



**”Lätt är det inte,
men det är inga svårigheter heller”**

En studie om vad lärare i idrott och hälsa använder
för verktyg vid bedömning och betygssättning

Anna Brodin & Cecilia Igerud

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN
Examensarbete 75:2012
Utbildningsprogram Lärarprogrammet 2007-2012
Seminariehandledare: Håkan Larsson
Examinator: Karin Redelius



**”It is not an easy task,
but it is not a difficult one either”**

A study of what tools teachers in physical
education use for assessment and grading

Anna Brodin & Cecilia Igerud

THE SWEDISH SCHOOL OF SPORT
AND HEALTH SCIENCES
Essay for the degree of Master 75:2012
Teaching program: 2007-2012
Supervisor: Håkan Larsson
Examiner: Karin Redelius

Förord

Idén till och intresset för studien föddes i början av vår sista termin på lärarutbildningen vid Gymnastik & Idrottshögskolan. Författarna insåg då avsaknaden i undervisningen om bedömning och betygssättning inför arbetet som blivande lärare i grundskolans senare årskurser.

Ett särskilt stort tack skänkes till studiens deltagande lärare i idrott och hälsa, vilka genom sin medverkan har gjort denna studie möjlig.

Ett tack skänkes även till vår handledare Håkan Larsson för värdefulla synpunkter och kloka kommentarer.

Anna Brodin & Cecilia Igerud

15 oktober 2012

Summary

Aim

The purpose of this study is to examine which tools teachers, teaching physical education, are using for assessment and grading in primary schools.

Issues

How it is perceived by teachers to assess and grade the students?

How have the assessment and grading tools been developed?

How do the teachers document what they assess and grade?

How do the teachers communicate to the students what they assess and grade?

Method

The study has a qualitative approach in which the study design is represented by several semi-structured qualitative interviews. The semi-structured interview guide was authored using the foundations of ramfaktorteorin and an overall hermeneutisk approach. The interviews were then carried out with six physical education and health teachers from the Stockholm area. The interviews were recorded with a voice recorder and transcribed. Responses were categorized based on a hermeneutisk approach and interpreted using ramfaktorteorin.

Results

The teachers find it both positively and negatively to evaluate and grade their students. The major constraints mentioned by the teachers are time, knowledge and large groups of students, while the most common conditions for grading are Lgr11 and motivation. For assessment and grading different tools are used (Lgr11, notes, discussions among colleagues and written assignments) that are developed by Skolverket, in consultation with colleagues, individually or by independent schools leadership. To document the students, teachers particular utilizes assessment tools like matrices and journals developed from Lgr11 and also notes in various ways. Communication between students and teachers is done through both direct (formative feedback and lesson briefings) and indirect communication (message boards, logs, internet and distributed documents) where it primarily is the Internet, performance reviews and the students own interests that govern the teachers' communication.

Conclusions

The assessment tools that the teachers in this study use for assessment and grading in physical education proves to be Lgr11, discussions among colleagues, written assignments of various kinds and notes written by the teacher when necessary. Some teachers have a more well-developed approach to the grading and assessment than others, which is reflected in their assessment tools. The study thus shows that more research and development, and knowledge of assessment and grading are required in order to develop appropriate assessment tools for teachers of physical education and health.

Keywords: grading, assessment, tools, physical education

Sammanfattning

Syfte

Syftet med studien är att undersöka vilka verktyg lärare i idrott och hälsa använder sig av vid bedömning och betygssättning i grundskolans senare årskurser.

Frågeställningar

Vilka begränsande och underlättande faktorer upplever lärarna finns i arbetet med bedömning och betygssättning av eleverna?

Hur har bedömningsverktygen tagits fram?

Hur dokumenterar lärarna det de bedömer och betygssätter?

Hur kommunicerar lärarna med eleverna om bedömning och betygssättning?

Metod

Studien har en kvalitativ ansats där studiedesignen representeras av halvstrukturerade kvalitativa intervjuer. En intervjuguide författades med hjälp av ramfaktorteoriens grundtankar samt ett övergripande hermeneutiskt synsätt. Intervjuerna genomfördes med sex undervisande lärare i ämnet idrott och hälsa i Stockholmsområdet. Intervjuerna spelades in med diktafon för att därefter transkriberas. Svaren kategoriserades utifrån ett övergripande hermeneutiskt synsätt och tolkades med hjälp av ramfaktorteori.

Resultat

Lärarna upplever det både positivt och negativt att bedöma och betygssätta sina elever. De största begränsningarna som nämns av lärarna är tid, kunskap och stora elevgrupper medan det som underlättar är Lgr11 och motivation. Vid lärarnas bedömning används olika verktyg (Lgr11, anteckningar, diskussioner kollegor emellan samt skriftliga inlämningar) vilka är framtagna av Skolverket, i samråd med kollegor, enskilt eller via friskolors ledning. För att dokumentera eleverna använder lärarna framförallt bedömningsverktygen matriser och journaler som är framtagna med stöd i Lgr11 samt anteckningar på olika sätt.

Kommunikationen mellan lärarna och eleverna sker via både direkt (formativ återkoppling och lektionsgenomgångar) och indirekt kommunikation (anslagstavlor, loggböcker, internet och utdelade dokument) där det framförallt är internet, utvecklingssamtal och elevernas eget intresse som styr lärarnas kommunikation till eleverna.

Slutsats

De bedömningsverktyg som lärarna i studien använder i ämnet idrott och hälsa är Lgr11, diskussioner kollegor emellan, skriftliga inlämningar av olika karaktär samt anteckningar som författas av läraren vid behov. En del lärare har ett mer välutvecklat synsätt när det gäller bedömning än andra, vilket visar sig i deras bedömningsverktyg. Studien visar därmed att mer forsknings- och utvecklingsarbete samt kunskap om bedömning och betygssättning krävs för att utveckla lämpliga bedömningsverktyg för lärare i idrott och hälsa.

Nyckelord: betyg, bedömning, verktyg, idrott och hälsa

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Introduktion	1
1.2 Bakgrund	2
1.2.1 Varför betyg?	2
1.2.2 Bedömning och betygssättningens historia och utveckling	3
1.3 Forskningsläge	4
1.3.1 Lärarnas upplevelser	5
1.3.2 Bedömningsverktyg	6
1.3.2.1 Kursplan	6
1.3.2.2 Individuella utvecklingsplaner	7
1.3.2.3 Dagbok och loggbok	7
1.3.2.4 Portfolio	8
1.3.2.5 Film	8
1.3.2.6 Provdagar	8
1.3.2.7 Bedömningsmatriser	9
1.3.2.8 Olika lärarkategorier vid bedömning	9
1.3.3 Likvärdighet	10
1.3.4 Dokumentation av och kommunikation till eleverna om bedömning och betygssättning	11
1.3.5 Sammanfattning	12
1.4 Syfte och frågeställningar	13
2 Teoretiskt ramverk	13
2.1 Läroplansteori	13
2.2 Ramfaktorteori	14
3 Metod	15
3.1 Datainsamlingsmetod	15
3.2 Intervjuutformning	16
3.3 Urval	16
3.4 Procedur	18
3.5 Databearbetning	19
3.6 Etiska överväganden	19
4 Resultat	20
4.1 Lärarnas upplevelser	20
4.1.1 Begränsningar	21
4.1.2 Underlättande faktorer	22
4.2 Bedömningsverktyg	23
4.2.1 Vilka verktyg finns och hur har de tagits fram?	23
4.2.1.1 Lgr11	23
4.2.1.2 Kommentarmaterial, matriser, journaler och grovplaneringar	24
4.2.1.3 Diskussioner, skriftliga inlämningar och anteckningar	25
4.2.1.4 Lärarkategorier	26
4.2.2 Likvärdigheten mellan de olika bedömningsverktygen	26

4.3 Dokumentation av bedömning och betygssättning	27
4.4 Kommunikation till eleverna om bedömning och betygssättning.....	29
4.4.1 Direkt kommunikation	29
4.4.2 Indirekt kommunikation.....	30
5 Diskussion	31
5.1 Lärarnas upplevelser	31
5.2 Bedömningsverktyg	34
5.3 Dokumentation av bedömning och betygssättning	36
5.4 Kommunikation till eleverna om bedömning och betygssättning.....	37
5.5 Konklusion	38
5.6 Vidare forskning.....	39

Bilaga 1 Litteratursökning

Bilaga 2 Missivbrev

Bilaga 3 Intervjuguide

Tabell- och figurförteckning

Figur 1 – Exempel på en del av lärare A:s bedömningsmatris	9
Figur 2 – Ramfaktorteorin	14
Figur 3 – Tolkning av ramfaktorteorin i denna studie	15
Figur 4 – Lärarnas upplevelser om vad som påverkar bedömningen och betygssättningen i idrott och hälsa	21
Figur 5 – Bedömningsverktyg	23
Figur 6 – Lärarnas olika kommunikationssätt med eleverna	29

1 Inledning

1.1 Introduktion

Alla gör vi hela tiden olika bedömningar av det vi ser och upplever i vår omgivning. Detta sker inte sällan på ett omedvetet sätt och vi behöver sällan motivera varför vi tycker på ett visst sätt. Men när elevers kunskapsutveckling ska bedömas i skolan måste det emellertid ske på ett medvetet, uttänkt och pedagogiskt vis. Bedömning och betygssättning kommer förmodligen alltid vara ett omdiskuterat ämne såväl hos den enskilda individen som i den heta skoldebatten (Redelius, Fagrell & Larsson 2009, s.248). Dess inverkan i skolan är en kontroversiell fråga vilken de allra flesta har någon form av erfarenhet och relation till. Vare sig den är positiv eller negativ så väcker det åsikter och känslor hos de allra flesta.

Bedömning och betygssättning är en integrerad del av undervisningsprocessen för alla lärare, då lärarna ständigt gör bedömningar även om alla inte sätter betyg. En maktrelation och ett stort ansvar föds mellan lärare och elever i samband med betygssättningen då det är ett etiskt och känsligt myndighetsutövande som påverkar eleverna, deras framtidsutsikter och självkänsla. (se t.ex. Redelius, Fagrell & Larsson 2009, s.248). Hur man rent praktiskt går tillväga vid bedömning och betygssättning i ämnet idrott och hälsa är en stor svårighet och utmaning för de allra flesta lärare. Det skapar ett stort tolkningsutrymme eftersom det inte finns några tydliga riktlinjer för hur man praktiskt i undervisningssituationer ska bedöma och betygssätta eleverna. Därför är det av intresse att ta reda på i en samlad studie vilka verktyg som används för bedömning och betygssättning i ämnet idrott och hälsa.

En del av de verktyg som lärare har till sitt förfogande för att bedöma och betygssätta eleverna finns angivna i olika dokument, t.ex. Lgr11. Det kräver att lärarna måste kunna tolka olika dokument och samtidigt ha kunskap om ett flertal olika bedömningsmodeller och verktyg i sin undervisning för att kunna bedöma och betygssätta eleverna. Verktygen som används vid bedömningen och betygssättningen ser olika ut beroende på olika skolors förutsättningar som av lärarna antingen upplevs begränsande och/eller underlättande. Matanin & Tannehill (1994, s.396f) och Skolverket (2004, s.9) anser att bedömning och betygssättning borde ingå i lärarutbildningen på ett mer kontinuerligt sätt, dock är bedömningen och betygssättningen något som de inte anser att lärarutbildningen förbereder oss blivande lärare på fullt ut.

1.2 Bakgrund

1.2.1 Varför betyg?

Att bedöma respektive betygssätta elever är en företeelse med lång tradition som uppfattas som en naturlig och självklar del i skolan (Selghed 2011, s.9). Det finns dock inte något klart svar på varför man egentligen ska ha i skolan. Argumenten och diskussionerna om bedömning och betygssättning skiftar beroende på ideologisk och politisk ståndpunkt i samhället (Tholin 2006, s.60f).

Bedömning ses som en kontinuerlig tolkningsprocess där läraren genom en formativ process fortlöpande ger information till eleverna om moment som kan förbättras samt vad de redan kan. En formativ process innebär vidare att eleverna bedöms kontinuerligt under hela terminen. (Skolverket 2012b, s.5). Efter avslutad undervisningsperiod sammanställer sedan läraren sina bedömningar till en summativ bedömning av elevens kunskaper och färdigheter, ställer den summativa bedömningen i relation till kunskapskraven och uttrycker det i ett betyg (Sverige 2010, 10 kap. §19, §20). Således leder bedömningen fram till betygssättningen.

Betygen i dagens skola har tre olika syften:

- De ska fungera som urvalsinstrument till vidare utbildningar och arbeten.
- De ska informera eleverna, lärarna och vårdnadshavare om elevernas kunskaper och kunskapsnivåer.
- De ska motivera eleverna till att prestera så väl som möjligt i skolan. (se bl.a. Tholin 2006, s.60; Carroll 1994, s.26).

Betygens roll som urvalsinstrument har dominerat både historiskt och i den allmänna skoldebatten där urvalet pekats ut som betygets primära samhällsfunktion (Andersson 1999, s.24f). Betygens funktion som informationsskapare har efter införandet av det målrelaterade betygssystemet allt mer lyfts fram och diskuterats (Tholin 2006, s.60). Det finns dock inte några belägg för att betyg behövs av det skälet att eleverna inte vet hur de ligger till då den nationella utvärderingen av grundskolan (NU03) ur ett lärarperspektiv visar en välfungerande kommunikation mellan elever och lärare (Skolverket 2005a, s.95). Samtidigt visar NU03 (Ibid. s.81) att eleverna inte anser att diskussioner, samtal och reflektioner sker i så stor utsträckning mellan elever och lärare i idrott och hälsa. Det finns heller ingen tydlig förankring i forskningen vad det gäller betygets syfte som motivationshöjare då det senare har

visat sig att betygsättning inte ökar elevernas ansträngning eller motivation (Lundahl, Román & Riis 2010 s.17f). Betyg i sig blir inte drivkraften för lärande då det för många elever inte är ny kunskap som är primärt utan ett högt betyg. Fokus ligger därmed mer på det som ska examineras varpå djupinläringen tappas (Kohn 2011).

Det är svårt att dra några generella slutsatser om bedömningen och betygssättningens betydelse för kunskapsutvecklingen och betygs effekt på elevernas resultat då det saknas större nationella och internationella studier med tillfredsställande empiri om detta. Dock är utländska studier överens om att betyg inte gör att elever lär sig mer. Lundahl, Román & Riis (2010, s.6) pekar däremot på att betyg som bedömningsform hämmar lärandet och dessutom hindrar duktiga och kreativa lärare i deras undervisning.

1.2.2 Bedömning och betygssättningens historia och utveckling

De förutsättningar som lärare har att utgå ifrån har förändrats ett flertal gånger och därmed bidragit till att bedömningsverktygen samt lärarnas upplevelser har sett olika ut (Andersson 1999, s.13ff). Undervisningen genomfördes i början i hemmet av föräldrarna. När undervisningen sedan förflyttades till skolan var den genomgående muntlig genom klassisk klassrumskommunikation. Det var inte förrän i mitten av 1800-talet som skriftliga prov började användas vid bedömning av elever. (Andersson 1999, s.13). Det var också i slutet av denna tidsperiod obligatoriskt för läraren att föra dagboksanteckningar/omdömen över eleverna. Folkskolan införde en enhetlig betygsskala 1897. Betygsskalan var en fyrgradig skala (A-D) som utöver upplysningar om elevernas kunskapsnivå också gav upplysningar om seder och uppförande samt om elevens ekonomiska förhållanden. I slutet av 1930-talet övergick man istället till det absoluta betygssystemet som innebar en skala om sju steg (A, a, AB, Ba, B, Bc, C) i ämnena samt om tre steg (A-C) i ordning och uppförande. I den senare tittade man på hur individen, efter sina förutsättningar, utvecklades under en tidsperiod (Andersson 1999, s.13ff).

I grundskolan fastställdes en ny läroplan 1962 (Lgr62) och då introducerades ett nytt betygssystem, det relativa betygssystemet (Wedman 2003, s.308; Andersson 1999, s.29). Nya sätt att arbeta och förhålla sig till blev därmed gällande då det relativa betygssystemet infördes. I samband med det relativa betygssystemet infördes också standardiserade prov som skulle vara lika för alla elever. (Wedman 2003, s.310). Standardiserade prov syftade till att rangordna eleverna för att garantera ett rättvist urval till fortsatta studier. Betygen sattes efter

en skala på fem steg (1-5) och fördelades enligt följande: betyg ett och fem gavs till 7 % av eleverna, betyg två och fyra till 24 % av eleverna och betyg tre till 38 % av eleverna. Betyg i ordning och uppförande gavs fortfarande efter den tregradiga bokstavsskalan, men avskaffades i läroplanen som utkom 1969 (Lgr69). (Redelius 2007, s.220ff; Andersson 1999, s.29ff). Inom ramen för det relativa betygssystemet utkom en tredje läroplan 1980 (Lgr80). Från och med nu skulle betyg enbart sättas i årskurs åtta och nio. Betygen skulle fortfarande ges i den femgradiga skalan dock utan någon given procentsats för de olika betygsgraderna (Andersson 1999, s.39).

Det relativa betygssystemet tillämpades inte alltid efter grundtanken och efter ett flertal utredningar var mer eller mindre alla experter överens om att införa ett målrelaterat betygssystem (Wedman 2003, s.315; Andersson 1999, s.50ff). Det kom att användas i samband med en ny läroplan 1994 (Lpo94). En tregradig skala infördes (G, VG och MVG) (Redelius 2007, s.221; Andersson 1999, s.53ff) och betygskriterier och nationella prov växte fram som ett stöd för lärarnas bedömning och/eller betygssättning (Wedman 2003, s.315).

Det målrelaterade betygssystemet, som är det gällande idag, syftar till att elevernas prestationer bedöms i förhållande till de kunskapskrav som står angivna i kursplanen. År 2011 introducerades ännu en ny läroplan (Lgr11) där de stora förändringarna är att betygsskalan har ändrats till en sexgradig skala (A-F) och att betyg ges från årskurs sex. Nuförtiden utgör bedömning en politisk fråga och det är staten som anger vilka regler och riktlinjer som ska finnas för både intern (lärarens bedömning av eleven) och extern (lokala, kommunala och statliga utvärderingar om hur skolan ligger till) bedömning (Román 2010, s.201).

Den traditionella bedömningen i idrott och hälsa som har bestått av observationer och standardiserade färdighetsprov har alltmer övergått till alternativa och nya sätt att bedöma eleverna på (Metzler 2005, s.169ff). Denna översikt visar att undervisningen är en process som ständigt förändras och förnyas och att det hela tiden framkommer nya sätt att bedöma elever på (Forsberg & Lindberg 2010, s.24ff).

1.3 Forskningsläge

Enligt Hay (2006) har det under de senaste åren skett omfattande forskning internationellt kring bedömning och betygssättning. Däremot finns det inte lika mycket skandinavisk forskning och relaterat till idrott och hälsa är bedömning och betygssättning fortfarande ett

förhållandevis outvecklat forskningsområde (Annerstedt 2009, s.7). Viss forskning finns dock kring vad lärare i idrott och hälsa betygsätter eleverna på (t.ex. Tholin 2006, s.152f; Redelius, Fagrell & Larsson 2009; Redelius 2004, s.156ff). Denna studie utgår dock mer från vilka verktyg som lärare i idrott och hälsa använder sig av vid bedömning och betygssättning samt vilket resultat verktygen får i frågan om hur bedömningen och betygssättningen dokumenteras och kommuniceras till eleverna, då det inte är ett lika utforskat område inom idrott och hälsa.

1.3.1 Lärarnas upplevda begränsande och underlättade faktorer

Lundvall & Meckbach (2004, s.73f) nämner både fördelar och nackdelar med att vara lärare i idrott och hälsa. Fördelarna handlar bl.a. om att ämnet är fritt och omväxlande, att man får vara utomhus, att man får möta barn och ungdomar samt att det är roligt att se hur barn utvecklas. En varierad undervisning samt att eleverna är medvetna om både sitt eget arbete och de mål de ska uppnå underlättar för eleverna att uppnå kunskapskraven (Johansson & Rutgersson 2009, s.18ff). De skolor som har en hög måluppfyllelse förenas enligt Skolverkets rapport (2005b, s.55) genom motiverande, pådrivande och omhändertagande lärare.

De faktorer som enligt Lundvall & Meckbach (2004, s.73f) begränsar undervisningen och anses vara nackdelen med ämnet är arbetsbelastningen, lokalerna samt ämnets låga status. I Tholin (2006, s.153ff) tar, liksom Lundvall & Meckbach, upp begränsningen med lokaler i den bemärkelsen att lärarna måste samsas om lokalerna. Även Johansson & Rutgersson (2009, s.18ff) tar upp praktiska resurser såsom ekonomi, lokaler och tid som faktorer som begränsar eleverna att nå målen. Dessutom belyser Johansson & Rutgersson (Ibid.) elevernas fysiska förutsättningar som en begränsande faktor. Tholin (2006, s.155f) tar också upp att lärarna upplever det svårt att beskriva vilka färdigheter som är utmärkande för de olika betygsstegen och därför tar bort delar som anses svåra. Han menar då att endast delar av ämnet idrott och hälsa finns med i lärarnas bedömning och således inte den helhet som eftersträvas i kursplanen och i betygssättningen. Övriga faktorer som upplevs begränsande för lärarna i Tholins studie (2006, s.153ff) är att eleverna ska ha rätt utrustning till lektionerna t.ex. att anpassa kläder efter aktivitet. Genom Tholins studie (Ibid.) ser man att lärarna inte har likvärdiga kunskaper då de t.ex. nämner flera olika namn på ämnet idrott och hälsa. I Lundvall och Meckbachs studie (2004, s.75ff) är det tiden som begränsar lärarna mest i kombination med den valfrihet som kursplanen ger samt de stora undervisningsgrupperna. I motsats till detta kom Matanin & Tannehill (1994, s.399) fram till att den enda faktorn som begränsade lärarna i deras bedömning och betygssättning var hur skolans övriga lärare i idrott

och hälsa gjorde. Ett statistiskt samband mellan elevernas måluppfyllelse och deras socioekonomiska situation, kön och eventuella utländska bakgrund nämns i en rapport av Skolverket (2005b, s.54ff). Ungefär hälften av skillnaderna i måluppfyllelse förklaras med elevernas bakgrundsfaktorer. Den andra hälften har istället med skolans verksamhet (undervisning, organisation, resurser och lärare) att göra (Ibid.).

1.3.2 Bedömningsverktyg

Lärarens uppgift är att kommunicera utbildningens mål till eleverna samt att tillgodose olika former av inläring och kunskap genom att skapa en undervisning som möter varje elevs förutsättningar. För att uppnå det och underlätta för sitt arbete måste läraren ha kunskap om ett flertal bedömningsmodeller (Metzler 2005, s.79f; Skolverket 2011a, s.10). Nedan presenteras därför olika bedömningsverktyg som kan användas av lärare i idrott och hälsa.

1.3.2.1 Kursplan

Det mest påtagliga verktyg som lärarna är skyldiga att följa är läroplanen (Lgr11). I Lgr11 finns en kursplan för varje ämne som är uppbyggd efter ämnets syfte, det centrala innehållet samt kunskapskrav som eleverna ska uppnå i slutet av årskurs sex respektive årskurs nio. Varje ämne är indelat efter årskurserna 1-3, 4-6 och 7-9. I ämnet idrott och hälsa finns det tre kunskapsområden som är centrala: rörelse, hälsa och livsstil samt friluftsliv och utevistelse. (Skolverket 2011a). För att vägleda lärare i rätt riktning vid bedömning av elever finns bedömningsstöd samt diskussions- och kommentarmaterial. Under 2012 har Skolverket tillsammans med Gymnastik- och Idrottshögskolan arbetat fram detta material för ämnet idrott och hälsa. (Skolverket 2011b; Skolverket 2012a; Skolverket 2012b).

Åsikterna är många om huruvida läroplan, kursplan och kunskapskraven är tillräckligt tydliga. Annerstedt (2007, s.99) anser att kursplanens mål bör konkretiseras på lokal nivå. Genom Matanin & Tannehills studie (1994) kan man förstå att många lärare i idrott och hälsa har svårt att ta till sig och tolka kunskapskraven och formulera lokala kriterier. När brist på bedömningshjälp har förekommit har detta lett till att många lärare fortsätter att bedöma som de alltid har gjort utan att anpassa sig till nya riktlinjer vilket gör att ett målrelaterat synsätt kombinerats med ett relativt. (Matanin & Tannehill 1994). Selghed (2011, s.123ff) har däremot i sin studie fått fram att många lärare upplever ett stöd i betygssystemet när det gäller prov, betygssättning, planering, genomförande av undervisning samt kontakt med föräldrar.

Motsägelsefullt nog menar andra tillfrågade lärare, i samma studie, att de inte upplevde något stöd i betygssystemet vid dessa situationer.

1.3.2.2 Individuella utvecklingsplaner

En bedömningsform som, sedan 2006, har blivit obligatorisk i den svenska grundskolan är de individuella utvecklingsplanerna (IUP). De ska fungera som ett stöd för elevernas lärande och ser både tillbaka och blickar framåt på deras utveckling. (Skolverket 2009, s.6). Vid utvecklingssamtalen, som ska ske minst en gång varje termin, ska läraren i en skriftlig IUP:

- ”Ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till kunskapskraven i de ämnen som eleven får undervisning i”.
- ”Sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska nå kunskapskraven och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen” (Sverige 2010, 10 kap. §12, §13).

I Skolverkets studie (2007, s.6ff) framkommer övervägande positiva aspekter kring införandet av IUP. Utvecklingssamtalen har nått en högre nivå, då arbetet med IUP medfört ett mer omfattande förberedelsearbete inför samtalen. Lärarna samtalar om elevernas kunskapsutveckling på ett mer medvetet sätt än tidigare och formulerar utvecklingsmål som är kopplade till läro- och kursplanen. Det framkommer dock att tyngdpunkten läggs på elever som inte uppnår kunskapskraven och att övriga elever endast får sparsam återkoppling (Ibid.).

1.3.2.3 Dagbok och loggbok

Att skriva dagbok/omdöme över eleverna var i slutet av 1800-talet obligatoriskt för läraren. Dagboksanteckningarna var kortfattade och inget som eleverna fick ta del av. Idag förekommer liknande omdömen från läraren i IUP och är något som eleven förväntas ta del av (Skolverket 2009, s.6). Dag- och loggböcker kan vara ett bra hjälpmedel för eleverna, särskilt i teoretiska ämnen (Granath 2008, s.119). I Granaths avhandling (2008, s.119ff) framkommer det att huvudsyftet med loggboken är att eleverna ska utveckla sitt kritiska och självständiga skrivande. En del elever föredrar att skriva framför att prata, vilket gör att loggboken kan hjälpa till att höja dessa elevers betyg. Alla får då chansen att säga sina åsikter vare sig man föredrar att göra det muntligt eller skriftligt. Vidare kan loggböckerna hjälpa läraren att få insikt i elevernas förståelse samt deras tillägnade kunskaper (Schiemer 2000, s.88).

1.3.2.4 Portfolio

Portfolio är en sammanställning av elevarbeten som har i syfte att visa varje elevs enskilda insatser. Den bör innehålla information om ägaren till portfolion, skisser och utkast av själva arbetet samt det färdiga arbetet. Arbetet med portfolion, d.v.s. att formativt organisera, samla och arbeta fram material, är lika viktigt som själva slutresultatet. Arbetet med portfolion medför att eleven arbetar på ett kreativt sätt samt lär sig se på, reflektera och kritiskt värdera. Portfolion används främst i praktiskt-estetiska ämnen, dock inte i idrott och hälsa, där eleven på ett överskådligt sätt kan visa upp sina arbeten för läraren. (Lindström 2011, s.155ff; Metzler 2005, s.174).

1.3.2.5 Film

Att använda film som verktyg vid bedömning och som hjälp vid betygssättning är ett outforskat ämne. Tidigare studier (Schiemer 2000, s.90) visar att lärare har använt filmning av elever utifrån syftet att eleverna ska bli bättre på något, men inte för att underlätta lärarens bedömning och betygssättning. Det är en ny och kontroversiell företeelse som har skapat många oenigheter bland landets lärarkårer. Framförallt efter att en lärare i ämnet idrott och hälsa ville filma sina elever i bedömnings syfte för att hinna se alla. Både skolinspektionen, datainspektionen och en idrottspsykolog är kritiska till film som bedömningsverktyg och anser bl.a. att integriteten hotas, att man måste fundera på om behovet finns samt på hur man ska göra med de elever som inte vill eller får bli filmade. Den berörda skolans rektor menade att det är ett sätt för eleverna att utvecklas, men lade ner förslaget efter den omdiskuterade debatten. (Ramstedt 2012; Lundvall 2012; Hesser & Kjedemar 2012).

1.3.2.6 Provdagar

Tholin (2006, s.160) har studerat lokala arbetsplaner och betygskriterier och kommit fram till att det finns lärare i idrott och hälsa som använder sig av mer formella bedömningstillfällen, s.k. provdagar. Eleverna ska på provdagarna prestera ett visst resultat för att få ett visst betyg. Matanin & Tannehill (1994, s.402f) fick också fram att lärare i idrott och hälsa använder sig av provdagar med en checklista till hjälp vid bedömning. Lärarna i studien ansåg dock att provdagar inte var något bra bedömningsverktyg, trots att det framkom att ungefär 30 % av betygen grundade sig på färdighets- och kunskapstester (Ibid. s.404). Provdagar används i såväl praktiska som teoretiska ämnen och tillämpas i olika hög grad av olika lärare. Dessutom finns det lärare som använder sig av flera kontinuerliga bedömningar och lektionsobservationer som bedömningsverktyg (Tholin 2006, s.160). I många länder finns inte

läraren med vid bedömning av slutresultat utan både framtagning av teoretiska prov och bedömningar sker av externa oberoende bedömare (Kilpatrick & Johansson 1994, s.6).

1.3.2.7 Bedömningsmatriser

I en bedömningsmatris bedömer man olika kunskapsaspekter på olika nivåer. Två olika kolumner ställs upp i ett rutnät, en vågrät och en lodrät. Den ena kolumnen svarar på vad som bedöms ur det centrala innehållet och den andra på vilken nivå det bedöms, vilket således resulterar i ett betyg. (Kjellström 2011, s.190; Skolverket 2009, s.71). Lärare A använder t.ex. en bedömningsmatris som kan ses i figur 1 där ett av kursplanens kunskapskrav exemplifieras:

Förmåga	Betyg E	Betyg C	Betyg A
Eleven kan delta...	Eleven kan delta i lekar, spel och idrotter som innefattar komplexa rörelser i olika miljöer och varierar och anpassar sina rörelser till viss del till aktiviteten och sammanhanget	Eleven kan delta i lekar, spel och idrotter som innefattar komplexa rörelser i olika miljöer och varierar och anpassar sina rörelser relativt väl till aktiviteten och sammanhanget	Eleven kan delta i lekar, spel och idrotter som innefattar komplexa rörelser i olika miljöer och varierar och anpassar sina rörelser väl till aktiviteten och sammanhanget

Figur 1. Exempel på en del av lärare A:s bedömningsmatris

Det tar tid att utveckla bra matriser, men som bedömningsverktyg kan de utgöra en stor vinst för både lärare och elever i såväl praktiska som teoretiska ämnen. Om eleverna får tillgång till matrisen har de möjlighet att få en klar uppfattning om vad de ska lära sig samt över vad de redan kan (Kjellström 2011, s.205).

1.3.2.8 Olika lärarkategorier vid bedömning

Gipps, Brown, McCallum & McAlister (1995 se Jönsson 2011, s.61ff) har delat in lärare i tre olika kategorier beroende på vilka verktyg de använder sig av vid bedömningen:

- Den intuitive läraren som går på magkänsla och inre minnesbilder.
- Bevissamlaren som samlar så mycket skriftligt material som möjligt.
- Den systematiska planeraren som planerar för sin bedömning och gör den till en medveten och integrerad del i undervisningen.

Den systematiska planeraren är bäst lämpad i det målrelaterade betygssystemet. De olika och många kunskapskrav som finns i Lgr11 gör det dock svårt för lärare att genomgående hålla sig till en sorts lärarkategori. (Statens offentliga utredningar 2010, s.92).

1.3.3 Likvärdighet

Både Skollagen och läroplanen tar upp betydelsen av en likvärdig utbildning (Skolverket 2011b, s.8; Sverige 2010, 1 kap. §9). Läroplanen förtydligar att likvärdighet inte alltid behöver betyda att man gör samma saker utan att hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Måttstocken ska enligt Skolverket (2004, s.3) dock vara att bedömningen är densamma för alla elever.

I samtliga betygssystem som har förekommit har man inte kommit tillrätta med svagheterna som bidrog till avskaffandet av de gamla systemen. De kvalitativa olikheterna, jämförbarheten och likvärdigheten i bedömningsverktygen, ifrågasätts därför skarpt (Riksrevisionen 2004, s.17). I Skolverkets rapport från 2004 konstateras att:

”Någon fullständig likvärdighet och rättvisa lär aldrig nås när det gäller något så komplext som att bedöma människors kunskaper, men det måste vara ett mål att ständigt sträva mot” (Skolverket 2004, s.106).

Samma rapport visade också att många lärare baserar sin betygssättning av eleverna på bristfälliga och ensidiga bedömningsunderlag utifrån diffusa insikter i kursplanernas betygs-kriterier (Ibid. s.5). Riksrevisionen (2004, s.17), NU03 (Skolverket 2005a) såväl som en ny rapport från Skolverket (2012c) riktar samma kritik mot bedömning och betygssättning i grundskolan. Matanin & Tannehill (1994, s.401) samt NU03 (Skolverket 2005a, s.158) menar också att ämnet har alltför lågt ställda krav och att det därmed är för lätt att bli godkänd.

Flera studier (Skolverket 2005a, s.18, 80; Redelius 2004, s.152f) visar att elever, lärare och skolledning anser att idrott och hälsa är ett viktigt ämne i skolan. Det blir dock svårare för både elever och lärare att redogöra för vilka kunskaper som är betydelsefulla i ämnet. Detta gör det problematiskt för lärare att tolka och formulera lokala kriterier för att sedan kunna utforma likvärdiga bedömningsverktyg (Redelius 2007, s.217; Tholin 2006, s.155). Det finns bland många lärare också en okunskap om kursplaner och betygs-kriterier, vilket kan leda till stora skillnader i bedömning och betygssättning. Flera av dem som undervisar och bedömer

elever saknar dessutom behörighet för yrket, vilket är oroväckande. Det förekommer förvånansvärt lite diskussioner i skolor om vad man mäter och hur det man mäter svarar upp mot kunskapskraven. (Skolverket 2004, s.1). Bristen på diskussioner kan i sin tur resultera i att många lärare sätter orättvisa betyg på felaktiga grunder i ämnet idrott och hälsa (Annerstedt 2007, s.188). Som lärare är man rädd för att sätta för låga betyg p.g.a. uttalade krav från politiker, skolledning och föräldrar. Följden av de uttalade kraven kan bli att lärare mot sin vilja ger eleverna betyg som de inte uppfyllt kraven för (Selghed 2004, s.172).

Hur lärare bedömer och betygssätter eleverna brister i likvärdighet mellan både lärare på samma skola och mellan olika skolor. Detta visar sig genom att spridningen mellan betygsresultaten som skolorna redovisar har ökat sedan 1998. Samtidigt har det genomsnittliga meritvärdet ökat något sedan 1998, men med en stor spridning mellan landets skolor och kommuner. (Riksrevisionen 2004, s.17). Det övergripande och högsta ansvaret för att betygen sätts på likvärdiga grunder vilar på regeringen och dess myndigheter. Därefter har den kommunala huvudmannen och rektorn ansvaret för att skolorna och lärarna tillämpar likvärdiga bedömningsverktyg. Lärarna har till sist ett enskilt ansvar för att bedöma sina elever på ett likvärdigt sätt. (Riksrevisionen 2004, s.22).

1.3.4 Dokumentation av och kommunikation till eleverna om bedömning och betygssättning

Både Skollagen och läroplanen poängterar skolans skyldighet att vara tydlig mot eleverna både muntligt och skriftligt i frågan om att dokumentera och informera dem om framgångar och utvecklingsbehov (Sverige 2010, 3 kap. §3, §4, §15; Skolverket 2011a, s.15ff). Dock visar Matanin & Tannehills studie (1994, s.403f) att dokumentationens kvalitet riskerar att försämrans då lärarna inte särskilt ofta behövde motivera elevernas betyg. Dagens målstyrda betygssystem betyder däremot att det som underlättar bedömningen har förändrats och innebär nu en bedömning i förhållande till uppställda mål (Annerstedt 2007, s.193). Det ställer högre krav på att läraren måste göra någon form av formell och systematisk dokumentation av varje elev. I och med införandet av det målstyrda betygssystemet har det också gjorts lättare för eleverna att själva förstå vad som förväntas av dem, vilket skapar en större press än tidigare på lärarna att kunna motivera betygen de sätter (Ibid.).

Varje lärare måste aktivt ta ställning till vad i undervisningen som ska dokumenteras samt när och hur dokumentationen ska ske. Som lärare i idrott och hälsa medför detta ett större krav på

bedömningsförmåga samt genomtänkta bedömningsituationer. Bedömning av elevers färdigheter i ämnet betraktas ofta som annorlunda och svårare jämfört med bedömning i teoretiska ämnen. Utöver förmågan att kunna dokumentera elevernas skriftliga svar måste man främst ha förmågan att bedöma och dokumentera ett moment av en fysisk prestation. Lärare i idrott och hälsa behöver dessutom ha kunskaper inom många olika områden och måste kunna anpassa sig till olika undervisningsmiljöer. (Metzler 2005, s.19, 137). Idag använder många lärare olika datorprogram för att dokumentera bedömningen av eleverna för att göra det enkelt för sig själva och för elever, föräldrar och skolledning att få tillgång till bedömningen (Ibid. s.181).

Kommunikation om bedömning ska enligt Skollagen ske minst en gång per termin via utvecklingssamtalen då eleven får reda på en preliminär betygssättning (Sverige 2010, 10 kap. §12, §13). Fortlöpande kommunikation till eleverna sker också genom matriser, portföljer, IUP och elevernas egna loggböcker. Eleverna ska genom lärarnas dokumentationer få en klar uppfattning om vad de ska lära sig, aktuella kunskaper samt utvecklingsmöjligheter. (Kjellström 2011, s.205).

1.3.5 Sammanfattning

Lärarna är skyldiga att utgå från läro- och kursplanen i undervisningen, men det är upp till varje enskild skola och/eller lärare att välja vilken metod och vilka verktyg man ska använda för att nå de uppsatta kunskapskraven. Många lärare är oense om hur de upplever bedömning och betygssättning, vilket skapar olika tolkningar av vad lärarna bedömer och betygssätter eleverna på. Lärarnas olika tolkningar gör att likvärdigheten i bedömningen och betygssättningen kan ifrågasättas. Ovan redovisad forskning visar framförallt att det finns en hel del kunskap kring verktyg som kan användas i skolans teoretiska ämnen. Detta gör att det saknas en samlad kunskap om vilka verktyg för bedömning och betygssättning som används i idrott och hälsa samt hur bedömningen och betygssättningen dokumenteras och kommuniceras till eleverna.

1.4 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka vilka verktyg lärare i idrott och hälsa använder sig av vid bedömning och betygssättning i grundskolans senare årskurser.

- Vilka begränsande och underlättande faktorer upplever lärarna finns i arbetet med bedömning och betygssättning av eleverna?
- Hur har bedömningsverktygen tagits fram?
- Hur dokumenterar lärarna det de bedömer och betygssätter?
- Hur kommunicerar lärarna med eleverna om bedömning och betygssättning?

Vår ambition är i förlängningen att diskutera bedömningsverktygens likvärdighet mellan de olika undersökta skolorna.

2 Teoretiskt ramverk

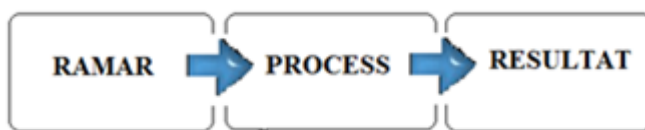
2.1 Läroplansteori

Inom utbildningar på skolor och institut finns ett behov av att välja ut och organisera det som ska gälla som kunskap och de värden som bör förmedlas vidare. Detta görs med hjälp av läro- och kursplaner för varje ämne som anger och konkretiserar vad som räknas som giltig kunskap, både övergripande och i respektive ämne (Linde 2006, s.5f). I utvecklandet av läroplanerna har därmed en läroplansteori växt fram. Teorin handlar om de föreställningar som ligger till grund för styrdokumentet samt vilket utfall föreställningarna får i undervisningen. Läroplansteorin belyser relationen mellan samhälle och utbildning där krav på fostran och utbildning påverkar läroplansteorin och där man med hjälp av teorin lär sig vad som definieras som vetande i det omgivande samhället (Lundgren 1981, s.18ff, 231). Teorin belyser vidare hur pedagogiskt arbete och lärande gör sig gällande i utbildning samt vilka påverkansfaktorer på undervisningen som finns. (Linde 2006, s.5f). Inom läroplansteori är lärarens arbete en viktig del för att realisera läroplanens mål i skolan. Lärarnas arbete inkluderas av hur kunskapskraven i skolan realiseras och utformas i enlighet med läroplanen samt vilka metoder som används för att det ska ske (Linde 2006, s.5f). Läroplansteori bygger därmed upp en kunskap om hur mål, innehåll och metodik formas i ett visst samhälle (Lundgren 1981, s.20, 231).

2.2 Ramfaktorteori

En läroplansteori som utarbetats i Sverige är ramfaktorteori. För att skapa en förståelse för lärarnas upplevelser och verktygen de använder sig av för att bedöma och betygsätta eleverna har ett läroplansteoretiskt perspektiv med ramfaktorteori som grund använts som teoretisk inspiration i studien.

Grundtanken i ramfaktorteori är att olika ramar påverkar vad som är möjligt att genomföra i undervisningen (process) samt vilka resultat som kan möjliggöras av den undervisning som bedrivs/kan bedrivas (se figur 2). (Lindblad, Linde & Naeslund 1999, s.98).



Figur 2. Ramfaktorteori

Ramfaktorteori utvecklades för att få en överblick över utbildningar samt skolor och präglar idag forskning om den svenska skolan. Teori lyfter fram de begränsningar som skolan som organisation innebär för undervisningens uppbyggnad. (Lindblad, Linde & Naeslund 1999, s.97). Den bygger på tankegången att ramar kan ge utrymme för en process (se figur 2).

Ramarna ensamt är inte orsaken till ett visst resultat. Om det däremot finns ett tydligt mål för en process måste ramarna anpassas för att göra den processen möjlig och därmed är det målen som styr ramarna i verksamheten (Ibid. s.36). Broady (1999, s.113) förklarar ramfaktorerna som faktorer utanför lärarens kontroll vilka begränsar undervisningssituationen och gör att vissa resultat är omöjliga att uppnå inom en del ramar. Lärarnas upplevelser pekar på de ramfaktorer som begränsar och/eller underlättar bedömningen och betygssättningen. Det är ramfaktorn i sig som begränsar och/eller underlättar ett utförande. Det gör att det blir ramarna samt lärarnas upplevelser av ramarna som styr lärarens arbete, där fokus i skolan ligger på de kunskapskrav som eleverna ska uppnå. Ramfaktorteori blir därmed ett viktigt redskap för att undersöka vilka verktyg som används i undervisningen. Exempel på ramfaktorer kan vara olika kunskaper hos läraren, samverkan mellan lärare, olika betygssystem, skolans resurser, tid för planering, kommunikation och dokumentation (Broady 1999, s.118; Linde 2006, s.57).

Intresset handlar i denna studie om att analysera vilka verktyg som existerar i bedömningsprocessen samt vilka ramfaktorer som lärarna upplever begränsar och/eller

underlättar bedömningen och betygssättningen. I sin tur påverkar detta på vilket sätt lärarna dokumenterar sina bedömningar och kommunicerar dem med eleverna. Teorin ska användas som en utgångspunkt för analysen av ämnet idrott och hälsa avseende de ramar, processer och resultat som föreligger för undervisningen (se figur 3).



Figur 3. Tolkning av ramfaktorteorin i denna studie

3 Metod

3.1 Datainsamlingsmetod

För att uppfylla syftet att undersöka vilka verktyg lärare använder sig av vid bedömning och betygssättning i idrott och hälsa har den kvalitativa metodteorin, som bland annat inriktar sig på förståelsen av upplevelser, känslor och erfarenheter, använts (Kvale & Brinkmann 2009, s.17). Inom den kvalitativa metodteorin används kvalitativa intervjuer då syftet är att visa en så sanningsenlig bild som möjligt över det som studien ämnar undersöka samt för att få så djupgående svar som möjligt (Lindblad, Linde & Naeslund 1999, s.98).

Målet för studien har varit att få ut kvalitativ data vilket gör studien mer inriktad på en hermeneutisk grundsyn. Hermeneutiken är läran om tolkning där förståelsen är central (Nationalencyklopedin 2012a). I en hermeneutisk grundsyn är intervjuer en lämplig metod då det anses att det inte finns något som är allmängiltigt över tid och att verkligheten är subjektiv. Lärarnas upplevelser blir därmed relevanta att studera utifrån ett hermeneutiskt synsätt då en förståelse av lärarnas upplevelser eftersträvas. Det lärarna upplever gör det möjligt för dem att välja en för gruppen accepterad handling. Vad alla andra gör påverkar vad jag gör, vilket i sin tur påverkar de processer och resultat som förekommer i undervisningen (Hassmén & Hassmén 2008, s.80).

Tolkningen för att nå en förståelse av respondenternas upplevelser har därmed gjorts ur ett hermeneutiskt perspektiv där vidare uppfattningarna om helheten tolkats. Detta har gjorts då ramfaktorteorin kan verka begränsande med tanke på de ”strikta” ramarna, vilka kan ha påverkat vårt sätt att tolka och se helheten i sammanställningen av resultatet. Det kan dock

vara svårt att uppnå en hög tillförlitlighet inom den kvalitativa forskningen, då den bygger på forskarens egna tolkningar och reflektioner (Hassmén och Hassmén 2008, s.136) vilket också gäller denna studie. Dock anses pålitligheten höjas något då författarnas egna personliga tolkningar och reflektioner i det framtagna resultatet genomsyrats av analys, bearbetning och tolkning utifrån ovanstående resonemang.

3.2 Intervjuutformning

Intervjuerna utformades efter den halvstrukturerade intervjuprincipen där utgångspunkten varit bestämda frågeområden (Hassmén och Hassmén 2008, s.254). En intervjuguide författades (se bilaga 3) med utgångspunkt i syfte och frågeställningar, ramfaktorteorins grundtankar samt med en övergripande hermeneutisk tanke. Den författades med både övergripande frågeområden samt specifika frågor. Därutöver ställdes följdfrågor i den mån det behövdes för att få så uttömmande och djupgående svar som möjligt. (Hassmén & Hassmén 2008, s.254ff; Kvale & Brinkmann 2009, s.146ff). I konstruktionen av frågorna och vid intervjutillfällena undveks också i möjligaste mån intervjuareffekten och förväntanseffekten, för att på så sätt kunna ställa så tydliga och raka frågor som möjligt. Intervjuareffekten innebär att en eventuell snedvridning av svaren vid en intervjuundersökning som beror på intervjuarens person undviks (Nationalencyklopedin 2012b). Förväntanseffekten betyder att man som intervjuare undviker att uttrycka förväntningar och värderingar som kan påverka respondentens svar (Johansson & Svedner 2006, s.46). För att undvika intervjuar- och förväntanseffekten eftersträvades välformulerade frågor som ställdes på ett så neutralt sätt som möjligt. Målsättningen var att genomföra intervjuerna i, för respondenterna, trygga miljöer samt avskilt från andra åhörare för att skapa trygghet och tillit vilket, enligt Trost (2005, s.44ff), kan påverka svaren och därmed studiens tillförlitlighet. Innan intervjuerna påbörjades genomfördes en pilotintervju med en lärare i idrott och hälsa för att säkerställa intervjuguidens tillförlitlighet samt för att kontrollera intervjutiden. Detta resulterade i att vi förtydligade och reviderade intervjuguiden samt beräknade tiden för intervjun till ungefär 30 minuter.

3.3 Urval

Intervjuerna genomfördes med lärare från olika skolor i Stockholmsområdet som undervisar i ämnet idrott och hälsa i årskurs 7-9. I val av antal lärare för intervjun uppnåddes en mättnadsgrad efter sex genomförda intervjuer, vilket gjorde att mer information inte ansågs behövas då liknande svar angavs från samtliga respondenter (Johansson & Svedner 2006,

s.50). För att få så stor spridning som möjligt bland respondenterna har ett strategiskt urval använts där lärarna skiljer sig från varandra i så stor utsträckning som möjligt när det gäller ålder (27-53 år) samt antalet år de varit verksamma som lärare i idrott och hälsa (1-23 år). Samtliga respondenter var behöriga att undervisa och sätta betyg i årskurs 7-9.

Lärare A: Man som är 37 år och har en idrottslärarutbildning från GIH. Han tog examen 2000 och arbetar i årskurs 7-9 på en kommunal skola.

Lärare B: Man som är 43 år och har studerat till idrottslärare utomlands. Han tog examen 2002 och arbetar i årskurs 7-9 på en kommunal skola.

Lärare C: Man som är 53 år och har en idrottslärarutbildning från GIH. Han tog examen 1989, undervisar i årskurs 1-9 på en kommunal skola.

Lärare D: Kvinna som är 34 år och har studerat till idrottslärare utomlands. Hon tog examen 2007, undervisar i årskurs 6-9 på en kommunal skola.

Lärare E: Kvinna som är 43 år och har en grundskollärarutbildning för årskurs 4-9. Hon tog examen 1993, undervisar i årskurs 6-9 på en friskola.

Lärare F: Man som är 27 år och har en idrottslärarutbildning från GIH. Han tog examen 2011, undervisar i årskurs 6-9 på en friskola.

Vid val av lärare i idrott och hälsa har Stockholms olika stadsdelar delats in i olika kategorier efter deras geografiska läge. I varje kategori har sedan ett av områdena slumpmässigt valts ut genom lottning. Därefter har en lista på alla skolor som finns i det utvalda området författats. Idrottslärarna ringdes sedan upp i förhoppning om att etablera en personlig första kontakt. Av resursbegränsande skäl valdes vidare skolorna ut efter vilka lärare som svarade först och ville agera respondenter samt i vissa fall efter en sedan tidigare etablerad kontakt. De utvalda respondenterna fick sedan ett missivbrev via e-post (se bilaga 2) med mer information om studien samt om hur intervjun skulle gå till.

Någon generalisering till alla lärare i idrott och hälsa i landet kan inte göras då så pass få lärare har intervjuats. Anspråk görs därför inte på att de lärare som intervjuats är representativa för alla lärare som undervisar i idrott och hälsa. Resultatet kan däremot ge en anvisning om de verktyg som används för bedömning och betygssättning i idrott och hälsa i Stockholmsområdet för årskurs 7-9 samt hur bedömningen och betygssättningen dokumenteras och kommuniceras till eleverna.

Studien genomfördes med lärare som är verksamma inom grundskolans senare årskurser då deras upplevelser samt bedömningsverktyg är relativt outforskade. Det är i grundskolans senare årskurser som författarna önskar arbeta efter avslutad lärarutbildning, vilket medför en förhoppning om att kunna dra nytta av studiens resultat i en framtida yrkesroll.

3.4 Procedur

Inriktningen valdes till att handla om bedömning och betygssättning och mer precist bedömningsverktygen i idrott och hälsa. Efter noggrant övervägande av metod genomfördes kvalitativa intervjuer med lärare i idrott och hälsa, där kontakt togs tidigt med de aktuella lärarna efter urvalsprincipen (se 3.3 Urval). Intervjuerna genomfördes på en bestämd tid och plats i samråd med respondenterna. Förhoppningen var att det skulle öka trygghetskänslan hos lärarna och att de därmed skulle ge sanningsenliga svar (Hassmén & Hassmén 2008, s.259). Ett missivbrev (se bilaga 2) med mer information sändes sedan via e-post till de medverkande lärarna. Studiens giltighet ökade eftersom respondenterna varken fick ta del av frågeställningar eller intervjuguiden och därmed inte visste exakt vilka frågor som skulle ställas. När intervjuerna var bokade började en intervjuguide (se bilaga 3) författas som därefter prövades i en pilotintervju.

I enlighet med Trosts (2005, s.53ff) rekommendationer spelades intervjuerna in för att kunna lyssnas på flera gånger, för att säkerställa respondenternas svar samt för att ge intervjuarna möjlighet att lyssna aktivt och ställa relevanta följdfrågor. Intervjuerna genomfördes med båda författarna närvarande där en av författarna var intervjuledare medan den andra författaren ställde eventuella följdfrågor om behov fanns, men i övrigt endast iakttog och lyssnade aktivt. I och med användandet av kvalitativa intervjuer utformades olika följdfrågor beroende på respondentens svar. Följdfrågorna ställdes så att intervjuarnas förväntningar och värderingar inte skulle påverka respondenternas svar (förväntanseffekten) och föreföll därför vara så objektiva som möjligt (Johansson & Svedner 2006, s.46). Efter genomförandet av samtliga intervjuer ansåg författarna att en mättnadsgrad hade uppnåtts (Johansson och Svedner 2006, s.50). Intervjuerna transkriberades av båda författarna i direkt anslutning till intervjuerna för att minimera bortfallet av viktiga iakttagelser under intervjun (Kvale & Brinkmann 2009, s.193ff) samt säkerställa att respondenternas utsagor återgavs korrekt. Därefter sammanställdes och analyserades resultaten. Vid en intervju är det svårt för intervjuaren, med alla sina erfarenheter och kunskaper, att vara objektiv vid tolkningen av svaren. Denna svårighet har dock författarna varit väl medvetna om och med hjälp av

framförallt tidigare forskning och ramfaktorteorins grundtanke har en objektivitet eftersträvat i tolkningar och analyser av utsagorna. Detta samt inspelning av intervjuerna ökar studiens trovärdighet. Proceduren har beskrivits noggrant för att studien ska kunna genomföras på nytt, men då intervjuformen varit halvstrukturerad kan det dock hända att svaren skiljer sig något om en ny studie genomförs.

3.5 Databearbetning

De inspelade intervjuerna transkriberades samma dag som intervjun utfördes för att därefter bearbetas grundligt. Bearbetningen startade med en redigering av utskriften där de transkriberade intervjuerna lästes igenom ordentligt och oväsentlig fakta, som inte svarade på syfte och frågeställningar, togs bort. Svaren från intervjuerna strukturerades sedan upp efter syftet och frågeställningarna samt efter tolkningen av ramfaktorteorin (se figur 3). Därefter sammanfattades och tolkades respondenternas utsagor med hjälp av ramfaktorteorins grundtankar samt ett övergripande hermeneutiskt synsätt. För att tydligt redovisa resultatet exemplifierades resultatet med hjälp av förklarande citat och figurer samt aktiv meningskonstruktion som innebar att respondenternas utsagor tydliggjordes (Kvale & Brinkmann 2009, s.221). Vartefter författarna började bearbeta och analysera intervju svaren blev en komplettering av information nödvändig från fyra av sex respondenter och kontakt togs via e-post (tre av respondenterna) och via telefon (en av respondent) för tydliggöranden samt kompletteringar av svaren.

För att eftersträva respondenternas anonymitet i studien har författarna valt att benämna lärarnas utsagor med en bokstav (A-F). Dock kan anonymiteten aldrig garanteras då vi vet vilka respondenterna är eftersom valet av metod varit intervju. Författarna kan dock säkerställa att informationen som respondenterna ger under intervjun behandlas konfidentiellt.

3.6 Etiska överväganden

För att skydda respondenterna i studien har forskningsetiska aspekter tagits i beaktning under studiens gång. Alla respondenterna blev därför, innan intervjun ägde rum, informerade både skriftligt (via e-post) och muntligt (i samband med intervjun) om vad studien handlade om, deras uppgift och betydelse i studien samt att intervjun skulle spelas in (informationskravet). Respondenterna informerades också om att de när som helst kunde välja att avbryta sin medverkan utan att uppge någon orsak (samtyckeskravet). Respondenterna delgavs vidare att deras identitet var skyddad för obehöriga samt att det insamlade och inspelade materialet

behandlades konfidentiellt och endast används för den aktuella studien (nyttjandekravet). Materialet förvarades oåtkomligt för obehöriga och förstördes direkt efter bearbetningen (konfidentialitetskravet). (Vetenskapsrådet 2002, s.7ff).

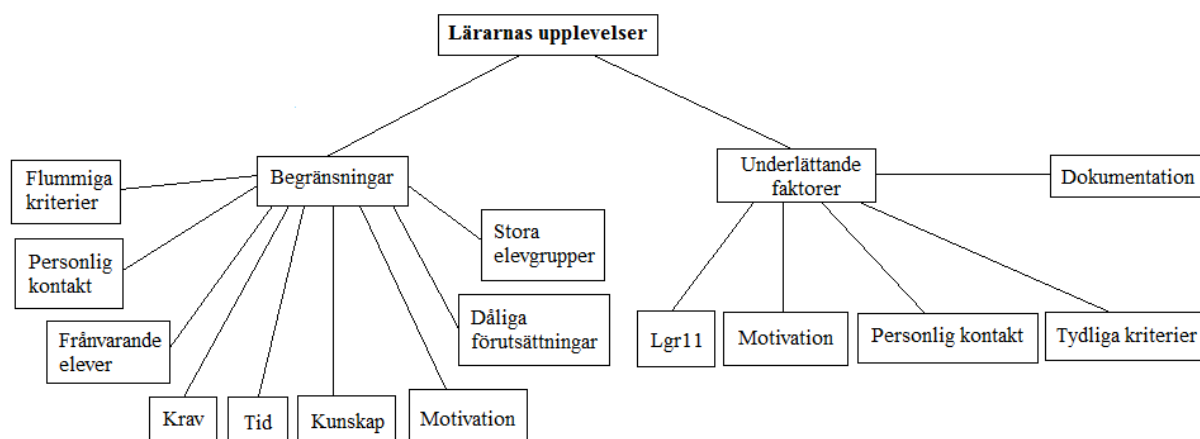
4 Resultat

Resultatet är uppdelat efter tolkningen av ramfaktorteoriens delar (se figur 2) och kopplas till frågeställningarna i varje rubrik. Allra först kommer vi att belysa vilka upplevelser lärarna har gällande vilka begränsande ramar och underlättande faktorer som föreligger vid bedömning och betygssättning av eleverna. Vidare följer en förklaring av vilka verktyg lärarna använder vid bedömning och betygssättning samt en redogörelse för hur lärarna dokumenterar och kommunicerar detta till eleverna.

4.1 Lärarnas upplevda begränsande och underlättade faktorer

Vad lärarna lägger in i begreppen bedömning och betygssättning styrs i mångt och mycket av erfarenheter och kunskaper i ämnet samt påverkas av den heta skoldebatt som föreligger (Redelius, Fagrell & Larsson 2009, s.248). Några väljer att inte dela på begreppen: ”betygssättning går ihop med bedömning vilket i princip blir samma sak” (B) och ”dessa två begrepp blir likvärdiga” (C). En del av lärarna skiljer dock på begreppens innebörd: ”bedömningen syftar till att mynna ut i ett betyg och är mer positiv. Betygssättning är mer sakligt och inrutat och är vad det är, lite tuffare” (A), ”bedömning är inte bara betyg utan är mer en levande process som man gör hela tiden [...] betygen är mer ett kvitto på vad man lärt sig” (D) och ”bedömning är ett verktyg för att konkretisera och värdera en elevs kunskaper [...] den formativa bedömningen ska mynna ut i ett summativt betyg” (E).

Samtidigt som lärarna i studien verkar ha ett engagemang och en plan för hur och när de ska bedöma eleverna verkar det vara en del faktorer som begränsar deras möjligheter att kunna bedöma eleverna, vilka har sammanställts i figur 4:



Figur 4. Lärarnas upplevelser om vad som påverkar bedömningen och betygssättningen i idrott och hälsa.

4.1.1 Begränsningar

Samtliga lärare upplever att **tiden** (se figur 4) är den mest avgörande begränsande faktorn för att åstadkomma tillfredsställande bedömning: ”tyvärr blir det inte den här dokumentationen som man kanske hade önskat eftersom tiden inte räcker till” (C). Lärarna klarlägger att ämnet har blivit alldeles för teoretiserat, att man inte hinner med att både genomföra den undervisning man vill och att sitta och skriva allt som ska skrivas: ”måste sitta och skriva mycket och tappar då fokus på det man ska göra” (B).

En annan faktor som lärarna upplever begränsar deras bedömning är **bristen på kunskap** (se figur 4): ”har inte fått någon utbildning i betyg och bedömning och hade velat ha mer av det efter att jag börjat jobba” (D) och ”har ingen sådan utbildning och saknar det, jag vill att alla idrottslärare ska vara synkade” (B). Det är endast en av lärarna som har gått en kurs i betyg och bedömning under sin lärarutbildning. Kunskapen hänger ihop med tiden då det, i de aktuella lärarnas fall, ligger an på varje enskild lärare att på egen hand utbilda sig. Trots det belyser en av lärarna en viktig motpol i diskussionen: ”det finns information om man har intresse” (A) och syftar på Skolverkets många publikationer som finns för att stödja lärare vid bedömning och betygssättning (t ex Skolverket 2012a; Skolverket 2012b). Trots bristen på kunskap vittnar lärarna ändå om att de har lyckats utveckla kunskaper inom bedömning och betygssättning med hjälp av enstaka föreläsningar, information från Skolverket, sin yrkeserfarenhet och/eller ständiga diskussioner med kollegor.

Lärarna anser också att **stora elevgrupper** (se figur 4) är en faktor som påverkar deras bedömning negativt då de i och med de stora elevgrupperna inte hinner se alla elever i den utsträckning de skulle vilja under lektionerna. Även **krav** från elevernas omgivning (se figur 4) och skolans tradition av att ha duktiga elever uttrycks enligt lärarna som en begränsande faktor. Lärarna förklarar att eleverna känner sig pressade att hela tiden prestera för högsta betyg samtidigt som lärarna också upplever en stor press att sätta högsta betyg på eleverna. Lärarna förklarar att pressen leder till en betygshets både bland elever och bland lärare.

Dåliga förutsättningar (se figur 4) var också en begränsning som nämdes av en del lärare. De menade i vissa fall att skolans placering och tillgång till material kan försvåra för dem i det uppdrag de har att nå de kunskapskrav som står uttryckta i Lgr11. Även **frånvarande elever** (se figur 4) är en begränsning då lärarna har svårt att göra någon relevant bedömning på de frånvarande eleverna, vilket i sin tur gör det svårt att betygssätta dem.

4.1.2 Underlättande faktorer

Lgr11 (se figur 4) ligger till grund för undervisningen och underlättar därmed undervisningen: ”det underlättar att ha Lgr11 i ryggen när man ska förklara för eleverna varför vi gör det vi gör” (E). En annan underlättande faktor som nämns av lärarna är att de tydligt och noggrant **dokumenterat** (se figur 4) eleverna och att dokumentationen sedan finns att tillgå som en grund vid betygssättningen.

Kriterier, personlig kontakt och **motivation** upplevs av lärarna som både begränsande och underlättande faktorer vid bedömning. Några lärare benämner **”flummiga” kriterier** (se figur 4) som en svårighet för att bedöma och betygssätta eleverna. Ibland vet lärarna inte ens själva vad som menas med kunskapskraven, vilket gör det svårt att konkretisera undervisningen: ”det är mycket krångliga ord” (F). Det belyses därmed som underlättande för lärarna att ha **tydliga kriterier** att utgå ifrån: ”det underlättar om man har klockrena, tydliga markeringar att det här ska jag bedöma” (F). Några av lärarna belyser betydelsen av att ha en **personlig kontakt** med eleverna (se figur 4), vilket enligt dem underlättar bedömningen samtidigt som andra lärare anser att det kan försvåra att bedöma någon man har en personlig kontakt till. Det underlättar också lärarnas bedömning då eleverna blir **motiverade** (se figur 4) att jobba vidare och utvecklas i ämnet. Samtidigt har en del lärare svårt att motivera för eleverna varför de ska vara på lektionerna: ”de kan egentligen bara komma dit och tenta av” (D).

Baserat på lärarnas svar verkar det som att lärarna har kommit mer eller mindre långt i sina upplevelser kring bedömning och betygssättning, vilket till viss del kan förstås utifrån deras respektive yrkeserfarenheter. Samtidigt kan man relatera lärarnas svar till deras förkunskaper om bedömning och betygssättning som hos de allra flesta har konstaterats var bristfällig.

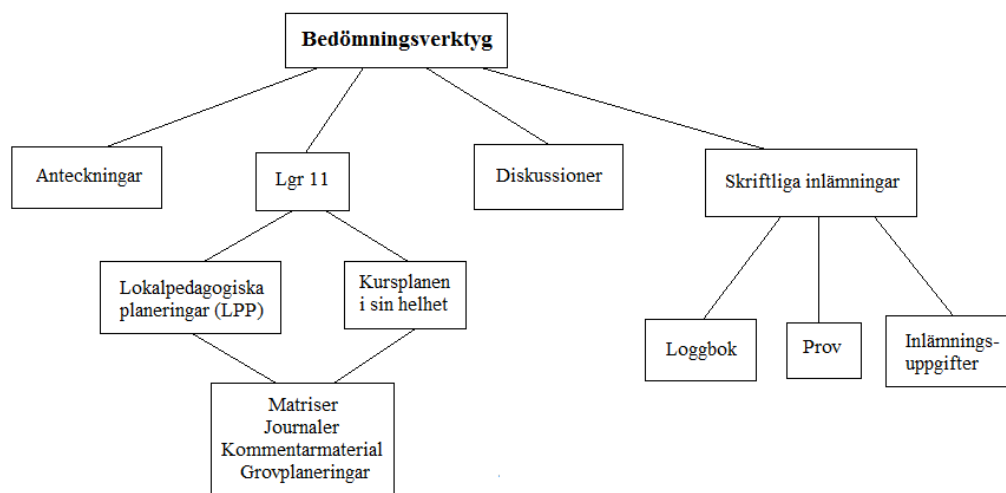
Upplevelserna om bedömning och betygssättning sammanfattas av lärare B: ”lätt är det inte men det är inga svårigheter heller, om man har bra underlag”.

4.2 Bedömningsverktyg

Detta avsnitt kommer att beröra de verktyg som lärarna använder sig av vid bedömning och betygssättning i ämnet idrott och hälsa samt hur de har tagits fram. Vidare kommer likvärdigheten mellan lärarnas bedömningsverktyg att behandlas.

4.2.1 Vilka verktyg finns och hur har de tagits fram?

Lärarna i vår studie har påvisat kunskap om ett flertal bedömningsverktyg. Genom intervjuerna framkommer framförallt fyra stycken olika verktyg som lärarna använder sig av vid bedömning och betygssättning i idrott och hälsa. Bedömningsverktygen är: **Lgr11**, **diskussioner kollegor emellan**, **skriftliga inlämningar** samt **anteckningar** som författas av läraren vid behov (se figur 5):



Figur 5. Bedömningsverktyg

4.2.1.1 Lgr11

De fyra bedömningsverktygen beskrivs på olika sätt och används i olika kombinationer av de aktuella lärarna. Gemensamt för alla lärarna är dock att de utgår från **Lgr11** när de bedömer och betygssätter eleverna: ”vi har ju faktiskt ett uppdrag [...] vi har ju ett uppdrag att vi ska förmedla kunskap och då underlättar det ju väldigt mycket när man har Lgr11 i ryggen” (E)

och ”läroplanen är ju det som styr oss” (F). I intervjuerna framträder två olika sätt att arbeta med Lgr11:

- **Kursplanen i sin helhet** används som ett bedömningsverktyg tillsammans med andra verktyg
- Kursplanen i idrott och hälsa har konkretiserats till **lokala pedagogiska planeringar (LPP: er)** och används tillsammans med andra bedömningsverktyg

Det förstnämnda sättet att tillämpa Lgr11 på innebär att lärarna utgår ifrån kursplanen i sin helhet utan att skriva om kunskapskraven på ett, för eleverna och dem själva, mer konkret sätt. Därefter använder varje enskild lärare sitt eget bedömningsverktyg som hjälp vid betygssättning. De bedömningsverktyg som kompletterar kursplanen i sin helhet är Skolverkets **kommentarmaterial**, **egengjorda matriser**, **standardiserade journaler** och **grovplaneringar** (se figur 5).

Det andra sättet att tillämpa Lgr11 på innebär att lärarna har arbetet fram **LPP: er** (se figur 5) som syftar till att konkretisera kunskapskraven och belysa vad som ingår i bedömningen: ”man kan ju exemplifiera det eller konkretisera det för eleverna så de vet under lektionen vad de jobbar mot” (E). Det innebär att de lärare som tillämpar LPP: er har utvecklat en LPP för varje moment som eleverna ska bli bedömda på. I samband med LPP: erna använder sig lärarna av kompletterande bedömningsverktyg (**Skolverkets kommentarmaterial**, **egengjorda matriser**, **standardiserade journaler** och **grovplaneringar** se figur 5). De LPP: er som tas upp av de flesta lärare är orientering, dans, lekar/spel/idrott, simning, redskap och friluftsliv/utevistelse. Utöver dessa moment förkommer moment i: kondition, styrka, kost och hälsa, förebygga risker, planera/genomföra/värdera (som ett moment), friidrott, gymnastik samt ergonomi och skadelära. Momenten används i olika kombinationer av de olika lärarna men gemensamt är att de använder momenten som grund i samband med betygssättningen. Momenten utgår från kursplanens kunskapskrav och framställs antingen av lärarna själva eller tillsammans med skolans övriga lärare i idrott och hälsa.

4.2.1.2 Kommentarmaterial, matriser, journaler och grovplaneringar

En del av lärarna använder sig av **Skolverkets kommentarmaterial** (se figur 5) som ett stöd för att förstå och konkretisera kursplanen. De lärare som använder kommentarmaterialet anser att det blir tydligare vad som ska ingå i ämnet idrott och hälsa, vilket gör att de kan motivera innehållet på ett bra sätt för eleverna.

Bedömningsmatriser är ett vanligt förekommande bedömningsverktyg bland lärarna (se figur 5). Det som är gemensamt för matriserna är att de är uppdelade efter moment och betygssteg. De kan härledas till kunskapskraven och är en sammanställning som används i kombination med andra verktyg. Utifrån intervjuerna framkommer två olika sorters matriser som lärarna arbetar efter:

- En matris som har överfört kursplanens kunskapskrav direkt där kunskapskraven sedan konkretiseras i LPP: er.
- En matris som är indelad i olika delar efter kursplanens kunskapskrav och som exemplifierar de idrotter som berörs i undervisningen.

Enligt lärarna kan eleverna med hjälp av bedömningsmatriserna se vilka moment som kommer att beröras samt vad som ligger till grund för deras betyg i ämnet idrott och hälsa. Det förstnämnda sättet innebär att kunskapskraven är direkt överförda från Lgr11 och är således inget som lärarna själva kan påverka medan lärare som använder den andra typen av matris själva tar fram sina bedömningsmatriser utifrån deras tolkning av kunskapskraven. Det andra sättet gör det enklare att ständigt revidera och uppdatera matrisen: ”jag ser det inte som en svaghet att vi reviderar utan det är snarare ett tecken på utveckling” (E).

Ett annat vanligt förekommande verktyg är **standardiserade journaler** (se figur 5). I journalerna finns det ett större utrymme för läraren att föra egna anteckningar och kommentarer efter varje moment om aspekter som de vill komma ihåg: ”så satte jag plus för dem jag tycker gjorde en bra prestation” (F).

Andra aspekter som framkommer är att lärarna använder sig av en **grovplanering** (se figur 5) där eleverna på ett övergripande sätt kan se vilka moment som kommer att beröras under respektive läsår från årskurs sju till och med årskurs nio.

4.2.1.3 Diskussioner, skriftliga inlämningar och anteckningar

De ovan nämnda bedömningsverktygen är de främsta verktygen i lärarnas arbete med bedömning och betygssättning. Utöver dem förekommer **diskussioner kollegor emellan**, **skriftliga inlämningar** samt **egna anteckningar** i olika utsträckning (se figur 5). Att diskutera bedömning och betygssättning uppskattas av lärarna som tillämplar denna bedömningsform: ”ja, det är det enda vi gör hela tiden [...] vi samarbetar väldigt bra och det

tycker jag är en stor fördel. Det hade varit fruktansvärt och vara själv” (C) och ”vi jobbar ju väldigt tätt tillsammans och har samma syn på saker” (D). Det här är dock inget som tillämpas av alla utan det framkommer att en del lärare inte har någon insyn i sina kollegors bedömning och betygssättning. Dessa lärare diskuterar bedömningen och betygssättningen endast vid ”svåra fall” samt vid utformning av nya bedömningsverktyg. De skriftliga bedömningsverktygen bestående av **inlämningsuppgifter**, **prov** och **loggböcker** (se figur 5) används av alla lärare och framställs antingen av läraren själv, tillsammans med kollegor eller via friskolors ledning. Loggbok är ett ovanligt verktyg för lärarna i studien då loggbok endast nämns av en lärare. Denna lärare påvisar dock positiva aspekter av loggboken som verktyg både till fördel för eleven och för läraren själv som ett led i att se elevens förståelse i ämnet.

4.2.1.4 Lärarkategorier

Utifrån de tre lärarkategorierna (Gipps m.fl. 1995 se Jönsson 2011, s.61ff) förefaller samtliga lärare arbeta som den systematiska planeraren då de utgår ifrån kursplanen och ständigt uppdaterar eleverna på vad som står i den samt vad de ska kunna: ”man kan förklara för eleverna, det här ska vi jobba med” (E), ”framförallt hålla eleverna informerade om situationen” (B) och ”försöker påminna eleverna om kriterierna” (A). Det finns dock en del lärare som samlar in så mycket material som möjligt: ”jag är ganska noga i min bedömning, jag har ju en journal där jag hela tiden för in och gör anteckningar och dokumenterar vad de har gjort” (D) och ”vi har en matris för varje elev [...] sen har ju jag min egen pärm där jag kan anteckna” (E). Att samla in material används för att ha en så grundlig bedömning som möjligt när det är dags att sätta elevernas betyg. En av lärarna kompletterar det systematiska arbetssättet med det intuitiva: ”man får ju luta sig tillbaka på sin egen erfarenhet [...] jag är ingen expert, men jag har ju en viss erfarenhet” (C).

4.2.2 Likvärdigheten mellan de olika bedömningsverktygen

De verktyg som lärarna använder sig av vid bedömning och betygssättning i idrott och hälsa är relativt likvärdiga, men används och beskrivs på olika sätt. De lärare som arbetar utifrån LPP: er har i stort sett lagt upp dessa på ett likvärdigt sätt genom att presentera syfte, innehåll och bedömning av varje moment. Att ha en LPP i varje enskilt moment gör att eleverna själva kan ta reda på vad de ska uppnå samt vad de behöver utveckla i det berörda momentet.

De flesta lärarna använder sig av konkreta och tydliga verktyg i form av bedömningsmatriser eller standardiserade journaler som är konkretiserade utifrån Lgr11. Samtidigt är

kunskapskraven som eleverna ska uppnå realiserade i eller genom bedömningsverktygen och utgår därmed från lärarnas enskilda upplevelser. I ett av fallen förekommer dock inte någon tydlig konkretisering av Lgr11. Alla bedömningsmatriser har samma uppbyggnad, men skiljer sig åt då vissa är mer konkretiserade än andra samt att en del finns på skolans hemsida medan andra endast finns i pappersform. Journalerna som förekommer är av standardiserad form och således är grunden lika för alla. Det som däremot skiljer är vad läraren väljer att skriva in i respektive elevs journal där en del för in mycket information medan andra är mer sparsamma. Matriserna är mer systematiskt uppdelade där innehållet är bestämt medan det i journalerna är upp till varje lärare att bestämma vad som ska ingå. Oavsett hur lärarnas bedömningsverktyg ser ut så förekommer i stort sett ett likvärdigt innehåll, då de utgår ifrån samma grundverktyg (Lgr11). Det är framförallt de verktyg som eleverna på ett eller annat sätt har tillgång till som är av likvärdig karaktär det vill säga LPP: er, bedömningsmatriser och journaler.

4.3 Dokumentation av bedömning och betygssättning

Lärarna menar att de dokumenterar elevernas framgångar och utvecklingsbehov på ett tydligt sätt. En av studiens frågeställningar belyser därför hur lärarna dokumenterar det de bedömer och betygssätter eleverna på, och berörde följande:

Jag skriver ner de betyggrundande momenten i matrisen där de får reda på vilket betyg de fått på momentet. En del moment dokumenteras under lektionen där eleverna får ”visa upp” för mig, jag dokumenterar och berättar sedan direkt för eleven vilket betyg som uppnåddes (A).

Vi har försökt göra på lite olika sätt genom åren genom diverse anteckningar efter varje lektion och/eller moment... annars blir det ingen speciell dokumentation tyvärr! (C).

I min pärm har jag mer mjukvara om eleverna. Sedan för jag över det samlade omdömet för ett moment till en sammanställning i varje elevs matris (E).

Jag dokumenterar det jag bedömer efter varje lektion i journalen där jag förklarar hur de har presterat samtidigt som jag dokumenterar generellt över hela terminen och summerar detta till en slutbedömning (F).

Det visade sig att lärarna framförallt använder sig av samma verktyg för dokumentation som de använder vid bedömning och betygssättning där framförallt **journaler**, **anteckningar** och **matriser** var framträdande för lärarnas dokumentationer. Det skiljde sig dock åt hur de olika lärarna använder sig av de olika verktygen vid dokumentationen. De lärare som använder sig av journaler skriver ner närvaro, vilka moment som utförs samt elevernas prestation på de olika momenten. Lärarna har här utvecklat egna system med hjälp av pilar, plustecken, betyg och/eller kommentarer för att komma ihåg hur varje elev har visat upp sina kunskaper. Matriserna används i stort sett på samma sätt som journalen med den skillnaden att närvaron inte registreras i matrisen samt att mindre utrymme finns för anteckningar och/eller kommentarer. Somliga lärare använder utskrivna matriser medan andra för in all dokumentation i en matris på skolans hemsida. Andra aspekter av dokumentationsverktyg som togs upp berörde förmågan att kunna **memorera** eleverna under lektionerna:

Under mina lektioner skannar jag av klassen hela tiden, som en upptränad avskanningsfunktion, där jag kommer ihåg och lagrar det viktigaste i huvudet och sen kan jag skriva ner det efter lektionen eller när tillfälle ges. Ska man vara idrottslärare så måste man nästan ha en så väl utbyggd hjärna så man kan göra detta [...] har du inte den förmågan så är du på något sätt rökt (E).

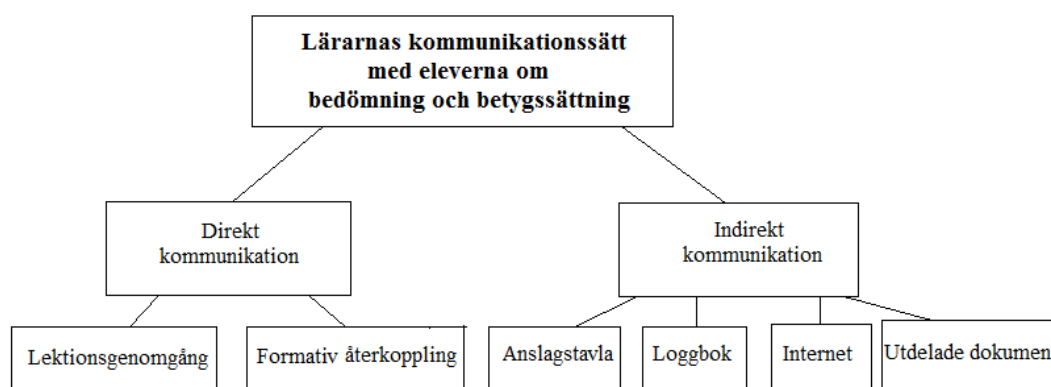
Samtliga lärare använder sina bedömningsverktyg som stöd vid betygssättning och ansåg det vara av stor vikt att ha bra verktyg för att underlätta betygssättningen: ”har man bra underlag så är det lätt att sätta betyg” (D), ”har man en bra grund/underlag så blir det lättare” (B) och ”lättare att betygssätta om man har en bra bedömning, om man gjort ett bra grundjobb” (F).

Baserat på lärarnas svar visar det sig att alla lärare har ett, mer eller mindre, uttänkt sätt för hur och när de ska dokumentera eleverna där vissa lärare dokumenterar eleverna under eller efter varje lektion och/eller efter varje moment. En del av lärarna dokumenterar det de bedömer parallellt under hela terminen medan andra har speciella bedömningslektioner. Det finns dock inte några tydliga anvisningar om hur man ska dokumentera bedömningen och betygssättningen i skolan. Avsaknaden av tydliga anvisningar gör att det skapas ett stort tolkningsutrymme för den enskilda läraren att själv komma på vilka bedömningsverktyg som ska användas samt hur eleverna ska dokumenteras utifrån bedömningsverktygen. Att lärarna har ganska lika bedömningsverktyg och dokumentationssätt kan därmed förstås genom att sätta det i relation till hermeneutiken, då lärarna använder en accepterad metod som de vet att

också andra använder. Frågan blir då hur lärarna i idrott och hälsa har valt att kommunicera den dokumenterade bedömningen till eleverna?

4.4 Kommunikation till eleverna om bedömning och betygssättning

Lärarna anser att eleverna i och med aktiv kommunikation får en större inblick och därmed också ett större ansvar för sina studier, sina egna kunskaper samt sina utvecklingsmöjligheter. Utifrån lärarnas utsagor kunde svaren delas in i två kategorier beroende på om kommunikationen skedde direkt till eleven (direkt kommunikation) eller via ett hjälpmedel till eleven (indirekt kommunikation). Under varje kategori redogörs mer i detalj vilka verktyg lärarna använder sig av i kommunikationen med eleverna, vilket ses i figur 6:



Figur 6. Lärarnas olika kommunikationssätt med eleverna.

4.4.1 Direkt kommunikation

Lärarna använder sig regelbundet av **formativ återkoppling** (se figur 6) på olika sätt som en del i deras kommunikation med eleverna om bedömning och betygssättning. Eleven får där reda på hur de ligger till och vilka utvecklingsmöjligheter de har. En gemensam formativ modell som samtliga lärare använder sig av är utvecklingssamtal. En del lärare har ett summativt betygssamtal enskilt med varje elev en gång per termin. Baserat på lärarnas svar verkar det som att man mer eller mindre går ifrån betygssamtalet till fördel för spontana samtal med elever som frågar och vill veta hur de ligger till. De spontana samtalen sker i samband med lektioner, men också genom att eleverna själva söker upp läraren: ”med de elever som är nyfikna och kommer och frågar händer det att man har spontana enskilda samtal” (D), ”de elever som frågar får feedback efter lektionerna, de får komma när som helst och prata eller fråga hur de ligger till” (E) och ”kontinuerligt pratar jag muntligt med de elever som frågar om vart de ligger och vad de behöver utveckla” (F).

Andra infallsvinklar som togs upp var att kommunicera med eleverna via **lektionsgenomgångar** (se figur 6) i början av terminen, innan varje nytt moment och/eller i början av varje lektion. Det är framförallt kunskapskraven för varje moment/LPP och/eller för idrott och hälsa som ämne som går igenom och diskuteras. Bedömningsverktygen anses stå i relation till kommunikationen vilket gör att lärarna dessutom måste ha kunskap om olika kommunikationssätt för att kunna förmedla bedömning och betygssättning korrekt till eleverna. De flesta lärare använder sig dock bara av en undervisningsmetod för att kommunicera med eleverna: ”jag har ett möte innan varje nytt moment med eleverna där jag går igenom och diskuterar betygskriterierna med eleverna” (B), ”jag går muntligt igenom betygskriterierna i början av varje termin” (C) och ”jag går igenom betygskriterierna första lektionen på terminen, hur jag ser på dem och hur jag kommer att bedöma dem” (F). Emellertid var det vissa av lärarna som kombinerade undervisningen med olika typer av kommunikationssätt:

Inför varje moment går jag igenom kriterierna, vad de ska uppnå för ett visst betyg. Detta brukar jag även upprepa och påpeka under lektionerna så att eleverna vet vad de ska jobba för under lektionerna (A).

Under första lektionen på terminen har jag en introduktion med hjälp av en powerpointpresentation där jag förklarar betygen och går igenom alla moment som kommer dyka upp under terminen. Jag börjar även varje lektion med att skriva upp vad vi ska göra, förklara varför vi ska göra det och visa målen med varje lektion, så eleverna vet vad som förväntas av dem under lektionen (D).

4.4.2 Indirekt kommunikation

I den fortlöpande kommunikationen till eleverna om bedömning ingår indirekta verktyg för kommunikation mellan lärare och elever som i studiens fall innefattar kommunikation via **anslagstavlor, loggböcker, internet och utdelade dokument** (se figur 6). Lärarna använder de olika indirekta verktygen på olika sätt. Många lärare refererar till internet som ett bra kommunikationssätt mellan lärare och elev. De flesta lärarna hänvisar till skolans hemsida där eleverna, med egen inloggning, kan få tillgång till kunskapskrav och LPP: er. I vissa fall har eleverna tillgång till deras individuella bedömningsmatris som ständigt revideras av läraren via hemsidan. Det verkar som att en del av lärarna har ett väl utvecklat system på skolans hemsida medan andra precis är i startgroparna med denna metod. En av lärarna har dessutom

utvecklat en sida på ett socialt nätverk på internet där eleverna får tillgång till planeringar och LPP: er för ämnet, allt för att möta eleverna på deras nivå. Baserat på lärarnas utsagor verkar det som att kommunikation med eleverna via internet är något som är i utvecklingsfasen på bekostnad av mer traditionella kommunikationssätt såsom utdelade dokument i form av kunskapskrav samt uppsatta kunskapskrav, LPP: er och planeringar på anslagstavlor. Trots att kommunikationen via internet verkar bli större ser lärarna vissa fördelar med att fortlöpande kommunicera till eleverna genom formativa kommentarer och anteckningar på elevernas inlämningsuppgifter och i loggböcker.

Samtliga lärare anser det vara viktigt att ha bra kommunikation med eleverna men uttrycker det samtidigt som en svårighet: ”eleverna förstår inte alltid fastän man försöker förklara” (C). Några av lärarna uttrycker dessutom en egen förvirring angående kriterierna: ”kriterierna är lite flummiga” (F) och ”de är svåra att förstå” (D).

När det gäller hur kommunikationen med eleverna bör ske har dock alla lärare någon form av planerad tanke bakom kommunikationen. Vad som däremot avspeglar sig i tolkningarna av de gällande bedömningsverktygen hos lärarna är att de har svårt att tolka kunskapskraven. Trots svårigheten att tolka kunskapskraven har svaren speglat relativt lika utsagor då framförallt utvecklingssamtal, internet och elevernas eget intresse får styra kommunikationen till eleverna.

5 Diskussion

Syftet med studien är att undersöka vilka verktyg lärare i idrott och hälsa använder sig av vid bedömning och betygssättning i grundskolans senare årskurser.

5.1 Lärarnas upplevda begränsande och underlättade faktorer

Samtliga lärare hade individuella upplevelser angående de ramfaktorer som begränsade och/eller underlättade bedömningen och betygssättningen. Upplevelserna av ramfaktorerna kan här förstås genom ett hermeneutiskt synsätt där upplevelserna påverkas av hur lärarna uppfattar skolan och sin yrkesroll. Betygssättningen av eleverna ska vara objektiv, men det framkommer dock att studiens lärare med hjälp av sina upplevelser, tidigare erfarenheter och kunskaper tolkar bedömningen och betygssättningen på olika subjektiva sätt. Olika tolkningar gör att lärarna bedömer och betygssätter olika vilket i förlängningen går ut över eleverna och gör så att likvärdigheten fortfarande kan ifrågasättas (Riksrevisionen 2004, s.17; Skolverket

2005a; Skolverket 2012c). Härmed blir det tydligt att lärarnas upplevelser av ramfaktorerna, precis som Lindblad, Linde & Naeslund (1999, s.98) skriver, påverkar den bedömning och betygssättning som lärarna är skyldiga att göra enligt Skollagen (Sverige 2010, 3 kap. §16).

Både Tholin (2006, s.155f), Matanin & Tannehill (1994) och lärarna i vår studie kommer fram till att det är svårt att tolka de aktuella kunskapskraven som lärarna ska förhålla sig till. En möjlig förklaring kan vara den stora förändringen i betygssystemen, från detaljerat och styrt (Lgr62) till ett stort tolkningsutrymme (Lpo94) (Redelius 2007, 220f), som gör det svårt för lärare då de hela tiden behöver arbeta om invanda och välbeprövade metoder. Vi och lärarna anser dock att dagens kursplan (Lgr11) innefattar mindre tolkningsutrymme i jämförelse med Lpo94, då det centrala innehållet och kunskapskraven har blivit mer precisa. Lärarna ser ändå att tolkningsutrymme finns vilket kan bero på att en del lärare inte har tagit till sig Lgr11 samtidigt som en stor kunskapsbrist om bedömning och betygssättning finns.

Vi, tillsammans med lärarna och flera studier (Annerstedt 2007, s.189; Matanin & Tannehill 1994, s.396; Skolverket 2004, s.9), anser därmed att lärarutbildningen inte förbereder oss lärare på bedömning och betygssättning fullt ut. Kunskap om bedömning och betygssättning är något som lärarna önskar mer av både i utbildningen samt efter att de börjat arbeta. I och med Skolverkets framtagning av stödmaterial för bedömning erbjuds lärarna stöd i sin bedömning vilket kan leda till ökade kunskaper i ämnet (Skolverket 2012b). Det var dock väldigt få av lärarna som nämnde att de använde sig av stödet och det blir därmed intressant att spekulera i varför de inte använder stödet. Vi frågar oss därför om informationen angående stöden för bedömning verkligen når ut till alla lärare, vet lärarna om att stöden finns? De lärare som är medvetna om att stöden finns kan ha svårt att veta hur stöden ska användas och hur de ska kunna hjälpa dem i deras arbete med bedömning, vilket kan härledas till lärarnas okunskap. Om lärarna ska få insikt i hur stöden kan hjälpa dem måste stöden läsas och gås igenom, vilket tar mycket tid och tid är något som lärarna inte har, då det benämns som en stor begränsande faktor både i vår och i Johansson & Rutgerssons studie (2009, s.18ff). I vår studie har vi märkt att lärarna prioriterar olika saker, där vissa lärare anser det vara av intresse att söka information om bedömning och betygssättning medan andra ser det som en belastning och något som de inte har tid med. Således skapas antingen en positiv eller negativ spiral som beror på lärarnas upplevelser av ramfaktorerna, deras inställning till läraryrket samt deras val av prioriteringar. Bristen på tid och kunskap var även två av de begränsande

ramfaktorer som både Lundvall & Meckbachs (2004, s.75ff) samt Tholins (2006, s.153ff) studier visade på.

Utifrån lärarnas tankar samt Skolverkets rapport (2005b, s.54ff) kring hur det upplevs att bedöma och betygssätta eleverna är det inte bara skolans begränsande och underlättande faktorer som spelar in. Flera av de berörda skolorna har traditioner av att ha ”duktiga” elever, vilket är något som vi får en känsla av att både skolan, lärarna, eleverna och föräldrarna vill upprätthålla. Med hermeneutiken till hjälp kan man förstå hur lärarna på dessa skolor påverkas av vad andra lärare gör och har gjort, vilket inte alltid behöver vara positivt (Hassmén & Hassmén 2008, s.80). Flera av lärarna nämner att det är många elever som strävar högt och att såväl eleverna som föräldrarna och skolan har högt satta mål för eleverna. Att eleverna strävar högt är positivt, men benämns av lärarna ha utvecklats till en negativ betygshets där ett godkänt betyg ses som ett underkänt betyg av flera elever. Betygshetsen smittar av sig på både eleverna och på de lärare som ska bedöma och betygssätta dem, vilket av lärarna upplevs begränsande. En del lärare upplever en stor press att sätta högsta betyget på eleverna vilket kan innebära att eleverna får ett betyg som de inte uppfyllt kraven för (Selghed 2004, s.172). I vår studie framkommer det här genom att lärarna hellre friar än faller eleverna i betygssättningen. Precis som Selghed (Ibid.) framhäver verkar även lärarna i vår studie vara ”rädda” för att sätta för låga betyg, trots att de är medvetna om det stora ansvar som Redelius, Fagrell & Larsson (2009, s.248) uttalar att bedömningen och betygssättningen innebär.

Tänkvärt är att lärarna tillika med forskningen framhäver att det finns fler begränsande faktorer i bedömning och betygssättning och benämner de begränsande faktorerna i större utsträckning i jämförelse med de faktorer som underlättar (Lundvall & Meckbach 2004, s.73f; Tholin 2006, s.153ff; Johansson & Rutgersson 2009, s.18ff). Det är dock intressant i detta sammanhang att ramfaktorerna Lgr11, motivation och personlig kontakt upplevs, genom det hermeneutiska synsättet, både som en begränsande och som en underlättande faktor. Lärarna väljer helt enkelt att prioritera olika saker vilket kan göra att fler begränsande faktorer tas upp. Att upplevelserna om bedömning och betygssättning är något delade visar sig bland de flesta lärarna. Vad som däremot är gemensamt för samtliga lärare är att de har ett uppdrag att följa (Sverige 2010, 3 kap. §16; Skolverket 2011a) och att de ska genomföra det uppdraget på bästa möjliga sätt oavsett vilka begränsningar som de upplever finns på skolan. Frågan är dock om det är möjligt att förbereda sig på bedömning och betygssättning fullt ut?

5.2 Bedömningsverktyg

Metzler (2005, s.79f) anser att lärare bör ha kunskaper om ett flertal bedömningsverktyg, vilket det visar sig att lärarna i vår studie har då de dagligen använder sig av flera olika bedömningsverktyg i olika kombinationer som hjälp i deras arbete. Det skiljer sig dock åt vilka bedömningsverktyg lärarna väljer att använda sig av och i vilka kombinationer, vilket påverkas av lärarnas upplevelser kring valet av bedömningsverktyg (processen).

De bedömningsverktyg som nämns av lärarna syftar till att svara mot kunskapskraven och innebär således att en del verktyg är bättre än andra för att bedöma och betygssätta vissa moment. I teoretiska ämnen används framförallt skriftliga inlämningar, prov och loggböcker för att ta reda på om eleverna har förstått samt i vilken utsträckning de kan utvärdera och resonera kring olika moment, vilket också är fördelar som ses av Schiemer (2000, s.88) och Granath (2008, s.119). Även lärarna i vår studie nämner skriftliga inlämningar, prov och loggböcker som värdefulla för bedömning och som hjälp vid betygssättning i idrott och hälsa när det gäller att se på kunskapskrav som rör planering, utvärdering samt att föra resonemang (Skolverket 2011a, s.55ff). Genom bl.a. intervjuerna har vi förstått att ämnet idrott och hälsa går mot att alltmer innehålla teoretiska moment vilket gör att dessa verktyg blir alltmer betydelsefulla vid bedömningen och betygssättningen i idrott och hälsa och något som vi lärare måste ta till oss och jobba aktivt med i undervisningen. Denna teoretisering är dock inte helt oproblematisk och är något som tar tid, vilket kan vara en av anledningarna till att lärarna i studien sparsamt nämner skriftliga inlämningar som bedömningsverktyg för idrott och hälsa.

Idrott och hälsa är ett praktiskt ämne som innefattar såväl teoretiska som praktiska kunskapskrav, vilket gör att vi anser att verktyg för att bedöma och betygssätta praktiska moment så som rörelser måste ingå. Detta är inget som har nämnts tydligt varken i forskning eller i intervjuerna, men är något som vi i intervjuerna kan utläsa vara anteckningar i bedömningsmatriser och journaler samt lärarnas minne och yrkeserfarenhet. Därmed innehåller bedömning och betygssättning av rörelser ett stort utvecklingsbehov inom idrott och hälsa, där vi anser att film kan ha en framtida betydelse. Film är ett verktyg som vi har en känsla av bara är i startgropen av sin utveckling som bedömningsverktyg då klara tendenser finns för att använda sig av film i samband med bedömning i och med Skolverkets bedömningsstöd och de heta debatter som har väckts angående film som bedömningsverktyg (Skolverket 2012b; Ramstedt 2012; Hesser & Kjedemar 2012; Lundvall 2012).

Bedömningsstödet exemplifierar film som ett bedömningsverktyg som hjälp då lärarna ska tolka elevernas rörelser och sätta dem i relation till de värdeord som finns i kunskapskraven för idrott och hälsa (Skolverket 2012b). Filmen i bedömningsstödet har tagits fram av Skolverket och visas upp som ett bedömningsverktyg och som hjälp vid betygssättning som lärarna kan använda om de vill, dock är det inget som läraren måste använda sig av. Det är då intressant att se att de lärare som har försökt använda sig av film vid bedömning har blivit kritiserade från flera håll med debatter som följd (Ramstedt 2012; Hesser & Kjedemar 2012; Lundvall 2012). Debatterna kan däremot också vara positiva genom att orsaka att film synliggörs mer för lärarna som ett bedömningsverktyg, vilket i förlängningen kan göra att det används mer i framtiden.

I de flesta fall tenderar de mest betydelsefulla bedömningsverktygen att antingen användas av alla skolans lärare i idrott och hälsa eller av hela skolan. Det gör att läraren måste kunna anpassa sig till olika sorters verktyg (Metzler 2005, s.79f) samt till den norm som gäller på den berörda skolan. Lärarna i studien anser att de har välutvecklade verktyg som stämmer överrens med de riktlinjer som finns (Skolverket 2011a), men då vi tagit del av samtliga lärares bedömningsverktyg kan vi se att det finns en stor skillnad mellan bedömningsverktygen. Att det finns skillnader mellan bedömningsverktyg berörs också av forskningen (Tholin 2006, s.152f; Redelius, Fagrell & Larsson 2009; Redelius 2004, s.156ff) och innefattar framförallt hur mycket, på vad och på vilket sätt lärarna bedömer olika moment. Olikheterna mellan lärarnas bedömningsverktyg resulterar i att en del lärare använder fler betygsgrundande moment än andra, som gör att en del elever blir bedömda på fler moment. (Ibid.). Att vissa elever blir bedömda på fler moment kan resultera i att bedömningen och betygssättningen inte blir likvärdig. Ju fler moment eleverna blir bedömda på desto svårare blir det för eleverna att nå höga betyg samtidigt som lärarna gav oss känslan av att det underlättar bedömningen och betygssättningen att ha ett brett bedömningsunderlag. Att bedömningsverktygen inte är likvärdiga och inte alltid blir så tillfredsställande som lärarna önskar kan bero på de begränsade ramarna som lärarna har att förhålla sig till såsom tid, kunskap och motivation (Johansson & Rutgersson 2009, s.18ff; Tholin 2006, s.153ff).

De flesta lärarna verkar ha en mer eller mindre genomtänkt strategi för bedömningen och betygssättningen av eleverna, vilket kan liknas vid den systematiska planeraren som är en av de tre lärarkategorierna som Gipps m.fl. (1995 se Jönsson 2011, s.61ff) tar upp. Matanin & Tannehills studie (1994) pekar på att många lärare fortsätter att bedöma så som de alltid har

gjort utan att anpassa sig till nya riktlinjer, vilket inte stämmer överrens med lärarna i vår studie som har anpassat sitt arbetssätt till de nya riktlinjerna. Det är däremot svårt för lärarna att genomgående hålla sig till en lärarkategori, då olika förutsättningar och moment påverkar ramfaktorerna. En förutsättning för att kunna bedöma och betygssätta eleverna är att lärarna planerar för sin bedömning och integrerar den i undervisningen, vilket är i enlighet med den systematiska planeraren. (Gipps m.fl. 1995 se Jönsson 2011, s.61ff).

5.3 Dokumentation av bedömning och betygssättning

Med tanke på att det inte finns några tydliga anvisningar, förutom Skolverkets stödmaterial (Skolverket 2011b; Skolverket 2012a; Skolverket 2012b), angående hur och när man ska dokumentera det man bedömer och betygssätter är det ändå tydligt att lärarna ser det som en självklarhet att dokumentera eleverna. Detta kanske i mångt och mycket handlar om det självklara påståendet att lärarna ser dokumentationen som en underlättande faktor för att kunna betygssätta eleverna och därmed gör det mest för sin egen skull. Samtidigt visar lärarna på att dokumentationen görs allt mer tillgänglig och tydlig för både elever och föräldrar på bl.a. skolornas hemsidor. Detta visar att dokumentationen även görs för elevernas skull och för att göra det lättare för eleverna att förstå vad som förväntas av dem, vilket är i enlighet med Skollagen och läroplanen (Sverige 2010, 3 kap. §3, §4, §15; Skolverket 2011a, s.18).

Matriser är enligt Kjellström (2011, s.205) ett bra samlat bedömningsverktyg, vilket kan liknas vid journalerna som tas upp av lärarna. Några mer kontinuerliga dokumentationsverktyg än anteckningar i matriserna och journalerna verkar dock inte användas av lärarna. Trots detta tar forskningen upp flera andra aspekter av verktyg som kan användas som dokumentation, bl.a. IUP. Enligt Skollagen och Skolverket (Sverige 2010, 10 kap. §12, §13; Skolverket 2009, s.6) är lärarna skyldiga att dokumentera eleverna i IUP, vilket förmodligen också förekommer på de berörda skolorna. Dock är det inget lärarna nämner, vilket kan bero på att IUP inte är ett specifikt verktyg för idrott och hälsa eller att de inte aktivt använder IUP i undervisningen på alla elever utan endast på de elever som inte uppnår kunskapskraven, där det sistnämnda stöds av Skolverkets rapport (2007, s.6ff).

De skriftliga dokumentationer som görs av lärarna förefaller vara relativt subjektiva. Mest beroende på att lärarna utformar sin dokumentation enskilt och utan stöd i något särskilt underlag. Somliga lärare använder utskrivna matriser medan andra för in all dokumentation i en matris på skolans hemsida. Det senare förespråkas av Metzler (2005, s.181) och

Kjellström (2011, s.205) som menar att det då underlättar för elever och föräldrar att få tillgång till dokumentationen och att eleverna då får en större förståelse för vad de förväntas kunna i ämnet samt vad de redan kan. Systemet med tillgängliga matriser är ett tydligt sätt för läraren att dokumentera och motivera sin bedömning och betygssättning till eleverna samt att tydliggöra för eleverna och deras föräldrar vad som bedöms och hur de ligger till i de olika momenten kopplat till kunskapskraven. Efter intervjuerna har vi fått en uppfattning om att matrissystemet framförallt gynnar de elever som är intresserade. För de elever som däremot har svårigheter att uppnå kunskapskraven blir matrissystemet ett sätt att synliggöra elevens brister vilket i sin tur kan sänka deras självförtroende och fortsatta motivation för skolarbetet.

De flesta lärarna i studien ger trots Matanin & Tannehills (1994, s.403f) misstankar om en försvagad dokumentation uttryck för att dokumentationen är tillfredsställande. Påpekas kan dock att dokumentationen, i likhet med bedömningsverktygen, regelbundet revideras och därmed inte är bestående. Skriftliga dokumentationer verkar vidare vara det som dominerar dokumentationen. Detta visar sig också i forskningen där de flesta verktyg är anpassade och framtagna efter teoretiska ämnen. Frågan blir då hur väl de skriftliga verktygen dokumenterar de praktiska momenten?

5.4 Kommunikation till eleverna om bedömning och betygssättning

Samtliga lärare har en aktiv muntlig och skriftlig kommunikation med eleverna angående deras kunskapsutveckling i förhållande till läroplanen fast på olika sätt (Skolverket 2011a, s.12). Kommunikation anser lärarna vara viktig, men med tanke på det tolkningsutrymme som finns har egna kommunikationssätt växt fram vid sidan av utvecklingssamtalen. Det gör att lärarna måste ha kunskaper om ett flertal olika kommunikationssätt för att kunna förmedla bedömningen och betygssättningen på ett bra sätt till eleverna (Metzler 2005, s.79f). Praktiskt utförs kommunikationen på lite olika sätt mellan de olika lärarna, men precis som Skolverket (2004, s.3) poängterar finns det också flera olika sätt att nå samma mål på.

Internet är ett kontinuerligt kommunikationsverktyg som är i utvecklingsfasen i samhället i stort och som medför att lärarna måste kunna bemöta eleverna på deras nivå med ett för dem välkänt kommunikationsverktyg. En del lärare har tagit fasta på internet som kommunikationsverktyg. Dessa lärare förmedlar nämligen information till eleverna genom sociala nätverk på internet och/eller genom tillgängliga skriftliga uppgifter, LPP: er och individuella matriser på hemsidan och har kommit långt i utvecklandet av kommunikation via

internet medan andra inte använder det lika aktivt. Att vissa lärare inte använder internet lika aktivt beror, enligt dem själva, mestadels på upplevd okunskap och tidsbrist. Enligt intervjuerna kan vi också förstå att utbildningen alltmer styrs av individens intresse och behov där det är upp till varje elev att ta reda på hur de ligger till samt vad de ska göra för att nå kunskapskraven i ämnet (Lundgren 1981, s.97). Resultatet kan då bli att eleverna får olika mycket insyn i sina studier, vilket i förlängningen kan påverka deras ansvarstaganden inför sina egna studier (Skolverket 2011a, s.12) samt att de riskerar att gå miste om sina utvecklingsmöjligheter och därmed också värdefulla poäng till vidare studier.

Hur lärarna kommunicerar med eleverna är viktigt för att förmedla rätt kunskaper samt för att förmedla den kunskap som anses giltig i ämnet (Linde 2006, s.5f). Detta är något som lärarna förmedlar och som är i enlighet med resultat från NU03 (Skolverket 2005a, s.95). Lärarna anser vidare att de har en väl fungerande kommunikation med eleverna om bedömning och betygssättning i idrott och hälsa. Det är dock oerhört viktigt och avgörande hur man uttrycker och riktar kommunikationen så att eleverna förstår, vilket är en utmaning som lärarna också poängterar (Linde 2006, s.5f).

5.5 Konklusion

Efter studiens genomförande samt i relation till tidigare studier kan vi konstatera att det existerar en rad olika verktyg och uppfattningar när det gäller bedömning och betygssättning i idrott och hälsa som vi som kommande lärare i idrott och hälsa kan använda oss av. Vidare har de verktyg som använts blivit bättre med tiden, vilket även gäller för hur läraren dokumenterar och kommunicerar bedömning och betygssättning till eleverna. Det som däremot inte har förändrats är diskussionen om likvärdigheten (Skolverket 2012c). Samtliga lärare ser det dock som en självklarhet att både dokumentera och kommunicera med eleverna angående bedömning och betygssättning, då idrott och hälsa anses vara ett viktigt ämne i skolan (Redelius 2004, s.152f). Vi kan dock konstatera att de verktyg som används på de aktuella skolorna till stor del beror på lärarnas upplevelser, där alla lärarna pekar på tydligt begränsande ramfaktorer samt på vad andra lärare gör. Denna medvetenhet gör att vi som kommande idrott och hälsa lärare får en större förståelse för verktygen som finns på olika skolor och hur man kan använda dem. Man kan också konstatera att samtliga lärare har mer eller mindre uttänkta och likvärdiga bedömningsverktyg samt verktyg för dokumentation av och kommunikation till eleverna, men de beskrivs och används på olika sätt. I samband med

detta är det kanske, i likhet med Kilpatrick & Johansson (1994, s.6), möjligt att i idrott och hälsa införa likvärdiga bedömningsverktyg som tas fram av externa bedömare?

5.6 Fortsatt forskning

Då undervisningen är en process som ständigt förändras och förnyas framkommer hela tiden nya sätt att bedöma elever på (Forsberg & Lindberg 2010, s.24ff), vilket gör att fortsatt forskning inom området blir en självklarhet för att forskarna ska kunna dra några generella slutsatser i den internationella forskningen kring bedömning och betygssättning (Hay 2006).

Den aktuella studien är därmed inte på något sätt heltäckande i ämnet och en mer komplett och större undersökning krävs om den ska kunna anses vara allmängiltig. En naturlig fortsättning på studien skulle därför vara att göra den mer omfattande, genom att utöka antalet respondenter samt behandla ett större geografiskt område. Den aktuella studien tar endast upp vilka bedömningsverktyg som finns men det hade även varit intressant att i ett vidare perspektiv sätta studien i relation till och jämföra med vad lärarna bedömer eleverna på samt hur bedömningsverktygen praktiskt används av lärarna. Det hade också varit intressant att fånga det studerade området ur ett elevperspektiv.

Käll- och litteraturförteckning

Otryckta källor, i författarnas ägo:

Lärare A. Intervju 3/9 2012
Lärare B. Intervju 5/9 2012
Lärare C. Intervju 6/9 2012
Lärare D. Intervju 10/9 2012
Lärare E. Intervju 12/9 2012
Lärare F. Intervju 17/9 2012

Bedömningsverktyg från de aktuella skolorna, i författarnas ägo.

Tryckta och elektroniska källor:

Andersson, H. (1999). *Varför betyg? Historiskt och aktuellt om betyg*. Lund: Studentlitteratur.

Annerstedt, C. (2009). Betygsättning i idrott och hälsa – stora brister vad gäller likvärdighet och rättvisa. I: Patriksson, G. (red.). *SVEBI: s årsbok: aktuell beteende- och samhällsvetenskaplig idrottsforskning*. Lund: Media-Tryck, s.1-23.

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

Broady, D. (1999). Det svenska hos ramfaktorteorin. *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol. 4(1), s.111-121.

Carroll, B. (1994). *Assessment in physical education a teacher's guide to the issues*. Hong Kong: Graphicraft Typesetters Ltd.

Forsberg, E., & Lindberg, V. (2010:2). *Svensk forskning om bedömning – en kartläggning*. Bromma: CM-Gruppen AB.

Granath, G. (2008). *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som diciplineringstekniker*. Diss. Göteborgs universitet. Göteborg: Göteborgs universitet.

Hassmén, N., & Hassmén, P. (2008). *Idrottsvetenskapliga forskningsmetoder*. Litauen: Logotipas.

Hay, P.J. (2006). Assessment for learning in physical education. I: Kirk, D., Macdonald, D., & O'Sullivan, M. (red.). *The handbook of physical education*. Great Britain: the Cromwell Press Ltd, s.312-325.

Hesser, A., & Kjedemar, D. (2012). Kritiserat filmförslag läggs på is. *Norrköpings tidningar*, 23 mars.

Johansson, B., & Svedner, P-O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Johansson, T., & Rutgersson, H. (2009). *Måluppfyllelse inom ämnet idrott och hälsa, en studie om idrottslärares uppfattningar om vad som begränsar respektive underlättar*

måluppfyllelsen för elever i idrott och hälsa. Examensarbete 15 hp vid lärarprogrammet på Göteborgs universitet VT-09-2611-042. Göteborg: Göteborgs universitet.

Jönsson, A. (2011). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups. Citerar Gipps, C., Brown, M., McCallum, B. & McAlister, S. (1995). *Intuition or evidence?* Buckingham: Open University Press.

Kilpatrick, J., & Johansson, B. (1994). Standardized mathematics testing in Sweden: the legacy of frits wigforss. *Nordic studies in mathematics education* 2(1), s.6-30.

Kjellström, K. (2011). *Bedömningsmatriser – en metod för analytisk bedömning*. I: Lindström, L., Lindberg, V., & Pettersson, A. (red.). *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Stockholms universitets förlag, s.189-207.

Kohn, A. (2011). *The Case Against Grades* <<http://www.alfiekohn.org/teaching/tcag.htm>> (Acc.2012-09-03).

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lindblad, S., Linde, G., & Naeslund, L. (1999). Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, vol. 4(1), s.93-109.

Linde, G. (2006). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur AB.

Lindström, L. (2011). Portföljmetodik i estetiska ämnen. I: Lindström, L., Lindberg, V., & Pettersson, A. (red.). *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Stockholms universitets förlag, s.155-188.

Lundahl, C., Román, H., & Riis, U. (2010:157). *Tidigt ute med sena betyg – sent ute med tidiga! Svensk betygspolitik i ljuset av internationell betygsforskning och betygssättning i Europa*. Uppsala: Universitetsstryckeriet.

Lundgren, U.P. (1981). *Att organisera omvärlden en introduktion till läroplansteori*. Borås: Centraltryckeriet AB.

Lundvall, H. (2012). Idrottspsykologen dömer ut idén. *Norrköpings tidningar*, 23 mars.

Lundvall, S., & Meckbach, J. (2004). ”Fritt och omväxlande!” Lärares bakgrund och tankar om sitt yrke. I: Larsson, H., & Redelius, K. (red.). *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Idrottshögskolan i Stockholm, s.70-80.

Matanin, M., & Tannehill, D. (1994). Assessment and grading in physical education. *Journal of teaching in physical education*, vol. 13, s.395-405.

Metzler, M. (2005). *Instructional models for physical education*. USA: Holcomb Hathaway.

Nationalencyklopedin. (2012a). *Hermeneutik* <<http://www.ne.se/lang/hermeneutik>>, (Acc. 2012-10-17).

Nationalencyklopedin. (2012b). *Intervjuareffekt* <<http://www.ne.se/intervjuareffekt>>, (Acc. 2012-09-17).

Ramstedt, I. (2012). Skola vill filma elever på idrottslektioner. *Norrköpings tidningar*, 23 mars.

Redelius, K., Fagrell, B., & Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question. *Sport, Education and Society* Vol. 14(2), s.245-260.

Redelius, K. (2007). Betygssättning i idrott och hälsa – en didaktisk utmaning med pedagogiska konsekvenser. I: Larsson, H., & Meckbach, J. (red.). *Idrottsdidaktiska utmaningar*. Stockholm: Liber AB, s.217-232.

Redelius, K. (2004). Bäst och pest! Ämnet idrott och hälsa bland elever i grundskolans senare år. I: Larsson, H., & Redelius, K. (red.). *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Idrotthögskolan i Stockholm, s.149-172.

Riksrevisionen. (2004:11). *Betyg med lika värde? – en granskning av statens insatser*. Stockholm: Riksdagstryckeriet.

Román, H. (2010). Tre partiers bedömningspolitik 1990-2007. I: Lundahl, C., & Folke-Fichtelius, M. (red.). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur, s.201-220.

Schiemer, S. (2000). *Assessment strategies for elementary physical education*. USA: Versa press.

Selghed, B. (2011). *Betygen i skolan – kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis*. Stockholm: Liber AB.

Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Diss. Malmö högskola. Malmö: Holmbergs i Malmö AB.

Skolverket. (2012a). *Diskussionsmaterial för grundskolan, diskutera kursplanen i ämnet idrott och hälsa*.

Skolverket. (2012b). *Bedömningsstöd i idrott och hälsa årskurs 7-9*.

Skolverket. (2012c). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Stockholm: Elanders Sverige AB.

Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet 2011*. Västerås: Edita.

Skolverket. (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i idrott och hälsa*. Stockholm: Edita.

- Skolverket. (2009). *IUP-processen – arbetet med den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Davidsons tryckeri AB.
- Skolverket. (2007). *Hur används individuella utvecklingsplaner? En studie efter införandet av nya bestämmelser*. Fryklunds.
- Skolverket. (2005a). *Nationell utvärdering av grundskolan 2003: Idrott och hälsa*. Rapport 253:2005. Stockholm: Elanders Gotab.
- Skolverket. (2005b). *Vad gör det för skillnad vad skolan gör? Om skolors olikheter och deras betydelse för elevernas studieresultat*. Stockholm: Elanders Gotab.
- Skolverket. (2004). *Handlingsplan för en rättssäker och likvärdig betygssättning*. Dnr 00-2004:556.
- Statens offentliga utredningar. (2010:96). *Riktiga betyg är bättre än höga betyg. Förslag till omprövning av betyg*. Stockholm: Elanders Sverige AB.
- Sverige. (2010). *Skollagen (SFT 2010:800): med Lagen om införande av Skollagen (2010:801)*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i ökänd natur. En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Diss. Borås: Högskolan i Borås.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Elanders Gotab.
- Wedman, I. (2003). Från skallmätning till VG om skolans betyg. I: Selander, S. (red.). *Kobran, nallen och majjen tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Kalmar: Lenanders grafiska AB, s.307-317.

Bilaga 1

Litteratursökning

Syftet med studien är att undersöka vilka verktyg lärare i idrott och hälsa använder sig av vid bedömning och betygssättning i grundskolans senare årskurser.

- Vilka begränsande och underlättande faktorer upplever lärarna finns i arbetet med bedömning och betygssättning av eleverna?
- Hur har bedömningsverktygen tagits fram?
- Hur dokumenterar lärarna det de bedömer och betygssätter?
- Hur kommunicerar lärarna med eleverna om bedömning och betygssättning?

Vilka sökord har du använt?

Svenska sökord: betygssättning, bedömning, betyg, likvärdiga betyg, bedömningsverktyg, betyg och bedömning, idrott och hälsa, dokumentation bedömning, ramfaktorteori, läroplansteori

Engelska sökord: grading, assessment, grading and assessment, physical education, tools

Var har du sökt?

Sportdiscus, GIH:s bibliotekskatalog, GIH Diva, Skolverket

Sökningar som gav relevant resultat

Sportdiscus: grading and assessment, physical education, tools

GIH Diva: bedömning, betygssättning, bedömning och betygssättning

GIH:s bibliotekskatalog: bedömning, betygssättning, bedömning och betygssättning, bedömningsverktyg, idrott och hälsa, dokumentation bedömning, ramfaktorteori, läroplansteori, assessment

Skolverket: bedömning, betygssättning, betyg, idrott och hälsa, likvärdiga betyg

Kommentarer

Vi började med att titta i gamla examensarbeten om bedömning och betygssättning. I deras litteraturlista hittade vi sedan relevant litteratur som vi gick vidare med. I litteraturlistorna hittades även relevanta författare att göra en vidare sökning på som därmed resulterade i relevant kunskap för studien. Därmed har vi inte sökt så mycket i databaser eftersom vi har hittat de flesta av våra referenser i andras litteraturlistor.



Bilaga 2

Missivbrev

Hej!

Tack för att du ställer upp som respondent i vår studie! Nedan kan du läsa om förutsättningarna för intervjun och om studiens innehåll.

Studien som kommer att genomförs är en del av vår lärarutbildning på Gymnastik- och Idrottshögskolan i Stockholm. Syftet med studien är att undersöka vilka verktyg lärare i idrott och hälsa använder sig av vid bedömning och betygsättning, där studien omfattar årskurs 7-9.

Intervjun kommer att ta cirka 30 minuter, om möjligt ser vi gärna att du avsätter mer tid till intervjun för att undvika eventuella stressmoment. Intervjun kommer att äga rum i vecka 36 eller 37. Vi är därför tacksamma om du kan skicka två tider under dessa veckor som du kan avsätta för intervjun. Sedan kommer vi pussla ihop alla lärarnas tider och kontakta dig om vilken tid just du får. Vi ser gärna att intervjun äger rum under arbetstid, men vi är flexibla.

Intervjun är helt frivillig och du kan när som helst välja att avbryta utan att uppge orsak, även under intervjun. Intervjun kommer att spelas in, detta för att vi ska få ut så mycket som möjligt av intervjun. Materialet som vi får in kommer endast användas i vår studie och det är endast Cecilia och Anna som kommer att lyssna på inspelningen. Efter analys kommer inspelningen att raderas. En av oss kommer att leda intervjun medan den andra för kompletterande anteckningar och ställer eventuella följdfrågor vid behov.

Du kommer att framstå som anonym i studien då vi kodar intervjuerna. Detta innebär att varken ditt namn eller skola kommer förekomma i studien, allt för att göra det svårare att identifiera dig.

Genom att svara med vändande mail ger du oss ditt samtyckte till deltagande i studien. Har du några frågor eller funderingar tveka inte att höra av dig till någon av oss. Du når oss bäst via mail:

Cecilia: ...@hotmail.com

Anna: ...@hotmail.com

Med vänliga Hälsningar

Cecilia & Anna

Bilaga 3

Intervjuguide

Muntlig information till respondenterna angående de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet 2002) samt intervjuens upplägg, föregår intervjun. Under intervjun skiljer vi på bedömning och betygssättning om respondenterna gör detta, annars inte.

Syftet med studien är att undersöka vilka verktyg lärare i idrott och hälsa använder sig av vid bedömning och betygssättning i grundskolans senare årskurser.

- Vilka begränsande och underlättande faktorer upplever lärarna finns i arbetet med bedömning och betygssättning av eleverna?
- Hur har bedömningsverktygen tagits fram?
- Hur dokumenterar lärarna det de bedömer och betygssätter?
- Hur kommunicerar lärarna med eleverna om bedömning och betygssättning?

Kopiera: LPP, lokala kunskapskrav och/eller övriga bedömningsverktyg.

Bakgrundsfrågor:

1. Ålder?
2. Vilken utbildning har du?
3. När tog du examen?
4. Vilka årskurser undervisar du i?
5. Vilka ämnen undervisar du i?
6. Ev. Hur länge har du undervisat?
7. Hur många timmar undervisar du i idrott och hälsa per vecka (ca)?
8. Hur många idrottslärare är ni på skolan? (samarbete i arbetslag)
9. Vad innebär bedömning för dig?
10. Vad innebär betygssättning för dig?
11. Vilken utbildning/fortbildning/kurser har du fått inom betyg och bedömning?
 - Har utbildningarna inom betyg och bedömning varit givande?
 - Känner du att du fått tillräckligt med utbildning inom betyg och bedömning?
12. Bör man avskaffa betyg i skolan?
 - Varför/varför inte?

Frågeområde 1, Lärarnas upplevelser av bedömning och betygssättning (ramarna):

1. Vad anser du är syftet med bedömning?
2. Vad anser du är syftet med betygssättning?
3. Hur upplever du det att bedöma eleverna?
 - Hur kommer detta sig (beroende på vad de svarar på ovanstående fråga)?
4. Hur upplever du det att betygssätta eleverna?
 - Hur kommer detta sig (beroende på vad de svarar på ovanstående fråga)?
5. På vilket sätt anser du att betygssystemet underlättar och/eller försvårar ditt arbete?
6. Vad kännetecknar en bra bedömning?
7. Vad kännetecknar en bra betygssättning?
8. Vilka faktorer begränsar bedömningen?
9. Om man har ett annat ämne: skiljer det sig i hur du bedömer och betygssätter i de olika ämnena?

Frågeområde 2, Lärarnas bedömningsverktyg (process):

1. Hur bedömer du eleverna i idrott och hälsa?
 - Hur har du kommit fram till dessa bedömningssätt?
2. Hur betygssätter du eleverna i idrott och hälsa?
 - Hur har du kommit fram till dessa betygssätt?
3. (Om flera idrottslärare jobbar på skolan), Jobbar ni efter samma system vid bedömning och betygssättning? (t ex samarbete i arbetslag)
4. Har ni några bestämda bedömningstillfällen eller liknande som ni planerar för?

Frågeområde 3, Dokumentation av och kommunikation till eleverna om bedömning och betygssättning (resultat):

1. Hur dokumenterar du eleverna?
 2. Vilken typ av kommunikation har du med dina elever om vad du bedömer?
 3. Vilken typ av kommunikation har du med dina elever om grunden till betygssättningen?
- Finns det något du skulle vilja tillägga?