att lärarna tydliggör elevernas lärande med praktiska aktiviteter. Detta används på skola D när läraren delar in sin klass i två stycken olika grupper där de ska komponera en egen övning som innehåller samarbete, försvar och anfall. Eleverna har under lektionen fått ta del av lärarens övningar och har då fått kunskap om hur en sådan övning kan se ut. Eleverna i grupperna diskuterar med varandra och en övning skapas. Det här exemplet kan relateras till det sociokulturella perspektivet där ett lärande skapas i interaktion med andra människor (Säljö 2000).

Under observationen gick det även att utläsa att vissa lärare inte använder någon metod som synliggör lärandet. Under spinninglektionen på skola F fanns det svårigheter att se om det skedde något lärande under lektionen. Lektionsupplägget var att eleverna fick cykla till sex stycken låtar där de varierade mellan att stå och sitta ned. Med denna typ av lektionsupplägg blir det svårt att använda formativ bedömning med tanke på det mönster som lektionen följer. En annan aspekt som försvårar lärandet med lektionen är att lärarens syfte med den här lektionen var att eleverna skulle få prova på att träna spinning. Syftet med lektionen gör det ännu svårare för läraren då det är luddigt och främjar inget lärande hos eleverna. Lektionen i sig var inte skolanpassad utan liknade ett träningspass från en träningsanläggning eller ett gym. Detta stämmer överens med det Ekberg (2015) beskriver som att ämnet oftast handlar

om att reproducera redan befintliga föreningsaktiviteter. Redelius, Quennerstedt och Öhman (2015) har sett att lärare som undervisar i idrott och hälsa ofta försöker aktivera eleverna så mycket som möjligt och att de ska ha roligt istället för att ge eleverna kunskap och nå lärandemål. Här stämmer den tidigare forskningen och resultatet i denna studie överens.

### **8.3 Dialogen mellan lärare och elev**

Leirhaug och Annerstedt (2015) menar att det är vanligt att lärare i ämnet idrott och hälsa påstår sig använda återkoppling i sin undervisning men att lärarens elever har en annan syn där de inte anser sig få återkoppling av läraren. Författarna menar däremot att eleverna trots detta kan lära sig saker i ämnet men det lärandet är inte självreglerande och stannar inte kvar hos eleverna i så stor utsträckning utanför skolan. Detta stämmer överens med det sociokulturella perspektivet på lärande som menar att lärande sker exosomatiskt, i interaktion mellan människor eller människa och miljö. Lärandet hos eleverna sker då hos dem själva, utan återkoppling, men lärandet är skolrelaterat och kan inte appliceras i situationer utanför eller efter skolan. Det är således situationsbundet och inte inpräntat i eleven, utan en kunskap som finns i idrottshallen och i relation mellan eleven och läraren. Resultatet i denna studie verifierar detta eftersom det kunnat utläsas att det sker lärande hos eleverna även fast återkoppling uteblivit mellan lärare och elev eller att återkopplingen varit direkta instruktioner som skapat situationsbaserad kunskap.

Hattie och Timperley (2007) menar att det finns fyra nivåer av återkoppling som läraren kan ge eleverna. Av dessa fyra har denna studie kunnat utröna att lärarna använder tre av dem. Den första nivån som Hattie och Timperley (2007) tar upp är att läraren ger instruktioner till eleven som ska hjälpa hen att korrigera sin uppgift. Detta har i denna studie benämnts som *korta instruktioner* och är vanligt förekommande som återkoppling från lärarna. Den andra nivån som Hattie och Timperley (2007) tar upp är processnivån där återkopplingen ska skapa en förståelse och möjlighet för eleven att kunna slutföra uppgiften. Denna nivå är inte vanligt förekommande hos lärarna i studien men har förekommit i enstaka fall. Det tydligaste exemplet är under badmintonlektionen då läraren ställer frågor till eleven om hens utförande och låter eleven finna svar själv, vilket tycktes skapa förståelse hos eleven.

Hattie och Timperleys (2007) tredje nivå, den metakognitiva nivån, som ska ge eleven självreglering och självdisciplin för att kunna bedöma sin egen prestation, är inte heller

speciellt vanligt förekommande hos lärarna i denna studie. Endast ett exempel på detta har kunnat utläsas och det är när en lärare använder sig av lappar med rätt kullerbytteteknik som eleverna själva får se på. En elev utför en kullerbytta med mindre bra teknik, läser sedan instruktionerna och utför kullerbyttan igen. Eleven blir bättre och har då, utan lärarens stöd, självreglerat och bedömt sin prestation för en utveckling och lärande. Den fjärde nivån i Hattie och Timperleys (2007) studie är den personliga nivån som innebär att läraren berömmar eleven utifrån hur duktig eleven är på uppgiften. Detta har tydligt kunnat utläsas i denna studie och benämns som *motivationsord*. Det är väldigt vanligt att lärarna använder sig av motivationsord när de inte har någon återkoppling att ge som fokuserar på lärande. Hattie och Timperley (2007) menar att denna typ av återkoppling inte borde användas då den ger återkoppling på personen och inte på prestationen. Tyvärr är denna återkoppling vanligt förekommande hos alla lärarna i denna studie och är ett uttryck för att lärarna inte aktivt jobbar med formativ bedömning i sin undervisning utan vill istället att eleverna ska känna lust under lektionerna. Hattie och Timperley (2007) menar att nivå två och tre är de bästa för att utveckla elevernas självreglering. Dessa två nivåer är de nivåer som varit mest sällsynta genom dataanalysen vilket även det är ett uttryck för att lärarna i studien inte aktivt jobbar med formativ bedömning som metod.

Genom dataanalysen i studien har vi kunnat utröna att läraren sällan vill lägga över ansvaret för lärandet till eleverna. De vill ofta själva styra vad som ska göras, de ger eleverna rätta svar på direkten istället för att låta eleverna finna dem och de ger eleverna instruktioner att följa istället för att låta eleverna skapa lärandesituationer. Macphail och Halbert (2010) menar att detta inte är sättet att arbeta på om man vill arbeta med återkoppling i undervisningen. Lärare som aktivt använder återkoppling i sin undervisning ger istället över lärandeansvaret till eleverna vilket gör eleverna mer engagerade. MacPhail och Halbert menar också att återkoppling stärker elevens lärande och hjälper även läraren genom att hen kan planera sina framtida lektioner på ett bättre sätt. Resultatet i denna studie visar att lärarna har svårt att använda återkoppling på ett formativt sätt eftersom att deras lektioner inte är utformade för att ge eleverna ansvaret och på så sätt engageras inte heller eleverna.

#### **8.4 Kamratbedömning**

Studiens resultat visar att möjligheten att använda kamratbedömning är beroende av hur lektionsupplägget ser ut och hur läraren väljer att fördela eleverna i de olika aktiviteterna.

Kamratbedömning sker i olika utsträckning beroende på om elevgruppen utför aktiviteterna i helklass eller om de är indelade i mindre grupper. Observationen visar att det sker mer återkoppling mellan eleverna när de utför uppgifter i mindre grupper eller par än när hela klassen genomför en aktivitet gemensamt och på samma gång. Det beror på att eleverna endast fokuserar på den egna prestationen när alla jobbar var för sig och samtidigt. När eleverna är i mindre grupper är de beroende av varandra och ges utrymme för diskussion och samtal som kan leda till återkoppling på varandras utförande eller. I det sociokulturella perspektivet på lärande menar Vygotskij att lärande mellan personer sker genom att den mer kompetente vägleder den mindre kompetente, vilket också visade sig i dataanalysen. Det är den mer erfarna eller den med bättre förståelse som lär den eller de andra i gruppen. Detta går att se tydligt i exemplet med eleverna i innebandylektionen där den ena lär ut rätt teknik till den andra eller under lektionen med dans där en elev med förståelse och kunskap om dansen vägleder resten av den lilla gruppen.

Sebba et al. (2008) analyserade 20 stycken studier och kom fram till att kamratbedömning engagerar eleverna mer, leder till ökat självförtroende och att de tar större ansvar för sitt lärande. Detta stämmer överens med vad resultatet i denna studie visar. Ett exempel är när läraren ber två elever under sin innebandylektion att ta ansvar för varsin grupp och ge återkoppling till sina kamrater. Dessa två elever får mer självförtroende och tar mer plats i salen då båda tar ansvar för lärandet och hjälper sina kamrater att komma framåt i sin utveckling. Under aktiviteter i helklass som aerobicslektionen så syns det tydligt hur eleverna tappat engagemang när det inte finns någon interaktion mellan dem. Många börjar slarva med rörelser och tycker det blir monotont och tråkigt.

Ní Chróinín & Cosgrave (2011) har kommit fram till att elevernas samarbetsförmåga förbättras när de får arbeta i grupp. Genom exemplet på danslektionen och exemplet från innebandylektion så kan detta styrkas med denna studie. Det går tydligt att se hur eleverna samarbetar för att klara en uppgift och ta sig framåt i sin utveckling när de får arbeta i grupper. Hade alla elever fått stå och träna sina skott i innebandy individuellt under samma tid så hade det inte funnits plats för kamratåterkopplingen eller samarbetet eftersom de varit upptagna med den egna tekniska prestationen. Detta kan ses ur en sociokulturell syn på lärande då eleverna med hjälp av varandra kliver in i sin proximala utvecklingszon och närmar sig sin potentiella förmåga i samarbete med varandra.

## **8.5 Själbedömning**

Resultatet visar att det sker vissa typer av självbedömning under lektionerna. När det sker är det oftast via verbala frågor från läraren eller att läraren visar rätt teknik. När läraren använder sig av verbala frågor sker det oftast i form av att läraren vill veta hur eleven känner under eller efter en aktivitet. På skola F och B gick det tyda att lärarna ville få sina elever att reflektera över och utvärdera sitt lärande. Båda lärarna använder sig av frågor som; "hur känns det i kroppen?" till sina elever. Svaren som lärarna får är oftast att eleverna beskriver känslor som att det var jobbigt. Detta gör det svårt att se om de skett något lärande hos eleverna. Lärarna hade istället kunnat ställa följdfrågor som "varför?", vilket kan resultera i att lärandet och engagemanget ökar hos eleverna (Sebba et al. 2008). När läraren visade rätt teknik gick det att utläsa ett tydligt exempel som visar att det har skett en interaktion mellan lärare och elev. I slutet av lektion beskriver läraren att de flesta elever har svårigheter med att komma ned djupt i en knäböj. Läraren beskriver att det är vanligt förekommande hos elever på gymnasiet och att man oftast är stel i baksidan av låret. Läraren visar sedan för sina elever hur en korrekt knäböj ska se ut. När lektionen är slut är det en elev som stannar kvar och provar att göra en knäböj igen. Med det här exemplet går det att tyda att det har skett ett lärande hos eleven genom att hen själv reflekterade över sitt eget utförande när hen såg hur läraren gjorde.

## **8.6 Metoddiskussion**

Med resultatet i vår studie går det inte att göra en generalisering av vilka faktorer som begränsar eller främjar användandet av formativ bedömning i idrott och hälsa-undervisningen. Eftersom vi endast har observerat 14 stycken lektioner på fyra skolor kan det finnas faktorer som vi inte har kunnat identifiera utifrån vårt material. Istället kan vi se tendenser på hur lärare i ämnen arbetar och vad för undervisning som tenderar att dominera lektionerna. Eftersom att ett observationsschema utformades och filmerna har setts flertalet gånger och spolats tillbaka till skeendena så anses resultatet i studien vara tillförlitligt. Däremot så är många händelser tolkade vilket kan sänka tillförlitligheten en aning eftersom att en annan forskare kan tolka samma händelse på ett annat sätt. Resultatet baserar sig på hur lärarna använder sig av de fem nyckelstrategierna inom formativ bedömning. Om ett annat



analysverktyg hade använts hade kanske en annan uppfattning skapats om hur lärarna använder formativ bedömning i undervisningen.

### **8.7 Vidare forskning**

Det finns mycket forskning kring just formativ bedömning men inte lika mycket i idrott och hälsa. Forskning inom idrott och hälsa har fokuserat mer på betygsättning än formativ bedömning. Det skulle behövas mer forskning om varför eller varför inte lärare använder sig av formativ bedömning i idrott och hälsa eftersom att det förespråkas av de flesta men ändå inte appliceras i så stor utsträckning. Vad är det som gör det så svårt att använda sig av formativ bedömning i just detta ämne, är det för att det är ett praktiskt ämne? Värt att studera vidare är varför lärare i idrott och hälsa inte använder sig av formativ bedömning i sin undervisning.

### **8.8 Slutsats**

Slutsatsen i studien är att lärarna inte använder sig av formativ bedömning i sin undervisning men det förekom att de omedvetet fick med någon del av den formativa bedömningen. När de omedvetet använde sig av formativ bedömning gick det tyda att lektionen blev mer meningsfull för eleverna och att lärandesituationer förekom oftare. Vi har kunnat se att faktorer som underlättar för formativ bedömning är att läraren har ett syfte med lektionen och att det tydliggörs för eleverna och i lektionsupplägget samt att läraren vinnlägger sig om att aktivera eleverna och sitt eget lärande respektive i gruppindelningar.

## Käll- och litteraturförteckning

Annerstedt, C., Peitersen, B. & Rønholt, H. (2001). *Idrottsundervisning: ämnet idrott och hälsas didaktik*. Göteborg: Multicare.

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

Black, P. & Wiliam, W. (1998) Assessment and Classroom Learning, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.

Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber

Cowie, B. & Bell, B. (1999). A model of formative assessment in science education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(1), 32-42.

Ekberg, Jan-Eric (2009). *Mellan fysisk bildning och aktivering: en studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2009.

Fisette, J. & Franck, D (2012) 'How Teachers Can Use PE Metrics for Formative Assessment', *JOPERD: The Journal Of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(5) 23-34.

*Gymnasieskola 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket Tillgänglig på Internet:

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2597>

Hattie, J. & Timperley, H. (2007) The power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.

Hassmén, N. & Hassmén, P. (2008). *Idrottsvetenskapliga forskningsmetoder*. 1. uppl. Stockholm: SISU idrottsböcker.

Hay, P.J. (2006) Assessment for learning in physical education. I O'Sullivan, M., MacDonald, D. & Kirk, D. (2006). *The handbook of physical education*. London: Sage publications.

Hirsh, Å. & Lindberg, V. (2015) Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning. Vetenskapsrådet.

Hult, A. & Olofsson, A. (red.) (2011). *Utvärdering och bedömning i skolan: för vem och varför?*. Stockholm: Natur & kultur

*Idrott och hälsa: en samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning.* (2007). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Jönsson, A. (2013). *Lärande bedömning*. 3., [utök.] uppl. Malmö: Gleerups utbildning

Kahl, S. (2005) Where in the world are formative tests? Right under your nose! *Education Week*, 25 (4), 11.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014) Den kvalitativa forskningsintervjun. Studentlitteratur, Lund.

Larsson, H. Lundvall, S., Meckbach, J., Peterson, T. & Quennerstedt, M. (red.) (2016). *Hur är det i praktiken?: lärare utforskar ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan.

Leahy & William. (2012) From teachers to schools: scaling up professional development for formative assessment. I Gardner, J. (red.) *Assessment and learning*. 2nd ed. (2012). London: SAGE, 49-68.

Leirhaug, P.E. & Annerstedt, C. (2016) Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21:6, 616-631

Lindström, L., Lindberg, V. & Pettersson, Astrid (red.) (2013). *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. 3., [oförändrade] uppl. Stockholm: Liber

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

MacPhail, A. & Halbert, J. (2010) 'We had to do intelligent thinking during recent PE': Students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *European Physical Education Review*, 17(1), 23-39.

Minten, Eva (2013). *Forskning för klassrummet: vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Skolverket.

Ní Chróinín, D. & Cosgrave, C. (2013) Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education & Sport*

*Pedagogy* Vol. 18 Issue 2.

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17408989.2012.666787> [2014-03-26]

Olsson, Henny & Sörensen, Stefan (2011). *Forskningsprocessen: kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. 3. uppl. Stockholm: Liber

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Johanneshov: TPB.

Redelius, K. Quennerstedt, M, & Öhman, M, (2015) Communicating aims and learning goals in physical education: part of a subject for learning?. I: Routledge (red.) *Sport, education and society*, 20(5), 641-655.

Sadler, R. D. (2005). Formative assessment and the design of instructional system.

*Instructional Science*, 18, 119-144.

Sebba, J., Crick, R.D., Yu, G. Lawson, H., Harlen, W. & Durant, K. (2008). Systematic Review of Research Evidence of the Impact on Students in Secondary Schools of Self and Peer Assessment. I:165 *Research Evidence in Education Library*, 1–47. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Småberg, Thomas & Eklöf, Anders (red.) (2013). *Bedömning som motivation och utvecklande pedagogiskt verktyg: att synliggöra det synliga lärandet*. [Sverige]: Tankesmedjan

Tjora, Aksel (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap: kvalitativ forskning i praktiken*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

William, D. (2011) What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*. 37, 3-14. Elsevier.

Skolverket (2014). *Formativ bedömning*.

<http://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/formativ-bedomning-1.223359>

[2016-11-04].

Skolverket (2016a). *Vad är bedömning?*.

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/tema-bedomning/vad-ar-bedomning-1.157698>

[2016-11-04].

Skolverket (2016b). *Bedömning för lärande - ett förhållningssätt inte en metod.*

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/artikelarkiv/bedomning-for-larande-ett-forhallningssatt-inte-en-metod-1.173266>

[2016-11-07].

Skolverket (2016c) *Formativ bedömning – bedömning för lärande.*

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/undervisning/formativ-bedomning-1.100681>

[2016-11-07].

Wiliam, D. (2013). *Att följa lärande formativ bedömning i praktiken.* Johanneshov: MTM

Wiliam, D. & Thompson, M. (2007) Integrating assessment with learning: what will it take to make it work? *In: The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning.* Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey. 53-82.

## Bilaga 1

### Litteratursökning

#### Syfte och frågeställningar:

Syftet med studien är att, ur ett kulturellt perspektiv, undersöka om och hur fyra lärare på gymnasiet i idrott och hälsa använder formativ bedömning i sin undervisning. Studien syftar även till att utröna faktorer som främjar och hindrar användning av formativ bedömning

Frågeställningarna som utformats för att besvara vårt syfte är följande:

- Hur framställs syftet i undervisningen och på vilket sätt är det relaterat till lärande?
- När och på vilket sätt använder läraren någon av de fem nyckelstrategierna inom formativ bedömning?
- Vilka faktorer kan främja användningen av formativ bedömning?

#### Vilka sökord har du använt?

*Formativ bedömning, Bedömning för lärande, Assessment learning, Formativ bedömning i idrott och hälsa. Assessment for learning in physical education, Formative assessment.*

#### Var har du sökt?

*GIH:s bibliotekskatalog, DiVA, Google Scholar, Google, Discovery.*

#### Sökningar som gav relevant resultat

*GIH:s bibliotekskatalog: Formativ bedömning, bedömning för lärande.  
DiVA: Bedömning för lärande, Formativ bedömning i idrott och hälsa.  
Google Scholar: Assessment learning, Formative assessment.  
Google: Assessment for learning in physical education.  
Discovery: Formative assessment, Assessment for learning in physical education.*

#### Kommentarer

*Det har varit relativt lätt att hitta litteratur i de sökmotorer som angivits. Vi har även hittat mycket i litteraturlistor från olika artiklar och uppsatser. Vår handledare har även försett oss med några väsentliga artiklar.*

## Bilaga 2

### Observationsschema

- Hur introducerar läraren lektionen? Hur summerar läraren lektion?
  - Exempel: Läraren beskriver hur lektionsinnehållet ser ut. Läraren avslutar lektionen med att ställa olika frågor om vad eleverna har gjort och hur det har gått.
- Hur tydliggör läraren elevernas lärande utifrån klassrumsdiskussioner, uppgifter, frågor och aktiviteter?
  - Exempel: Läraren ställer frågor som eleverna får finna svaren till, läraren använder sig av aktiviteter där eleverna får ta ansvar för sitt eget lärande.
- Hur ser dialog/monolog ut mellan lärare och elev?
  - Exempel: Läraren ger instruktioner för att utveckla utförandet eller ger motivationsord som bra, kämpa och bra jobbat.
- Hur ser dialogen ut bland eleverna under lektionerna?
  - Exempel: Det sker ingen dialog eller att det sker en dialog mellan eleverna.
- Hur gör läraren för att eleverna ska kunna reflektera över sitt egna lärande?
  - Exempel: Läraren ställer frågor om lektionen. Exempelvis “Vad gick bra?” “Vad lärde ni er?” “Hur kändes det i kroppen?” Eleverna får övningar som de ska genomföra, därefter får de reflektera själv över hur de ska utveckla utförandet.