



Elever kontra lärare - Synen på formativ bedömning

En kvalitativ studie om hur elever uppfattar den
formativa bedömning lärarna använder

Aurora Contreras & Andreas Brattström

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN

Självständigt arbete avancerad nivå 85:2019

Ämneslärarprogrammet 2015–2020

Handledare: Peter Emsheimer

Examinator: Bengt Larsson

Sammanfattning

Syfte och frågeställningar

Syftet var att ta reda på om eleverna upplever att formativ bedömning används i deras undervisning i idrott och hälsa samt hur de upplever att det gynnar deras lärande. Studien strävade även efter att finna likheter och skillnader i elevernas och lärarnas tankar kring hur formativ bedömning används.

- I vilken utsträckning använder lärarna formativ bedömning i sin undervisning?
- Hur upplever eleverna att formativ bedömning används i undervisningen?
- Hur upplever eleverna att formativ bedömning gynnar deras lärande?

Metod

Vi har valt att använda oss av en kvalitativ ansats med semistrukturerade intervjuer som insamlingsmetod. Med hjälp av ett bekvämlighetsurval valdes fem elever och två lärare. Båda lärarna arbetar på gymnasiet. Samtliga intervjuer genomfördes samt bearbetades och tolkades. Williams fem strategier för formativ bedömning och KASAMs tre begrepp användes som teoretiska utgångspunkter vid analys av det transkriberade materialet.

Resultat

Våra huvudsakliga resultat är att de intervjuade lärarna finner formativ bedömning som nödvändigt och svårt att undvika. Vad lärarna väljer att använda sig av inom Williams fem strategier ser lite olika ut. Större delen av de intervjuade eleverna menar att samtliga strategier inom formativ bedömning gynnar deras lärande. Upplevelsen kring hur den formativa bedömningen används skiljer sig en del från lärare till elev. I det stora hela kan man konstatera att de elever som deltog anser att feedback är dominerande i undervisningen, samtidigt som en av våra lärare anser att kamratbedömning är det hen använder sig mest av.

Slutsats

Det visade sig finnas några likheter och skillnader lärarna emellan samt vad eleverna upplever används i undervisningen. Det visade sig dock att de flesta av eleverna upplever att strategierna används på ett eller annat sätt, samt det på något sätt kan ha en påverkan på lärandet.



Students versus teachers - The view of formative assessment

A qualitative study of how students perceive the
formative assessment teachers use

Aurora Contreras & Andreas Brattström

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN
Självständigt arbete avancerad nivå 85:2019
Ämneslärarprogrammet 2015–2020
Handledare: Peter Emsheimer
Examinator: Bengt Larsson

Summary

Purpose and questions

The purpose of this study was to find out if the students felt that formative assessment was done in their teaching in sports and health as well as how they felt it would benefit their learning. The study also sought to find similarities and differences in students' and teachers' thoughts about how formative assessment is used.

- To what extent do teachers use formative assessment in their teaching?
- How do students feel that formative assessment is done in the teaching?
- How do students think that formative assessment benefits their learning?

Method

We have chosen to use a qualitative approach with semi-structured interviews as a collection method. With the help of a convenience selection, five students and two teachers were selected. Both teachers work in high school. All interviews were conducted and processed and interpreted. Wiliam's five strategies for formative assessment and KASAM's three concepts were used as theoretical starting points in the analysis of the transcribed material.

Results

Our main results are that our interviewed teachers find formative assessment as new and difficult to avoid. What teachers choose to use within Wiliam's five strategies looks a little different. Most of our interviewees all believe that all strategies in formative assessment benefit their learning. The experience of how the formative assessment is used differs somewhat from teacher to student. On the whole, it can be stated that the students consider that feedback is dominant in the strategies we asked for, while one of our teachers believes that peer assessment is the one they use most.

Conclusion

There are some similarities and differences between the teachers, and what the students experience is used in teaching. However, it also turned out that most of the students feel that the strategies are used in one way or another, and it can in some way have an impact on learning.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Bakgrund	2
2.1 <i>Formativ bedömning</i>	2
2.1.1 Strategi 1: Klargöra, dela och förstå lärandemål.....	3
2.1.2 Strategi 2: Skapa och leda effektiva diskussioner, uppgifter och aktiviteter som lockar fram belägg för lärande	4
2.1.3 Strategi 3: Ge feedback som för eleverna framåt.....	4
2.1.4 Strategi 4: Aktivera eleverna som läranderesurser för varandra	5
2.1.5 Strategi 5: Aktivera eleverna som ägare av sitt eget lärande	6
2.2 <i>Kunskapsöversikt</i>	6
2.2.1 Lärares tolkning av lärandemål.....	6
2.2.2.1 Klassrumsdiskussion.....	7
2.2.3 Feedback	8
2.2.4 Kamratbedömning/Självvärdering	9
2.2.5 Svårigheter med formativ bedömning.....	10
2.2.6 Teoretiska utgångspunkter	11
2.2.6.1 Aaron Antonovskys känsla av sammanhang.....	11
2.2.6.2 KASAM i skolan.....	12
3. Syfte och frågeställningar	13
4. Metod	14
4.1 <i>Val av metod</i>	14
4.2 <i>Urval</i>	15
4.3 <i>Genomförande</i>	15
4.4 <i>Databearbetning</i>	16
4.5 <i>Etiska överväganden</i>	16
4.6 <i>Validitet & reliabilitet</i>	17
5. Resultat	18
5.1 <i>Lärarnas användning av formativ bedömning</i>	18
5.2 <i>Elevernas uppfattning av de olika delarna inom begreppet formativ bedömning</i>	21
5.3 <i>Lärande utifrån formativ bedömning</i>	24
6. Diskussion	26
6.1 <i>Lärarnas användning av formativ bedömning</i>	26
6.2 <i>Elevernas upplevelse av de olika strategierna inom begreppet formativ bedömning</i>	28
6.3 <i>Likheter eller skillnader i lärarnas och elevernas upplevelse kring hur formativ bedömning används</i>	31

6.4 <i>Slutsats</i>	35
6.5 <i>Metoddiskussion</i>	36
Bilaga - Litteratursökning	39

1. Inledning

Betyg är en fråga som väcker positiva och negativa känslor. Lärare har skilda uppfattningar om just betyg och bedömning; vissa upplever det som något bra och motiverande för eleverna medan andra anser att det gör det svårt för dem att bedriva en bra undervisning och verksamhet. En lärares arbete går till stor del ut på att skapa möjligheter för elever att utvecklas och lära sig, därmed måste lärarna även bedöma och sätta betyg på prestation och kunskap. (Klapp, 2015)

Kursplanerna, bland annat i idrott och hälsa, i Sverige ger väldigt mycket frihet för lärarna att tolka och skapa sin egen undervisning. Eftersom kursplanerna presenterar kriterierna som eleverna bör nå, men inte på vilket sätt samt att kriterierna är vaga. (Svennberg, Meckbach, Redelius, 2018) Därför har det debatterats mycket kring betygsättning. Många lärare finner det svårt att kunna sätta rättvisa betyg, på grund av att det blir motsägelsefullt och svårt för lärarna att skapa en undervisning som är tillåtande, motiverande och kreativ. Samtidigt ska undervisningen ge eleverna möjligheten att analysera och förhålla sig kritiskt, och lärarna ska kunna bedöma elevernas prestationer under tiden. (Klapp, 2015)

När man talar om bedömning handlar det främst om summativ och formativ bedömning. Båda formerna av bedömning är viktiga och en god bedömning utgörs av båda (Klapp 2015; Skolverket, 2015). Vare sig man ser bedömning som något positivt eller negativt så är det något som måste göras eftersom det i den svenska skolan finns krav på både uppföljning och betygsättning. Av den anledningen behöver lärare göra en summativ bedömning, även kallat för bedömning av lärande, som visar elevens kunskaper. (Klapp, 2015) Klapp (2015) nämner i sin bok att betyg varken ger mycket information eller är motiverande och är därför ett av de sämre verktygen för detta ändamål. Däremot kan man med formativ bedömning, även kallad för bedömning för lärande, ha tid att fånga upp problem i tid och därefter anpassa sin undervisning (Tolgfors, 2016).

Denna studie handlar om formativ bedömning. Det har gjorts mycket forskning inom formativ bedömning, men hur det används och påverkar i just idrott och hälsa finns det inte lika mycket forskning kring (Ni Chróinín & Cosgraves, 2013). Inför vår kommande yrkesroll vet vi att det finns många sätt att arbeta med bedömning, av den anledningen finner vi det nödvändigt att även få en inblick i hur eleverna upplever bedömning. Precis som Allistair Irons (2008) nämner så uppfattar människor saker olika, vilket i sin tur kan leda till olika lärande. Studien har därför

gjorts utifrån både lärare och elevers synvinkel. Genom att ta del av båda parter tankar och finna likheter och skillnader tror vi kommer att gynna oss och andra blivande lärare.

2. Bakgrund

2.1 Formativ bedömning

Formativ bedömning handlar om att utgå från vad eleven kan och har lärt sig för att sedan anpassa och planera sin undervisning efter det. Centrala frågor för formativ bedömning är: vad är målet, var befinner sig eleven, och vad är nästa steg? (Tolgfors, 2016) De roller som är involverade i denna process är lärare, elev och kamrat (Wiliam, 2013). Formativ bedömning är ett sätt att synliggöra lärandet som sker för lärare och elever och på så sätt möta elevernas behov. Det finns många studier som har visat att formativ bedömning har en stor positiv inverkan på undervisningens effektivitet och elevernas lärande. Det handlar således inte enbart om att se elevens lärande, utan de får ta ansvar över sitt eget lärande och det blir även en utvärdering av lärarens undervisning. (Skolverket, 2015)

Det finns flera definitioner för formativ bedömning men i denna studie har vi valt att utgå från Black och Wiliams definition, eftersom studiens resultat kommer att analyseras med hjälp av Wiliams fem nyckelstrategier:

[...] encompassing all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged. (Black, P. & Wiliam, D., 1998, s. 7-8)

Vidare beskriver Dylan Wiliam (2013) fem nyckelstrategier inom formativ bedömning:

- Strategi 1: Klargöra, dela och förstå lärandemål
- Strategi 2: Skapa och leda effektiva diskussioner, uppgifter och aktiviteter som lockar fram belegg för lärande
- Strategi 3: Ge feedback som för eleverna framåt
- Strategi 4: Aktivera eleverna som läranderesurser för varandra
- Strategi 5: Aktivera eleverna som ägare av sitt eget lärande

De fem nyckelstrategierna innebär synlighet, delaktighet och ansvar, att elevernas kunskaper synliggörs, målen i skolan synliggörs. Både lärare och elever blir delaktiga i klassrumsinteraktionen samt att både lärare och elev har sitt ansvar i lärandet. (Wiliam, 2015)

2.1.1 Strategi 1: Klargöra, dela och förstå lärandemål

För att eleverna ska nå målen som skolan har kan det vara bra att eleverna faktiskt vet vart de är på väg och vart lärarna försöker ta dem. Vet eleverna slutdestinationen så ökar deras möjligheter att ta sig dit. (Wiliam, 2013) Lundahl (2011) nämner att för att en lärare ska kunna synliggöra mål, syfte och ämnens kunskapskvaliteter måste man göra en tolkning av läroplanen, kursplanen och kunskapskraven. Det innebär att man som lärare bör "ställa frågor" till styrdokumentet för att kunna konkretisera målen och kunskapskraven.

Genom att skapa förståelse för målen som finns i skolan, varför man måste gå i skolan och vad det faktiskt är man behöver lära kan det leda till att man finner det lättare och mer motiverande att lära sig. När målen tydliggörs innebär det inte att man som lärare endast skriver upp dem på tavlan inför en lektion, då detta inte är ett sätt att hjälpa eleverna framåt i sitt lärande. Det skapas inte en förståelse för skolans mål genom att endast synliggöra dem, utan eleverna måste bli delaktiga i hur förståelsen skapas tillsammans med läraren. (Klapp, 2015) Klapp (2015) skriver att en utgångspunkt man kan ha vad gäller lärandemålen är att eleverna ska kunna använda sig av den nya kunskapen i andra sammanhang. Om man endast använder sig av bedömningsmatriser och beskriver detaljerat vad eleven bör kunna kan effekten bli att de endast lär sig det som står: "Ju tydligare vi är med vad eleverna ska lära sig, desto större risk är det att de bara lär sig det."(Klapp, 2015, s. 159)

Wiliam (2015) nämner att det inte är optimalt att börja varje lektion med att tala om målen; dels på grund av att man inte alltid vet vart just denna lektion är på väg och för att lektionen inte har ett och samma mål för varje elev. Dels kan processen för eleverna missgynnas om man talar om för dem vad målet är, exempelvis om läraren presenterar ett problem samtidigt som hen talar om målet kan det leda till ointresse och inte utmanande nog för eleverna, man löser istället problemet mekaniskt. För att underlätta för eleverna och få dem att kunna hantera och använda sig av lärandemålen kan man som lärare tillsammans med eleverna ta fram lärandemål. Vid sådana tillfällen ska man som lärare inte låta ansvaret hamna på eleverna eftersom det är läraren som sitter på kunskaperna som krävs för att nå det resultat man är ute efter. Ännu en

viktig aspekt i konstruerandet av lärandemål är att det ska vara skrivet på ett språk som eleverna faktiskt förstår. (William, 2015)

2.1.2 Strategi 2: Skapa och leda effektiva diskussioner, uppgifter och aktiviteter som lockar fram belägg för lärande

Som lärare är det viktigt att kunna ta reda på vad eleverna faktiskt vet för att kunna skapa goda förutsättningar för undervisning och lärande. Det är en grundläggande förutsättning för undervisningen att lärare tar reda på vad eleverna vet och kan. Många lärare använder sig av helklassdiskussioner som läraren själv leder men Klapp (2015) menar att eleverna begränsas av det då det finns vissa elever som är väldigt snabba på att svara medan andra behöver lite mer betänketid. Det man istället bör göra är att ge eleverna en chans att fundera och reflektera genom att ställa frågor som ger möjlighet till att analysera, dra slutsatser, generalisera samt att låta personen få fundera en stund innan frågan besvaras. Detta leder till ett djupare lärande hos eleverna samt att man som lärare får då möjlighet att se vad eleverna faktiskt kan. (Klapp, 2015)

Genom att prata med eleverna och föra en dialog tillsammans får eleverna möjligheten att ställa frågor om något inte är tydligt nog för dem samt att lärare kan be dem att förtydliga om ett svar inte är tillräckligt utvecklat. Ett annat sätt att ta reda på vad eleverna kan är genom att låta dem ha diskussioner i mindre grupper. Dock har man inte alltid tid som lärare att erbjuda eleverna detta, och då är helklassdiskussioner, som vi nämnt tidigare, ett alternativ men det bygger på att man har byggt upp en trygg miljö för eleverna innan så att de känner sig bekväma med att dela med sig av både tankar och åsikter. (William, 2013)

2.1.3 Strategi 3: Ge feedback som för eleverna framåt

Feedback kan ha en positiv påverkan hos eleverna och kan ges på olika sätt. Att ge betyg är en typ av feedback; betyg talar dock inte om för eleverna vad de måste öva mer på eller hur de skulle kunna utveckla lärandet. Den form av feedback som kan föra eleverna framåt, och har visat sig vara effektiv, är att den ska vara konkret, ha fokus på uppgiften och att den kommer vid rätt tidpunkt. Det är viktigt att feedback endast har fokus på uppgiften och inte på elevernas personligheter, som till exempel ospecificerat beröm. (Klapp, 2015) Feedbacken som ges på

detta sätt bör ske genom en dialog mellan eleven och läraren för att ha en så positiv påverkan som möjligt hos eleven och för att de ska kunna förstå sitt eget lärande (Skolverket, 2015).

Som tidigare nämnts har feedback visat sig vara effektiv, det är dock fortfarande inte fullt möjligt att tala om vilken form av feedback som är bäst. Wiliam (2013) menar att olika former av feedback har mer effekt på vissa typer av lärande. Vidare nämner han att man bör tänka på att samma feedback till flera elever kan ge olika resultat; således är det viktigt att läraren känner sina elever någorlunda väl innan man ger det. Det som går att säga med säkerhet är att effektiv feedback ska fungera som ett recept för hur man löser framtida problem. Det man måste ha i åtanke är att den information som läraren ger sina elever kan tolkas på olika sätt. Om man inte lyckas nå fram till eleven och inga ändringar blir gjorda är det lätt att den tänkta feedbacken istället blir information, det vill säga oanvändbar och ej anpassad för utveckling av arbetet i fråga. Det viktiga är därför att den feedback som ges ut, blir möjlig att tolkas av eleverna. (Wiliam, 2013) Wiliam (2013) nämner även att det är viktigt att eleverna får möjligheten att förbättra sitt arbete under lektionen, annars blir feedback som ges mer av en utvärdering.

2.1.4 Strategi 4: Aktivera eleverna som läranderesurser för varandra

När man arbetar med kamratbedömningar är det viktigt att tänka på att det är elevernas lärande som är i centrum. Genom att använda sig av denna typ av formativ bedömning ges det stora möjligheter till lärande samt att läraren avlastas och därmed kan se hur eleverna utvecklas och lär sig. Det är även ett sätt att skapa elevinflytande i klassrummen. (Klapp, 2015) William och Leahy (2015) nämner dock att kamratbedömning inte enbart är till för att avlasta läraren, utan det kan utveckla elevens lärande. De menar även att så länge människorna har använt sig av språk för att kommunicera så har barn lärt sig av varandra.

Det som bidrar till ett bättre lärande när man arbetar med kollaborativt lärande är att eleverna vill hjälpa sina klasskompisar. Gemenskapen stärks, eleverna kan lära sig mer när klasskompisar hjälper dem genom svårigheter de stöter på samt att det leder till en kognitiv utveckling genom att hjälpa då de måste fundera och ta sig an problem på ett annat sätt. Det har även visat sig att i vissa fall kan kamratfeedback vara effektivare än feedback från en lärare, beroende på att språket som lärare använder kan vara svårt att förstå. (Wiliam, 2013) Klasskamraterna ska inte vara några domare, utan de har en roll som rådgivare (Wiliam & Leahy, 2015).

2.1.5 Strategi 5: Aktivera eleverna som ägare av sitt eget lärande

En lärare håller i undervisningen, hjälper, stödjer och skapar förutsättningar för eleverna, men det är eleverna som står för sitt lärande. Med denna strategi får eleverna möjlighet att se över och analysera kvalitén på arbetet, vilket i sin tur leder till att de blir mer självständiga, får bättre självkontroll och självdisciplin och kan ta bättre ansvar över sitt eget lärande. (Skolverket, 2015) Detta innebär att lärare ska sikta mot att eleverna ska bli mer och mer oberoende av dem. Wiliam och Leahy (2015) skriver att denna strategi är den viktigaste på flera sätt: "När elever blir ägare till sitt egna lärande, då faller alla de andra strategierna på plats." (Wiliam, D. & Leahy, S., 2015, s. 211) Wiliam (2013) nämner att om eleverna på ett bra sätt kan bedöma sina egna insatser och reflektera över sitt tänkande så kan självbedömning fungera som ett kraftfullt verktyg och därmed öka elevens prestation.

2.2 Kunskapsöversikt

Här presenteras tidigare forskning som anses relevant för denna studie. Följande studie har fokuserat på Dylan Wiliams fem strategier och utifrån dessa har tidigare forskning delats in i fyra subkategorier; lärarens tolkning av lärandemål (strategi 1), klassrumsdiskussion (strategi 2), feedback (strategi 3) och kamratbedömning/självvärdering (strategi 4 och 5). Kamratbedömning och självvärdering/självbedömning presenteras tillsammans då mycket forskning kring dessa strategier har gjorts tillsammans.

2.2.1 Lärares tolkning av lärandemål

Vid återkoppling är det viktigt att läraren har tydliggjort målen för eleven redan tidigare. Om eleverna inte vet vad skolan har för krav på dem, blir det svårt att visa för läraren vad de har lärt sig. Det är många elever som inte förstår varför man går i skolan eller vad som leder till framgång. Om målen inte är tydliga för dem så blir det svårt att ta ansvar för sitt eget lärande. (Lundahl, 2011) Men det kräver att lärarna också förstår målen. Lärarna som deltog i Ní Chróinín och Cosgraves (2013) studie nämnde att man kan använda bedömningsstrategier och göra det tillsammans med eleverna, för att få en större förståelse för lärandemålen.

Enligt Dweck (1999) har det visat sig att elever som har tydliga inlärningsmål får djupare och mer användbar kunskap än elever som har prestationsmål. Ett exempel är att om målet i franska

är att få A blir det tydliga skillnader i inläringen än om man har som mål att lära sig att skriva och tala. Dessutom har elever med inlärningsmål inte lika svårt att ta en motgång

2.2.2 Lärandemål i idrott och hälsa

Idrott och hälsa har under en lång tid endast setts som ett praktiskt ämne och fått en del kritik för att inte vara ett tillräckligt kunskapsorienterat ämne, med fokus på att det är tillräckligt om man som elev endast deltar och blir svettig. Det är inte förvånande att elever har sett idrott och hälsa som ett ämne där man gör men inte lär sig något. (Redelius, K., Quennerstedt, M. & Öhman, M., 2015) Redelius, Quennerstedt och Öhman (2015) hade som syfte i sin studie att ta reda på om kursplanens syfte och mål för idrott och hälsa kommuniceras till eleverna och i så fall på vilket sätt. Detta gjordes genom intervjuer innan och efter lektion med sex lärare, intervjuer med 150 elever mellan 14-16 år efter lektion och genom observation av videofilmade lektioner. Resultaten visade att lärarna har en klar bild av syftet och målet med lektionen, i vissa undervisningsområden, och att de även informerade eleverna om detta, vilket visade att eleverna förstod vad de förväntades lära sig under lektionerna. Det visade sig även vara svårt för lärarna att tala om mål och syfte både innan lektion och inför vissa undervisningsområden. Medan i andra undervisningsområden kommunicerade lärarna målet och syftet i intervjuerna innan lektion men kommunicerade inte detta till eleverna under den, vilket författarna tolkar som att lärarna vill starta igång lektionen så fort som möjligt. En av lärarna berättade att han kände rädsla för att ämnet skulle uppfattas som tråkigt och ville inte göra det alltför komplicerat när eleverna bara vill vara aktiva. Med detta sagt menar författarna att det leder till att eleverna får olika förutsättningar för lika undervisningsområden och att det är viktigt för eleverna att förstå syftet för att de ska inse att idrott och hälsa är ett ämne man även lär sig i. (Redelius, K., Quennerstedt, M. & Öhman, M., 2015)

2.2.2.1 Klassrumsdiskussion

När man pratar om diskussion i klassrum finns det tre dimensioner som läggs fram som centrala. Dessa tre presenteras som "content" som syftar till vad lektionen handlar om, "process" - hur klassen fungerar, och "people", vilka elever som är inblandade i diskussionen. (Cross, 2002) Cross (2002) nämner också att de frågeställningar som läraren använder har stor påverkan på utfallet av den diskussion som kommer att cirkulera i klassrummet, man tar "utifrån det du nämnde nyss, vad tror du att nästa steg kan vara?" som ett exempel på detta.

Brookfield och Preskill (2005) nämner att något som kan infinna sig när man vill starta en diskussion i klassrummet är att vissa elever känner sig osäkra på vad man ”får” och ”inte får” säga. Brookfield och Preskill (2005) nämner vidare att det finns flera tekniker som kan främja demokratin i klassrummet. Dessa tekniker är, till att börja med, att inte starta en föreläsning om ämnet de diskuterar när diskussionen väl kommit igång utan istället ta det efter. Man talar också om att inte alltid öppna diskussionen med ”vad tror du?” eftersom det kan vara problematiskt om eleverna inte litar på varandra. För att alla elever ska känna att de får möjlighet att lyfta fram det de vill säga kan det vara viktigt att inte alltid välja samma personer för att sätta igång en diskussion. Som lärare ska man inte vara rädd för tystnaden, eftersom det kan innebära att eleverna tänker och funderar över något som kan utveckla diskussionen. (Brookfield & Preskill, 2005)

Det som kan påverka en diskussion är hur läraren väljer att styra den, med hjälp av frågor och inlägg. Utfallen kan därför se olika ut beroende på om man väljer att ha ett öppet klimat där eleverna får styra samtalet eller ett slutet klimat där läraren hela tiden kommer med kommentarer och egna värderingar (Shuitema, Radstake, van de Pol & Veugelers, 2018). Shuitema et. al (2018) menar även att när lärarna styr diskussionen kraftigt finns möjligheten att öka kvaliteten på diskussionen genom att exempelvis komma med fler infallsvinklar kring samtalsämnet. Med starkt lärardeltagande finns också möjligheten att flera elever kommer fram med det de vill säga, trots att risken finns att eleverna dras tillbaka från deras egna tankar och istället fokuserar på det läraren har att säga. Shuitema et. al (2018) nämner vidare att det är en balansgång i vilken grad lärarna ska dominera deltagandet i en diskussion och att denna balans är något som ska eftersträvas för att nå kvalitet på diskussionerna.

2.2.3 Feedback

Med feedback resonerar man om en form av korrigerande information för att föra lärandet framåt (Timperley & Hattie, 2007). Hur detta tas om hand i skolan kan ses genom läraren som ger tillbaka information om ett arbete för att eleven ska kunna nå upp till ett visst betyg. Wiliam (2011) hänvisar till en studie utförd i Venezuela av Elawar och Corno (1985, i Wiliam, 2011) som visar att eleverna som fick ta del av konstruktiv feedback lärde sig två gånger så snabbt som de elever som inte fick ta del av konstruktiv feedback. De kom fram till att kunskapsklyftan mellan pojkar och flickor minskade. (Elawar & Corno, 1985) Han nämner också att den konstruktiva feedbacken går att applicera på samtliga elever oavsett vilket betyg man vill höja.

Det finns olika sätt att nå ut med den feedback som man väljer att ge till eleverna. Liz Austen och Cathy Malone (2018) nämner i sin studie 95 exempel på feedback som gavs till eleverna där det var möjligt att tolka informationen som neutral. Vidare nämner Liz Austen och Cathy Malone (2018) att språkanvändningen från lärarens sida blir viktig för att eleverna inte ska uppfatta feedback som kritik. Jönsson (2017) hänvisar till en studie som kommer fram till att den feedback som ges blir som mest effektiv när man finner den meningsfull och något som kan förbättra uppgiften eleven genomfört. Det som också kan göra feedback effektiv är att eleven får träna på att använda sig av den feedback man får av läraren, en svårighet kan exempelvis vara att hitta det relevanta i vad som bör ändras och därför viktigt att tränas på. För att effektivisera feedbacken är också förståelsen för vad som ska ändras betydelsefull, viktigt är också att ha rätt timing om det är så att man använder sig av exempelvis muntlig feedback. (Jönsson, 2017)

2.2.4 Kamratbedömning/Självvärdering

Både självvärdering och kamratbedömning används för att eleverna ska få möjlighet att lära sig hur man bedömer det man gör med mål och kriterier i åtanke, och fördjupa sig i dem (Jönsson, 2017). Kamratbedömning är en mycket populär form för lärande, och ett effektivt verktyg för att få elever att utveckla olika typer av ämneskunskaper samt kunna bedöma vad det är som gör ett arbete bra. Det är även ett sätt för lärare att få en bättre insyn i elevernas individuella prestation (van Zundert, Sluijsmans & van Merriënboer, 2010). van Zundert, Sluijsmans och van Merriënboer (2010) skriver dock i sin litteraturstudie att det är svårt att definiera vad som faktiskt är effektiv kamratbedömning och vilket sätt som gynnar elevernas färdigheter bäst vad gäller tillförlitlighet och validitet. Detta på grund av att det är skillnader mellan olika metoder av kamratbedömning samt skillnader i forskning kring effekterna av det. I studien kom de ändå fram till att kamratbedömning har en positiv inverkan på ämneskunskaperna, bedömningar och attityder mot denna typ av bedömning. Vidare kom de fram till att genom övning och erfarenhet så förbättras den ömsesidiga återkopplingen. (Van Zundert, Sluijsmans & van Merriënboer, 2010) Utöver återkoppling så har Ní Chróinín och Cosgraves (2013) kommit fram till att kamrat-och självbedömning även gynnar lärande och att arbeta med dessa typer av bedömning förbättrar elevernas samarbete. Lärarna som deltog undervisar elever från fem till tolv år i idrott och hälsa i Irland. Det visade sig även att lärarna, efter studien, kunde dela in eleverna i grupper på ett bättre sätt, fick en annan syn på hur eleverna arbetar och interagerar med varandra samt hur det påverkar deras inläring. Genom

att arbeta med kamrat- och självbedömning fick lärarna mer tid att engagera sig med eleverna och på så sätt främja deras lärande. Lärarna i samma studie talade även om att de upplevde att eleverna klarade av självbedömning på ett bra och ärligt sätt genom att ha tydliga kriterier. (Ní Chróinín, D. & Cosgraves, C., 2013)

I en studie gjord av Michael Morawski och Alexandra Budke (2019) tar man reda på hur elever i årskurs nio använder sig av den feedback man får utav sina kamrater under lektionstid. De kommer fram till att majoriteten av eleverna förbättrar sin stavning samt grammatik efter att de fått feedback av sina kamrater. Vidare visade studien att utvecklingen av reflektion och komplexa argument är något som inte allt för ofta utvecklas efter att eleven tagit del av feedback från sina klasskamrater.

2.2.5 Svårigheter med formativ bedömning

I en kritisk granskning av Bennett (2011) tas frågan om definitionen av formativ bedömning upp. Där vissa ser formativ bedömning som ett redskap, medan andra ser det som en process. Bennett menar att båda dessa perspektiv är en förenkling av begreppet. Ett instrument fungerar inte effektivt om processen inte gör det. En process fungerar inte om man inte har rätt instrument. Formativ, bedömning *för* lärande, och summativ bedömning, bedömning *av* lärande, och har en komplex relation till varandra. Han menar att en summativ bedömning har sin utgångspunkt i att tala om elevens kunskaper, men om den används på rätt sätt kan den även användas som stöd *för* lärande. Taras (2008) nämner i sin studie att formativ bedömning har kommit att prioriteras framför summativ bedömning. Precis som Bennett (2010), tar Taras upp frågan om relationen kring de två perspektiven på bedömning. Den summativa bedömningen ses ofta som något negativt, medan den formativa bedömningen främjas. I Taras (2007) kritiska granskning av tre artiklar, skrivna av Black och Wiliam, skriver hon om hur författarna säger emot sig själva genom att de ser summativ och formativ bedömning som två olika system eller processer. Taras (2007) ställer sig frågande till hur den synen kan stämma överens med deras tidigare påstående; att det inte skiljer mellan de olika formerna av bedömning. Problemet som kan uppstå om man skiljer på summativ och formativ bedömning är att lärarna kan se det som extra arbete och det är nog inte många som väljer att öka arbetsbelastningen (Taras, 2007).

Ní Chróinín och Cosgrave (2013) visade, förutom att kamratbedömning gynnar lärande och samarbete eleverna emellan, att om samma typ av strategi används för ofta förloras den positiva effekten den kan bringa. En av anledningarna var att eleverna kan komma att tröttna på den

typen av bedömning. Lärarna som deltog i studien kom därmed att förstå vikten av att inte göra allt för mycket under en och samma lektion. Ytterligare en svårighet som lärarna nämnde är att det är viktigt att vara medveten om hur eleverna talar med varandra, då eleverna själva upplever att det kan bli svårt att bedöma för att man inte vill göra någon upprörd eller förolämpa dem. Därav vikten av att ha tydliga riktlinjer för att alla elever ska kunna känna sig bekväma.

Lärarna i studien upplever även att det finns brist av stöd och information kring hur man kan använda bedömningsstrategier i undervisningen. De nämner att det är inte en självklarhet att man som lärare på egen hand tar reda på mer kring ämnet om det inte är något man måste. Det är inte något man kan förvänta sig av lärare, menar de, då de redan har så mycket att göra. Lärarna nämner dock att det är en fördel av använda sig av strategier i idrott och hälsa, och av den anledningen bör det göras något åt det. (Ní Chrónín & Cosgrave, 2013) Redelius och Hay (2012) kom fram till liknande resultat, i sin studie med elever i 15-16 årsåldern i Sverige, att lärare behöver mer stöd av det svenska skolsystemet för bättre bedömning.

2.2.6 Teoretiska utgångspunkter

Denna studie utgår från Aaron Antonovskys teori KASAM för att kunna analysera och tolka resultaten. Antonovsky var intresserad av att förstå hur hälsan påverkas av känslan till omgivningen. Att elever känner att de krav som skolan ställer på dem är *hanterbara*, *begripliga* och *meningsfulla* och något som skulle gynna elevernas hälsa i det långa loppet. Bedömning och elevens uppfattning om den tänkta inlärningen är något som kan beröra "Känsla av sammanhang", därav valdes KASAM och de tre huvudbegreppen som ett analytiskt verktyg i denna studie. Studien kommer även använda sig av Williams fem nyckelstrategier för formativ bedömning som analytiskt verktyg. Dessa strategier finns förklarade under avsnitt 1.1.

2.2.6.1 Aaron Antonovskys känsla av sammanhang

När Aaron Antonovsky tog fram KASAM som teori använde han sig av tre komponenter för att begripa uttrycket. För att ha en grundläggande förståelse för uttrycket är det viktigt att förstå vad som menas med *begriplighet*, *hanterbarhet* och *meningsfullhet* inom uttrycket KASAM.

Med *begriplighet* syftar Antonovsky till hur väl man förstår det som kommer att hända. En hög känsla av begriplighet kan bero på att personen ifråga förstår vad som förväntas av denna, oavsett nivå på uppgiften. (Antonovsky, 2009)

Hanterbarhet väljer Antonovsky att presentera genom den grad personen ifråga anser att det finns resurser till för att klara den uppgift man ställs inför. Har man en hög känsla av hanterbarhet innebär det att man känner att uppgiften är genomförbar. Har man istället en låg känsla av hanterbarhet kan detta innebära att man finner uppgiften som omöjlig sett till vad man har till förfogande. Detta kan exempelvis vara att personens kunskaper inte räcker till för att klara av en uppgift; frågan är då var problemet ligger. (Antonovsky, 2009)

Den sista komponenten *meningsfullhet* kan förtydligas genom att få en förståelse för att personen ifråga känner sig delaktig i processer. Detta kan i skolan kopplas till exempelvis grupparbeten eller en viss persons intressen. Har man varit delaktig i sitt eget öde kan man ofta känna meningsfullhet. Har man en positiv bild av meningsfullhet kan det exempelvis kopplas till om det är något man känner stort engagemang kring, känner man att det är meningsfullt att engagera sig så är det till det positiva. (Antonovsky, 2009)

Antonovsky är tydlig med att betona att dessa tre begrepp kan variera från barndomen ända fram tills att man är 30 år gammal. Hur man vid trettio års ålder uppfattar sin egen KASAM kan vara mer eller mindre tydligt, eftersom människor kan vara osäkra på var man står i vissa frågor. Det Antonovsky också förklarar är att barn och unga under uppväxten utvecklas tillsammans med sin omgivning och utmaningar kan vara något som bäddar för utveckling av ens egen KASAM.

2.2.6.2 KASAM i skolan

Som tidigare nämnts, var Antonovskys huvudsyfte med KASAM-begreppet att forma en bild av hur människors hälsa ser ut. Jacobsson (2007) nämner att KASAM är något som bör ligga till grund för hur undervisningen ska se ut, detta för att eleverna ska vilja delta på lektionerna samtidigt som de känner utmaning. Jacobsson (2007) argumenterar vidare för att det är viktigt som lärare att fundera över hur man väljer att forma sina lektioner för att eleven ska känna att uppgiften är hanterbar, begriplig och meningsfull.

När *begriplighet* diskuteras inom skolan kan det exempelvis handla om att göra det möjligt för eleverna att förstå vad som förväntas av dem samt att uppgifterna är strukturerade. Är uppgifterna strukturerade ökar detta begripligheten hos eleverna. Det finns två uttryck inom samtliga ämnen som stämmer väl in på vad som utvecklar en begriplighet hos eleverna och dessa är frågorna “hur” och “varför”. Med hjälp av dessa frågor kan man ringa in varför en elev gör vissa saker samt hur man ska lyckas inspirera eleverna, oavsett vilken lokal eller vilket redskap man förfogar över. (Jacobsson, 2007)

Jacobsson (2007) skriver om *hanterbarheten* som en resursfråga; har man möjligheten att bedriva den undervisning som gör det möjligt för ens elever att kunna utföra det som krävs för att nå ett visst betyg. Jacobsson (2007) nämner att det är viktigt som lärare att forma en undervisning där eleverna känner trygghet i det de gör, även om det är så att uppgiften man ställs inför är något som man inte har gjort tidigare.

Det sista uttrycket, *meningsfullhet*, talar om hur eleven ser på det den ställs inför. Lärarens uppgift blir att utforma uppgifter och övningar som gör att eleven känner sig engagerad och motiverad till att genomföra dem. Meningsfullhet är något som ofta kännetecknas av något positivt och där man känner engagemang eller glädje. Det kan också vara viktigt att läraren utmanar eleverna med uppgifter och övningar som de uppfattar som mindre “positiva” eller “roliga” för att utveckla ett visst lärande. (Jacobsson, 2007)

3. Syfte och frågeställningar

Syftet är att undersöka om eleverna upplever att formativ bedömning används i deras undervisning i idrott och hälsa samt hur de upplever att det gynnar deras lärande. Studien strävar även efter att finna likheter och skillnader i elevernas och lärarnas tankar kring hur formativ bedömning används.

Frågeställningar:

- I vilken utsträckning använder lärarna formativ bedömning i sin undervisning?
- Hur upplever eleverna att formativ bedömning används i undervisningen?
- Hur upplever eleverna att formativ bedömning gynnar deras lärande?

4. Metod

I detta avsnitt presenteras val av metod och beskrivning av urvalet, genomförandet och databearbetningen. Det etiska överväganden som tagits i studien kommer också att presenteras.

4.1 Val av metod

När man använder sig av en kvantitativ metod är forskaren ute efter en exakt mätning med hjälp av siffror, det ska med andra ord vara en mätbar undersökning. Med en kvalitativ metod är forskaren ute efter att förstå människors föreställning av världen, deras känslor och upplevelser samt erfarenhet. (Hassmén & Hassmén, 2008) Denna studie har en kvalitativ ansats, eftersom studien syftar till att undersöka både lärares och elevers upplevelser kring formativ bedömning i idrott och hälsa. Studien söker efter respondenternas upplevelse, åsikter och erfarenheter av ämnet i fråga och därför är det lämpligt att använda intervjuer i denna studie. Det finns huvudsakligen tre strukturer på intervjuer; strukturerade, semistrukturerade och ostrukturerade. En strukturerad intervju liknar mer ett frågeformulär och är därav mer lämplig för en studie med kvantitativ ansats. Vid ostrukturerade intervjuer är forskaren ute efter att endast introducera ett tema och inte av att ingripa mer än nödvändigt, för att respondenten ska få möjlighet att utveckla egna idéer (Denscombe, 2018). En semistrukturerad intervju innebär att man har huvudfrågor med möjligheten att avvika från frågorna och även ställa följdfrågor för att få svar på det man vill. För att få djup i svaren anser vi att semistrukturerad intervju är det som passar vår studie bäst. Då teman och huvudfrågor sammanställdes innan genomförandet av intervjuerna. (May, 2013)

I boken "Handbok i kvalitativa metoder" väljer Ahrne och Svensson (2015) att presentera fem regler som intervjuaren bör förhålla sig till. Regel ett syftar till att intervjuaren ska lyssna noga på den som talar, samtidigt som man noterar det som sägs. Regel nummer två är att intervjuaren inte ska använda sig av auktoritet. Regel nummer tre pekar på att intervjuaren inte ska göra någon påverkan på intervjupersonen i form av råd eller moraliska uppmaningar. Regel fyra säger att man ska acceptera det som intervjupersonen har att komma med, intervjuaren får exempelvis inte bli upprörd. Sista regeln hänvisar till intervjuarens känsla för olika omständigheter, att veta när man ska ställa en fråga, exempelvis en följdfråga. (Ahrne & Svensson 2015) Dessa regler har vi förhållit oss till vid genomförandet av intervjuerna.

4.2 Urval

Ett representativt urval används ofta vid större undersökningar och om undersökningen har en kvantitativ ansats. Medan ett explorativt urval kan användas i småskaliga studier och används ofta när studien har en kvalitativ ansats.

Studien har genomförts med hjälp av intervjuer med två lärare och fem elever från gymnasieskolan. Med ett bekvämlighetsurval valde vi två lärare, som vi har haft kontakt med under tidigare VFU-period. Då studien syftar till att undersöka hur elever uppfattar formativ bedömning i idrott och hälsa, valdes lärare som arbetar med detta ämne. Lärarna hjälpte i sin tur oss att hitta elever som kunde tänka sig att delta i studien genom ett så kallat snöbollsurval, då vi fick fråga elever i klasser de valt ut som möjliga deltagare. (Hassmén & Hassmén 2008)

4.3 Genomförande

Två lärare från olika skolor kontaktades via e-post för att komma överens om en passande tid för intervjuerna som skulle ta högst 45 minuter att genomföra. Under första dagen intervjuade vi en lärare och fick sedan i början av dennes lektion fråga eleverna om det var någon av dem som skulle kunna tänka sig att vara med i vår studie. Det var tre som ställde upp. På den andra skolan var vi under två dagar; första dagen intervjuade vi läraren och frågade sedan eleverna om deltagande på samma sätt som på den första skolan. Där var det två som ville ställa upp på intervju efterföljande dag.

Innan intervjuerna genomfördes hade vi förberett frågor (se bilaga 2) med möjliga följdfrågor, en intervjuguide. Det blev även några enstaka följdfrågor som vi inte hade nedskrivna, dessa frågor har vi valt att använda oss av eftersom vi använt oss av semistrukturerade intervjuer där vi får ställa frågor som inte står i manus. De förberedda frågorna utformades efter studiens frågeställningar samt efter de fem nyckelstrategierna för formativ bedömning.

Intervjuerna genomfördes med oss båda närvarande, dock var det endast en av oss som ledde själva intervjun, i lärarnas arbetsrum där det inte fanns möjlighet till att bli störda. Intervjuerna spelades in med hjälp av en mobiltelefon. Genom att intervjuerna spelades in gavs det möjlighet till att koncentrera sig helt på ämnet och på personen som intervjuades (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.4 Databearbetning

Intervjuerna som spelades in transkriberades antingen under samma dag eller senast dagen efter, för att sedan bearbetas och analyseras. Transkriberingen och analysen gjordes relativt fort för att se ifall det var något som vi missat under intervjuerna eller om intervjupersonerna förstod frågorna på ett annat sätt än vi tänkt oss (Patel & Davidson, 2011). Under intervjuerna skrevs det även ner tankar som dök upp av den som inte höll i själva intervjun, detta på grund av att Patel och Davidson (2011) nämner det som viktigt inför analysen. Även under transkriberingen dök det upp tankar som skrevs ner för att kunna använda det vid analysen.

När det transkriberade materialet bearbetades lästes det igenom flera gånger för att materialet skulle kunna kodas i ett kategoriseringsschema som skapades utifrån studiens frågeställningar samt de fem strategierna för formativ bedömning och KASAMs tre begrepp. När materialet sedan analyserades söktes det efter teman, som är meningsbärande enheter, som representerar likheter och skillnader i det som intervjupersonerna sade, för att kunna hitta mönster. När dessa mönster hittats, arbetades det för att få ihop dem till en helhet. (Hassmén & Hassmén, 2008) Resultatet redovisas i en löpande text med sammanfattningar och med citat från vad intervjupersonerna sade för att göra det tydligare.

4.5 Etiska överväganden

När man utför en studie ska hänsyn tas till vetenskapsrådets etiska aspekter. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. (Vetenskapsrådet 2002)

Med informationskravet vill man bidra med information om vad syftet är med studien till de som valts att intervjuas. Detta gjordes genom en genomgång om syftet med intervjupersonerna innan respektive intervju. Deltagarna gjordes medvetna om att det är frivilligt att delta i intervjun. Genom att göra intervjupersonerna medvetna om detta uppfylls även det som kallas samtyckeskravet, då de accepterar att delta och att spelas in. De fick även förklarat för sig att det när som helst under intervjuns gång var tillåtet att avbryta deltagandet utan att behöva förklara varför. (Vetenskapsrådet 2002)

Konfidentialitetskravet innebär att hålla personerna som deltar anonyma och inte igenkännbara för en neutral läsare. För att stärka detta krav benämns intervjupersonerna i denna studie med

fingerade namn. Deltagarna fick även tydlig information om att deras deltagande endast kommer att användas i studien för att stärka samtyckeskravet. (Vetenskapsrådet 2002)

Nyttjandekravet innebär att man talar om för deltagarna i undersökningen vad vi ska använda studien till. Nyttjandekravet menar vidare att man ska göra det tydligt för deltagarna att studien inte kommer användas för kommersiella bruk. (Vetenskapsrådet 2002) Dessa punkter har vi tydligt presenterat innan varje intervju för att deltagarna ska känna sig trygga i vilka händer materialet kommer.

4.6 Validitet & reliabilitet

En valid utskrift är något som kan fastställas som det korrekta svaret eller den korrekta utskriften. Det man vidare kan fastställa är att en korrekt utskrift är något som är nästintill omöjligt att sätta ett exakt svar på vad som egentligen är det rätta svaret. (Kvale & Brinkmann, 2014) I denna studie, precis som för samtliga som använder sig av kvalitativa intervjuer, finns problemet med validiteten; hur tolkar samt skriver forskaren ut det som sägs för att få ett så rättmätigt svar som möjligt. Det kan även ske att vi som intervjuare missförstår respondenten eller tvärtom. Detta kan leda till att respondenten svarar på något som inte är relevant eller tänkt att hen ska svara på. (Kvale & Brinkmann, 2014)

Som tidigare nämnts, spelades intervjuerna in, detta för att det kan vara svårt att hinna skriva det som sägs, samt svårt att gå tillbaka och se över om det var något man missade. På grund av det som nämns ovan valdes intervjuer för att stärka validiteten. (Patel, R & Davidsson, B., 2011)

Reliabiliteten är stark om studien går att reproducera. Det man talar om är huruvida intervjupersonen kan komma att ändra sina svar beroende på vem som håller i intervjun. Reliabiliteten kan också förändras om man under den semistrukturerade intervjun ställer alltför ledande frågor, om det inte är medvetet. I denna studie har vi försökt undvika att ställa ledande frågor för att kunna hålla oss till ämnet så gott det går, detta för att få en inblick i respondenternas egna tankar. (Kvale & Brinkmann, 2014)

5. Resultat

I detta avsnitt presenteras resultaten i tre avsnitt utifrån våra tre frågeställningar, för att sedan i avsnitt 6.3 kunna presentera och diskutera skillnader och likheter mellan lärarna och eleverna. Som tidigare nämnts, används fingerade namn i både resultat och diskussion.

Skola A

Skola B

Lärare - Kim

Lärare - Charlie

Elev 1 - Gustav

Elev 1 - Emma

Elev 2 - Fanny

Elev 2 - Alex

Elev 3 - Olle

5.1 Lärarnas användning av formativ bedömning

Det finns en del likheter men även skillnader i frågan om användandet av formativ bedömning. I intervjuerna har lärarna fått ge svar på om det är något kring formativ bedömning som de lägger extra vikt vid när de planerar samt utför sina lektioner. Det som framgick tydligt var att Kim helst och oftast använder sig av feedback: *Det jag använder mig mest av är det här när jag träffar eleven i ögonblicket, den muntliga feedbacken i ett praktiskt genomförande.*

Kim motiverar vidare att muntlig feedback påverkas mycket av hur man väljer att presentera den för eleven. Framförandet blir viktigt för att avgöra hur eleven väljer att plocka upp det man väljer att ge feedback inom. Kim menar att man som lärare inte vill att feedbacken ska ses som en kritik utan istället få eleven att växa. Respondenten nämner vidare att muntlig feedback är lättare att ge konstruktivt eftersom man kan ge mer uttryck till vad man menar när man pratar med personen, feedback via skrift kan enligt Kim lättare uppfattas som negativt.

Charlie nämner i intervjun att det hen använder flitigast när det kommer till formativ bedömning är kamratbedömning, detta kan exempelvis vara genom att använda elever med kunskap inom ämnet för att utveckla sina kompisars färdigheter.

Nu på fotbollen så hade jag fem stycken fotbollsspelare som spelar fotboll och jag tänker såhär att vi kan ju inte ha så svåra saker att dom som har spelat fotboll i tio år inte kan nå högsta liksom bedömning på just det här momentet, de vore ju konstigt

om vi hade så svåra saker så då fick dom vara med som ledare o som tränare så att vi tränar i små grupper o sen så fick dom syna av dom andra o ge dom feedback.
(Charlie)

Det man också kan utläsa av Charlies svar ovan är att hen tar hjälp av elever för att kunna ge fler elever möjligheten att få feedback under lektionstid. Vilket visar att respondenten använder sig av feedback genomgående under lektionerna.

Vi har noterat att båda lärarna i denna studie använder sig av mycket formativ bedömning under lektionstid. Båda lärarna betonade att det är näst intill omöjligt att komma ifrån formativ bedömning, Kim menar att:

För mig är det något man använder sig av naturligt speciellt i mitt yrkesutövande. Eftersom jag träffar elever dagligen. Dom gör saker och jag försöker få dom att kanske ändra ett rörelsemönster. Det blir mer naturligt tycker jag när man jobbar med någonting praktiskt. (Kim)

När det kommer till hur målen presenteras är det lite skillnad mellan de två lärarna. Kim är tydlig med att hen vid varje nytt moment inleder med att gå igenom vad som krävs av eleverna och vad de tittar på när det kommer till målen. Efter lektionen läggs även Skolverkets mål upp på Googles plattform Classroom. Charlie är tydlig med att de lägger ut på Classroom vad eleverna ska kunna och vad som kommer att ske. Charlie nämner vidare att de lägger ut filmer som ska underlätta för eleverna när det kommer till vissa praktiska moment: *Så är det med simning o livräddning också att dom kan gå in på classroom o se film på hur man gör så där kan dom gå in o titta.*

Det är dock ingen av lärarna som inkluderar eleverna när målen tas fram och båda upplever att eleverna ställer många frågor då lärandemålen presenteras för dem. Av den anledningen så presenterar båda lärarna endast målen och syftet inför nya moment, det tar annars för mycket tid av lektionen. Charlie nämnde även att det är viktigt att eleverna får reda på målen så att de vet vad de måste arbeta mot annars kan det kännas som *att trampa vatten.*

Båda respondenterna nämner att klassrumsdiskussion är en del av deras undervisning under idrottslektionerna. Både Charlie och Kim menar att finns moment under året där klassrumsdiskussioner är en del av undervisningen, även om det inte sker varje lektion. Kim nämner vidare att klassrumsdiskussioner i helklass är något som sällan används eftersom eleverna kan tycka att det är jobbigt att prata i helklass. Det man tydligt kan läsa av efter att ha

läst de intervjuade lärarnas svar är att båda använder sig av klassrumsdiskussion, även om det är på olika sätt. Charlie presenterar diskussionsformen som ett lärandemoment, där eleverna får chansen till fördjupad kunskap, oftast i mindre grupper men i vissa fall även i helklass. Charlie förklarar att hen använder både helklass- och gruppdiskussioner för att variera; och på så sätt får eleverna öva på att prata inför flera, men även för att de ska känna sig motiverade. När Charlie inkluderar helklassdiskussion i sin undervisning sker det genom att hen ställer huvudfrågorna och eleverna får svara och ställa motfrågor. I vissa fall nämner respondenten att hen själv också ställer motfrågor för att alla inklusive Charlie själv ska förstå vad eleven menar. Kims formulering av diskussion är inläring, likt Charlie. Det som sedan skiljer är att man också använder det som examinationsform:

Vi använder examinationsformer med diskussion för då ser vi både till att de inte behöver skriva, de lär sig av varandra kan ta med sig varandras erfarenheter av ett område, och genom att de diskuterar kanske det kommer upp saker som man ska spinna vidare på. (Kim)

Lärarna använder sig av feedback under praktiska men även teoretiska moment i ämnet idrott och hälsa. Båda ger muntlig feedback till eleverna under lektionstid, där det praktiska genomförandet är i fokus. I de teoretiska momenten kommer feedback till användning utanför lektionstid, bland annat när eleverna har inlämningsuppgifter. Vid sådana tillfällen nämner båda att det dock är mycket upp till eleven att de faktiskt skickar in något lärarna kan ge feedback på innan den slutliga inlämningen. Båda respondenterna anser att tiden är ett problem. Något som skiljer Kim från Charlie är att Kim anser att tiden till att se eleverna under lektionstid allt för ofta inte räcker till för att ge varje elev den återkoppling den behöver. Charlie ser tiden på lektionen som ett mindre problem men menar att tiden man ger till feedback utanför lektionstid är viktigt men ändå inte får gå ut över fritiden för mycket.

Man kan ju jobba ihjäl sig, om man ska lämna in en grej tre gånger, man har ju ett stoff som man ska gå igenom o man kan ju inte hålla på o gå igenom det hur många gånger som helst för då ökar ju våran arbetsbörda enormt men då får väl vi försöka korta ner antalet inlämningar. (Charlie)

Båda lärarna nämner att muntlig feedback är något som faller sig naturligt att ge under idrott och hälsa lektionerna. Charlie nämner även att det är något hen tror man alltid gjort som lärare i detta ämne. De upplever båda två att feedback är något som eleverna drar nytta av.

När respondenterna fick frågan om man använder kamratbedömning i sin undervisning var Kim tydlig med att det är något som hen inte använder sig allt för mycket av. Respondenten kommer även in på att det finns delar i hens undervisning där kamratbedömning används men att det till stor del är upp till eleverna att ta hjälp av varandra. När Kim fick frågan om varför det inte används så mycket var svaret att hen inte känt att tillfälle funnits för det. Charlie är nog med att poängtera att användandet av elever vid moment som man håller på med utanför skolan är något som genomsyrar hens undervisning; respondenten ser det som en form av kamratbedömning och en form att förbättra deras samarbete. Detta är något Charlie upplever som ett effektivt sätt för eleverna och deras möjligheter till förbättring. Charlie nämner också att kamratbedömning framkommer när eleverna får chansen att ge feedback på varandras föredrag under vissa teoretiska moment; *Att man bedömer kompisarnas föredrag o talar om med siffror vad man tycker o så får man liksom stå för de, de är ett sätt att kamratbedöma som man kan använda sig mycket av.*

När det kommer till självbedömning skiljer sig lärarna en del. Kim var tydlig med att detta var något som man inte alls jobbat med på senare tid, även om hen har använt det tidigare. Respondenten upplever att detta är något som kan bli komplicerat för eleverna och kan leda till besvikelse hos dem. Charlie däremot klargör hur hen brukar applicera det på några av sina lektioner. Respondenten är tydlig med att det inte är något som används i varje moment men att det är något som används under ett läsår: *att dom får sätta in i en skala, det använder jag ju ibland att dom får göra bara efter nån lektion så där. det kan vara både teoretiska och praktiska att du ska bedöma dig själv.* Vidare nämner Charlie att självvärdering är något som är viktigt om man vill veta var man står i ett visst ämne för att på så sätt lära sig mer, på grund av att eleverna får en insyn i sitt arbete; något som inte bara gäller för ämnet idrott och hälsa.

5.2 Elevernas uppfattning av de olika delarna inom begreppet formativ bedömning

Samtliga elever upplever att de får ta del av lärandemålen inför varje nytt moment genom att matriser med betygskriterier delas ut och läggs upp på googles Classroom; de får dock inte veta syftet med varje lektion. Fördelen med att målen läggs upp på Classroom är att eleverna får möjlighet att gå tillbaka och titta på dem igen när det behövs samt att om de har missat en lektion då läraren gått igenom dem, kan man alltid hitta det, tyckte de flesta eleverna. De får även genomgångar inför varje nytt moment där de får möjlighet att ställa frågor, vilket eleverna

finner givande då samtliga tycker att det är svårt att förstå målen. Eleverna tycker inte att målen och kriterierna är tydliga nog att förstå. Gustav tyckte att det är lättare att förstå vissa moment i idrott och hälsa lektionerna, friluftsliv var ett moment som han tog upp där målen är svårare att förstå.

Elevernas motivation påverkas av att få ta del av lärandemålen och förstå dem. Fanny kände att hon behöver veta målen för att annars har hon inte lika stor motivation och Gustav sade följande:

Ja absolut, för att kunna nå det mål jag vill uppnå måste jag veta vart jag ligger och vad det finns för mål att uppnå så det gör att jag kan kämpa så mycket som jag behöver för att nå betyget jag satsar på. (Gustav, Skola A)

Det var endast en av de fem intervjuade eleverna som upplevde att motivationen påverkas av vilket mål man använder sig av.

De beror på mål, ibland är det någon jag inte håller med om, som jag tycker är riktigt fåniga o sen är de några som visst de förstår jag ju... så det beror helt på moment... (Olle, skola A)

Det var inte någon av eleverna som hade velat ha målen presenterade inför varje lektion, utan de tycker att det räcker gott och väl inför varje moment. Emma tycker dock att läraren skulle kunna nämna dem en gång till efter halva momentet, för att man inte ska glömma bort dem.

Vad gäller diskussioner i klassrummet, i detta fall idrottshallen, upplever de tre eleverna på Skola A att det inte sker så mycket diskussioner utöver de gånger målen presenteras i helklass. Samtliga elever upplever dock att de får examinationer i diskussionsform i mindre grupper i form av något som kallas för *bikupan*, där man får ett tilldelat ämne två till tre veckor innan och sedan blir examinerad direkt på plats, samt *podcast*, där diskussionerna spelas in och skickas till läraren. Eleverna finner det givande att de får möjligheten att studera inför dessa tillfällen och upplever att de lär sig mycket inför examinationstillfällena. Olle på Skola A tycker att dessa diskussioner i smågrupper känns både "rushat" och falskt just av den anledningen att man måste spela in samtalen, medan Gustav upplever dessa som ett av de bättre diskussionstillfällena. Gustav fortsätter med att nämna att det skulle vara uppskattat om de fick möjlighet att diskutera under andra omständigheter då det är mer avslappnat. Gustav nämnde även att det ibland skulle vara en fördel om läraren hade förberedda frågor eller om läraren själv ställer frågor, ibland kan elever som inte har studerat inför *bikupan* dra ner hela gruppen.

Eleverna på Skola B har liknande tankar kring diskussioner på idrott och hälsa lektionerna. Under teoretiska moment blir det mycket diskussioner, dessa sker främst i helklass när läraren tar upp specifika frågor. Alex upplever att de har färre diskussioner nu än tidigare. Båda eleverna upplever även att under just idrottslektionerna sker det inte mycket diskussioner utan det förekommer mer under andra ämnen, bland annat svenska och samhällskunskap. De hade velat ha mer diskussioner även på idrotten då båda eleverna finner det gynnsamt för sitt eget lärande.

I frågan kring feedback var det en del skilda upplevelser mellan eleverna på de olika skolorna. På Skola A upplever de att de får en hel del feedback under själva processens gång, inte endast i slutet av ett moment vilket de finner givande, förutom en av eleverna som upplever att feedbacken hade kunnat vara mer utvecklad och mer preciserad avseende vad man behöver öva mer på. Alla tre elever berättar om just feedback under momentet dans som exempel, då de känner att de fått ta del av den men att det kan bli svårt när det är så många elever i samma klass och tiden inte räcker till.

Ja de va på buggen eller på dansen då fick vi de för de är så här att vi har en massa lektioner när vi dansar o övar o övar o sen finns det ett slutgiltigt prov där man filmar in allting... o det är ju under dom där lektionerna man övar som dom säger till dig o så kan man gå fram o fråga också... o jag förstår att de svårt för dom för dom har en helklass med typ 30 personer så de är ganska svårt o se en person i taget så man måste själv gå fram om man är intresserad... o veta om sin egna feedback.

(Fanny, skola A)

Eleverna på Skola B var inte överens om feedback. Emma upplever att de får väldigt mycket feedback och att läraren är väldigt aktiv med att ge det och försöker uppmuntra dem till att förbättras. Hon önskade även att det skulle vara mer feedback i andra ämnen. Det som hon också tycker är bra, är att det är både beröm och konstruktiv kritik och att det sker kontinuerligt, under själva processen. Alex på Skola B upplever att de endast får feedback på de teoretiska arbeten de gör och i de praktiska får de endast ett betyg.

Nej alltså Charlie ser inte alla elever. Då måste vi hjälpa varandra, det finns säkert elever som har fått feedback under lektionen men vi är så många så han hinner inte med alla. Men vi hjälper ofta varandra för att bli bättre. (Alex, skola B)

Samtliga elever, utom en, anser att kamratbedömning är något som sker både på lärarens initiativ och på deras egna initiativ. Olle upplever att det endast sker på elevernas egna initiativ. Samtliga elever nämner att de vill hjälpa varandra framåt.

Olle upplever att man får möjlighet att bedöma sig själv i princip hela tiden, vilket han uppfattar som något positivt eftersom då får han en förståelse för vad man behöver förbättra sig på. Medan Fanny som går i samma skola finner det väldigt svårt att bedöma sig själv; dels på grund av att betygsriterierna är konstigt formulerade och svåra att förstå, dels för att det som eleven själv anser är bra kanske läraren inte håller med om överhuvudtaget. Fanny anser alltså att det är svårt med självbedömning eftersom hon känner att det inte finns något konkret att utgå ifrån. Gustav upplever inte alls att de får möjlighet att bedöma sig själva eller att de har fått det, men han gillar inte att bedöma sig själv utan föredrar att någon annan gör det, vare sig det är lärare eller en klasskamrat. Gustav vet inte riktigt hur man ska börja, att det är svårt eftersom han ofta tycker något är bra men de som ser det från ett annat perspektiv upplever annorlunda.

Båda eleverna på Skola B upplever att de inte arbetar med självbedömning alls på idrotten, men under andra ämnen får de göra det ibland. Det får de göra bland annat genom att se över en slags checklista för att se efter om man fått med alla punkter som krävs. Men båda eleverna finner det svårt att bedöma för att det är svårt att förstå lärandemålen och kriterierna. Alex nämnde att han inte ens tittar i matrisen för att det är för svårt att förstå. Då brukar han istället fråga läraren direkt var han ligger och vad som kan göras för att få ett högre betyg, för att vara säker på att han inte missar något.

5.3 Lärande utifrån formativ bedömning

Precis som motivationen kan påverkas av att känna till och förstå lärandemålen, påverkas även lärandet av det enligt Emma. Fanny tycker att genomgångarna av lärandemålen är alldeles för långa vilket hon finner kan påverka intresset och lyssnandet, medan Olle upplever att det inte påverkar hans lärande överhuvudtaget.

Vad gäller lärande genom diskussioner i klassrummet finner samtliga elever det väldigt givande.

Jag tycker att det bästa sättet att lära sig är genom att prata, jag har så att jag har uttryckt mig bäst via tal. Det bästa lärsättet för mig är att förbereda mig inför en diskussion typ debatt eller tal och sedan höra andra åsikter. (Emma, skola B)

Eleverna på båda skolorna är överens om att förberedelserna inför diskussioner bidrar till att man lär sig mycket. När man sedan får möjligheten att dela med sig av det man förberett och lyssna på sina klasskompisar och deras syn på ämnet, får man ett nytt perspektiv men även möjlighet att ta del av något som man själv eventuellt missat. Olle är en av fem elever som tycker mindre om diskussionerna de har och som inte upplever att det gynnar lärandet tillräckligt.

Själva formen, själva diskussionen i sig vet jag inte om de gynnar särskilt mycket... ibland får man ju veta saker man inte tänker på innan o de är ju bra men de mesta man lär sig är ju preparationen innan... man vet att de ska bedömas så då ser du till o kunna så du kan prata... sen vet jag inte riktigt hur... vad jag tycker om formatet av bikupor, jag vet att de va nån, några grupper som va missnöjda för att ibland kan de vägas ner på grund av en medlem i gruppen som inte tar de seriöst o... då gör inget försök för att föra vidare diskussionen o då kan de bli jobbigt för några... vet jag... (Olle, skola A)

På Skola A känner eleverna att diskussionerna bidrar till ett långsiktigt lärande. Det upplever inte eleverna på den andra skolan, på grund av att de inte har fått lika många möjligheter till diskussioner i just idrott och hälsa. Under andra ämnen i skolan har eleverna på Skola B fått den möjligheten flera gånger, vilket Alex kommenterade: *Om man gått igenom något och sedan diskuterar det efter så tycker jag det sitter kvar lättare.*

Feedback är något som samtliga elever finner lärorikt, dels på grund av att det hjälper dem utvecklas och se vad de behöver förbättra, dels för att det bidrar till bättre undervisningen.

Sist när vi hade orientering så vare såhär att vi hade en heldag där vi orienterade i en okänd plats, och under själva momentet så fick vi feedback hela tiden, vilket gjorde att man hela tiden kunde förbättra oss. Typ såhär om du vill komma snabbare till den här punkten så kan du göra såhär och så vidare. Det gjorde att man började tycka om orientering mer och man blev duktigare på det och så blev man inte lika utmattad för att det var roligt på samma gång. (Emma, skola B)

Olle upplever att kamratbedömning kan bidra till att förbättra hans lärande, men anser inte att det är nödvändigt att använda utan det skulle resultera i samma utfall om inte användes. Övriga elever på båda skolorna upplever att det är givande att få hjälpa varandra och ge varandra feedback. För precis som med diskussionerna, nämner Alex, så kan det vara så att man missar något som en klasskompis upptäcker vilket leder till ett lärande. Eleverna tycker det är givande både i de praktiska momenten och i de teoretiska.

Samtliga elever tror att självbedömning skulle kunna vara till hjälp för lärandet, dels på grund av att de får en bild av var de ligger just nu, dels hur de kan utvecklas. Dock används den inte mycket i någon av skolorna, särskilt inte under idrott och hälsa lektionerna utan mer i andra ämnen. Alex nämner även att man måste förstå lärandemålen, annars går det inte att bedöma sig själv och därför är han inte lika säker på om det skulle hjälpa hans lärande.

6. Diskussion

Syftet med studien var att ta reda på om eleverna upplever att formativ bedömning används i deras undervisning samt hur de upplever att det gynnar deras lärande. Samt ta reda på om det finns likheter och skillnader i elevernas och lärarnas tankar kring hur formativ bedömning används. Diskussionen presenteras i tre avsnitt där frågeställning två och tre diskuteras tillsammans under 6.2. I avsnitt 6.3 kommer likheter och skillnader mellan elevernas och lärarnas upplevelser av formativ bedömning att diskuteras. I detta kapitel kommer även metoddiskussion och studiens slutsats att presenteras.

6.1 Lärarnas användning av formativ bedömning

Det som har kunnat fastslås i resultatet är att båda våra intervjuade lärare använder sig av formativ bedömning på olika sätt. Något som vi också kan tolka utifrån resultaten är att Charlie använder sig av kamratbedömning för att kunna nå ut med den feedback som hen vill nå ut med. Precis som Timperly och Hattie (2007) är inne på så använder sig båda våra intervjuade lärare av feedback som ska ligga till grund för att föra lärandet framåt. Det är något som vi anser ofta sker naturligt i ämnet, eftersom man som lärare strävar efter att nå utveckling hos eleverna. Kim kommer in på att hur man presenterar feedback för eleverna kan vara avgörande för hur de uppfattar den och efter det använder sig av den feedback man får. Detta är något som Jönsson (2017) nämner, vikten av att eleverna ska kunna tolka feedbacken som ges.

Av resultatet går det att utläsa att våra två intervjuade lärare använder sig av olika tekniker när de ska presentera målen för sina elever. Kim är tydligare med vad som krävs av eleverna för att de ska uppnå det de vill, exempelvis genom att hålla genomgångar i början av ett moment medan Charlie endast lägger upp målen på Classroom. Dessa skillnader mellan lärarna kan bero på hur de själva förstår och tolkar målen. Det kan vara så att Charlie upplever det enklare att förstå dem och därför heller inte anser att en genomgång av dem krävs. Skillnaderna kan

även bero på att lärarna har olika angreppssätt vad gäller målen. Lundahl (2011) nämner att om målen inte är tydligt utskrivna kan det leda till att eleverna har svårare att ta ansvar över sitt eget lärande. Lundahl (2011) nämner att om man ska kunna tala om för eleverna vad de ska kunna och varför de bör kunna det, bör man göra en tolkning av kursplanen och kunskapskraven. Skillnaderna kan således bero på att Kim har tolkat läroplanen för att underlätta för eleverna. Lundahl (2011) nämner att man som lärare kan "ställa frågor" till styrdokumentet för att konkretisera och göra det lättare för eleverna att förstå vad som står i matriserna. När vi talar om hur målen presenteras för eleverna är detta något som också berör vår genomgående teori; när Kim väljer att utveckla och förklara målen innan varje moment kan detta bidra till att eleverna känner att deras KASAM ökar i takt med att deras *begriplighet* och *hanterbarhet* ökar (Jacobsson, 2007).

Det framgår i resultatet att båda våra intervjuade lärare använder sig av någon form av diskussion i sin undervisning. Kim nämner att hen sällan brukar använda sig av diskussioner i helklass eftersom eleverna då kan falla tillbaka på att det är jobbigt att prata för helklass. Detta kan ha med det Brookfield och Preskill (2005) nämner om en osäkerhet bland eleverna att göra. Något som framkommer i resultatet är att respondenterna använder sig av diskussion på olika sätt, Charlie använder det ofta för att nå ett generellt lärande och Kim som examinationsform för att nå djupare kunskap. Vi tror att skillnaden beror på att lärarna är ute efter olika resultat. Utifrån svaren har vi tolkat det som att Kim gärna vill ha underlag på vad eleverna faktiskt kan för att sätta betyg. Charlie vill att eleverna ska lära sig av varandra genom att dela med sig av tankar, åsikter och erfarenhet. Ingen av respondenterna kommer in på vad som egentligen krävs av dem som lärare för att utveckla gynnsamma diskussioner, likt det Schuitema et al (2018) nämner, att beroende på hur starkt lärardeltagande man har i diskussionerna kan utfallet se olika ut. Det lärarna skulle behöva i detta fall är mer stöd, för att få mer information om hur man kan använda sig av olika strategier i sin undervisning, då det visat sig vara brist på det (Redelius & Hay, 2012; Ní Chrónín & Cosgrave, 2013)

Precis som William (2013) tar upp så ger konstruktiv feedback en effekt på lärande och det är något som båda våra intervjuade lärare nämner att de använder sig av. Feedback är något som blir viktigt för att stärka elevernas KASAM. När lärarna arbetar med att ge feedback som stärker elevernas hanterbarhet kan det även stärka meningsfullheten (Jönsson, 2017). I resultatet framkommer det att Kim anser att det är viktigt att tänka på hur man lägger fram den feedback som man vill nå ut med till eleverna. Liz Austen & Cathy Malone (2018) talar om

just detta och menar att språkanvändningen är något som blir extra viktigt vid applicerandet av feedback. Charlie är tydlig med att hen lägger mycket tid på feedback även utanför lektionstid, detta vid skriftliga arbeten. Det Wiliam (2013) påpekar är att eleverna ska ges tid för att kunna använda feedbacken för att bättra på sitt arbete under lektion, men den feedback som lärarna ger på skriftliga arbeten skickas tillbaka till eleverna och de får ändra innan slutlig inlämning. Vilket leder till att den feedback som ges blir mer av en utvärdering (Wiliam, 2013)

van Zundert, Sluijsmans och van Merriënboer (2010) är inne på att det kan vara svårt att definiera vad som anses som "effektiv kamratbedömning". Charlie är tydlig med att kamratbedömning är något hen använder flitigt. Charlie kan med hjälp av sitt flitiga användande av kamratbedömning underlätta sitt eget applicerande av feedback. Detta eftersom eleverna till att börja med hjälper varandra och på så sätt ger Charlie möjligheten att hjälpa flera elever. Detta är inte i linje med det Ní Chróinín och Cosgraves (2013) menar att användandet av samma strategi allt för ofta kan leda till att man går miste om den positiva effekten feedback kan ge.

Ní Chróinín och Cosgraves (2013) nämner att kamrat- och självbedömning är något som ska ge lärarna tid att engagera sig tillsammans med eleverna och eftersom Kim inte arbetar med detta är det viktigt att skapa en bra relation med eleverna för att bygga upp engagemanget tillsammans med dem. Vi tolkar Kims svar som att hens definition av kamratbedömning skiljer sig från Williams tolkning. Kims tolkning anser vi lutar åt att eleverna använder sig av mål och kriterier när de ska bedöma varandra. Eleverna får hjälpa varandra vid enstaka tillfällen, men Kim definierar det aldrig som kamratbedömning. Kim nämner även att hen inte använder sig av självbedömning för det kan bli komplicerat för eleverna, men precis som Charlie nämner så är det viktigt för att man får en inblick i sitt arbete och man blir ägare över sitt egna lärande (Wiliam, D. & Leahy, S., 2015) Att Kim nämner att det kan bli för komplicerat för eleverna är ytterligare en antydning om att lärarna behöver mer stöd för att lära sig om bedömningsstrategier.

6.2 Elevernas upplevelse av de olika strategierna inom begreppet formativ bedömning

Resultaten visar att eleverna hade liknande uppfattningar kring lärandemålen och hur de presenteras samt hur det är att förstå dem. Vi tolkar det som att likheterna beror på att det finns en tydlig struktur och upplägg av undervisningen hos båda våra intervjuade lärare. Lärandemålen och kriterierna presenteras oftast i matriser, vilket Klapp (2015) skriver kan

missgynna elevernas lärande och att de endast lär sig det som står i dem om man endast använder sig av matriser. En annan faktor som kan missgynna elevernas lärande är att tala om målen inför varje lektion, det kan leda till att eleverna finner det ointressant och inte tillräckligt utmanande. Ingen av lärarna talar dock om målen vid varje lektion enligt eleverna som deltog. Detta leder till att *meningsfullheten* hos eleverna blir lägre. Dock är målen svåra att förstås av eleverna, eftersom matriserna innehåller ett språk som eleverna inte förstår och för att de inte är tillräckligt konkreta. Wiliam (2013) menar att språket har en viktig roll i hur eleverna förhåller sig till lärandemålen. Å andra sidan visade det sig i resultaten att eleverna får delta i diskussioner och ställa frågor när matriserna presenteras, vilket kan kopplas till KASAMs begrepp kring *begriplighet* då eleverna upplever att lärarna gör det möjligt för dem att förstå vilket ökar begripligheten för dem (Jacobsson., 2007).

Eleverna på de olika skolorna har upplevt diskussioner på olika sätt, i helklass sker det främst under presentation av lärandemålen på båda skolorna. På Skola A är samtliga överens om att det endast används i examinerande syfte och på den andra sker det inte mycket diskussioner under idrott och hälsa lektionerna. Att endast ha diskussioner i form av examination kan leda till att eleverna inte känner sig trygga med vad man kan och inte kan säga, och som en av eleverna på skolan sa så känns det falskt och påtvingat vilket inte hör till en trygg miljö, vilket är en förutsättning för goda diskussioner (Wiliam, 2013). Jacobsson (2007) skriver att undervisningen ska få eleverna att känna sig trygga för att de ska kunna känna *hanterbarhet*. Det vi dock kan konstatera är att eleverna i denna studie känner att de vill delta i fler diskussioner, såväl i helklass som i mindre grupper. Inför vår kommande yrkesroll som lärare i idrott och hälsa anser vi att diskussion är en del i undervisningen som man inte kan ha för mycket av, för att elever uppskattar att få diskutera med varandra samt att de får möjlighet att lära av varandra och tillsammans. Utmaningen blir att få eleverna att diskutera det som ska diskuteras. Eleverna har olika förutsättningar, vissa behöver mer betänketid och andra behöver mindre, några av dem tycker om att lärarna håller i diskussioner. Som Wiliam (2013) nämner så har lärare inte alltid mycket tid, men att det då är ett alternativ att hålla helklassdiskussioner, vilket resultaten visade att eleverna på Skola B får ta del av under teoretiska moment på idrott och hälsa lektionerna.

Diskussion som examinationsform upplevs olika hos eleverna; en av dem fann det falskt och att vissa gruppmedlemmar inte tar det lika seriöst som resterande och/eller inte kan föra diskussionen vidare. I studien av Schuitema et al (2018) visade sig det att utfallen kring lärandet

kan se olika ut. Utfallen är beroende av hur man som lärare vill att diskussionerna ska se, men kvaliteten kan öka med ett lärardeltagande och det kan även leda till att fler elever deltar. I detta fall kan det ibland vara bra för att inte vissa elever ska känna att de inte får möjlighet att visa vad de kan eller att en gruppmedlem drar ner alla för att man inte har läst på tillräckligt inför dessa diskussioner. Att ha ett visst mått av lärardeltagande ger en möjlighet till dialog tillsammans och man kan be eleverna att utveckla svaret om det inte är tillräckligt tydligt (William, 2013). Det är av stor vikt att man tar sig an olika angreppssätt för att nå ut till eleverna då elever lär sig och uttrycker sig på olika sätt. Exempelvis upplever Emma att det bästa sättet för henne att visa vad hon kan är genom att prata och diskutera, medan Olle inte upplever att diskussion i sig gynnar hans lärande, vilket troligtvis beror på att han upplever att diskussioner vid examinationstillfällena inte känns naturligt. Vi tror att i en avslappnad miljö där man får möjlighet att uttrycka sig muntligt känns det inte lika påtvingat och stelt som det kan bli under ett examinationstillfälle. Vid de tillfällena tror vi att det kan leda till att eleverna endast diskuterar sådant som de tror att läraren vill höra, särskilt när det spelas in. Med andra ord är diskussion både *hanterbart* och *meningsfullt* för Emma, då eleven både känner möjligheten att visa vad hen kan och genomföra uppgiften på ett bra sätt, samtidigt som hen känner engagemang inför det (Jacobsson, 2007). För Olle blir det alltså motsatsen, mindre *hanterbart* och *meningsfullt*.

Resultaten visar att Gustav och Olle på Skola A visade sig ha samma upplevelse om hur feedback går till på skolan, de får kontinuerlig feedback under processens gång. Samtliga tre elever tog upp dans som ett gott exempel vilket tyder på att eleverna fick feedback vid rätt tidpunkt och var uppgiftsfokuserade, vilket är en förutsättning för att feedback ska vara givande och ta eleverna längre (Klapp, 2015). Även Emma på Skola B finner feedback givande och att de får det kontinuerligt, det gör inte Alex i de praktiska momenten. Vi tolkar att skillnaden beror på elevernas vilja att hantera och hur man hanterar den feedback som ges av läraren. En av eleverna var tydlig med att nämna att hen uppskattar feedback som både är positiv och konstruktiv. Elawar och Corno (se William 2011) kom i sin studie fram till att elever som får konstruktiv feedback lär sig snabbare än de som inte får det och just denna elev upplever precis detta, att hen lär sig bättre med hjälp av konstruktiv kritik.

Det som kan konstateras utifrån resultaten är att både Fanny på Skola A och Alex på Skola B upplever att lärarna inte har tillräckligt med tid för att ge samtliga elever i klassen feedback samt att Fanny önskar att det var mer preciserad och utvecklande feedback. Dialogen mellan

läraren och eleven är det centrala och gör det möjligt för eleven att förstå sitt lärande (Skolverket, 2015), men hur gör man om tiden inte räcker till? Det finns de elever som väljer att gå fram till läraren och fråga själva, men enligt samtliga elever i denna studie hjälper de varandra väldigt mycket. Det som kan vara avgörande för att få feedback kan, enligt oss, vara att våga ta initiativet till kontakt med läraren. Det eleverna gör är att hjälpa varandra, vilket sker i de flesta fall på elevernas egna initiativ, vilket bidrar till ett bättre lärande då de känner motivation till att göra det och det leder även till att gemenskapen stärks (Wiliam, 2013) samt att kamratbedömning bygger på elevernas *meningsfullhet*. Genom att inte få preciserad feedback kan det bidra till att elevernas *begriplighet* blir mindre, då de inte riktigt förstår *hur* de ska ta sig vidare för att förbättras (Jacobsson, 2007).

Vad gäller självbedömning och självvärdering är det alla utom en av eleverna som upplever det som något svårt och något som de inte arbetar med på idrott och hälsa lektionerna. De förstår helt enkelt inte vad som förväntas av dem vid en sådan uppgift, *begripligheten* sjunker och därmed blir elevens KASAM lägre. Eftersom eleverna har svårt att förstå lärandemålen och kriterierna, är det inte förvånande att de upplever det på detta sätt, då självvärdering och självbedömning går ut på att man gör det med målen i åtanke (Jönsson, 2017); detta gäller egentligen både kamratbedömning och självvärdering. Det är av stor vikt att lärarna arbetar mer för att skapa en förståelse av målen. Ní Chróinín och Cosgraves (2012) skriver om hur deltagarna i sin studie upplever att eleverna hanterar självbedömning bättre med tydliga kriterier. Kamratbedömning sker ofta på eget initiativ, det gör att de inte utgår från några kriterier när de hjälper varandra utan utgår från vad de själva tror är rätt och fel. Om lärarna skulle använda sig mer av kamratbedömning skulle det kunna gynna både dem, genom att de får en insyn i elevernas individuella prestationer, och eleverna, då de får chans att utveckla ämneskunskaper. Det skulle också göra att de lär sig skillnaderna på ett bra och ett mindre bra arbete. Inför kommande uppgifter har de då även fått lära sig att ge bättre återkoppling, vare sig det sker spontant eller på lärarens direktiv. (Van Zundert, Sluijsman, & van Merriënboer, 2010)

6.3 Likheter eller skillnader i lärarnas och elevernas upplevelse kring hur formativ bedömning används

Lärarna och eleverna har skilda uppfattningar kring huruvida formativ bedömning används i undervisningen. I det stora hela kan det konstateras att eleverna upplever att det används mest

feedback av lärarna i undervisningen samt att de presenterar lärandemålen, medan Charlie upplever att hen använder sig mest av kamratbedömning och Kim feedback.

Det som både lärarna och eleverna är överens om är hur lärandemålen presenteras, även om Kim har en tydligare presentation kring dem. Ytterligare en likhet är att både lärarna och eleverna anser det mer gynnsamt att målen presenteras enbart inför nya moment. Det oftast tar lång tid att presentera och skulle därför ta för mycket tid av varje lektion att presentera mål inför varje lektion. Både eleverna och lärarna nämner att målen måste förtydligas varje gång de presenteras, vilket antagligen innebär att matriserna har ett språk som inte är begripligt för eleverna (William, 2013). Vi undrar vad detta kan bero på, varför väntar lärarna med att förtydliga lärandemålen först under genomgångarna och använder sig inte av ett språk i matriserna som gör det lättare för eleverna att förstå? Ställer lärarna frågor till styrdokumentet för att kunna konkretisera mål och kunskapskrav (Lundahl, 2011)? Redelius, Quennerstedt och Öhman (2015) kom i sin studie fram till att lärarna har en tydlig bild av syfte och mål i vissa undervisningsmoment och då visade det sig även att när lärarna har en klar bild så förstår även eleverna vad som förväntas av dem. Det skulle kunna vara fallet för våra intervjuade lärare; att de har bättre koll på vissa moment än andra. Lärarna nämner även att presentationen av lärandemålen tar lång tid vilket även tolkas som att de vill sätta igång med lektionen så snart som möjligt, precis som i studien av Redelius, Quennerstedt och Öhman (2015). Av resultaten kan man även konstatera att eleverna i denna studie känner sig motiverade av att känna till målen, de finner en ökad *meningsfullhet*, men för att göra det mer *hanterbart* skulle lärarna tillsammans med eleverna ta fram vissa mål tillsammans (William, 2013; Jacobsson, 2007). Carol Dweck (1999) visar att elever får djupare och mer användbar kunskap om de har inlärningsmål och inte endast prestationsmål; genom att ta fram mål tillsammans kan man då nå detta, eleverna på dessa skolor gillar att diskutera så det skulle antagligen uppskattas av dem och leda till en större *begriplighet* också. En annan likhet mellan eleverna och lärarna är att ur båda perspektiven inser man vikten av att förstå lärandemålen, men det krävs en förbättring kring den aspekten. Syfte och mål är viktiga för eleverna, inte enbart för att veta vad som krävs, utan även för att förstå att idrott och hälsa även är ett kunskapsämne och ett ämne man lär i (Redelius, Quennerstedt, & Öhman, 2015). Om både läraren och eleverna förstår vikten av lärandemålen, och om lärarna märker att eleverna inte riktigt förstår målen, ställer vi oss frågan varför de inte förändrar presentationen av målen/matriserna? Det kan bero på att lärarna endast utgår från sina rutiner och vad de är vana vid. För att både undervisningen och eleverna ska kunna utvecklas behöver man som lärare reflektera över vad som kan förbättras och ändras.

Diskussion är en av strategierna som både lärarna och eleverna är överens om och hur den används på deras skola. Vi har tidigare konstaterat att eleverna i denna studie vill ha mer diskussioner. Om anledningen till att de inte har så mycket diskussioner under någon av lärarnas lektioner är tid så kan man, som vi nämnt tidigare, ha helklassdiskussioner. Kim nämnde att hen inte gillar att använda sig av det då eleverna kan känna sig otrygga, men eleverna vill ha helklassdiskussioner vilket kan tolkas som att de har en trygg miljö i sin klass. Kim nämnde att hen använder diskussioner för att få fram elevernas kunskaper, då är helklassdiskussioner bra för att ta reda på vad de faktiskt kan och på så sätt även för att kunna ha en dialog med dem. Charlie är ute efter att nå ett djupare lärande vilket eleverna får genom diskussioner, utifrån vad de själva upplever, Klapp (2015) nämner att frågor där eleverna får möjlighet att analysera, dra slutsatser och generalisera leder till djupare lärande. Charlie och hans elever har samma upplevelser kring hur diskussioner går till, att det sker både i helklass och i mindre grupper; dock är skillnaden att eleverna inte upplever att det sker lika ofta längre. Både Charlie och eleverna upplever även att det sker ett någorlunda lärardeltagande. Det som är tydligt, på båda skolorna, är att det saknas en dialog mellan eleverna och lärarna. Det kan vi konstatera på grund av att eleverna vill ha mer diskussioner, även helklassdiskussioner, och på Skola A vill de inte enbart ha diskussioner som examination. Ännu en anledning till att man bör ha en god dialog, lärare och elev emellan, är för att både Kim och Charlie nämnde att de inte riktigt vet vad de behöver göra för att ha gynnsamma diskussioner. Vi anser att man skulle kunna fråga eleverna om vad de önskar, en mer lärarstyrd diskussion eller mer passiv? Eller att man varierar, då inte eleverna heller var helt överens om vad de upplever som det bästa sättet att lära sig på, och för att alla lär sig på olika sätt.

Båda lärarna använder sig som sagt av feedback, och de flesta eleverna upplever att de får feedback samt att den tar dem vidare i sitt lärande. Kim tänker på hur hen ger sina elever feedback, vilket är viktigt då samma typ av feedback kan ha olika effekter på olika elever; av den anledningen bör man känna sina elever när det ges (William, 2013). Dock var det Fanny som hade andra upplevelser än läraren och som vill ha mer utvecklad feedback. Att Fanny har en annan upplevelse kring detta kan beror på vilken ambitionsnivå man ligger på som elev. Klapp (2015) nämner att för att feedback ska ha en positiv effekt på lärandet är det viktigt att man har en dialog med eleven så hen får möjlighet att förstå; då får även eleven möjlighet att ställa frågor om hen behöver mer preciserad feedback. Vi tror att en anledning till att eleven känner på detta sätt kan vara tid, då en elev från vardera skolan har nämnt lärarnas tidsbrist och att man själv måste gå fram till lärarna och fråga dem. Även Kim upplever att det finns en

tidsbrist och att de inte alltid hinner se varje elev, vilket skiljer sig från Charlie som inte upplever samma tidsbrist. Fanny och Alex upplever samma tidsbrist som Kim, det gör inte Olle. Vi har lite svårt att se hur Charlie inte ser tiden som en brist i arbetet som lärare, detta gäller både under och efter lektionstid. Austen och Malone (2018) nämner att i vissa fall kan eleven uppfatta feedback som neutral information. Så kan det vara i detta fall, att Alex inte riktigt förstår att de har fått feedback eller att Emma upplever uppmuntran som feedback. En annan faktor till att detta kan stämma är att Charlie nämner att hen lägger ner mycket tid på feedback, dock var det betoning på skriftliga arbeten, som hens elever håller med om att de får mycket av.

På båda skolorna hjälper eleverna varandra väldigt mycket på eget initiativ, och det är något som Kim också gjorde tydligt; att hen inte arbetar mycket med kamratbedömning utan det är något eleverna själva ansvarar för. Charlie upplever att hen arbetar mycket med kamratbedömning, men här är det skilda meningar mellan hen och eleverna då de upplever att det oftast sker spontant. Här ställer vi oss frågan kring är vad som är mycket respektive lite? Det som Charlie anser vara mycket är eventuellt inte det för eleverna. Att skillnaderna finns mellan elev och lärare tror vi kan bero på att definitionen av vad kamratbedömning är skiljer sig från elev till lärare. Det som visade sig är att båda lärarna ser kamratbedömning främst som rådgivning men både självvärdering och kamratbedömning kan även innebära att man bedömer arbeten med hjälp av mål och kriterier (Van Zundert, Sluijsmans & van Merriënboer, 2010). Charlie nämner att eleverna får möjlighet att bedöma klasskompisarnas föredrag, men hur går det till om inte eleverna förstår lärandemålen och kriterierna?

När det kommer till självvärdering och självbedömning är lärarna och eleverna inte riktigt överens om hur mycket det används. Kim använder det inte i sin undervisning alls, men en av eleverna upplever att man ändå får möjligheten att göra det, även om de finner det svårt eftersom man inte förstår målen. Kim nämner ändå att hen skulle vilja arbeta mer med det på grund av att eleverna själva ska förstå var de ligger och eventuellt bli mer motiverade, vilket är ett sätt att leda eleverna till att bli mer självständiga (Skolverket, 2015). På den andra skolan används inte självvärdering och självbedömning alls under idrott och hälsa lektioner men Charlie använder det i sitt andra ämne, vilket även eleverna upplever, men även dessa elever finner det svårt att bedöma sig just på grund av förståelsen av målen. Charlie använder det för att hen tror att det kan vara till hjälp när de lär sig, vilket stämmer överens med Ní Chróinín och Cosgraves (2012) studie där det visade sig att det förbättrar lärandet.

Efter att ha analyserat resultatet kan vi tolka svaren som att självvärdering/självbedömning inte används alls i idrott och hälsa. Varför vill Kim använda det men inte gör det? Varför använder Charlie det i andra ämnet för att "lära sig" men inte i idrott och hälsa? Det kan höra ihop med lärandemålen och matriserna. Vi tolkar det som att lärarna har svårt att tolka mål och kunskapskraven och vet då heller inte hur de ska presentera självvärdering och självbedömning för eleverna. En förklaring kan också vara att de inte har tillräckligt med kunskap om hur man kan använda sig av det. Om självvärdering är en del av ett teoretiskt ämne och inte i ett praktiskt, kan det försvaga synen om att idrott och hälsa är ett kunskapsämne.

6.4 Slutsats

Studien visar att lärarna till viss del använder sig av formativ bedömning i sin undervisning; främst av feedback samt kamratbedömning. Eleverna upplever också att vissa av de fem strategierna för formativ bedömning används, men att kamrat- och självbedömning sker i mindre utsträckning på lärarnas initiativ samt att de upplever att användandet av dessa fem strategier har kan ha en påverkan på deras lärande.

Det visade sig även finnas några likheter samt skillnader mellan vad lärarna upplever att de använder gällande formativ bedömning och vad eleverna uppfattar av det. Dels är det skilda upplevelser kring vilken strategi som används mest i undervisningen och även kring kamratbedömning mellan Charlie och hans elever. Mellan Kim och hans elever finns det även skillnad i hur självvärdering och självbedömning används; eleverna upplever att det används och Kim gör inte det. Det stora hela är det väldigt likt mellan lärarna och eleverna vad gäller diskussioner och hur det går till; Charlies elever och hen själv upplever att det sker diskussioner i helklass och i mindre grupper, medan Kim och hans elever upplever att det sker diskussion främst i form av examination i mindre grupper. Även kring feedback (dock finns en elev som upplever det annorlunda) har eleverna och lärarna samma upplevelse om hur det används, och om självvärdering och självbedömning har Charlie och hans elever liknande upplevelser.

Det finns relativt få studier kring elevers uppfattning om ämnet i just idrott och hälsa. De flesta studier handlar om betyg och inte om formativ bedömning. Det vi föreslår som vidare forskning är att fördjupa sig i just elevernas syn och uppfattning om formativ bedömning. Detta för att få en bredare uppfattning om hur eleverna kan gynnas av olika metoder som lärare använder sig av vid bedömning. Ytterligare ett intressant ämne att fördjupa sig i är huruvida eleverna uppfattar relationen mellan summativ och formativ bedömning.

6.5 Metoddiskussion

Vi tycker att användandet av en kvalitativ ansats är något som har gynnat studien, detta eftersom vi, på grund av semistrukturerade intervjuer, har haft möjligheten att ställa frågor som dykt upp under samtalets gång. Det gav både elever och lärare möjligheten att utveckla sina svar. Något vi diskuterat är hur vårt användande av den semistrukturella intervjuformen kan ha påverkat resultatet. Mer specifikt, hur ledande frågor hade kunnat påverka studiens utfall. Båda var överens om att vi ville undvika detta i den mån det var möjligt, för att inte styra respondenternas svar. Av den anledningen var det bra att vi hade en intervjuguide då huvudfrågorna var utformade innan vilket ledde till att möjligheten för ledande frågor blev mindre.

Vad gäller urvalet, och kontakten med respondenterna, anser vi att det gick bra. Vi fick kontakt med kontaktpersonerna tidigt i vår studie och kunde därför tidigt genomföra intervjuerna. Bekvämlighetsurvalet har säkerligen bidragit till att vi fick kontakt med respondenterna så tidigt. Dock hade vi innan intervjuerna inte säkerställt antalet respondenter, utan vi hade kommit överens om ett ungefärligt antal. Innan intervjuerna var vi inte säkra på om vi har fått tillräckligt med material att arbeta med och av den anledningen var vi öppna med att antalet respondenter hade kunnat ändras. Om det hade funnits mer tid hade urvalet kanske sett annorlunda ut, vi hade kunnat hitta respondenter som exempelvis haft ett större spann vad gäller examensår, detta på grund av att utbildningen har förändrats under åren och därför kanske de arbetar på ett mer olik sätt. Ett annat alternativ hade kunnat vara att ha ett större urval av elever och lärare för att kunna dra faktiska slutsatser av resultatet.

Käll- och litteraturförteckning

- Ahrne, Go. & Svensson, P. (red). (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö. Liber
- Austen, L. & Malone, C. (2018). What students' want in written feedback: praise, clarity and precise individual commentary. *Practitioner Research in Higher Education Special Assessment Issue*, Vol 11(1), 47-58
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education*, 18(1), 5-25. doi: 10.1080/0969594X.2010.513678
- Black P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom Learning. *Assessment in Education*. Vol. 5, No. 1 July 2006.
- Brookfield, S.D. & Preskill, S. (2005). *Discussion as a way of teaching: tools and techniques for democratic classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dweck, C.S. (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Irons, A. (2008). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. London: Routledge.
- Jönsson, A. (2017). *Lärande bedömning*. (4 uppl.) Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- May, T. (2013). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur
- Morawski, M., & Budke, A. (2019). How Digital and Oral Peer Feedback Improves High School Students' Written Argumentation—A Case Study Exploring the Effectiveness of Peer Feedback in Geography. *Education Siences*. 9(178) 1-28.doi:10.3390/educsci9030178
- Ní Chróinín, D. & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 18(2), 219-233

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

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

Schuitema, J., Radstake, H., van de Pol, J. & Veugelers, W. (2018) Guiding classroom discussions for democratic citizenship education, *Educational Studies*, 44 (4), 377-407, DOI: 10.1080/03055698.2017.1373629

Svennberg, L., Meckbach, J. & Redelius, K. (2018) Swedish PE teachers struggle with assessment in a criterion-referenced grading system. *Sport, Education and Society*, 23(4), 381-393

Taras, M. (2007). Assessment for learning: understanding theory to improve practice. *Journal of Further and Higher Education*, vol. 31(4), 363 – 371.

Taras, M. (2008). Summative and formative assessment: perceptions and realities. *Active learning in higher education*. Vol 9(2), 172-192

Thedin-Jacobsson, Britta (2007). Att undervisa i hälsa. I: Larsson, Håkan & Meckbach, Jane *Idrottsdidaktiska Utmaningar* (red). Stockholm: Liber

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

Timperly, Helen & Hattie, John. 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research*. 77(1) 81-112. DOI: 10.3102/00346543029848

van Zundert, M., Sluijsmans, D. & Van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20, 270-279

Vetenskapsrådet. (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Elanders Gotab. Hämtad 2019-12-28 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Wiliam, D. (2013). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Wiliam, D. & Leahy, S. (2015). *Handbok i formativ bedömning: strategier och praktiska tekniker*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.

Bilaga - Litteratursökning

I bilagan Litteratursökning ska du återge de sökningar du har gjort för att hitta tidigare forskning inom ditt ämnesområde. Se Uppsatsguiden för exempel på hur bilagan kan fyllas i.

Syfte och frågeställningar:

Syftet var att ta reda på om eleverna upplever att formativ bedömning används i deras undervisning i idrott och hälsa samt hur de upplever att det gynnar deras lärande. Finns det likheter och skillnader i elevernas och lärarnas tankar kring hur formativ bedömning används.

Frågeställningar

- I vilken utsträckning använder lärarna formativ bedömning i sin undervisning?
- Hur upplever eleverna att formativ bedömning används samt hur anser eleverna att det gynnar deras lärande?
- Finns det några likheter eller skillnader i lärarnas och elevernas upplevelse kring hur formativ bedömning används?

Vilka sökord har du använt?

Ämnesord och synonymer svenska	Ämnesord och synonymer engelska
formativ bedömning	<i>Feedback</i>
feedback	<i>formative assessment</i>
diskussion	<i>classroom discussion</i>
självvärdering	<i>self assessment/self evaluation</i>
kamratbedömning	<i>peer assessment</i>

Var och hur har du sökt?

Databaser och andra källor	Sökkombination
GIHs databas	Formative assessment physical education
Google scholars	Formativ bedömning idrott och hälsa

--	--

Kommentarer

Det var främst studier gjorda på engelska som hittades, och det var inga större svårigheter att hitta relevanta studier.

Bilaga 2 - Intervjufrågor

Elever

På vilket sätt får du information om vad du läraren vill att du ska lära dig?

Hur upplever du att det påverkar din motivation och lärande för idrott och hälsa lektioner?

Får du ta del av diskussioner som din lärare lägger fram på idrott och hälsa lektioner? om “ja” på vilket sätt? om “nej”, hur skulle det gynna dig?

Hur uppmuntras du till lärande genom dessa diskussioner?

Beskriv någon undervisningssituation där du tycker diskussion har varit extra bra

På vilket sätt upplever du att du får respons på vad du gör?

Hur hjälper denna feedback dig i ditt lärande?

Beskriv någon undervisningssituation där du tycker feedback har varit extra bra

Upplever du att du får chans att hjälpa dina kompisar att utveckla en viss färdighet? Hur?

Tycker du det är svårt att bedöma dig själv?

Är det något som du kan använda för att utveckla ditt lärande?

Lärare

Vad är formativ bedömning för dig?

På vilket sätt kan du se att en formativ bedömning används i din undervisning?

Kan du se några svårigheter med att arbeta med en formativ bedömning i den dagliga undervisningen?

Vilka förutsättningar ges eleverna för att förstå vad de förväntas lära sig?

På vilket sätt får du information om hur eleverna lärt sig det du vill att de ska lära?

Vad har du för tankar kring den feedback du ger eleverna? Vilket syfte har du med feedbacken?

Tillåts eleverna att bli läranderesurser för varandra? Hur?

Hur ser du på elevernas möjlighet att äga sitt eget lärande?

Hur tror du att elevernas lärande påverkas av en formativ bedömning?

Finns det något arbetssätt som du använder dig mer av, när det kommer till formativ bedömning?

Kan du delge något som du anser underlättar för applicerandet av formativ bedömning?