



Skriftliga omdömen – Should I Stay Or Should I Go?

En textanalys om skriftliga omdömen i ämnet
Idrott och Hälsa

Porya Ebrahimi

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN
Självständigt arbete avancerad nivå 25:2013
Idrott och Hälsa. Grundskolan-Gymnasium
Handledare: Åsa Bäckman
Examinator: Lars Lindqvist

Sammanfattning

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att presentera en fördjupad kunskap om de skriftliga omdömenas innehåll utifrån ett motivationsperspektiv. Studiens frågeställningar är hur väl skriftliga omdömena är konkretiserade utifrån kunskapskraven, hur förhåller sig skriftliga omdömen utifrån individens grundläggande psykologiska behov, samt finns det en eventuell möjlighet att utifrån individens grundläggande psykologiska behov utveckla skriftliga omdömen till det bättre? Studien tar även upp hur målstyrda skriftliga omdömena är, samt dess påverkan på elevens motivation enligt tidigare forskning och teoretisk förklaringar/modeller.

Metod

Studiens val av metod är en kvalitativ textanalys. Utgångspunkten i metoden är den ideationella strukturen, som eftersträvar att med hjälp av mikropropositioner framställa textens uppmaningar och budskap. En kommunal gymnasieskola, en gymnasial friskola samt en koncern som driver tre skolor (en gymnasial skola samt två grundskolor) har delgivit sina skriftliga omdömen. Totalt berör studiens empiri, som är skriven under 2012, 512 elever.

Resultat

Resultaten visar hur samtliga lärarna använder skriftliga omdömen som ett verktyg att beskriva vart eleven befinner sig i förhållande till de något diffust formulerade kunskapskraven. Två av skolorna använder sig utav matriser, varav den tredje skolan skriver elevens betyg samt en kort opersonlig kommentar. De skriftliga omdömena är oerhört målstyrda och således ökar riskerna för en hämmad motivation och utveckling. Inget i studiens insamlade omdömen indikerar att lärarna har en operationaliserad framåtsyftande del i de skriftliga omdömena. Studien visar alternativet engagemang-modellen i syfte till att med hjälp av de skriftliga omdömena uppfylla elevens psykologiska grundläggande behov.

Slutsats

Studien kommer fram till att saknaden av den individualiserade återkopplingen i de skriftliga omdömena är tydligt märkbar. Men även att användningen av de skriftliga omdömena nyttiggörs på ett felaktigt vis utifrån ett motivationsperspektiv. Detta i sin tur skapar ett missnöje och fördömande hos lärarkåren, vilket i sin tur drabbar eleverna när den formativa bedömningen inte åskådliggörs i de skriftliga omdömena.

Innehållsförteckning

Sammanfattning	2
Innehållsförteckning	3
1.0 Inledning	4
2. Bakgrund	5
2.1 Införandet av skriftliga omdömen – rätt eller fel?.....	5
2.2 Syftet med skriftliga omdömen	6
2.3 Skriftliga omdömen – En tillbakablick men framför allt framåtsyftande	7
2.4 Bedömningsmatris – En form av skriftlig omdöme	8
2.5 Effekten av att ge belöning och bestraffning	9
2.6 Utvärdering av skriftliga omdömen – Stora brister uppvisas.....	9
3 Forskningsöversikt	11
3.1 Fördelar och nackdelar med respektive bedömning.....	11
3.2 Mer fokus på formativ bedömning och dess aspekter.....	12
3.3 Nyckelstrategier och nyckelprocesser.....	13
3.4 Bedömningsmatris och återkoppling.....	14
4 Teoretiskt perspektiv	15
4.1 De tre psykologiska behoven	16
4.2 Motivation – Inre och yttre motivation	18
4.3 Målsättning – Uppsatta mål förenklar slutdestinationen.....	18
5 Syfte och frågeställningar	22
6 Metod	23
6.1 Val av metod	23
6.2 Urval och avgränsning	23
6.3 Genomförande	24
6.4 Databearbetning	24
6.5 Tillförlitlighetsfrågor.....	25
6.6 Etiska aspekter	26
7 Resultatpresentation	28
7.1 Analys av resultat	33
8 Diskussion	40
8.1 Resultatdiskussion.....	40
8.2 Metoddiskussion	43
9 Referenslista.....	45

1.0 Inledning

Bort med flumskolan! Året var 2002 och Lars Leijonborg och Jan Björklund, två av landets mest profilerade skoldebattörer skrev att det var dags för den svenska ”flumskolan” att gå upp i rök. Det var dags att satsa på nya verktyg för att den svenska skolan inte skulle hamna i efterkälken i ett globalt perspektiv (Leijonborg & Björklund, 2002). Drygt 10 år senare tar denna studie upp ett av dessa verktyg som nämnda herrar har implanterat i den svenska skolan, nämligen skriftliga omdömen. Samma herrar som nu vill avveckla de skriftliga omdömena.

Ber läsaren att föreställa följande scenario. En hårt arbetande ung man vid namn Johan har bestämt sig för att köpa en sportbil. Johan bor i lokalsamhället Kisa och har äntligen bestämt sig för en snabb bil. Säljaren föreslår att Johan väljer en annan typ av bil, som är mer anpassad till yttre förhållanden. Säljaren är tydlig med att Johan inte behöver en snabb bil, utan är mer behov av en bil med komfort samt låg energianvändning. Johan har dock redan bestämt sig, han vill ha en snabb bil, och mycket riktigt köper han sedermera en sportbil. Efter x antal månader med sportbilen märker Johan att sportbilen inte ger den effekt han önskade och blir frustrerad. Delvis frustrerad över den uteblivna effekten han önskade men även faktumet att ta lokalbussen 53:an till jobbet går snabbare och är enklare. Johan skyller allt på säljaren och sportbilen och idag är bilen till salu. Låter det som en bisarr saga? Det är snarare en realitet från skolvärlden som målas upp.

Sedan maktskiftet 2006 har alliansregeringen satsat mer på en hårdare styrning, exempelvis tidiga betyg och krav på dokumentation i form av skriftliga omdömen. Den sjätte februari 2013 beslutade regeringen att lämna in en proposition till riksdagen om en lagändring som kan komma att avskaffa kraven på obligatorisk individuell utvecklingsplan (<http://www.regeringen.se/sb/d/16843/a/208665>). Huruvida propositionen kommer gå igenom är ännu ej klarlagt. Den hastiga förändrade inriktningen från regeringens sida gällande skriftliga omdömen har väckt mitt intresse samt funderingar. Var det rätt beslut att införa skriftliga omdömen? I vilken riktning hänvisar den vetenskapliga forskningen kring skriftliga omdömena? Bör skriftliga omdömen fortsätta i sin nuvarande form eller ska de avskaffas abrupt? Detta är några av de frågor jag har tänkt besvara i den här uppsatsen.

2. Bakgrund

2.1 Införandet av skriftliga omdömen – rätt eller fel?

Jag börjar där jag slutade. Riksdagen planerar att lämna in en proposition som ämnar till att avskaffa skriftliga omdömen. Sveriges skolminister, Jan Björklund, har berättat att alliansregeringen har gått alldeles för långt i skriftlig dokumentation i skolan. Detta i sin tur har lett till en alldeles för tung arbetsbörda för lärarkåren

(<http://www.svt.se/nyheter/sverige/skriftliga-omdomen-skrotas-i-hogstadiet - 2013-05-02>).

För att förstå Jan Björklunds proposition backas bandet tillbaka till 2005.

2.1.1 Beslut om en ny förordning.

År 2005 beslutade riksdagen om en förändring i grundskoleförordningen (1994:1194). Den innebar att alla elever i grundskolan var berättigade en individuell utvecklingsplan.

Regeringen ansåg att individuella utvecklingsplaner var ett bra verktyg för eleven att dels få information om sin personliga utveckling, men även för hur eleven ska förbättra sina prestationer. Regeringen (<http://regeringen.se/content/1/c6/09/59/33/422eb9d2.pdf>) ämnade skapa en visuell arbetsmetod i hopp om en ökad tydlighet för läraren och eleven om dennes kunskapsutveckling. Den nya förordningen eftersträvade att förmedla elevernas kunskapsutveckling i skrift vilket skiljde sig från tidigare metod där förmedlingen skedde muntligt.

2.1.2 Skriftliga omdömen blir till verklighet

I och med det politiska maktskiftet år 2006 beslutade alliansregeringen med Jan Björklund i spetsen att en ny förordning skulle träda i kraft vilket senare blev en verklighet den 9 juni 2008 (<http://www.regeringen.se/sb/d/10403/a/106967>). Ett av Björklunds införande som skulle reformera det svenska skolsystemet var skriftliga omdömen. Regeringen var noga med att poängtera att skriftliga omdömen som verktyg skulle innebära en större möjlighet till att förbättra kontakten mellan lärare och elev. Skriftliga omdömen skulle även innebära en tydligare struktur samt stimulera eleven till vidare utveckling. (Utbildningsdepartementet, 2008).

Anledningen till beslutet om en ny förordning berodde på en saknad dimension och en nyansering vilket fick till följd att tillägget till den befintliga individuella utvecklingsplanen från 2005 nu utökades med skriftliga omdömen (Skolverket, 2008). I samma förordning beslutades att skriftliga omdömen ska ges i alla årskurser fram till årskurs 9. Avsikten med

skriftliga omdömen var att likt 2005 skapa en tydlig, visuell arbetsmetod i var eleven befinner sig i förhållande till kunskapskraven samt hur utvecklingen ska ske. Skolverket (2012a; 2012b) framhåller hur skriftliga omdömen inte enbart bör innehålla information kring elevens kunskaper inom respektive ämne utan även ha en framåtsyftande karaktär.

Skriftliga omdömen som en rättighet för eleverna i grundskolan har existerat i snart fem år. En överblick över antalet publicerade svenska avhandlingar från den senaste rapporten från Vetenskapsrådet (Forsberg & Lindberg, 2010a) visar en oerhört stor spridning i antalet publicerade avhandlingar samt en delvis okänd terräng. Totalt har 95 avhandlingar om betyg och bedömning publicerats mellan åren 1990-2009. En djupare inblick visar att endast 21 avhandlingar publicerades under nittiotalet jämfört med åren 2000-2009 där 74 avhandlingar publicerades. Med ännu djupare inblick i statistiken finns stora skillnader inom åren 2000-2009. Endast 17 avhandlingar publicerades mellan åren 2000-2005, vilket innebär att 57 avhandlingar publicerades under perioden 2006-2009. Således finns det en stor spridning i antalet publicerade avhandlingar, där 60 procent av samtliga avhandlingar med relevans för betyg och bedömning har publicerats under perioden 2006-2009 (Forsberg & Lindberg, 2010a). Givetvis bör det internationella forumet inte förringas, men angående den svenska forskningen kring skriftliga omdömen är det relativt lite utforskat.

Tabell 1 – En överblick över antalet publicerade svenska avhandlingar. 2010. N=95

År	1990-2000	2000-2005	2006-2009	1990-2009
Antalet	21 avhandlingar	17 avhandlingar	57 avhandlingar	95 avhandlingar

2.2 Syftet med skriftliga omdömen

Skollagen (SFS 2010:800) understryker vikten av kommunikation mellan lärare och elev samt att elever, såväl lågpresterande som högpresterande, skall erbjudas den stimulansen och vägledningen de är i behov av utifrån sina egna förutsättningar för att främja deras lärande och personliga utveckling i förhållande till mål och kunskapskrav. Dock existerar ingen skollag där alla elever har rättigheter till skriftliga omdömen i gymnasieskolan. Skolverkets allmänna råd gällande betyg och bedömning (2012b) är dock en *rekommendation* i hur lärare, rektorer och huvudmän bör förhålla sig till kraven i bestämmelserna för betyg och bedömning. En rekommendation som bör tolkas som en ganska stark sådan. Att avvika från

de allmänna råden är givetvis frivilligt. Däremot bör skolan presentera en tydlig plan i hur kraven i bestämmelserna dokumenteras och genomförs samt uppfylls.

Vidare i de allmänna råden från skolverket (2012b) beskrivs hur eleven ska ges en noggrann utvärdering om sin kunskapsutveckling samt studiesituation, därav namnet utvecklingssamtal. Det är essentiellt att dokumentationen är saklig och fokuserad på elevens kunskapsutveckling i förhållande till ämnets syfte och mål (kunskapskraven) samt ett underlag för hur elevens kunskaper kan stödjas och stimuleras vidare. Detta skall ske minst en gång varje termin enligt skollagen. (Skolverket, 2012b).

2.3 Skriftliga omdömen – En tillbakablick men framför allt framåtsyftande

Skolverket (2012a; 2012b) framhåller hur skriftliga omdömen, som är en del av den individuella utvecklingsplanen, bör vara tillbakablickande men även framåtsyftande. Som även inkluderar en stimulans i beskrivning av hur elevens utveckling ska genomföras i den framåtsyftande planeringen. Vidare poängterar skolverket att den framåtsyftande planeringen bör innehålla en stimulans samt en konkret beskrivning av realistiska målsättningar av vad som bör utföras av eleven samt skolan för att eleven ska utvecklas och nå framgång (Skolverket 2012a; Skolverket 2012b). Konstruktionen av de skriftliga omdömena kan se olika ut beroende på en del faktorer, dock bör de skriftliga omdömena innehålla en del punkter som skolverket nedan framhåller (Skolverkets allmänna råd, 2008. Sidan 14).

De skriftliga omdömena bör:

- *Utformas så att eleven och vårdnadshavaren får tydlig information om*
- *Elevens kunskaper i relation till de nationella målen och lyfta fram elevens*
- *Utvecklingsmöjligheter i syfte att stimulera fortsatt lärande.*
- *Ge en tydlig signal om eleven riskerar att inte nå de mål som ska ha uppnåtts i slutet av det tredje, femte och nionde skolåret.*
- ***Den framåtsyftande planeringen bör***
- *Sammanfattande ange vilka kunskaper och förmågor eleven ska utveckla.*
- *Sammanfattande beskriva skolans insatser för att stödja och stimulera.*
- *Elevens fortsatta kunskapsutveckling.*
- *Uttrycka positiva förväntningar på eleven.*
- *Utgå från elevens förmågor, intressen och starka sidor.*

Konstruktionen av ett skriftligt omdöme kan se olika ut beroende på en del faktorer. Det är dock främst rektorn på skolan som har huvudansvaret i hur konstruktionen ska formas (Skolverkets, 2009). Den sedvanliga konstruktionen på ett skriftligt omdöme innefattar en text alternativt symbol. Om ett skriftligt omdöme utformas med hjälp av symboler eller dylikt bör omdömet kompletteras med en nyanserad redogörelse för att förtydliga vart eleven befinner sig i förhållande till kunskapskraven samt hur eleven kan utvecklas. Skolverket är tydlig med att poängtera skillnaden jämfört med betygssättningen och skriver att det inte är tillräckligt informativt med ett betyg som omdöme samt att innehållet i de skriftliga omdömena ej bör jämföras med ett betyg (Skolverket 2012) Vidare skriver skolverkets att under inga omständigheter skall innehållet i skriftliga omdömen beskriva eller värdera elevens personliga egenskaper. Dock beslutar den enskilda rektorn på skolan huruvida elevens sociala utveckling bör vara en del av skriftliga omdömen eller inte.

2.4 Bedömningsmatris – En form av skriftlig omdöme.

Skolverket (2009) nämner hur en matris kan ersätta skriftliga omdömen. Figuren nedan är en matris som åsyftas till ämnet svenska. Kontentan och dess utformning är likadan även inom ämnet idrott och hälsa. Vidare skriver skolverket (2009) om matrisens utformning och poängterar att den bör vara tydlig och beskrivande för eleven. Matrisen bör vara formulerad som gör det möjligt för eleven att tydligt förstå de olika nivåbeskrivningarna samt underlätta för eleven vad som skiljer den kvalitativa nivån eleven bemästrar från en högre kvalitativ nivå. En förutsättning vid användningen utav matris är att den bör ge en konkret information till vad eleven behöver bli noggrannare med. Distinktionen mellan att informera eleven vad den kan och inte kan är relevant samt viktigt att poängtera och lyfta fram skolverket (2009).

Använda kunskapskvaliteter				
Underbyggda slutsatser, argument eller förklaringar	Texten innehåller inga egna underbyggda slutsatser eller förklaringar	Texten innehåller enkla slutsatser eller förklaringar. Dessa är inte helt och hållet underbyggda av relevanta fakta.	Texten innehåller slutsatser eller förklaringar som underbyggs av relevanta fakta.	Texten innehåller utvecklade resonemang där slutsatser dras eller förklaringar ges. Alla resonemang är väl underbyggda av relevanta fakta
Centrala resonemang		Slutsatserna eller förklaringarna berör inte det som är centralt för uppgiften.	Slutsatserna eller förklaringarna berör både det som är centralt och mindre centralt för uppgiften	Slutsatserna eller förklaringarna berör det som är centralt för uppgiften.
Använda begrepp		I sina resonemang benämner eleven centrala begrepp inom ämnet	I sina resonemang finns exempel på att eleven använder centrala begrepp inom ämnet.	I sina resonemang använder eleven – där sammanhanget så kräver – centrala begrepp inom ämne

Figur 1 - Matris hämtad från Skolverket (2009. Sidan. 9). Visar med ett exempel på utformningen av en matris i ämnet svenska.

2.5 Effekten av att ge belöning och bestraffning

En del lärare må se skriftliga omdömen som ett verktyg att dela ut bestraffningar alternativt belöningar. Men hur ska belöningar samt bestraffningar utformas i skriftliga omdömena? Bör sådana utformningar existera i skriftliga omdömena? Det finns många infallsvinklar och begrepp att nämna och diskutera gällande belöningar samt bestraffningar. Dock är forskarna rörande överens om två faktorer som sänker den inre motivationen (mer om inre och yttre motivation senare), *förväntan* och det *påtagliga* (Reeve, J., 2009). En viktig notering i förståelsen av motivation är distinktionen mellan påtagliga, till exempel pris eller betyg och verbalbelöning, till exempel lovord. Det påtagliga (se, ta eller känna) sänker generellt individens inre motivation samtidigt som det verbala och abstrakta inte gör det (Deci & Ryan, 1985). Måhända att en del lärare delar ut bestraffningar i exempelvis skriftliga omdömena för att avskräcka eller stoppa ett oönskat beteende hos eleven. Forskning är dock entydig gällande all form av bestraffning, nämligen att det är en ineffektiv motivationsstrategi, i synnerligen i skolan (Reeve, 2009). Emellertid är risken stor att bestraffning kan leda till många bekymmersamma och oavsiktliga bieffekter, till exempel försämrad relation mellan exempelvis lärare och elev.

2.6 Utvärdering av skriftliga omdömen – Stora brister uppvisas

Skolverket (2010) kom ut med en rapport vars syfte var att utvärdera införandet av skriftliga omdömen. I rapporten undersöktes hur väl de nya bestämmelserna gällande skriftliga omdömen har tillämpats i skolorna, med fokus på innehållen. Huvudsyftet med införandet av skriftliga omdömen var att förtydliga informationen till elever och föräldrar, vilket inte kan bekräftas (Andersson, 2012; Skolverket, 2010). Skolverkets rapport (2010) visade på en stor förvirring och brist på kunskap bland lärarkåren gällande skriftliga omdömen. Där saknaden över kunskapsrelaterade omdömen samt en tydlig plan i hur skolan ska konkretisera samt stödja elevens fortsatta utveckling var tydligt märkbar och oroande. Men även att det råder en stor förvirring i hur den framåtsyftande utvecklingsplanen skall formas i de skriftliga omdömena, ty den var nästintill obefintlig i den empirin skolverket (2010) gick igenom.

2.6.1 Summativa inslag dominerar skriftliga omdömen

Anderssons (2010) avhandling utforskade hur väl skriftliga omdömena verkade i den svenska skolan och pekade på liknande resultat som skolverkets rapport (2010) redogjorde för,

nämmligen den att implementeringen av skriftliga omdömen inte utnyttjas på det viset regeringen (Utbildningsdepartementet, 2008) hoppades på.

Vidare konstaterar Andersson (2010) att användningen av skriftliga omdömena är i stor grad av summativ struktur och Skolverket (2010) exemplifierar med en bedömningsmatris som läraren har kryssat i och således visar var eleven befinner sig. Detta antyder att de skriftliga omdömen fungerar mer som översyn av elevernas kunskaper snarare än att använda skriftliga omdömen som ett verktyg för att stimulera och öppna upp stora utvecklingsmöjligheter för eleven. Andersson (2010) skriver också att skriftliga omdömen i allt högre grad används i syfte att kontrollera elevens kunskapsnivå istället för att stimulera och konkret skriva en framåtsyftande plan. Således konstateras att mycket arbete kvarstår innan skriftliga omdömen kan ge den effekten den har potential att ge (Andersson, 2010; Skolverket 2010).

2.6.2 Osäkerhet skapar förvirring

Petitesser i egenskap av flit, ambition, stökighet etc. förekom även i de skriftliga omdömen skolverket (2010) har fått tagit del av, petitesser som ej bör inkluderas i skriftliga omdömena (Skolverket, 2012a; 2012b). Även när Andersson (2010) granskade skriftliga omdömen fann han att stor del av skriftliga omdömena innehåller "tips" på hur eleven ska ändra sitt beteende för att passa in i skolans norm. Samtidigt var befintligheten av vad skolan kan erbjuda för möjligheter som stimulerar en fortsatt utveckling hos eleven oerhört sällsynt (Skolverket, 2010). Det framkommer även i rapporten att en hel del lärare lägger ner mycket omsorg och tid i att skriva skriftliga omdömen men att innehållet inte är tillräckligt konstruktivt för att främja och stödja elevens fortsatta utveckling. En anledning tros finna i faktumet att det råder en stor osäkerhet i vad som bör finnas med i de skriftliga omdömena hos lärarkåren.

Skolverkets (2010) uppföljning av införandet av skriftliga omdömen och Lundegård och Löfblads (2008) studie tillsammans med Anderssons (2010) studier efterlyser en tydligare koppling till kraven i respektive ämnesplan i de skriftliga omdömena.

2.6.3 Lärarkåren positiva till skriftliga omdömen

Det är en dyster bild skolverkets rapport (2010) samt Anderssons (2010) avhandling målar upp. Dock nämner Skolverket (2010) att det sedan tidigare är ett välkänt faktum att det tar lång tid för reformer att få genomslag. Slutsatsen skolverket kommer fram till är att användningen av de skriftliga omdömena är otillräckliga samt att nuvarande användning av skriftliga omdömen bör ses över. Emellertid betonas, trots förvirringen och brist på kunskap, faktumet att det föreligger en positiv inställning till skriftliga omdömen bland lärarkåren,

undantaget för lärare som jobbar med yngre elever (Skolverket, 2010). Samtidigt som lärarna medger att den framåtsyftande delen i skriftliga omdömen är den mest betydelsefulla (Andersson, 2010).

3 Forskningsöversikt

3.1 Fördelar och nackdelar med respektive bedömning.

Det finns två former av bedömning som råder i skolor runt om i landet, summativ och formativ bedömning (Lindström, 2008). Black (1999) urskiljer de båda formerna med definitionen att den formativa bedömningen fokuserar på processen, resan på väg till målet samtidigt som summativ bedömning kan definieras som slutmålet.

Skriftliga omdömen är en form av formativ bedömning där syftet är att skapa gynnsammare förutsättningar för eleven att utvecklas (Black & William, 1998). Inom formativ bedömning (och därmed skriftliga omdömen) betonas elevens lärandestrategier där forskning har konstaterat att formativ bedömning är till stor nytta gällande elevers lärande. Detsamma berör inte summativ bedömning (Black & William, 1998, 2008; Korp, 2003). Lindström (2008) är inte sen med att påpeka det faktum att elever, i och med användandet av summativ bedömning, löper en stor risk att finna den typen av bedömning som kontraproduktivt då denna typ av bedömning visar elevens begränsningar istället för att påpeka vad eleven har för möjligheter att utvecklas. Inte heller förbättras möjligheter till utveckling för elever när de får höra alternativt se vad eleven har uppnått samt inte uppnått. Fokus bör ligga på processen till målet, där formativ bedömning är till stor hjälp (Lindström, 2008).

De väldigt få nackdelar som påvisats med formativ bedömning rör gällande reliabilitets- och validitetsaspekter (Black & William, 1998, 2008; Korp, 2003). En nackdel med skriftliga omdömen är att den inte ger den sortens rätta effekt som skriftliga omdömen bör ge om individen inte arbetar kring processen att stärka mätinstrumentet. Även Lisa-Asp Onsjö (i Hult & Olofsson, 2011) skriver hur dokumentation kan brista gällande reliabilitets- och validitetsaspekter och skriver hur dokumentation inte ses med ett kritiskt öga då verktyget förefaller att alltid inte användas på ett objektivt och sakligt vis. Vidare skriver Asp Onsjö (2011) samtidigt att dokumentationen och i synnerligen skriftliga omdömen bör betraktas som ett flexibelt verktyg. Att använda skriftliga omdömen konstruktivt och som ett stöd för elevens utveckling är en oerhört stor tillgång. Risken finns dock att verktygen används kontraproduktivt och istället blir som ett hinder för elevens utveckling.

3.2 Mer fokus på formativ bedömning och dess aspekter

En engelsk studie av Black och William (1998) hävdar tydligt att det finns starka bevis för att formativ bedömning fungerar. I deras studie genomfördes en metaanalys där slutsatsen var att elevernas kunskapsutveckling och förmåga ökade när lärare och elever tilldelades information om elevens behov, kunskap och progression. En intressant detalj ur Black & Williams (1998) studie var att de elever som visade störst utveckling med hjälp av formativ bedömning var elever som tidigare hade presterat sämre. Således har formativ bedömning bäst effekt på lågpresterande elever. Även William (2010) poängterar faktumet att läraren bör konstruktivt uppmärksamma elevens styrkor men även svagheter för att tillsammans utveckla en plan i hur elevens utveckling ska genomföras. Det är väsentligt att läraren med jämna mellanrum sammanfattar och synliggör elevens lärande tillsammans med eleven. På detta vis skapas goda förutsättningar för elevernas kunskapsutveckling samt utveckling av förmågor (William, 2010). Att betona och poängtera faktumet att återkoppling i form av skriftliga omdömen är positivt och främjar samt stimulerar till elevens utveckling kan inte skrivas för många gånger (Black & William, 1998, 2008; Korp, 2003; Lindström, 2008).

Det krävs en noggrann och detaljerad formulering i skriftliga omdömen av elevens utveckling för att det ska ge effekt (Lindström & Lundberg, 2005). Dock är det viktigt att poängtera att eleven bör vara väl medveten och informerad i hur kunskapsutveckling sker. Är eleven inte kapabel till att jämföra sin nuvarande kunskapsnivå med en högre kunskapsnivå förefaller formativ bedömning och därmed skriftliga omdömen som användbara. Det finns oerhört många faktorer som bör lyftas fram när elevernas ökade förmågor ska diskuteras. Att beakta faktorer såsom elevens autonomi eller elevens inre motivation har en betydelse när eleven skall prestera och utveckla sina förmågor samt kunskaper (Reeve, 2009).

Blacks (1999) studie är fascinerad på många vis. Han poängterar faktumet att det är först när eleverna blir medvetna om hur de ska använda informationen de mottar från läraren som effekten blir påtaglig. Hans slutsats efter en metaanalys av flera vetenskapliga studier var att elevens motivation ökade kraftigt när konstruktiva och antagna mål sattes jämfört med yttre belöningar. Formativ bedömning skapar således ett verktyg där eleven kan förstå vad den bör utveckla och hur den ska agera för att nå målen. Dock är det viktigt att förtydliga att det inte är målen som bör stå i fokus utan vägen till målet som ska betonas och diskuteras vid formativ bedömning (Korp, 2003). Men det räcker inte att endast stirra sig blind på skriftliga omdömen och hävda att formativ bedömning fungerar. Forskarna bör även rikta sitt

förstoringsglas mot andra delar av bedömningsfältet där behovet att undersöka elevens delaktighet och upplevelser samt vilka konsekvenser lärarens bedömning ger eleven bör vara starkt efterfrågat. Saknaden av forskning där eleven ses som en aktör, tillgång, istället för ett objekt, i hur eleven tillsammans med läraren ska sätta upp mål och planera är nästintill obefintlig (Korp, 2003).

3.3 Nyckelstrategier och nyckelprocesser.

Hur ska formativ bedömning operationaliseras? Black & William (2009) hävdar i sin studie att läraren bör ta hänsyn till fem nyckelstrategier samt tre nyckelprocesser under sin formativa bedömning i syfte till att stimulera samt öka utvecklingen hos eleven.

Black & William (2009) refererar till William och Thompsons (2007) illustration av kärnan i formativ bedömning. Det är tre nyckelprocesser som involverar lärare och elever och syftar till att förtydliga och förenkla lärande och elevens utveckling. De tre nyckelprocesser enligt William och Thompson (i Black & William, 2009, egen översättning) är;

- *Fastställa var eleven befinner sig*
- *Fastställa vart eleven är på väg*
- *Ge återkoppling som för lärandet framåt.*

Det finns fem nyckelstrategier som utgår utifrån de tre ovanstående nyckelprocesser, som är essentiellt för lärare att vidta och uppmärksamma i syfte att effektivisera formativ bedömning. Avsikten med dessa fem nyckelstrategier är att underlätta för elevens egen förmåga att inhämta kunskap och göra något kreativt med kunskapen men även att utveckla samt stärka sin egen autonomi. De fem nyckelstrategier för formativ bedömning är; (Black & William, 2009)

- *Låta eleverna få en tydlig genomgång av intentionerna samt kriterier inom ämnet för att nå framgång*
- *Skapa effektiva klassrumsdiskussioner samt andra aktiviteter som visar prov på elevernas kunskande.*
- *Ge återkoppling som för lärandet framåt.*
- *Aktivera eleverna som resurser för varandra.*
- *Aktivera eleverna som ägare av sitt eget lärande.*

3.4 Bedömningsmatris och återkoppling

I metastudien *Power of feedback* skriver författarna Hattie och Timperley (2007) om återkoppling och dess funktion. Författarna kommer fram till att återkoppling på elevens process att visa upp sina färdighetskunskaper ger bäst och starkast effekt. Samtidigt som författarna poängterar att när eleven får återkoppling om sina fakta eller begreppskunskaper som eleven har svårt att ta till sig återkopplingen och göra något konstruktivt utav det (Hattie & Timperley, 2007). En annan form av återkoppling, som har närmast negativ effekt för lärande, är återkoppling som är betygsliknande (Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Jönsson (2011) refererar till Black, Harrison, Lee, Marshall & William (2004) när han skriver hur betyg och betygsliknande omdömen slår hårt på lågpresterande elever. En anledning skulle vara att dessa lågpresterande elever ser betygen som att personen har misslyckats eller brist på begåvning. Således menar Jönsson (2011) att tilliten till sin egen förmåga försämras avsevärt. Parallellt där formativa omdömen, båda bland låg- och högpresterande, beaktas som elevens otillräckliga försök på ansträngning om individens misslyckas. Med bakgrund till detta bör formativ bedömnings starkt prioriteras framför summativ bedömning (Jönsson, 2011 refererar till Black et al., 2004).

Som tidigare konstaterats (se bakgrund) blir det allt mer vanliga med bedömningsmatriser som en form av skriftligt omdöme. Bedömningsmatrisens kännetecken är tydlighet kring förväntningar och kriterier som ställs på eleven (Jönsson, 2011). Detta ökar möjligheten för eleven att på egen hand stärka sin förmåga att utvärdera och planera hur eleven ska gå tillväga med informationen bedömningsmatrisen erbjuder. Dock understryker Jönsson (2011) faktumet att en bedömningsmatris bör kompletteras med konkreta exempel på hur eleven ska förbättra sina förmågor. Även Hattie & Timperley (2007) understryker faktumet att det inte är tillräckligt med information och stimuli för eleven att endast få förklarat vad och vad den inte har uppnått. Att till exempel endast visa i en bedömningsmatris vart eleven befinner sig i förhållande till andra nivåer och sedan hoppas att eleven ska ta in informationen på egen hand och utifrån det vidareutveckla sina förmågor är inte tillräckligt pedagogiskt men även inte lika fruktbart som att till exempel komplettera sin bedömningsmatris med konkreta exempel (Jönsson, 2011). Återkoppling ger även starkast effekt om den är skriftlig, ty muntlig återkoppling tenderar att förbises av eleven (Jönsson, 2011). Läraren bör även, om den så önskar, stödja elevens utveckling, konstruera en skriftlig plan, peka ut en riktning i hur eleven ska fortsätta agera för att utvecklas (Hattie & Timperley, 2007).

4 Teoretiskt perspektiv

Studien tar sin utgångspunkt i ett motivationsperspektiv. Motivation är ett nyckelord i att öka lärandet hos eleven. Motivation är vedertagen och högst applicerbar i utvecklingen hos eleven där kontexten har betydelse för individens framväxt (Reeve, 2009).

Önskan och strävan att utöva kontroll över sig själv prediceras av en persons uppfattningar om att de har makt att åstadkomma önskvärda resultat. Människor (Reeve, 2009) förlitar sig på tidigare erfarenheter och personliga resurser när de försöker förutse eventuella hinder samt hur individen ska hantera situationer och uppgifter som uppstår.

4.0.1 Organismens psykologiska behov

Den eviga frågan inom motivationsstudieområdet är huruvida omgivningen styr individens val eller om individen styr sin omgivning. De organismiska teorierna hävdar att vi individer (organismer) ständigt samverkar med omgivningens stimuli och därefter anpassar oss efter omgivningen i målsträvande syfte (Reeve, 2009). Teorierna innebär även att vi individer har ett driv och en vilja att ständigt leta efter nya utmaningar för att lära och utvecklas. Motsatsen (Reeve, 2009) till de organismiska teorierna är så kallade mekaniska teorier, som i sin teoretiska utgångspunkt hävdar att omgivningen agerar och styr och individerna ständigt agerar efter dessa premisser.

Organismens psykologiska behov ankommer från de organismiska teorierna som grundas på begreppet organism (Deci & Ryan, 1991). En central utgångspunkt i organismens psykologiska behov som vetenskapliga studier har visat är att individen har ett stort behov att känna sig autonom, kompetent samt känna tillhörighet i samverkan med omgivningen, som är i ständig förändring. Dessa föränderliga miljöer har en unik påverkan på oss individer (organismer). När vi befinner oss i en omgivning/miljö som främjar och stödjer våra psykologiska behov framkallar det positiva känslor samt en sund och god tro på en själv. Samtidigt befinner vi oss i omgivningar/miljöer som även eventuellt inte stödjer våra psykologiska behov och därmed har en negativ inverkan på oss. Sammanfattningsvis är det essentiellt att individens psykologiska behov uppfylls ty behoven skapar ett naturligt intresse, motivation för lärande och utveckling. Huruvida behoven uppfylls eller inte beror på omgivningens stöd till de psykologiska behoven (Deci & Ryan, 1985, 1991).

4.1 De tre psykologiska behoven

4.1.2 Autonomi

När individer har ett inflytande över sina val, kan på egen hand disponera sin tid samt konstruera upp egna mål uppfylls det första av tre psykologiska behoven, nämligen autonomi (Reeve, 2009). Vi har ett stort behov att vara autonoma (självbestämmande). När vi på ett eget initiativ tar beslutet att ta sig an en uppgift eller en aktivitet känner individen en stor tillfredsställelse samt motivation. Däremot är det inte autonomt när andra kamrater i vår omgivning pressar eller tvingar oss att, tänka, känna eller agera på något vis individen inte önskar (Reeve, 2009). Omgivningen och den sociala kontexten påverkar vår upplevda känsla av autonomi. Att säga eller skriva till någon att du *måste göra detta* skapar inte enbart amotivation men även irritation hos individen (Ryan & Deci, 1991).

4.1.3 Kompetens

Att bli intellektuellt bekräftad och känna sig kompetent är ett psykologiskt behov vi alla vill uppfylla (Deci & Ryan, 1991). Beroende på kontexten kan behovet av kompetens antingen försumma, frustrera eller uppmuntra vårt behov. Individen är unik och därmed är allas behov av utmaningar unika, följaktligen bör målen/uppgifterna anpassas till respektive individ för att erbjuda den optimala utmaningar för individen för att på det viset få individen att känna stimulans samt tillfredställande och öka chanserna för vidare utveckling (på eget initiativ). Nyckelordet för att uppfylla behovet kompetens är optimal utmaning. Är utmaningen för enkel tappat individen koncentration, engagemang samt intresse. Skulle utmaningen visa sig vara för svår för individen hotas utvecklingen av kompetens men även intresse och engagemang kring utmaningen (Deci & Ryan, 1991). Följaktligen är det en balansgång i att erbjuda utmaningar som stämmer överens med individens personliga färdigheter.

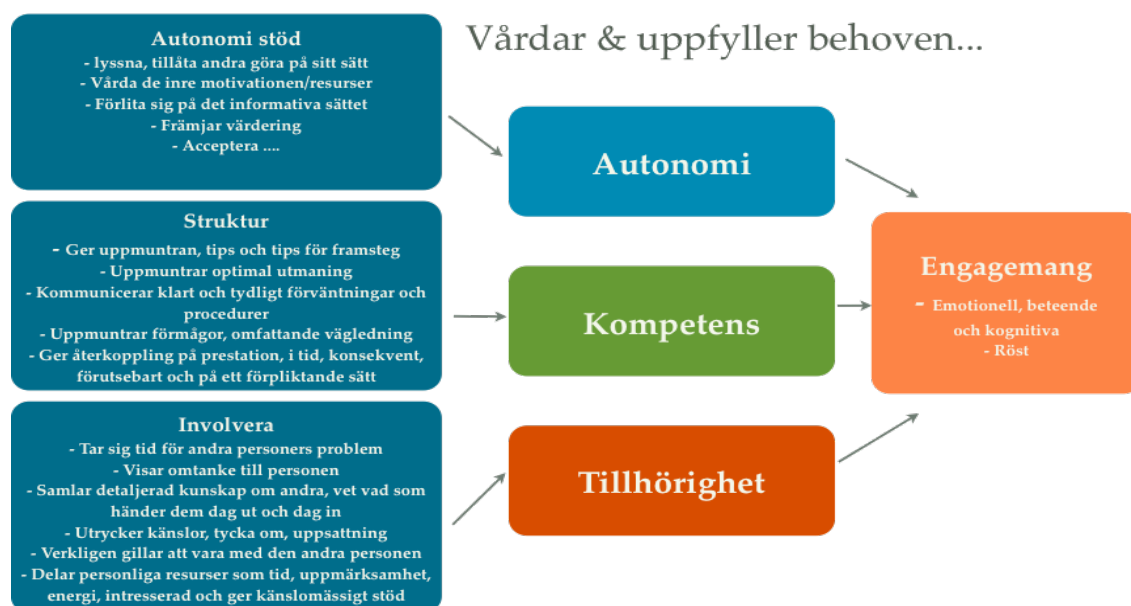
Återkoppling är ett annat nyckelord som bör tas hänsyn vid gällande att uppfylla andras behov av kompetens. Det är när en konstruktiv och relevant återkoppling återges som individen kan känna sig kompetent. För att förenkla individens behov att känna sig kompetent och även öka motivationen hos individen behövs någon form av struktur samt tolerans. Struktur som informerar individen vad omgivningen förväntas av en samt tolerans som delger individen att eventuella misslyckandet är acceptabelt (Reeve, 2009).

4.1.4 Tillhörighet

Att skapa emotionella band och närhet med andra individer definieras som tillhörighet (Deci & Ryan, 1991). Ingen individ vill känna ett utanförskap. Att få en bekräftelse att hen tillhör en grupp, vare sig det är en informell eller formell grupp är viktigt. Det är inte enbart en önskan men även ett grundläggande behov att skapa och ingå i olika relationer med andra individer som accepterar, förstår och tycker om individen som den är. Genom att utsättas för kritik utan substans eller stress i en relation med någon eller andra tillfredsställer inte individens behov av tillhörighet. När individen dock känner en form av tillhörighet till andra individer kan det utmynna i engagemang och motivation att vilja utvecklas. Begreppet internalisering implicerar tillhörighetens påverkan på individen (Deci & Ryan, 1991). Om en individ känner sig känslomässigt distanserad av en annan person blir effekten att tillhörigheten till personen blir låg. Därmed ökar också sannolikheten att läraren till exempel inte tillåts påverka elevens utveckling blir mycket låg. Modellen nedan belyser hur vi bäst gynnas av framgång involverar, tillfredsställer samt utvecklar våra psykologiska behov. Modellen tydliggör hur engagemang skapas hos individen. Att med autonomiskt stöd, struktur samt känna sig involverade tillfredsställs våra psykologiska behov och som till följd av detta blir vi inre motiverade att fullfölja den aktuella uppgiften/utmaningen.

Engagemangsmodellen

- hur motivation kommer från det sociala genom stöd till självständighet, via struktur och involverande från andra.



Figur 2 - Modellen ovan heter Engagemang-modell och är en central aspekt inom de organismiska teorierna (Reeve, J., 2009. Sid. 166)

4.2 Motivation – Inre och yttre motivation

4.2.1 Inre motivation

Det finns två former av motivation; inre och yttre. Vid en aktivitet som tillfredsställer individens psykologiska behov är individens inre motiverande utav att utföra aktivitet i fråga. När individen är inre motiverade utförs inte aktiviteten på grund av någon extern orsak utan snarare av ren nyfikenhet och intresse. Fördelar (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) med inre motivation är många och är att föredra framför yttre motivation. Några fördelar med inre motivation är högre uthållighet men även att kreativitet sätts mer på prov, där även individens insikt för en uppgift samt flexibilitet i tankesättet ökar. Således ökar möjligheterna till lärandet för individen. Det har även påvisats (Deci & Ryan, 1985); Ryan & Deci, 2000) att det finns ett samband mellan individer som är driven av sina inre behov samt ökat välbefinnande än hos individer som drivs av sina yttre behov och inget ökat välbefinnande.

4.2.2 Yttre motivation

Yttre motivation uppstår när individen utför något enbart för att uppnå en extern belöning alternativt undgå en negativ konsekvens. Således är den yttre motivationen separerad från själva aktivitet där individens fokus ligger på konsekvenserna som aktiviteten medför. Miljömässiga incitament (Reeve, 2009; Ryan & Deci, 2000) och konsekvenser exempelvis betyg eller priser är externt och det som orsakar yttre motivationen hos individen. När exempelvis en idrottslärare säger ”gör så och så, och du kommer få...” så blir kontentan att individen utför aktivitet i fråga enbart av extern belöning och därmed drivs individen av en yttre motivation.

4.3 Målsättning – Uppsatta mål förenklar slutdestinationen.

4.3.1 Att sätta upp mål.

Mål innefattar något som en individ försöker uppnå, individen försöker skapa ett målinriktat beteende (Locke & Latham, 1990). Planer och mål genererar motivation genom att människors uppmärksamhet riktas åt diskrepans mellan nuvarande nivå och idealnivå av det uppfyllda målet. En anledning enligt målsättningsteorin till misslyckande är att individer inte utvecklar tillräckligt specifika planer för att nå målet. ”Think it be it” fungerar inte i verkligheten. Att bara fokusera på målet hindrar att målet uppfylls. Fokus på *hur* man ska uppnå målet, främjar däremot att målet uppfylls. Målsättningsteorin kan indelas i olika

faktorer, målsättnings-diskrepans, målets svårighetsgrad samt målspecificitet (Locke & Latham, 1990).

4.3.2 Målsättnings-diskrepans

När individer strävar efter att till exempel förbli obeseerade i en atletisk tävling, formar de ett målinriktat beteende (Locke & Latham, 1990). Reeve (2009) refererar till forskarna Weinberg, Bruya, Longino & Jackson (1988) och deras studie som visade att när individer har uppsatta mål, till exempel utföra så många sit-ups om möjligt i två minuter eller lyckas utföra en kullerbytta i en lektion, presterar de bättre än när individer inte har mål. Dessa uppsatta mål motsvarar individernas idealnivå. Locke och Latham (1990) kallar denna diskrepans mellan nuvarande nivå och idealnivå för målsättnings-diskrepans inom målsättningsteorin. Målsättnings-diskrepans betonar att personer med mål konkurrerar ut de utan mål samt att individen som har mål eller accepterar mål som andra satt upp för individen presterar bättre än de individer som inte har något mål. Målsättnings-diskrepans handlar om att förbättrar prestation men det spelar också in vilka typ av mål som sätts upp, då begreppet förklarar hur ett mål omvandlas till följd av prestation, eftersom att mål varierar i hur *svåra* de är och hur *specifika* de är (Locke & Latham, 1990).

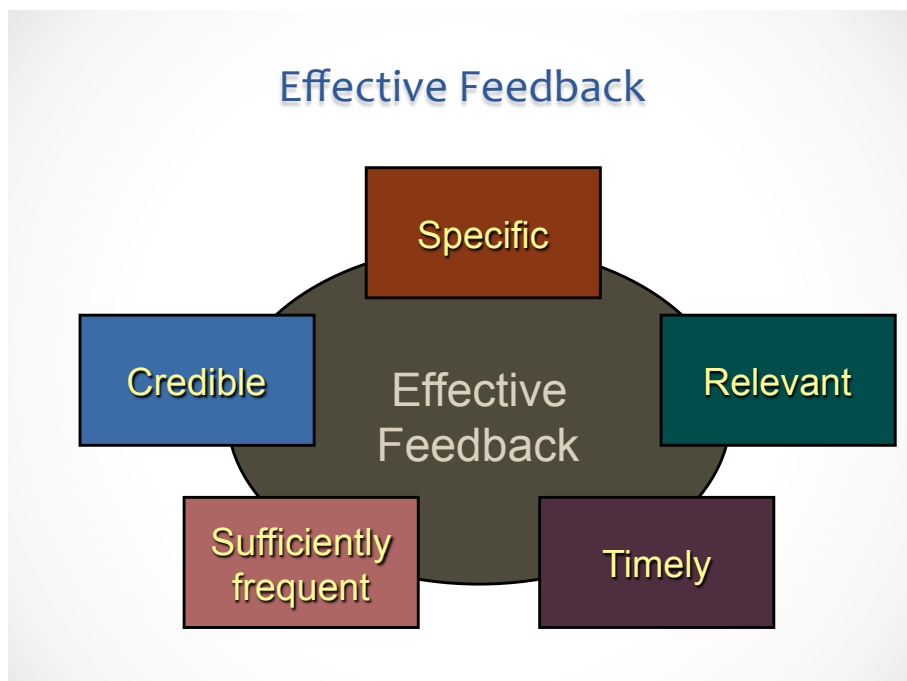
4.3.3 Målspecificitet

Målspecificitet refererar till hur tydligt ett mål talar om vilken grad av ansträngning som krävs. Att skriva eller säga att ”göra sitt bästa” på exempelvis lektionen är ingen målsättning utan ett påstående som inte på ett tydligt sätt preciserar vad som krävs av individen (Locke & Latham, 1990). Att, som hänvisning till denna studie, specificera sina mål med lektionen eller terminen är således mer effektiv och leder i sin tur leder till att individen utvecklas vidare. Målspecificitet är betydelsefullt därför att specifika mål uppmärksammar vad en person behöver göra och det reducerar tankefällor. Det är också av betydelse eftersom variation i utförandet kan undvikas ty variation i utförandet kan leda till att målet inte uppnås. Forskarna Locke & Latham (1984, 1990, 2002) har kommit fram i sina studier att svåra och specifika mål förbättrar prestationen men samtidigt att mål i allmänhet inte alltid behöver per automatik innebära att individen når upp till målen. Således är det viktigt att individen själv eller med sin lärare/ledare sätter upp svåra, specifika realistiska mål. Ju svårare ett mål är, desto mer krävs det av individen för att uppfylla målet. Den ansträngningen som individen krävs på för att uppnå målet resulterar på diskrepansen i målsättningen.

4.3.4 Återkoppling

Studien har redan nämnt (se tidigare forskning) begreppet återkoppling, men inom målsättningsteorin är återkoppling ett vitalt begrepp att undertecknat väljer att återigen ur ett nytt perspektiv skriva om begreppet. Återkoppling förstärker och effektiviserar individens strävan att nå målen. För att maximera prestationen behövs mål men framför allt återkoppling (Erez, 1977). För att återkoppling ska vara ett effektivt verktyg bör den som ger effekt ha några faktorer i åtanke (Locke & Latham, 1990 & 2002)

Figuren nedan illustrerar vilka faktorer som individen ska ha i åtanke för att återkopplingen ska vara effektiv. Faktorena spelar en stor roll i hur den mottas av individen som efterfrågar samt slagkraften i återkoppling. När återkoppling inte nyttiggörs är risken stor att utförandet av uppgiften blir emotionellt oviktigt som dessutom kan leda till ett utanförskap. På detta vis skapar återkoppling en vis känsla av nöjdhet eller icke nöjdhet (Erez, 1977).



Figur – 3. Modellen illustrerar vilka faktorer som på bästa möjliga vis effektiviserar återkoppling (feedback) (Föreläsning, Mats Najström, 2012-12-11. Stockholms universitet).

4.3.5 Målacceptans

En central del i processen för att uppnå mål är att alla inblandade accepterar målen (Erez & Zidon, 1984). På detta vis skapas en hängivenhet hos individen att uppnå de uppsatta målen om hen accepterar de högt uppsatta målen. Det finns fyra faktorer som påverkar huruvida individen accepterar eller avvisar de uppsatta målen:

- *Individens subjektiva känsla av svårighetsgraden hos målet.*
- *Individens medverkan i processen angående målsättningen.*
- *Trovärdigheten hos individen som tilldelar målet.*
- *Extern motivation (monetär belöning).*

4.3.6 Långsiktig målsättning

Inom målsättningsteorin (Reeve, 2009) nämns även hur långsiktiga mål bäst uppnås. Genom flera kortsiktiga delmål (som individen själv har satt upp eller accepterat) optimeras processen till att nå de långsiktiga målen. Forskarna Vallerand, Deci, & Ryan (1985) har i sin studie visat att långsiktiga målsättningar påverkar i sin tur inre motivationen. Att skapa långsiktiga mål kan eventuellt strida mot individens inre motivation. Dock kan det även öka den inre motivationen ty de långsiktiga målen är satta av individen själv och därmed inte inskränker individens autonomi. Delmål (Vallerand, Deci, & Ryan, 1985) kan även skapa mening där individen uppskattar framstegen som görs och därmed kan den inre motivationen öka. Det är en tunn balansgång mellan att öka den inre motivationen samt inskränka den inre motivationen.

4.3.7 Kritik mot målsättningsteori

Kritiker (Reeve, 2009; Bandura & Wood, 1989) diskuterar bland annat målsättningsteorins påverkan på individens kreativa aspekt samt huruvida målsättningsteorin eventuellt sätter den inre motivationen i en riskzon, ty teorin passar effektivast och bäst på individer som finner uppgifter ointressant. Kritikerna (Bandura & Wood, 1989; Reeve, 2009) fortsätter poängtera att teorin inte nämner vad som sker om målen är så pass svåra att individen misslyckas. Reeve (2009) hävdar även att målsättningsteorin är en teori som vill förbättra och förenkla prestationen snarare än att förbättra motivationen.

5 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att presentera en fördjupad kunskap om de skriftliga omdömenas innehåll utifrån ett motivationsperspektiv inom ämnet Idrott och Hälsa.

Studiens frågeställningar;

- *Hur väl är skriftliga omdömen konkretiserade utifrån kunskapskraven?*
- *Hur förhåller sig skriftliga omdömen utifrån individens grundläggande psykologiska behov, samt finns det en eventuell möjlighet att utifrån individens grundläggande psykologiska behov utveckla skriftliga omdömen till det bättre?*
- *Hur målstyrda är skriftliga omdömena samt vilken påverkan har målstyrningen på individens inre motivation enligt tidigare forskning och teoretisk förklaringar/modeller?*

6 Metod

6.1 Val av metod

Det är betydelsefullt och relevant att forskaren inte fastnar i en metodtradition utan resonerar sitt val med att på bästa möjliga vis ge svar på studiens frågeställningar så att syftet uppnås. Det är inte forskaren som styr metodvalet skriver Stukat (2005) utan forskningsproblemet. Med anledning av studiens forskningsproblem anser jag att en kvalitativ textanalys är den mest relevanta och adekvata metoden.

Som namnet antyder analyserar forskaren sin empiri där kvalitativa metoder nyanserar och griper tag i aktörens bild av verkligheten (Repstad, 2007), vilket är något jag vill uppnå med denna studie. Andra skäl till varför jag valde en kvalitativ metod och textanalys är att forskaren fördjupar sin förståelse i själva sakfrågorna (Hellspång & Ledin, 1997). Forskaren ”lyssnar” på texten och vad den vill få sagt, för att sedan bemöta texten och ge sin syn på sakfrågorna. Med en textanalys är det möjligt att med utgångspunkt i studiens frågeställningar kritiskt granska innehållen i de skriftliga omdömena för att sedan presentera en djupare bild av innehållen samt eventuellt diskutera underliggande budskap av studiens empiri (Hellspång & Ledin, 1997). Anledningen till varför jag inte valde intervju som metodik, alternativt komplettera med intervjufrågor till berörda lärarna är att jag inte ville att deras personliga åsikt skulle inverka och därmed försumma de skriftliga omdömenas relevans samt berättande.

6.2 Urval och avgränsning

Urvalet ska sättas i förbindelse till problemställningen skriver Backman (2008). Därför hade jag vid insamlandet av de skriftliga omdömena inga krav på bland annat kön eller vilken typ av sociokulturellt område skolan är verksam i. Däremot hade jag som krav att idrottsläraren som hade skrivit de insamlade skriftliga omdömen hade behövliga kvalifikationer. Jag har med avseende på tid och resurser gjort ett strategiskt urval och ett bekvämlighetsurval gällande insamlande av skriftliga omdömen. Vilket innebär att jag själv personligen har kontaktat behöriga idrottslärare som är i min närhet (Repstad, 2007). Studien har samlat in skriftliga omdömen från dels kommunala skolor men även friskolor. Förutom två gymnasiala skolor har en koncern som driver tre skolor (ett gymnasium samt två grundskolor) delat med sig utav sina skriftliga omdömen. Koncernen har en policy att alla lärare i deras verksamma skolor använder sig utav likadana skriftliga omdömen. Totalt berör studiens empiri, som är skriven under höstterminen 2012 mer än 500 elever, närmare bestämt 512 elever.

6.3 Genomförande

Att begära och hämta ut skriftliga omdömen var besvärligare än förväntat, trots att skriftliga omdömen är en allmän handling hos kommunala skolor. I en skola meddelade en utav fyra idrottslärare att det existerar ett dokumentationssystem för skriftliga omdömen men på grund av tidsbrist använder inte lärarna detta dokumentationssystem. Idrottsläraren meddelade mig istället att det skriftliga omdömet hade ersatts med muntliga omdömen. I en annan skola meddelade den enda idrottsläraren på skolan att ”formativ bedömning” (läs skriftliga omdömen) endast genomförs muntligt med elever. Således saknar även den skolan ett arkiv av skriftliga omdömen. I en annan skola hänvisade idrottsläraren mig till rektorn för att få tillåtelse till skolans skriftliga omdömen. Rektorn meddelade mig vid vårt möte att hen helst såg att jag inte begärde ut dessa handlingar med motivering att det inte var *tillräckligt representativt för denna skola*. Jag valde att inte begära ut skolans skriftliga omdöme. Trots nyss nämnda debacle fick jag efter mycket om och men ett godkännande från tre idrottslärare på tre skolor att ta del av deras skriftliga omdöme. Jag har vid den första kontakten skickat ett mail till de berörda idrottslärarna för att vid deras samtycke åkt till den aktuella skolan för att hämta ut de skriftliga omdömena.

6.4 Databearbetning

Vanligtvis i texten återfinns tre huvudegenskaper. För att markera och analysera dessa tre huvudegenskaper finns tre strukturer som möjliggör detta. Utifrån dessa strukturer det möjligt att förklara textens uppbyggnad och budskap (Hellspong & Ledin, 1997). Den första strukturen, textuell struktur, styr in sig på textens uppbyggnad, bland annat hur formen är konstruerad. Den andra strukturen, interpersonell struktur, fokuserar i hur författaren skapar med hjälp av texten relationer till sina läsare. Den sista strukturen, som även ligger till hands för studiens analysredskap är, ideationell struktur.

6.4.1 Ideationell struktur

Vid användning av ideationella struktur är det främst innehållet som är i fokus, där syftet med denna typ av struktur är att läsaren ska bilda sig en uppfattning vad författaren vill säga, vilka tankar den vill framföra med sin text (Hellspong & Ledin, 1997). I alla texter förekommer ett huvudämne, eller som författarna Hellspong & Ledin (1997) väljer att benämna, ett tydligt makrotema. Makrotemat ska besvara vad texten ska behandla. Att endast analysera efter makroteman i texten renderar i ingen fullständig redogörelse av innehållet. När huvudämnet i texten – makrotemat -, är iakttagit, är det väsentligt att få en förståelse om vad texten vill

framhäva och säga, nämligen vilka propositioner gör den om huvudtemat. Propositioner behandlar således temat och gör påståenden om den. Det finns två former av propositioner, makro och mikropropositioner (Hellspong & Ledin, 1997). En rubriksform är ett exempel på makroproposition och uppmaningar i texten ett exempel på mikropropositioner. Således definierar Hellspong & Ledin (1997) teman som fokuserar på bestämda aspekter av området och propositioner som vinklar texten och förtydligar dess huvudbudskap.

Relevant att betona i sammanhanget är att en eventuell anledning till varför individer tolkar en text olikt kan bero på individens förkunskap kring ämnet texten berör. Att sedan tidigare ha en del förkunskaper kring ämnet kallas för presuppositioner och sker oftast omedvetet. Exempel på presuppositioner är allmänna uppfattningar som författaren har valt att inte ta med. Med hjälp av läsarens presuppositioner kan den dra egna slutsatser om texten. Således är det viktigt med förkunskaper kring textens innehåll vid en textanalys (Hellspong & Ledin 1997).

I min bearbetning och tolkning av data har jag utforskat lärarna mikropropositioner. Följaktligen ställde jag mig frågan vid granskning av empirin, finns det ett mönster i innehållen i de skriftliga omdömena gällande mikropropositionerna? Att hitta ett tydligt mönster som visar vilket budskap lärarna vill skicka ut genom de skriftliga omdömena förstärker och underlättar beskrivningen av empirin samt analysen av empirin. Genom en noggrannhet och en tydlighet i min struktur, som hämtas från studiens syfte och frågeställningar, har empirin bearbetats ett flertal gånger. Exempelvis har omdömena kategoriserats utifrån elevens betyg som är markerat i omdömet för att enklare finna ett mönster i lärarnas uppmaningar och konstaterande till eleven. Där har jag fokuserat på vad för typ av text som uttrycks här? Finns det några generella uppmaningar alternativt konstaterande? När ett par kommenterar som efterliknande varandra, utgick jag utifrån dessa mikropropositioner för att granska om det fanns ett flertal liknande kommenterar. Således har det fokuserats mindre på teman och mer på propositioner. Presentationen av resultatet förekommer i tre stycken. Varje skolas skriftliga omdömen presenteras var för sig där mönstret av mikropropositioner i innehållen presenteras.

6.5 Tillförlitlighetsfrågor

Validitet handlar om att mäta rätt sak samtidigt som reliabilitet handlar om att mäta det på rätt sätt (Patel & Davidsson, 2003). Författarna hävdar även att validiteten är den centrala aspekten vid kvalitativa studier. Ett sätt att säkerställa en god validitet i en studie är om

innehållsvaliditeten är god. Om studiens metodik är anpassat till studiens syfte och frågeställningar är innehållsvaliditeten god. Den kan även höjas genom att forskaren låter en erfaren individ kontrollera processen. I mitt fall har en vägledare haft en översikt över denna studie och väglett mig i rätt riktning. I en analys av text är det vanligt att två personer kan få olika resultat för samma text. För att minimera missförstånd bör den som utför analysen bestämma sig för vad som skall analyseras samt vara tydlig med detta för läsaren (Hellspong & Ledin, 1997). Även Patel & Davidsson (2003) poängterar att studiens interna reliabilitet höjs när forskaren är noggrann i sin berättelse av hur empirin har genomförts och skall analyseras. Därför har det varit oerhört viktigt för studiens validitet och reliabilitet att metodiken i denna studie är tydlig och enkel att förstå. Att studien även används utav en väl etablerad analysstruktur höjer studiens validitet (Hellspong & Ledin, 1997).

Vid implenteringen av skriftliga omdömen existerar inga krav på likvärdighet, där rektorn har ett massivt ansvar gällande innehåll och utformning.¹ Detta öppnar upp en stor möjlighet för olika typer av skriftliga omdömen som även kan variera i kvalitet. Följaktligen är det omöjligt för mig att garantera att de insamlade omdömena håller en god validitet. Studien har endast tagit del av redan konstruerat omdömen och har ingen delaktighet i utformningen av dessa omdömen. Detta innebär följaktligen att studiens resultat är en direkt konsekvens av skolans skriftliga omdömen. De berörda idrottslärarna samt rektorerna har fått en tydlig beskrivning i studiens syfte och frågeställningar samt vad det innebär att vara delaktig i denna studie.

6.6 Etiska aspekter

Forskning för med sig ansvar. Vid datainsamling samt redovisning av studiens empiri har de etiska kraven ständigt varit en hög prioritering. De etiska övervägande som forskarna skall ta hänsyn vid rubriceras som nyttjandekravet, konfidentialitetskravet, samtyckeskravet samt informationskravet (Vetenskapsrådet, 2011). I denna studie vars metodik är en textanalys berörs inte individer på ett direkt vis jämfört med en kvantitativ metod. Däremot är det oerhört viktigt att som forskare se till att ovanstående krav följs på ett korrekt vis.

Således har jag utifrån de etiska övervägande varit oerhört noggrann med borttagandet av uppgifter berörande skola, lärare samt elev i de skriftliga omdömena. Inga sådana uppgifter förekommer i studiens insamlade empiri. Skolans ansvariga har även senare fått tagit del av skolans skriftliga omdöme när jag har strukit/tagit bort all information som är oväsentligt för

¹ Dock bör det tilläggas att krav på likvärdighet i form av betyg existerar (Andersson, 2010).

studien samt påpekat faktumet att all empiri som har insamlats endast kommer användas för forskningsändamål, vilket är i enlighet med de forskningsetiska aspekterna.

7 Resultatpresentation

Studiens syfte är att skildra en fördjupad kunskap om de skriftliga omdömenas innehåll utifrån ett motivationsperspektiv i ämnet idrott och hälsa. I resultatets första del kommer en sammanställning med hjälp av en ideationell struktur av empirin att presenteras för att besvara studiens första frågeställning. Hur väl är skriftliga omdömena konkretiserade utifrån kunskapskraven? Därefter analyseras resultaten utifrån studiens teoretiska perspektiv samt bakgrund och tidigare forskning. För att förenkla den empiriskt insamlade datan för läsaren har tabell 2 konstruerats för att ge en detaljerad bakgrundsinformation om varje skola som har givit ut sina skriftliga omdömen. Tabellen visar vilken typ av struktur de skriftliga omdömena har samt hur många skriftliga omdömen varje skola har givit ut.

Lärosäte	Friskola Gym. = Skola1	Koncernen = Skola2	Kommunala Gym. = Skola3
Struktur	Indikationsmatris	Bedömningsmatris	Kommentarer
Omfång	128	178	206

Tabell 2 – Som ger en deskriptiv information om varje skola

7.0.1 Skola 1.

Skola 1 har valt att kalla de skriftliga omdömena för *Indikation*. Läraren på skola 1 har med hänsyn till vad eleverna gått igenom kopierat och klistrat in de berörda områdena från ämnesplanen för idrott och hälsa och mörklagt texten som motsvarar det betyg eleven för närvarande har. Följaktligen är mikropropositioner i indikationsmatrisen av konstaterande karaktär, där elever gallras till en grupp och utdelas liknande mikropropositioner.

I höstterminen 2012 hade eleverna enligt de skriftliga omdömena gått igenom två områden. Lärarens bedömning av eleven är därmed en exakt kopia av ämnets kunskapskrav och en beskrivning ges till eleven om vad den har uppnått och således vilket betyg eleven för närvarande har. I exemplet nedan har den berörda eleven fått besked att den för närvarande ligger på betyget E inom ett visst område och betyget C för ett annat område.

Tabell 3 - En indikationsmatris från skola 1.

Förmågor	E	C	A
Kunskaper om betydelsen av fysiska aktiviteter och naturupplevelser för kroppslig förmåga och hälsa.	I samband med det beskriver du översiktligt aktiviteternas och livsstilens betydelse för den kroppsliga förmågan och hälsan.	I samband med det beskriver du utförligt aktiviteternas och livsstilens betydelse för den kroppsliga förmågan och hälsan. Beskrivningen innehåller förklaringar med koppling till relevanta teorier.	I samband med det beskriver du utförligt och nyanserat aktiviteternas och livsstilens betydelse för den kroppsliga förmågan och hälsan. Beskrivningen innehåller förklaringar med koppling till relevanta teorier.
Kunskaper om de krav som olika situationer ställer på ergonomisk anpassning av rörelser. Förmåga att ergonomiskt anpassa sina rörelser till olika situationer och att bedöma hur miljöer ergonomiskt kan anpassas till människan.	Du kan översiktligt redogöra för de krav som olika situationer ställer på ergonomisk anpassning av rörelser. Du kan med viss säkerhet anpassa dina rörelser ergonomiskt till olika situationer och översiktligt diskutera hur arbets- och studiemiljöer kan anpassas till människan.	Du kan utförligt redogöra för de krav som olika situationer ställer på ergonomisk anpassning av rörelser. Du kan med viss säkerhet anpassa dina rörelser ergonomiskt till olika situationer och utförligt diskutera hur arbets- och studiemiljöer kan anpassas till människan.	Du kan utförligt och nyanserat redogöra för de krav som olika situationer ställer på ergonomisk anpassning av rörelser. Du kan med säkerhet anpassa dina rörelser ergonomiskt till olika situationer och utförligt och nyanserat diskutera hur arbets- och studiemiljöer kan anpassas till människan.

I min databearbetning av skolans 1 skriftliga omdömen visade det sig att läraren även skriver korta kommentarer (mikropropositioner) till elever om de endast skall göra om ett nytt moment för att uppnå kunskapskraven som indikationsmatrisen visar. Exempelvis hade x antal elever inte klarat provet om ergonomi och därmed fått följande information;

- *Ergonomi: Eleven måste läsa på materialet igen, be om hjälp och plugga ordentligt fram till omprovet den 24/1. Sök upp mig för handledning.*

7.0.2 Skola.2

Även skola 2 har valt att använda sig utav en bedömningsmatris som skriftliga omdömen. Idrottsläraren har skrivit ner nio områden i matrisen som hen bedömer eleverna på. Eleverna får information hur de ligger till genom att idrottsläraren markerar elevens förmågor med ett X i respektive rad. I varje rad har läraren tolkat kunskapskraven och med egna ord satt upp mål för varje nivå. Även i denna matris likt skola 1 är mikropropositioner i varje nivå av konstaterande karaktär, där elever får en komprimerad och generell information som de bör anpassa sig till. Genom att gallras till en viss nivå får eleverna liknande mikropropositioner. Jag bedömer att nivå 1 motsvarar F och nivå 4 motsvarar A. I exemplet nedan har tre bedömningsområden tagits med för att exemplifiera vad för typ av förmågor eleverna blir bedömd på utifrån bedömningsområden. Vissa delar i bedömningsmatrisen kan utifrån kunskapskraven ifrågasättas. Exempelvis skall eleven ta ansvar för skolans idrottsmateriel samt ha med sig rätt utrustning, men även att eleven skall delta aktivt i danser för att uppnå ett godkänt betyg. Dessa aspekter inom matrisens bedömningsområden har ingen tydlig koppling till ämnets kunskapskrav. I övrigt ges inga skriftliga kommenterar till elever utan krysset är det som signalerar vad eleven har uppnått samtidigt som eleven kan läsa vad som krävs för att uppnå nästa nivå.

Tabell 4 - En bedömningsmatris från skola 2.

Bedömnings-områden	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4
Ansvarstagande	Deltar inte i alla moment och har ej rätt personlig utrustning. Tar ej ansvar för skolans idrottsmateriel. Visar inte intresse för att utvecklas	Deltar oftast i alla moment efter egen förmåga. Har för det mesta rätt utrustning. Tar till viss del ansvar för skolans idrottsmateriel.	Delar aktivt i samtliga moment och har för aktiviteterna rätt personlig utrustning. Tar ansvar för skolans idrottsmateriel.	Deltar med hög aktivitetsnivå i samtliga moment och har alltid rätt personlig utrustning. Ställer frågor och hjälper till i undervisningen. Tar stort ansvar för skolans idrottsmateriel.

Takt och rytm i danser och rörelse till musik.	Har deltagit i för liten omfattning för att kunna bli bedömd.	Deltar aktivt i danser och rörelse till musik...	Visar god känsla för takt och rytm i flera danser och rörelse till musik.	Visar en mycket utvecklad känsla för takt och rytm i flera danser och rörelse till musik.
Förmågan att orientera sig i okända miljöer.	Har inte visat upp någon förmåga för att en bedömning skall kunna göras.	Visar upp en förmåga att orientera sig i bekanta miljöer med hjälp av kartor.	Visar upp en god förmåga att orientera sig i bekanta miljöer med hjälp av kartor.	Visar upp en mycket god förmåga att med trygghet och säkerhet orientera sig i bekanta miljöer med hjälp av kartor.

7.0.3 Skola.3

Utformningen av skolans 3 skriftliga omdömen är lite mer personinriktad. Idrottsläraren markerar för eleven vilket omdömet den för närvarande ligger på, men även en kort kommentar till eleven ges. Idrottsläraren på skola 3 har även vid skäl ett alternativ till att ange varför eleven för närvarande inte har ett godkänt betyg samt en uppmaning till eleven.

Utformningen av skolan 3:s skriftliga omdöme ser ut på följande vis;

Idrott och hälsa 1

1. Du ligger för närvarande på omdömet A C E F

2. Kommentrar till eleven:

3. Huvudsaklig anledning till varning;

3b. Hög frånvaro Svaga resultat Ej deltagit i prov/redovisning

4. Vad ska eleven göra för att nå målen?

Totalt är det 206 skriftliga omdömen. Vid en granskning av dessa skriftliga omdömen är det fullt möjligt att utifrån dessa 206 skriftliga omdömen kategorisera tre liknande typer av mikropropositioner till elever beroende på betyget eleven har för närvarande. Även här, liksom de två andra skolorna, är mikropropositioner av konstaterande struktur. Givetvis ingår inte alla 206 elever inom dessa tre olika vinklar av texten, men en väldigt stor majoritet gör det. Nedan citeras två liknande utdrag för varje mikroproposition. I samma vecka ber jag läsaren att uppmärksamma innehållen i texten för att i nästa kapitel få en djupare analys av dessa utdrag.

1. Eleverna som har fått betyget F, motiveras med följande;
 - *XX har missat väldigt mycket. XX aktiva närvaro ligger på XX² %.*
 - *XX kan mycket mer än hen har visat på. Hen har en aktiv närvaro som endast ligger på XX %³ för närvarande. Det händer rätt ofta att hen även kommer försent. Skärpning XX!*

Eleverna inom denna kategori har även fått en kommentar av vad eleven bör göra för att nå målen.

I de flesta fallen⁴ har idrottsläraren skrivit;

- *Komma till lektionen och delta aktivt.*
2. Eleverna som har fått betyget E och C inringat motiveras med följande;
 - *XX är duktig och gör det hen ska. Hen är ofta seriös och närvarande och dessutom bra på att ta egna initiativ.*
 - *XX är duktig och gör det hen ska. Hen är alltid seriös och närvarande och dessutom bra på att ta egna initiativ. XX är duktig praktiskt men behöver lyfta sig teoretiskt för att nå ett högre betyg.*
 3. Eleverna som har fått betyget C och A inringat motiveras med följande;
 - *XX är väldigt duktig, både praktiskt och teoretiskt, och har stor potential att nå ett högre betyg.*

² Olika från elev till elev, men alla elever ligger mellan 60-67 %.

³ Olika från elev till elev, men alla elever ligger mellan 60-71 %.

⁴ I andra fall har idrottsläraren skrivit specifika prov/moment, exempelvis om eleven har missat träningslära.

- *XX är väldigt duktig i de olika bollspelen och ger alltid 100 %. Det ska bli intressant att se XX organisera och genomföra den idrott hen har valt.*

Genomgående finns det ingen specifik konkret uppmaning på vilka förmågor eller kunskaper elever behöver förbättra med koppling till kunskapskraven. Det enda som påpekas är huruvida eleven behöver lyfta sig praktiskt eller teoretiskt, samt blir berörda elever påmindas om de med koppling till kunskapskraven missat något moment som till exempel träningslära eller orientering. Således är den enda kopplingen till kunskapskraven tydlig när eleven har missat något moment.

7.1 Analys av resultat

I detta kapitel analyseras studiens resultat utifrån studiens teoretiska perspektiv samt tidigare forskning. Här använder jag Reeves (2009) engagemang-modell som utgångspunkt. Vad som tydligt framkommer och som analyseras nedan är hur resultatet tydligt visar hur de mekaniska teorierna tillsammans med målsättningsteorin dominerar utformningen av de skriftliga omdömena. Där omdömena agerar och styr eleverna som i sin tur agerar efter dessa premisser. Följaktligen visar studiens insamlade omdömen hur verktyget skriftliga omdömena används på ett kontrollerande och konstaterande vis, vilket stämmer överens med den bilden andra rapporter delger (Andersson, 2010; Skolverket, 2010). Bilden av att skriftliga omdömen fungerar mer som översyn av elevernas kunskaper snarare än ett verktyg för att stimulera och stödja elevens utvecklingsmöjligheter bekräftas även i denna studie. Följande kapitel söker svar hur detta påverkar eleven samt möjligheten att utifrån individens grundläggande behov utveckla skriftliga omdömen till det bättre?

7.1.1 Målsättningsteori och behovet av autonomi

Målsättningsteorin (Locke & Latham, 1990) hävdar att utvecklingen av förmågor går framåt om individen har ett mål alternativt ett flertal mål att sträva mot. På det viset skapas ett forum (läs skriftligt omdöme) där parterna får en möjlighet att diskutera hur målen/delmålen ska uppnås samt en möjlighet för läraren att ge en återkoppling som främjar och stimulerar utveckling. Det finns inget konkret i studiens resultat som indikerar att eleverna tillsammans med lärarna under kursens gång har satt upp gemensamma mål som eleven ska sträva mot. Tvärtom vad Deci & Ryan (1991) skriver när de hävdar att individen har ett stort behov utav att känna sig autonoma visar de skriftliga omdömena hur lärarna pressar och tvingar eleverna på nästintill auktoritet vis utföra vissa moment. Således stödjer inte studiens resultat elevens behov att känna sig autonom.

Om vi utgår från faktumet att eleven av omotiverade skäl inte utfört ett moment och följaktligen får information ur ett skriftligt omdöme att den bör ta igen momentet utan någon vidare information är det anmärkningsvärt. Elever på skola1 och skola3 informerades om missade moment samtidigt som elever på skola2 inte fick några kommentarer om missade moment överhuvudtaget. Varför detta är anmärkningsvärt beror på faktum att dessa elever förmodligen är amotiverade och i behov av någon form av belöning, såsom stimulanser, för att hitta den externa motivationen (Ryan & Deci, 2000). Det finns ingen poäng med att påtala för eleven att de har gjort fel om inte läraren förklarar vidare samt om eleverna inte får chansen att göra om det (Black & William, 2008). Att läraren på skola3 exempelvis skriver att eleven bör *delta aktivt* och *skärpa sig* skapar inte enbart en amotivation men även irritation hos eleven (Ryan & Deci, 2000).

Således bör omdömena för lågpresterande elever uttryckas i annan riktning. Att ta hänsyn till elevens autonomi har en betydelse för motivationen (Reeve, 2009). Att poängtera att eleven får medverka i processen av utformningen av ett moment samt att hen accepterar målen ökar chanserna för att eleven ska *aktivt delta* på lektionen. Utifrån detta kan eleven känna sig autonom och eventuellt en stor tillfredsställelse infinna sig samt en ökad inre motivation att ta sig an uppgiften (Erez & Zidon, 1984). Även Black & William (2009) poängterar vikten av att läraren tillåter eleven uppleva autonomi samt tydliggöra för eleven att den är ägare av sitt eget lärande. En annan betydande studie visade vikten av formativ bedömning till lågpresterande elever vars slutsats var att lågpresterande elever visade störst utveckling vid användning av formativ bedömning studie (Black & William, 1998). Samtidigt som Jönsson (2011) visade att när läraren skriver betygslänkande omdömen slår det värst på lågpresterande elever. Anledningen tros vara att eleverna ser markeringen som ett personligt misslyckande eller brist på begåvning och tilliten till sin egen förmåga försämras avsevärt. Ingen av de berörda skolorna i denna studie visade prov på en konstruktiv återkoppling i hur (lågpresterande) elever skall förbättra sina förmågor/kunskaper. Viktigt att understryka är att inte endast stirra sig blind på de lågpresterande eleverna, men även rikta blickarna mot andra presterande elever. Dock är faktumet att utifrån studiens insamlade omdömen är den negativa påverkan allra minst på de högpresterande eleverna. Den framåtsyftande delen hos högpresterande elever lyser även med sin frånvaro, men förmodligen drivs dessa elever av högre grad av inre motivation och är inte lika beroende av det autonomiska stödet.

7.1.2 Saknaden av tillhörighet inverkar.

Tillhörighetsaspekten betonar vikten av skapandet av närhet och engagemang till varandra. Genom att dels använda sig utav bedömningsmatriser på det viset de berörda skolorna gör skapas en känslomässig distans mellan elev och lärare. När olika elever får liknande kommentarer eller när kommenterarna är utav konstaterande karaktär där saknaden av en positiv återkoppling är tydligt märkbar, ökas chansen till att eleven skapar en icke tillhörighet mellan lärare och elev som från alla infallsvinklar är negativt (Deci & Ryan, 1991).

Att i de skriftliga omdömena utdela bestraffningar i form av att meddela eleven att den har ett icke godkänt betyg (skola1 & skola2) samt meddela eleven att den bör skärpa sig (skola3) är enligt forskning inte rätt väg att gå. Forskning visar att all form av bestraffningar i syfte att stoppa ett oönskat beteende är en ineffektiv motivationsstrategi, synnerligen i skolan (Reeve, 2009). Risken är att relationen mellan lärare och elev försämras, vilket alla lärare i denna studie är i riskzon för. Att läraren visar för eleven att den innerligt bryr och anstränger sig är betydelsefullt. Däremot kan dessa signaler suddas ut när liknande bedömningsmatriser samt kommenterar når ut till elever som befinner sig på liknande betygsnivå och det är vad begreppet internalisering åsyftar och som är tydligt i studiens resultat. Alltså är saknaden av internalisering hos läraren alltför stor och något som bör eftersträvas alltmer (Deci & Ryan, 1991). Studiens resultat visar även hur lärare ser eleven som ett objekt istället för en aktör. Istället för att eleven tillsammans med läraren sätter upp delmål och tillsammans på ett metodiskt vis arbetar för att nå dessa mål (Korp, 2003).

7.1.3 Målacceptans – central del för elevens motivation

Att som lärare i de skriftliga omdömena vara mer tydlig i vilka förmågor eleven bör utveckla är betydelsefullt av det enkla skälet att det förbättrar utvecklingen hos eleven. Autonomi och tillhörighet är två faktorer som bör betonas enligt begreppet målacceptans (Locke & Latham, 1990). Genom att öka autonomin hos eleven, men även tillhörigheten lärare och elev emellan, öppnas goda möjligheter för att fortsatta lärandet stöds och stimuleras. Det krävs att parterna kommer överens om svåra, specifika och realistiska mål som skall uppnås, vilket inte går att finna i studiens resultat (Locke & Latham, 1990, 2002). Detta är i sin tur olyckligt då denna metod kan öka elevens inre motivation, vilket är till stor hjälp vid elevens fortsatta utveckling (Deci & Ryan, 2000; Reeve, 2009). När lärare och elev tillsammans kommer överens om en långsiktig plan är det ett rätt steg i riktning. Med det kräver att eleven ges en god återkoppling, eventuellt med skriftliga omdömen. Detta i sin tur ökar möjligheterna för att

eleven själv varseblir sina framsteg samt att ett ökat lärande där eleven drivs av en inre motivation kan uppstå (Vallerand, Deci, & Ryan, 1985). Samma forskare betonar även vikten av en inte alltför svår långsiktig plan eftersom det eventuellt kan strida mot elevens inre motivation. Detta leder in i skapandet av en struktur som vårdar och uppfyller elevens behov av kompetens.

7.1.4 Struktur – väsentlig aspekt i elevens fortsatta utveckling

Att bli intellektuellt bekräftad och känna sig kompetent är ett psykologiskt behov alla individer vill uppfylla (Deci & Ryan, 1991). Som resultaten indikerar är den personliga återkopplingen på elevernas kunskap samt förmågor obefintlig på samtliga studerade skolor. Att få en precis och personlig återkoppling direkt kopplat till jaget stärker inte bara självförtroendet hos eleven. Även intresset och viljan att vilja utvecklas av inre kraft ökar (Deci & Ryan, 1984; 1991). Eleven får endast veta att hen är duktig och har potential att nå ett högre betyg alternativt att eleven bör ta mer initiativ. Framför allt saknas en återkoppling likt figur 3 – till lågpresterande elever. Eleverna med ett icke godkänt betyg får informationen att de bör komma till lektionen och *delta aktivt* samt *skärpa sig*, något som knappast uppfyller individens behov av kompetens. Samtidigt som högpresterande elever får ett högt betyg och i bästa fall (skola3) en kommentar att den bör fortsätta på liknande vis så visar forskning hur inre motivation sänks i huvudsak av två faktorer, förväntan och påtaglighet samtidigt som det verbala inte gör det (Reeve, 2009).

Att, för högpresterande elever, enbart få ett betyg och inte en beskrivning i vad som bör utvecklas och hur hämmar inte enbart utvecklingskurvan men även den inre motivationen. Studiens resultat passar de externt motiverade elever bäst (Ryan & Deci, 2000). På detta vis får de en bekräftelse att de har ett godkänt betyg och bör endast fortsätta i samma spår så kommer de med allra största sannolikhet få ett godkänt betyg. Ett vis att få omotiverade samt externt motiverade elever att finna den inre motivationen inom ämnet är att tillsammans med eleven sätta upp små mål som eleven med vägledning (läs konkreta exempel) kan uppnå. Samtidigt bör en relevant och konstruktiv återkoppling på elevens kunskaper samt förmågor konsekvent ges (Erez, 1977). På detta vis öppnas möjligheten att eleven får en positiv känsla där eleven känner sig kompetent och bekräftad. Således kan ett intresse att vilja utvecklas uppstå. Deci & Ryan (1991) poängterar även vikten av optimal utmaning som ett vis att vårda och uppfylla elevens behov av kompetens, vilket studiens visar saknas för både hög- och lågpresterande elever.

7.1.5 Bedömningsmatris – Vårdar och uppfyller behoven?

Användandet av matriser visar å ena sidan tydligt vart eleven rent kunskapsmässigt befinner sig, vilket är kännetecknade för bedömningsmatriser samt en positiv egenskap, ty eleven kan på egen hand kan stärka sin förmåga att utvärdera hur eleven ska fortsätta utvecklas. Å andra sidan saknas en tydlighet i vilka kunskaper som bör utvecklas och hur eleven ska uppnå målen (Jönsson, 2011). Den framåtsyftande delen i studiens matriser är enligt engagemang-modellen alldeles för gles i information i syfte att få eleven att bli engagerad och motiverad. I de olika nivåerna i matrisen som skola1 och2 använder sig utav saknas en målspecificitet.

Låt mig visa med ett konkret exempel. På skola1 finnes i indikationsmatrisen att skillnaden mellan betyget C och betyget A i bedömningsområdet, kunskaper om betydelsen av fysiska aktiviteter och naturupplevelser att eleven för betyget C ska *utförligt* beskriva aktiviteterna samtidigt som för betyget A skall eleven *utförligt och nyanserat* beskriva aktiviteterna. Följaktligen uppstår den relevanta frågan i sammanhanget, förstår eleven distinktionen mellan de olika betygsnivåerna? Att i fallet med skola 3 skriva att eleven bör *delta aktivt* alternativt att eleven *bör lyfta sig praktiskt* är inte tillräckligt specifikt. Även i skola2 är distinktionen mellan de olika betygsnivåerna i exempelvis bedömningsområdet orientering svårbegriplig. Att konstatera vilket betyg eleven har med hjälp av kunskapskraven och inte ge någon mer utförlig förklaring i hur eleven ska ta sig till nästa steg är varken stimulerande eller hjälpsamt för elevens fortsatta utveckling. Att distinktionen mellan de olika betygsnivåerna är svårbegripliga för elever betonas av flera studier och rapporter. Exempelvis poängteras betydelsen av en tydlighet mellan de olika nivåbeskrivningarna för eleven ska märka av en utveckling. Vidare är en förutsättning att använda sig utav målstyrda dokument (matris) är att läraren kompletterar med konkret information/exempel till eleven, detta för att öka förståelsen i hur eleven ska utvecklas (Skolverket, 2009). Följaktligen är distinktionen mellan informera samt exemplifiera för eleven vad den kan och inte kan relevant och viktig att lyfta fram. Även Jönsson (2010) poängterar att matriser bör kompletteras med konkreta exempel på hur eleven ska förbättra sina förmågor. Detta är något som även forskarna Hattie & Timperley (2007) i sin studie understryker.

7.1.6 Underlätta eller underminera inre motivation med målsättnings-diskrepans

Som tidigare nämnt och som studiens resultat visar är de skriftliga omdömena oerhört målstyrda. För att söka förståelse i hur idrottslärarna på dessa berörda skolor anser hur eleven

på egen hand ska utmana sig själva och på egen hand styra utvecklingen bör begreppet måldiskrepans tas upp. Målsättningsteorin hävdar att den ansträngningen individen krävs på för att uppnå målen resulterar på diskrepansen i målsättningen. Detta kan förklara idén med bedömningsmatrisen samt skriftliga uppmaningar som påpekar att eleven ska ta egna initiativ. Alltså får eleven en tydlig bild av vart den befinner sig nu (nuvarande nivå) och skapar en diskrepans för att nå till ett högre betyg (idealnivå). Där eleverna på egen hand ska med kraften som diskrepansen ger stimulera sig själv i hopp om utveckling (Locke och Latham, 1990). Kritikerna hävdar dock att målsättnings-diskrepans inte enbart sätter den inre motivationen och elevens kreativitet i en riskzon utan begreppet kan inte heller svara på frågan vad som sker om målen är så pass svåra och diffusa att eleven misslyckas (Bandura & Wood, 1989; Reeve, 2009)?

7.1.7 Utveckla de skriftliga omdömena med hjälp av engagemang-modellen.

Sedan tidigare har det konstaterats att saknaden av de tre grundläggande psykologiska behoven lyser med sin frånvaro i studiens resultat. En annan stor saknad i studiens resultat var William och Thompsons (2007) tre nyckelprocesser som medför att läraren och eleven involveras med varandra och således ökar möjligheterna för ett ökat lärande hos eleven. Dessa tre nyckelprocesser är oerhört vitala för elevens utveckling och bör inkluderas i formativ bedömning. Således var saknaden av dessa tre nyckelprocesser i studiens resultat anmärkningsvärt samt angeläget att poängtera. Black & Williams (2009) fem nyckelstrategier, som uppkommer från de tre nyckelprocesser är spännande att analysera med tanke på studiens resultat som inte heller visar prov på detta men framför allt att kopplingen till engagemang-modellen är tydlig vid en likhetsgranskning.

De fem nyckelstrategier kan definitivt sättas i förbindelse till hur läraren bör stimulera elevens psykologiska behov. Följaktligen framhålls nedan ett flertal konkreta exempel i hur de skriftliga omdömena kan förbättras med utgångspunkt av engagemang-modellen, som underbyggs med de fem nyckelstrategierna. Att aktivera eleven som ägare av sitt eget lärande är en nyckelstrategi i formativ bedömning. Att få eleven att känna att den har ett autonomi stöd är betydande för effekten av elevens fortsatta utveckling (Black & William, 2009). Detta möjliggörs genom att, likt vad engagemang-modellen påpekar, lyssna vad för behov eleven har och vårda dessa resurser. I mikropropositionerna i de skriftliga omdömena framgick hur en annan nyckelstrategi saknades i studiens resultat, nämligen den att läraren kommunicerar klart och tydligt för eleven så den förstår intentionerna med ämnet samt kriterierna (kunskapskrav) men framför allt att eleven accepterar ovanstående mål. På detta vis skapas

strukturer och därmed en stor möjlighet att uppfylla elevens kompetens behov. Ett annat vis att skapa strukturer i de skriftliga omdömena är att läraren specifikt uppmuntrar elevens förmågor och ger tips för framsteg, vilket stimulerar behovet kompetens.

Studiens resultat visar dock hur strukturerna existerar, men på ett kontrollerande vis, vilket som tidigare konstaterats är negativt för elevens fortsatta utveckling ty motivationen hotas att underminera (Bandura & Wood, 1989; Reeve, 2009). Studiens sammanställning av tidigare forskning var oerhört tydlig med faktumet att återkoppling i dess relevanta, konstruktiva och informerande form inte enbart är positivt för uppfyllande av elevens behov av kompetens, utan även främjar samt stimulerar till elevens utveckling (Black & William, 1998, 2008; Korp, 2003; Lindström, 2008; Reeve, 2009). Det ökar även förutsättningar för en ökad möjlighet att få eleven aktiv och våga ta egna initiativ (Reeve, 2009). Just att eleven ska ta initiativ var en förekommande mikroproposition i skola 3:s skriftliga omdömen, som dock saknade en vidare förklaring. Därav visade studiens resultat hur mikropropositionerna var av konstaterande och kontrollerande karaktär i alla berörda skolor, där saknaden av uppmaning eller konkret förklaring i hur eleven ska gå tillväga var omfattande.

När läraren tar sig tid för eleven, visar omtanke och ger känslomässigt stöd kan behovet av tillhörighet uppnås, vilket är sista delen i engagemang-modellen och nyckelordet för att uppfylla behovet är att involvera eleven. Att skriva personliga kommentarer som riktas mot eleven och inte gruppen som eleven representerar är chansen stor att eleven blir *internaliserad* med läraren och en trygg miljö kan skapas (Reeve, 2009). Samtidigt återfinns två nyckelstrategier som betonar vikten av att involveras. Dels att läraren skapar diskussioner som visar prov på deras kunnande samt involvera elever som resurser för varandra. En lösning enligt Black & William (2009) är att såvida läraren anser att en viss grupp av elever är i behov av likande kommentarer som fallet med studiens resultat, så vore en god lösning att involvera elever som resurser för varandra i de skriftliga omdömena. På detta vis får elever, inom godkända ramar, på sitt egna vis uppnå målen samt att elever som befinner sig i samma nivå ger återkoppling till varandra. Detta kan uppnås om elever befinner sig i en miljö där de känner sig involverade och tillfredsställda genom att läraren lyssnar på eleverna och framhäver deras strategi. Att som lärare ta hänsyn till detta öppnar upp goda möjligheter att få eleven att ta in och operationalisera det som skrivs i det skriftliga omdöme och inte endast uppleva skriftligt omdöme som ett verktyg att få besked om ens betyg, vilket studiens resultat pekar på (Reeve, 2009).

8 Diskussion

8.1 Resultatdiskussion

Studien har haft som avsikt att utifrån ett motivationsperspektiv fördjupa sig i de skriftliga omdömena. Studiens resultat visar att kunskapskraven i de skriftliga omdömena skiljde sig mellan skolorna. Skola1 hade tydliga kopplingar till kunskapskraven eftersom läraren ordagrant återgav från ämnesplanen i indikationsmatrisen. Men på grund av dess hårda målstyrning pekar diverse teorier och modeller samt tidigare forskning på hämmad utveckling samt en underminerad motivation bland eleverna på skolan1.

De två andra skolorna hade en vagare koppling till ämnets kunskapskrav. Där skola2 använde sig utav en målstyrd bedömningsmatris. Läraren på skola3 skrev mestadels uppmaningar till eleverna att *fortsätta på den inslagna vägen* alternativt *lyfta sig teoretiskt eller praktiskt*. Det saknades en tydlig återkoppling till framför allt lågpresterande elever hur de ska, delvis komma till lektionen, men även utveckla sina förmågor. Saknaden av en individualiserad återkoppling i studiens resultat var tydligt märkbar. Den framåtsyftande delen som skall finnas med i de skriftliga omdömena var obefintlig på samtliga studerade skolor och ingenting tydde heller på att elevens grundläggande psykologiska behov tas i beaktning vid skrivningen av de skriftliga omdömena. Studiens resultat visar hur skriftliga omdömena är en primitiv mall som lärarna fyller i, där konsekvensen blir att det summativa inslaget är en dominerande del i de skriftliga omdömena. Ett förslagsvis alternativt att förbättra de skriftliga omdömena är att läraren utgår utifrån engagemang-modell som tidigare framhävts.

Skriftliga omdömen var en proposition som skulle reformera det svenska skolsystemet till det bättre. Alliansregeringen var noga med att poängtera att de skriftliga omdömena skulle innebära en större möjlighet till att förbättra kommunikationen mellan lärare och elev (Utbildningsdepartementet, 2008). Skolverket (2012a; 2012b) poängterade att skriftliga omdömena ska erbjuda den stimulansen och vägledningen varje elev är i behov av för att nå kunskapskraven. Studiens resultat pekar dock åt en hård reglerade översyn. Även andra studier som har granskat de skriftliga omdömena har likt mitt resultat, konstaterat att bristen på den framåtsyftande delen är påtaglig och oroväckande. Detta gör det möjligt för studiens resultat att inte endast omfatta de undersökta skolorna men även i en större utsträckning. Delvis tack vare studiens omfång men även i och med studiens val av metod som är

densamma som en avhandling (Andersson, 2010) samt en rikstäckande rapport från skolverket (2010) som visar på liknande resultat som studien min.

Avsikten med studien var inte att undersöka vad lärarna och eleverna anser om de skriftliga omdömena. Det finns redan andra omfattande verk som har undersökt detta bättre och som tidigare nämnt visat på liknande resultat. Avsikten med studien är att konkret beskriva hur de skriftliga omdömena kan förklaras och förbättras med hjälp av diverse teorier, modeller samt tidigare forskning. Viktigt att poängtera är att studien inte hävdar att engagemang-modellen är en mirakelkur för att få alla elever bli inre motiverad. Samtidigt som den inre motivationen givetvis inte löser alla skolproblem, dock har det påvisat hur inre motivation ökar möjligheter till ökat lärande (Ryan & Deci, 2000). Men även att genom en ökad motivation och därmed ett ökat intresse tar eleven ett större ansvar åt sin egen utveckling (Black & William, 2009). Jag vill uppmana läsaren att sätta engagemang-modellen i en skolkontext för att förstå att när eleven blir inre motiverad är mycket vunnet. Motivation bör ses som en orsak och inte som ett resultat. Att inte uppmärksamma och arbeta för detta är ett tecken på bristande motivation. Att reflektera över de tre grundläggande behoven vid formativ bedömning kan vara en effektiv lösning till att använda de skriftliga omdömena till sin fulla kapacitet, vilket var syftet med hänvisning till Black & Williams (2009) fem nyckelstrategier. Fem nyckelstrategier som idag är en central del av den formativa bedömningen.

Den generella uppfattningen i dagens skoldebatt är att de skriftliga omdömena medför alldeles för mycket byråkrati för lärarna. Att upphovsmännen själv är kritisk till sitt eget initiativ vittnar om hur fel formatet är, trots en någorlunda positiv inställning till skriftliga omdömena bland lärarkåren (Skolverket, 2010). Dock tyder mycket på att riksdagen kommer rösta för en avveckling av de skriftliga omdömena (<http://www.svt.se/nyheter/sverige/skriftliga-omdomen-skrotas-i-hogstadiet> - 2013-05-02). Följaktligen uppstår den relevanta frågan, hur kunde skriftliga omdömena hamna så snett? Eller är det verkligen fel på formatet? Eller är det kanske fel på användningen av formatet som har skapat den missnöjda skaran?

För att bena ut frågan bör den kategoriseras i mindre frågeställningar, exempelvis vad för sorts av information klargörs i de skriftliga omdömena? Vissa aspekter ur studiens resultat förbryllar mig. Det går exempelvis att diskutera hur pass stor inverkan bedömningsområdet *ansvarstagande* skall ha? Men framför allt att eleven skall ta med sig *rätt utrustning* samt ta *ansvar för skolans idrottsmateriel* är absurt. Dessa kunskapskrav är inget eleven skall

bemästra enligt skolverket. Samtidigt som i de andra skolorna (2 och 3) ges en fattig och diffus information i hur eleven konkret ska utvecklas. När undertecknat, som är någorlunda insatt i området, har det svårt att finna en tydlig distinktion mellan de olika nivåerna/betygsgrader i matriserna som studiens resultat visar, hur svårartat finner inte eleven att finna distinktionen mellan de olika nivåerna/betygsgrader? Den önskade konsekvensen av en ökad utveckling hos eleven med hjälp av ett skriftligt omdöme blir logiskt vis ingenting med detta arbetssätt. Dock är det viktigt att inte enbart skylla misslyckandet av hanteringen av de skriftliga omdömena på lärarna. I skolverkets allmänna råd (2012a; 2012b) poängteras vikten av tydlighet och stimulans i omdömena. Samtidig råder det en stor osäkerhet bland lärarkåren i vad som skall finnas med, samt hur konstruktionen av de skriftliga omdömena ska utformas (Andersson, 2010; Lundegård och Löfblads (2008). Detta i sin tur skapar en otydlig information i de skriftliga omdömen som eleven inte vet vad den ska göra av. För när den berikade informationen eller den stimulerande uppmaningen inte ges och eleverna inte får en antydning om vilka kunskaper eller förmågor som ska utvecklas, hur ska då eleven utifrån de skriftliga omdömena visa prov på en god utveckling?

Det finns ett flertal brister som bör nämnas och utvärderas och som gör att en själv frågar sig hur det är tänkt att elevens kunskaper ska stödjas och stimuleras med tanke på studiens resultat. En brist är att lärarna försöker fånga kvaliteter med hjälp av kvantiteter i de skriftliga omdömena. Hur många gånger har eleven kommit till lektionen, hur många moment har eleven missat och hur många gånger har eleven tagit med sig rätt utrustning? De överensstämmer inte med yrkets ide om kvalitet i elevernas förmågor och kunskaper. Att skriftliga omdömena i dagsläget kräver oerhört mycket pappersarbete är en annan faktor som påverkar kvalitén med omdömena. Vilket i sin tur kan förleda till oförnuftiga och omoraliska val. En annan stor brist är att skriftliga omdömena är lätta att manipulera, speciellt med tanke på att friskolornas skriftliga omdöme inte räknas som allmänna handlingar. Detta ökar riskerna för att omdömena handskades med lite ansträngning av ovan nämnda skäl. Skriftliga omdömena är tänkt att ge lärarna mer frihet och ett större utrymme för den formativa bedömningen. Istället har effekten nästintill blivit kontraproduktiv.

Så, bör skriftliga omdömena stanna eller avvecklas? Det beror på lärarnas användning utav de skriftliga omdömena. Jag vill hävda att användningen av de skriftliga omdömena har använts på ett felaktigt vis, som i sin tur har skapat tveksamheter runt verktyget skriftliga omdömena. När läraren inte tar tiden och ansträngningen som verktyget skriftliga omdömen kräver, utan

endast använder omdömena som en översyn över elevernas kunskaper/förmågor är det högst troligt att verktyget i en framåtsyftande aspekt uteblir. Och när verktyget inte ger en påtaglig inverkan på elevens utveckling ökar riskerna för att lärarna inte ser en anledning till att använda de skriftliga omdömen, vilket i sin tur skapar missnöje och fördömande. Jag vill med hjälp av denna studie hävda att engagemang-modellen är en rätt väg att gå. Dock anser jag att det är oerhört betydelsefullt för syftet och effekten av de skriftliga omdömen att de skriftliga omdömena inte betraktas som en enskild del i bedömningsområdet. Utan närmast som en del i resan i elevens utveckling. På detta vis, tror ja, får skriftliga omdömet det utrymme den förtjänar och därmed bör stanna.

Ponera att avvecklingen av de skriftliga omdömena blir till en verklighet om ett år, mycket tyder på det. Hur ska den formativa bedömningen få det utrymme eleven förtjänar? En formativ bedömning som ges muntligt är ett alternativt. Dock visar forskning tydligt hur den muntliga återkopplingen inte är lika tydlig och effektiv som den skriftliga återkopplingen (Jönsson, 2011; Hattie & Timperley, 2007).

Det är viktigt att bibehålla de skriftliga omdömena. Det behövs dock mer forskning kring två aspekter:

1 – Hur kan de skriftliga omdömena bli mer slagkraftigare? För att åstadkomma detta behöver lärares perspektiv och erfarenheter synliggöras i högre grad än tidigare. Vilka aspekter är i fokus och hur motiverar lärare sitt bedömningsarbete? Viktigt att poängtera är att dagens lärare är den första generationen som förväntas bemästra verktyg den ej behärskar. Skriftliga omdömena är ett sådant exempel, där lärarna skall bemästra något de aldrig tidigare har gjort.

2 – Det behövs även en tydlig struktur i syfte att förkorta tidsaspekten. Vidare önskar jag även en studie i hur operationaliseringen av engagemang-modellen i de skriftliga omdömena kan ge för effekt. Det bästa en lärare kan bli bättre på är formativ bedömning och enligt denna studie talar mycket för att engagemang-modellen i de skriftliga omdömena eventuellt kan vara en rätt väg att gå. För samtidigt som alliansregeringen skriker, bort med skriftliga omdömena! Går jag till motattack med att skriva, bort med summativ bedömning!

8.2 Metoddiskussion

Studiens val av metod är en kvalitativ textanalys. Utgångspunkten i metoden är den ideationella strukturen som fokuserar på innehållet, där syftet med denna typ av struktur är att läsaren ska bilda sig en uppfattning av vad författaren vill säga, vilket budskap den vill

framföra med sin text (Hellspong & Ledin, 1997). Valet av att metod kan ifrågasättas av det faktumet att studien inte presenterar en helhetsbild av den kunskapsinformationen eleven eventuellt har fått tagit del av. Att studien inte valde att komplettera en textanalys med enkäter eller intervjuer motiveras av det skälet att studien önskade att måla upp en bild av hur de skriftliga omdömena ter sig i verkligheten. Att jag inte har tagit hänsyn till vad lärarna eller rektorerna har meddelat mig vid utlämning av skolans skriftliga omdömen utelämnar en viss information. Information som inte ska underskattas eller avsiktligt förbises. Givetvis skulle intervjuer komplettera och därmed berika studiens resultat men eftersom studiens syfte var att analysera innehållen i de skriftliga omdömena och inte hur lärarna motiverar innehållen i de skriftliga omdömena valde jag att endast använda mig utav en kvalitativ textanalys som metod. En annan viktig aspekt att ta hänsyn till var som tidigare nämnt tid och resurs, två viktiga faktorer som bidrog till att reducera val av metod till endast textanalys. Samtidigt som det var innehållen i de skriftliga omdömena som intresserade mig och inte eventuella förevändningar utmynnade i en kvalitativ textanalys.

Jag har även valt att samla in alla skriftliga omdömena från de berörda skolorna. Eftersom risken finns att rektorn eller läraren hade kunnat välja ut de omdömena som passar skolan bäst, vilket förklarar studiens omfattande empiri. Att studien berör 512 elever är förträffligt. Förvisso uppvisas två matriser med någorlunda liknande innehåll vilket har förenklat databehandlingen, dock kvarstår faktumet att 512 elever berörs av denna studie. I och med det omfattande empiriska materialet har en del text utelämnats, vilket lämnar ett stort tolkningsutrymme för läsaren. Beslutet till valet av analysstrukturen kommer an på tidigare forskning men framför allt studiens syfte och frågeställningar. Jag finner dock att studiens resultat med hjälp av den ideationella strukturen sammanfattar studiens empiri korrekt och ansenligt. Faktumet att jag tidigare har skrivit skriftliga omdömen samt i kombination med min nuvarande utbildning bidrar till en viss kunnighet inom detta område. Att ha en viss förförståelse för texten som ska analyseras är viktigt och benämns som presuppositioner (Hellspong & Ledin, 1997). Detta har hjälpt mig i framställningen av studiens resultat. Att jag har gjort ett strategiskt urval och ett bekvämlighetsurval förklaras delvis av tid- och resursbrist, men även av det motståndet jag har fått uppleva hos en del skolor. Att ett strategiskt urval och ett bekvämlighetsurval kan ha påverkat studiens resultat förnekar jag inte. Samtidigt vill jag hävda att studiens resultat visar på liknande omfattande studier/rapporter (Andersson, 2010; Skolverket, 2010).

9 Referenslista

Andersson, Håkan (2010). *Skriftliga omdömen - klara besked?* Pedagogiska rapporter Nr 81. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

Backman, Jarl (2008) *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Bandura, A., & Wood, R. E. (1989) *Effect of perceived controllability and performance standards on self regulation a complex decision makin*. Journal of personality and Social Psychology, 56.

Black, P. (1999). *Assessment, learning theories and testing systems*. in Murphy, P. (Ed.) Learners, Learning and Assessment. London: Paul Chapman.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box. Raising standards through classroom assseessment*. The Phi Delta Kappan, Vol. 89, No.2

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2004). *Working inside the black box. Assseessment for learning in the classrom*. The Phi Delta Kappan, Vol. 86.

Deci, E. L., & Ryan, R M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R M. (1991). *A motivational approach to self: Integration in personality. Perspectives in motivation*, vol 38. Lincoln. University of Nebraska Press.

Erez, M., & Zidon, I. (1984). *Effects on goal acceptans on the relationship to goal difficulty and performance*. Journal of Applied Psychology, 60.

Forsberg, Eva & Lindberg, Viveca (2010a). *Svensk forskning om bedömning – en kartläggning*. Vetenskapsrådet; CM-Gruppen AB, Bromma.

Föreläsning med Mats Najström. *Introduktion till motivation och emotion*. Stockholms universitet. Sal 215. (2012-12-11).

Jönsson, Anders (2011). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.

Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning- hur, vad och varför?* Kalmar: Lenanders grafiska AB.

Kristoffer, Örstadius. (2013-05-01). *Höj kraven för att bli lärare*. Dagens nyheter.
<http://www.dn.se/nyheter/sverige/hoj-kraven-for-att-bli-larare>.

Leijonborg, L. & Björklund, J. (2002) *Skolstart - Dags för en ny skolpolitik!* Stockholm. Ekerlids förlag.

Lindström, Lars. (red.) (2008). *Pedagogisk bedömning: Att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS förlag.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1984). *Goal-setting: A motivational technique that works!* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). *Building a practically useful theory of goal setting and task motivation*. American Psychologist.

Lundegård, A.-C. & Löfblad, A.-L. (2008). *Trevlig kille! Jobbar bra! Fortsätt så! Språket och innehållet i lärares skriftliga dokumentation inför utvecklingssamtalet*. Högskolan i Kalmar: Lärarprogrammet.

Patel, R. och Davidsson, B. 2003. *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur

Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (Femte upplagan). Hoboken, NJ.

Repstad, Pål (2007) *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. Contemporary educational psychology.

Regeringen presenterar sitt förslag på hemsidan:

<http://www.regeringen.se/sb/d/16843/a/208665> (2013-05-01)

<http://www.regeringen.se/sb/d/10403/a/106967> (2013-05-01)

Skrifliga omdömen skrotas i högstadiet. Sveriges television.

<http://www.svt.se/nyheter/sverige/skrifliga-omdomen-skrotas-i-hogstadiet> (2013-05-01)

Skolverkets (2008). *Allmänna råd för den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Fritzes. Finns en reviderad version, 2009.

Skolverket (2009). *Att skriva skriftliga omdömen. Mål i läroplan och kursplan*.

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2259> (2013-05-01)

Skolverket (2010). *Skriftliga omdömen i grundskolans individuella utvecklingsplaner. En uppföljning och utvärdering av skolornas arbete ett år efter reformen*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2012a) *Skolverkets allmänna råd. Utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Fritzes. Elanders Sverige AB

Skolverket (2012b) *Skolverkets allmänna råd. Bedömning och betygssättning i gymnasieskolan*. Stockholm: Fritzes. Elanders Sverige AB

Stukat, Staffan (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Sveriges riksdag. Svensk författningssamling (SFS) Skollag (2010:800)

<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2010:800#K1> (2013-04-22).

Onsjö, Lisa-Asp (2011). *Bedömning i klassrummet*. I Hult, A & Olofsson, A (red)

Utvärdering och bedömning i skolan. Stockholm: Natur och Kultur.

Utbildningsdepartementet (2008.) Departementspromemoria: *En individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen* (2013-04-25).

Vallerand, R. H., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation in sport. Exercise and sport sciences reviews* (vol.15). New York: Macmillan

Vetenskapsrådet. (2011). God forskningsred: (<http://www.vr.se/download/18.3a36c20d133af0c12958000491>).

Weinberg, R. S., Bruya, L., Longino, J., & Jackson, A. (1988). *Effect of goal proximity and goal specificity on endurance performance of primary-grade children*. *Journal of Sport and Exercise Psychology*.

William D (2010) *An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment*. I Andrade HA och Cizek GJ (Eds) *Handbook of formative assessment*. New York and London: Routledge