



**”Du ska kunna jonglera många bollar,
ha ögon i nacken och elefantminne...”**

En undersökning om idrottslärares upplevelse av
bedömningsarbetet

Nathalie Rehnlund

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN
Självständigt arbete 15 hp avancerad nivå 26:2013
Lärarprogrammet 270-330 hp, svenska med didaktisk inriktning
Handledare: Bengt Larsson
Examinator: Åsa Bäckström

Sammanfattning

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare i idrott och hälsa inom grundskolans senare del beskriver och upplever arbetet med bedömning och betygssättning, samt hur de ser på formativ bedömning inom ämnet. Fokus ligger på att ta reda på vilka faktorer lärarna upplever påverka dem i deras bedömningsarbete. De frågor studien söker besvara är hur idrottslärarna arbetar med bedömning, hur lärarna ser på användningen av formativ bedömning, samt vilka faktorer de upplever utgöra stöd eller svårigheter i bedömningsarbetet.

Metod

Undersökningen genomfördes med en kvalitativ metod i form av halvstrukturerade intervjuer. Fyra lärare i idrott och hälsa, verksamma inom grundskolan senare år och från två olika skolor, deltog i studien.

Resultat

Resultatet utgörs av de olika utsagor som framträtt då lärarna har beskrivit sina erfarenheter och upplevelser av bedömning. Resultaten visar att lärarna arbetar med olika bedömningsformer och till grund för val av form ligger den förmåga eller kunskap som ska bedömas. Lärarna har en positiv syn på formativ bedömning och de använder feedback dagligen. De önskar dock få mer kunskap om hur de kan arbeta med formativ bedömning. Lärarna nämner att faktorer som tid, stora elevgrupper, tolkning av kursplanen, bedömningsmatriser, samt samtal med kollegor påverkar deras bedömningsarbete.

Slutsats

Slutsatserna av resultaten är att lärarna upplever bedömningsarbetet vara svårt. De största svårigheterna ligger i tolkningen av styrdokument, samt stora elevgrupper och tidsbrist, vilket de upplever påverka deras bedömningsarbete negativt. Lärarna upplever formativ bedömning som något positivt, men har inte tillräcklig kunskap om alternativa metoder i syfte att synliggöra lärande och få elever delaktiga. De önskar få mer kompetensutveckling inom bedömning, samt möjlighet att diskutera med kollegor oftare för att kunna utveckla kvaliteten i sina bedömningspraktiker mot en mer effektiv och likvärdig bedömning.

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
2 Bakgrund.....	2
2.1 Styrdokument och riktlinjer	2
2.2 Bedömning	5
2.3 Tidigare forskning	8
2.3.1 Sammanfattning av bakgrund	12
3 Teoretisk utgångspunkt.....	12
3.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande	12
4 Syfte och frågeställningar	15
5. Metod.....	16
5.1 Val av metod.....	16
5.2 Urval.....	17
5.3 Genomförande	18
5.4 Databearbetning	19
5.5 Tillförlitlighetsfrågor	20
5.6 Etiska aspekter	22
6 Resultat	23
6.1 Beskrivning och analys av intervjudata	23
6.1.1 Hur arbetar idrottslärarna med bedömning?	23
6.1.2 Hur ser lärarna på användningen av formativ bedömning inom ämnet?	30
6.1.3 Vilka faktorer upplever idrottslärarna utgöra stöd eller svårigheter i bedömningsarbetet?	34
7 Analys och diskussion	41
7.1 Metoddiskussion.....	48
7.2 Vidare forskning	50
Käll- och litteraturförteckning	51
Bilaga 1 - Litteratursökning	53
Bilaga 2 - Intervjuguide	54

1 Inledning

Betyg och bedömning av elevers kunskaper är en stor och viktig del av läraryrket och därför något som jag vill fördjupa min förståelse av. Bedömning sker under hela skoltiden och förekommer i många olika former. Till stor del sker det genom prov, diagnoser och skriftliga inlämningar. Men också genom lärares iakttagelser under lektionsarbetet. Även under de tidiga skolåren, då ingen betygssättning sker, måste lärare värdera och bedöma elevers förmågor och deras utveckling.

Min uppfattning är dock att bedömning och betygssättning är den del av yrket som lärare upplever vara svårast. Det är ett mycket komplext fenomen och frågor som likvärdig bedömning, tolkning av kursplaner och betygskriterier, lärares olika bedömningspraktiker med mera blir ofta ett hett diskussionsämne bland lärarkollegor och andra aktiva inom skolans värld. Även den mediala diskussionen och samhällsdebatten kring bedömning i skolan har under de senaste åren varit särskilt intensiv. Få frågor har blivit så grundligt utredda och diskuterade som betyg och bedömning inom politiken. Nu senast gällande betygsskalan, när betyg ska sättas och hur lärare ska utforma omdömen, vilket också har resulterat i en ny läroplan, ett nytt betygssystem och betyg från årskurs 6.

Området har därför också blivit fokus för en stor del av den forskning inom utbildning, skola och lärande som gjorts under det senaste decenniet, både nationellt och internationellt. I samband med införandet av den nya mål- och resultatstyrda skolan i mitten av 1990-talet ökade intresset och mängden avhandlingar, rapporter, studier och utvärderingar har växt.

Den nya synen på lärande och bedömning med formativ bedömning i spetsen ställer nya krav på lärarna och hur undervisning och bedömning ska genomföras. Enligt styrdokumentet (Lgr11 och Lgy11) ska eleverna kunna bedöma sina resultat och utvecklingsbehov både i förhållande till målen men också i relation till andras bedömningar. Detta förutsätter att eleverna har förståelse för kursplaner och de mål och kriterier som gäller för bedömning av kunskaper. Om elever ska kunna bli delaktiga i sin egen läroprocess är det väsentligt att de får förståelse för vad som förväntas av dem och vad de ska göra för att kunna utvecklas. Det är lärarnas uppgift att klargöra detta för sina elever och göra dem delaktiga i bedömningsprocessen.

Ämnet idrott och hälsa har en något diffus karaktär och många lärare som jag har talat med har uttryckt svårigheter kring att sätta fingret på vad ämnets syfte är och vad som ska bedömas rent konkret. Denna osäkerhet gör att jag vill undersöka hur idrottslärare

arbetar med bedömning och formativ bedömning, hur de resonerar kring det och vilka svårigheter de ser med bedömningsarbetet. När jag har talat med kollegor får jag uppfattningen av att det är många som känner att de skulle vilja arbeta mer aktivt med formativ bedömning, men att de har för lite tid eller kunskap i ämnet för att kunna arbeta med det i den utsträckningen de vill göra. Om det är så att idrottslärare upplever att bedömning är svårhanterligt på något vis är det av stor vikt att dessa resonemang framkommer så att lärarna kan få det stöd de behöver i sin bedömningspraktik för att kunna säkerställa ämnets kvalitet och syfte.

2 Bakgrund

I detta kapitel kommer först en beskrivning göras av det bedömningssystem och den kunskapssyn som styrdokumentet utgår ifrån idag. Det är viktigt att detta klargörs då denna uppsats bygger på dessa resonemang. Därefter görs en mer allmän redogörelse av vad aktuell forskning tar upp om bedömning, för att sedan leda vidare in på den forskning som mer berör lärares upplevelser av bedömning.

2.1 Styrdokument och riktlinjer

De styrdokument som denna studie utgår ifrån är Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmen 2011 (Lgr11, Skolverket 2011). Centralt för studien är de delar vilka berör kunskap och bedömning. I dessa delar redogörs den kunskapssyn som ligger till grund för vad kunskap ses som och hur den tillägnas, samt hur bedömning av kunskap ska ske. Det är mot denna grund som varje lärare utgår ifrån i sin planering och i genomförande av undervisning, samt i sin bedömning av elevers kunskaper och förmågor.

I mitten av 1990-talet infördes den nuvarande mål- och resultatstyrda skolan. Enligt Lundahl (2010) var anledningen till detta att flera utredningar i början av 1990-talet hade visat att det tidigare betygssystemet hade pedagogiska nackdelar. Det uppmanade exempelvis till tävlan mellan elever med ett ytligt lärande som följd, och det fungerade inte som utvärderingsinstrument då det inte sa något om elevernas kunskaper i förhållande till skolans mål. Därför var tanken att ett betygssystem som var mål- och kriterierelaterat skulle lämpa sig bättre som underlag för utvärdering, samt att det skulle leda till en bättre resultatutveckling på skolorna, främja lärarnas professionella utveckling och stimulera elevers lärande i enlighet med en ny kunskapssyn (Lundahl 2010).

Selghed (2011) beskriver hur ett betygssystem bygger på två antaganden; kunskapssynen och de principer utifrån bedömningarna ska utföras. Det innebär att det viktiga i ett betygssystem är att det talar om vad som ska bedömas och hur. Det mål- och kriterierelaterade systemet är uppbyggt kring ett annat sätt att föreställa sig hur vi lär och vad kunskap är och en annan princip för hur bedömningarna ska göras än det tidigare systemet (Selghed 2010). Därför är det relevant att redogöra för begreppet kunskap och hur det framstår i läroplaner och kursplaner, samt vilka konsekvenser det får för bedömningens funktion och genomförande.

Det finns olika sätt att se på och uppfatta vad kunskap innebär, därav uttrycket kunskapssyn. Tidigare har begreppen kunskap och lärande varit ganska oreflekterade. Men i nuvarande läroplan är det mer uppmärksammat, vilket är väsentligt då kunskapssynen anger vad lärare ska bedöma och betygssätta (Selghed 2011). Enligt Selghed (2011) är kunskapssynen en följd av eller förutsättning för synen på inläring eller lärande, och lärande är den process som resulterar i kunskap.

Selghed (2011) menar att styrdokumentet präglas av en konstruktivistisk kunskapssyn där kunskap ses som något som skapas och konstrueras i samspelet mellan individer och i interaktion med omvärlden. Kunskap utvecklas ständigt, går att ta reda på och aktivt påverka till skillnad från äldre tankar där kunskap betraktades som något att överföra från t.ex. lärare eller bok till eleven. Han förklarar vidare att i skolan får konstruktivismen konsekvensen ökat fokus på eleven snarare än läraren och läromedlet. Undervisningens syfte blir att stödja och underlätta elevens eget lärande. Ett vidgat synsätt på begreppet kunskap har därför blivit aktuellt och fyra kunskapsformer lyfts fram; fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet (Selghed 2010; Carlgren 2011). Carlgren (2011) förklarar att de fyra kunskapsformerna utgör olika aspekter av kunskap eller av att kunna något; kunskap i form av fakta står för den rent informativa aspekten av kunskap (veta att), kunskap i form av förståelse innebär en förmåga att tolka och förklara (veta varför). Kunskap i form av färdighet fokuserar själva utövandet (veta hur) och kunskap i form av förtrogenhet innebär en erfarenhetsgrundad kunskap (veta vad). Selghed (2010) poängterar att alla kunskapsformerna på så sätt är viktiga och förekommer i all kunskapsbildning. Enligt läroplanen samspelar dessa kunskapsformer med varandra och det är viktigt att undervisningen inte ensidigt betonar den ena eller andra kunskapsformen. Lärarna ska sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former, så att eleverna får pröva, uppleva och utveckla olika kunskapsformer (Lgr11, s.10 & s.13). Vidare står det att läraren ska ”organisera och genomföra arbetet så att eleven upplever att kunskap är meningsfull och att den egna

kunskapsutvecklingen går framåt”, samt ”stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan, (Lgr11, s.14).

Den rådande kunskapssynen har förändrat bilden av bedömning och bedömningsmetoder, samt förändrat förhållandet mellan lärare och elev på så sätt att eleven nu förväntas vara aktiv och delaktig i bedömningsprocessen och i sitt eget lärande. Enligt läroplanen för grundskolan är skolans mål att varje elev ”utvecklar ett allt större ansvar för sina studier, och utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna” (Lgr11, s. 18). Detta förutsätter att eleverna känner till och förstår vilka kunskapskraven är, samt är familjära med att värdera sina kunskaper, förmågor och utvecklingsbehov. Detta innebär att eleven måste bli mer delaktig i bedömningsprocessen, vilket också framgår av att läraren ska ”utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring och för sitt arbete i skolan” och ”tillsammans med eleverna planera och utvärdera” (Lgr11, s. 15). I dessa formuleringar kan man se tydliga exempel på hur det pågående arbetet är en viktig del av bedömningsprocessen och hur bedömningen bygger på hur aktivt eleven deltar och reflekterar över det han eller hon har lärt sig.

År 2011 reviderades det betygssystem som funnits sedan införandet av Lpo94, och vi fick en sjugradig betygsskala istället. Det bygger fortfarande på samma kunskapssyn och bedömningsprinciper. Men skillnaden är att vi har fått en betygsskala med fler steg (Selghed 2011).

Ämnes- och kursplanerna slår fast vad undervisningen ska handla om och vilka förmågor och kunskaper hos eleverna som ska bedömas. Mål, centralt innehåll och kunskapskrav talar om vad undervisningen ska handla om och vad den ska leda till. Kunskapskraven är det verktyg lärare har till sitt förfogande för att kunna bedöma och betygsätta eleverna. Vid kriterierelaterad bedömning mäts en elevs förmåga att klara på förhand bestämda uppgifter och elevens prestation bedöms i förhållande till ett förutbestämt kriterium. Enligt Selghed (2010) är syftet med detta system att tydliggöra vad eleven kan eller klarar av att prestera, det vill säga vilka kunskaper eleven har förvärvat. Syftet med kunskapskraven är att underlätta för läraren att avgöra om prestationer som eleven visat motsvarar den kvalitet i kunnandet som ger ett visst betyg. De kvalitativa målen kan alltså uppnås på olika sätt och i varierande grad.

2.2 Bedömning

Bedömning

Begreppet bedömning brukar används på olika sätt och med olika innebörd i forskning, rapporter och litteratur. Betygsättning däremot brukar vara lite mer entydigt. I denna studie används Selgheds (2011:11) definition av begreppen; ”*Bedömning* (eng. assessment) är den process som består av lärares arbete med att bilda sig en uppfattning om elevens totala utveckling, det vill säga såväl kunskapsmässigt, språkligt, känslomässigt som socialt”. ”*Betygsättning* (eng. grading) innebär att läraren, vid en given tidpunkt, ska sammanfatta sina bedömningar av elevens kunskaper och kunnande i de ämnen som ingår i kursplanen och uttrycka detta i ett av betygen A-F beroende på kvaliteten i kunskaperna och kunnandet hos eleven”.

Bedömning kan delas in i två olika typer; summativ och formativ. Dessa begrepp kan också förstås lite olika i forskningen och här ska de förstås utifrån Lundahls (2011:11) definition; ”*Summativa bedömningar* är bedömningar som sammanfattar (summerar) elevens kunskapsnivå i förhållande till något kriterium, till exempel en betygsskala, ett statistiskt värde eller en norm”. De kan användas för att beskriva resultat på olika nivåer, t.ex. skolnivå eller nationell nivå. ”*Formativa bedömningar* syftar till att utveckla elevernas kunskaper men även lärarens undervisning under själva utbildningsprocessen. De används alltså för att påverka och forma lärandeprocesser”. De summativa bedömningarna är en form av utvärdering i efterhand. Formativa bedömningar ger däremot underlag under utbildningens gång. Det är således vad bedömningen är till för som styr om den är summativ eller formativ.

I och med en ny kunskapssyn och läroplan blev det nödväntigt att hitta nya typer av bedömningsmetoder för att kunna identifiera det kunnande som läroplanen vill främja.

Tholin (2010) förklarar att:

Från att bedömning i stort sett har varit synonymt med skriftliga prov har nu ett nytt sätt att se och tänka kring begreppet vuxit fram. I och med en kunskapssyn som innebär att kunskap skapas och förståelse utvecklas har bedömning nu fått en annan funktion och form. Bedömning ses som ett sätt att dokumentera och utveckla elevernas kunskaper. Det gör också att nya former och metoder för bedömning har utvecklats (Tholin 2010:10).

De förändringar man kan se i synen på bedömning handlar framför allt om dess användning, form och syfte. Lindström (2011) beskriver hur det bland annat innebär en förskjutning från att bedömning främst används som en kontroll av vad eleverna lärt sig till att bedömning

används för att främja och diagnostisera lärande. Lärande och bedömning åtskiljs heller inte längre utan bedömning av och för lärande sker fortlöpande. Dessutom ska eleven nu involveras mer och tillsammans med läraren bedöma var eleven befinner sig och hur hon kan gå vidare.

Tholin (2010) menar att en lärare måste använda ett stort antal bedömningsmodeller då olika aspekter av lärande låter sig fångas på olika sätt, samt att olika bedömningsituationer fungerar olika väl för olika elever. Dessutom signaler olika bedömningsformer vad som är viktigt och vad som är mindre viktigt att lära. Vidare menar han att det också är en fråga om bedömningens syfte, det vill säga summativ eller formativ bedömning.

En grundläggande uppfattning som flera forskare har är att undervisning och bedömning inte kan skiljas åt (Korp 2003, Lundahl 2010). Bedömning för lärande (eng. *assessment for learning*) eller formativ bedömning som det också kallas, har blivit en ny trend och mängder av forskning inom området har uppkommit. Tholin (2010) anser att det sätt vi ser på kunskap idag kräver en annan form av bedömning och undervisning, och den nya formen har främst kommit att gälla formativ bedömning där tonvikten starkt ligger på att bedömningen ska hjälpa eleven att gå vidare i sitt lärande. Black och Wiliam (1998; 2009) är ledande inom denna forskning och i utvecklandet av formativ bedömning. Deras slutsatser utifrån forskningen är att ett målinriktat arbete med att utveckla formativ bedömning, där eleverna är delaktiga i bedömningsprocessen, resulterar i att lärandet främjas, motivationen ökar och studieresultaten förbättras (Black & Wiliam 1998). De menar dock att om bedömningen fungerar formativt eller ej beror på olika nyckelfaktorer, så som att fastställa var eleven är i sitt lärande, vad eleven ska nå och vad som behövs för att komma dit (Black & Wiliam 2009). Utmärkande för formativ bedömning, enligt Black och Wiliam (2009), är således att vad som bedöms och hur måste synliggöras för eleverna samt att någon form av återkoppling ges.

Hattie och Timperley (2007) har skrivit en artikel om feedback där de analyserat hur feedback påverkar lärande och prestation. De menar att feedback har mycket stor påverkan för att hjälpa individen framåt i sin utveckling, men att vilken sorts feedback som ges samt hur den ges är avgörande för om effekten blir positiv eller negativ. Hattie och Timperley (2007) menar att för att feedback ska fungera optimalt måste läraren besvara tre frågor:

1. Var ska eleven, vad är målet?
2. Hur ligger eleven till i förhållande till målet?

3. Vad är nästa steg, vilka strategier krävs för att eleven ska nå målet?

Detta kan jämföras med Black och Williams (2009) nyckelfaktorer vid formativ bedömning där det viktigaste är att göra eleven förtrogen med målet och vad som krävs för att nå dit.

Feedback, enligt Hattie och Timperley (2009) ska ses som ett redskap läraren kan använda sig av för att lyckas med detta. Syftet ska även vara att flytta elevens fokus från uppgiften till strategier för att lösa uppgiften och nå målet eller att värdera sin prestation utifrån målet. De nämner att feedback kan finnas i många former, både som respons från lärare till elev, från föräldrar eller mellan kamrater. Enligt Hattie och Timperley (2009) finns det fyra olika typer av feedback:

- Uppgiftsrelaterad feedback: Enligt Hattie och Timperley är denna typ av återkoppling den vanligaste och den bygger på om uppgiften är rätt genomförd eller inte, eller hur pass bra uppgiften är gjord. Denna typ av feedback fungerar som korrigerande det vill säga vad eleven behöver rätta till eller vad som saknas. Författarna menar att för mycket av denna feedback kan göra att fokus riktas mer mot prestationen och själva uppgiften än på strategier för att nå målet.
- Processrelaterad feedback: Denna typ av feedback fokuserar på själva processen, det vill säga att ge eleven förslag på strategier att använda sig av för att gå vidare i sitt arbete och för att utveckla elevens metod. Det rör sig inte om vad eleven konkret behöver rätta till, som i den uppgiftsrelaterade feedbacken, utan att uppmärksamma eleven om vad som kan förbättras och låta eleven själv försöka utifrån den responsen.
- Metakognitiv feedback: Den tredje typen av feedback syftar till att eleven själv ska reflektera över sitt arbete. Det handlar till exempel om att eleven ska få möjlighet att kunna bedöma sig själv och sin egen kunskap, att kunna se själv vad han/hon behöver för att gå vidare. Exempelvis kan läraren rikta elevens tankar mot sådant eleven redan har kunskap om, men som elev för tillfället inte kommer ihåg; "You already know the key features of the opening of an argument. Check to see whether you have incorporated them in your first paragraph" (Hattie & Timperley 2007:90).
- Personlig feedback: Personlig feedback utgörs av kommentarer som mer riktar sig mot eleven istället för mot uppgiften i sig. Här får eleven kommentarer i form av beröm som till exempel "Du är duktig!" eller "Bra gjort!", vilket varken relaterar till målet eller till den pågående uppgiften. Hattie och Timperley menar att den personliga feedbacken är den minst effektiva; "Praise addressed to students is unlikely to be effective, because it carries little information that provides answers to any of the three

questions and too often deflects attention from the task” (Hattie & Timperley, 2007:96).

Olika typer av feedback har olika effekt på olika elever, och det är också upp till läraren att avgöra vad syftet med feedbacken ska vara. Enligt Hattie och Timperley (2007) är en variation av de tre första typerna av feedback det bästa för att nå största möjliga utveckling hos eleverna.

2.3 Tidigare forskning

Här ämnar jag presentera ett urval av den forskning som finns om bedömning och betygssättning och som är relevant för denna undersökning. Annerstedt (2002:131) menar att ”det finns ytterst lite skrivet om bedömning och betygssättning i ämnet idrott och hälsa”, vilket jag också blev varse om i mitt eget sökande efter för ämnet relevanta studier. Det finns både internationell och nationell forskning om bedömning inom ämnet, och till största del rör de lärares bedömningspraktik i form av vad lärare bedömer och hur aspekter som närvaro, aktivitet och uppförande spelar in vid bedömning, samt hur lärare tolkar kursplaner och betygskriterier. Sedan formativ bedömning och andra alternativa former för undervisning och bedömning blivit i ropet har forskning inom dessa områden också ökat. Men studier som utgår från ett lärarperspektiv är få och studier som rör vilka upplevelser och erfarenheter idrottslärare har av bedömningsarbetet beträffande just svårigheter och möjligheter har jag i alla fall inte funnit.

Nordgren och Odenstad (2008) skriver att bedömning och betygsättning är den del av läraryrket som många lärare upplever som svårast. Den största svårigheten brukar anges vara tolkningen av kursplaner och betygskriterier. Redelius (2007) refererar till svenska studier som visar att lärare framför allt har svårt att redogöra för vilka kunskaper det är som är viktiga i ämnet och som eleverna ska tillägna sig. Eftersom bedömning alltid ska utgå från kunskapsmålen kan det utgöra problem då lärarna ska sätta betyg på sina elever. Redelius menar vidare att studier dessutom visat att det faktiskt är en relativt stor variation i betygsättning mellan olika lärare. Detta får då direkt konsekvenser för en likvärdig bedömning.

Den nationella utvärderingen NU-03, som Skolverket genomförde våren 2003 visade att de flesta lärare i idrott och hälsa anser att betygskriterierna är för otydliga och pekar på att betyg och bedömning är ett av de områden där ämnet är i behov av utveckling, bl.a. med tanke på att kraven för betyget godkänt är lågt ställda (Skolverket 2005). Analysgruppen

menar även att det finns en problematik med avseende på likvärdighet då studien visar en relativt stor variation i betygssättning mellan olika lärare. NU-03 visade nämligen att lärare i idrott och hälsa tenderar att bedöma och betygsätta sina elever på olika grunder. En relativt central grund som framkom var att en hög aktivitetsnivå under lektionerna räcker för att nå ett godkänt betyg. Studien indikerar även att det är det aktiva görandet som fokuseras av lärarna, inte själva lärandet eller vad eleverna förväntas lära sig. Lärarna uppger till exempel att viktigt med undervisningen är att eleverna har roligt, får en förbättrad fysik och får prova på olika aktiviteter. De kunskapskvaliteter som omnämns i kursplanen vägs inte alls in i lika stor grad som aktiviteten när det kommer till betygssättningen. Analysgruppen menar att vad det är som ska bedömas i ämnet, samt vilka kunskapskvaliteter som eleverna ska uppnå för de olika betygsnivåerna behöver fokuseras och diskuteras. De anser också att ”det råder ett för givet tagande i ämnet där ett kritiskt förhållningssätt till det som erbjuds, och där diskussioner om lärandet sällan förekommer” (Skolverket 2005:155).

Redelius (2007:230) säger att ”styrdokumentens texter är i sig inte tillräckliga för att garantera likvärdighet och rättvisa. De förutsätter uttolkning och ständigt aktiv bearbetning av en professionell lärarkår”. Redelius menar dock att det förekommer allt för få samtal lärare emellan om innehållsfrågan, om vad som ska bedömas och hur. Även Korp (2003:84) tar upp detta då hon hänvisar till forskning av Gordon och Bonilla Bowman (1996) som pekar på vikten av lärares samsyn avseende kunskap och bedömningskriterier och hur man genom diskussion lärare sinsemellan kan komma fram till en samsyn. De forskarna menar dessutom att om eleverna involveras mer i utformandet av bedömningsformer kan det medvetandegöra eleverna om vad som utgör kvalitativa prestationer. Enligt Annerstedt (2002) är varken läroplan eller kursplan särskilt detaljerade om hur betyg ska sättas. Det är heller inte särskilt tydligt vad som ligger till grund för exempelvis ett godkänt. På så vis blir det ofrånkomligen upp till varje skola och lärare att själva tolka och förstå hur detta ska gå till. Full enighet kommer därför aldrig att kunna inträffa enligt Annerstedt (2002) men det går troligtvis att minska de brister och skillnader som finns idag. En lösning för att uppnå en mer likvärdig och rättvis bedömning, enligt Annerstedt, vore fler diskussioner och professionella samtal lärare emellan, där man kan utbyta erfarenheter av bedömning och sätt att bedöma. Han menar exempelvis att lärare som inte har någon att diskutera dessa frågor med kan ha svårt att anpassa sina egna bedömningar till den rådande tolkningsnivån. Annerstedt menar vidare att det är av vikt att kompetensutveckling inom området måste ske kontinuerligt.

Nordgren och Odenstad (2008) säger att kunskapsområdet betyg och bedömning är svagt utvecklat inom lärarutbildningen. Att ingen utbildning eller träning i att sätta betyg

förekommer under själva utbildningen menar Annerstedt (2002:127) ”är ett mycket märkligt faktum inom svensk lärarutbildning”.

Olika former av bedömning används inom ämnet så som skriftliga uppgifter, muntliga och såklart praktiska. I avsnitt 2.1 nämns de fyra former av kunskap som undervisningen ska innehålla. I idrottsämnet är färdighet, det vill säga tillämpad kunskap, i huvudfokus även om naturligtvis alla fyra kunskapsformer ingår i undervisningen och bedöms. Det är handlingar som är det vanligaste sättet att visa sina tillägnade kunskaper i ämnet. Annerstedt (2002) menar dock att det blir viktigt att diskutera hur stor vikt som bör läggas vid färdigheter i förhållande till övriga kriterier, samt hur man ska kunna bedöma sådana färdigheter som inte är direkt mätbara. Annerstedt (2002) lyfter en annan svårighet som har med detta att göra, nämligen hur kunskaperna ska kunna mätas på ett tillförlitligt och objektivt sätt, vilket är ett problem många lärare ställs inför och måste försöka lösa. I idrott och hälsa handlar det till exempel om hur man ska kunna mäta graden av förståelse vad gäller samband mellan idrott, hälsa och livsstil.

Att bedöma elever i idrott och hälsa betraktas dessutom som annorlunda från att bedöma elever i andra ämnen, enligt Annerstedt (2002), just eftersom det är färdigheter som bedöms. En färdighet i form av fysisk prestation innebär en momentan bedömning som är utförd på en bråkdel av en sekund. Annerstedt menar då att det ställer stora krav på lärarens förmåga att observera när elever ska bedömas i ett praktiskt ämne som Idrott och hälsa. Om inte läraren är en god observatör kan inte korrekta bedömningar göras. Enligt Annerstedt (2002:135) bör läraren utöver dessa egenskaper även ha en ”detaljerad kunskap om aktiviteten och vilka kriterier som gäller för bedömningen”, samt erfarenhet av många barn i samma ålder och utvecklingsnivå för att kunna bedöma på ett tillfredsställande sätt. Vad gäller dokumentation menar Annerstedt (2002) att läraren måste vara formell och systematisk, eftersom bedömningen görs i förhållande till uppställda mål (kunskapskrav i Lgr11). Han menar dock att detta inte är helt lätt för idrottslärare på grund av det stora antal elever att undervisa. Då blir det svårt att göra en rättvis bedömning av alla elevers kunskaper, färdigheter, genomförande och insatser och ännu svårare att dokumentera den. Annerstedt (2002) refererar även till en studie gjord av Kirk (1988) angående den tid bedömningsprocessen tar i ämnet idrott och hälsa. Resultaten i Kirks studie visade att bedömningen och administrationen kring bedömningen uppgick till 25% av undervisningstiden. Forskaren menar att många av de bedömningarna är onödiga och framför allt att det tar för mycket tid från övrig verksamhet.

Att få eleverna delaktiga i bedömningsprocessen och att synliggöra vad som krävs tycks också vara något lärare behöver utveckla metoder för. NU-03 visade att en mycket högre andel av lärarna än eleverna ansåg att eleverna får kännedom om betygsriterier, vad de ska klara för ett visst betyg och vad som står i kursplanen. Analysgruppen menar att frågor som måste funderas över är hur möjligheter för reflektion och kritiskt tänkande kan utvecklas i ämnet och att det finns ett behov av att vidareutveckla metoder för elevernas aktiva medverkan och reflektion. Annerstedt (2002) säger till exempel att självvärdering är värdefullt när det gäller att registrera inläring och utveckling, då eleven genom jämförelse med tidigare prestationer kan märka och förstå den utveckling som skett. Att elever ska vara mer delaktiga i sitt eget lärande är en grundtanke inom formativ bedömning (se avsnitt 2.2 om Bedömning).

Hay (2006) har gjort en kartläggning över den forskning som finns om bedömning kopplat till idrott och hälsa med syfte att undersöka vad som finns inom formativ bedömning och inom vilka områden det skulle behövas mer forskning. Han menar att det finns många studier som visar på hur formativ bedömning påverkar elevers inläring positivt. Men studier som undersöker detta specifikt inom idrottsämnet verkar ännu inte finnas. Däremot finns det studier som undersöker hur lärare arbetar med formativ bedömning, det vill säga metoder och bedömningsverktyg. Men Hay (2006) menar att fler studier som undersöker på vilket sätt formativ bedömning påverkar inläring inom idrott och hälsa behövs.

Jag har dock funnit en studie som undersökt detta. Ni Chroinin och Cosgrave (2011) har gjort en studie om formativ bedömning inom grundskolan tidiga år där de framförallt undersökt själva implementeringen och vilken påverkan bedömningen får på elevernas lärande, lärarnas undervisning och lärarnas syn på bedömning. Även om det är en studie gjord på en annan åldersgrupp än den jag har undersökt visar den intressanta resultat som ändå är relevanta för denna. Studien visade att införandet av den formativa bedömningen ledde till att både lärarnas planering av undervisning och själva undervisningen blev mer strukturerad och fokuserad. Dessutom fick det en bevisad positiv påverkan på elevernas lärande. Forskarna menar att dessa resultat berodde på att de bedömningsmetoder som användes fokuserade på eleverna, möjliggjorde feedback som var kopplad till målet och gav information som kunde användas för framtida planering av undervisningen. Resultat som även kan jämföras med den mer kända forskning som finns om de förtjänster formativ bedömning leder till (jfr Black & William 1998; Lundahl 2011). Ni Chroinin och Cosgrave (2011) uppmärksammade dock även vissa svårigheter för lärarna såsom den tid det krävdes för att planera, samt att det var svårt att ta fram bedömningsexempel och tydligt kunna avgöra

skillnad i bedömning vad gäller kvalitet för olika åldrar och förmågor. Forskarna menar att om formativ bedömning ska få positiva effekter måste lärarna få stöd i form av till exempel information och kunskap om olika bedömningsformer och tillgång till bedömningsexempel tydligt kopplade till innehållet i undervisningen.

2.3.1 Sammanfattning av bakgrund

I bakgrunden har jag velat visa på hur en förändring i synen på kunskap och lärande har lett till förändrade förhållanden vad gäller rollen lärare och elev där eleven nu förväntas vara aktiv och delaktig i sitt eget lärande och i bedömningsprocessen, så att en ökad medvetenhet om bl.a. utvecklingsmöjligheter skapas. Detta ställer nya krav på lärarna och undervisningens form, och framför allt har nya former för bedömning utvecklats. Det är då främst formativ bedömning, bedömning för lärande, som ligger i spetsen och mycket forskning visar på dess förtjänster. Men studier visar också att bedömning inom idrott och hälsa innebär vissa svårigheter i form av tolkning av kursplaner, vad som ska bedömas och hur samt att det går åt mycket tid till planering och bedömning.

3 Teoretisk utgångspunkt

I följande kapitel beskrivs studiens teoretiska utgångspunkt. Studiens forskningsobjekt är idrottslärares upplevelse av bedömning och val av teoretiskt perspektiv måste fungera som grund för förståelse av detsamma. I följande avsnitt redogörs därför den teori som ligger till grund för hur forskningsobjektet och den kunskap studien kan generera ses på.

3.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande

Det finns olika sätt att se på vad kunskap är och hur lärande sker. Vidsträckt forskning är gjord inom området kring inläring och betydande teorier framarbetade. Utgångspunkt i denna studie är att kunskap ses som något som konstrueras i samspelet mellan människor, ett så kallat sociokulturellt perspektiv på lärande. Det sociokulturella perspektivet bottenar i ett konstruktivistiskt sätt att se på kunskap, nämligen att det är något som ständigt utvecklas, går att ta reda på och aktivt påverka. Människan skapar och konstruerar själv kunskap i interaktionen med omvärlden, till skillnad från äldre tankar där kunskap var något vilket

överfördes från en bok eller en lärare till individen (Selghed 2011). Inom konstruktivismen betonar man individen, men inom ett sociokulturellt perspektiv betonar man att lärandet är socialt och sker i interaktion med omgivningen.

Säljö (2000) förklarar att betoningen av interaktion och samtal som medel för lärande och meningsskapande kommer sig av att detta är människans främsta sätt att ta till sig, dela och utveckla kunskaper, erfarenheter och identitet. Säljö (2000:13) säger vidare att ”i en mer grundläggande mening handlar lärande om vad individer och kollektiv tar med sig från sociala situationer och brukar i framtiden”. Alltså är lärande något som pågår hela livet och inte endast inom skola och utbildning.

Vygotskij som är förgrundsfigur till det sociokulturella perspektivet menade att lärande och utveckling har sitt ursprung i dessa sociala aktiviteter och därför först sker på en social nivå mellan människor och därefter på en individuell nivå inom en själv. Denna process kallade Vygotskij för internalisering. Det mentala steget i processen kallade han för appropriering, vilket alltså kan sägas innebära att den lärande bemästrade och gjorde något till sitt eget (Dysthe 2003; Säljö 2000).

Inom sociokulturell teori är språket (talat och skrivet) den grundläggande faktorn vid inläring. ”Det är genom att lyssna, samtala, härma, och samverka med andra som det lilla barnet får del av kunskaper och färdigheter, och lär sig vad som är intressant och värdefullt i kulturen” (Dysthe 2003:48). Även fysiska redskap (artefakter) är viktiga medel vid lärande. I idrottsundervisningen kan det till exempel innebära bollar, plintar, mattor med mera. Dessa redskap, både språkliga och fysiska, använder vi oss av i olika sociala aktiviteter för att förstå och agera i det sammanhanget.

Korp (2003:62) menar att ”i det sociokulturella perspektivet ses individens meningsskapande som beroende av de sociala och kulturella sammanhang som den lärande är en del av”. Lärande är med andra ord kulturellt och socialt situerat med betydelsen ”att lärande alltid sker i en bestämd situation och att de resulterande kunskaperna är förbundna med den lärandes uppfattning av denna situation” (Korp 2003:68). Även Säljö (2000) talar om *det situerade lärandet* och menar att en individs sätt att tänka och handla måste förstås och relateras till den sociala praktiken (sammanhang/kontext) där individen verkar. Han säger vidare att ”våra handlingar är delar av – situerade i – sociala praktiker och därmed beroende av vilka förutsättningar vi uppfattar vara aktuella i en given situation” (2000:131). Vi handlar således utifrån de tidigare erfarenheter och kunskaper vi har av ett visst sammanhang, eftersom vi då vet vilka krav och förväntningar som ställs mot oss. På så sätt kan socialt och situerat lärande förstås som att vi tänker, handlar och lär oss i en viss kontext och tillsammans med andra

genom interaktion. Man lär sig genom att tillägna sig de tankesätt, den kultur och de handlingsmönster som är givna i ett visst sammanhang, och det gör man genom att aktivt delta. Lärande sker alltså inte fritt från sitt sammanhang, utan det är situerat. Vi lär genom att delta mer eller mindre aktivt i olika sociala praktiker där vi både påverkas av och påverkar vår omgivning. Sammanhang och miljö får därför betydelse för vad vi lär och hur, och även för vad individen tar med sig till nya liknande situationer, vilket Säljö (2000:135) förklarar som att våra handlingar ”ingår i, skapar och återskapar kontexter”.

Enligt Korp (2003) ansåg Vygotskij att lärarens viktigaste uppgift var att bedöma hur eleven låg till kunskapsmässigt och färdighetsmässigt, det vill säga att identifiera elevens faktiska utvecklingszon. Därefter söker läraren finna stöd och åtgärder som ska hjälpa eleven att utvecklas och nå sin fulla potential, nämligen *den proximala utvecklingszonen*. Vygotskij (1978:86) definierade denna utvecklingszon som

‘avståndet’ mellan vad en individ kan prestera ensam och utan stöd å ena sidan, och vad man kan prestera ”under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater” å den andra.
(citerad i Säljö 2000:120)

De kunskaper som eleven redan besitter innebär att eleven även är nära många andra kunskaper. Med hjälp av någon eller något utomstående, till exempel en lärare som utmanar eleven på rätt nivå, kan eleven nå utanför sin faktiska utvecklingszon. Lärarens roll blir på så sätt mycket betydelsefull för elevens utveckling. Även interaktion och samarbete med kamrater hjälper eleven i sin utveckling och sitt lärande. Då man samarbetar med andra människor förmedlas kunskaper ibland omedvetet. Man tänker sig att den enskilda individen inte har kunskap om allt, men att alla har kunskap om något och när man delar med sig av dessa kunskaper och får ta del av andras kunskaper utökas lärandet hos alla.

Teorier och tankar om formativ bedömning bygger på det sociokulturella perspektivet. På Skolverkets hemsida skriver de under fliken ”Formativ bedömning” om bedömnings roll i läroprocessen och att

En koppling finns till det sociokulturella perspektivet på lärande där tänkandet betraktas som i grunden socialt. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande förändrar bedömningspraxis mot en mer dynamisk och samarbetsinriktad aktivitet där bedömningens roll i undervisningssituationen betonas liksom vikten av att både lärare och elever är delaktiga i bedömningen.

Ur ett sociokulturellt perspektiv ses bedömningen som en integrerad del av undervisningen och väsentligt är att eleven är delaktig i sitt eget lärande. Även Vygotskijs tankar om den

proximala utvecklingszonen överensstämmer med formativ bedömning, då det handlar om att hjälpa och stötta eleven att gå framåt i sin utveckling och i sitt lärande. Utifrån dessa tankar om den proximala utvecklingszonen bör läraren lägga sin undervisning precis ett steg ovanför det som eleven klarar av att genomföra med hjälp och stöd. På så sätt börjar eleven sin inläring med vad han/hon redan kan och behärskar. Därefter, i samtal och med stöd från antingen lärare eller kamrater, går elevens utveckling från den sociala aktiviteten vidare till den inre aktiviteten till att eleven slutligen har approprierat kunskapen.

Lärare bör även lägga stor vikt vid vilka redskap och verktyg som eleven behöver ha i sin utveckling, samt att ge möjlighet till att skapa interaktion mellan eleven och dennes klasskamrater. Detta samspel måste läraren skapa via genomtänkta aktiviteter, där målet är tydligt för eleverna.

Den sociokulturella teorin utgör på detta sätt uppsatsens teoretiska ram för att förstå forskningsobjektet och för att samla in, analysera och förstå det empiriska material som hämtas ur lärarnas beskrivningar av sin upplevelse av bedömning.

4 Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur lärare i idrott och hälsa inom grundskolans senare del beskriver och upplever arbetet med bedömning och betygssättning, samt hur de ser på formativ bedömning inom ämnet. Fokus ligger på att ta reda på vilka faktorer lärarna upplever påverka dem i deras bedömningsarbete.

Studien söker finna svar på följande frågor:

1. Hur arbetar idrottslärarna med bedömning?
2. Hur ser lärarna på användningen av formativ bedömning inom ämnet?
3. Vilka faktorer upplever lärarna utgöra stöd eller svårigheter i bedömningsarbetet?

5. Metod

Detta kapitel inleds med en beskrivning och motivering av vald metod. Därefter beskrivs urval och genomförande, samt bearbetning och analys av datainsamlingen. Slutligen diskuteras undersökningens tillförlitlighet, och kapitlet avslutas med en förklaring av vilka hänsynstaganden som gjorts till de forskningsetiska principerna.

5.1 Val av metod

Denna undersökning har en kvalitativ ansats med intervju som datainsamlingsmetod. Då det är lärares upplevelse av bedömning inom idrott och hälsa som ska undersökas är intervju en metod som lämpar sig väl för att få en fördjupad förståelse av problemområdet. Genom intervju kan man komma åt nyanserade beskrivningar av olika aspekter av fenomenet (Kvale & Brinkmann 2009).

Den typ av intervju som använts är den halvstrukturerade livsvärldsintervjun, vilken Kvale och Brinkmann (2009:19) definierar som en intervju där målet är att erhålla beskrivningar av intervjupersonens livsvärld i syfte att tolka innebörden i de beskrivna fenomenen. Den halvstrukturerade livsvärldsintervjun är delvis inspirerad av fenomenologin, vars intresse är att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas perspektiv och beskriva världen som den upplevs av dem enligt antagandet att den relevanta verkligheten är vad människor uppfattar att den är (Kvale & Brinkmann 2009). Kvale & Brinkmann (2009) menar även att inspiration har hämtats från den hermeneutiska traditionen för att förstå och kunna tolka hur intervjupersonerna upplever sin livsvärld och fenomenet i fråga. Fenomenologer är således intresserade av hur människor upplever livsvärldsfenomen och hermeneutiken intresserar sig för tolkningen av mening. I intervjuerna har lärarnas beskrivning av sin upplevelse av bedömning och bedömningsarbetet varit i fokus och dessa utsagor har sedan tolkats för att få förståelse för deras livsvärld. Lärarnas resonemang och uppfattningar om bedömning har därför i analysarbetet tolkats och tolkning är den process som har genererat studiens kunskap.

Halvstrukturerad intervju innebär att intervjuerna utgår från en låg grad av standardisering och låg grad av strukturering. Intervjun utgår således från samma huvudfrågor i alla intervjuer, men kommer därefter att variera. De frågor som ställs under samtalet kommer att bero på hur diskussionen förs, vad som tas upp och för att leda samtalet in på rätt spår igen. En låg grad av strukturering innebär öppna frågor som intervjupersonen kan tolka fritt beroende på sina egna språkvanor, erfarenheter och värderingar (Olsson & Sörensen

2011). Enligt Kvale & Brinkmann (2009) är den halvstrukturerade intervjun varken ett öppet samtal eller ett slutet frågeformulär. Intervjuaren använder sig av en intervjuguide med olika teman som ska täckas av intervjun. De öppna frågorna inbjuder respondenten att själv formulera svar och utveckla synpunkter i svaren. Det kräver dock att intervjuaren är flexibel i intervjuandet på så sätt att utvecklade svar kan snappas upp så att följdfrågor kan ställas i syfte att få en djupare förståelse för respondentens upplevelser av ämnet (Kvale & Brinkmann 2009).

Fördelen med denna form av kvalitativ intervju är att forskaren får underlag för att tolka och kunna beskriva meningen hos centrala teman utifrån intervjupersonens perspektiv, då det till exempel går att följa upp informanternas svar med hjälp av tolkningsfrågor och följdfrågor (Kvale & Brinkmann 2009:43). Nackdelar med metoden är att den är tidskrävande, vilket exempelvis medfört att det inte funnits möjlighet att intervju ett större antal lärare. Brist på trovärdighet och objektivitet är också kritik som riktas mot kvalitativa intervjustudier. Men detta kommer att diskuteras i avsnittet om tillförlitlighetsfrågor.

Metodvalet grundar sig på att kunna beskriva hur lärare i idrott och hälsa upplever, erfar och resonerar kring processen att bedöma och sätta betyg i ämnet. Avsikten är inte att presentera generell fakta utan endast att redogöra för hur en grupp idrottslärare förklarar och upplever sitt arbete med bedömning. Ingen möjlighet till generalisering finns, utan resultaten är endast representativ för den undersökta gruppen av lärare. Däremot kan studien ge intressanta indikationer om hur idrottslärare upplever sin situation vad gäller att bedöma elever, vilket kan bidra till att en större förståelse och kunskap fås för hur man kan hjälpa idrottslärare att förbättra sin bedömningspraktik.

5.2 Urval

Intervjuer gjordes med fyra stycken högstadielärare från två skolor. Kontakter på skolorna fanns sedan tidigare och de var villiga att ställa upp och bidra med sina erfarenheter och synpunkter. Det var således av bekvämlighet som just dessa lärare valdes ut. Lärarna har dock olika lång erfarenhet av yrket och varierad bakgrund i form av på vilka skolor de tidigare arbetat. Att enbart fokusera på högstadielärare beror på att det är då eleverna får betyg och bedömningen blir extra tydlig. Dessa är de intervjuade lärarna:

Lärare 1 (L1): Kvinna, tre år i yrket, undervisar även i SO-ämnena.

Lärare 2 (L2): Man, tjugo år i yrket, undervisar endast i IDH.

Lärare 3 (L3): Kvinna, trettiofyra år i yrket, undervisar endast i IDH.

Lärare 4 (L4): Kvinna, tretton år i yrket, undervisar även i matematik.

Individuella intervjuer genomfördes och anledningen till det valet var för att kunna komma åt ett större djup i lärarnas resonemang om bedömning inom ämnet. En öppen frågemetodik valdes även för att verkligen kunna låta intervjupersonernas egna tankar ta form.

Val av ingångsfrågor till intervjuerna har framför allt utgått från tidigare studiers frågor. Men de har också kontrollerats mot föreliggande studies forskningsfrågor och syfte. De citat som redovisas i uppsatsens resultatdel har valts ut för att belysa ett påstående, en slutsats eller något annat intressant med mera.

5.3 Genomförande

Inför de fyra intervjuerna kontaktades lärarna för att dels informeras om undersökningen och för att de skulle ha tid att fundera över ämnet, så att intervjuerna skulle bli så givande som möjligt. De fick därför i förväg se vilka olika teman intervjun skulle ta upp (se bilaga 2). Vid intervjutillfället uppgavs återigen undersökningens syfte, att lärarna skulle vara anonyma och att ljudupptagning skulle ske.

Utifrån studiens syfte formulerades intervjufrågor, vilkas svar skulle kunna besvara studiens forskningsfrågor. Intervjuguiden utgick från tre stycken huvudteman; syn på ämnet, upplevelse av bedömningsarbetet och upplevelse av formativ bedömning. Varje tema innehöll ett antal frågor. Frågorna var samma i varje intervju, men ordningen och följdfrågorna varierade.

Intervjuerna genomfördes på lärarnas arbetsplats i ett ostört rum. Den avsatta tiden för intervjuerna var 60 minuter, vilket ansågs vara en rimlig tid för att kunna få uttömmande svar på samtliga intervjufrågor utan att känna stress. Testintervjun hade även visat att en timme skulle räcka gott och väl. Samtliga intervjuer var mellan 40-50 minuter.

Under intervjuerna har jag försökt att inte påverka samtalet genom att själv ge mig in i diskussionen med mina personliga åsikter och tankar. Det har dock varit svårt eftersom jag själv är lärare och ämnet intresserar mig mycket. Dessutom ville ofta intervjupersonerna söka min åsikt eller samtycke i en diskussion. Mina förstärkanden i form av hummanden och nickanden med mera kan också spela roll för hur intervjupersonen svarar. Jag har dock varit noga med att inte påverka samtalet i någon riktning. Även att lärarna kan

uppfatta intervjun som ett förhör där ”rätt” uppfattning sökts kan påverka hur och vad de svarar. Därför var jag noga med att påpeka att jag inte letar efter korrekta tolkningar eller formuleringar utan att studien har som avsikt att beskriva idrottslärares syn på bedömning. Min uppfattning är att intervjupersonerna kände sig trygga att uttala sig fritt.

Öppenhet och lyhördhet för vad som sägs och inte är viktigt. Olsson och Sörenson (2011) talar om vikten av att både lyssna till de direkt uttalade beskrivningarna och innebörden i vad som sägs mellan raderna. Det som intervjuaren uppfattar mellan raderna måste direkt skickas tillbaka till intervjupersonen för en omedelbar bekräftelse på om tolkningen är riktig eller inte. Även Kvale och Brinkmann (2009:45) tar upp detta och förklarar att en kvalitativ forskningsintervju försöker täcka både faktablandat och meningsplanet, det vill säga både det explicit beskrivna och den underliggande meningen.

Under intervjuerna var det många gånger nödvändigt med tolkande frågor, där ett svar omformuleras för att få bekräftelse på om tolkningen är rätt uppfattad. För att verkligen få förståelse för lärarnas syn på bedömning blev de dessutom ofta ombad att utveckla sina svar eller förklara sina tankar. Ibland övergick samtalet till att handla om något annat, varför det då var nödvändigt att leda in intervjupersonen på ämnet igen.

5.4 Databearbetning

Samtalen har spelats in och därefter transkriberats. Transkription innebär en selektion och bearbetning av det talade ordet, enligt Olsson & Sörensen (2011). Transkriptionerna har koncentrerats något, det vill säga utsagor som är ovidkommande eller mindre väsentliga för att få fram det som direkt har betydelse för forskningsfrågorna har skalats bort. Likaså har en redigerad utskrift gjorts på så sätt att den är mer skriftspråksnära än talspråksnära. Detta för att förenkla förståelsen vid analysarbetet och då det i inte heller har varit av vikt att tolka tonlägen, hummanden, stakningar med mera. Upprepningar är dock utskrivna och tvekanden och pauser är markerade med tre punkter. Att förenkla utskriften på detta sätt blir även en fråga om reliabilitet. Kvale & Brinkmann (2009) resonerar kring detta och menar att utskriftens form och stil förhåller sig till avsikten med utskriften. I detta fall var det viktigt att söka förstå innebörder och finna mening i intervjupersonernas utsagor/svar. Därför har fokus lagts på att göra utskrifterna ordagranna men lätta att läsa, varför de har förenklats och gjorts mer skriftspråksnära. Intervjupersonerna har avidentifierats i utskrifterna. Lärarna har erbjudits att lyssna på intervjuerna och läsa utskrifterna, men ingen har hittills velat göra det.

Den kvalitativa livsvärldsintervjun syftar till att erhålla nyanserade beskrivningar av olika aspekter av intervjupersonens livsvärld. Enligt Kvale och Brinkmann (2009:46) är det därefter upp till forskaren att komma fram till varför intervjupersonen upplever eller handlar som hon gör. Den tolkningen av utsagornas mening är vad som sker under analysarbetet.

Kvale och Brinkmann (2009:215) menar att den ”vanligaste formen av dataanalys är idag att koda, eller kategorisera, intervjuuttalandena”. Det innebär att ur intervjumaterialet urskiljs olika kategorier som representerar utsagor av lika innebörd (Kvale & Brinkmann 2009). Det är således en induktiv analys där kategorierna inte på förhand är uppställda, utan de framträder ur de intervjuades utsagor allt eftersom materialet analyseras. Kategorierna är heller inte generaliserbara utan specifika för just denna studie.

Mer konkret har kodningen och kategoriseringen gått till på så sätt att genom närläsning har uttalanden kopplade till frågeställningarna kunnat markeras. Dessa har markerats med olika färger i utskriften. Därefter har mönster hittats i lärarnas utsagor, vilka representerar samma innebörd eller mening. Dessa har sammanfattats (kodats) i olika nyckelmeningar och placerats i olika kategorier. Kategorierna har allteftersom blivit klarare och så småningom kunnat sammanfattas/kodas genom olika nyckelord.

5.5 Tillförlitlighetsfrågor

I detta avsnitt kommer tillförlitligheten och giltigheten i studien att diskuteras, det vill säga reliabilitet och validitet, samt resultatens generaliserbarhet. Reliabilitet och validitet är centrala begrepp i anslutning till undersökningens datainsamlingsmetod och analys och kan diskuteras utifrån de val som gjorts inför och under undersökningens gång.

Validitet och trovärdighet handlar bl.a. om resultatens rimlighet. Svensson (1996) säger att om slutsatserna är trovärdiga för den undersökta gruppen anses man ha fått en äkta bild av fenomenet. Därför är det viktigt att dels tydligt beskriva hur insamling och bearbetning av data gått tillväga samt förklara på vilket sätt försäkran gjorts vad gäller att hålla sig verklighetsnära. Genomgående i uppsatsen försöker jag att motivera alla val, samt noga beskriva tillvägagångssättet. Detta för att öka transparensen och ge läsaren en så god inblick som möjligt så att studiens resultat och slutsatser blir tillförlitliga.

Valet av metod har naturligtvis haft inverkan på studiens resultat. En annan metod hade kanske gett andra resultat och kunnat undersöka andra aspekter av forskningsobjektet. De resultat som undersökningen ger besvarar forskningsfrågorna, och

detta återfinns att se i nästföljande kapitel. Svensson (1996) förklarar att bedömningen av en resultatredovisnings validitet görs i förhållande till studiens syfte. Redovisningen jämförs med studiens syfte och frågor, för att se om den insamlade och analyserade datan kan ge svar på frågorna. Kan den det är redovisningen fullständig, det vill säga validiteten är god.

Reliabilitet är ett mått på noggrannhet och pålitlighet. Reliabiliteten är fr.a. intressant att diskutera vad gäller intervjun. Reliabiliteten beror t.ex. på hur frågorna formuleras under intervjun (t.ex. om de är ledande). Mycket tid lades ner på att formulera intervjuguiden. Undersökningen inleddes med en testintervju för att ta reda på om de framtagna intervjufrågorna skulle fungera, det vill säga om det fanns brister i hur de var formulerade och om de verkligen skulle kunna svara mot undersökningens syfte. Samtalet spelades in och sammanfattades. Efter testintervjun var det nödvändigt att formulera om, lägga till och ta bort någon fråga. Att en testintervju gjordes var av stor vikt, då den möjliggjorde att intervjufrågorna kunde förtydligas ytterligare.

Under intervjuerna har jag strävat efter att vara objektiv och inte ställa ledande frågor eller låta egna åsikter och uppfattningar spegla mina yttranden. Svensson (1996) förklarar också att reliabiliteten i undersökningen beror bl.a. på till vilken grad forskaren har påverkat resultaten. När studien inleddes fanns en förförståelse angående lärarnas syn på bedömning och hur de arbetar formativt. Den grundades på min egen erfarenhet av bedömning och av vad jag hört lärare och kollegor berätta för mig. Dessutom stärktes denna bild av den forskning som finns på området. Under arbetet har jag varit medveten om denna förförståelse och hur den kan påverka studiens utförande. Denna medvetenhet har varit viktig för att undvika att förförståelsen t.ex. styr lärarnas svar samt för att kunna förhålla mig objektiv under analysarbetet. Vid analysarbetet och den tolkning som forskaren då gör blir validering en fråga om att ständigt kontrollera och ifrågasätta resultaten.

En vanlig kritik mot den kvalitativa intervjuens validitet är just att metoden kräver subjektiv tolkning och att olika uttolkare kan finna olika innebörder. Kvale och Brinkmann (2009) menar dock att flera tolkningar inte behöver vara en svaghet, utan bör ses som en styrka då olika tolkningar ger rikare mening åt vardagsvärlden. Dessutom menar de att forskaren som person är det känsligaste verktyget som finns för att undersöka och förstå mänskliga innebörder och att de ”explorativa möjligheterna i intervjun kan öppna för kvalitativa beskrivningar av nya fenomen” (Kvale & Brinkmann 2009:187).

Transkriptionen blir också en fråga av reliabilitet och validitet, enligt Kvale och Brinkmann (2009:200ff), då det vid utskrift rör sig om tolkning. Detta handlar då framför allt om hur exakt man väljer att göra utskriften. Det kan exempelvis vara så att emotionella

aspekter av samtalet kan gå förlorade, till exempel ”spänd röst”, ”nervöst skratt” med mera. Det handlar också om hur trogen utskriften är det talade ordet. Kvale och Brinkmann (2009:201) menar att validiteten är komplicerad att försäkra sig om, då det inte finns någon sann, objektiv omvandling från muntlig till skriftlig form. En mer konstruktiv fråga att ställa sig, enligt författarna, är istället ”Hur ser den utskrift ut som lämpar sig för mitt forskningssyfte?” och så resonerade jag därför vid transkriptionsarbetet.

Generaliserbarhet avser i vilken utsträckning erhållna resultat kan antas gälla även för andra personer och i andra situationer. Svensson (1996) menar att kvalitativ forskning oftast är upplagd så att generalisering inte kan ske. Till det hör även den typ av urval som görs i kvalitativa studier, vilket oftast styrs efter dess syfte snarare än slumpmässigt då målet är att få ett urval som leder till förståelse av det fenomen som studeras. I kvalitativa studier baseras generaliserbarhet istället på antagandet att den teori man kommer fram till på ett meningsfullt sätt kan appliceras på liknande personer och situationer som de ursprungligen grundades på (Svensson 1996). Denna undersökning berör enbart fyra stycken lärare och dess resultat bygger på kvalitativ intervju. Studien kan därför inte göra anspråk på att ge några generaliserbara svar på hur lärare upplever bedömning eller sägas ge en korrekt bild av hur de arbetar formativt. Studiens resultat kan dock jämföras med tidigare studiers och kan ge intressanta indikationer och värdefull information vilket kan hjälpa lärare att utveckla sin bedömningspraktik.

5.6 Etiska aspekter

Studien har följt de etiska regler och riktlinjer för forskning som Vetenskapsrådet (2011) anger. Det innebär bl.a. att deltagarna har informerats om studiens syfte, hur insamlingen av data kommer gå till, att deltagande är frivillig och när som helst kan avbrytas samt att insamlad data endast kommer att användas i undersökningen. Lärarna har muntligt gett sitt samtycke till att delta. Deras anonymitet har skyddats genom att de har avidentifierats i allt skrivet och bearbetat material från intervjuerna. Det insamlade materialet har endast använts för undersökningens syfte och kommer att förstöras efter att uppsatsen blivit godkänd.

6 Resultat

Syftet med studien är att undersöka hur idrottslärare beskriver och upplever bedömningsarbetet, vilka stöd och svårigheter de upplever finnas samt vilken syn de har på formativ bedömning och hur de resonerar kring det.

I följande kapitel kommer insamlad data att redovisas, det vill säga vad intervjupersonerna svarade i förhållande till studiens syfte. Beskrivningen av resultaten är indelade i tre delar utifrån studiens forskningsfrågor. Detta kapitel är beskrivande för att ge läsaren en bild av det innehåll som framkommit under intervjuerna. En kort sammanfattning följer varje avsnitt. Diskussion och analys av resultaten kommer att ske i nästföljande kapitel.

6.1 Beskrivning och analys av intervjudata

Då intervjumaterialet utgör en väldigt omfattande del har det varit svårt att plocka ut det mest väsentliga för denna beskrivning av data. Förhoppningen är ändå att denna koncentrerade sammanfattning kan ge läsaren en bild av vad lärarna talat om under intervjuerna. Den kvalitativa livsvärldsintervjun avser att presentera forskningsobjektet bedömning, så som lärarna har beskrivit sin upplevelse av det. Intervjumaterialet har analyserats genom att delas in i olika kategorier utifrån utsagornas olika mening och innebörd och i förhållande till studiens syfte och forskningsfrågor. I detta avsnitt kommer de kategorier som urskiljts att redogöras för, samt de utsagor som kommer till uttryck i dem att beskrivas.

6.1.1 Hur arbetar idrottslärarna med bedömning?

Här redogörs för vad lärarna har svarat på frågor om vilken syn de har på ämnet och dess syfte/uppdrag, vilken vikt bedömning och betyg har inom ämnet, vilka olika former av bedömning som de använder, hur bedömningen dokumenteras och hur de ser på elevers delaktighet i bedömningsarbetet.

Ett viktigt ämne

Lärarna är överens om att idrott och hälsa är ett mycket viktigt ämne och resonerar då främst kring att ämnet erbjuder eleverna aktivitet, att få röra på sig, när de annars så ofta sitter still.

L3: ja att förstå innebörden av att röra på sig och att det genererar ju kraft till dom själva, att det är viktigt för dom och att dom har nytta av det så småningom. För klyftan mellan dom som rör sig och dom som inte rör sig har blivit så mycket större de senaste åren, så jag tycker att det är

ännu det är ännu viktigare nu att få dom här som sitter stilla att åtminstone röra på sig två gånger i veckan.

L4: ja precis... eh... generellt så ser, ja jag tänker så här det är ju faktiskt det viktigaste ämnet för det handlar ju om livskunskap. Eh många bitar som faktiskt är rena eh kunskaper för överlevnad. Eh... sen tänker jag det stressade samhället vi lever i så då har ju vi en del bitar som faktiskt är jätteviktiga som påverkar helheten. Asså både fysiskt och psykiskt, genom att röra på sig. Sen tänker jag också med så som samhällsutvecklingen har blivit, att kunna använda sin kropp på rätt sätt. Så den kroppsliga kunskapen är ju viktig, tänker jag. Eh... hur sitter man på stolen, varför blir det som det blir om jag inte har muskler och så vidare... så.

Lärarna anser också att hälsoaspekten ger tyngd åt ämnet, dels med livsviktiga kunskaper för att kunna leva ett hälsosamt och sunt liv men också för att ge eleverna ett intresse för att vara fysiskt aktiva hela livet.

I: Vad ser du som ämnets syfte så eller uppdrag?

L2: ja lite är det ju... eller mycket... jag vet inte vad jag ska säga men... att få elever att eh skaffa sig kunskaper om hur man ska leva ett hälsosamt liv på nått sätt och få praktisera en del eller ganska många olika aktiviteter. Så att man har någonting så att man vet vad man kan välja senare.

L1: syftet är att ge, jag känner så här att syftet är att ge eleverna ett smörgåsbord av såhär massa olika idrotter så att de ska få förståelse för att det finns massa olika sätt att röra på sig. Å det är det man måste få med sig någonstans. (...) Så det tycker jag är lite syftet att ge eleverna ett smörgåsbord av vad dom ehm vad som finns därute och sen dels ge dom verktyg för att använda dom. Och att dom förstår vikten av hur hälsa och motion och rörelse hänger ihop.

Betyg – ja och nej

Samtliga av lärarna resonerar kring huruvida bedömning och betygssättning är viktigt inom ämnet, och har lite olika tankar kring det.

L4: Jag är kluven [skratt] jag tycker att det är viktigt med bedömning eh för att dom ska kunna se sin egen utveckling. Sen kan jag ibland bli så där varför ska det vara betygsgrundande om jag vill.. men då andra sidan upplevs det inte lika viktigt hos eleverna tänker jag. Då blir det mer det här att det är kul att komma ner till idrotten och lattjolajban och så får man röra på sig.

I: så vad menar du med själva, vad menar du med att betyg att det inte blir lika viktig för eleverna?

L4: ja att om det inte vore betygsgrundande så skulle de ju inte se ämnet som lika viktigt och värdefullt jämfört med matte svenska engelska där du har betyg, tänker jag. Eh... för ibland skulle jag vilja slippa betyget just. Men bedömningen tycker jag ändå är viktig just för att de ska se att de gör en utveckling. Att man faktiskt kan förbättra och utveckla förmågor rent kroppsligt som man inte klarade av. Och det tror jag inte att vi kommer åt om man inte har bedömningen som medel för att kunna göra jämförelser.

Bedömningsformer

Lärarna ger exempel på ett ganska likartat sätt att arbeta med bedömning i undervisningen. De lyfter bland annat fram skriftliga uppgifter i form av prov eller inlämningsuppgifter, muntliga uppgifter i form av att diskutera och resonera kring någon fråga och praktiska uppgifter där eleverna till exempel visar rörelseförmåga.

L2: Mm... jaa alltså dels är det ju den formativa, men sen vi har ju väldigt få skriftliga uppgifter, men det är ju också en typ av bedömning där vi...

I: Finna det fler än skriftliga inlämningsuppgifter?

L2: jaa det är ju muntligt är det ju. För de ska ju diskutera, reflektera över vissa saker och då kan det vara bra att... eller vi eller jag vill så lite skriftligt som möjligt. Alltså...

I: varför tänker du så?

L2: för att vi vill ha idrotten så praktiskt det bara går. I och med att det är ett av få praktiska ämnen vill vi att de ska få... eh de sitter ner alldeles för mycket, därför försöker vi minimera det.

I: vilka andra typer av bedömningsformer använder du dig av?

L4: Jag har låtit eleverna använda mobilerna och filma och då har dom ju sitt eget, då är det ju inte jag som äger filmen men eh... filma sig själv för att ställa sig utanför och titta eh hur ser det egentligen ut. Och då gjorde vi det framförallt inom dansen som vi har jobbat med nu. Hur ser det ut när jag dansar, vad är det jag kan utveckla, hur går jag vidare för att lyfta mig en nivå? Och då är det ju liksom mer den själv självbedömning med min handledning. Så har vi provat att jobba. Och där är ju dilemmat att varje elev har ju inte en mobiltelefon heller. Men då kan man hjälpa varandra och så liksom... å andra sidan får man en bra diskussion att okej nu gör jag det här för att va schysst. Det har vi testat eh... jag vet inte om det är en annan form eh... utvärderingar har jag jobbat med. Men det är ju också lite mer utifrån att de värderar sig själva. "Okej vad har jag lärt mig vad behöver jag göra för att gå vidare". Men det ger ändå mig ett underlag som gör att jag kan hjälpa dom vidare. Ja vad gör man mer...

I: hur bedömer ni teoretiska bitar?

L4: (...) eh genom att... asså de teoretiska bitarna är ju mer det här alltså att kunna dra slutsatser se samband utifrån den alltså faktaförståelsen de har. Och då är det ju uppgifter som... bedömningen som sådan är att jag får in ett arbete, jag läser igenom det och tittar på dom kunskapskraven som finns och så respons. För att lyfta dig vill du, eller vill du lyfta dig då kan du utveckla det här och det här. Komplettera lämna in. Sen blir det en process utav det. Inte så många som är intresserade kan jag säga [fniss] eh...

I: kan du räkna upp flera sätt som du bedömer på?

L4: muntligt, feedback direkt. Skriftligt när det är inlämningsarbeten. Film har vi ju testat lite, men alltså vi är ju bara och nosar på det. Men jag tror att det kommer att bli ganska betydande faktor för att liksom kunna gå tillbaka och se liksom vad händer utvecklingsmässigt. Eh... vi har... som bedömningsunderlag har vi också haft... när man jobbar redskap... äh alltså när, lättare övningar, svårare så kan de välja att utmana sig själva. Då blir det ju mera eh som en checklista... jag vet inte vad vi gör mer [fniss]

Alla lärarna talar i termer av summativ och formativ bedömning, och är helt överens om att det är den formativa bedömningen de använder sig av mest då den sker hela tiden i det dagliga arbetet.

I: kan du ge exempel på hur du bedömer elever?

L2: jaa alltså lite formativt är det ju, dels den hära dagliga formativa bedömningen när man går in och liksom peppar eller går in och "Ja men du om du tänker på de här när du" ja det kan ju vara vad som helst när du spelar någonting eller när du dansar eller... ja du går fram till eleven och bara ett par korta meningar om vad de kan tänka på för att liksom höja

I: menar du som feedback?

L2: jaa precis, för att kunna höja sin egen kvalitet liksom.

L3: alltså oftast så blir det ju den här formativa bedömningen då om vi till exempel spelar volleyboll då, att man går in och rättar till fingerslagen eller baggerslagen att "tänk på att du ska stå så med knäna eller" ja lite såna saker.

Lärarna resonerar också kring syftet med val av bedömningsform och menar att det beror helt på vilket kunskapskrav de är ute efter att bedöma.

L4: ja alltså det beror ju på vilket kunskap eller dels vilken förmåga jag väljer att jobba med och dels vilka kunskapskrav jag väljer att plocka in i det. Dans till exempel som område då är det ju både rörelse eh... och där kan jag ju få in "planera, genomföra och utvärdera"... eh... men där tänker jag mer att där är ju upplevelsen och rörelsen på sättet att hur jag klarar av att hantera det. Då blir bedömningen med det jag ser, det kroppsliga. Och då blir ju det mer här och nu. Dom gör en uppgift och sen får de en mängd tillfällen att träna. Under den tiden så finns jag med och liksom lotsar, okej nu ser det utså här, vad kan du göra för att lyfta dig en nivå? Sen självklart har vi eleverna som liksom "nämen jag skiter i det här. Jag är nöjd nu" "okej men se till att du är aktiv då till det är dags för bedömningen". Och då bedömningen blir ju då att de får visa upp resultatet, men då har jag också sett processen under tiden, hur de ar tränat och hur de...

(...)

L4: egentligen bara tillbaka där till din fråga om syftet med de olika bedömningsformerna... syftet med olika former är ju för att visa eleverna att vi tittar på olika saker, eller inte... alltså att man kan värdera på olika sätt.

I: Hur menar du då?

L4: Ja jag vet inte hur jag ska utveckla det, men alltså syftet... ja men alltså utifrån de förmågor vi ska jobba med och utveckla så kan jag inte bedöma på samma sätt, utan jag måste arbeta med olika former. Och då blir det det, och genom att använda olika former så blir det ju också synligt för eleverna...

I: menar du att du får syn på olika saker genom att du använder olika bedömningsformer?

L4: jaa. För om jag filmar exempelvis så får jag ju inte så mycket deras upplevelse eller diskussion... och då måste jag göra det på ett annat sätt.

De lyfter också fram att olika bedömningsformer är av vikt för att eleverna måste få möjlighet att visa sina kunskaper på olika sätt.

I: vad är syftet då med den form av bedömning som du valt?

L2: att så många som möjligt ska förstå vad det är de ska göra. Och att det kan vara det enklaste sättet för eleverna att visa sina kunskaper.

L1: ja men sen är det ju så också att de lär sig på olika sätt... alltså jag menar en del en del eh... alltså att till exempel ett skriftligt prov passar bäst för en elev att visa något, vad den kan. Medan en annan elev aa då passar något annat bättre...

Dokumentation

Att dokumentera elevernas utveckling av kunskaper och förmågor är något som lärarna upplever vara svårt. Det beror dels på tidsbristen, att de sällan hinner sätta sig för att skriva ner kommentarer, men framför allt på grund av att bedömningen sker ”här och nu” som lärarna uttrycker det. Det är ett praktiskt ämne där eleverna ständigt är i rörelse och en stor del av bedömningsunderlaget måste lärarna därför hålla i minnet.

L2: ... Och det är svårt att hinna med och dokumentera. För att vara väldigt krass då kanske man ska stå med en klasslista och liksom bocka av. Och så vill man ju inte eller jag vill inte jobba så, och bara markera och ”klarar av klarar inte”.

I: Hur arbetar du då med dokumentation?

L2: det är nå mellanting, asså lite så får man ju göra. Men sen mycket har man ju i i huvudet [skratt] faktiskt är det så. Och så får man ju dokumentera korta ord, asså vi har ju staplar där vi skriver liksom aa dans och sen en liten lätt kommentar.

I: Hur tänker du kring allt det här då som du måste ha i huvudet då? Hur ser du på det?

L2: ja i och med att vi alltid är två så är det en stor fördel. Men hade jag jobbat själv så kan det ju bli hur som helst. Jag menar jag vet ju inte om jag tänker rätt eller jag vet ju inte på vilken nivå jag har satt ett betyg eller så. Det finns inte så mycket, det finns inte så mycket att förhålla sig till.

L4: eh.. dels med hjälp av matriser ehm.. och där vi har försökt att bryta ner kunskapskraven så att det blir tydligt för eleverna att det är det här vi förväntar oss för de olika nivåerna. Och då alltså det blir ju som en checklista och det är enkelt att pricka av. Det som också gör det enkelt är att eleven också kan va delaktig i att se att ”här gör jag i bedömningen där du ligger just nu, håller du med?”. Eh och så kan man resonera och då kan dom ju också liksom ”okej är det bara dit jag ska för att utvecklas. Ja men då jobbar jag på det”. Ehm... nu blev det två svar i en fråga där... men men

matriser jobbar vi mycket med (...) sen är det ju liksom egna anteckningar. Försöka liksom eh göra mig minnesdok minnesanteckningar efter lektionen. Men det det... det är inte det lättaste.

I: Varför då?

L4: för att tiden räcker inte till... eh ... tiden räcker till om jag vill. Dilemmat är när lektion på lektion på lektion går i varandra och när jag väl får luckan att sätta mig ner och skriva då har det flugit bort. Så att det behöver ju göras eh ganska omgående direkt efter lektionen. Vad var det jag såg idag för nått å så bara, men men det är lätt att det faller åt sidan.

Elevers delaktighet

Lärarna fick frågan om hur de försäkrar sig om att eleverna förstår kunskapskrav och bedömning, samt i vilken utsträckning eleverna är delaktiga i sitt eget lärande och i bedömningsprocessen. Lärarna säger att de i början av nya moment försöker gå igenom vilka kunskapskrav de arbetar med samt förklara och ge exempel så att eleverna ska förstå vad som krävs för olika betyg. De menar dock att de tycker det är svårt att få eleverna att förstå och att de behöver bli bättre på att hitta sätt för att göra eleverna mer delaktiga och medvetna. Dessutom anser lärarna att det är en fråga om mognad också för hur mottagliga eleverna är.

L3: ja det är ju fortfarande väldigt nytt tycker jag [stod inte i kursplanen tidigare, min anm.]. Men vad man kan göra tycker jag är att man vid flera tillfällen läser upp vad som står i kunskapskraven och förklarar med lite enklare ord. Men att man visar också för fortfarande är det så att ja men dom här lägre att "ja men varför måste vi göra det här" ja men det är ingenting som jag och NN har hittat på utan dom tror ju att vi kan göra vad vi vill eller att vi kan spela brännboll eller fotboll och så hela tiden. Men läser man då vad som står alltså för varje gång man gör det så tror jag att dom börjar förstå att idrotten är inte bara det här roliga som dom tycker utan att det är inte vi som hittar på. Men man kan ju aldrig vara säker på att de har förstått. Utan det är bara att man får försöka göra det rätt ofta och så får de fråga och om det är nå svåra ord så får man förklara.

(...)

L3: alltså vi kan göra mycket mer mycket mer tror jag faktiskt.

I: vad är det som hindrar er då?

L3: nä det är nog bara vi själva tror jag att vi inte själva riktigt har kommit på någon bra eh bra sätt. Och ju äldre dom blir alltså ju äldre eleverna är desto lättare är det att jobba med det här. Med årskurs sex är det jättesvårt tycker jag. Med årskurs nio är det mycket lättare.

L2: nä men dels är det mognadsmässigt. Dom... sexor och sjuor dom har inte kommit dit än, just det här att man ska reflektera över sin egen inläring. Dom vet ju knappt vad det är. För dom är det liksom ner i hallen spela lite bandy, slå några kullerbyttor, håll lite takt. Okej ja men det är det...

I: det där med att reflektera över sin egen inläring, hur kan man jobba med det. Eller hur kan man få eleverna att förstå eller till att faktiskt reflektera? Hur gör ni?

L2: jaa det vet jag inte riktigt [skratt] hur, nämen det är ju arbetsuppgifter som där dom får utvärdera sig själva. Men där där har vi mycket att jobba på... jättemycket att jobba på...

I: På vilka sätt försäkrar du dig om att dina elever förstår kunskapskrav, bedömning, vad som bedöms, skillnad i kvalitet?

L4: jag tycker att det är jättesvårt. Dels för att jag skulle vilja ha konkreta exempel för att visa. Bara som exempel en kullerbytta, så här ser en kullerbytta ut på E-nivå, så här ser den ut på C och så här på A. Ha mängder av såna exempel för att visa, för då kan de också börja tänka att okej men hur ser min ut egentligen. I alla såna här praktiska moment. Vad gäller teoretisk och inlämningsbitar där har jag exempel där har jag samlat på mig bedömningsexempel. Jag har samlat elevunderlag som kan visa att det här är ett komplext resonemang kring hälsa och kost. Så det är lättare... men men att försäkra mig om det det är att hela tiden poängtera och prata kring det. När vi påbörjar ett nytt arbetsområde är det det här vi kommer att jobba med nu, nu är det återigen rörelse, det innebär att det är det här och det här vi ska utveckla, men det är den här aktivitet vi ska använda för att du ska kunna utveckla det.

I: upplever du att de förstår det?

L4: nja det är i takt med stigande ålder. Jag kan säga att det är jätteskillnad på årskurs 6 och årskurs 9. Så någonstans i vårterminen i åttan tycker jag liksom att det börjar hända saker, att de börjar förstå att...

Lärare 4 menar även att det är svårt att få eleverna delaktiga då eleverna är ointresserade av att behöva ta det egna ansvaret. Hon resonerar kring möjliga tillvägagångssätt för att få eleverna mer delaktiga.

L4: ja på eleverna ja. Vilket gör att jag upplever att det är väldigt många som hellre vill luta sig tillbaka och så nämen gör det där du. Å det är svårt, så alltså man får r smyga in det lite alltså här och där då och då. Så tillslut så kanske dom kommer över och inser att det är jag som äger det. För idag så upplever jag att eleverna inte äger sitt eget alltså sitt eget lärande så som det står att dom ska, därför att antingen kanske det kan vara en mognadsnivå och att vi har för höga krav, att om är inte där att de tär för högt ställda krav. Jag ja jag vet inte... eller så är dom för bekväma, för det kräver ansträngning. Jag vet inte om det var svar, men det är min lilla teori där...

I: vad kan ni göra för att få eleverna mer medvetna, delaktiga eller liksom vilja ta det ansvaret för sin egna eh...?

L4: eh... jag tror att vi kan komma dit genom att konstruera liksom arbetsområden där dom tar ansvar för att utföra ehm... asså mer exempelvis... konstruera en egen lek, med regler, för att det ska funka för alla och i vilken miljö. Då måste de ju börja tänka till, då finns det inget färdigt svar. Jag tror att vi behöver börja fundera på vad innehållet det vi håller på med för att locka dom att ta ansvaret.

Sammanfattning

Lärarna är överens om att ämnet idrott och hälsa är mycket viktigt och motiverar det med argument som att eleverna behöver få röra på sig, få kunskap om hur hälsa och motion hänger

ihop samt för att skapa ett intresse för ett aktivt liv. Betyg resonerar lärarna kring att de gärna skulle slippa men bedömning däremot anser de är viktigt för att kunna värdera och jämföra så att utveckling kan ske och för att synliggöra utveckling.

Lärarna använder sig av olika former av bedömning till exempel skriftliga inlämningar och prov, muntliga diskussioner och praktiska uppgifter. Men de upplever alla att den vanligaste formen av bedömning de använder sig av är den formativa bedömningen, vilket är något de använder dagligen under varje lektion. Det bakomliggande syftet när de väljer bedömningsform är framför allt för att olika kunskapskrav (förmågor och kunskaper) lämpar sig bäst att bedömas på olika sätt. Men också för att elever lär sig på olika sätt.

Dokumentation ser lärarna som en stor svårighet och till största del har de bedömningsunderlaget ”i huvudet”. De tycker också att det är lite svårt att få eleverna delaktiga i bedömningsarbetet. Det lärarna gör i nuläget är att förklara kunskapskraven och vad syftet med olika arbetsmoment är.

6.1.2 Hur ser lärarna på användningen av formativ bedömning inom ämnet?

Här redogörs lärarnas syn på vad formativ bedömning innebär och hur de ser på det inom ämnet.

Syn på formativ bedömning

Det visade sig att de intervjuade lärarna har en i stort sett likadan bild av vad formativ bedömning innebär. Formativ bedömning, enligt dem, är en ”här och nu”-bedömning som ska hjälpa eleven att nå vidare i sin utveckling.

L2: formativ bedömning för mig det är en bedömning här och nu, vad du kan göra just i stunden men också att ha med dig i förlängningen för att utveckla dig. Men... helt enkelt precis när du gör det när du sitter och, och det kan ju vara teoretiskt också, gå in och titta att ”titta, här har du skrivit det här eller här har du gjort det här. Det är jättebra men för att utvecklas då skulle du behöva få med...” jaa vad det nu kan vara. En här och nu bedömning.

L4: Formativ bedömning innebär för mig... jag tänker som begrepp, det är... det jag tittar på och ser vad kan eleven, vad har den visat för någonting, och sen att jag synliggör och visar det är det här du behöver utveckla för att nå nästa nivå. (...) men under resans gång så kommer ju den här andra formativa, alltså den blir ju en... det blir formativt så till vida att jag vägleder under resans gång. Nu behöver du tänka så här för att gå vidare, om du gör så här vad händer då, hur kan du tänka för att gå vidare där. Så de är ju någonting som... men den formativa delen tänker jag mig mer som coaching eller handledning, eller lotsning...

Feedback

Lärarna förklarade hur de arbetar med formativ bedömning, och det blev tydligt att för samtliga av dem kan formativ bedömning likställas med feedback.

L3: alltså för mig innebär det att ja lite konkreta tips för att man ska kunna komma vidare i sin utveckling oavsett vad man gör

I: återkoppling eller feedback på något sätt?

L3: ja precis jaa

I: Finns det andra former av formativ bedömning än att ge feedback?

L3: alltså för mig är det det, det kanske innebär annat men för mig är det det att för att få eleverna att gå framåt i sin utveckling och i sitt lärande. Och att det ska vara lite korta eh... och det kanske också beror på det yrke jag har då eller eh att det ska vara lite av de här korta snabba lite instruktioner. Men men nej jag tror nog att det är det jag tänker på när jag tänker på formativ bedömning.

Lärarna ombads ge exempel på vilken typ av feedback de kan ge och det rör sig då om instruktioner, uppmaningar, tips och råd samt reflekterande frågor.

L3: jaa. Men för oss är det ju oftast mycket kortare återkoppling för oss, och det ska gå direkt, det ska inte vara något efter lektionen utan det ska ske under lektionen att man går in och säger "att nä men så här kan du inte göra" hålla händerna eller nånting, och då blir det ju... det tror jag är en fördel att det ska inte vara efter lektionen utan att man gör det då och sen kan man ju prata ytterligare efter lektionen, men att man rättar till det precis när de håller på. Så det är en fördel tycker jag att, och det har man ju alltid gjort men man har ju inte kallt det för formativ bedömning men [skratt] men ja.

L2: ja men till exempel volleyboll, då står dom bara och så tittar dom på bollen och så slår dom fingerslaget och när som helst. De vet egentligen inte hur de ska göra. Då kan man ju gå och liksom "titta på bollen, när bollen kommer, var beredd, böj benen titta på bollen och rör dig till bollen" [läraren visar hur han också rör sig samtidigt/gör rörelsen].

L4: jag höll på att säga i alla möjliga situationer. För det första så tycker jag att det är viktigt att man är en del av alltså när vi har aktiviteter på golvet, alltså att jag finns ute på golvet och är delaktig. Jag vill inte vara med men jag finns där. Exempelvis i volleyboll spel, jamen "tänk på att förändra fingerslaget på det här sättet, vad händer då, hur påverkar det passningen? Hur påverkar du spelet i ditt lag om du bara skjuter över det första du gör?" Alltså det är såna tips hela tiden.

I: det låter som, alltså bara nu när du har gett dess exempel att du ställer frågor till elever så att de själva ska få fundera. Är det rätt tolkat?

L4: jaa det är nog rätt tolkat.

I: Hur tänker du kring det, hur kommer det sig att du gör så?

L4: det är ju för att få dom att bli medvetna om vad de gör för någonting. För säger jag bara gör så här. Då får ju inte dom känslan att att ja men vad gör det för skillnad om jag gör så här eller så här. Så mycket handlar ju om att få dem att tänka kring vad de gör och varför och hur. Och det... ja jag höll på att säga att jag vet inte varför jag gör det, men det är nog kanske för att dels för att vi har jobbat så intensivt med läroplanen och de här kommentarmaterialen kring hur man kan tänka. Men eh (...) jag har nog bara tänkt så, jaa.

Eleverna får också skriftlig feedback i form av kommentarer på inlämningsuppgifter och prov.

L4: ja sen är det ju alltså skriftligt. Ja jag kan ju säga att, å det är de senaste åren, jag sätter ju aldrig ett betyg på ett inlämnat arbete. Å då är det att du har nått nivå och det ser ut så här på nivåer, och sen en kommentar för att komma vidare. Så skriftlig kan det vara.

Lärarna menar att det här med formativ bedömning (så som de ser det, dvs feedback) är något som de egentligen alltid har använt sig av, även om de tidigare aldrig benämnt det formativ bedömning. De resonerar kring detta och hur denna form av feedback är som en naturlig del i idrottslärares eller idrottstränares roll och uppgift.

L2: ... Men men själva formativ bedömning, begreppet har ju kommit på senare tiden. Om jag tänker tillbaka, formativ bedömning, det är precis det är ju det jag har gjort hela tiden. Alltså det är ju så jag har jobbat, även om jag inte visste att det hette formativ bedömning då. Och det tror jag också är ett sätt, det tror jag är lättare för en idrottslärare. För det tror jag sitter någonstans i ryggmärgen, just den biten.

I: hur tänker du då?

L2: nä men alltså... att i och med att man är hela tiden med eleverna, man tittar vad de gör, det liksom ingår i ämnets karaktär på något sätt.

Även om lärarna upplever att de egentligen alltid jobbar med formativ bedömning genom att ge återkoppling, anser de att det är något som tar mer tid att genomföra.

L2: jaa hinder vet jag inte men dom stora svårigheterna är ju att det är mycket elever som ska bedömas och i och med att vi använder ju mycket formativ bedömning. Och hur många elever hinner man bedöma formativt? Jag menar om vi säger att vi ska ha friidrott under en lektion. Jag menar spjutkastning, då kanske man kan gå in och peta lite "vrid lite och axeln där" och så vidare, men det är svårt att hinna med alla.

Samma lärare återkommer även till tidsproblematiken vad gäller filmningen.

L2: Då återkommer jag till det där att det blir väldigt svårt att hinna med när man har så många elever. Absolut det är ju jättebra att kunna filma det "absolut att dokumentera och filma, Kanon!" Men har man då 240 elever eller vad det nu är jag har. Hur ska jag då rent praktiskt hinna med det?

Andra former av formativ bedömning

Trots att lärarna är eniga om att feedback är den formativa bedömning som de använder sig av talar alla om att filmning vore ett bra komplement. Men de är alla noga med att poängtera att det endast är något de börjat ”nosa på” som en lärare uttrycker det.

L4: Film har vi ju testat lite, men alltså vi är ju bara och nosar på det. Men jag tror att det kommer att bli ganska betydande faktor för att liksom kunna gå tillbaka och se liksom vad händer utvecklingsmässigt.

Endast Lärare 4 tog upp andra varianter av formativ bedömning, så som självvärdering, kamratbedömning och att diskutera/resonera i grupp.

L4: Men sen tänker ju jag att den formativa bedömningen i det hela innehåller elevens förmåga att göra en självskattning eller självvärdering, kamratbedömning... gruppbedömning till och med, att man liksom diskuterar om olika saker för att få andra infallsvinklar. Det blir ju också en del i det hela i den formativa bedömningen för mig.

(...)

L4: Något annat sätt... hmm... ja det är ju inte från mig, men däremot så tränar jag dom i att självbedömning och även på varandra som kamratbedömning. Som jag tror är nästan än viktigare eh...

I: Varför då?

L4: viktigare så till vida för att man öppnar ögonen för lärandet. Och att man tar hjälp utav varandra. Det är inte farligt att, det är lite det här med trygghet och våga och börja titta på vad är det som sker. Och där i kan man att för bedömningen är det jätteviktigt att man kan titta på, asså jobba ihop med någon och sen göra den bedömningen att jag tycker att utifrån kunskapskraven. För det gör också att det blir ett inre lärande att sätta ord på vad är det vi kan.

(...)

L4: ja, eh... jag försöker, nu har jag haft en extrem situation med den gruppen. Så jag har fått jobba med fasta arbetsgrupper och det har varit bra för då kan gruppen tillsammans jobba med saker och då hjälper dom att titta på varandra. Det är ju ett sätt att komma åt det, jobba två och två. Du gör armböjen, hur ser armböjen ut. Vad skulle du rekommendera att den personen förändrar. För då kan man prata med varandra på ett annan sätt. Och genom att jag också tittar på någon annan kan jag också se att aha så hur gör jag. Det tror jag jättemycket på.

Elevers medvetenhet ökar

Lärarna tror att eleverna tycker det är bra med denna typ av feedback för att de då för en förståelse för vad de kan göra för att utvecklas.

L3: jag tror nog att de skulle vilja få det ännu mer, för jag tycker alltså att de flesta köper det alltså när de får när man kommer och förklarar att ”för att du ska kunna hoppa längre så tänk på att du

gör så”, och alla vill ju bli bättre på nått sätt. Så jag tror att de tycker att det är bra. Friidrotten alltså det räcker ju bara med små grejer så kan de helt plösligt kasta spjutet tio meter längre, och det är ju en jättehärlig känsla för dom. Så jag tror dom tycker det är bra.

Önskar använda det i större utsträckning

Lärarna uttrycker en önskan att arbeta med formativ bedömning i en större utsträckning. Men lärarna menar att de skulle behöva mer tid att diskutera formativ bedömning i praktiken och få mer fortbildning inom det.

L1: alltså jag skulle vilja jobba mycket mer med formativ bedömning, inte bara feedback. Men eh... alltså eh, jag tror eller jag skulle vilja att vi fick mer utbildning inom det, eller det är vad jag behöver i alla fall [skratt]

Sammanfattning

Samtliga lärare är ense om att formativ bedömning är en ”här och nu”-bedömning som ska hjälpa eleven vidare i utvecklingen. Lärarna använder sig då främst av feedback i form av uppmuntrande kommentarer, instruktion och tips och råd. De menar att detta, nämligen coachning och råd och tips för att förbättra ett utförande, är något som är en naturlig del av ämnets karaktär och idrottslärarens roll. Trots att lärarna upplever sig arbeta formativt dagligen är denna typ av bedömning något de anser ta mycket tid i anspråk, just att hinna runt till alla elever under lektion för att ge feedback och återkoppling. Endast en lärare tar upp andra former av formativ bedömning så som filmning, kamratbedömning och självvärdering.

Lärarna uttrycker en önskan att arbeta med formativ bedömning i en större utsträckning. De resonerar kring förtjänsterna med formativ bedömning på så sätt att eleverna blir med medvetna om vad som krävs av dem. Men lärarna upplever dock att de skulle behöva mer fortbildning inom olika formativa arbetssätt.

6.1.3 Vilka faktorer upplever idrottslärarna utgöra stöd eller svårigheter i bedömningsarbetet?

Här redogörs för de faktorer som lärarna upplever ha en positiv eller negativ påverkan på deras bedömningsarbete. Avsnittet är uppdelat i två delar; stöd och svårigheter, för att lättare strukturera upp kategorierna.

Stöd i bedömningsarbetet

Matriser och bedömningsexempel

De stöd som lärarna upplever hjälpa dem i bedömningsarbetet är tydligt utarbetade matriser och bedömningsexempel. Detta är dock något de skulle vilja ha mer av, då det inte finns än för alla moment.

L4: stöd eh stöd, jag tänker också eh... matrisformer

L4: ... till exempel med de här matriserna med elevexempel eller bedömningsexempel eh... just för min egen del att kunna titta på eleven och var hamnar den här, också i diskussionen med elever. "Varför får inte jag högsta betyg?" "Nämen här, om vi tittar här på de här exemplen, var befinner du dig nånstans?" "aa just det...".

I: är det ett stöd som du menar att ni har eller som du skulle...

L4: nej jag skulle vilja ha mer eh... det vi har är att vi har matriser som vi har utarbetat, inte inom alla områden men vi är liksom på väg.

L4: Vad gäller teoretisk och inlämningsbitar där har jag exempel där har jag samlat på mig bedömningsexempel. Jag har samlat elevunderlag som kan visa att det här är ett komplext resonemang kring hälsa och kost. Så det är lättare...

Lärare 4 tar även upp det bedömningsstöd som Skolverket nyligen har kommit ut med.

L4: Nu har det ju kommit bedömningsstöd från skolverket så att det i varje fall finns lite att hänga upp det på.

Att jobba i par

Att få möjlighet att arbeta i par, det vill säga att ha två parallellklasser samtidigt i idrottshallen, är något som lärarna upplever vara ett stort stöd i bedömningsarbetet. Framst för att de då har möjlighet att diskutera bedömning med varandra för att se om de tänker lika.

L2: ... i och med att vi jobbar två, jag och NN så pratar ju vi väldigt mycket med varandra. Så i ett bedömningstillfälle så gör vi så att jag tittar på en elev och funderar själv att "var ligger den här" och försöker motivera varför. NN gör samma sak på samma elev och sen när det är klart går vi ihop och tittar "okej, har vi kommit fram till ungefär samma sak" [skratt].

L4: ... eh alltså samarbete mellan idrottslärare så att man pratar samma språk. Så att man tar hjälp av... om jag gör en bedömning och så ta stöd av varandra för att se har vi samma ögon på nivåerna, ser vi samma kvaliteter.

Att jobba i par innebär även att lärarna ibland kan få möjlighet att sitta på sidan av och bara iaktta, dokumentera och bedöma. Det uttrycker en av lärarna vara ett stöd.

L3: ... vi har ju sagt alltså NN som jag jobbar med, att vi måste försöka att antingen så får jag ha lektion eller så får han kanske sitta och ha en bedömning, och så får jag och så gör vi tvärtom. Så att man får sitta lite bredvid. För är man mitt uppe i det hela så är man, för alltså dom eh dom slukar en ju på så sätt. Det blir det det är svårt, och jag har inte hittat något riktigt bra sätt än tycker jag. Som jag skulle vilja, jag skulle vilja bli ännu bättre.

Att få möjlighet att prata med andra kollegor är något som lärarna tar upp som mycket viktigt. Dels att få diskutera enskilda elever och bedömning av dem, men också att få träffa idrottslärare från andra skolor för att få diskutera kursplan, centralt innehåll, bedömning, undervisning med mera. Detta är dock något dessa idrottslärare önskar få mer tid och möjlighet till att göra.

L2: ... Men men det kan ju vara så också att ju mer man pratar om det desto mer lär man sig, även om man inte tycker det här och nu så tror jag det att... att prata med andra framför allt. Och det är väl kanske just det som har varit bra med de utbildningarna, att träffa andra idrottslärare som ställs inför samma problem.

L4: jo men det har varit bra [att få träffa andra idrottslärare, min anm.]. Och framför allt att det är samma kategori som går på fortbildningen vilket gör att man ställer samma frågor, har samma funderingar och det gör ju att det blir ett nätverkande emellan också som man har stort utbyte av.

Film

Samtliga lärare tar upp att filma eleverna vore ett bra komplement som bedömningsunderlag. Dels blir det något de själva kan gå tillbaka till och titta på vid bedömning, men också då det kan underlätta för eleverna att se vad de faktiskt kan behöva utveckla.

L3: Och en variant är ju att man kan filma lite när man gör nått och ha det för oss så man kan gå tillbaka på en konferens och liksom nu tittar vi på dom här. Det tror jag skulle vara ganska så skönt så att även fast än man har gjort en första bedömning så har man ytterligare en. Då kan man se nått annat. Men då gäller det också att ha tid att titta på filmerna.

L2: (...) Om vi nu inte ska börja filma och så där, och vi kanske måste börja filma och liksom gå in och visa att "Ja men titta här nu i den här kullerbyttan. Om du drar in huvudet här och sträcker på benen där och så vidare", det kan ju också vara ett hjälpmedel (...) Men det är inget som vi har direkt börjat med än, men däremot är det kanske något som kommer att behöva. För då har man ju, det blir ju väldigt tydligt, blir det ju. (...) Så självklart är ju det ett bättre sätt för eleverna. För då kan man ju gå in och titta på att "ja men i dansen här, titta nu du är ju i otakt i nästan varje steg". Då får de ju svart på vitt att "oj då", ja så.

L4: det kan va foto det kan va film. Det kan va... ja foto film tänker jag främst. Eh... inspelat om man för samtal och diskussioner för att liksom se hur hur resonemanget utvecklas.

Svårigheter i bedömningsarbetet

Det första spontana svaret lärarna ger på frågan om hur de upplever bedömningsarbetet är att det är svårt. De lyfter fram lite olika aspekter vilka de upplever ha en negativ påverkan för deras möjlighet att lyckas bra i bedömningsarbetet.

Många och stora elevgrupper

Det absolut största hindret lärarna lyfter fram är att de har många undervisningsgrupper (klasser) och att det är många elever i varje grupp.

L1: ehm... jag tycker att det är svårt eh för att ofta med idrottslärare har man väldigt väldigt många klasser. Och man träffar dom två gånger i veckan. Och det är väldigt många elever och dom springer man rör ju på sig så det är väldigt svårt att lära känna eleverna och det försvårar bedömningen.

L2: jaa jag vet inte. Ja det första jag tänker på då i och för sig när du ställer frågan det är ju färre antal elever. Absolut. Som det är nu är det ju väldigt väldigt svårt.

L3: eh nämen att hinna se alla, att det är stora klasser, att hinna verkligen se alla på en lektion. Eh tycker jag... å då räcker det kanske att man måste ha eh att man hamnar hos några och ja, det är svårt att hinna med alla tycker jag, på grund av storleken.

Tidsbrist

Lärarna upplever också att de har lite tid för bedömning. Dels att de träffar eleverna så få tillfällen och att de då är i konstant rörelse, vilket gör det svårt att hinna se alla. Men också att de har så kort tid mellan lektioner att de inte hinner sätta sig ner och anteckna sina bedömningskommentarer.

L3: Jättesvårt (...) det ska vara här och nu. Det är inte mycket man kan titta tillbaka på. Eh vi har väldigt kort tid mellan lektionerna. Det är väldigt svårt att hinna reflektera, det är alltid någon som stannar kvar eller något annat. Så att jag tycker att det är jättesvårt.

Teknik

Att tekniken inte fungerar, till exempel datorer, filmkameror, ljudanläggning med mera, samt att teknik inte finns är också faktorer lärarna upplever påverka bedömningen negativt. Till detta hör även att lärarna behöver ha kompetens nog för att kunna hantera tekniken, vilket lärare 4 resonerar kring i följande exempel.

L4: att tekniken inte fungerar [fniss] att vi inte har teknik ehm...

I: vad är det för teknik du pratar om då?

L4: ja det är eh... jag tänker om jag nu ska filma så behöver jag ju kunna föra över det i datorn, jag behöver kunna ha bra program till det, jag behöver ha... jag behöver ha den egna kunskapen, när får jag tid till det, när får jag fortbildning till såna saker. Ligger det bara på mitt eget intresse. Eh... så där är det ju mer hinder av att det tekniska inte fungerar runt omkring. Plus att vi... vi är ju en stenåldersskola [fniss]...

(...)

L4: ... bedömningen optimalt vore ju om man hela tiden kunde dokumentera på något sätt filmmässigt och så för man portfolio över det, med film.

I: och vad är det som hindrar er från att göra det?

L4: i dagsläget har vi inte utrustning, jag har inte kompetensen fullt ut liksom hur man ska sortera in filmer och... ja men det är rent praktiskt så.

Bedömningsunderlag ”i huvudet”

En stor svårighet, vilket redan tagits upp under avsnitt 6.1.1, är att en stor del av lärarnas bedömningsunderlag alltså själva dokumentationen är sådant de måste ha i minnet.

I: Så hur upplever du själva bedömningsarbetet?

L4: jättesvårt därför att det är här och nu hela tiden.

I: Vad menar du med det?

L4: eh... ämnet som sådant om man bakar ihop dom teoretiska bitarna så kan jag ju få in underlag som jag kan sitta och titta på. Men mycket av bedömningen sker ju direkt på golvet när de utför saker, och det är svårt eh... för det blir en här och nu-situation, som jag inte kan plocka med mig och gå och tillbaka och titta på "Hur hur såg det där ut?". (...) å till största del har man det i huvudet, mm... och det är ju där det subjektiva kan komma in "Vad var det för bild jag egentligen hade?"

L3: mm och det har väl blivit lättare [att hålla bedömningen i minnet, min anm.], ja alltså det tyckte jag var svårt i början när man var lärare. Men jag kan ju säga så här att jag ser ju oftast vilka eh alltså jag kan ju säga vilka eh det där det kommer att vara en runt C, det där kommer vara runt A. Men har ju alltså jag måste ju kunna förklara det. Och det är ju det som är svårt att kunna säga att det här det är "du är på C men du är nästan på B, och det här skulle du kunna göra" så att det är det som är svårt tycker jag när man inte har det på papper, bara i huvudet.

Otydliga kursplaner och kriterier

En mycket stor svårighet som samtliga lärare tar upp är otydligheten och tolkningsbarheten i kursplanen och kunskapskraven.

L4: jamen alltså, ja... eh, alltså det är ju alltid svårt med bedömning. det blir... alltså det är ju utifrån mina ögon, och då blir det eh så här "tänker jag rätt? Har jag samma syn? Värderar vi kvaliteterna likvärdigt?" eh... det är ju hela tiden en... en inre brottningsmatch kan jag tycka. "Är jag

på rätt spår? Har jag för höga krav? Har jag för låga krav? Är det...". (...) Jag tror att det beror på att det är lite otydligt i kursplanerna. Vad vad förväntas egentligen för eh, "till viss del", "med säkerhet" och dom bitarna när det är. För det blir ju, det blir, ja jag tänker ju att vi, nu jobbar ju vi väldigt mycket ihop på den här skolan. Men vad är det som säger att det vi tycker och tänker stämmer överens med vad som står i kunskapskraven, jämfört med någon annan skola. Och där skulle det kunna vara lite mer tydlighet. Nu har det ju kommit bedömningsstöd från skolverket så att det i varje fall finns lite att hänga upp det på.

Lärare 2 resonerar också kring den subjektiva tolkningen i bedömningen och att det beror på att det inte finns konkret uttryckt "textmässigt", det vill säga i kursplanen.

L2: Men uppifrån så finns det inte mycket. För jag menar textmässigt så javisst det står ju, men jag menar vad är till exempel "relativt väl", vad är det, ingen aning nästan. (...) jag vet ju inte om jag tänker rätt eller jag vet ju inte på vilken nivå jag har satt ett betyg eller så. Det finns inte så mycket, det finns inte så mycket att förhålla sig till. (...) jaa, svårigheterna med bedömning... ja men det är ju helt enkelt att veta vad som är vad.

I: hur menar du?

L2: ja men vad är ett C, vad är ett E, vad är ett A. Gränsdragningen där är rätt svår (...) ja det blir ju väldigt subjektivt eh... utifrån sett. För jag kan ju säga så här att den här eleven det är ju ett klockrent A. Det ser man ju i rörelsemönster och... å sen så kan min kollega säga samma sak fastän vi inte har pratat med varandra. Och då får man ju ja men aja ok. Men när man sen ska beskriva vad det är som gör det till ett A då är det ju lite subjektivt. Och speciellt då om det är gränsdragning mellan olika betyg. Ja menar om det är en A-elev då är det ju ingen som protesterar om vi sätter ett A på en elev. Men sätter man ett C på en elev som kanske tycker att den är ett B eller ett A, då gäller det ju att man kan visa varför.

Kompetensutveckling saknas

Svårigheten med de otydliga kursplanerna hänger ihop med lärarnas önskan om att få mer fortbildning och kompetensutveckling. På den ena skolan har lärarna inte alls fått gå på fortbildning, medan de på den andra har det. Lärarna menar att det definitivt är något behöver få mer av.

L4: både ja och nej höll jag på att säga men vi har faktiskt fått gå på rena idrottsutbildningar, alltså fortbildning kring idrott och hälsa det här läsåret och det har varit bra. (...) men ja, i och med att det fortfarande är så nytt så behöver vi mer.

Bedömningsstöd saknas

Samtliga lärare uttrycker en önskan om att få tillgång till tydliga bedömningsexempel, vilket skulle kunna fungera som ett stöd. Bedömningsstöd är nämligen något de upplever saknas i dagsläget. Det finns lite stöd, men de önskar mer.

L2: alltså om man tänker uppifrån från skolverket och så så vet jag inte om det finns, alltså det finns knappt nått stöd. Det enda som vi har sätt det är ju några bildsekvenser [det nya bedömningsstödet från Skolverket, min anm.], i och med att vi bedömer ju nästan allting live så att säga. Så finns det några bedömningsmallar där man ser på eh en hinderbana till exempel på ett välutvecklat rörelsemönster i en hinderbana och ett relativt väl och så vidare. Men det är väldigt lite...

L4: jag skulle ju önska att det fanns mer stöd ifrån... asså eh... ja både skolverket men även från alltså lärosätena som utbildar idrottslärare.

I: Hur tänker du då?

L4: eh... jaa, jag tänker så här att de borde ju vara ledande och drivande eftersom dom ja håller utbildningen för blivande idrottslärare. Och det bör ju vara en del i utbildningen och då bör dom också kunna ha exempel som kan va till hjälp när man är ute på golvet.

Stora krav på läraren

Lärarna resonerar även kring huruvida det ställs en annan typ av krav på idrottslärare vad gäller bedömning, till skillnad från andra ämneslärare. Lärare 1 uttrycker det som att ”man måste kunna jonglera många bollar, ha ögon i nacken och elefantminne [skratt]”.

L2: jaa... det är ju ett annorlunda, det är ju ett annat jobb är det ju.

I: Så vad är det som krävs då av en idrottslärare för att kunna göra en bra bedömning?

L2: man måste kunna hålla många bollar i luften samtidigt [skratt] eh aa... man måste verkligen vara med hela tiden, i salen eller ute eller var man nu är. Så att det är ju svårt att bara att de gör en uppgift och sen bara sätta sig på kammaren och fundera eftersom du måste ha större koll hela tiden.

Lärare 4 jämför bedömning inom idrott med bedömning i hennes andra ämne matematik.

L4: jaa jag tycker att det blir mer en tolkningsfråga på idrotten. Framst för att det är praktiskt, för att det är här och nu och jag ska uppfatta situationen då. Matten kan jag sätta mig ner på ett annat sätt och att det finns, där tycker jag faktiskt att de nationella proven är ett stöd för där finns det bedömningsanvisningar till de olika nivåerna, ”så här kan det se ut”.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis upplever lärarna att bedömning är svårt. De största svårigheterna de lyfter fram är många och stora elevgrupper, tidsbrist och att underlag för bedömning är något de är tvungna att hålla i minnet. De upplever också att kursplanen är otydlig, framför allt handlar det om den stora tolkningsfriheten av till exempel värdeorden ”till viss del”, ”relativt väl” med mera. Lärarna önskar få fler bedömningsexempel och matriser vilket kan fungera

som stöd för dem. De önskar också få mer fortbildning inom bedömning samt möjlighet att träffa andra idrottslärare för diskussion av kursplan, undervisning, bedömning med mera.

Faktorer lärarna upplever vara stöd i bedömningsarbetet är att få möjlighet att arbeta i par, så att de kan diskutera bedömning med varandra. De anser även att de matriser och bedömningsexempel de har hjälper dem vid bedömning och för att diskutera och tydliggöra bedömning för elever.

7 Analys och diskussion

Syftet med studien är att undersöka hur lärare i idrott och hälsa inom grundskolans senare del beskriver och upplever arbetet med bedömning och betygssättning, samt hur de ser på formativ bedömning inom ämnet. Fokus ligger på att ta reda på vilka faktorer lärarna upplever påverka dem i deras bedömningsarbete.

De frågor studien ämnar besvara är följande:

1. Hur arbetar idrottslärarna med bedömning?
2. Hur ser lärarna på användningen av formativ bedömning inom ämnet?
3. Vilka faktorer upplever lärarna utgöra stöd eller svårigheter i bedömningsarbetet?

Ur lärarnas utsagor om hur de beskriver och upplever olika aspekter av bedömningsarbetet kan en uppfattning fås av lärarnas syn på kunskap och hur lärande sker. Ett sociokulturellt perspektiv har lagts på studien för att få syn på detta, och med hjälp av begrepp som situerat lärande och proximal utvecklingszon har lärarnas sätt att arbeta med och resonera kring bedömning kunnat analyseras för att få denna förståelse. Hur lärarna upplever bedömning har samband med deras erfarenheter och kunskaper från den typ av praktik inom skolans värld där värdering och bedömning av elevers kunskaper och förmågor verkar. Lärarna använder sig av olika redskap inom denna praktik för att göra dessa bedömningar, och de redskap det handlar om kan vara kursplaner, bedömningsmatriser, videokamera, feedback, professionella samtal med kollegor med mera.

Lärarnas upplevelser av bedömningsarbetet och de faktorer som påverkar dem i deras bedömningsarbete har relaterats till och tolkats utifrån tidigare forskning inom området. I följande kapitel diskuteras och utvecklas slutsatser utifrån studiens resultat i förhållande till

syfte och forskningsfrågor, samt teori och tidigare forskning. Avsnittet är uppdelat i tre delar utifrån studiens forskningsfrågor.

Hur arbetar idrottslärarna med bedömning?

Lärarna är överens om att ämnet idrott och hälsa är mycket viktigt och motiverar det med argument som att eleverna behöver få röra på sig, få kunskap om hur hälsa och motion hänger ihop samt för att skapa ett intresse för ett aktivt liv. Detta kan förstås med hjälp av Säljö (2000) begrepp om ett situerat lärande. Lärande sker i ett sammanhang, nämligen under idrottslektionerna i skolan, och de kunskaperna eleverna då erfar ska kunna föras med och användas även i andra sammanhang. Lärarna säger att genom att eleverna får delta i många olika aktiviteter och får ”verktyg för att använda dom” (L1) ”skaffar de sig kunskaper om hur man ska leva ett hälsosamt liv” (L2). Det innebär att lärarna ser det som att ämnets syfte är att eleverna ska få kunskap om och förståelse för att det de gör under lektionerna i form av att prova på olika aktiviteter, även är av vikt för dem resten av livet.

Betyg resonerar lärarna kring att de gärna skulle slippa men bedömning däremot anser de är viktigt för att kunna värdera och jämföra så att utveckling kan ske och för att synliggöra utveckling. Lärare 4 säger att bedömningen fungerar ”som medel för att kunna göra jämförelser” och i samtal med elever kan de då synliggöra denna utveckling. Den interaktionen blir då en del i elevens lärande.

På frågan om vad ämnets syfte och uppdrag är svarade lärarna till exempel att få prova på många olika idrotter, vilket lärarna i NU-03 (Skolverket 2005) också tog upp. Kanske kan det tyda på att lärarna har svårt att sätta fingret på vad det är som ska bedömas och vad kunskap inom ämnet är. Kanske behöver syftet och ämnet diskuteras mer för att de kunskaper och förmågor som faktiskt ska uppnås i ämnet ska bli det självklara svaret på den frågan istället. Även begreppen kunskap och inläring skulle behöva reflekteras mer över, då det utgör grunden för vad som ska bedömas och hur.

Lärarna använder sig av olika former av bedömning till exempel skriftliga inlämningar och prov, muntliga diskussioner och praktiska uppgifter. Men de upplever alla att den vanligaste formen av bedömning de använder sig av är den formativa bedömningen, vilket är något de använder dagligen under varje lektion. Det bakomliggande syftet när de väljer bedömningsform är framför allt för att olika kunskapskrav (förmågor och kunskaper) lämpar sig bäst att bedömas på olika sätt. Men också för att elever lär sig på olika sätt. Lärare 2 menar till exempel att muntliga former behövs för att eleverna tillsammans ska kunna

”diskutera, reflektera över vissa saker”, vilket dels kan kopplas till att läraren har en tanke om att lärande sker i samspel och dialog med andra. Men också att det får en metakognitiv funktion då eleven får träna sig i att reflektera över sitt arbete (jmf Hattie & Timperley 2007).

Att använda film som metod harmonierar också med det sociala och situerade lärandet – att lära tillsammans i en viss kontext och med hjälp av ett specifikt verktyg. Lärare 4 resonerar hur den typen av interaktion mellan eleverna kring en film kan resultera i lärande eftersom ”då kan man hjälpa varandra” att komma på hur t.ex. ett utförande kan förbättras. Samma lärare menar också att lärandet ses som en process och att läraren ska finnas med och ”lotsa” eleven genom att visa var eleven befinner sig nu och vad den kan göra för att ta sig till nästa nivå, vilket kan kopplas till Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen.

Tholin (2010) menar att en lärare måste använda ett stort antal bedömningsmodeller då olika aspekter av lärande låter sig fångas på olika sätt, samt att olika bedömningsituationer fungerar olika väl för olika elever vilket kan jämföras med lärarnas utsagor om olika bedömningsformer. Lärarna uppger exempelvis att syftet med olika bedömningsformer är att komma åt olika former av kunskap, vilket visar att lärarna tänker i enlighet med dels Tholins (2010) resonemang men också med vad som står i läroplanen om de fyra olika kunskapsformerna (se Carlgren 2011; Lgr11). Enligt läroplanen ska dessa kunskapsformer samspela med varandra och undervisningen får inte ensidigt betona den ena eller andra kunskapsformen (Lgr11). Detta utgör dock en viss problematik, enligt Annerstedt (2002), då det i idrott och hälsa främst är handlingar (färdighet) som bedöms. Här måste då en avvägning göras för att bedöma hur stor vikt som bör läggas på färdigheter till skillnad mot de andra kunskapsformerna. Tholin (2010) menar dessutom att olika bedömningsformer signalerar vad som är viktigt och vad som är mindre viktigt att lära, vilket då också motiverar att inte endast en form bör användas. Vad som sker på lektionerna, vilket innehåll som erbjuds, hur det motiveras och bedöms, är således av stor vikt. Detta kan också förstås med hjälp av begreppet situerat lärande, då våra handlingar är situerade i sociala praktiker och vi handlar utifrån vad vi upplever att sammanhanget kräver eller möjliggör (Säljö 2000). I samband med idrottsundervisningen skapar sig eleven en uppfattning om vad ämnet innebär och handlar därefter.

Lärarna upplever att det är relativt svårt att få eleverna delaktiga i bedömningsarbetet. Det lärarna gör i nuläget är att förklara kunskapskraven och vad syftet med olika arbetsmoment är. Lärarnas resonemang kring detta tyder på att de ser dialog mellan lärare och elev som väldigt viktig, ”att hela tiden poängtera och prata kring det” (L4). Men även att få eleverna att ”reflektera över sin egen inläring” (L2), vilket överensstämmer med

den metakognitiva feedbacken (Hattie & Timperley 2007). Lärare 4:s resonemang kring hur detta kan göras bättre kan tydligt kopplas till hur hon verkar se på lärande som något vilket skapas i samspel med andra i en viss kontext. Hon menar att en variant för att få eleverna mer delaktiga är uppgifter där eleverna tvingas bli mer aktivt delaktiga och verkligen ”tänka till”, till exempel genom att ”konstruera en egen lek”.

Att få eleverna delaktiga i bedömningsprocessen och att synliggöra vad som krävs tycks vara något lärarna i denna studie behöver utveckla metoder för. Den nationella utvärderingen av ämnet (NU-03, Skolverket 2005) visade också att en mycket högre andel av lärarna än eleverna ansåg att eleverna får kännedom om betygskriterier, vad de ska klara för ett visst betyg och vad som står i kursplanen. Enligt styrdokumentet ska eleverna göras delaktiga i sin egen lärprocess, kunskapsutveckling och bedömningsprocess (Lgr11). Det förutsätter att mål och kriterier konkretiseras för eleverna så att de vet vad som förväntas av dem, och så att de vet vad som krävs för att kunna utvecklas. Lärarna i denna studie diskuterade olika sätt för att göra eleverna medvetna och delaktiga. Men i intervjuerna är det tydligt att lärarna inte har tillräcklig kunskap om hur de ska engagera elever i bedömningen, något de är medvetna om och frustrerade över.

Hur ser lärarna på användningen av formativ bedömning inom ämnet?

Samtliga lärare arbetar idag enligt vad de själva beskriver som formativ bedömning, det vill säga en ”här och nu”-bedömning med syfte att hjälpa eleven vidare i sin utveckling. Till viss del stämmer det överens med Lundahls (2011) definitionen av formativ bedömning. Men i och med att de endast använder feedback som metod för att arbeta formativt visar det på en brist på kunskap inom området, vilket de också uttrycker då de menar att de behöver mer kunskap om olika metoder för att arbeta formativt. Hays (2006) kartläggning av forskning inom formativ bedömning visar dock att forskning inom just idrott och hälsa är bristfällig, vilket skulle kunna vara en förklaring till att lärarna faktiskt inte har den kunskap de önskar. Lärarna ger exempel på hur de arbetar med feedback och alla fyra former av feedback visade sig vara representerade. Intervjuunderlaget tyder på att den vanligaste formen av feedback är den uppgiftsrelaterade formen, där läraren till exempel säger ”att nä men så här kan du inte göra” (L3) och då korrigerar och ”rättar till det precis när de håller på” (L3). Hattie och Timperley (2007) menar att för mycket av denna feedback kan göra att fokus riktas mer mot prestationen och själva uppgiften än på strategier för att nå målet. Enligt forskarna är processrelaterad feedback att föredra, då den innebär att läraren gör eleven uppmärksam på

vad som behöver förbättras och låter eleven fundera hur. Det kan vi se exempel på i citatet där Lärare 2 beskriver hur han både visar och förklarar ”hur de ska förbättra rörelsen” (L2). Att en majoritet av den feedback som ges ändå är uppgiftsrelaterad skulle kunna bero på att den processrelaterade uppfattas som mer tidskrävande. Lärare 4 använder sig av feedback med fokus på processen, men tillsammans med metakognitiv feedback då hon ställer frågor till eleverna för att de ska bli medvetna om vad de gör för något och ”få dem att tänka kring vad de gör och varför och hur” (L4). Detta harmonierar även med Säljös (2000) sociala och situerade lärandet där dialog och delaktighet blir viktigt för lärandet. Feedback kan även förstås med hjälp av Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen där det handlar om att identifiera var eleven befinner sig nu i sin utveckling och sedan med hjälp av stöd se till att eleven når nästa nivå i sin utveckling. Allt detta i sin tur är i helt rätt linje med den formativa bedömningen.

De intervjuade lärarna menar att formativ bedömning överlag tar väldigt mycket tid i anspråk, vilket är förståeligt då lärarnas idé om formativ bedömning är feedback till varje elev. Det tar tid att hinna runt till var och en för att ge en återkoppling. Andra former av formativ bedömning, det vill säga hur undervisning och bedömning organiseras, tror jag istället skulle kunna underlätta för lärarna och ge tid. Resultaten från Ni Chroinin och Cosgraves (2011) studie om implementeringen av formativ bedömning visade exempelvis att det både strukturerade och fokuserade undervisningen bättre. Att hitta andra former för hur man arbetar med bedömning skulle kunna vara en lösning för att det formativa ska bli en naturlig och mindre tidskrävande del av undervisningen. Men för att formativ bedömning ska få positiva effekter måste lärarna få stöd i form av till exempel information och kunskap om olika bedömningsformer och tillgång till bedömningsexempel tydligt kopplade till innehållet i undervisningen, enligt Ni Chroinin och Cosgrave (2011). I början är det dock rimligt att anta att planeringsarbetet kommer ta mer tid än vanligt då det är helt nytt för lärarna (Ni Chroinin & Cosgrave 2011). Jag tror också att det är viktigt att inte glömma själva syftet med den formativa bedömningen, nämligen att synliggöra vad som bedöms och hur, så att eleverna får förståelse för bedömningen och en ökad medvetenhet om sitt eget lärande och utveckling (Black & William 2009). Feedback eller återkoppling av något slag är bara en del av det hela. Enligt Black och William (1998) kommer ett målinriktat arbete med formativ bedömning, där eleverna är delaktiga i bedömningsprocessen, resultera i att lärandet främjas, motivationen ökar och studieresultaten förbättras.

Endast en lärare tar upp andra former av formativ bedömning så som filmning, kamratbedömning och självvärdering. Hennes resonemang kan förstås som tankar om ett

situerat lärande i samspel med andra, samt den metakognitiva reflektionens funktion. Det kan vi se exempel på i följande citat; ”man liksom diskuterar om saker för att få andra infallsvinklar”, ”man öppnar upp ögonen för lärandet”, ”man tar hjälp utav varandra” och ”det gör också att det blir ett inre lärande att sätta ord på vad är det vi kan”.

Lärarna uttrycker en önskan att arbeta med formativ bedömning i en större utsträckning. De resonerar kring förtjänsterna med formativ bedömning på så sätt att eleverna blir mer medvetna om vad som krävs av dem. Men lärarna upplever dock att de skulle behöva mer fortbildning inom olika formativa arbetssätt.

Vilka faktorer upplever lärarna utgöra stöd eller svårigheter i bedömningsarbetet?

Idrottslärarna upplever att bedömning inom ämnet är svårt, vilket lierar med tidigare studier om att det är den del av yrket som lärare upplever vara svårast (Nordgren & Odenstad 2008). Den största svårigheten tycks vara tolkningen av kursplaner och kunskapskraven, vilket då också blir ett stort problem för en likvärdig bedömning. Detta är i enlighet med de studier som Redelius (2007) refererar till samt den nationella utvärderingen av ämnet (NU-03, Skolverket 2005) där det framkom att lärare upplever betygskriterierna vara otydliga och att den stora tolkningsfriheten leder till en variation i betygssättning mellan olika lärare. Lärarna i denna studie resonerar kring detta och menar att det svåra ligger i hur de exempelvis ska tolka graden av skillnad i kvalitet.

En anledning till att studier visar att lärare betygsätter olika beror naturligtvis på att de tolkar olika, men det svåra i tolkningen kan också göra att lärare kanske väljer att bedöma det som är lätt att bedöma istället för att bedöma det som ska bedömas. Önskvärt vore naturligtvis om kursplan och kriterier kunde förtydligas och konkretiseras mer, dels i hur de formuleras men också genom tydliga exempel. En viss del av tolkningsfrihet tror jag dock måste finnas för att det ska vara möjligt att anpassa bedömning av kunskaper och förmågor utifrån att alla elever är olika med olika förutsättningar.

Lärarna i denna studie önskar tydligare riktlinjer ovanifrån i form av hjälp med hur de ska tolka kursplanen och hur de ska tänka kring och lägga upp bedömning. Mer fortbildning och möjlighet att träffa andra idrottslärare för att diskutera och utbyta erfarenheter är vad dessa lärare vill ha. Både Redelius (2007) och Annerstedt (2002) menar att fler diskussioner och professionella samtal lärare emellan, samt kontinuerlig kompetensutveckling är nödvändigt för att de stora orättvisor vad gäller en likvärdig

bedömning ska minska. Men även tillgång till tydliga bedömningsexempel och matriser skulle kunna vara en hjälp för lärare, vilket var något lärarna i denna studie ansåg fungera som stöd.

I denna studie upplever lärarna att kunna arbeta i par, tillsammans med en kollega, är ett stort stöd för dem i bedömningsarbetet. Just för att de då kan diskutera bedömning och se om de har en samsyn. Annerstedt (2002) menar att lärare som inte har någon att diskutera dessa frågor med kan ha svårt att anpassa sina egna bedömningar till den rådande tolkningsnivån, vilket också lärare 2 tar upp då han menar att utan sin kollega skulle han inte ha någon aning om han gör en rimlig bedömning.

En annan svårighet med bedömning är det stora antalet elever som dessutom är i konstant rörelse. Svårigheten ligger i att dels hinna se alla elever men framförallt i att dokumentationen måste hållas i minnet, då de intervjuade lärarna menar att de inte hinner skriva ner kommentarer under aktiviteten. Vanligast blir det då att ”man står där med sin pärm och bockar av” som en lärare uttrycker det. En annan svårighet vad gäller att hinna är att idrottslärarna har ont om tid mellan lektioner, vilket försvårar möjligheten att skriftligt dokumentera bedömningsunderlaget. Det blir därför rimligt att anta att tidsbegränsningen gör att lärare väljer snabbaste och lättaste metoden för att dokumentera och bedöma, inte nödvändigtvis den bästa. Detta uttrycker dock lärarna medvetenhet om och menar att de inte vill gå tillväga så att de bockar av ”klarar, klarar inte”.

Annerstedt (2002) beskriver vikten av att som idrottslärare arbeta formellt och systematiskt med dokumentation och bedömning för att kunna göra rättvisa bedömningar på många elever samtidigt. Dokumentation överlag upplevde lärarna vara svårt och framför allt då det till stor del är en momentan bedömning, här och nu, vilken de måste hålla i minnet. Annerstedt (2002) diskuterar detta och anser att det innebär stora krav på lärarens observationsförmåga. I teoretiska ämnen är till största del bedömningsunderlaget skriftligt, det vill säga något konkret man kan gå tillbaka och titta på vid bedömning. Inom idrottsämnet, där handlingar är det som bedöms, blir det svårt om inte till exempel film används.

Lärarna resonerar kring videofilmning och belyser att det är ett bra komplement som bedömningsunderlag eftersom de kan gå tillbaka och titta. Tidsåtgången involverad i videofilmning hindrar dock fortfarande lärare att använda metoden effektivt, då det tar tid att behandla den alternativa informationen. Likaså gäller det att både teknik och kunskap saknas. Men att under organiserad form få utveckla filmningsmetoder skulle troligen underlätta lärarnas bedömningsarbete. Men överlag kan säkerligen information om annorlunda och bättre dokumentationsmetoder underlätta lärarnas bedömningsarbete och minska den information som de måste ha ”i huvudet”.

Slutsats

De slutsatser som kan dras utifrån studiens resultat är att lärarna upplever bedömningsarbetet vara svårt. De största svårigheterna ligger i tolkningen av styrdokument, samt stora elevgrupper och tidsbrist, vilket de upplever påverka deras bedömningsarbete negativt. Lärarna upplever formativ bedömning som något positivt, vilket de använder i det dagliga arbetet och likställer med att ge feedback. Lärarna önskar dock få mer kompetensutveckling inom bedömning, samt möjlighet att diskutera med kollegor mer ofta för att kunna utveckla kvaliteten i sina bedömningspraktiker mot en mer effektiv och likvärdig bedömning.

Utifrån ett resonemang om ett socialt och situerat lärande utvecklar lärarna också sin bedömningskompetens och tydliga tolkningar av kriterier med mera i social interaktion med varandra. På så sätt blir det även skolledningens ansvar att ge lärarna möjlighet att utveckla sin bedömningspraktik genom samtal och diskussion tillsammans med andra.

Enligt styrdokumenterna ska eleverna göras delaktiga i sin egen läroprocess, kunskapsutveckling och bedömningsprocess. Det förutsätter att mål och kriterier konkretiseras för eleverna så att de vet vad som förväntas av dem, och så att de vet vad som krävs för att kunna utvecklas. Det förutsätter i sin tur att lärarna är förtrodda med kursplaner och kunskapskrav, samt att de vet hur de på bästa sätt kan arbeta för att synliggöra detta för eleverna. Studiens resultat indikerar dock att lärarna upplever svårigheter med att tolka styrdokumenterna, samt att faktorer som stora elevgrupper, lite tid och bristande kunskap om olika bedömningsmetoder försvårar bedömningsarbetet. Undersökningens resultat är relevant för lärarprofessionen då dessa kunskaper om lärares upplevelser av bedömningsarbetet kan vara en hjälp för lärare att förbättra sin bedömningspraktik. Dessutom ger det viktiga signaler till skolledare och lärarutbildare att dagens lärare behöver få mer stöd och utbildning inom området. Utöver detta är min tolkning att kunskap och lärande är begrepp som behöver diskuteras och reflekteras över i större utsträckning bland dagens verksamma inom skolans värld.

7.1 Metoddiskussion

Det svåraste i genomförandet av denna undersökning har definitivt varit tidspressen. Trots att en ordentlig planering för varje vecka gjordes har den alltid behövt revideras och känslan av

att alltid ligga efter har varit slående. Framför allt har det varit sökning och inläsning av litteratur och annat material som varit mest tidskrävande. Det var också svårare att få till tider för intervjuerna än vad jag räknade med. Mina lärarkontakter på skolorna gjorde på alla sätt vad de kunde för att hjälpa mig att organisera undersökningen. Men prov och utvecklingssamtal ställde till det. Detta har därför försenat hela arbetsprocessen. Intervjuerna gick trots det mycket bra när de väl genomfördes och det var mycket intressant att få ta del av lärarnas erfarenheter.

Avsnittet om tidigare forskning är det som har vållat mig störst problem, då jag har haft mycket svårt att hitta relevant forskning. Det finns naturligtvis forskning som undersöker bedömning inom idrott och hälsa. Men att hitta någon som fokuserar på idrottslärnarnas upplevelse av bedömning, vad som är svårt med mera har varit nästintill omöjligt. Därför blev det avsnittet klart mycket sent i skrivprocessen, vilket då har försvårat resten av arbetet. Hade jag upptäckt det med detsamma hade kanske hela arbetet kunnat ta en ny och mer lämplig riktning. Nu trodde jag mig ändå kunna finna relevanta studier och väntade istället in i det sista. Men det har då gjort själva arbetet med diskussionen mycket svår, då resultat redan fanns och jag var tvungen att fortsätta på samma spår som planerat.

Vad jag kanske skulle ha gjort annorlunda vad gäller själva skrivandet är att skriva mer cirkelformat, det vill säga att tidigare börja på själva analysen och diskussionen för att ständigt gå tillbaka till uppsatsens tidigare kapitel framför allt tidigare forskning och återkoppla till det. Då hade jag tidigare kunnat upptäcka vad jag skulle behöva söka mer referenser och forskning om, för att kunna få ett mer intressant och diskuterande avsnitt om slutsatser.

Undersökningens syfte och forskningsfrågor har flera gånger reviderats och förtydligats, allteftersom nya insikter gavs. Tanken från början var att undersöka hur formativ bedömning fungerar i praktiken inom idrottsämnet. Men ingen forskning verkar ännu finnas inom det specifika området.

Val av teoretiskt perspektiv har heller inte varit helt självklart. Exempelvis hade ett ramfaktorteoretiskt perspektiv möjliggjort en djupare analys av framför allt forskningsfråga tre. Men då hade å andra sidan inte lärarnas syn på lärande blivit lika tydlig, och det bedömde jag ändå vara av stor vikt då det påverkar deras syn på bedömning. Kanske hade en kombination av de båda perspektiven gett bäst resultat. Men tiden och arbetets omfattning fick här avgöra det valet.

Undersökningen hade kunnat genomföras på många olika sätt, andra frågor hade kunnat användas och andra val hade kanske kunnat påverka undersökningen att ta helt nya

vägar. Under arbetets gång har nya insikter och frågor hela tiden uppkommit, vilket fått mig att fundera över gjorda val. Även om jag har ifrågasatt en del av de val som gjorts så här i efterhand, måste jag även komma ihåg att detta varit något relativt nytt för mig där jag saknat tillräcklig kunskap. Valen har gjorts och de har ändå kunnat motiveras, allt eftersom ny kunskap erfarits.

Denna studie har ändå kunnat svara mot sitt syfte, nämligen att beskriva idrottslärares upplevelse av bedömning. De resultat som studien har genererat är endast representativa för det sammanhang där den utförts. Studien har dock kunnat bidra med viktig kunskap inom området. Genom att dessa lärares upplevelser synliggörs kan lärare och skolläda få indikationer om vad som fungerar bra och vad som kan förbättras gällande lärares bedömningspraktik.

7.2 Vidare forskning

Överlag verkar det finns ganska lite forskning om bedömning just inom idrott och hälsa, varför det i sig motiverar vidare forskning. Det vore då intressant att göra studier både ur elev- och lärarperspektiv, för att möjliggöra jämförelser i upplevd erfarenhet. Det kan då röra sig dels om vad som bedöms, enligt lärare och enligt elever, hur bedömning, kunskapskrav med mera förmedlas samt hur elever görs delaktiga i undervisningen.

Mer forskning om formativ bedömning vore definitivt nödvändigt, framför allt då det är så framträdande i styrdokumentet men till liten del används i praktiken. Att undersöka hur formativ bedömning fungerar i praktiken inom idrott och hälsa med fokus på bedömningsverktyg, organisation av undervisning, hur det påverkar lärandet med mera vore då intressant då det tycks vara något som helt klart saknas.

Jämförande studier är alltid intressant, till exempel om det är svårare att arbeta med formativ bedömning i just idrott och hälsa än i andra ämnen, samt om det lärande och kunnande som lyfts fram i kursplanen för idrott och hälsa är mer implicit och otydligt än vad det är i andra ämnen.

Käll- och litteraturförteckning

- Annerstedt, C., (2002). Betygssättning i idrott och hälsa. I Skolverket. *Att bedöma eller döma: tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Liber.
- Black, P., & Wiliam, D., (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan* 80, no. 2, oktober. Sid. 139-144, 146-148.
- Black, P., & Wiliam, D., (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 21. Sid. 5–31.
- Carlgren, A., (2011). Kunnande – kunskap – kunnighet. I Lindström, L., Lindberg, V., & Pettersson, A., (Red.). *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. (2:a uppdaterade uppl.). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011.
- Dysthe, O., (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*. Vol. 77, no. 1, mars. Sid. 81–112. Tillgänglig som elektronisk resurs: [<http://rer.sagepub.com/content/77/1/81>]
- Hay, P.J., (2006). Assessment for learning in physical education. I Kirk, D., MacDonald, D., & O'Sullivan, M., (Red.). *The handbook of physical education*. London: Sage Publications.
- Korp, H., (2003). *Kunskapsbedömning: hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Tillgänglig som elektronisk resurs: [<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1823>]
- Kvale, S., & Brinkmann, S., (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, L., (2011). Pedagogisk bedömning. I Lindström, L., Lindberg, V., & Pettersson, A., (Red.). *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. (s. 9-30). (2:a uppdaterade uppl.). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Lundahl, C., (2011). *Bedömning för lärande*. Finland: Nordstedts.
- Lundahl, C., (2010). Kunskapsbedömningens historia. I Petterson, A. (Red), *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*, (s. 51-68). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Ni Chroinin & Cosgrave (2011). “Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences”. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 2013 Vol. 18, No. 2, 219–233.
- Olsson, H., & Sörensen, S., (2011). *Forskningsprocessen: kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. (3:e uppl.). Stockholm: Liber.

Selghed, B. (2010). Oförtjänt kritik mot lärare. I Petterson, A. (Red), *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*, (s. 37-50). Stockholm: Lärarförbundets förlag.

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

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Tillgänglig som elektronisk resurs: [<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>].

Skolverket, "Fördjupad läsning om formativ bedömning.". Finns att läsa på <http://www.skolverket.se/sb/d/3726>. (Hämtad 2013-05-05).

Skolverket (2005). *Nationell utvärdering av grundskolan 2003 - Idrott och hälsa*. Ämnesrapport till rapport 253. Tillgänglig som elektronisk resurs: [<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1440>]

Svensson, P. G., (1996). Förståelse, trovärdighet eller validitet?. I Svensson, P. G., & Starrin, B., (Red.). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. (s. 209-227). Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R., (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Tholin, J., (2010). Vilken kunskap räknas?. I Petterson, A., (Red), *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. (s. 9-20). Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Bilaga 1 - Litteratursökning

Syfte och frågeställningar:

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur lärare i idrott och hälsa inom grundskolans senare del beskriver och upplever arbetet med bedömning och betygssättning, samt hur de ser på formativ bedömning inom ämnet. Fokus ligger på att ta reda på vilka faktorer lärarna upplever påverka dem i deras bedömningsarbete.

Studien söker finna svar på följande frågor:

1. Hur arbetar idrottslärarna med bedömning?
2. Hur ser lärarna på användningen av formativ bedömning inom ämnet?
3. Vilka faktorer upplever de utgöra stöd eller svårigheter i bedömningsarbetet?

Vilka sökord har du använt?

De sökord som använts har varit *bedömning, lärarperspektiv, uppfattningar, upplevelse, idrottslärare, idrott och hälsa, betygskriterier, formativ bedömning, bedömningsarbete, svårigheter, implementering* och de har använts i olika kombinationer.

Även sökningar med de engelska motsvarigheterna har gjorts; *assessment, experiences, teachers, criterion-referenced grading, teacher perception, formative assessment, physical education, difficulties, implementation.*

Var har du sökt?

Tidigare forskning och litteratur inom studiens kunskapsområde har hittats genom sökning i artikeldatabasen Ebsco och internetmotorn Google Scholar, samt i GIH's och Stockholm Universitets bibliotekskataloger.

Sökningar som gav relevant resultat

Ebsco: *assessment, teachers perceptions, physical education*
Ebsco: *assessment, difficulties, implementation, teachers*
Google Scholar: *bedömningsarbete, idrottslärare, svårigheter*
Google Scholar: *formative assessment, physical education*

Kommentarer

När intressant litteratur och forskning hittats har deras referenslistor använts för vidare sökning av litteratur. Några studier har även hittats genom läsning av intressanta kapitel i olika antologier, där författarna hänvisar till tidigare studier.

Bilaga 2 - Intervjuguide

Intro/allmänt

Hur många år har du arbetat som lärare?

Undervisar du i andra ämnen?

Hur ser du på ämnet idrott och hälsa generellt?

Vad anser du är ämnets syfte/uppdrag?

Bedömningsarbetet

Hur upplever du bedömningsarbetet i idrott och hälsa?

Vad upplever du vara ett stöd i bedömningsarbetet?

Vilka hinder/svårigheter upplever du i bedömningsarbetet?

Kan du ge exempel på hur du bedömer en elev i det dagliga arbetet?

Vilka olika former av bedömning använder du dig av då du ska bedöma en elevs kunskaper och förmågor?

Vad är ditt syfte med de olika bedömningsformerna?

Hur arbetar du med att ge återkoppling/feedback till eleverna? Ge exempel.

Hur dokumenterar du bedömningsunderlaget?

På vilka sätt försäkrar du dig om att dina elever har förstått kunskapskrav, bedömning, skillnad i kvalitet mm?

Formativ bedömning

Vad lägger du in i begreppet formativ bedömning?

Hur ser du på formativ bedömning inom idrott och hälsa?

Hur arbetar du med formativ bedömning?

Vilka fördelar kan du se med att använda formativ bedömning inom idrott och hälsa?

Vad upplever du vara hinder/svårigheter för dig när det gäller att arbeta med formativ bedömning? Dvs vilka faktorer påverkar dig i ditt arbete med formativ bedömning?

