



”Jag tycker att kunskapskraven är jätte tydliga...”

- En kvalitativ studie om elevers förståelse för vad de ska kunna sista året i grundskolan

Alexandra Forss & Patrik Berglund

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN
Självständigt arbete avancerad nivå 80:2017
Ämneslärarprogrammet 2013-2018
Handledare: Jane Meckbach
Examinator: Bengt Larsson



”I think the knowledge requirements are very unclear...”

– A qualitative study of pupils understanding of what they should be able to last year in elementary school

Alexandra Forss & Patrik Berglund

THE SWEDISH SCHOOL OF SPORT
AND HEALTH SCIENCES
Degree Project Advanced Level 80:2017
Teacher Education Program 2013-2018
Supervisor: Jane Meckbach
Examiner: Bengt Larsson

Sammanfattning

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien var att undersöka om elever i årskurs nio vet vad som förväntas av dem i ämnena idrott och hälsa, svenska och matematik. Ytterligare ett syfte med studien var att ta reda på när, var och hur kunskapskraven förmedlas och konkretiseras från lärare till elever.

- Vad vet eleverna om vad som förväntas av dem i de olika ämnena?
- När, var och hur förmedlas kunskapskraven från lärare till elever?
- Vilka likheter och skillnader finns det mellan de olika ämnena?

Metod

En kvalitativ intervjumetod har använts för att besvara studiens syfte och frågeställningar. Tre fokusgruppsintervjuer har utförts med fyra elever i respektive grupp. Urvalen har tagits fram utifrån bekvämlighetsprincipen och intervjuerna har utförts på två olika skolor i Stockholmsområdet. Intervjuerna spelades in, transkriberades och därefter tolkades materialet utifrån en tematisk innehållsanalys. Resultaten diskuterats därefter med hjälp av det sociokulturella perspektivet och tidigare forskning.

Resultat och slutsats

Eleverna har till viss del förståelse för vad som förväntas av dem i ämnena idrott och hälsa samt svenska, medan förståelsen är sämre inom matematikämnet. Kunskapskraven förmedlas för det mesta muntligt och/eller via någon form av hjälpmedel, exempelvis en smartboard eller papper. Detta sker i regel inför varje nytt moment. Ibland får eleverna även exempel på hur en uppgift ser ut på en E-, C-, och A-nivå. Lärarna i de olika ämnena beskrivs arbeta på liknande sätt, förutom när det gäller matematikämnet där eleverna inte får se kunskapskraven.

Det finns många likheter mellan ämnena, men det som sticker ut som en skillnad är att eleverna har mycket sämre förståelse för matematikämnet. Utöver det verkar skillnaderna handla om vem läraren är och hur denne väljer att göra snarare än att det har något med respektive ämne att göra. Något som verkar extra viktigt är att lärare förklarar kunskapskraven och konkretiserar dem så att eleverna förstår vad de olika värdeorden betyder.

Abstract

Aim

The purpose of the study is to investigate whether pupils in grade nine know what is expected of them in the subjects of PE and health, Swedish and mathematics. Another purpose of the study is to find out when, where and how knowledge requirements are conveyed and concretized from teacher to pupils.

- What do the pupils know about what is expected of them in the different subjects?
- When, where and how are the knowledge requirements from teacher to pupil conveyed?
- What are the similarities and differences between the different subjects?

Method

A qualitative interview method has been used to answer the study's purpose and questions. Three focus group interviews have been conducted with four pupils in each group. The selection has been developed based on the convenience principle and interviews have been conducted at two different schools in the Stockholm area. The interviews were recorded, transcribed and then the material was interpreted on the basis of a thematic content analysis. The results are then discussed using the sociocultural perspective and previous research.

Results and conclusions

The pupils have some understanding of what is expected of them in the subjects of PE and health as well as Swedish, while understanding is worse in mathematics. Knowledge requirements are communicated mostly orally and/or via some kind of aids, such as a smartboard or paper. This usually occurs before every new moment. Sometimes pupils also get examples of how a task looks at an E, C, and A-level. The teachers in the different subjects are described to work similarly, except for the mathematical subject where pupils almost can not see the knowledge requirements.

There are many similarities between the subjects, but what seems like a difference is that the pupils have a much worse understanding of the mathematical subject. In addition, the differences seem to be what the teacher is and how he chooses to do rather than having something about the subject to do. What seems extra important is that teachers explain the knowledge requirements and make them concrete so that the pupils understand what the different values mean.

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Introduktion	1
1.2 Bakgrund	2
1.2.1 Betygssystemets utveckling	2
1.2.2 Formativ bedömning	4
1.2.3 Bedömningsmatriser	5
1.2.4 Tre ämnen	6
1.2.5 Kunskapskraven	6
1.3 Forskningsöversikt	8
1.3.1 Skolverkets nationella undersökning (NU-03).....	8
1.3.2 Formativ bedömning – fokus på förmedlingen av kriterierna.....	9
1.3.3 Forskning ur ett lärar- och elevperspektiv.....	13
1.3.4 Sammanfattning över forskningsläget.....	14
1.4 Syfte och frågeställningar	15
1.5 Teoretiskt ramverk	15
2 Metod	18
2.1 Urval.....	19
2.2 Procedur	19
2.3 Databearbetning	20
2.4 Etiska överväganden	20
2.5 Tillförlitlighet och giltighet.....	21
3 Resultat	23
3.1 Vad vet eleverna om vad som förväntas av dem i de olika ämnena?.....	23
3.1.1 Idrott och hälsa	23
3.1.2 Svenska	24
3.1.3 Matematik	25
3.2 När, var och hur förmedlas kunskapskraven mellan lärare och elever?.....	26
3.2.1 <i>När</i> förmedlas kunskapskraven?	26
3.2.2 <i>Var</i> förmedlas kunskapskraven?	28
3.2.3 <i>Hur</i> förmedlas kunskapskraven?.....	30
3.3 Vilka skillnader och likheter finns det mellan de olika ämnena?	35
4 Sammanfattande diskussion	37
4.1 Diskussion	37
4.1.1 Idrott och hälsa	37
4.1.2 Svenska	39
4.1.3 Matematik	41
4.1.4 Sammanfattning och jämförelse mellan ämnena	42
4.2 Metoddiskussion	44
4.3 Slutsats	45
4.4 Vidare forskning.....	46
 Käll- och litteraturförteckning.....	 47
 Bilaga 1 – Litteratursökning	 51
Bilaga 2 – Intervjuguide	52
Bilaga 3 – Kunskapskraven i sin helhet.....	53
Bilaga 4 – Meddelande till lärare.....	59
Bilaga 5 – Brev till vårdnadshavare.....	60

1 Inledning

1.1 Introduktion

Lärare ska utifrån det centrala innehållet för respektive ämne skapa undervisningsmoment som ska bedömas utifrån de nationella kunskapskraven. Problemet är dock att kunskapskraven, av både lärare och elever, upplevs som både luddiga och svårförstådda. Detta framkom bland annat i Skolverkets nationella utvärdering NU-03 där resultaten visade att det var en större andel lärare som påstod att de förmedlade kunskapskraven till eleverna än vad det var elever som sa sig ha tagit del av dem. Skolverkets nationella utvärdering visade dessutom att enbart var femte elev tyckte att lärare knöt an sin undervisning till kunskapskraven på ett bra sätt och att de kände sig dåligt informerade om vad som krävdes för respektive betyg. (Skolverket, 2003) Detta kan verkligen ses som ett problem i och med att forskning menar på att eleverna har större chans att lyckas i skolan om de vet vad som faktiskt förväntas av dem (Jönsson 2017, s. 21).

I artikeln *Kritik mot vaga kunskapskrav* beskriver Gunnar Hyltegren (2014), doktorand i didaktik och pedagogisk profession vid Göteborgs universitet, att lärare tolkar kunskapskraven på olika sätt och att det finns vissa missuppfattningar angående hur kunskapskraven ska tolkas. I Hyltegrens forskning framkom det att han har studerat alla 197 riksdagsmotioner angående de nationella kunskapskraven mellan år 1990 och 2011. Riksdagsledamöterna beskrivs ha haft stora förhoppningar på att kunskapskraven skulle vara en nyckel till att förbättra den svenska skolan, vilket dock inte anses ha blivit fallet på grund av kunskapskravens vaga beskrivningar. Enligt Hyltegren är kunskapskraven minst lika diffusa i Lgr 11 som i Lpo 94, vilket han menar kan tyda på att det inte är möjligt att nationellt precisera kunskapsnivåer i ett skolämne. Därmed kan användbarheten av kunskapskraven starkt ifrågasättas. (Skolvärlden, 2014)

Enligt styrdokumenterna ska lärare och elever ges stort utrymme att planera och utforma undervisningen tillsammans, såsom innehåll och arbetsätt. Detta förutsätter således att information om mål och kunskapskrav ges till alla elever vid kursstart, i början av olika ämnesblock samt under utbildningens gång (Skolverket, 2014a). Kunskapskraven kan presenteras på olika sätt, exempelvis i löpande text eller i tabellform, och läraren är fri att välja presentationssätt så länge informationen är densamma (Gustavsson, Måhl & Sundblad 2012, s. 205). Det finns dock inget krav på hur många gånger lärarna ska kommunicera

kunskapskraven till eleverna, mer än att det ska ske minst en gång per termin. Det påpekas dock att fler tillfällen har sina fördelar, speciellt för de lite svagare eleverna. (ibid, s. 143)

I en artikel i Skolvärlden (2016) beskriver dock Jennie Sivenbring att hon, i sin avhandling *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan*, har kommit fram till att högstadiel elever ofta inte har någon aning om vad som krävs av dem för att de ska uppfylla målen. Under varje lektion talas det om krav, men enligt eleverna förstår de inte vad dessa krav innebär. Vilket kan kopplas samman med att formuleringarna är luddiga och svårbegripliga. (Skolvärlden, 2016)

Denna undersökning syftar därmed till att se hur det ser ut i skolan idag, ett och ett halvt decennium efter Skolverkets undersökning NU-03 och med ett nytt styrdokument (Lgr 11) som implementerades hösten år 2011. Fokus i denna studie är niondeklassares kunskaper om vad som förväntas av dem i idrott och hälsa, svenska och matematik samt hur kunskapskraven kommuniceras och konkretiseras från lärare till elever.

1.2 Bakgrund

I följande del av uppsatsen presenteras en genomgång om betygssystemets utveckling, formativ bedömning, bedömningsmatriser, vilka skolämnen studien utgår ifrån och kunskapskravens uppbyggnad. Detta för att bilda en större förståelse kring det som studien behandlar.

1.2.1 Betygssystemets utveckling

Grundandet av betygssystemen kom under 1820 års skolordning och enligt Tholin (2006, s. 63) fanns det vid denna tidpunkt inga ramar för de olika betygsstegen, utan det var upp till läraren själv att sätta det betyg som denne ansåg att elevernas kunskaper och flit var värt. Under år 1878 kom sedan den första läroplanen till, vilken hade till syfte att användas som ett instrument för att få kontroll på vad för innehåll undervisningen skulle utgöra samt att den skulle vara likvärdig runt om i Sverige. Ali Klapp beskriver i sin bok *Bedömning, betyg och lärande* (2015, s. 114) att skolan sedan dess har utgått från tre olika betygssystem under 1900-talet: det absoluta, det relativa och det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet.

Det absoluta betygssystemet användes fram till 1960-talet, och enligt Skolverkets text utgick detta betygssystem från att det fanns en kunskap som var absolut och säker. Betyg gavs

utifrån en sjugradig skala på kunskap och en femgradig skala på uppförande. Och det fanns som sagt få anvisningar om vad respektive betyg innebar, vilket ledde till att den enskilde läraren var "mycket fri i sin bedömning". (Skolverket, 2014b)

I och med införandet av Lgr 62 användes därefter det relativa betygssystemet, vilket även kallas för det normrelaterade betygssystemet. Detta betygssystem byggde på en matematisk teori om en så kallad normalfördelning. På Skolverkets hemsida går det att läsa att detta betygssystem hade som "[...] främsta syfte att på ett systematiskt och tillförlitligt sätt rangordna eleverna sinsemellan för att därigenom garantera ett rättvist urval till studier vid gymnasium eller vid universitet och högskola" (Skolverket, 2014b). Betygsskalan för kunskap utgjordes vid det här laget av fem steg, 1-5, med varsin procentsats utifrån hur betygen skulle delas ut. Även under denna tid fick eleverna betyg i ordning (en tregradig skala) och uppförande (en fyrgradig skala). (ibid.)

Med läroplanen Lgr 69 försvann sedan betyg i ordning och uppförande. Under Lgr 80 fanns det kvar en betygsskala med fem steg, men numera utgick lärarna inte längre ifrån någon given procentsats för respektive betyg. För en enskild klass kunde således medelbetygen avvika från riksgenomsnittet. (Skolverket 2014b) I samband med Lgr 80 påbörjades det även en decentralisering i Sverige, vilken ledde till att kommunerna fick ett större inflytande över skolan och att skolledningen tillsammans med lärarna fick ett ökat ansvar. Läroplanen gav från och med då ett större utrymme för lokala tolkningar för att på så vis bättre kunna matcha skolornas olika förutsättningar. (Lundgren, Säljö & Liberg 2010, s. 108)

I och med att det relativa betygssystemet kritiserades starkt ersattes det därefter av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet. Detta skedde under 90-talet genom Lpo 94 och hade för avsikt att ge bättre information om vad för kunskaper eleverna besatt. Från och med Lpo 94 bedöms elever utifrån sina egna kunskaper i relation till nationella kunskapskrav. Under Lpo 94 användes betyget IG för underkänt och G, VG och MVG som godkända betyg. Medan vi nu idag, från och med införandet av Lgr 11, använder F som icke godkänt betyg och E-A som godkända betyg (där A är det högsta betyget). Nationella kunskapskrav finns för betygsstegen E, C och A, och det är alltså dessa kunskapskrav som den här studien till stor del handlar om. (Skolverket, 2014b)

Sammanfattningsvis har det skett två stora förändringar under 1900-talet, övergången mellan

det absoluta betygssystemet till det normrelaterade betygssystemet och övergången mellan det normrelaterade betygssystemet till det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet. Dessa betygssystem har utformats från olika kunskapstraditioner, och övergången till det målrelaterade betygssystemet förändrade exempelvis bedömningens syfte. Från att det var stort fokus på urvalsfunktion gick det mer mot bedömning med ett pedagogiskt syfte (Jönsson 2017, s. 16). Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemets fokus ligger med andra ord på kunskapen eleverna ska tillgodogöra sig, och undervisningen rörde sig därmed mer mot ett formativt bedömningssätt istället för en summativ syn på bedömning. Lärandet blev med andra ord mer en process än ett absolut tillstånd. (ibid.)

1.2.2 Formativ bedömning

Anders Jönsson (2017) skriver i sin bok *Lärande bedömning* att ett formativt förhållningssätt innebär att eleverna ska vara införstådda i vad som är viktigt inom ett moment och vad de förväntas lära sig. Vilka lärandemål som läraren har satt upp och hur bedömningskriterierna ser ut är med andra ord något eleverna ska ha kunskap om. Trots att tydliggörandet av mål och kriterier är en känd framgångsfaktor för att eleverna ska prestera bättre är det enligt Jönsson (2017, s. 21) inte en självklarhet för alla att man bör kommunicera dessa till eleverna. Han menar även på att elevernas prestationer förbättras väldigt mycket när konkreta exempel används som ett komplement till kunskapskraven (ibid.).

Skolverket (2014c) skriver att lärare och elever behandlar tre frågor när det gäller tydliggörande av målen: vad målet är, hur eleven ligger till och hur eleven ska gå vidare från där den befinner sig. För att dessa tre frågor ska kunna besvaras beskrivs fem nyckelstrategier för formativ bedömning där de viktigaste aktörerna är eleven själv, läraren och klasskamraterna. De fem strategierna som nämns är följande: ”vad ska eleverna lära sig?”, ”vad kan de redan?”, ”hur ska eleven göra för att komma vidare?”, ”hur kan eleverna stödja varandras lärande?” och ”hur kan eleven bedöma och styra det egna lärandet”? (ibid.)

I de svenska ämnesplanerna finns det vissa mål som ska hjälpa eleverna i deras kunskapsutveckling, och vilka sedan kompletteras av kunskapskraven. Det är viktigt att eleven förstår varför den ska lära sig något och samtidigt att det finns en känsla av delaktiga i undervisningen. Skolverket (2014c) belyser under den här punkten att en förståelse för målen är viktigt för eleven och att ett förtydligande och en väg mot förståelse kan ske genom

diskussion med läraren. Detta kan exempelvis vara diskussioner där eleven får lära sig skillnaderna på olika prestationer som i sin tur kan leda till uppfyllda mål och betyg. (ibid.)

Det är viktigt att både eleven och läraren kan se vilka kunskaper eleven besitter i spegling mot målen. Här spelar den formativa bedömningens roll in och det är betydelsefullt att läraren håller en kvalitét på sina uppgifter som gör det möjligt för eleven att visa sina kunskaper. Med insikt från den insamlade informationen om elevens kunskap ska läraren sedan kunna genomföra ändringar i sin undervisning för att bemöta eleven utifrån dennes specifika behov. (ibid.)

Återkoppling är något som Skolverket menar kan hjälpa en elev att komma vidare i sin kunskapsutveckling. Eleven och läraren ska ha en dialog som möjliggör att eleven närmar sig målen och minskar avståndet mellan sin kunskap och den kunskap som undervisningen syftar till. (ibid.) Genom kamratbedömning får eleverna behandla olika arbeten på olika nivåer och med skilda kvalitéer, vilket kan ses som en metod för att stärka elevernas kunskaper när det gäller självbedömning. Med en utvecklad förståelse för vad som krävs för olika betygsnivåer kan elevernas egen förmåga att ta ansvar över sitt eget arbete öka. (ibid.)

1.2.3 Bedömningsmatriser

Anders Jönsson (2017) skriver i *Lärande bedömning* att en strategi för att göra bedömningar mer valida och tillförlitliga är att använda tydligt beskrivna bedömningsanvisningar i form av bedömningsmatriser, vilka ska innehålla de kvaliteter som ska bedömas (kriterier) och kvalitativa nivåbeskrivningar för de olika kriterierna. Jönsson menar att bedömningsmatriser ska syfta till att göra både kriterier och progressionsnivåer explicita för att på så vis vara en tydlig indikator, för såväl lärare som elever, på vad som är viktigt inom ett visst moment och vad som kommer att vägas in i bedömningen. (2017, s. 78) Utformandet av matriserna har dock inga tydliga riktlinjer utan de kan se ut på olika sätt (ibid.).

Christian Lundahl (2011) har även han skrivit om bedömningsmatriser och i sin bok *Bedömning för lärande* beskriver han att de är ett hjälpmedel för att på ett tydligt sätt gestalta den relation som finns mellan lärandemål, undervisning och bedömning. Bedömningsmatriserna ska således bidra med en förståelse för vad eleverna ska göra, hur de ska göra det och varför bedömningen ser ut som den gör. (Lundahl 2011 s. 93)

I en forskningsöversikt från Skolverket skriver Grönlund (2016) att Ernesto Panadero och Anders Jönsson har visat på att matriser kan stödja elevernas lärande på mer än ett sätt. Deras undersökning utgjordes av 21 studier från såväl olika ämnen som stadier. Vissa studier har behandlat faktiska prestationer medan andra har handlat om elevuppfattningar. Utifrån denna undersökning beskrivs Panadero och Jönsson ha kommit fram till att en formativ användning av matriser hjälper eleverna att förstå vad som förväntas av dem, vilket således kan få eleverna att känna sig tryggare i sitt arbete. Dessutom så hjälper bedömningsmatriser återkopplingsprocessen i och med att det underlättar för läraren att samtala med eleven utifrån en matris. Samtidigt visar forskningen att bedömningsmatriserna i sig kan fungera som en hjälp när eleverna ska bearbeta den återkoppling läraren ger dem. Andra positiva faktorer med matriser är att de stärker elevernas självförtroende och självreglering samtidigt som forskning visar att bedömningsmatriser kan hjälpa eleverna att planera sitt arbete och använda dem som kontrollinstrument innan inlämningar. (Grönlund, 2016)

Barbro Westlund (2009), lektor i läs- och skrivutveckling vid Stockholms universitet, skriver i sin bok *Att undervisa i läsförståelse* om vikten av att lärare konkretiserar kunskapskraven och bedriver en målorienterad svenskundervisning. Enligt henne leder detta till att eleverna blir mer medvetna om var de befinner sig, i förhållande till kunskapskraven och målen, och hur de därmed kan arbeta vidare för att uppnå de nationella målen för svenskämnet. Med hjälp av tydliga undervisningsmål ger läraren förutsättningar för att eleverna ska bli motiverade och högpresterande, till skillnad emot vaga mål som kan göra att eleverna underpresterar eller till och med ger upp för att målen inte känns uppnåeliga. (Westlund 2009, s. 26) Konkretiseringar av kunskapskraven skulle kunna utgöras av just bedömningsmatriser.

1.2.4 Tre ämnen

Studien kommer att utgå från tre ämnen i årskurs nio för att ta reda på hur elevernas förståelse ser ut angående vad som förväntas av dem samt hur lärarna kommunicerar och konkretiserar kunskapskraven. De tre utvalda ämnena är svenska, idrott och hälsa samt matematik. Dessa ämnen har valts ut på grund av att det är tre ämnen som har relativt olika karaktär och därmed även skulle kunna vara intressanta att jämföra.

1.2.5 Kunskapskraven

Kunskapskraven innehåller en hel del värdeord, vilka exempelvis kan se ut så här i de olika betygsstegen: **till viss del** (för betyget E), **relativt väl** (för betyget C) och **väl** (för betyget A).

För betyget E används exempelvis även följande värdeord: **i huvudsak**, **enkla** och **grundläggande**. Medan **relativt god**, **förhållandevis god** och **utvecklade** är exempel på ord som används för betyget C. Till sist, för betyget A, är dessa värdeord flitigt använda: **välutvecklade**, **god** och **mycket god**. Dessa värdeord används inom alla tre ämnena, men det finns även andra som är mer specifikt utformade för respektive ämne.

Nedan presenteras en del av ett kunskapskrav för respektive ämne för att på ett tydligt sätt gestalta hur värdeorden används i en sammanhängande text. För att se kunskapskraven i sin helhet se bilaga 3.

Idrott och hälsa i årskurs 9

Här nedan ses ett exempel på ett av kunskapskraven i idrott och hälsa:

För betyget E	För betyget C	För betyget A
"Eleven kan på ett i huvudsak fungerande sätt sätta upp mål för och planera träning och andra fysiska aktiviteter."	"Eleven kan på ett relativt väl fungerande sätt sätta upp mål för och planera träning och andra fysiska aktiviteter."	"Eleven kan på ett väl fungerande sätt sätta upp mål för och planera träning och andra fysiska aktiviteter." (Skolverket 2011, s. 55-57)

Svenska i årskurs 9

Här nedan ses ett exempel på ett av kunskapskraven från svenskämnet:

För betyget E	För betyget C	För betyget A
"Eleven kan skriva olika slags texter med viss språklig variation, enkel textbindning samt i huvudsak fungerande anpassning till texttyp, språkliga normer och strukturer."	"Eleven kan skriva olika slags texter med relativt god språklig variation, utvecklade textbindning samt relativt väl fungerande anpassning till texttyp, språkliga normer och strukturer."	"Eleven kan skriva olika slags texter med god språklig variation, välutvecklade textbindning samt väl fungerande anpassning till texttyp, språkliga normer och strukturer." (ibid, s. 230-232)

Matematik i årskurs 9

Här nedan ses ett exempel på ett av kunskapskraven från matematikämnet:

För betyget E	För betyget C	För betyget A
"Eleven har grundläggande kunskaper om matematiska begrepp och visar det genom att använda dem i välkända sammanhang på ett i huvudsak fungerande sätt."	"Eleven har goda kunskaper om matematiska begrepp och visar det genom att använda dem i bekanta sammanhang på ett relativt väl fungerande sätt."	Eleven har mycket goda kunskaper om matematiska begrepp och visar det genom att använda dem i nya sammanhang på ett väl fungerande sätt."
		(ibid, s. 70-71)

1.3 Forskningsöversikt

Följande del av uppsatsen syftar till att sätta denna undersökning i ett större vetenskapligt sammanhang genom att redogöra för den tidigare forskning som bedrivits kring elevers förståelse för *kunskapskraven* och hur lärare kommunicerar/bör kommunicera dessa. Först kommer Skolverkets nationella undersökning beskrivas och därefter ligger fokus på forskning kring den formativa bedömningens första del – att tydliggöra målen. Slutligen presenteras forskning kring bedömning ur en lärares perspektiv och hur eleverna upplever kriterierna i ämnet idrott och hälsa. Kapitlet är uppbyggt med tre huvudrubriker för att det lätt ska gå att orientera sig i forskningen.

1.3.1 Skolverkets nationella undersökning (NU-03)

År 2003 gjorde Skolverket en nationell undersökning, den så kallade NU-03, där syftet var att studera grundskolans utveckling under 1990-talet. Utvärderingen bygger på en tidigare rapport som tar upp skolans utveckling under 90- och början av 00-talen och den handlar övergripande om elevers syn på hur skolan är, hur skolan jobbar mot värdegrunden och hur det hela fungerar i praktiken. (Skolverket, 2003)

Studien visade att 69 procent av de tillfrågade lärarna uppfattade att elevernas medvetenhet om vad som krävs för olika betyg hade ökat något eller ökat väsentligt jämfört med fem år tidigare. Drygt var fjärde (27 %) lärare upplevde att eleverna varken hade mer eller mindre medvetenhet om de olika betygsstegen medan de resterande fyra procenten av lärarna tyckte sig se en minskning. Eleverna själva tyckte däremot att de hade en bättre uppfattning om vad

som krävs för de olika betygen, och detta på grund av att de hade blivit bättre informerade om vad de ska kunna. Den största andelen elever som tyckte att de hade fått information om vad som krävs för olika betyg hittas i ämnena svenska, samhällskunskap och engelska. Medan det inom de praktiska ämnena bild, slöjd, musik samt idrott och hälsa istället fanns många elever som inte förstod vad som förväntades av dem. I ämnet idrott och hälsa var det dessutom störst andel elever som kände att de inte hade fått ett rättvist betyg. Rapporten tar även upp att 30 procent av eleverna inte ansåg att läraren samtalar med dem om deras betygsituation. (ibid.)

Dagens skola grundar sig mycket i mål och resultat, vilket gör det extra viktigt att både lärare och elever har kunskap om ämnens mål och betygskriterier. I Skolverkets rapport tycks kunskapen om just detta ha ökat. Dock anser sig inte alla elever speciellt välinformerade om målen och vad som krävs för ett speciellt betyg. Eleverna tycker att sin egen prestation är bra men ser samtidigt att återkopplingen av deras utförda prestationer inte är tillräcklig i flertalet ämnen. Mellan elva och 20 procent av eleverna menar dessutom att läraren aldrig samtalar med dem om hur det går i idrott och hälsa, matematik och svenska. (ibid.)

1.3.2 Formativ bedömning – fokus på förmedlingen av kriterierna

Elevers medvetenhet

Astrid Pettersson, professor i pedagogik vid Stockholms universitet, skriver följande i *Forskning om undervisning och lärande*: "För att bedömning ska få positiva konsekvenser fordras det som jag skulle vilja sammanfatta i ordet medvetenhet" (2010, s. 8). Med detta menar hon att det är viktigt för lärare att ha grepp om bedömningens grundfrågor – varför, vad, hur, vem, när – men även att de ska besitta en medvetenhet om, både sina egna och andras, bedömningars styrkor och svagheter. Pettersson skriver att "En god bedömning utmärks också av att den sker gemensamt mellan olika parter och att den är tydlig och transparent". (2010, s. 8) Formativ bedömning innebär enligt forskarna Paul Black och Dylan William tre nyckelprocesser. Dessa nyckelprocesser är att fastställa var eleven är i sitt lärande, vad eleven ska uppnå och slutligen vad som behövs för att eleven ska komma dit. (Black & William 2009 via Pettersson 2010, s. 9)

Vidare skriver Pettersson att Sverige är ett land med väldigt lite forskning när det gäller bedömning i klassrummet och för att lära oss mer gällande bedömningen och dess konsekvenser gäller det att förkovra sig i studier från utlandet (Pettersson 2010, s. 9). Hon

nämner återigen Black och William, vilka har utfört en inventering av forskning kring bedömning (ibid, s. 9). Det deras forskning har kommit fram till är att bedömning som förbättrar lärandet utgår ifrån framför allt fem olika faktorer, deras så kallade nyckelfaktorer: ”effektiv återkoppling till eleverna, elevernas ansvarstagande för sitt lärande, anpassning av undervisning till resultatet av bedömningen samt elevernas behov av att kunna bedöma sig själva och förstå hur de ska förbättra sig” (Black & William 1998 se Pettersson 2010, s. 9). De fem nyckelfaktorerna bröts ned till: ”att eleverna görs delaktiga i lärandemålen, att eleverna ges återkoppling som leder till att de vet nästa steg och hur de ska ta sig dit och att förstärka uppfattningen att varje elev kan förbättra sig samt att ge eleverna möjlighet att bedöma sig själva” (ibid, s. 9). De hindrande faktorerna för elevers lärande är enligt Black & William att det kan finnas en tendens hos lärare att bedöma kvantitet istället för kvalitet, att de visar större uppmärksamhet när det gäller poängsättning och betygsättning istället för att ge eleverna bra råd om hur de kan förbättra sig och slutligen en tendens att lägga fokus på elevens uppförande snarare än att stödja denne till ett mer effektivt lärande (ibid.).

Till sist tar Petterson även upp forskaren John Hattie som har gjort en syntes av många metaanalyser som är väsentligt för lärande. Enligt Hattie är lyckat lärande en funktion av tydligt kommunicerade syften, specifikation av kriterier, användning av varierande och passande undervisningsformer med betoning på återkoppling. Vidare beskrivs det att effektiv undervisning skapas när syften, mål och kriterier är förståeliga för eleverna, läraren demonstrerar dem genom exempelvis modeller och slutligen utvärderar om eleverna har förstått undervisningen. (Hattie 2009 se Pettersson 2010, s. 16)

Formativ bedömning i ämnet idrott och hälsa

Björn Tolgfors (2017) har skrivit en avhandling rörande bedömning för lärande (BFL), även kallat formativ bedömning, i ämnet idrott och hälsa på gymnasiet. Studien ämnade ta reda på vad BFL blir i praktiken samt vad BFL gör med lärare, elever och innehållet i ämnet idrott och hälsa. Den forskningsfråga som är aktuell för denna studie är den första av Tolgfors tre frågor, vilken handlar om hur de fem nyckelstrategierna i formativ bedömning kommer till uttryck i lärares och elevers framställningar av BFL. Detta är intressant för studien på grund av att den första nyckelstrategin är just att tydliggöra målen och kunskapskraven. (ibid, s. 14) Genom både intervjuer och observationer kom Tolgfors fram till att det finns ett antal olika sätt att tydliggöra målen, och de fyra sätt han valde att fokusera på var; ”att presentera ämnesplanen vid introduktionen av kursen och sedan hantera den tematisk, att formulera om de

förmågor eleverna ska utveckla till frågor, att låta eleverna sätta upp egna mål för sin träning och hälsa, samt att tydliggöra mål och kunskapskrav med hjälp av bedömningsmatriser och en lärplattform” (ibid, s. 124).

Enligt Tolgfors har många elever tagit del av mål och kunskapskrav i början av kursen, antingen via papperskopior eller utifrån en Powerpoint-presentation. Detta visar sig dock enligt eleverna inte vara tillräckligt, eftersom att det är svårt att komma ihåg vad som står i styrdokumentet en tid efter genomgången. (ibid.) Lärarna menar att ett sätt att göra det lättare för eleverna att kunna ta till sig informationen är att strukturera upp det som står i ämnesplanen genom väl genomtänkta teman. Således ska alltså de förmågor och de delar av det centrala innehållet som hör ihop utgöra ett tema. Vidare beskrivs även att vissa kunskapskrav är tätt sammankopplade med ett visst tema, vilket kan vara positivt för elevernas förståelse. (ibid, s. 125) Det andra sättet att delge eleverna målen på beskrivs vara att skriva om förmågorna till frågor och därefter använda elevernas svar på frågorna vid planeringen av lektionerna. På detta vis ökar elevinflytandet och utrymme för individuella vägar mot målet kan användas. (ibid, s. 126) Det tredje sättet att delge målen på är att låta eleverna sätta upp egna mål, exempelvis genom att låta eleverna skriva träningsdagböcker. Utifrån ett uppsatt mål ska eleverna sedan försöka närma sig en måluppfyllelse och använda träningsdagboken till att dokumentera vad de har gjort. (ibid, s. 126)

Det fjärde och sista sättet att delge målen är användningen av bedömningsmatriser, antingen via någon form av lärplattform eller kopplade till enskilda uppgifter. Bedömningsmatriser är sedan något som fylls i kontinuerligt och som därefter används i exempelvis utvecklings-samtal för att informera eleven om vart denne ligger kunskapsmässigt. Eleverna uppmuntras även till att själva titta på bedömningsmatriser, för att hela tiden veta hur de ligger till i förhållande till målen. Målen tydliggörs med hjälp av bedömningsmatriser när det kommer till skriftliga inlämningsuppgifter, och dessa riktade mot ett kunskapsområde åt gången. (Tolgfors 2017, s. 128) Detta gör det tydligt för eleverna vad som krävs för respektive betygsnivå. Med hjälp av bedömningsmatriser får eleverna även en större förståelse för bedömningen, vilket kan underlätta kommunikationen mellan lärare och elever. (ibid, s. 129)

Formativ bedömning inom matematikämnet

Andreia Balan (2012) skriver i sin avhandling *Assessment for learning – a case study in mathematics education* att eleverna med hjälp av de fem strategierna för formativ bedömning

förbättrade sin kunskap i att visa sina uträkningar och att använda matematiska termer. De som utvecklades mest var de elever som räknades som lågpresterande, där den största skillnaden visades inom hur de använde matematiska metoder för att lösa ett problem och att resonera kring dessa. De eleverna som räknades som högpresterande utvecklades däremot mest när det kom till att på ett tydligt sätt presentera sina uträkningar och sitt användande av matematiska symboler och termer. (ibid, s. 128-141) I sin studie kom Balan även fram till att de positiva effekterna av att använda bedömningsmatriser inte var låsta till att visa mål och kriterier, utan även ett sätt att bygga upp en struktur kring hur de skulle tackla olika problemlösningar. Elevernas lärande förbättrades samtidigt som de även ökade deras motivation positivt. (ibid, s. 141)

Sammanfattningsvis kom studien fram till att de fem lärstrategierna hade inflytande på elevernas lärande i matematikundervisningen. En sådan lärandemiljö påverkade elevers syn på matematik och gjorde det till något roligt att hålla på med. (ibid, s. 142) Även Vetenskapsrådets rapport (2015) lyfter fram formativ bedömning som en viktig faktor när det kommer till utvecklingen av elevers matematiska förmågor, och betonar även att effekten av bedömningen är beroende av vad som fokuseras och på vilket sätt återkopplingen ges.

Avsaknad av kunskap om formativ bedömning

Sanna Wettergren (2013), forskare vid Stockholms universitet, har i sin licentiatuppsats *SAM-tal om bedömning och matematikkunnighet. En studie av lärares tankestilar* analyserat matematiklärares tankestilar. Hon menar att många lärare saknar kunskap och förståelse för hur de ska utföra formativ bedömning i matematikundervisningen, vilket leder till att den feedback eleverna ges ofta saknar både bakomliggande struktur och framåtsyftning. (ibid, s. 97 ff.)

Praktiska instruktioner i svenskämnet

Shui-Fong Lam och Yin-Kum Law (2007) har utfört en studie angående hur en specifik undervisningspraxis påverkade elevernas motivation och resultat i en skriftlig uppgift. Resultatet visade att de praktiska instruktionerna som eleverna fick angående hur de skulle skriva texten ledde till att de blev mer motiverade, vilket även i sin tur bidrog till bättre skrivprestationer (ibid, s. 158).

1.3.3 Forskning ur ett lärar- och elevperspektiv

Bedömning och betyg ur lärares perspektiv

I *Forskning om undervisning och lärande* (2010) har Inger Ridderlind, universitetsadjunkt vid Stockholms universitet, skrivit om bedömning och betyg ur en lärares perspektiv. Även hon lägger stor vikt vid att eleverna måste veta vilka målen är och hur de ska uppnås. Samtidigt menar hon att eleverna behöver bli delaktiga i sin lärprocess och att det är något som lärare behöver stödja eleverna i. Eleverna bör tränas i att ha tilltro till sin egen förmåga och att kunna värdera sin kunskap. Eleverna ska inte ständigt behöva lyssna på vad läraren säger att de behöver träna på, utan de måste kunna avgöra det själva. (Ridderlind 2010, s. 72) Ridderlind beskriver det så här:

Det innebär att läraren måste släppa vissa delar, för att eleverna ska få möjlighet att förlita sig på sitt eget omdöme. Om en elev ska kunna ta ansvar för sitt lärande, måste eleven vara medveten om sitt kunnande, följa sin kunskapsutveckling och själv avgöra om målen uppnås. För att nå dit måste vi lärare ge möjligheter till och stödja denna utveckling. (Ridderlind 2010, s. 72).

Vidare skriver hon att eleverna måste förstå tanken med det lärandet som ska ske och vad som ses som bra kvalitet, vilket hon menar kan ske genom diskussioner av olika lösningar av uppgifter där fördelar och nackdelar för de olika lösningsmetoderna tas upp. På följande vis blir eleverna mer aktiva i bedömningsprocessen. (Ridderlind 2010, s. 72)

Ridderlind (2010) skriver även om det hon kallar värderingsscheman, vilka kan vara utformade på olika sätt beroende på vad de ska användas till – under eller efter ett arbetsområde. Ett värderingsschema syftar till att hjälpa eleverna att få syn på vad innehållet är, öka medvetenheten om vad de kan och hur de borde planera det fortsatta arbetet. Detta menar hon ger eleverna struktur samtidigt som det kan hjälpa dem att sätta ord på sina egna kunskaper. Det är ett arbetssätt som kan leda till att eleverna äger sin kunskapsprocess och att de därmed även kan driva den framåt genom självvärdering. Ridderlind menar att syftet är att låta eleverna reflektera över sitt eget lärande och sin kunskapsutveckling. (ibid, s. 73)

Hur eleverna upplever kriterierna i ämnet idrott och hälsa

Karin Redelius och Peter J. Hay har skrivit en artikel om hur elever i den svenska skolan upplever kriterierna och bedömningen i ämnet idrott och hälsa. Studien har undersökt vad eleverna förstår är grunden för betygsbeslutet och vad de uppfattar är lärandemålen i ämnet. Undersökningen gjordes på 355 elever, 189 killar och 166 tjejer, vilka var fördelade på 28

skolor. Alla elever svarade på en enkät och sedan hölls 23 fokusgruppsintervjuer där 73 av eleverna medverkade. (Redelius & Hay 2012, s. 211) Det svar studien kom fram till var att eleverna uppfattade att fokus låg på attityd och beteendemässiga egenskaper i uppvisningen av fysisk kapacitet och ämnesspecifik kunskap. Resultatet visar även att 86 procent av eleverna tycker att betygen är viktiga i ämnet, men att de inte känner igen de egentliga kriterierna för ämnet och de olika betygsstegen. Majoriteten (78 %) av eleverna tycker att betygskriterierna är tydliga och 81 procent vet vad de ska skulle kunna för att nå ett visst betyg. Studien visade dessutom att 55 procent av eleverna vet när läraren betygsätter dem. (ibid, s. 217 f.)

I studiens fokusgruppsintervjuer ställdes det även en fråga angående lärarens sätt att visa eleverna kriterierna. Eleverna svarade då att de hade sett kriterierna och att det vanligtvis är i början av terminen läraren visade dem. Vissa elever sa att de fick kriterierna i pappersform medan andra sa att läraren visar dem på en overhead. Sedan fanns det även de elever som inte tyckte att läraren hade förmedlat kriterierna alls. (ibid, s. 217)

1.3.4 Sammanfattning över forskningsläget

Sammanfattningsvis är forskare överens om att det är väldigt viktigt att kommunicera och konkretisera kunskapskraven till eleverna för att ett så bra lärande som möjligt ska kunna ske. Dock visar forskningen på att detta inte alltid är fallet och att vissa elever uppfattar att de får kunskapskraven förklarade för sig alldeles för sällan, ibland bara vid det första tillfället på terminen. Enligt en av studierna framkom det även att lärare känner osäkerhet kring att tolka kunskapskraven, konkretisera och förmedla dem samt att utföra en likvärdig bedömning. Den största problematiken låg i att just tolka kunskapskraven och de värdeord som genomsyrar dem, vilket kan ses som en anledning till att lärare även beskrevs ha svårt att förmedla vad som ska bedömas. Enligt Skolverkets nationella utvärdering beskrevs dock, av både lärare och elever, att elevernas förståelse för vad som förväntas av dem i grundskolan har ökat.

1.4 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka om elever i årskurs nio vet vad som förväntas av dem i ämnena idrott och hälsa, svenska och matematik. Ytterligare ett syfte med studie är att ta reda på när, var och hur kunskapskraven förmedlas och konkretiseras från lärare till elever.

- Vad vet eleverna om vad som förväntas av dem i de olika ämnena?
- När, var och hur förmedlas kunskapskraven från lärare till elever?
- Vilka likheter och skillnader finns det mellan de olika ämnena?

1.5 Teoretiskt ramverk

För att analysera studiens empiri kommer det sociokulturella perspektivet på lärande och bedömning att användas. Detta eftersom att avsikten bland annat är att undersöka just samspelet mellan olika individer (Lundgren, Säljö & Liberg, 2010), i detta fall lärare och elever, vilket är en stor del i det sociokulturella perspektivet. Det teoretiska ramverket ska med andra ord användas till analyseringen av studiens framtagna data (Gibbs 2014, s. 43), och syftar till att ge en större förståelse för hur eleverna uppfattar att lärarna arbetar med kunskapskraven och hur väl de anser sig själva ha kunskap om de krav som ställs på dem utifrån de olika kriterierna för respektive betyg.

1.5.1 Allmänt om det sociokulturella perspektivet

Det sociokulturella perspektivet har sitt ursprung från den sovjetiske psykologen Lev Vygotskijs olika arbeten. Vygotskij arbetade mycket med utveckling, lärande och språk, vilket har resulterat i att han har haft en stor betydelse när det gäller utvecklingspsykologi och pedagogik. När Vygotskijs var ung student ägnade han sig åt litteratur, juridik, medicin, konst och estetik, vilket la grund för hans syn på hur lärande och utveckling bör ske. Sedan arbetade han under tio års tid, mellan 1920 och 1930, med frågor gällande just lärande och utveckling. I och med hans intresse för människors utveckling undersökte han genom ett biologiskt och ett sociokulturellt perspektiv hur de två olika delarna samverkar med varandra. (Lundgren, Säljö & Liberg, 2012, s. 185 f.)

Det sociokulturella perspektivet grundades på 1920-talet, men det stora intresset för det för denna syn på lärande och utveckling kom så sent som under 80- och 90-talen. Perspektivet hade exempelvis en betydande påverkan på läroplansreformerna 1994 och även de senaste

styrdokumentet präglas mycket av Vygotskijs tankar och idéer. (ibid, 194 f.)

Det är enligt Säljö oklart varför det sociokulturella perspektivet kom tillbaka, men en anledning som beskrivs som avgörande är det mångkulturella och globaliserade samhället som hade vuxit fram, vilket hade lett till att skillnader i kunskap och värderingar hade blivit betydligt större än tidigare. (ibid, s. 195) Säljö skriver även att en intressant del av det sociokulturella perspektivet är att det inte är kopplat till någon speciell pedagogik eller skola. Det öppnar upp för att det ska kunna förverkligas och användas inom ramen för den vanliga skolan och dess förutsättningar. (ibid.)

1.5.2 Lärande och bedömning ur ett sociokulturellt perspektiv

Säljö (2014) skriver att utgångspunkterna i det sociokulturella perspektivet på lärande är det mänskliga samspelet som sker inom kulturella aktiviteter och hur vi människor använder oss av de redskap som finns. Dessa kulturella redskap, vilka kan vara både språkliga och fysiska, är något som människor tillägnar sig och som används för att observera och bearbeta omvärlden och den kunskap som utvecklats. (ibid, s. 18 f.) Ett grundläggande begrepp som används angående dessa redskap är mediering (Lundgren, Säljö & Liberg 2010, s. 185). Enligt Vygotskij (genom ibid, s. 186) kan inte människan reagera på omvärldens stimuli utan att först tänka med hjälp av sina kulturella redskap, och därefter kommer en respons. Medieringens fysiska och språkliga redskap utvecklas från traditioner och är därmed något som förändras kontinuerligt (ibid, s. 188).

Säljö (ibid, s. 185) skriver om språket som något som möjliggör att vi kan kodifiera den verklighet vi lever i och genom det agera i olika sociala praktiker. När vi människor tänker och kommunicerar innebär det således att vi använder oss av de kulturella erfarenheter som vi har med oss i "bagaget" och kan genom det analysera och nå förståelse för vår omvärld. Det viktigaste redskapet vi människor har anses sålunda vara just språket, i och med att vi genom kommunikation med andra människor kan uttrycka oss och nå förståelse. (ibid, s. 188)

Det sociokulturella perspektivet tar upp att kunskap gynnas av samspel mellan elever och lärare, samtidigt som skolan är en central punkt. Olga Dysthe (2003) skriver även hon om språkets funktion, vilket i det här fallet är länken mellan eleven och läraren (ibid, s. 47 ff.). Hon talar dessutom om länken mellan den yttre kommunikationen och det inre tänkandet.

Dysthe menar att kunskap och information förmedlas genom en kodning från den som lär ut, och som i sin tur avkodas av mottagaren. Den utsända kodningen kan ske både genom skrifter, muntlig kommunikation och genom visuella upplevelser. I ett undervisnings-sammanhang handlar det alltså om lärarens och elevens roll, där läraren ofta blir den som förmedlar kunskap och information till eleven genom att lära ut. Eleven blir i detta fall den som tar till sig informationen och avkodar den i sina tankar. (ibid.)

Inom det sociokulturella perspektivet ses bedömningen som en viktig del för lärandet. Dysthe menar att bedömningen är en central del i Vygotskijs idéer om hur läraren kan stötta eleven i sitt lärande (Dysthe 2003, s. 40). Detta har sitt ursprung ur Vygotskijs idéer om den proximala utvecklingszonen. Genom den proximala utvecklingszonen kan läraren hjälpa eleven vidare i sin kunskapsutveckling genom att den med högre kompetens (läraren i detta fall) vägleder den mindre kompetente (eleven). En utvecklingszon kan därför betraktas som en vägledning mot att nå fram till förståelse för någonting. (Säljö 2014, s. 122 f.) Vygotskij menar att eleven skulle prestera bättre med assistans från en lärare, eller en mer kompetent person, än på egen hand. Intresset för elevens kunskap bör således flyttas från vad den kan just nu till vad den kan om läraren, eller någon annan mer kompetent person, stöttar och öppnar upp för möjligheter till inläring. Det kan på så vis leda vidare till att lärandet betraktas som en del i en process där bedömningen kan ses som ett verktyg för läraren. (Dysthe 2003, s. 172)

Resultatet av den process som sker inom den proximala utvecklingszonen förklaras genom begreppet scaffolding. Scaffolding innebär med andra ord att den som ska lära sig något först får hjälp av en mer kunnig person och som sedan låter stödet successivt avta och till sist upphöra helt i samband med att den lärande behärskar den nya färdigheten. (Lundgren, Säljö & Liberg 2010, s. 192 f.). Det är dock viktigt att återigen poängtera att interaktionen och kommunikationen är nycklarna till lärandet och att kunskap inte är något som överförs mellan människor, utan det är en process som vi deltar i. (ibid, s. 195)

2 Metod

För att besvara studiens syfte och frågeställningar valdes en kvalitativ metod ut, nämligen intervjuer. Egentligen hade studiens ena frågeställning, den angående när, var och hur läraren kommunicerar kunskapskraven, kunnat genomföras utifrån en enkätstudie. Men i och med att data till framför allt studiens första frågeställning behöver komma från en kvalitativ metod valdes istället intervjuer ut för att kunna besvara alla frågeställningar. Den intervjutyp som har används är så kallade fokusgruppsintervjuer med fyra elever i vardera grupp. Kvale och Brinkmann (2014) skriver att en fokusgrupp “karaktäriseras av en nondirektiv intervjustil där det viktigaste är att få fram en rik samling synpunkter på det som är i fokus för gruppen” (ibid, s. 191). Vidare beskriver de även att den som leder samtalet, moderatoren, ska skapa en sådan atmosfär att eleverna vågar dela med sig av personliga åsikter i det ämne som diskuteras. Målet med fokusgrupper är således inte att de som deltar i samtalet ska komma i samförstånd med varandra, utan att istället sträva efter att få fram olika uppfattningar angående en och samma sak. Det nämns även att “den livliga kommunikativa interaktionen kan frambringa mer spontana expressiva och emotionella uppfattningar än den individuella, ofta mer kognitiva intervjun”. (Kvale & Brinkmann 2014, s. 191) Med tanke på att det var unga människor som skulle intervjuas och att vi var två personer som skulle vara med på intervjuerna tänkte vi att det kunde vara bättre att utföra just fokusgruppsintervjuer istället för individuella intervjuer. När eleverna tillsammans i grupp får beskriva ett fenomen är det möjligt att eleverna kan känna sig lite tryggare och därmed även “presterar” bättre under en intervju, i och med att de har chans att komplettera varandra och prata om olika uppfattningar och känslor kring ämnet.

Fokusgruppintervjuerna har genomförts utifrån en intervjuguide, vilken återfinns i bilaga 2, för att säkerhetsställa att studiens frågeställningar skulle besvaras. Intervjuguiden är uppbyggd på så vis att eleverna först fick berätta om sig själva, så kallade bakgrundsfrågor, och som därefter övergick till frågor som hade för avsikt att svara på studiens frågeställningar. I och med att studien intresserar sig för tre olika ämnen fick eleverna först frågor kring ämnet idrott och hälsa och därefter fick de prata om de andra två ämnena utifrån samma frågor, men med ett ämne i taget för enkelhetens skull.

Intervjuguiden är av en semistrukturerad karaktär, för att det skulle finnas möjlighet till följdfrågor och för att det ska gå att styra samtalet om så behövs. En pilotstudie utfördes

innan det var dags för datainsamlingen, och detta för att kunna upptäcka i fall frågorna inte besvarade studiens syfte och frågeställningar. (Hassmén & Hassmén 2008, s. 32)

2.1 Urval

Urvalet i denna studie togs fram genom bekvämlighetsprincipen, vilket till största del hade att göra med effektiviteten i att hitta informanter på det sättet (Hassmén & Hassmén 2008, s. 109). Lärare i skribenternas direkta närhet kontaktades och dessa fick sedan i uppgift att prata med sina elever om ett eventuellt deltagande. De elever som sedan var intresserade av att medverka i studien fick med sig en medgivarblankett hem som föräldrarna skulle skriva på. Detta i och med att elever i nionde klass inte är myndiga. I de fall då föräldrarna skrev på pappret kunde eleverna sedan ställa upp på intervjun.

Samtliga deltagare går i nionde klass i Stockholmsområdet och totalt har elever från två olika skolor medverkat i studien, åtta från den ena skolan och fyra från den andra. Skolorna är belägna på varsin sida av staden, en i södra Stockholm och en i den norra delen av staden.

2.2 Procedur

Ett intresse för kunskapskraven finns hos oss båda i och med att båda under utbildningens gång naturligt har reflekterat kring dem och uppfattat dem som svårtolkade. I slutskedet av utbildningen handlar det väldigt mycket om exempelvis formativ bedömning där klargörandet av kunskapskraven är den första punkten inom det arbetssättet. Genom att utföra denna studie är förhoppningen att få en större förståelse för hur eleverna uppfattar kunskapskraven och hur dessa förmedlas mellan lärare och elever.

När forskningsområdet var bestämt undersöktes tidigare forskning inom det aktuella området. Detta genom olika sökmotorer på Gymnastik- och idrottshögskolans biblioteks hemsida. Vilka sökmotorer och sökord som användes går att se i bilaga 1. Följt av detta konstruerades studiens syfte och frågeställningar. Intervjuguiden skapades därefter med hjälp av inspiration från liknande studier, och med anpassning till den egna studiens specifika frågor.

Nästa moment blev att söka efter möjliga informanter, vilket gjordes genom kontakt med lärare i skribenternas omgivning och som därefter fick fråga sina elever om de hade intresse för att medverka i studien. De lärare som blev kontaktade fick ett informationsblad (se bilaga

4) och en medgivandeblankett (se bilaga 5). Medgivandeblanketten fick eleverna ta med sig hem för att föräldrarna skulle kunna godkänna att deras barn fick ställa upp på en intervju.

En pilotintervju genomfördes innan resterande intervjuer för att på så vis säkerhetsställa att intervjuguidens frågor gav svar på studiens syfte och frågeställningar. Detta för att kunna byta ut, lägga till och/eller formulera om frågorna i fall det skulle ha behövts. Detta var dock inget som behövdes göras. Pilotstudien genomfördes med två studiekamrater på grund av svårigheten att få tag på informanter i rätt ålder.

Intervjuerna genomfördes sedan på tider som passade bäst utifrån lärarnas scheman, eftersom att eleverna inte skulle behöva ta tid från sin fritid för att kunna vara med i studien. Samtliga intervjuer genomfördes på elevernas skolor i en trygg och välbekant miljö för eleverna. Detta är ett sätt att få eleverna att känna sig mer avslappnade och genom det bidra till att de förhoppningsvis har lättare för att dela med sig av sina erfarenheter och åsikter. Fokusgruppsintervjuerna spelades sedan in med hjälp av röstmemon på en iPhone för att därefter transkriberas. Intervjuernas längd var skiftande och höll på mellan 20 till 41 minuter. Det intressanta i transkriberingsfasen var elevernas uttalanden, medan exempelvis pauser och prosodiska drag bortsågs. Resultatet av transkriberingarna slutade på 28 sidor och samtliga deltagare har benämnts Elev 1-Elev 4 på grund av upprätthållandet av anonymitet.

2.3 Databearbetning

När studiens material skulle tolkas genomfördes detta utifrån en tematisk innehållsanalys. De olika frågeställningarna bröts ner i totalt sju olika teman vilka markerades i olika färger. När transkriberingarna lästes igenom markerades det som var relevant för respektive tema i rätt färg. På detta vis sorterades och markerades viktig data som därefter på ett enkelt sätt gick att bearbeta och föra in i rätt resultatdel. Därefter analyserades de svar som informanterna bidragit med, såväl likheter som skillnader mellan de olika fokusgrupperna, utifrån de olika teman som valts ut (Hassmén & Hassmén 2008, s. 322). Vilka teman som har använts presenteras i resultatdelen.

2.4 Etiska överväganden

Etik inom forskningen har två perspektiv som går att diskutera. Det första perspektivet, forskaretiken, handlar om studenten eller forskarens sätt att arbeta samt dess hederlighet och integritet. Den andra delen är sedan det forskningsetiska perspektivet, vilket handlar om undersökningsdeltagarna och andra individer som berörs av forskningen samt på vilket sätt forskningen skyddas mot obefogad påverkan. (Hassmén & Hassmén 2008, s. 382)

När en person ska medverka i en undersökning finns det riktlinjer som forskaren har som plikt att förhålla sig till. De fyra riktlinjerna som alltid ska användas är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. (ibid, s. 389 f.)

Informationskravet innebär att informanterna ska få kunskaper om den övergripande planen för den undersökning de ämnar delta i, syftet med undersökningen, de metoder som ska användas, om det finns några följder och risker med att delta i studien samt information om vem det är som är forskningshuvudman. De tillfrågade personerna bör även få förklarat för sig att det är frivilligt att delta i studien och att de när som helst kan avbryta sin medverkan om så önskas. När det gäller personer under 18 år, vilket är fallet i vår studie, behövs även samtycke från både personen själv och dennes vårdnadshavare. (Regeringskansliet, 2003)

Konfidentialitetskravet innebär att studiens alla deltagare ska ges största möjliga anonymitet och att personuppgifter ska förvaras på ett säkert sätt utom räckhåll för obehöriga. Slutligen finns det ett krav, nyttjandekravet, som har till syfte att säkerhetsställa att de insamlade uppgifterna enbart används till forskningsändamål. (Hassmén & Hassmén 2018, s. 390)

I denna studie har alla riktlinjerna följts och en reflektion kring andra etiska synvinklar har förts utan något resultat som behövts tas i beaktning. Studien har med andra ord varit säker att delta i för informanterna.

2.5 Tillförlitlighet och giltighet

När det gäller den kvalitativa forskningsansatsen talas det om begreppet tillförlitlighet, vilket syftar till att diskutera huruvida forskningsresultaten är pålitliga eller inte. (Hassmén & Hassmén 2008, s. 135) Ett annat sätt att uttrycka det på är om studiens resultat skulle kunna reproduceras av en annan person vid en annan tidpunkt med erhållet resultat.

När det gäller tillförlitlighet i intervjustudier finns det en utmaning i form av den mänskliga faktorn, vilken kan komma att påverka studien under flera skeden. Dels handlar det om det personliga mötet mellan den som intervjuar och den som blir intervjuad, där en informant exempelvis skulle kunna tänkas öppna sig mer eller mindre för olika intervjuare. (Kvale & Brinkmann 2014, s. 295) Den mänskliga faktorn kan även påverka när det kommer till analysarbetet av det insamlade materialet, eftersom att det är en individ som gör själva tolkningen. Något som höjer tillförlitligheten är dock att använda en intervjuguide, vilken bidrar till att samma frågor kan användas om studien ska reproduceras. Utöver det har tillvägagångssättet i denna undersökning sett likadant ut vid alla intervjuerna, transkriptionerna och analysen av materialet. Det bör dock påpekas att denna studies resultat inte är generaliserbart i och med att informanterna är för få till antalet samt att studien bygger på just kvalitativa data. (Kvale & Brinkman 2014, s. 295 f.)

När det kommer till studiens giltighet handlar det istället om i vilken grad det som är avsett att mätas faktiskt är det som mäts. (ibid. 2014, s. 295 f.) I denna studie utfördes en pilotintervju för att säkerhetsställa att de frågor som skulle ställas gav svar på studiens frågeställningar. Det var dock svårt att finna elever i rätt ålder, vilket ledde till att två studiekamrater var de som fick medverka i pilotintervjun. Detta kan naturligtvis ha påverkat resultatet av pilotintervjun, men i och med att intervjuguiden är uppbyggd utifrån inspiration från tidigare forskning kan giltigheten ändå anses som relativt hög.

Eleverna som medverkat i denna studie har givits chans att uttrycka sina erfarenheter och personliga åsikter vilket gör detta till just en kvalitativ intervjumetod. Studien ger information om elevernas förståelse för vad de ska kunna och hur deras lärare kommunicerar det till dem.

3 Resultat

I följande avsnitt presenteras resultatet av fokusgruppintervjuerna. För att tydliggöra för läsaren presenteras resultaten uppdelat i rubriker efter studiens tre frågeställningar och i separata stycken för respektive ämne.

Studiens två skolor ligger i varsin förort till Stockholm, en på södra sidan av staden och en på den norra sidan. Grundskolan på den norra sidan startades 2016 och är med andra ord en väldigt ny skola med elever från årskurs 6-9, medan skolan på den södra sidan istället är en skola som funnits under lång tid och som har elever från förskoleklass upp till årskurs 9.

3.1 Vad vet eleverna om vad som förväntas av dem i de olika ämnena?

För att synliggöra relevant data från fokusgruppintervjuerna har det transkriberade materialet kategoriserats och analyserats utifrån följande teman; elevers förståelse för kunskapskraven inom ämnet idrott och hälsa, elevernas förståelse för kunskapskraven inom ämnet svenska och elevernas förståelse för kunskapskraven inom ämnet matematik.

3.1.1 Idrott och hälsa

Inom ämnet idrott och hälsa har eleverna på skola 1 bra förståelse angående vad som förväntas av dem. Eleverna berättar att det beror på att deras lärare vid varje nytt moment går igenom vad de ska försöka uppnå. Läraren beskrivs även gå igenom hur olika övningar/uppgifter ser ut på en E-, C- respektive A-nivå. En av eleverna poängterade dock att det inte alltid är så lätt att förstå precis allt som läraren säger, medan en av de andra eleverna då snabbt fyllde i att det i så fall bara är att fråga. Eleverna från skola 1 har alltså inte bara förståelse för vad som krävs för att bli godkända utan de vet även, i de flesta fall, vad de behöver göra för att nå ett högre betyg. Samtidigt uttrycker en av eleverna att det är svårt att förstå nivåskillnader i till exempel en gymnastikövning, trots att en av de andra eleverna säger så här: ”Egentligen har vi ju väldigt bra koll, för vår lärare går ju alltid igenom vad vi ska kunna. Och så visar *hen* att det här är... att det här är typ en A-nivå och det här är för C och E”. En annan elev fortsatte med att säga: ”Idrott är ändå ett av de ämnena, som jag sa det varierar från ämne till ämne, men idrott är ett av de ämnena där vi får veta vad som krävs av oss”. En av eleverna som medverkade från den första skolan verkade dock inte ha någon

vidare förståelse för vad hen skulle kunna, vilket går att utläsa genom följande citat: ”Jag vet ingenting. Jag bara gör. Hen säger till mig att jag ska hoppa, så jag hoppar”. Vidare höll eleven dock med om att läraren i idrott och hälsa alltid går igenom vad de ska kunna, men att hen själv inte brukade lyssna på det.

Eleverna från skola 2 verkar istället ha bristfällig kunskap kring vad de förväntas kunna när det gäller ämnet idrott och hälsa. En elev säger exempelvis att de vet vad som måste göras för att erhålla betyget E, men att det finns problem i att förstå vad som krävs för ett högre betyg. Ett exempel de nämner i samband med detta är att det är svårt att förstå nivåskillnader i till exempel dans. De har med andra ord ingen förståelse för hur ett danssteg kan se ut på en högre nivå, vilket var något som alla eleverna i denna fokusgrupp höll med om.

3.1.2 Svenska

Eleverna i den första fokusgruppen säger att de delvis förstår kunskapskraven i svenskämnet. En av eleverna påpekar dock att det inte alltid är lätt att förstå vad de olika värdeorden egentligen betyder. En av eleverna säger dessutom följande angående om de förstår vad som förväntas av dem: ”[...] det beror helt på vilken elev man är, för vissa kan det vara tydligt men vissa förstår inte alls för det beror helt på vart man ligger”. De syftar på att elever med mer kunskap har lättare att förstå vad som förväntas av dem i ämnet. När det gäller de olika betygen A, C och E har eleverna dock enligt sig själva insikt i vad som behövs för de olika betygsstegen.

En av eleverna i fokusgrupp 2 nämnde följande angående huruvida de vet vad som förväntas av dem eller ej: ”Jag tycker att kunskapskraven där är jätte tydliga och jag tycker inte att vår lärare går igenom dem alls”, vilket var något som alla eleverna höll med om. När det kom till kunskapen angående de olika betygsstegen sa en av eleverna: ”Då har vi på E så ska man ha enkelt, för C så är det utvecklat och A är välutvecklat” och medan hen sa detta stämde de andra eleverna in i värdeorden. Vidare sa en av eleverna:

Men det är ju typ det dom lägger betoning på också, att det är enkelt, utvecklat, välutvecklat. Alltså det är ju det dom lägger betoning på alltså det är ju så här tjockmarkerat och dom förklarar just det och sen så bara pladdrar dom bara på..

Medan en annan elev följde upp med: ”Sen kan det förekomma flera gånger i texten. Ja men alltså i svenskan tror jag att det handlar om hur detaljerat du kan skriva, hur mycket du kan

variera med ord och så ditt språk.”. De har med andra ord till viss del förståelse för vad svenskämnet kräver av dem. Detta är dock något som de inte lägger så stor vikt vid när de väl skriver. Två av eleverna förklarade att de inte lägger så mycket vikt vid matriserna som läraren ger ut utan att de bara skriver:

Elev 4 – Så man bara skriver, gör ditt bästa och sen..

Elev 2 – Så ser man vad som händer.

Elev 4 – Gör ditt bästa, ta ditt betyg och gå..

Elev 2 – Mm, ungefär..

Eleverna i fokusgrupp 3 påstår att deras kunskaper angående vad de ska kunna i svenskämnet är ”rätt okej ändå”. Enligt dem är det lättare att förstå en text istället för som till exempel i idrotten – en rörelse: ”Det är lättare att känna igen en text på A-nivå eller C-nivå. Det kan bli lite lättare att ge exempel på vad som är den ena eller den andra”. Med hjälp av kamratbedömning förstår de även mer angående vad de behöver göra för att uppnå olika betyg: ”Då tar man kompisens krönika och kollar, för ett C behöver man det här och då kollar man om han har gjort det och har han inte gjort det så tittar man vad han behöver för att nå dit”.

När det kommer till kunskapskraven för respektive betyg så återkopplar de återigen till ämnet idrott och hälsa och säger ännu en gång att deras förståelse är bättre i svenskämnet. En av eleverna säger att det är ”[...] lite mer konkret vad som är högre nivå och så vidare”.

3.1.3 Matematik

Alla elever i fokusgrupp 1 var eniga om att de inte har några kunskaper alls om vad som krävs av dem i matematikämnet. Det var enligt dem själva en konsekvens av att de har en lärare som inte berättar vad de ska kunna samtidigt som hen gör sina egna bedömningsmatriser. De berättade även upprört att de har haft väldigt många olika vikarier, vilket de påpekade kan vara en av anledningarna till att den gångna terminen har känts väldigt otydlig.

Eleverna i fokusgrupp 2 har enligt sig själva inte heller någon vidare bra förståelse för vad som krävs av dem när det kommer till ämnet matematik. De diskuterar det faktum om läraren över huvud taget har gått igenom vad de ska kunna och kom fram till att det i så fall hade skett på den första lektionen av terminen. Efter en liten stund säger dock en av eleverna följande:

Då är det ju bara, ja men till exempel det är på E-nivå eftersom det är jättelätt att räkna ut och så vidare, men sen när man kommer till C-nivå då är det svårare liksom att räkna ut, du måste ha mer liksom kunskap för att räkna ut, du måste visa det, och det är samma sak med vad heter det A-uppgifter. Då måste du visa att du verkligen är på en A-nivå, har A-nivå, alltså utvecklat svar och så.

Detta var något som de andra eleverna höll med om. Samma elev fortsatte med att säga: ”Det är väl typ kunskapskraven att man ska kunna typ visa, första plan använda rätt metod, sen få fram rätt svar och sen kommunicera till personer och sen visa hur man tar fram det.” Detta var även det något som de andra eleverna höll med om. De förstår med andra ord till viss del vad som krävs för respektive betyg trots att läraren inte går igenom det för dem.

Även eleverna i fokusgrupp 3 berättade att de tycker att det är svårt att veta vad som förväntas av dem när det gäller matematikämnet. Det de vet är att det är poängen på proven som bestämmer vilket betyg de kommer att få. Med andra ord har de ingen bra förståelse för vad de ska kunna. De berättade att det är deras svar på frågorna på proven som avgör vad för betyg de får, men huruvida frågorna är kopplade till kunskapskraven nämnde de inte. Dessutom har de en uppfattning om att läraren bedömer dem utefter hur bra de kan förklara saker för en kompis. De menar att de muntligt, för läraren, kan visa upp metoder som de kanske missade på ett prov.

3.2 När, var och hur förmedlas kunskapskraven mellan lärare och elever?

För att synliggöra relevant data från fokusgruppintervjuerna har det transkriberade materialet kategoriserats och analyserats utifrån följande teman; *när* uppfattar eleverna att läraren förmedlar kunskapskraven, *var* uppfattar eleverna att läraren förmedlar kunskapskraven, *hur* uppfattar eleverna att läraren förmedlar kunskapskraven.

3.2.1 När förmedlas kunskapskraven?

Idrott och hälsa

På skola 1 berättade eleverna att deras lärare i idrott och hälsa alltid förklarar vad de ska kunna i början av ett nytt arbetsområde. En av eleverna sa följande angående *när* deras lärare förmedlar kunskapskraven: ”Det är oftast när vi kommer in till ett annat arbetsområde, typ att vi ska börja med gymnastik så kanske han går igenom och säger att det här ska vi göra och

det här blir ni bedömda på”. Detta är något som beskrevs ske inför varje nytt moment.

När det gäller fokusgrupp 3 berättade eleverna att deras lärare i idrott och hälsa sällan nämner kunskapskraven över huvud taget, men när det väl händer så är det i så fall muntligt på lektionerna.

Svenska

Eleverna i fokusgrupp 1 berättade att de får kunskapskraven förklarade för sig i början av ett nytt område/moment. En av eleverna beskrev även att deras lärare, om hen har fått in många likadana frågor, kan ta upp något gemensamt för alla mitt under ett moment. Ett exempel som eleven tar upp är om många elever har frågat på vilket sätt en text bör skrivas för att nå ett A i betyg tar läraren upp det på smartboarden för att visa det för alla samtidigt. Därefter sammanfattade eleven det med att läraren tar upp kunskapskraven i början av ett moment och ibland även i mitten av ett moment.

En av eleverna berättar dessutom att de exempelvis vid textskapande ibland kan använda sig av kamratrespons, vilket i ett sådant fall leder till att de även får kontakt med kunskapskraven mer mot slutet av ett moment. En av eleverna avslutar med följande mening: ”Ja har man något som pågår under typ tre veckor så kommer man inte alltid ihåg allt efter två veckor så då är det bra att man får se det igen”.

Eleverna i fokusgrupp 2 berättar även de om att deras lärare presenterar kunskapskraven i början av ett nytt moment, men mer än så hade de inte att säga om den saken. Det verkar med andra ord bara vara då som kunskapskraven förmedlas.

När eleverna i fokusgrupp 3 fick frågan angående *när* deras lärare förklarar kunskapskraven så svarade en av dem: ”Det är samma lärare så det är samma lika, liknade upplägg”. Eleven syftade då på att de har samma lärare i ämnet idrott och hälsa som i svenskämnet. Eleverna får således även i svenskan se kunskapskraven på deras skolplattform i samband med ett nytt moment.

Matematik

Eleverna i fokusgrupp 1 berättade att deras lärare inte går igenom kunskapskraven och att de därmed inte vet vad de ska kunna. De förstår dock att de ska kunna det som läraren går igenom på tavlan och det som sedan kommer på provet, men mycket verkar otydligt. De

nämnde även att de hade bra förståelse för vad de skulle kunna inom matematikämnet i sjuan och åttan då de hade en bra lärare som under varje lektionen berättade vad de förväntades uppnå.

En av eleverna i fokusgrupp 2 förklarade att deras lärare sällan går igenom kunskapskraven: ”[...] hen har ju gått igenom det någon gång, men hen har inte gått igenom det så mycket”, medan en av de andra inte kom ihåg att hen någonsin har gjort det. Båda två kom sedan fram till att det i så fall hade hänt under första lektionen på terminen. Eleverna sa dock senare att deras lärare går igenom vad som krävs för de olika betygen väldigt ofta, och detta i samband med genomgångar i klassrummet.

När eleverna i fokusgrupp 3 fick frågan angående när deras matematiklärare förklarar kunskapskraven kom det fram att det inte är något som sker. En av eleverna sa att det i så fall är upp till eleven själv att fråga: ”Nej jag frågade igår då fick jag veta, annars brukar hen inte göra det. Man måste gå fram och fråga.” Längre fram i intervjun berättade de dock att läraren hade gått igenom var de befann sig utifrån en bedömningsmatris med en elev i taget i slutet av terminen.

3.2.2 Var förmedlas kunskapskraven?

Idrott och hälsa

Eleverna på skola 1 berättade att de oftast får kunskapskraven beskrivna för sig muntligt, men det kan även hända att de får dem på varsitt papper. När de får information om kunskapskraven på papper brukar läraren även gå igenom dem muntligt på lektionen, eller så får eleverna i hemläxa att läsa dem. En elev beskrev också att de en gång fick ett papper i form av en checklista när de skulle lära sig att linda fötter. De fick under detta moment även ett filmklipp där de kunde titta på hur en fot ska lindas på ett korrekt sätt. När eleverna fick frågan om läraren lägger upp information om kunskapskraven på någon form av skolportal så såg alla frågande ut. Vad de visste så använder inte skolan någon sådan. De kom i samband med detta även in på att det i så fall är Skolverkets hemsida som lärare kan gå in på, men det verkar inte vara deras lärare i idrott och hälsa som går in där.

När eleverna från skola 2 fick besvara frågan angående *var* läraren förmedlar kunskapskraven så pratade de, utöver muntligt på lektionerna, om deras skolportal där läraren lägger upp

kunskapskraven inför varje nytt moment. Detta var dock något som alla eleverna inte verkade ha särskilt bra förståelse för. Vilket syns i denna sekvens av intervjun:

Elev 2 – Alltså, hen brukar alltid ha med en sådan där matris typ.

Elev 3 – Har hen?

Elev 2 – Ja hen brukar lägga in (på en hemsida/webbportal).

Elev 3 – Jag tror hen lägger in på Vklass.

Är det någon skolportal?

Elev 3 – Ja, så där kan man kanske gå in och titta.

Elev 2 – Där brukar hen lägga upp planering och så, och där brukar det stå i det här ämnet så..

Så där kan ni klicka in på olika ämnen och läsa?

Elev 2 – När vi hade friluftsliv så fanns det två kriterier som hen la upp och visade det här ska ni kunna.

De var i alla fall alla överens om att de inte fick kunskapskraven på varsitt papper, om de inte själva tog initiativet och frågade efter det.

Svenska

När de fick frågan angående *var* läraren presenterar kunskapskraven svarade eleverna i fokusgrupp 1 att det sker på smartboarden och att läraren pratar om dem. Vidare berättade en av eleverna att de aldrig får några kunskapskrav i pappersform som de kan ta med sig under momentets gång. De nämnde även att de aldrig går in och tittar på kunskapskraven på eget bevåg, men ibland händer det att läraren ber dem fotografera det som står på smartboarden för att de ska kunna komma ihåg vad för kunskapskrav ett stundande moment handlar om.

Eleverna i fokusgrupp 2 berättade att kommunikeringen av kunskapskraven i regel sker muntligt, på papper eller på deras smartboard:

Elev 2 – Papper eller på smartboard. Det är lite olika..

Elev 3 – Alltså det är på lektionen så kanske det är ett papper som du ska ta hem och så här, eller så går hon igenom genom så här läser rakt av från sin så här smartboard eller dator eller någonting.

Elev 1 – Eller så säger hen det bara.

När det kommer till *var* kunskapskraven kommuniceras är det enligt eleverna i fokusgrupp 3 även i svenskämnet, likt i ämnet idrott och hälsa, på skolportalen Vklass och ibland dessutom muntligt på lektionerna.

Matematik

Eftersom att eleverna i fokusgrupp 1 har berättat att deras lärare inte pratar om kunskapskraven finns det ingenting att nämna när det gäller *var* läraren förmedlar dem.

Eleverna i fokusgrupp 2 berättade att deras lärare går igenom vad som krävs för de olika betygen väldigt ofta, och detta i samband med genomgångar i klassrummet. Läraren förmedlar således mestadels det eleverna ska kunna muntligt, men det är inte kunskapskraven som sådana hen förklarar för dem. Eleverna berättar följande under intervjun:

Elev 3 – Alltså hen går ju igenom det ganska mycket, hen går inte igenom så här kunskapskraven...

Elev 1 – Nä..

Elev 3 – ...hen säger mer: det här är ett A-svar. Om ni gör så här så får ni A på uppgiften liksom.

Elev 1 – Ah..

Elev 3 – Så man får ju ofta så här.. eh.. man får se liksom hur hen vill att man ska skriva..

Elev 1 – Ah..

Läraren beskrivs med andra ord kunna gå igenom vad de ska göra för att nå upp till en E-, C- eller A-nivå.

Angående *var* kunskapskraven beskrivs finns det inget att tala kring i fokusgrupp 3, men de har åtminstone en matematikbok där det är olika färger på talen beroende på hur svåra de är. En av eleverna förklarade att färgen lila representerar fördjupningsfrågor medan grönt är ”riktigt grundläggande” frågor. En elev följde upp det med att säga så här: ”Men det är olika färger så att om man sitter och gör en färg för C till exempel, då vet man att man klarar det ganska bra då kanske det är på den nivån jag ligger ungefär”. Läraren visar däremot ingenstans vad eleverna ska kunna i matematikämnet.

3.2.3 Hur förmedlas kunskapskraven?

Idrott och hälsa

När det gäller *hur* de får kunskapskraven beskrivna för sig berättade eleverna från de två första fokusgrupperna att deras lärare brukar säga vad de ska göra för att nå ett E, C och ett A på ett mer förståeligt sätt än det som står på Skolverkets hemsida. Läraren tolkar enligt eleverna kunskapskraven åt dem. Med andra ord konkretiserar deras lärare kunskapskraven

och när de får en fråga om just det, att läraren skriver om vad som menas, så svara en av eleverna på detta vis:

Ja precis, men han kan ju berätta också, som under bollsporten som vi hade i början av den här terminen, då berättade han liksom för att du ska få ett högre betyg så måste du kunna passa andra, du måste hitta nya ytor så att du kan hjälpa andra och så vidare. Och det är ändå en bra grej, för då förstår kanske människor som har det svårare för idrott att, vad dom ska göra för att få ett högre betyg.

Samtidigt som eleverna beskrev att deras lärare förklarar kunskapskraven på ett sätt som gör att de förstår passade en av dem på att döma ut kunskapskraven. Eleven sa ”Att Skolverket har skrivit dom väldigt konstigt. För det går väldigt lätt att tolka och så här, och det borde inte betygskrav kunna göra liksom”.

När det gäller eleverna i fokusgrupp 3 var dessa som sagt först tveksamma på om läraren går igenom kunskapskraven över huvud taget. Slutligen kom de dock fram till att läraren lägger in en matris på skolportalen inför nya moment, så att eleverna kan gå in och titta själva. Därefter började eleverna komma på att läraren ibland även beskriver kunskapskraven muntligt på lektionerna, men detta verkar inte vara något som är vanligt förekommande. De påpekade också att om de vill veta något om kunskapskraven så kan de bara fråga läraren. Då får de en förklaring. Med andra ord hade inte eleverna så mycket att säga om just *hur* kunskapskraven förmedlas, eftersom de bara fick dem visade för sig eller upplästa av läraren rakt av utifrån det som står i ämnesplanen.

Svenska

När det gäller *hur* läraren förklarar kunskapskraven berättade en av eleverna från fokusgrupp 1 följande angående svenskämnet:

Vi får se dom och så läser hen upp dom och säger ni ska kunna skriva en text med relativt bra flyt eller språk. Sen konkreta exempel på vad en E-text ser ut som eller en C- eller A-text ser ut som och vad som är relativt bra.

Som tidigare nämnts använder även deras lärare kamratrespons vilket en av eleverna förklarar på följande sätt:

När vi skrev en artikel på svenskan fick vi först se kunskapskraven och sen gjorde vi kamratrespons, sen en bedömning på det första utkastet och då kunde man se vart man låg i kunskapskraven, du måste förbättra dom här delarna för att kunna höja dig.

En av eleverna sa även att det är upp till en själv att fråga läraren om kunskapskraven: ”Vad behöver jag för det här och vad ska jag göra? Då kan hon förklara för dig. Annars brukar det inte vara för E ska det vara det här och C det här, i helklass”. Ibland brukar deras lärare dock exemplifiera nivåskillnader på någon speciell texttyp med hjälp av olika texter, en för varje betygssteg. Detta var något som en av eleverna menade att bara vissa i klassen förstår. Det beror enligt hen på vilken nivå eleven själv är på. En annan metod som en av eleverna trodde sig minnas var att de någon gång hade fått se olika texter och därefter själva fått fundera kring vilka betyg de trodde att texterna hade fått.

När det gäller *hur* läraren kommunicerar kunskapskraven hade eleverna i fokusgrupp 2 mycket att säga, bland annat att läraren inte tolkar kunskapskraven åt dem utan att hen läser rakt av från Skolverkets beskrivningar. En av eleverna säger så här angående just det:

Ja hen tolkar ju aldrig dom. Hen läser bara rakt av och sen kan hen ge lite exempel på det.. men det är liksom, man får liksom verkligen så här hela pappret som man ska läsa rakt av.

En av de andra eleverna berättade att läraren ofta ger exempel. Vilket lät så här:

Men hen, hen typ hen säger ju då ofta exempelvis. Alltså om hen säger vi ska skriva en artikel, då ger hen typ ett exempel på en liten del av en artikel. Eller så här den här artikeln är ganska så bra och den här är..

Vid frågan om eleverna hade önskat att läraren hade försökt formulera om kunskapskraven så att de hade blivit mer begripliga svarar eleverna ja. Samtidigt startades en konversation mellan eleverna som lät så här:

Elev 2 – Jag hade velat ha en lärare som säger till, ja om den till exempel läser igenom en del av din text bara så här att, ja men nu ligger du ungefär här. Så kan man göra det bättre.

Elev 1 – Ja kan de ska vara jättekritiska, inget sånt här ”lall”, utan när man ber dom läsa igenom och säga vad dom tycker så ska dom vara jättekritiska.

Elev 2 – Bara chat chat cha..

Elev 1 – Ja, för det är det som gör att man lär sig.

Alla instämmer

När de fick frågan om *hur* läraren förklarar kunskapskraven nämnde eleverna även att de tycker att förklaringarna är tråkiga. En av eleverna sa i samband med detta följande: ”Ja, men det är ju för att man har kunskapskraven typ så här varannan lektion i olika ämnen och då

orkar man inte lyssna” medan en annan menade att även hen som satsar på höga betyg stänger av sina öron:

Ah men asså, ja, jag som vill höga betyg liksom.. till och med jag stänger bara av mina öron. Asså det här.. jag vet att dom bara citerar rakt ifrån kunskapskraven. Som är så här skrivet av Skolverket. Alltså jag kommer inte lära mig någonting..

Därefter sa en annan elev detta:

Och sen vet man ju typ att det är ungefär typ samma sak. Alltså det är typ enkelt, utvecklat, välutvecklat. Men alltså det är samma sak nästan alltid, några ord och kanske i slöjd, ah men dom måste ju kunna göra saker. Men det är ju typ samma..

En av eleverna nämnde även att det hade varit bra om lärarna förklarade kunskapskraven på ett lite mer varierat sätt. Detta eftersom att ”Alla gör på samma sätt, säger samma saker i alla ämnen. Så man orkar inte för att man tycker att jag har hört det här 10 000 gånger när jag har gått från 1:an till 9:an liksom”. I och med detta menade eleven med andra ord att hen inte orkar lyssna på vad lärarna säger angående kunskapskraven.

På frågan angående *hur* läraren kommunicerar kunskapskraven uppstod följande dialog inom fokusgrupp 3:

Elev 2 – Förklarar hen dem?

Elev 4 – Brukar hen göra det?

Elev 2 – Nej

Elev 4 – Nej hen brukar inte göra det hen brukar bara lägga upp det. Hen brukar inte förklara.

Så ni får gå in på skolportalen själv i så fall och kolla?

Alla – Ja.

Så på den matrisen ni fick när ni skulle bedöma varandra. Var det beskrivet på ett sådant sätt att ni förstod vad som menades?

Elev 4 – Ja

Elev 2 – Njaa, det liknade ganska mycket den vi fick i början. Hen kanske förklarade det här betyder det här och det här. Lite punkter på hur det skulle se ut.

Så det blev lite automatiskt att ni fick det förklara eftersom ni skulle titta på varandras?

Elev 2 – Ja exakt.

Den matris det talas om är en matris som eleverna fick bedöma varandra utifrån när de höll på

med krönikor. Läraren hade då visat dem vad han tittar på när det gäller bedömningen av texterna och sedan fick eleverna, utefter matrisen, bedöma varandras texter. Det lät så här:

Elev 2 – Då tar man kompisens krönika och kollar, för ett C behöver man det här då kollar man om han har gjort det och har han inte gjort det så tittar man vad han behöver för att nå dit.

Och då ser man också kanske vad man själv ska fokusera på i sin egen, när man har den här matrisen?

Elev 2 – Ja, precis.

Matematik

Eleverna i fokusgrupp 1 berättade att de nyligen hade haft ett prov, om likformighet och Pytagoras sats, och att det är det de ska kunna använda sig av. De tänker med andra ord att det de ska kunna är det som läraren går igenom, men mer specifikt än så verkar läraren inte förklara målen med undervisningen. De berättade att läraren använder sig av egengjorda matriser, men detta verkade inte vara något som eleverna var särskilt nöjda med. En av eleverna sa bland annat följande:

På en matris som jag fick tillbaka hade hen bortsett från fem uppgifter så då fick jag ett betyg på dom uppgifterna hen inte hade bortsett från och så frågade jag, då sa hen bara att dom inte räknades. Då frågade jag varför inte dom räknades och det kunde hon inte förklara.

Detta i kombination med hennes bristande kunskaper i det svenska språket gör eleverna förvirrade. En elev sa: ”Men hen förklarar väldigt mycket saker fel för hen är inte speciellt bra på svenska”.

De berättade även att läraren ibland har betygssamtal med dem: ”Hen tog ut några, och sa du har det här det här och det här. Och om du gör det här då kan du få..”.

Eleverna fick sedan en fråga angående deras matematikbok och huruvida de kan urskilja olika nivåskillnader i den. Då berättade en av eleverna följande: ”Jo det finns nivåer på 1, 2, 3 och 4. 3 och 4 är svåra och 1 och 2 är relativt lätta. Men under varje lektion hinner vi jobba i boken i kanske tio minuter för att hen har så långa genomgångar”.

Eleverna i fokusgrupp 2 berättar att läraren går igenom vad de ska göra för att nå upp till en E-, C- och A-nivå, vilket sker på genomgångarna och utan att visa kunskapskraven. Hen kan

då under genomgångarna även berätta för eleverna när det är något specifikt som kommer att komma på nästkommande prov, vilket eleverna tycker är ganska tydligt. Det beskrevs så här:

Elev 3 – Hen kan ju ofta ge uppgifter och säga att dom här liksom.. är uppgifter som kan komma på provet liksom.. med asså med kunskapskraven och så. Men hen säger ju aldrig så här att det här är kunskapskraven, det här ska ni kunna bla bla bla. Hen är mer muntlig och säger så här att det här är bra att kunna för typ E-nivå, det här är en uträkning för C-nivå och sådant.

De andra håller med

Elev 1 – Hen tar inte direkt från kunskapskraven..

Elev 3 – Nä hen tolkar dom mer och säger att det här är liksom saken för det och det.

Elev 1 – Mm..

Så att det är lättare att förstå?

Alla – Mm..

En av elevernas i fokusgrupp 3 sa, som tidigare beskrivits, att de måste fråga läraren om kunskapskraven eftersom det inte är en naturlig del i deras undervisning att dessa förklaras. Eleverna sa att läraren, när hen betygsätter eleverna, går efter hur många poäng de får på provet. Det finns alltså inga kunskapskrav som de tittar på, utan enbart poäng. När de får frågan om de inte får några bedömningsmatriser alls i matematikämnet så svarar de så här:

Elev 2 – Jo vi får när hen har skrivit i en bedömning, vilken man har nått till exempel.

Så efter till exempel ett prov så får ni se?

Elev 2 – Om man får C på proven kryssar hen i C-kunskapskraven.

Så det är alltså, ni får en kommentar efter ett prov då?

Elev 3 – Det är inte efter ett prov, det är i slutet av terminen.

Elev 2 – Då lägger hen ihop det vi har haft.

Så i slutet av terminen får ni då se vart ni ligger?

Elev 2 – Ja nu har hen gjort en matris om vart vi ligger och fyllt i.

Elev 3 – Ja det står vilka kunskapskrav man har klarat.

Så då ser man även vad man inte har klarat. Men det är då bara i slutet av varje termin?

Elev 2 – Ja eller vi har bara haft den här läraren i en termin så.

3.3 Vilka skillnader och likheter finns det mellan de olika ämnena?

För att synliggöra relevant data från fokusgruppintervjuerna har det transkriberade materialet kategoriserats och analyserats utifrån ett tema, nämligen; vad eleverna har svarat på frågan.

När fokusgrupp 1 skulle jämföra de olika ämnena svarade en av eleverna att: ”Då är svenskan och idrotten himmelriket och matten är helvetet”, vilket var det enda som sades om saken. Detta är något som stärks av det eleverna sa tidigare i intervjun.

Vid en jämförelse mellan ämnena i fokusgrupp 2 tyckte en elev ”Att svenskan är luddig”, vilket även är något hon får medhåll på. Eleven berättade följande:

Ja men det är ju så här att du ska läsa en bok och ha ett boksamtal en lektion och sen ska du sitta och skriva fem olika sorters texter och det är ju olika krav för alla olika delarna. Och det är det som gör att det är så luddigt för att om man skriver liksom på ett liknande sätt som på den andra texten så kan man få dåligare på den för att det är fel krav.

En annan elev tog istället upp att en av skillnaderna mellan ämnena är att idrott och hälsa är ett mer praktiskt ämne till skillnad från matematik och svenska vilka är mer teoretiska. På följdfrågan angående om det därmed blir svårare att förstå kunskapskraven i ämnet idrott och hälsa tyckte eleverna olika:

Elev 3 – Jag har svårare för att förstå det..

Elev 1 – Ja jag med..

Elev 3 – Jag är en människa som har det lättare för teoretiska saker.. Så utvärderingar och sådant är det jag höjer mig i.

Elev 1 – Fast jag tycker det är bra, jag tycker det är dåligt att man har utvärderingar och sådant i praktiska ämnen. Asså för det spelar ju ingen roll hur bra man skriver en text asså om hälsa, om man kan prata om hälsa och vet vad det innebär och kan säga det till sin lärare. Då behöver man ju inte sitta och skriva en uppsats och att dom bedömer hur välskrivet den är och hur mycket information man har fått med. För alla är ju inte bra på att skriva och förmedla det dom tycker och kan.

En av eleverna från fokusgrupp 3 berättade att hen har minst förståelse när det gäller matematikämnet. Detta följdes upp med att samma elev frågade en av de andra eleverna om hen kunde ett enda kunskapskrav för matematikämnet, och svaret blev nej. Avslutningsvis upprepade en av eleverna att det är matematikämnet de inte har någon förståelse alls kring.

4 Sammanfattande diskussion

Syftet med studien var att undersöka om elever i årskurs nio vet vad som förväntas av dem i ämnena idrott och hälsa, svenska och matematik. Ytterligare ett syfte med studie var att ta reda på när, var och hur kunskapskraven förmedlas och konkretiseras från lärare till elever.

I diskussionen kommer det viktigaste från studiens resultat att presenteras i relation till tidigare forskning och studiens teoretiska ramverk - det sociokulturella perspektivet. Därefter följer en metoddiskussion, studiens slutsats och slutligen förslag på vidare forskning.

4.1 Diskussion

Skolverkets rapport kom för ett och ett halvt decennium sedan fram till att en del elever kände sig dåligt informerade om vad som krävs för olika betyg (Skolverket, 2003), vilket är något som verkar gälla än idag. Eleverna tycker dessutom fortfarande att kunskapskraven är svårförstådda och luddiga trots att en ny läroplan har utvecklats sedan NU-03. Här nedan kommer ett ämne i taget att diskuteras innan det slutligen blir en sammanfattande diskussion med alla tre ämnen i fokus.

4.1.1 Idrott och hälsa

När det gäller ämnet idrott och hälsa hade eleverna från de två skolorna väldigt olika kunskaper när det gäller deras förståelse för kunskapskraven och vad som krävs av dem för att uppnå kraven för respektive betyg. Eleverna från skola 1 menade att de hade väldigt god kunskap om vad som förväntas av dem medan eleverna från skola 2 endast upplevde sig veta vad som krävs för att uppnå ett godkänt betyg. Att alla elever inte vet vad som krävs för respektive betyg är något som också togs upp och bekräftades i Skolverkets nationella utvärdering (Skolverket, 2003) och av Jennie Sivenbring (Skolvärlden 2016).

En anledning till att skillnaden i förståelse för kunskapskraven är stor mellan eleverna från de båda skolorna kan tänkas vara att deras lärare i idrott och hälsa arbetar på olika sätt. Eleverna från skola 1 nämner att deras lärare alltid förklarar vad de förväntas lära sig inför varje nytt arbetsområde, vilket är något som Tolgfors beskriver att lärare gör för att underlätta för sina elever. När läraren strukturerar upp det som står i ämnesplanen i olika teman blir det lättare för att eleverna att ta till sig kunskapskraven (2017, s. 125), vilket verkar vara fallet för eleverna på skola 1. Eleverna från skola 1 får även veta vad de ska bli bedömda på och hur ett

sådant utförande kan se ut på en A-, C- och E-nivå. Detta är något som oftast sker muntligt och kroppsligt (läraren visar), men det händer även att de får information om kunskapskraven på papper. Dessutom har läraren tolkat kunskapskraven åt eleverna, så att det blir mer konkret för dem vad de faktiskt ska kunna. Detta tillvägagångssätt är dock inget som eleverna från skola 2 upplever i sin undervisning, utan de berättar istället att deras lärare sällan nämner kunskapskraven över huvud taget. Men om det väl händer sker det i så fall muntligt på lektionen. Istället för att använda kunskapskraven som ett verktyg i undervisningen lägger läraren bara upp dem på skolportalen, vilket inte alla elever verkade veta om och därmed inte tog del av. Precis som Skolverkets nationella undersökning (Skolverket, 2003) och Redelius och Hays artikel (2012, s. 217 f.) kom fram till har alltså en hel del elever fortfarande problem med att förstå vad som förväntas av dem i ämnet idrott och hälsa. Det var även i ämnet idrott och hälsa flest elever kände att de inte hade fått ett rättvist betyg (ibid), vilket skulle kunna ha att göra med att vissa lärare inte förmedlar vad eleverna ska kunna på ett tillräckligt explicit sätt och att lärare och elever därmed har olika uppfattningar om vad som krävs för respektive betyg. Skolverket (2014c) belyser att en väg mot förståelse för kunskapskraven kan ske genom diskussioner mellan lärare och elever där eleverna får lära sig se skillnaderna på olika prestationer, vilket skulle kunna öka elevernas förståelse och även bidra med att minska andelen elever som inte känner att de får rättvisa betyg.

Precis som Säljö (2010, s. 188) skrev är språket som redskap väldigt viktigt. Läraren vars elever hade bra förståelse för vad som förväntades av dem har tydligt kommunicerat kunskapskraven till sina elever. Läraren har använt sig av flera olika sätt att förklara för eleverna vad de ska kunna, framför allt muntlig kommunikation och kroppsliga beskrivningar. Dysthe skriver att den information som eleverna får från läraren avkodas i deras tankar, vilket slutligen leder till förståelse (Dysthe, 2003). Enligt Tolgfors (2017, s. 124) får många elever ta del av kunskapskraven i början av en kurs, vilket inte har visat sig vara tillräckligt. Det är svårt att komma ihåg vad som står i styrdokumentet, och eleverna från skola 2 verkar uppleva just detta i och med att de sällan får kunskapskraven förklarade för sig och därmed inte heller har någon bra förståelse för vad de förväntas kunna. Trots att tydliggörandet av mål och kriterier är en känd framgångsfaktor för att eleverna ska prestera bättre är det alltså precis som Jönsson (2017, s. 21) menar inte en självklarhet för alla lärare att kommunicera dem till eleverna.

4.1.2 Svenska

När det kommer till svenskämnet upplever eleverna från fokusgrupp 1 att de delvis förstår kunskapskraven. Det påpekas dock att det inte alltid är lätt att förstå just värdeorden, vilket tidigare forskning dessutom framhäver är fallet även för många lärare (Håkansson 2015, s. 72). Vidare sa eleverna att de inte upplever att läraren ens går igenom kunskapskraven för dem, men de känner ändå att de har ganska bra förståelse kring vad de ska kunna.

Även eleverna i fokusgrupp 2 tog upp att kunskapskraven är väldigt otydliga och att deras lärare inte går igenom dem. De kan dock värdeorden utantill och vet vilka som hör till respektive betygsnivå. De upplevs därmed i alla fall ha lite förståelse för vad som kan tänkas stå i kunskapskraven när det gäller exempelvis att skriva texter, men de verkar inte helt förstå innebörden av värdeorden. De berättade även att de inte tänker på kunskapskraven när de väl ska skriva, utan de bara skriver och hoppas på det bästa.

Eleverna i fokusgrupp 3 påstår sig även de ha ”rätt okej kunskaper” om svenskämnet. Genom kamratbedömning uppfattar de sig få bättre kunskaper om vad som krävs för respektive betyg. De menar även att kunskaper inom svenskämnet är lite mer konkreta än vad de är i ämnet idrott och hälsa. Detta är något som kan tänkas bekräftas av Skolverkets nationella utvärdering där det framkom att eleverna hade bättre förståelse för svenskämnet än vad de hade inom ämnet idrott och hälsa (Skolverket, 2003).

Angående *när* deras lärare i svenska förmedlar kunskapskraven berättade eleverna i alla tre fokusgrupperna att det händer i början av ett nytt område/moment, vilket som tidigare nämnts är ett sätt för läraren att göra det tydligt för eleverna genom att koppla samman ämnesplanen i genomtänkta teman (Tolgfors 2017, s. 124). Eleverna i fokusgrupp 1 berättade även att deras lärare ibland tar upp saker i helklass om hen fått samma fråga från många elever. De får också ibland bedömningsmatriser som de ska använda för att ge varandra kamratrespons, vilket blir en påminnelse om vad de ska kunna för att nå ett visst betyg. En elev påpekade även att det är bra att få se kunskapskraven igen på detta vis, eftersom det är lätt att glömma bort kraven när de har ett moment som sträcker sig över några veckor. Både bedömningsmatriser och kamratbedömning är något som i forskningen lyfts fram som positivt för lärandet. Tolgfors (2017, s. 124) nämner just bedömningsmatriser som ett sätt för läraren att tydliggöra målen. Dessutom skriver Balan (2012, s. 141) i sin studie att bedömningsmatriser ger positiva effekter när det gäller att bygga upp en struktur, vilket hon menar leder till att

lärandet förbättras och att elevernas motivation blir högre.

Svensklärarna beskrivs berätta om kunskapskraven muntligt av alla fokusgrupper. Den tredje fokusgruppen menar dock på att det bara är något som sker ibland. Fokusgrupp 1 och 2 berättar att lärarna även visar kunskapskraven på en smartboard eller på ett papper, medan eleverna i fokusgrupp 3 får kunskapskraven upplagda på en skolportal. Det är även eleverna i fokusgrupp 3 som får se kunskapskraven i form av en bedömningsmatris när de arbetar med kamratbedömning.

Angående *hur* lärarna förmedlar kunskapskraven berättar eleverna i fokusgrupp 1 att deras lärare läser upp dem och ger konkreta exempel på vad som menas, vilket Hattie (genom Pettersson 2010, s. 16) menar är något som ska ingå i en effektiv undervisning. De får även utföra kamratrespons. Eleverna menar dock samtidigt på att läraren inte brukar berätta vad som krävs för de olika betygen, utan det får de i så fall fråga själva. Ibland exemplifierar läraren dock någon specifik texttyp, men detta är något som inte alla kan ta till sig enligt eleverna. De trodde sig även minnas att de har fått se på olika texter och därefter fått gissa vad för betyg respektive text hade fått.

Eleverna i fokusgrupp 2 berättade att deras lärare inte tolkar kunskapskraven åt dem, utan att hen bara läser upp det som står i ämnesplanen. Läraren ger dock ibland exempel på utföranden, men eleverna efterfrågar ändå mer begripliga förklaringar av kunskapskraven. Här är det tydligt att eleverna tycker att den så viktiga kommunikationen med läraren inte fungerar på ett tillfredsställande sätt. Som Säljö (2010, s. 185) menar är det språket som möjliggör att vi kan kodifiera den verklighet vi lever i och genom det agera i olika sociala praktiker, vilket helt klart har sina brister i detta fall. Samtidigt vill de att lärare ska variera sitt sätt att förklara kunskapskraven, för att det inte ska vara så långtråkigt att lyssna på. Eleverna i fokusgrupp 3 får kunskapskraven förklarade för sig genom bedömningsmatrisen till kamratbedömningarna, utöver det behöver de fråga för att få reda på något. Barbro Westerlund (2009, s. 26) menar på att det är viktigt för svensklärare att konkretisera kunskapskraven och bedriva en målorienterad svenskundervisning. Enligt henne leder ett sådant arbetssätt till att eleverna blir mer medvetna om var de befinner sig i förhållande till kunskapskraven och målen, vilket kan få dem att veta hur de ska arbeta vidare för att nå målen. Att konkretisera kunskapskraven verkar dock bara en av de tre svensklärarna göra i någon större omfattning.

4.1.3 Matematik

Eleverna i fokusgrupp 1 berättade att de inte har någon bra förståelse alls för vad som krävs i matematikämnet, vilket är något som gäller även för eleverna i de andra två fokusgrupperna. Eleverna i fokusgrupp 1 berättade att deras lärare inte tar upp något om kunskapskraven över huvud taget, men sa att läraren ger ut egengjorda matriser. Detta var dock något som eleverna inte verkade uppskatta i och med att de inte verkar lita på att läraren utformar matriserna efter kunskapskraven. I fokusgrupp 2 sa eleverna däremot att läraren kan tänkas ha tagit upp kunskapskraven på den första lektionen på terminen, men de mindes inte riktigt. Detta skriver Tolgfors (2017, s. 124) att eleverna i hans studie inte tyckte var tillräckligt, just eftersom det är svårt att komma ihåg vad som har sagts, eller kanske som i detta fall – om det ens har sagts. Eleverna i fokusgrupp 3 menar istället att det är poängen på proven som bestämmer vilket betyg de får, men vad som faktiskt krävs verkar de ha ringa kunskaper om. Samtidigt visade eleverna ändå lite förståelse för vad som krävs för respektive betyg, men det framkom inte hur de hade fått den förståelsen. Detta gäller framför allt eleverna i fokusgrupp 2, men även till viss del eleverna i fokusgrupp 3. Det skulle kunna tänkas vara så att de har fått den förståelsen från tidigare skolår.

Eleverna i alla fokusgrupperna upplevde alltså att deras lärare knappt går igenom kunskapskraven för dem i matematikämnet. I fokusgrupp 1 och 2 får de dock se nivåskillnader på uppgifter under genomgångarna på lektionerna, medan de i fokusgrupp 3 menade att deras lärare aldrig pratar om kunskapskraven. Vill de veta något får de i så fall fråga läraren. Utöver det menade eleverna att de kan få en hint om var de själva befinner sig genom att de ser olika svårighetsgrader på talen i matematikboken. Enligt Wettergren (2013, s. 97 ff.) saknar många lärare kunskap och förståelse för hur de kan utföra formativ bedömning i matematikundervisningen, vilket skulle kunna vara en anledning till att eleverna inte har bättre förståelse för kunskapskraven än så här.

Angående *hur* deras lärare förmedlar kunskapskraven talade fokusgrupp 1 om att de får egengjorda matriser från sin lärare medan fokusgrupp 2 pratade om att deras lärare ibland berättar när det är något specifikt som ska komma på nästa prov. Detta kan dock inte helt räknas som att förmedla kunskapskraven, i alla fall inte att berätta vad som ska komma på provet utan någon vidare koppling till kunskapskraven. I fokusgrupp 2 berättade de även att deras lärare tolkar kunskapskraven åt dem. Hur det går till är dock oklart. Fokusgrupp 3 berättade istället att de får se en bedömningsmatris i slutet av terminen där deras lärare har

fyllt i hur de ligger till och att de vid detta tillfälle kan få förklarat för sig vad de behöver göra för att höja sitt betyg. Detta kan tänkas vara ett bra sätt att samtala kring betyg med en elev i taget, så att varje elev vet hur läraren tänker kring deras kunskap. Inom det sociokulturella perspektivet är bedömning en viktig del för lärandet, och ett sätt att stötta eleven i dennes lärande. (Dysthe 2003, s. 40) Läraren bör vägleda eleven vidare i sin kunskapsutveckling för att denne ska nå förståelse (Säljö 2014, s. 123). Genom att läraren talar enskilt med varje elev om var de befinner sig utifrån kunskapskraven kan läraren flytta fokus från var eleven är nu till att vägleda eleven framåt och ge tips på hur denne kan utvecklas. Bedömningen ses på detta vis som en del i en process där läraren använder bedömningen som ett verktyg. (Dysthe 2003, s. 172). Med andra ord är det ingen dum idé att prata med eleverna om hur de ligger till i slutet av terminen, men läraren bör även ta upp mer angående kunskapskraven under terminens gång så att eleverna vet hur de kan påverka sitt betyg redan innan betygsamtalet.

4.1.4 Sammanfattning och jämförelse mellan ämnena

Det är idag, med det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet, extra viktigt för både lärare och elever att besitta kunskap om de olika ämnernas mål och betygsriterier. I Skolverkets nationella utvärdering går det att läsa att eleverna hade blivit mer införstådda kring just kunskapskraven, trots att inte alla elever kände sig speciellt välinformerade om målen för specifika betyg. (Skolverket, 2004) Vidare beskrevs det även att svenskämnet var ett av de ämnen som eleverna hade bäst förståelse om när det kommer till kunskapskraven (Skolverket, 2004), vilket även var den känsla eleverna i denna undersökning förmedlade. De hade inte lärare som förmedlade kunskapskraven på ett tillfredsställande sätt, men de förstod i alla fall en hel del om vad som förväntas av dem inom ämnet. Detta till skillnad från i matematikämnet där alla studiens elever är osäkra på vad de ska kunna. När det kom till ämnet idrott och hälsa såg det däremot olika ut på de båda skolorna.

Jennie Sivenbring menar däremot på att högstadiel elever ofta inte har någon aning om vad som förväntas av dem för att uppfylla målen. Hon beskriver att det under varje lektion talas om krav, men att eleverna inte förstår vad dessa krav innebär. (ibid, 2016)

Hur lärarna förmedlar kunskapskraven verkar inte ha särskilt mycket med ämnena i sig att göra, utan det kan istället tänkas bero på vilka lärarna är och hur de helt enkelt väljer att bedriva sin undervisning. Enligt Gustavsson, Måhl och Sundblad (2012, s. 205) kan

kunskapskraven presenteras på olika sätt, såsom i löpande text eller i tabellform, så länge informationen är densamma. Inom matematikämnet var det dock ingen av lärarna som visade kunskapskraven för eleverna mer än under terminens första lektion (om ens det), vilket skulle kunna ha att göra med att de är väldigt abstrakta. Istället beskrevs lärarna, i 2/3 fokusgrupper, prata om nivåskillnaderna via matematikgenomgångarna i klassrummet. Enligt Håkansson (2015, s. 72) är det vanligaste huvudbryet hos lärare just att tolka kunskapskraven och de olika värdeorden som genomsyrar dem. Han beskriver även att vissa lärare inte riktigt vet om att de får konkretisera kunskapskraven, vilket gör att de upplever en svårighet när det gäller att förmedla vad som faktiskt ska bedömas. Detta skulle kunna vara en anledning till att vissa av lärarna i studien inte konkretiserar kunskapskraven för eleverna och därmed även en anledning till att eleverna ibland har svårt att förstå vad de ska kunna. Det finns dock inget krav på att lärare behöver visa kunskapskraven mer än en gång per termin, men det påpekas att fler tillfällen har sina fördelar framför allt för de svagare eleverna (ibid, s. 143).

Tolgfors beskrev i sin avhandling att han i sin studie hade valt att fokusera på fyra olika sätt som lärare i idrott och hälsa använder sig av för att tydliggöra målen, och där den första är ”att presentera ämnesplanen vid introduktionen av kursen och sedan hantera den tematisk” och den fjärde ”att tydliggöra mål och kunskapskrav med hjälp av bedömningsmatriser och en lärplattform” (Tolgfors 2017, s. 124). Dessa två sätt är de som eleverna i denna studie har pratat mest om, framför allt det första sättet att förtydliga målen. Sen var det även ett par lärare som beskrevs använda sig av bedömningsmatriser och skolans lärplattform. Eleverna i fokusgrupp 2 efterfrågade dock att lärare borde variera sina sätt att beskriva kunskapskraven på för att det inte ska bli lika tråkigt att lyssna på samtidigt som de efterfrågade mer och tydligare formuleringar av dem.

Tolgfors (2017, s. 129) beskriver att elever med hjälp av bedömningsmatriser får en större förståelse för bedömningen, vilket sedan kan underlätta kommunikationen mellan lärare och elever. Det var dock i denna studie förvånansvärt få lärare som beskrevs använda sig av det arbetssättet. Även Ridderlind (2010, s. 72) menar att eleverna måste bli mer delaktiga i sin egen läroprocess genom att exempelvis tränas i att värdera sin kunskap (Ridderlind 2010, s. 72), vilket är något som skulle kunna nås med hjälp av just bedömningsmatriser. Ridderlind (2010, s. 72) menar även att eleverna kan lära sig att se skillnad på hur en lösning med bra respektive dålig kvalitet ser ut genom diskussioner av olika lösningar av en och samma uppgift. Detta var något som några av eleverna påtalade kunde hända i deras undervisning,

men det verkar inte vara någon vanligt förekommande metod.

Det som går att utläsa av allt detta är att det mänskliga samspelet, precis som Säljö (2010, s. 188) beskriver som en viktig komponent i lärandet, faktiska har en väldigt stor betydelse. De som verkade ha bäst förståelse för kunskapskraven i idrott och hälsa var de två fokusgrupperna från skola 1, vilka menade att deras lärare alltid, inför varje nytt moment, förklarade kunskapskraven muntligt och visade hur ett utförande kunde se ut på en E, C och A-nivå. Med andra ord använde sig denna lärare både av språket och kroppsliga beskrivningar när hen förklarade vad som förväntades av eleverna, vilket Säljö (2014) menar är ett sätt att nå fram till förståelse. De språkliga och visuella beskrivningarna är då något eleverna använder för att bearbeta sin omvärld och för att skapa förståelse – i detta fall för vad de ska kunna inom ämnet idrott och hälsa. Dysthe beskriver att det sociokulturella perspektivet menar att kunskap gynnas av samspel mellan elever och lärare och att språket är länken mellan dem. Dysthe skriver även att kunskap och information förmedlas genom en kodning från den som lär ut (läraren) och som i sin tur avkodas av eleverna. Denna kodning kan som i exemplet med undervisningen i idrott och hälsa på skola 1 ske både genom muntlig kommunikation och kroppsliga beskrivningar (2003, s. 47 ff.), vilket verkar vara ett bra sätt för att bringa klarhet hos eleverna.

4.2 Metoddiskussion

Den metod, i form av fokusgruppsintervjuer, som studien har genomförts utifrån är väl lämpad för att få fram stoff för att besvara studiens frågeställningar. Elevernas förståelse för kunskapskraven och hur deras lärare arbetar för att kommunicera dem kunde definitivt undersökas genom fokusgruppsintervjuer. Det hade dock med fördel kunnat vara några fler fokusgrupper med för att få en djupare inblick. I efterhand går även tankarna kring om det hade varit bättre att ha fler fokusgruppsintervjuer och att enbart ett ämne skulle ha behandlats per intervju. Detta eftersom att det ibland upplevdes som svårt att få eleverna att hålla sig till att beskriva sin förståelse och sina tankar gällande ett ämne i taget. Det blev lätt att de kom in på andra ämnen, så det finns helt klart funderingar kring hur det skulle kunnat ha gjorts på ett bättre sätt för att slippa det faktum att intervjuerna ibland kändes lite ”röriga”. Dessutom behövde två av tre grupper utföra intervjuerna under kortare tid än vad som var tanken, vilket inte framkom förrän besöket på skolorna. Detta kan ha varit något som påverkade studien i och med att eleverna kanske inte hade den tiden som behövdes för att ge en mer nyanserad

bild av frågorna som ställdes till dem. Hade de istället fått behandla ett ämne under en intervju hade eleverna troligtvis kunnat lämna en ännu djupare bild, trots att de för det mesta ändå gav en relativt nyanserad bild av det efterfrågade.

4.3 Slutsats

Eleverna har blandade kunskaper angående vad som förväntas av dem i de tre olika ämnena. I matematikämnet beskrevs förståelsen vara lägst, medan det i svenskämnet förefaller vara flest elever som har förståelse för de krav som ställs på dem. I det tredje ämnet, idrott och hälsa, finns den största skillnaden i förståelse mellan de olika skolorna – där den ena skolans elever har bra förståelse medan den andra skolans elever inte har det.

De flesta lärarna beskrivs framför allt förklara kunskapskraven i början av ett nytt arbetsområde, i alla fall i svenskämnet och i ämnet idrott och hälsa. I matematikämnet ser det däremot lite annorlunda ut där kunskapskraven sällan presenteras över huvud taget.

Kunskapskraven förmedlas av de flesta lärare muntligt på lektionerna och på exempelvis en smartboard, men även ibland på papper eller på en skolportal. De elever som säger att deras lärare inte presenterar kunskapskraven över huvud taget nämner att de själva får fråga läraren om de vill veta något.

En del av lärarna beskrivs konkretisera kunskapskraven åt eleverna för att de ska bli lättare förstå. Många verkar även visa konkreta exempel, exempelvis när det gäller att skriva en specifik texttyp i svenskämnet. Det fanns även lärare som inte beskrevs konkretisera kunskapskraven åt eleverna, utan i princip bara läser dem rakt av från Skolverkets texter eller lägger upp dem på en skolportal. Det ser med andra ord lite olika ut hur lärarna arbetar med att förklara kunskapskraven för sina elever, men det som verkar vara väldigt viktigt för elevernas förståelse är just en kontinuerlig kommunikation om kunskapskraven mellan lärare och elever. Lärarna bör konkretisera kunskapskraven för att eleverna ska förstå de vad de olika värdeorden betyder.

Lärarna beskrivs arbeta på ett liknande sätt förutom när det kommer till matematikämnet, där ingen av lärarna knappt förmedlade kunskapskraven till sina elever. Men utöver det beskrivs lärarna presentera kunskapskraven på ett likartat sätt.

Som blivande eller verksam lärare är det bra att ta med sig kunskapen om hur elever uppfattar förmedlingen av kunskapskraven och att arbeta med de metoder som forskningen visat har givit goda resultat för elevernas kunskapsutveckling. Denna uppsats kan verka som en ögonöppnare.

4.4 Vidare forskning

En intressant vinkel på vidare forskning skulle kunna tänkas vara att undersöka hur både lärare och deras elever uppfattar hur kommunikeringen av kunskapskraven går till och huruvida den fungerar bra eller inte. Det vore även intressant med en liknande studie som denna men i ett större omfång där fler ämnen kan finnas med för att fördjupa kunskapen. Ytterligare en spännande idé är att göra någon form av kombinerad studie där lärare arbetar med att delge eleverna information om kunskapskraven på olika sätt för att därefter undersöka vad eleverna tyckte fungerade bra och inte.

I samband med inläsningen av forskning på området upptäcktes det att det inte i särskilt stor utsträckning har gjorts studier angående kunskapskraven ur ett elevperspektiv i den svenska skolan. Därmed skulle det vara intressant med en liknande studie fast i ett större omfång där fler röster hörs, såväl en kvantitativ studie som en kvalitativ. Något annat som skulle vara intressant att se är hur lärarutbildningar runt om i landet arbetar med att utbilda blivande lärare i att tolka och konkretisera kunskapskraven.

Käll- och litteraturförteckning

Att ange källor: *Råd och anvisningar till studenter på GIH* (2015). 8. Uppl. Stockholm: GIH.

Balan, A. (2012). *Assessment for learning [Elektronisk resurs]: a case study in mathematics education*. Diss. Malmö: Malmö högskola, 2012. Malmö.
<http://hdl.handle.net/2043/14356>

Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Gibbs, B. (2014). *Wii lär oss dansa?: om dansspel, rörelsekvaliteter och lärande i idrott och hälsa*. Licentiatavhandling. Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan.

Grönlund, A. (2016). *Matriser leder till bättre elevprestationer*. Skolverket, 9 mars.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/undervisning/matriser-leder-till-battre-elevprestationer-1.247354>

Gustavsson, A., Måhl, P. & Sundblad, B. (2012). *Betygsättning: en handbok*. (1. Uppl.) Stockholm: Liber.

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

Hyltegren, G. (2014). *Kritik mot vaga kunskapskrav*. Skolvärlden, 18 november.
<http://skolvarden.se/artiklar/kritik-mot-vaga-kunskapskrav>

Håkanson, R. (2015). *Vad betyder OK+? [Elektronisk resurs] : En studie om lärares dokumentationsarbete i ämnet idrott och hälsa*. Licentiatavhandling Stockholm : Gymnastik- och idrottshögskolan, 2015. Stockholm.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:gih:diva-3724>

Jönsson, A. (2017). *Lärande bedömning*. (4., [utök.] uppl.) Malmö: Gleerups utbildning.

Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. (1. Uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lam, Shui-Fong & Law, Yin-Kum (2007). *The Roles of Instructional Practices and Motivation in Writing Performance*. I *The Journal of Experimental Education*, 2007, 75(2), s. 145-164.

<https://hub.hku.hk/bitstream/10722/57182/1/134623.pdf?accept=1>

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

P. Lundgren, U. (2010). Det livslånga lärandet. I: Lundgren, U. Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2010). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. 1. Utg. Stockholm: Natur & kultur, ss. 99-131.

Pettersson A. (2010). *Bedömning av kunskap för lärande och undervisning*. I: *Forskning om undervisning och lärande*. Januari 2010. s. 6-16

<http://www.forskul.se/ffiles/0040a39b/ful3.pdf>

Redelius K. & Hay P. J. (2012) *Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education*, *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17:2, 211-225, DOI: 10.1080/17408989.2010.548064

<https://doi.org/10.1080/17408989.2010.548064>

Regeringskansliet. (2003). *Lag (2003:460) om etikprovning av forskning som avser människor*. Riksdagsförvaltningen, 5 juni.

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460

Ridderlind I. (2010). *Bedömning och betyg ut en lärares perspektiv*. I: *Forskning om undervisning och lärande*. Januari 2010. s. 70-76

<http://www.forskul.se/ffiles/0040a39b/ful3.pdf>

Rånäsdokumentet – Råd och anvisningar i uppsatsskrivning för studenter och lärare vid GIH (2016), version 7. Stockholm: GIH.

Sivenbring, J. (2016). *Otydliga krav tvingar elever att spela duktiga*. Skolvärlden, 11 april.
<http://skolvarlden.se/artiklar/otydliga-krav-tvingar-elever-att-spela-duktiga>

Skolverket (2003). *Nationell utvärdering av grundskolan 2003 – Sammanfattande huvudrapport*. Rapport 250. Stockholm.
http://www.distans.hkr.se/ita101/Texter/nationella%20utvarderingen_2003_sammanfattning.pdf

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan 2011*. Stockholm: Skolverket.
http://natprov.edu.uu.se/digitalAssets/173/c_173998-1_3-k_lgr11.pdf

Skolverket (2014a). *Elevers rätt till information*.
<http://www.skolverket.se>

Skolverket (2014b). *Tidigare betygssystem*. Skolverkets hemsida, 13 augusti.
<http://www.skolverket.se/bedomning/betyg/tidigare-betygssystem-1.46885>

Skolverket (2014c). *Formativ bedömning*. Skolverkets hemsida, 10 september.
<https://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/formativ-bedomning-1.223359>

Säljö, R. (2010). Den lärande människan - teoretiska traditioner. I: Lundgren, U. Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2010). *Lärande, skola, bildning*: [grundbok för lärare]. 1. Utg. Stockholm: Natur & kultur, ss. 137-194.

Säljö, R. (2012). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I: Lundgren, U. Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2012). *Lärande, skola, bildning*: [grundbok för lärare]. 2. utg. Stockholm: Natur & kultur, ss. 139-197.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i ökänd natur: en studie av betyg och betygskriterier - historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2006. Borås.

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:876774/FULLTEXT01.pdf>

Tolgfors, B. (2017). *Bedömning för vilket lärande? [Elektronisk resurs] En studie av vad bedömning för lärande blir och gör i ämnet idrott och hälsa*. Diss. Örebro: Örebro universitet, 2017. Örebro.

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-56017>

Vetenskapsrådet. (2015). *Forskning och skola i samverkan – Kartläggningar av forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet*. Vetenskapsrådets rapporter, 2015. Stockholm.

<https://publikationer.vr.se/wp-content/uploads/2015/01/VR-1509-Forskning-och-skola-i-samverkan-NY-FEB-2015.pdf>

Wettergren, S. (2013). *SAM-tal om bedömning och matematikkunnighet: en studie av lärares tankestilar*. Licentiatavhandling Stockholm: Stockholms universitet.

Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.

Bilaga 1 – Litteratursökning

Vilka sökord har du använt?

Discovery:

Kunskapskrav, Kunskapskrav idrott och hälsa, Kunskapskrav svenska, Kunskapskrav matematik, Kunskapskrav gymnasiet, Elevers kunskaper, Elevers kunskap, Kunskapskraven, Kunskapsämne

Google Scholar:

Kunskapskrav, Idrott och hälsa elevers perspektiv, Kunskapskrav elevperspektiv, Elevers syn på kunskapskrav, Förståelse för kunskapskraven, Kunskapskrav svenska, Kunskapskrav matematik, Kunskapskrav gymnasiet, Förmedling av kunskapskraven, Formativ bedömning hur, Formativ bedömning när, Formativ bedömning var, Formativ bedömning matematik, Formativ bedömning svenska, Formativ bedömning idrott och hälsa, Formativ bedömning grundskolan, Knowledge requirements, Pupils understanding of the knowledge requirements, Knowledge requirements physical and health, Knowledge requirements mathematic.

Var har du sökt?

Discovery

Google scholar

GIH:s Bibliotekskatalog

Sökningar som gav relevant resultat

En stor del delen av den använda forskningen fann vi genom andra studentarbeten med samma eller liknande ämnen.

Kommentarer

Det var svårt att hitta bra material angående framför allt ett elevperspektiv på kunskapskraven. Mycket av den forskningen som vi väl har använt oss av har hittats via litteraturlistor och utifrån tips från vår handledare Jane.

Bilaga 2 – Intervjuguide

Information om oss och studien

1. Presentera oss som intervjuare
2. Presentera studiens syfte
3. Meddela att det är frivilligt att delta, att deras uppgifter är skyddade och att uppgifterna inte ska användas till annat än forskningsändamål.
4. Berätta om hur intervjun kommer att gå till
(att vi ska prata om ett ämne i taget + till sist jämföra de tre ämnena)

Bakgrundsfrågor (alla i gruppen ska få svara)

1. Berätta om er själva: Idrottar ni någonting på fritiden? Läser böcker? Bloggar?
2. Vad tycker ni om idrott och hälsa som ämne? Om svenska? Om matematik?

Frågor för att besvara studiens syfte och frågeställningar

(alla frågor ställs 3 gånger, en gång per ämne)

1. Hur bra kunskaper har ni kring vad som förväntas av er i idrott och hälsa/svenska/matematik? *(vad ni ska kunna för något)*
2. **När** beskriver er lärare förmågorna och kunskapskraven? **Hur ofta?** *(i början av terminen?, inför varje nytt arbetsområde?)*
3. **Var** förmedlas det som ni ska kunna? *(verbalt av läraren på lektionerna, på någon skolportal, i någon lärobok)*
4. **Hur** förklarar läraren kunskapskraven? *(t.ex. bedömningsmatris?)*
5. Hur ser er kunskap ut angående vad som krävs för olika betyg (A, C och E)?

Slutligen...

Finns det några tydliga skillnader mellan de olika ämnena?

Bilaga 3 – Kunskapskraven i sin helhet

Idrott och hälsa

E	C	A
<p>Eleven kan delta i lekar, spel och idrotter som innefattar komplexa rörelser i olika miljöer och varierar och anpassar sina rörelser till viss del till aktiviteten och sammanhanget. I danser och rörelse- och träningsprogram till musik anpassar eleven till viss del sina rörelser till takt, rytm och sammanhang. Eleven kan även simma 200 meter varav 50 meter i ryggläge.</p>	<p>Eleven kan delta i lekar, spel och idrotter som innefattar komplexa rörelser i olika miljöer och varierar och anpassar sina rörelser relativt väl till aktiviteten och sammanhanget. I danser och rörelse- och träningsprogram till musik anpassar eleven sina rörelser relativt väl till takt, rytm och sammanhang. Eleven kan även simma 200 meter varav 50 meter i ryggläge.</p>	<p>Eleven kan delta i lekar, spel och idrotter som innefattar komplexa rörelser i olika miljöer och varierar och anpassar sina rörelser väl till aktiviteten och sammanhanget. I danser och rörelse- och träningsprogram till musik anpassar eleven sina rörelser väl till takt, rytm och sammanhang. Eleven kan även simma 200 meter varav 50 meter i ryggläge.</p>
<p>Eleven kan på ett i huvudsak fungerande sätt sätta upp mål för och planera träning och andra fysiska aktiviteter. Eleven kan även utvärdera aktiviteterna genom att samtala om egna upplevelser och föra enkla och till viss del underbyggda resonemang om hur aktiviteterna tillsammans med kost och andra faktorer kan påverka hälsan och den fysiska förmågan.</p>	<p>Eleven kan på ett relativt väl fungerande sätt sätta upp mål för och planera träning och andra fysiska aktiviteter. Eleven kan även utvärdera aktiviteterna genom att samtala om egna upplevelser och föra utvecklade och relativt väl underbyggda resonemang om hur aktiviteterna tillsammans med kost och andra faktorer kan påverka hälsan och den fysiska förmågan.</p>	<p>Eleven kan på ett väl fungerande sätt sätta upp mål för och planera träning och andra fysiska aktiviteter. Eleven kan även utvärdera aktiviteterna genom att samtala om egna upplevelser och föra välutvecklade och väl underbyggda resonemang om hur aktiviteterna tillsammans med kost och andra faktorer kan påverka hälsan och den fysiska förmågan.</p>
<p>Eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med viss anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler. Dessutom kan eleven med viss säkerhet orientera sig i okända miljöer och använder då kartor och andra hjälpmedel.</p>	<p>Eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med relativt god anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler. Dessutom kan eleven med relativt god säkerhet orientera sig i okända miljöer och använder då kartor och andra hjälpmedel.</p>	<p>Eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med god anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler. Dessutom kan eleven med god säkerhet orientera sig i okända miljöer och använder då kartor och andra hjälpmedel.</p>

<p>Eleven kan på ett i huvudsak fungerande sätt förebygga skador genom att förutse och ge enkla beskrivningar av risker som är förknippade med olika fysiska aktiviteter. Dessutom kan eleven hantera nödsituationer vid vatten med alternativa hjälpredskap under olika årstider.</p>	<p>Eleven kan på ett relativt väl fungerande sätt förebygga skador genom att förutse och ge utvecklade beskrivningar av risker som är förknippade med olika fysiska aktiviteter. Dessutom kan eleven hantera nödsituationer vid vatten med alternativa hjälpredskap under olika årstider.</p>	<p>Eleven kan på ett väl fungerande sätt förebygga skador genom att förutse och ge välutvecklade beskrivningar av risker som är förknippade med olika fysiska aktiviteter. Dessutom kan eleven hantera nödsituationer vid vatten med alternativa hjälpredskap under olika årstider.</p>
--	---	---

Matematik

E	C	A
<p>Eleven kan lösa olika problem i bekanta situationer på ett i huvudsak fungerande sätt genom att välja och använda strategier och metoder med viss anpassning till problemets karaktär samt bidra till att formulera enkla matematiska modeller som kan tillämpas i sammanhanget. Eleven för enkla och till viss del underbyggda resonemang om val av tillvägagångssätt och om resultatens rimlighet i förhållande till problemsituationen samt kan bidra till att ge något förslag på alternativt tillvägagångssätt.</p>	<p>Eleven kan lösa olika problem i bekanta situationer på ett relativt väl fungerande sätt genom att välja och använda strategier och metoder med förhållandevis god anpassning till problemets karaktär samt formulera enkla matematiska modeller som efter någon bearbetning kan tillämpas i sammanhanget. Eleven för utvecklade och relativt väl underbyggda resonemang om tillvägagångssätt och om resultatens rimlighet i förhållande till problemsituationen samt kan ge något förslag på alternativt tillvägagångssätt.</p>	<p>Eleven kan lösa olika problem i bekanta situationer på ett väl fungerande sätt genom att välja och använda strategier och metoder med god anpassning till problemets karaktär samt formulera enkla matematiska modeller som kan tillämpas i sammanhanget. Eleven för välutvecklade och väl underbyggda resonemang om tillvägagångssätt och om resultatens rimlighet i förhållande till problemsituationen samt kan ge förslag på alternativa tillvägagångssätt.</p>
<p>Eleven har grundläggande kunskaper om matematiska begrepp och visar det genom att använda dem i välkända sammanhang på ett i huvudsak fungerande sätt. Eleven kan även beskriva olika begrepp med hjälp av matematiska uttrycksformer</p>	<p>Eleven har goda kunskaper om matematiska begrepp och visar det genom att använda dem i bekanta sammanhang på ett relativt väl fungerande sätt. Eleven kan även beskriva olika begrepp med hjälp av matematiska uttrycksformer på ett relativt</p>	<p>Eleven har mycket goda kunskaper om matematiska begrepp och visar det genom att använda dem i nya sammanhang på ett väl fungerande sätt. Eleven kan även beskriva olika begrepp med hjälp av matematiska uttrycksformer på ett väl</p>

<p>på ett i huvudsak fungerande sätt. I beskrivningarna kan eleven växla mellan olika uttrycksformer samt föra enkla resonemang kring hur begreppen relaterar till varandra.</p>	<p>väl fungerande sätt. I beskrivningarna kan eleven växla mellan olika uttrycksformer samt föra utvecklade resonemang kring hur begreppen relaterar till varandra.</p>	<p>fungerande sätt. I beskrivningarna kan eleven växla mellan olika uttrycksformer samt föra välutvecklade resonemang kring hur begreppen relaterar till varandra.</p>
<p>Eleven kan välja och använda i huvudsak fungerande matematiska metoder med viss anpassning till sammanhanget för att göra beräkningar och lösa rutinuppgifter inom aritmetik, algebra, geometri, sannolikhet, statistik samt samband och förändring med tillfredsställande resultat.</p>	<p>Eleven kan välja och använda ändamålsenliga matematiska metoder med relativt god anpassning till sammanhanget för att göra beräkningar och lösa rutinuppgifter inom aritmetik, algebra, geometri, sannolikhet, statistik samt samband och förändring med gott resultat.</p>	<p>Eleven kan välja och använda ändamålsenliga och effektiva matematiska metoder med god anpassning till sammanhanget för att göra beräkningar och lösa rutinuppgifter inom aritmetik, algebra, geometri, sannolikhet, statistik samt samband och förändring med mycket gott resultat.</p>
<p>Eleven kan redogöra för och samtala om tillvägagångssätt på ett i huvudsak fungerande sätt och använder då symboler, algebraiska uttryck, formler, grafer, funktioner och andra matematiska uttrycksformer med viss anpassning till syfte och sammanhang. I redovisningar och diskussioner för och följer eleven matematiska resonemang genom att framföra och bemöta matematiska argument på ett sätt som till viss del för resonemangen framåt.</p>	<p>Eleven kan redogöra för och samtala om tillvägagångssätt på ett ändamålsenligt sätt och använder då symboler, algebraiska uttryck, formler, grafer, funktioner och andra matematiska uttrycksformer med förhållandevis god anpassning till syfte och sammanhang. I redovisningar och diskussioner för och följer eleven matematiska resonemang genom att framföra och bemöta matematiska argument på ett sätt som för resonemangen framåt.</p>	<p>Eleven kan redogöra för och samtala om tillvägagångssätt på ett ändamålsenligt och effektivt sätt och använder då symboler, algebraiska uttryck, formler, grafer, funktioner och andra matematiska uttrycksformer med god anpassning till syfte och sammanhang. I redovisningar och diskussioner för och följer eleven matematiska resonemang genom att framföra och bemöta matematiska argument på ett sätt som för resonemangen framåt och fördjupar eller breddar dem.</p>

Svenska

E	C	A
<p>Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter med flyt genom att, på ett i huvudsak fungerande sätt, välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag. Genom att göra enkla sammanfattningar av olika texters innehåll med viss koppling till tidsaspekter, orsakssamband och andra texter visar eleven grundläggande läsförståelse. Dessutom kan eleven utifrån egna erfarenheter, olika livsfrågor och omvärldsfrågor tolka och föra enkla och till viss del underbyggda resonemang om tydligt framträdande budskap i olika verk. Eleven kan också föra enkla resonemang om verket med kopplingar till dess upphovsman. Eleven drar då till viss del underbyggda slutsatser om hur verket har påverkats av det historiska och kulturella sammanhang som det har tillkommit i.</p>	<p>Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter med gott flyt genom att, på ett ändamålsenligt sätt, välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag. Genom att göra utvecklade sammanfattningar av olika texters innehåll med relativt god koppling till tidsaspekter, orsakssamband och andra texter visar eleven god läsförståelse. Dessutom kan eleven utifrån egna erfarenheter, olika livsfrågor och omvärldsfrågor tolka och föra utvecklade och relativt väl underbyggda resonemang om budskap som är tydligt framträdande och budskap som kan läsas mellan raderna i olika verk. Eleven kan också föra utvecklade resonemang om verket med kopplingar till dess upphovsman. Eleven drar då relativt väl underbyggda slutsatser om hur verket har påverkats av det historiska och kulturella sammanhang som det har tillkommit i.</p>	<p>Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter med mycket gott flyt genom att, på ett ändamålsenligt och effektivt sätt, välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag. Genom att göra välutvecklade sammanfattningar av olika texters innehåll med god koppling till tidsaspekter, orsakssamband och andra texter visar eleven mycket god läsförståelse. Dessutom kan eleven utifrån egna erfarenheter, olika livsfrågor och omvärldsfrågor tolka och föra välutvecklade och väl underbyggda resonemang om budskap som är tydligt framträdande och budskap som kan läsas mellan raderna eller är dolda i olika verk. Eleven kan också föra välutvecklade och nyanserade resonemang om verket med kopplingar till dess upphovsman. Eleven drar då väl underbyggda slutsatser om hur verket har påverkats av det historiska och kulturella sammanhang som det har tillkommit i.</p>
<p>Eleven kan skriva olika slags texter med viss språklig variation, enkel textbindning samt i huvudsak fungerande anpassning till texttyp, språkliga normer och strukturer. De berättande texter eleven skriver innehåller enkla gestaltande beskrivningar och berättargrepp samt dramaturgi med enkel</p>	<p>Eleven kan skriva olika slags texter med relativt god språklig variation, utvecklade textbindning samt relativt väl fungerande anpassning till texttyp, språkliga normer och strukturer. De berättande texter eleven skriver innehåller utvecklade gestaltande beskrivningar och berättargrepp samt dramaturgi med relativt</p>	<p>Eleven kan skriva olika slags texter med god språklig variation, välutvecklade textbindning samt väl fungerande anpassning till texttyp, språkliga normer och strukturer. De berättande texter eleven skriver innehåller välutvecklade gestaltande beskrivningar och berättargrepp samt dramaturgi med komplex</p>

<p>uppbyggnad. Eleven kan söka, välja ut och sammanställa information från ett avgränsat urval av källor och för då enkla och till viss del underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans. Sammanställningarna innehåller enkla beskrivningar och förklaringar, enkelt ämnesrelaterat språk samt i huvudsak fungerande struktur, citat och källhänvisningar. Genom att kombinera olika texttyper, estetiska uttryck och medier så att de olika delarna samspelar på ett i huvudsak fungerande sätt kan eleven förstärka och levandegöra sina texters budskap. Dessutom kan eleven ge enkla omdömen om texters innehåll och uppbyggnad och utifrån respons bearbeta texter mot ökad tydlighet, kvalitet och uttrycksfullhet på ett i huvudsak fungerande sätt.</p>	<p>komplex uppbyggnad. Eleven kan söka, välja ut och sammanställa information från ett relativt varierat urval av källor och för då utvecklade och relativt väl underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans. Sammanställningarna innehåller utvecklade beskrivningar och förklaringar, utvecklat ämnesrelaterat språk samt relativt väl fungerande struktur, citat och källhänvisningar. Genom att kombinera olika texttyper, estetiska uttryck och medier så att de olika delarna samspelar på ett ändamålsenligt sätt kan eleven förstärka och levandegöra sina texters budskap. Dessutom kan eleven ge utvecklade omdömen om texters innehåll och utifrån respons bearbeta texter mot ökad tydlighet, kvalitet och uttrycksfullhet på ett relativt väl fungerande sätt.</p>	<p>uppbyggnad. Eleven kan söka, välja ut och sammanställa information från ett varierat urval av källor och för då välutvecklade och väl underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans. Sammanställningarna innehåller välutvecklade och nyanserade beskrivningar och förklaringar, välutvecklat ämnesrelaterat språk samt väl fungerande struktur, citat och källhänvisningar. Genom att kombinera olika texttyper, estetiska uttryck och medier så att de olika delarna samspelar på ett ändamålsenligt och effektivt sätt kan eleven förstärka och levandegöra sina texters budskap. Dessutom kan eleven ge välutvecklade och nyanserade omdömen om texters innehåll och uppbyggnad och utifrån respons bearbeta texter mot ökad tydlighet, kvalitet och uttrycksfullhet på ett väl fungerande sätt.</p>
<p>Eleven kan samtala om och diskutera varierande ämnen genom att ställa frågor och framföra åsikter med enkla och till viss del underbyggda argument på ett sätt som till viss del för samtalen och diskussionerna framåt. Dessutom kan eleven förbereda och genomföra enkla muntliga redogörelser med i huvudsak fungerande struktur och innehåll och viss anpassning till syfte,</p>	<p>Eleven kan samtala om och diskutera varierande ämnen genom att ställa frågor och framföra åsikter med utvecklade och relativt väl underbyggda argument på ett sätt som för samtalen och diskussionerna framåt. Dessutom kan eleven förbereda och genomföra utvecklade muntliga redogörelser med relativt väl fungerande struktur och innehåll och relativt god</p>	<p>Eleven kan samtala om och diskutera varierande ämnen genom att ställa frågor och framföra åsikter med välutvecklade och väl underbyggda argument på ett sätt som för samtalen och diskussionerna framåt och fördjupar eller breddar dem. Dessutom kan eleven förbereda och genomföra välutvecklade muntliga redogörelser med väl fungerande struktur och</p>

<p>mottagare och sammanhang. Eleven kan föra enkla och till viss del underbyggda resonemang om svenska språkets historia, ursprung och särdrag samt jämföra med närliggande språk och beskriva tydligt framträdande likheter och skillnader.</p>	<p>anpassning till syfte, mottagare och sammanhang. Eleven kan föra utvecklade och relativt väl underbyggda resonemang om svenska språkets historia, ursprung och särdrag samt jämföra med närliggande språk och beskriva tydligt framträdande likheter och skillnader.</p>	<p>innehåll och god anpassning till syfte, mottagare och sammanhang. Eleven kan föra välutvecklade och väl underbyggda resonemang om svenska språkets historia, ursprung och särdrag samt jämföra med närliggande språk och beskriva tydligt framträdande likheter och skillnader.</p>
---	--	--

Bilaga 4 – Meddelande till lärare

Hej!

Vi är två studenter som studerar till ämneslärare på Gymnastik- och idrottshögskolan och tillsammans ska vi skriva ett examensarbete på avancerad nivå (15 hp). Studien vi ska göra kommer att handla om huruvida elever i årskurs nio är medvetna om vad som förväntas av dem i idrott och hälsa, svenska och matematik samt hur kunskapskraven förmedlas mellan lärare och elever.

Vi kommer att utföra fokusgruppsintervjuer med ca fem niondeklassare i respektive grupp. Alla som medverkar i studien kommer att vara anonyma, och således kommer ingen individ kunna kopplas till studien. Intervjuerna kommer att spelas in, men raderas vid undersökningens slut. Självklart är det frivilligt att delta i undersökningen.

Vid frågor eller mer information om studien kontakta:

Alexandra Forss

Mail: alexandra.forss@student.gih.se

Tel: 070XXXXXXXX

Patrik Berglund

Mail: patrik.berglund@student.gih.se

Tel: 070XXXXXXXX

Handledare: Jane Meckbach

Docent, Fil dr i pedagogik

Mail: jane.meckbach@gih.se

Tel: 070XXXXXXXX

Med vänlig hälsning,

Alexandra Forss och Patrik Berglund

Stockholm 16 november 2017

Bilaga 5 – Brev till vårdnadshavare

Till vårdnadshavare

Medverkan i studie

Hej!

Vi är två studenter som studerar till ämneslärare på Gymnastik- och idrotthögskolan och tillsammans ska vi skriva ett examensarbete på avancerad nivå (15 hp). Undersökningen kommer att handla om huruvida elever i årskurs nio är medvetna om vad som förväntas av dem i ämnena idrott och hälsa, svenska och matematik samt hur kunskapskraven förmedlas mellan lärare och elever.

Vi kommer att utföra fokusgruppsintervjuer med ca fem niondeklassare i vardera grupp. Alla som medverkar i studien kommer att vara anonyma, och således kommer ingen individ att kunna kopplas till studien. Intervjuerna kommer att spelas in, men raderas vid undersökningens slut. Självklart är det frivilligt att delta i undersökningen.

I och med att elever i årskurs nio är under 18 år krävs det dock även ett godkännande av en vårdnadshavare för att en medverkan ska vara genomförbar. Hoppas att du vill hjälpa oss med vår studie och låta ditt barn medverka i undersökningen. Tack på förhand!

Elevens namn

Underskrift vårdnadshavare

Vid frågor eller mer information om studien kontakta:

Alexandra Forss

Mail: alexandra.forss@student.gih.se
Tel: 070XXXXXXXX

Patrik Berglund

Mail: patrik.berglund@student.gih.se
Tel: 070XXXXXXXX

Handledare: Jane Meckbach

Docent, Fil dr i pedagogik
Mail: jane.meckbach@gih.se
Tel: 070XXXXXXXX

Med vänlig hälsning,
Alexandra Forss och Patrik Berglund

Stockholm 16 november 2017