



Betyg, dialog och samspel

- En studie om elevers syn på betygskriterierna i
idrott och hälsa

Alexander Georgelis

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN
Självständigt arbete avancerad nivå 123: 2013
Idrott, fritidskultur och hälsa, åk 7-9 och gymnasiet 2009-2014
Handledare: Rolf Carlson
Examinator: Bengt Larsson

Sammanfattning

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur bra kunskap elever anser att de har om betygskriterierna i ämnet idrott och hälsa.

- Hur bra anser eleverna att de känner till kunskapskraven för de olika betygsstegen?
- Hur fungerar dialogen mellan elev och lärare angående betygskriterierna i kunskapskraven enligt eleverna?
- Finns det skillnader mellan elever som anser att de har bra kunskap om betygskriterierna jämfört med de som anser att de har dålig kunskap med avseende på delaktighet, dialogen med läraren och motivation för idrottslektionerna?

Metod

Studien är baserad på en kvantitativ enkätundersökning där respondenterna har svarat på frågor med fasta svarsalternativ. Urvalet består av sex klasser i årskurs nio från tre olika skolor, bestående av sammanlagt 146 elever.

Resultat

Resultaten från denna studie visar att de flesta eleverna ansåg sig ha någorlunda bra kunskap om betygskriterierna i idrott och hälsa dock visade det sig att ungefär en fjärdedel av eleverna ansåg att de hade relativt låg kunskap om betygskriterierna. Resultaten visar också att det fanns tydliga och statistiskt signifikanta skillnader mellan elever som ansåg att de hade bra respektive dålig kunskap om betygskriterierna.

Slutsats

Eleverna som rapporterade att de hade bra kunskaper om betygskriterierna upplevde att de hade en bättre dialog med idrottsläraren, var mer delaktiga och hade en mer positiv syn på idrottslektionerna jämfört med elever som rapporterade att de hade dålig kunskap om betygskriterierna.

Abstract

Aim and specific questions

The purpose of this study is to examine how much knowledge pupils believe they have about the grading criteria in physical education

- How well do the pupils think they know the knowledge requirements for the different grade levels?
- How does the dialogue between pupil and teacher concerning the grading criteria function according to the students?
- Are there differences between pupils who believe they have good knowledge of the grading criteria compared with those who feel that they have little knowledge in terms of the dialogue with the teacher, participation and motivation for PE classes?

Method

The study is based on a quantitative survey where respondents answered a questionnaire. The respondents, from the ninth grade, comprised of six classes from three different schools, consisting of a total of 146 pupils.

Results

The results of this study show that most pupils felt they had reasonably good knowledge of the grading criteria in Physical Education, however, it was found that about a quarter of the pupils felt they had relatively little knowledge of the grading criteria. The results also show that there were clear and statistically significant differences between pupils who felt that they had good or poor knowledge of the grading criteria.

Conclusion

Pupils who reported that they had good knowledge of the grading criteria felt they had a better dialogue with the PE teacher, were more involved and had a more positive view of the PE classes compared with pupils who reported that they had poor knowledge of the grading criteria.

Innehållsförteckning

Sammanfattning	
Abstract	
1 Inledning.....	1
2 Bakgrund	1
2.1 Historisk Bakgrund	1
2.1.1 Det absoluta betygssystemet	1
2.1.2 Det relativa betygssystemet.....	2
2.1.3 Det mål-relaterade betygssystemet.....	2
2.2 Problemområde	4
3. Tidigare Forskning	5
3.1 Elevers uppfattningar om höga betyg.....	5
3.2 Dialogen- hur kommunicerar man dessa mål till eleverna.....	5
4. Teori	6
4.1 Vygotskijs tankar om barns lärande	6
5. Syfte och frågeställningar.....	9
6 Metod	10
6.1 Val av metod	10
6.2 Urval och avgränsning	10
6.3 Genomförande	11
6.3.1 Pilotstudie.....	11
6.3.2 Kontakt med skolorna	11
6.3.3 Genomförande av enkätundersökningen	11
6.4 Bortfall	12
6.5 Enkäten.....	13
6.6 Databearbetning och analysmetod	13
6.7 Reliabilitet och validitet	14
6.8 Etiska aspekter.....	14
6.8.1 Informationskravet	14
6.8.2 Samtyckeskravet.....	15
6.8.3 Konfidentialitetskravet	15
6.8.4 Nyttjandekravet	15
7. Resultat.....	15
7.1. Elevernas kunskap om betygskriterierna.....	15
7.2. Elevernas dialog med idrottsläraren	17
7.3 Elevernas delaktighet och syn på idrottslektionerna	19
7.4. Jämförelse mellan elever som har rapporterat att de har bra respektive dålig kunskap om betygskriterierna.....	22
7.5. Övriga resultat	25
7.6. Viktigaste resultaten	26

8. Diskussion analys.....	26
8.1 Resultatdiskussion.....	26
8.1.1 Egna reflektioner	28
8.2 Metoddiskussion.....	29
8.3 Framtida forskning	30
Käll- och litteraturlista.....	31

Bilagor

Bilaga 1: Litteratursökning

Bilaga 2: Enkäten

1 Inledning

Under min tid som lärarstudent har vi gått från en läroplan till en annan. Lgr 11 som är den läroplan vi har idag är en vidareutveckling av den tidigare Lpo-94. Idén till det här arbetet fick jag när jag läste igenom kunskapskraven för idrott och hälsa. Det jag märkte och som jag även har tänkt på tidigare är att det krävs mycket tid och arbete för att förstå läroplanens olika delar och förhållningssättet till dem. Den erfarenheten jag har från mina vfu-perioder är att lärarna på skolan/skolorna fortfarande arbetar med att lära sig förstå och tolka nya läroplanen. Vi kan gemensamt konstatera att den läsningen kräver samarbete kollegor emellan och är inget ensamarbete. Lärarkåren måste hjälpas åt i tolkningen och konkretiseringen av kunskapskraven för att undervisningen ska erbjuda eleverna möjligheter att utvecklas mot målen. Om pedagoger har svårt att förstå och konkretisera bör eleverna ha stora problem. Hur kan de bli medvetna och utöva ett reellt inflytande över sin utbildning?

Lärare kan använda sig av olika metoder för att tydliggöra för eleverna vad det är som gäller. De kan bl.a. använda sig olika bedömningsmatriser för att hjälpa eleverna att förstå vad det är som de ska lära sig men även se progressionen vidare i en utveckling.

Jag vill med mitt arbete ta reda på vilka uppfattningar eleverna har om målbeskrivningarna i ämnet idrott och hälsa. Mitt fokus kommer att vara hur väl elever i årkurs nio upplever att de känner till betygskriterierna och kunskapskraven i de olika betygsstegen.

2 Bakgrund

2.1 Historisk Bakgrund

Bedömningen av skolans elever har varierat i de olika betygssystemen som vi har haft genom åren. Här följer en redogörelse över hur skolan tidigare har bedömt elevers kunskaper och hur det har utvecklats fram till det betygssystem som vi har idag.

2.1.1 Det absoluta betygssystemet

Det absoluta betygssystemet var det första betygssystemet vi hade i Sverige som infördes under 1800-talet. Varje betygssteg innehöll ett visst mått av kunskap med väldigt få anvisningar för vad de olika betygsstegen skulle innehålla (Redelius 2012, s. 220). Systemet var utformat på så sätt att det fanns en hög överenskommelse om vad de olika betygsstegen

stod för och vad som krävdes för att klara av dem. Eftersom varje lärare hade en stort frirum för sin bedömning blev följden att lärare använde sig av olika principer för betygsättningen. Varje skola fick alltså bestämma själva vilka mål som skulle nås och hur man skulle lära ut de olika ämnena. Det ledde till att undervisningen i Sverige inte blev likvärdig eftersom varje skola kunde bestämma sina egna regler. En elev på en viss skola kunde ha samma betyg som elev på en annan skola men de kunde ligga på helt olika kunskapsnivå (Eklöf 2011, s. 68). När tillströmningen av elever ökade och det blev större konkurrens om platserna, ansågs det vara ett stort problem att betygen inte var helt jämförbara när antagning till realskola, universitet och läroverk blev allt viktigare. Kritiken mot det absoluta betygssystemet var att det inte fanns några bra anvisningar för vilka kunskapskrav som de olika betygsstegen motsvarade (Redelius 2012, s. 220).

2.1.2 Det relativa betygssystemet

1962 infördes det relativa betygssystemet. Det främsta syftet med systemet var att systematiskt och tillförlitligt rangordna eleverna med varandra för att få fram ett rättvist urval till studier på gymnasiet och högskola/universitet (Ibid., s. 220). Lärarna hade inte samma frihet att styra sin undervisning. Läroplanernas innehåll var mycket detaljerat beskriven om vad som skulle läras ut i varje ämne och hur det skulle läras ut. Kritiken mot det relativa betygssystemet blev att betygen inte sade något om elevernas egentliga kunskap utan bara om hur eleverna prestationer förhöll sig till andra elever. Det ledde till att elever som hade samma kunskaper kunde få olika betyg om de gick olika klasser. Betygssystemet användes inte alltid på rätt sätt och upplevdes därför som orättvist. Betygssystemet som var normalfördelad skulle basera sig på hela rikets elever men i många fall så tillämpades normalfördelningen direkt i klassrummet. I och med detta fanns det en risk för att man inte kunde få det högsta betyget eftersom lärarna inte delade ut mer än ett visst antal av samma betyg. Detta gjorde det svårt att få höga betyg om man t.ex. gick en högpresterande klass och konkurrensen mellan eleverna blev hög (Eklöf 2011, s. 70).

2.1.3 Det mål-relaterade betygssystemet

1994 infördes det mål-relaterade betygssystemet i och med införandet av Lpo-94. I det mål-relaterade betygssystemet ska elevers prestationer bedömas i förhållande till i förväg preciserade krav istället för att eleverna ska bedömas i förhållande till varandra. Man ska alltså inte jämföra och skilja på olika individer utan bedöma huruvida de har de kunskaper som krävs (Redelius 2012, s. 221). Hur eleverna ska få kunskapen som krävs för att nå målen

är det upp till skolorna, lärarna och eleverna att bestämma lokalt. Betygen ska dock sättas i relation till samma kursplaner som alla skolelever i Sverige ska följa. Varje betyg ska innehålla ett kunskapsinnehåll som stämmer överrens med de mål som står i läroplanen (Eklöf 2011, sid. 74).

2.1.3.1 Lgr 11

Lgr 11 är nu gällande läroplan och infördes 2011. Ambitionen är att öka likvärdigheten i bedömningen av elever i jämförelse med Lpo-94, genom tydligare formulerade kunskapskrav och även genom att den ökade i antalet grader. Betygsskalan är numer inte bara tregradig som tidigare utan följer en skala från A-F.

Betygen som sätts i skolan ska utgå ifrån de nationella kunskapskraven. Dessa nationella kunskapskrav relaterar till det som står under ämnets ”syfte” i kursplanen (Redelius 2012, s. 228).

För grundskolan handlar det om att ämnet idrott och hälsa ska ge eleverna förutsättningar att utveckla sin förmåga att:

- röra sig allsidigt i olika fysiska sammanhang,
- planera, praktiskt genomföra och värdera idrott och andra fysiska aktiviteter utifrån olika synsätt på hälsa, rörelse och livsstil,
- genomföra och anpassa utövningar och friluftsliv efter olika förhållanden och miljöer, och
- förebygga risker vid fysisk aktivitet samt hantera nödsituationer på land och i vatten (Lgr 11 2011, sid 51).

I den tidigare läroplanen (Lpo-94) betonades de fyra kunskapsformerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Det som krävdes för ett godkänt betyg var främst faktakunskaper och för att få det högsta betyget krävdes det främst förståsekunskaper. I Lgr 11 har detta synsätt på bedömning förändrats. Numer krävs samtliga kunskapsformer i alla betygstegen och kan variera i kvalitet i de olika betygsstegen. Läroplanen använder sig av värdeord i de verben som beskriver elevernas kunskapsnivå som till exempel **enkel-utvecklad-väl utvecklad** (Redelius 2012, s. 222). Det handlar alltså inte om att en elev exempelvis kan dansa till musik utan man ska bedöma kvalitén i elevens utförande (se tabell 1).

Tabell 1. Kunskapskrav för betyget i slutet av årskurs 9

E	C	A
I danser och rörelse- och träningsprogram till musik anpassar eleven till viss del sina rörelser till takt, rytm och sammanhang.	I danser och rörelse- och träningsprogram till musik anpassar eleven sina rörelser relativt väl till takt, rytm och sammanhang.	I danser och rörelse- och träningsprogram till musik anpassar eleven sina rörelser väl till takt, rytm och sammanhang.

Källa: Lgr 11 sid 60

2.2 Problemområde

Elever upplever bedömning och betyg som ett maktredskap från lärarens sida i ett kontrollerande syfte. En vanlig uppfattning hos eleverna är också att det inte bara är prestation som avgör vilket betyg de får utan även hur omtyckt eleven är av läraren. Skolverket menar också att elever uppfattar betyg som något bra för att veta hur de ligger till men samtidigt är det många elever som uttrycker att de har svårt att förstå vad skolans olika mål- och betygs-kriterier står för (Skolverket A, 2013).

Både lärare och elever anser att idrott och hälsa är ett viktigt ämne. Dock har både lärare och elever svårt att redogöra för vilka kunskaper som är viktiga att lära sig i ämnet. Det kan bli ett stort problem då själva grundtanken med det målrelaterade betygssystemet ska utgå från ämnets kunskapsmål när man som lärare gör sin bedömning (Redelius 2012, s. 217). Ett annat problem är det som den senaste nationella utvärderingen visade. Utvärderingen visade att det förekommer att elevernas undervisning styrs utifrån tidigare kursplaner vilket medför att eleverna inte får ta del av alla kunskapsområden i den nuvarande kursplanen (Ibid, s. 225).

Om lärare har svårt som Redelius beskriver att redogöra vilka kunskaper som är viktiga i ämnet blir det ett problem när det ingår i lärares arbete att kunna motivera betygen som eleverna får. Enligt skollagen måste den som har beslutat om ett visst betyg för en elev kunna upplysa eleven och elevens vårdnadshavare om skälen för betygen (Skollag 2010:800, kapitel 3 paragraf 17). Läraren måste även enligt skolagen informera eleven om de grunder som ska tillämpas vid betygssättningen (Skollag 2010:800, kapitel 3 paragraf 15).

Lärare och elever måste tillsammans få utrymme att planera och utforma undervisningens innehåll. Lärarens arbete förutsätter att eleverna ska få information om mål och kunskapskrav i början av ett nytt undervisningstillfälle. Informationen om kunskapskraven måste förbättras vilket kan undanröja eventuella missförstånd vad gäller enskilda betyg (Skolverket B, u.å).

3. Tidigare Forskning

3.1 Elevers uppfattningar om höga betyg

Eleverna har en oklar bild av vad lärarna lägger sitt fokus på i bedömningen när de sätter betyg. Det som eleverna värderade högst för att få ett högt betyg var att man på idrottslektionerna ska kämpa, göra sitt bästa och samarbeta. De värderade de aspekterna högre än att man ska uppfylla kraven som står i kunskapsmålen. Att kämpa och göra sitt bästa ska inte läraren ta hänsyn till. Läraren ska bedöma om kunskapsmålen har uppnåtts eller ej och inte hur mycket eleverna anstränger sig. Det visade sig alltså att elevernas tolkning av vad som ger ett högt betyg inte är detsamma som vad lärare premierar vid sin bedömning. Redelius menar att en av anledningarna till att eleverna har denna syn på bedömning kan bero på lärare idag har svårigheter med att formulera det som är viktigt i ämnet och vilka kunskapsmål som ska uppfyllas. (Redelius 2008, s. 24-26)

3.2 Dialogen- hur kommunicerar man dessa mål till eleverna

Anders Jönsson som är docent i utbildningsvetenskap diskuterar i boken "Lärande bedömning" hur lärare ska kommunicera mål med eleverna och om de ska hjälpa eleverna i bedömningen. Jönsson menar att lärare ska ge eleverna hjälp och stöd vid bedömningar. Eleverna presterar bättre samtidigt som de lär sig. "det är mer lärorikt att lyckas med hjälp, än att inte lyckas alls". Om lärare hjälper eleverna medan de lär sig så kan de efter hand ta bort stödet när de blir mer självständiga (Jönsson 2011, s. 40). Detta sätt att undervisa på kallas för dynamisk bedömning som är likt den pedagogik som Vygotskij förespråkade.

Det kan vara en fördel att läraren på förhand, när läraren startar ett nytt undervisningsavsnitt, formulerar för eleverna vilka mål och kriterier som gäller för just det specifika moment. Jönsson menar att när eleverna på förhand vet vad de ska lära sig inte nödvändigtvis behöver hämma elevernas kreativitet utan det är många som vittnar på att motsatsen, att givna ramar ökar kreativiteten (Ibid, s. 40). Även om lärare inte kan formulera exakt vad eleverna ska kunna eller hur de ska klara av målen kan läraren ändå formulera vilka mål och kriterier som

ska uppnås. I en amerikansk studie som gjordes på högstadiet och gymnasiet visade att eleverna uppskattade när lärarna i ett tidigt stadium redogjorde sina regler och förväntningar. De mest omtyckta lärarna var de lärare som hade bäst relation till sina elever och visade intresse för deras behov och önskemål (Dyson 2006, s. 333).

Enligt Jönsson räcker det inte med att lägga fram en lista med mål och kriterier till eleverna när läraren ska starta ett nytt undervisningsavsnitt, vilken är den bild som många elever har idag. En aspekt som Jönsson menar är viktig är att eleverna behöver erfarenhet.

”Om eleven aldrig har sett en tydlig och underbyggd slutsats, är det inte lätt att känna igen en, även om man har precis framför sig”(Jönsson 2011, s. 36). Elever som till exempel aldrig har läst igenom en läroplan kan ha väldigt svårt att förstå vad de olika betygskriterierna betyder när läraren delar ut dem till eleverna. Det krävs att eleven har erfarenhet av konkreta exempel för att kunna förstå vad olika formuleringar betyder. Med konkreta och tydliga exempel så hjälper läraren eleverna att förstå vad betygskriterierna står för, och då förbättrar deras lärande. Att vara tydlig mot eleverna i de målen som eleverna strävar mot tas även upp i en studie av Rita Berry. Hon tar upp att när eleven får tydliga mål och även användbar information om deras egen utveckling blir de mer delaktiga och medvetna om sitt eget lärande vilket leder till att de tar ett större ansvar för olika uppgifter (Berry 2007, sid.1). För att lyckas med uppgifter på bästa sätt måste eleverna själva ta beslut om vilka risker de vill ta för att effektivisera sitt lärande och hur mycket energi de är villiga att lägga ner i en uppgift. Lärarens roll i processen handlar i det stora hela om att bedömningen ska stödja elevernas lärande och hjälpa dem att utvecklas (Ibid. s. 2).

4. Teori

4.1 Vygotskijs tankar om barns lärande

Moderna utvecklingspsykologiska teorier utgår från att människan föds som en social varelse där nyfikenheten är naturlig och finns där från början (Partanen 2007, s.22). Det lilla barnet söker nästan direkt efter sin födelse kontakt med människorna i dess omgivning (Hundeide 2002 s. 14). Ett ömsesidigt samspel som tar sig i uttryck så tidigt mellan barn och föräldrar tycks vara biologiskt disponerat och är avgörande för barnets allsidiga utveckling (Ibid s. 16).

Även ett litet barn som ännu inte kan förstå det talade språket kan uppfatta olika känslor som ömhet, ilska, glädje. Att barnet genom ögonkontakt, leenden och gester kommunicerar med

sina föräldrar har visat sig viktigt för att barnet ska kunna knyta an till dem och för att barnet ska utveckla såväl sina känslor och språk (Ibid s. 19).

Redan i detta tidiga samspel anses inom den konstruktivistiska traditionen att människan är en aktiv varelse som är med och konstruerar sin egen kunskap. Genom att läsa av med sina ögon det som händer i dess omgivning skapar det lilla barnet egna inre bilder och förståelse. En förståelse som följer människan i en livslång förståelseprocess där det individuella lärandet (livskunskap/erfarenheter) hela tiden utvecklas. (Partanen 2007 sid. 19).

En av föregångsfigurerna för det sociala samspelets betydelse för barnets förståelseprocess och utveckling är den ryske forskaren Lev Vygotskij. Han lyckades med sin forskning visa på att människan inte bara är en aktiv konstruktör av sin kunskap i sitt samspel med omgivningen utan att själva samspelet med kontexten runt individen spelar en avgörande roll i den individuella utvecklingen (Ibid s. 19).

Förståelseprocessen är en central process i en människas utveckling enligt den pedagogiska psykologin som Vygotskij representerar. Det blir viktigt att förstå hur barnet tänker och inte lika viktigt vad barnet gör eller om barnet gör rätt. Viktigt att hålla isär på yttre beteenden och inre aktiviteter som pågår i barnets värld (Ibid s. 24).

Samspelet som utvecklar sig i detta livslånga lärande kan ske på två olika sätt – dels utifrån den vuxnes initiativ eller utifrån barnets initiativ. Petri Partanen kallar detta i sin bok ”Från Vygotskij till lärande samtal” för ett fokuserande samspel. Det är delvis en översättning Partanen gör till de pedagogiska miljöer och kontexter som barn i vårt samhälle får befinna sig genom att fostras i förskolan och skolan. Lärandet skapas i det samspel som eleven har med sin lärandemiljö. I detta samspel får eleven förutom de bilder som han/hon skapar inom sig använda sig av en annan viktig artefakt/verktyg som utvecklar lärandet, nämligen språket. Eleven måste i sitt samspel precis som det lilla barnet hela tiden få utgå ifrån sina egna vardagsbegrepp och erfarenheter och göra dem synliga och begripliga genom språket. (Ibid s. 25).

Leif Strandberg fortsätter på samma sätt som Partanen och knyter ihop Vygotskijs tankar genom att följa den pedagogiska praktiken från nära håll. Barn och elevers samspel i förskolor och skolor är avgörande för deras utveckling inte det de har i huvudet (Strandberg 2007 s. 11).

Strandberg menar att Vygotskij i sina teorier visat på och lyfter fram aktiviteter som utvecklar och leder till lärande. Enligt Strandberg sorterar Vygotskij aktiviteterna i

1. Sociala aktiviteter - Vygotskij menar att våra kompetenser oftast kommer från den sociala interaktionen vi har med andra
2. Medierade aktiviteter – Aktiviteter i vårt möte med världen där vi använder oss av olika artefakter/verktyg
3. Situerade aktiviteter – Aktiviteterna äger alltid rum i en specifik situation, rum, plats
4. Kreativa aktiviteter – Aktiviteterna skapar utveckling.

I våra möten med omvärlden där vi använder oss av våra relationer, av olika verktyg och i olika situationer utvecklas vårt lärande genom att vi omskapar vår inre värld, vår förståelse. Det är detta som är förståelseprocessen vi ständigt befinner oss i. Vygotskij menar att vi i vårt samspel befinner oss i olika utvecklingszoner. Zoner som har med vår inre förståelse att göra. När vi i vårt samspel använder oss av befintlig kunskap befinner vi oss i en baszon. När vi i vårt samspel tillsammans får träna på något vi inte behärskar befinner vi oss i den proximala utvecklingszonen. När vi tränat färdigt och plötsligt omskapat vår inre värld, vår förståelse och använder oss av ny kunskap har vi en ny baszon för vårt lärande.

Denna unika beskrivning av människans lärande har haft en stor påverkan på västvärldens barnsyn och det går att uppfatta influenserna lite överallt. Våra senaste läroplaner Lpo94 och Lgr11 har en pedagogisk grundsyn som är starkt influerad av Vygotskijs sociokulturella forskning. I läroplanerna finns tanken om att utveckling alltid är möjlig och i grunden elevernas kreativa förmåga. I läroplanerna går det att läsa om den utvecklingsriktning som skolan ska främja (Partanen 2007, s. 94). Oavsett om det är förskolans eller skolans senaste läroplaner syns samma influens av Vygotskij. I praktiken innebär det inte någon skillnad i det som händer vad gäller lärandet. Små barn leker äldre elever läser ämnen som matematik. Barn arbetar med fysik och matematik och alla andra ämnen hela tiden redan innan de ens börjar skolan. Skillnaden ligger i att eleverna arbetar på nya sätt och på nya utvecklingszoner/baszonerna med de olika aspekterna av mänskligt liv (Ibid, s. 137).

Enligt Strandberg är just Vygotskijs beskrivning av denna kreativa förmåga Vygotskijs sätt att utöka och måla om kartan för vår uppfattning/förståelse av lärandet. Han fann (som Darwin och Marx) att människans utveckling inte ensidigt kunde betraktas som biologi eller samhälle utan måste ses som en dialektiskt förhållande. Det är människors särskilda fallenhet för

samspel i olika former och att skapa kultur till exempel genom språket; att människan förändrar sig själv dvs sin förståelse genom att tillsammans förändra världen – skapa ny förståelse för världen. Hans beskrivning av den proximala utvecklingszonen och den självständiga kompetensen i baszonen befinner sig i en ständig förändring som utveckling av lärandet. Det som till vardags kallas det livslånga lärandet finns beskrivet i hans teorier.

Strandberg menar vidare att det är en fördel om förskolans och skolans lärmoment som finns beskrivna i kursplanerna samspejar med den utvecklingstanke som Vygotskij beskriver. Han menar även att det går att koppla utvecklingstanken till lärmomenten som beskrivs i kursplanerna. Blir målen tillgängliga, begripliga och lockande kan de påverka utveckling på samma sätt som det individuella lärandet påverkar utveckling. Pedagoger behöver alltså formulera, konkretisera och presentera målen för eleverna på ett begripligt, tydligt och lockande sätt i sina planeringar. Klarar pedagogerna det kan målen fylla den utvecklingsfunktion som den proximala utvecklingszonen står för. Något som ständigt är huvudet högre än den kompetensen eleverna äger från början (baszonen). (Strandberg 2007 s. 147).

Pedagoger kan ta med sig Vygotskij i sitt klassrum och med hjälp av hans sortering i olika former av aktiviteter skapa möjligheter för lärande. Strandberg menar att man med lätthet kan utgå från ett kursplanemål, skriva ner denna och ta med aktiviteter för interaktion, rum, verktyg och kreativitet. Vidare kan pedagogen även fundera på följande frågor:

- Vilket rum kan stimulera elevens förståelse av kursplanemålet?
- Tillsammans med vem kan eleven förstå vad kursplanemålet handlar om?
- Vilka verktyg kan eleven behöva för att göra kursplanemålet till sitt eget mål?
- Hur kan eleven med hjälp av sin kreativitet skapa förståelse för målet och visa detta?

finns alla möjligheter till lärande (Ibid s. 148).

5. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur bra kunskap elever anser att de har om betygsriterierna i ämnet idrott och hälsa.

Frågeställningar

- Hur bra anser eleverna att de känner till kunskapskraven för de olika betygsstegen?

- Hur fungerar dialogen mellan elev och lärare angående betygskriterierna i kunskapskraven enligt eleverna?
- Finns det skillnader mellan elever som anser att de har bra kunskap om betygskriterierna jämfört med de som anser att de har dålig kunskap med avseende på delaktighet, dialogen med läraren och motivation för idrottslektionerna?

6 Metod

6.1 Val av metod

Eftersom målet med mitt arbete är att undersöka flera klasser i olika skolor valde jag att göra en undersökning i form ut av enkäter. Det finns flera fördelar med att använda sig av enkätundersökning. Det är lättare nå ut till stort urval än vad man t.ex. hade gjort med intervjuer, respondenterna kan i lugn och ro besvara frågorna och överväga svarsalternativen i enkäten och undersökaren påverkar inte hur respondenten svarar. En nackdel med enkätundersökning är att respondenterna inte har några möjligheter att ställa kompletterande frågor om det är något som den inte förstår. Undersökaren ges heller inte möjlighet att ställa alltför komplicerade frågor eller följdfrågor som eventuellt väcks (Ejlertsson 2005, s. 11-12).

6.2 Urval och avgränsning

Urvalet i min studie består av elever från årskurs nio från tre olika skolor. Anledningen till att jag har valt att göra undersökningen med elever i årskurs nio är för att de snart ska söka till gymnasieskolan och därför är betyg en väldigt aktuell och viktig fråga för eleverna. Skolorna ligger i samma kommun i en av förortskommunerna till Stockholm. Skolornas upptagningsområde har liknande social karaktär vad gäller föräldrars utbildning och ekonomisk status. Från varje skola ingår två årskurs nior, vilka valdes ut av personalen på skolan. Sammanlagt består studien av 146 elever. Valet av dessa skolor gjordes av flera praktiska skäl, främst för att jag är bekant med dessa skolor och dels för att tiden jag hade att välja skolor var relativt kort. Eftersom jag har valt skolor som har varit lättillgängliga att få kontakt med och som ligger i samma område kan man kalla mitt urval för ett bekvämlighetsurval (Trost 2001, s. 30).

Att göra ett urval som både täcker mitt syfte och samtidigt är tillräckligt stort för att resultaten skall vara representativa för en större population är svårt. Det skulle behövas att undersökningen görs vid flera skolor som har olika profiler (till exempel idrottsskolor) och från olika geografiska områden. Det finns därför anledning att tro att resultaten som tas fram

från min undersökning bör tolkas med försiktighet när det gäller andra skolor. Resultaten bör trots detta anses vara representativa för skolor som har liknade förutsättningar som skolorna jag har valt att undersöka.

6.3 Genomförande

6.3.1 Pilotstudie

När jag hade konstruerat det första utkastet av enkäten så lät jag en pilotgrupp bestående av tio elever som alla gick i årkurs nio att läsa och kommentera enkäten och även svara på frågorna. Syftet med pilotstudien var att ta reda på om de som svarade på frågorna tolkade frågornas innebörd på samma sätt som jag som alltså var frågekonstruktören (Ejlertsson 2005, s. 35).

Eleverna fick kritiskt granska enkäten för att se om det var något som inte var tydligt eller om de inte förstod innebörden av frågorna. I det stora hela så tolkade eleverna frågorna på det sätt som jag ville att de skulle göra det men jag fick dock göra några små justeringar på de delarna som de hade synpunkter på.

Eftersom att deltagarna i pilotstudien ansåg att frågorna var tydliga och att de tolkade frågornas innebörd på samma sätt som jag så anser jag att pilotstudien stärker studiens validitet och reliabilitet.

6.3.2 Kontakt med skolorna

Jag kom i kontakt med skolorna via rektorerna som jag kontaktade via mail. Jag presenterade jag mig själv, berättade om mitt examensarbete, skrev kort om syfte och om genomförande och bifogade enkäten som bilaga. Jag tog även upp att enkätundersökningen var helt anonym och frivillig för eleverna att delta i. Efter att jag fått ett godkännande från rektorerna tog jag kontakt med antingen den klasslärare som tog hand om den klassen jag besökte eller arbetslagsledaren för det arbetslag som tog hand om årskurs nio för att boka in tid och plats.

6.3.3 Genomförande av enkätundersökningen

Jag besökte varje klass under en lektion i helklass. Läraren som ansvarade för lektionen hälsade eleverna välkomna, berättade vad lektionen skulle handla om och därefter introducerade mig för klassen. Jag själv, berättade vad mitt arbete handlade om, informerade

också om hur enkäten skulle fyllas i och att det var anonymt och frivilligt. Efter presentationen delade jag ut enkäterna till eleverna och tog en passiv roll medans de besvarade enkäten. När de var klara samlade jag in alla enkäterna och enkäten tog ca tio minuter per klass att besvara.

6.4 Bortfall

Av den totala populationen på 146 elever medverkade det 121 elever i undersökningen (Tabell 2). Det externa bortfallet var 25 elever som är 17 procent av den totala populationen. Ju sämre konstruerade frågor man har i en enkät desto större intern bortfall (Ejlertsson 2005, s. 2). Det interna bortfallet var dock noll procent då alla elever som närvarade på enkätundersökningen svarade på alla frågor. Det visar på att frågorna var tydligt skrivna och väl konstruerade.

Tabell 2. Bakgrundsinformation avseende antal elever per skola och klass, antal som varit närvarande under enkätundersökningen samt antal som besvarade enkäten.

	Antal elever	Antal närvarande	Antal svarande
Skola 1			
Klass 1	9	8	8
Klass2	32	26	26
Skola 2			
Klass 1	29	23	23
Klass2	26	21	21
Skola 3			
Klass 1	25	21	21
Klass2	25	22	22
Total	146	121	121

6.5 Enkäten

För att besvara studiens syfte är enkäten uppdelad i tre delar. Den första delen handlar om elevernas syn och kunskap om betygskriterierna, den andra delen handlar om kommunikationen mellan lärare och elever när det gäller betygskriterierna och den sista delen handlar om elevernas deltagande och motivation på idrottslektionerna.

Alla frågorna i enkäten förutom den sista är icke öppna frågor som har fasta svarsalternativ. Vid frågor med fasta svarsalternativ så behöver den som svarar bara sätta ett kryss i det alternativ som den väljer på varje fråga. Frågorna är lätta att besvara och lätta att bearbeta (Kylén 2004, s. 71) Därför valde jag att använda mig av icke öppna frågor istället för öppna frågor. Öppna frågor är vanligen väldigt tidsödande att handskas med svaren som respondenterna har skrivit ner. Det är enligt Trost svårt att ta hand om sådant material och han rekommenderar att man inte ska ha öppna frågor i en enkät En del har en handstil som är oläslig, en del skriver mycket och utförligt en del skriver bara stickord som kan vara svåra att förstå innerbörden av och vissa skriver ingenting alls(Trost 2001, s. 72). Dock rekommenderar Trost att man har en öppen fråga i varje frågeformulär. Den ska komma i slutet av enkäten och det vara en fråga som är kravlös(Ibid, s. 72-73). Frågan kan till exempel ge respondenten möjlighet att skriva ner om den har några ytterligare synpunkter kring undersökningen och dess frågor. En sådan fråga la jag till på slutet för att ge eleverna chansen att skriva ner om det var något de saknade med undervisningen i idrott och hälsa(se bilaga 2, fråga 12).

6.6 Databearbetning och analysmetod

Jag började med att skapa en mall för enkäten vilket underlättade att föra in enkätsvaren i en excel-fil där enkäterna fick löpnummer (1-121). Data från excel-filen fördes sedan till statistikprogrammet STATA. Jag har därefter gjort frekvenstabeller för varje fråga och skapat stapeldiagram som jag presenterar i resultatdelen och i bilaga 3 (se bilaga 3, "Resultat").

För att studera skillnader mellan eleverna som rapporterat att de har bra respektive dålig kunskap om betygskriterierna i deras dialog med läraren, delaktighet på lektionerna och synen på idrottslektionerna, har jag jämfört hur elever som har svarat "inte alls och ganska lite" respektive "bra och mycket bra" på fråga 1 ("hur bra känner du till betygskriterierna för de olika betygsstegen?") svarat på frågorna 6-10 (se bilaga 2 "Enkäten"). Jag har också tittat om eventuella skillnader mellan dessa två grupper är statistisk signifikanta. P-värdet har jag

räknat fram med hjälp av Wilcoxon test i statistik-programmet Stata. Signifikansnivåer som anges i studien är $p < 0,05$, $p < 0,01$ och $p < 0,001$. Ett p-värde under 0,05 anses vara statistiskt signifikant (man har då en felmarginal på mindre än 5 %). För att kunna göra dessa jämförelser har jag först rangordnat svarsalternativen på frågor 6-10 eftersom enkätsvaren inte är parametriska utan de består av fem kategorier. Jag har därmed rangordnat elevernas svar på enkätfrågorna 6-10 i siffror där siffra 5 rankas som bäst och siffra 1 som sämst (Tabell 3).

Tabell 3. Rangordning av elevernas svar på enkätfrågor 6-10

1	2	3	4	5	Rang­siffrorna
Aldrig	Inte så ofta	Ibland	Ofta	Väldigt ofta	Fråga 6
Aldrig	Sällan	Ibland	Ofta	Alltid	Fråga 7-8
Inte bra alls	Mindre bra	Helt OK	Bra	Mycket bra	Fråga 9-10

Resultaten kommer att redovisas som stapeldiagram som representerar medelvärdet utifrån rangsiffrorna.

6.7 Reliabilitet och validitet

Frågan om man skulle få liknande resultat om man upprepade studien vid ett annat tillfälle och med en annan grupp är svårt att svara på. Det går alltså inte att generalisera resultaten av min undersökning och påstå att den är representativ för alla skolor i Sverige. Den borde dock vara representativ för dessa skolor som undersöktes och eventuellt för andra skolor med liknade förutsättningar. Att den interna bortfallet var 0% visar på att frågorna var tydligt formulerade vilket är en aspekt som höjer reliabiliteten i studien (Trost 2001, s. 59-60).

Eftersom frågorna i enkäten utformades utifrån mitt syfte och frågställningar så höjer det studiens validitet. En annan aspekt som höjer validiteten är att pilotgruppen tolkade frågornas innebörd på samma sätt som jag (Ejlertsson 2005, s. 99-101).

6.8 Etiska aspekter

6.8.1 Informationskravet

Forskaren ska informera uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om deras uppgift och vilka villkor som gäller för deras deltagande. De ska upplysas om att deltagande är frivilligt

och att de har rätt att avbryta sin medverkan (Ibid, s. 7). Denna information gav jag både till rektorerna vid den första mail-kontakten och även till eleverna innan de fyllde i enkäten.

6.8.2 Samtyckeskravet

När en forskningsstudie utförs ska forskaren inhämta uppgiftslämnarens och undersökningsdeltagerens samtycke. I de fallen då de som undersöks är under femton årsåldern bör samtycke även inhämtas från förälder/vårdnadshavare (Ibid, s. 9). Jag fick samtycke från skolorna att genomföra min studie.

6.8.3 Konfidentialitetskravet

Alla uppgifter om de som deltar i undersökningen ska ges största möjlig konfidentialitet och personuppgifterna ska förvaras på ett sådant sätt att ingen kan ta del av dem (Ibid, s. 12). Då enkätundersökningen var helt anonym framkommer inga elevers namn eller personuppgifter i studien vilket gör det omöjligt för utomstående att ta del av dem.

6.8.4 Nyttjandekravet

De uppgifter som är insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål (Ibid, s. 14). Detta var jag väldigt tydlig med i både mitt mail till rektorerna och även när jag presenterade enkäten för eleverna.

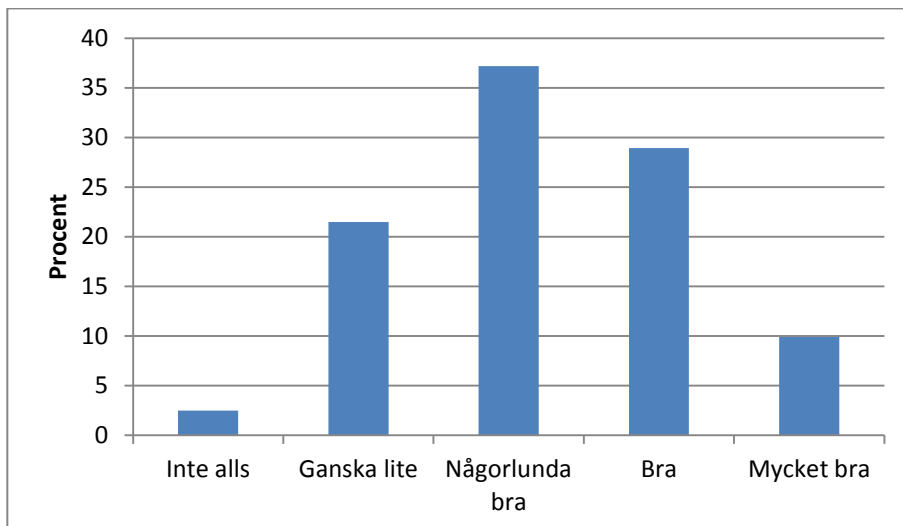
7. Resultat

Resultaten, som redovisas med hjälp av stapeldiagram vilka är framställda utifrån enkätsvaren, är indelad i följande delavsnitt:

- Elevernas rapporterade kunskap om betygskriterierna
- Elevernas dialog med idrottsläraren
- Elevernas delaktighet och syn på idrottslektionerna
- Jämförelse mellan elever som har rapporterat att de har bra respektive dålig kunskap om betygskriterierna.

7.1. Elevernas kunskap om betygskriterierna

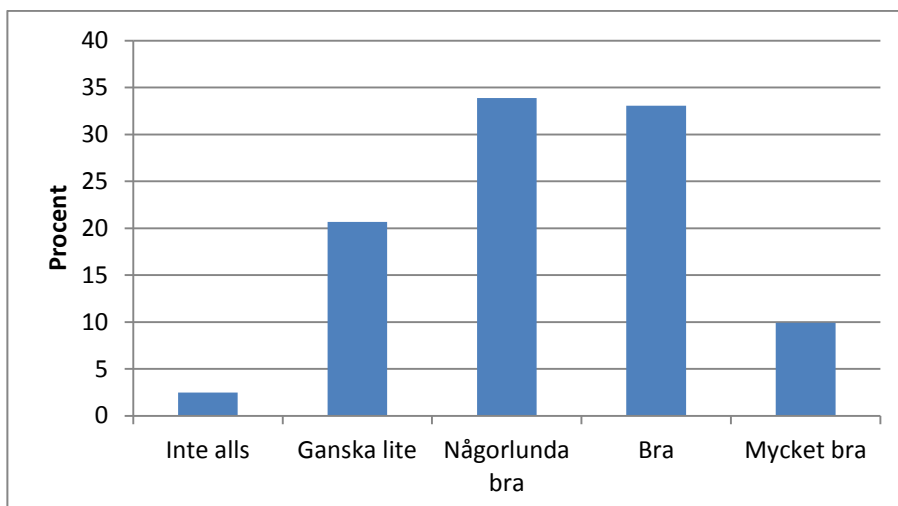
I figur 1 nedan beskrivs hur bra eleverna ansåg att de kände till betygskriterierna.



Figur 1. Elevernas kännedom om betygskriterierna. Åk 9. Procent. N=121.

Resultaten från enkätundersökningen visar att det var endast några enskilda elever (knappt 2,5 procent) som rapporterade att de inte hade någon kunskap om betygskriterierna i ämnet ”idrott och hälsa” (Figur 1). En stor majoritet av eleverna (drygt 76 procent) svarade att de känner till betygskriterierna ”någorlunda bra”, ”bra” eller ”mycket bra” i jämförelse med de övriga elever (knappt 24 procent) som svarade att de känner till betygskriterierna ”våldigt lite” eller ”inte alls.

I figur 2 beskrivs hur bra eleverna ansåg att de kände till vad som krävs för att höja eller behålla sitt betyg.

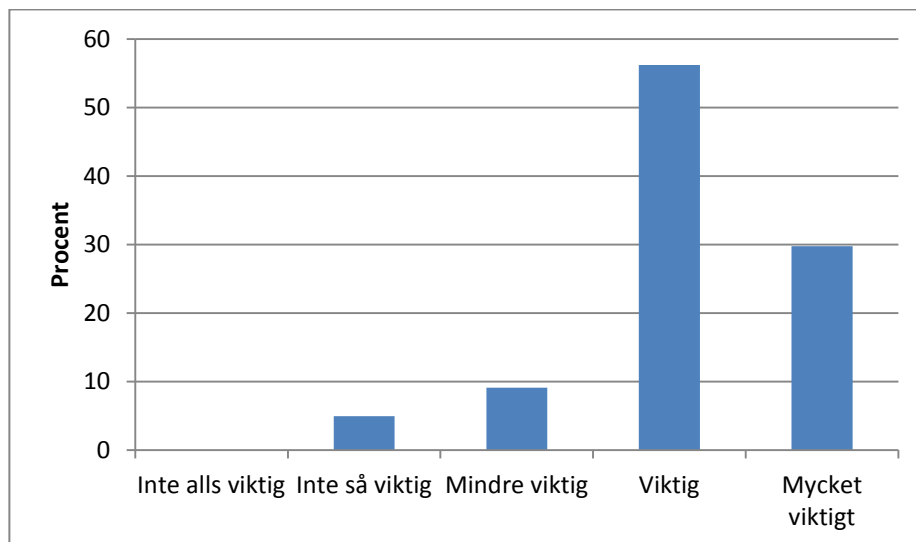


Figur 2. Elevernas kännedom om vad som krävs för att höja eller behålla nuvarande betyg. Åk 9. Procent. N=121

Även när det gäller kunskapen om betygskriterierna, var det endast få elever som rapporterade

att de inte visste vad som krävdes för att höja eller behålla betygen i ämnet ”idrott och hälsa” (Figur 2). De allra flesta (nästan 77 procent) svarade att de hade ”någorlunda bra”, ”bra” eller ”mycket bra” kunskap om vad som krävdes för att höja eller behålla sina betyg. Endast 23 procent säger att de hade ”ganska lite” eller ”inget alls” kunskap.

I figur 3 beskrivs hur viktigt eleverna tyckte att det var att känna till betygskriterierna.

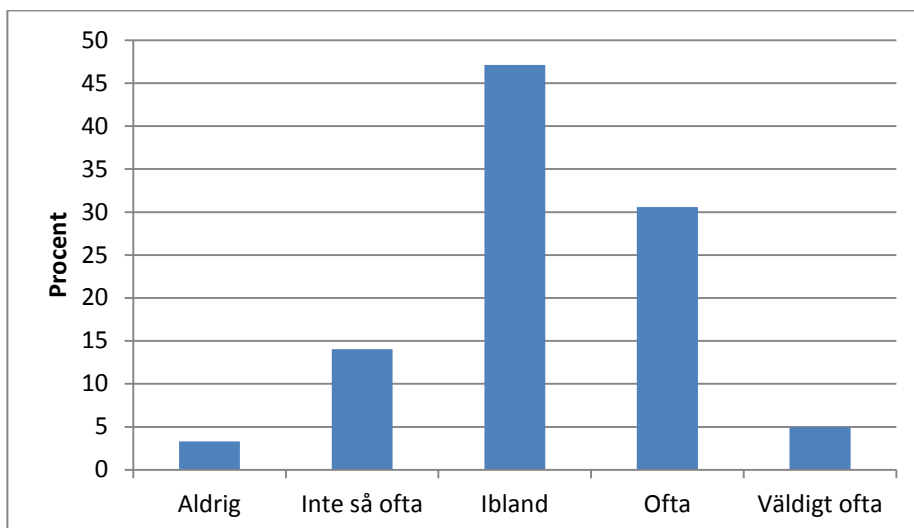


Figur 3. Elevernas uppfattning om hur viktigt det är att kunna betygskriterierna. Åk 9. Procent. N=121

Alla elever tycker att det är mer eller mindre viktigt att kunna betygskriterierna. De allra flesta (drygt 86 procent) svarade att det är ”viktigt” eller ”mycket viktigt” att kunna betygskriterierna. Inte en enda elev svarar att det är ”inte alls viktigt” att kunna betygskriterierna (Figur 3).

7.2. Elevernas dialog med idrottsläraren

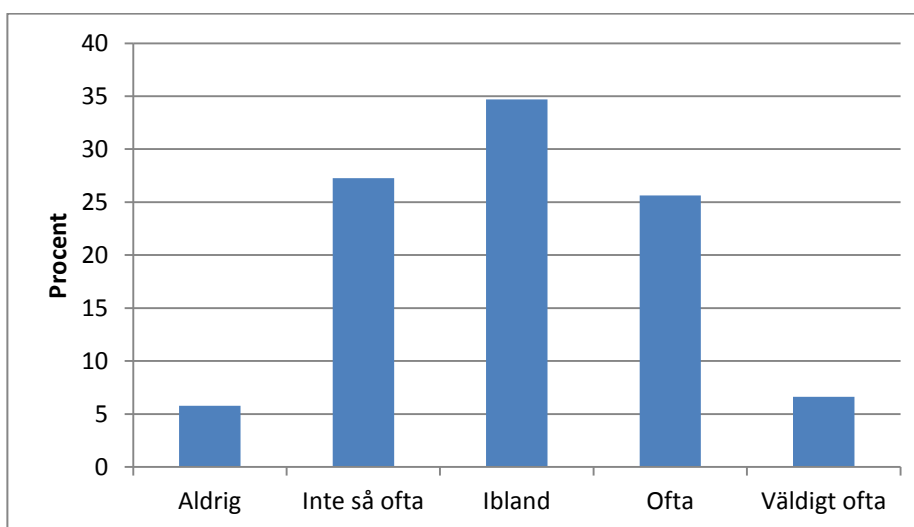
I figur 4 beskrivs hur ofta idrottslärarna har gått igenom betygskriterierna med klasserna.



Figur 4. Elevernas uppfattning om hur ofta idrottsläraren går igenom betygskriterierna. Åk 9. Procent. N=121

Resultaten visar att de flesta elever tycker att idrottsläraren gått igenom betygskriterierna med klassen (Figur 4). Nästan hälften, drygt 47 procent, rapporterade att idrottsläraren går ”ibland” igenom betygskriterierna. Andelen som svarade att läraren ”ofta”(nästan 31 procent) eller ”våldigt ofta” (knappt 5 procent) går igenom betygskriterierna var nästan 36 procent. Endast få elever (drygt 3 procent) svarar att läraren aldrig har gått igenom betygskriterierna med klassen.

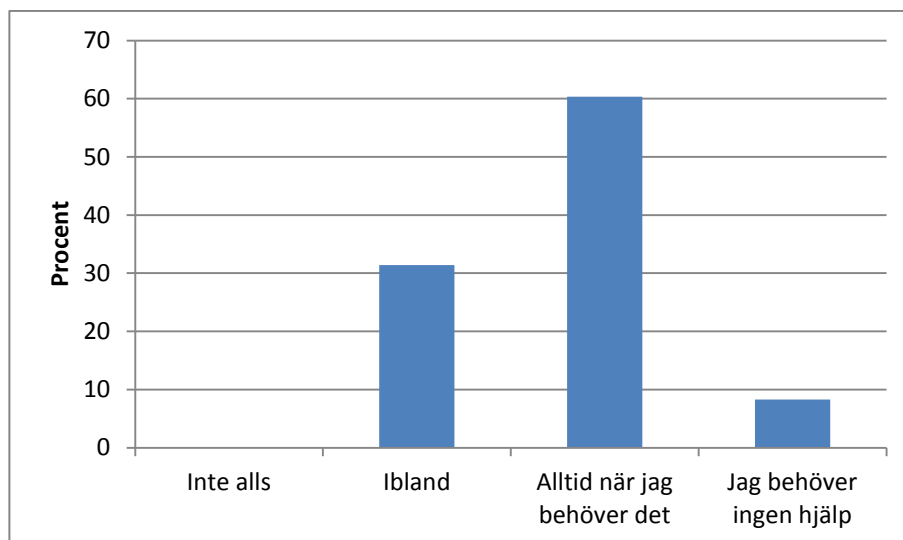
I figur 5 beskrivs hur ofta eleverna anser att de har fått möjligheten att diskutera betygskriterierna med sin lärare.



Figur 5. Elevernas uppfattning om hur ofta de diskuterat betygskriterierna med idrottsläraren. Åk 9. Procent. N=121

Resultaten i Figur 5 visar att de allra flesta elever (nästan 83 procent) svarar att de har fått möjlighet ”ibland”, ”ofta” eller ”våldigt ofta” att diskutera betygskriterierna med läraren. Motsvarande andel som svarade att de ”inte så ofta” eller ”aldrig” har fått möjligheten att diskutera betygskriterierna med läraren var endast 17 procent.

I figur 6 beskrivs det hur mycket hjälp eleverna anser att de får från läraren när de har svårt att klara av någon av uppgifterna på idrottslektionerna.

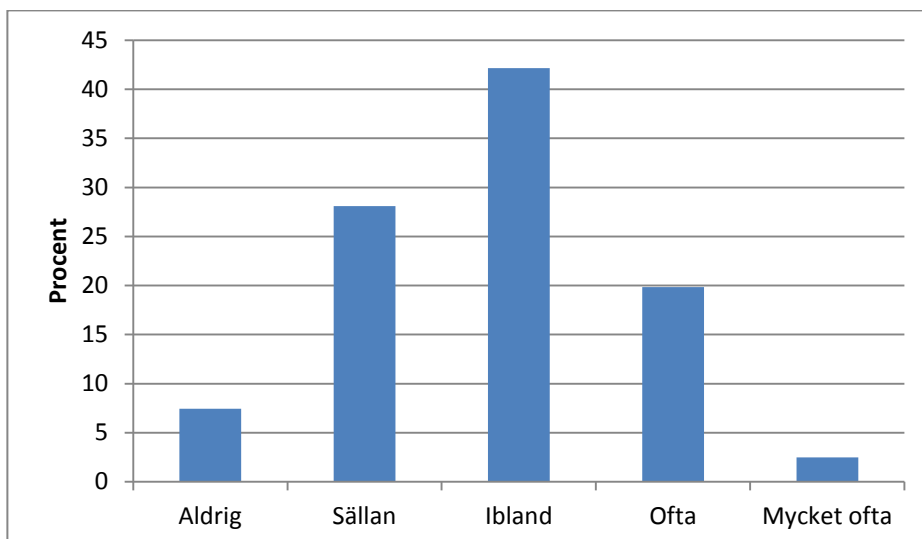


Figur 6. Elevernas uppfattning om hur ofta de får hjälp av idrottsläraren när de inte klarar av någon av uppgifterna på idrotten. Åk 9. Procent. N=121

Alla elever som behöver hjälp för att klara någon av uppgifterna på idrotten rapporterar att de får hjälp av sin idrottslärare (Figur 6). Över 60 procent rapporterar att de alltid får hjälp när de behöver det och 31 procent att de får hjälp ibland. Övriga elever (drygt 8 procent) tycker att de inte behövt någon hjälp.

7.3 Elevernas delaktighet och syn på idrottslektionerna

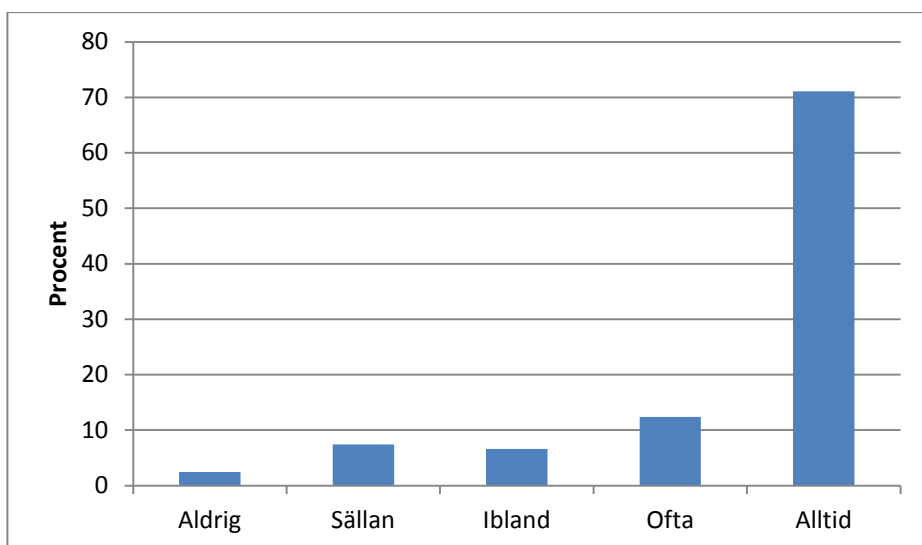
Figur 7 visar hur ofta eleverna har haft möjlighet att påverka innehållet på idrottslektionerna.



Figur 7. Elevernas uppfattning om hur ofta de har möjlighet att påverka innehållet på idrottslektionerna. Åk 9. Procent. N=121

De flesta svarar att de har möjlighet att påverka innehållet på idrottslektionerna (Figur 7). Relativt många elever (över 35 procent) upplever att de inte har möjlighet att påverka vad de gör på idrottslektionerna (7 procent rapporterar ”aldrig” och 28 procent ”sällan”).

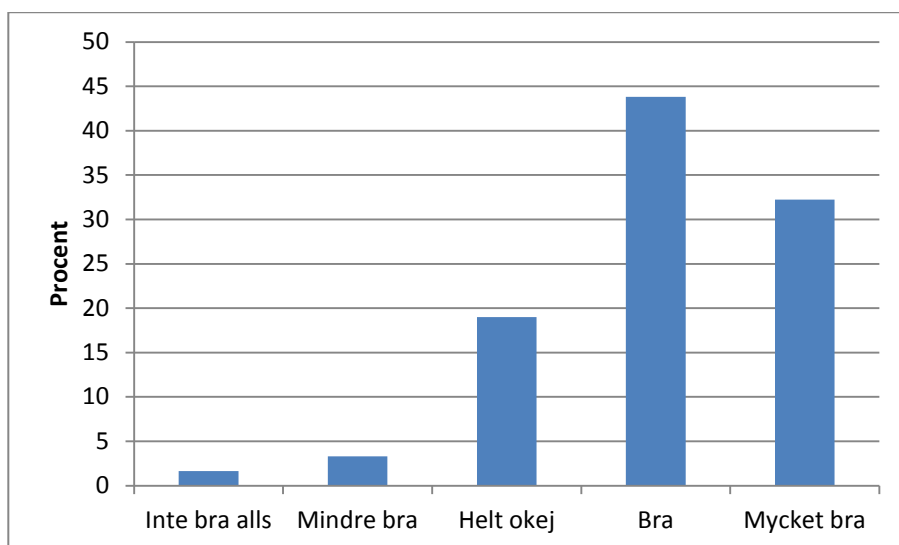
I figur 8 beskrivs hur ofta eleverna har rapporterat att de deltar på idrottslektionerna.



Figur 8. Hur ofta eleverna deltar på idrottslektionerna då de inte är sjuka eller skadade. Åk 9. Procent. N=121

Nästan alla elever svarar att de alltid eller ofta deltar på lektionerna då de inte är sjuka eller skadade (Figur 8). Det var endast ett fåtal elever (2,4 procent) som svarade att de aldrig deltar på idrottslektionerna.

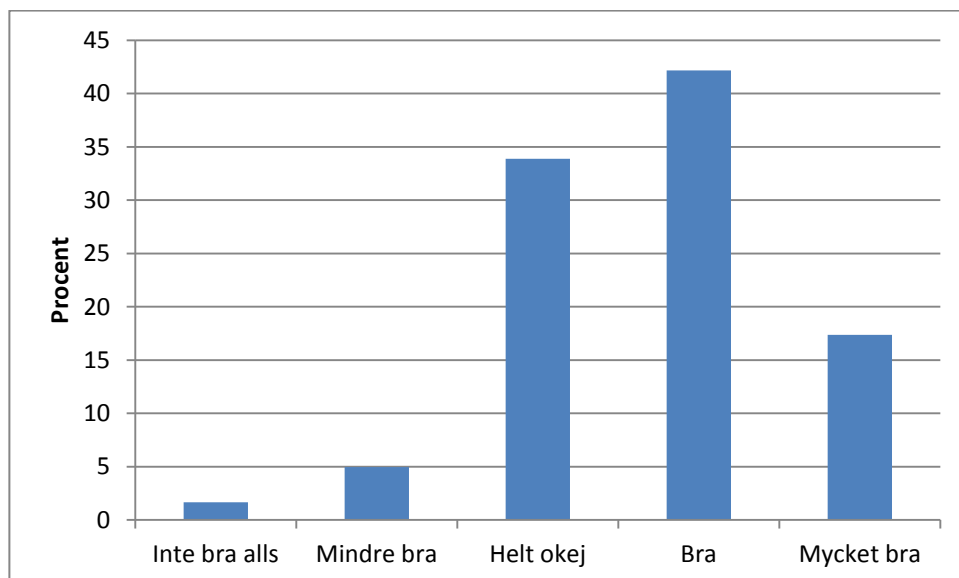
Figur 9 visar vad eleverna tycker om idrottslektionerna.



Figur 9. Elevernas rapportering angående vad de tycker om idrottslektionerna. Åk 9. Procent. N=121

De allra flesta elever (Figur 9) rapporterar att de tycker att idrottslektionerna är ”helt okej” (19 procent), ”bra” (44 procent) eller ”mycket bra” (32 procent). Det var endast en liten andel som rapporterade att idrottslektionerna var ”mindre bra”(3,3 procent) eller ”inte bra alls”(1,6 procent).

I figur 10 beskrivs vad eleverna tycker om innehållet på idrottslektionerna.



Figur 10. Elevernas rapportering angående vad de tycker om innehållet på idrottslektionerna. Åk 9. Procent. N=121

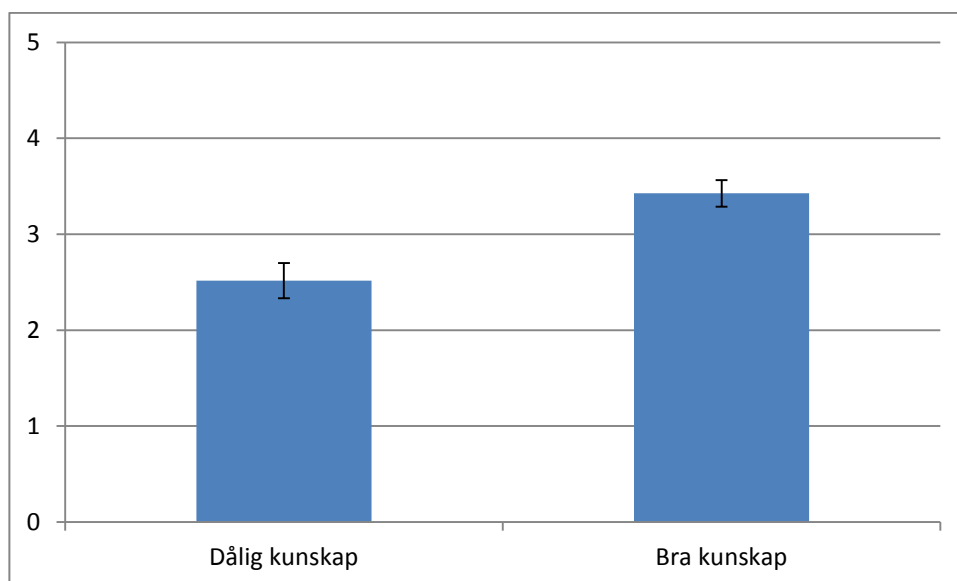
Avseende elevernas syn på innehållet i idrottslektionerna visar resultaten att de allra flesta

(drygt 93 procent) rapporterar att den bra (Figur 10). Det var endast 6 procent som rapporterar att innehållet på idrottslektionerna var mindre bra eller inta bra alls.

7.4. Jämförelse mellan elever som har rapporterat att de har bra respektive dålig kunskap om betygskriterierna.

För att studera skillnader mellan elevernas kunskap om betygskriterierna och deras dialog med läraren respektive delaktighet/syn på idrottslektionerna, har jag jämfört hur eleverna som rapporterat att de har dålig respektive bra kunskap om betygskriterierna svarat på frågorna 6-10 (se bilaga 2 "Enkäten").

I figur 11 beskrivs skillnaderna mellan eleverna som rapporterat att de har dålig respektive bra kunskap om betygskriterierna när det handlar om hur ofta de har haft möjlighet att diskutera betygskriterierna med idrottslärarna.

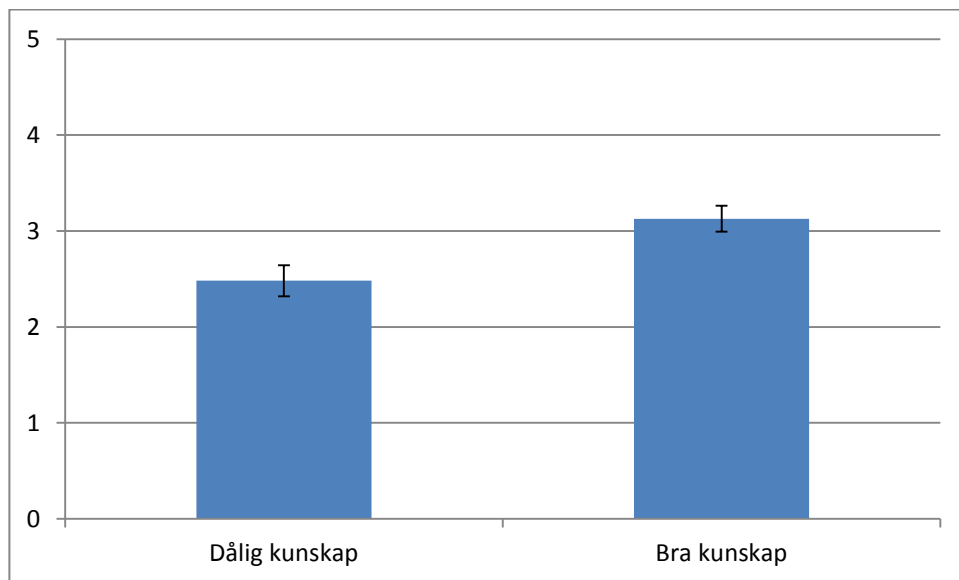


Figur 11. Elevernas rapportering angående möjligheten att diskutera betygskriterierna med idrottsläraren. Jämförelse mellan elever som rapporterar att de har dålig respektive bra kunskap på betygskriterier. Åk 9. Wilcoxon-test: $p < 0,001$

När det gäller möjligheten att diskutera betygskriterierna visar resultaten (Figur 11) att eleverna som rapporterat att de har bra kunskap om betygskriterierna rapporterade större möjligheter (3,43 på en skala 1-5, där 5 rankas som bäst och ett som sämst) att diskutera

betygskriterierna med lärarna än de eleverna som rapporterade att de har dålig kunskap (2,52). Skillnaden mellan grupperna är statistiskt signifikant (Wilcoxon-test: $p < 0,001$).

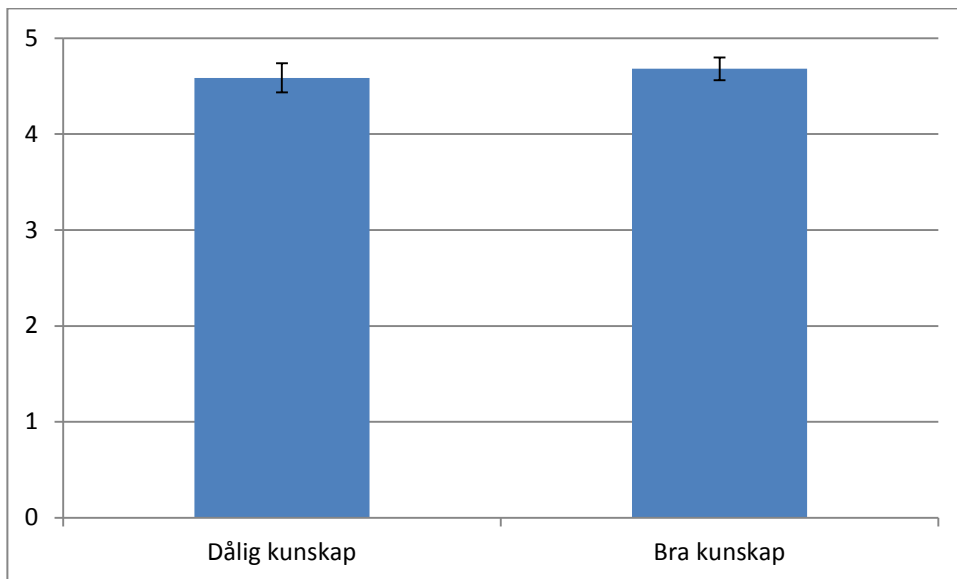
I figur 12 beskrivs skillnaderna mellan eleverna som rapporterat att de har dålig respektive bra kunskap om betygskriterierna när det handlar om hur mycket de anser att de får påverka lektionernas innehåll.



Figur 12. Elevernas rapportering angående möjligheten att påverka innehållet på idrottslektionerna. Jämförelse mellan elever som rapporterar att de har dålig respektive bra kunskap på betygskriterier. Åk 9. Wilcoxon-test: $p < 0,01$

Figur 12 visar att eleverna som rapporterat att de har bra kunskap om betygskriterierna hade bättre möjligheter att påverka lektionernas innehåll än vad eleverna som rapporterat att de har dålig kunskap om betygskriterierna hade haft. Skillnaden mellan grupperna är statistiskt signifikant (Wilcoxon-test: $p < 0,01$).

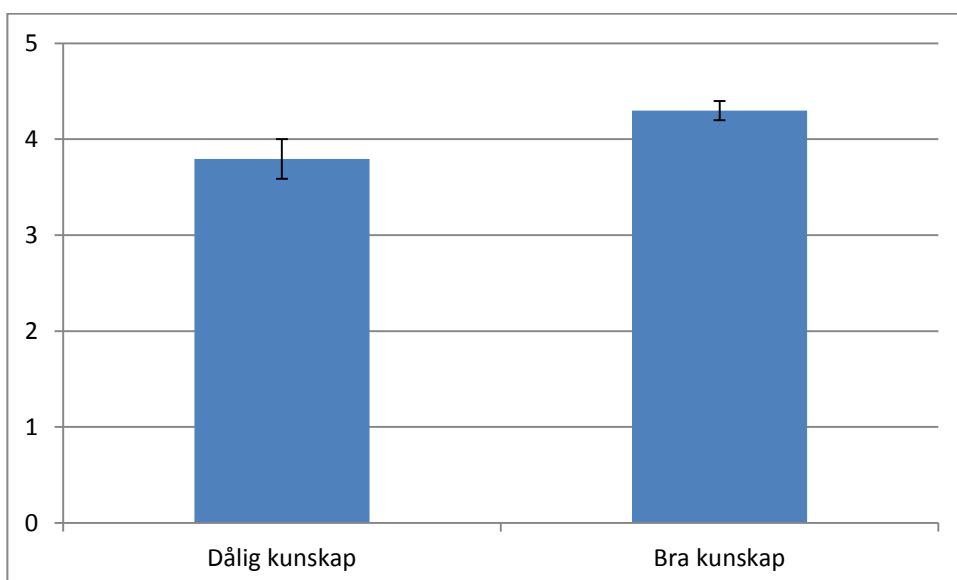
I figur 13 beskrivs skillnaderna mellan eleverna som rapporterat att de har dålig respektive bra kunskap om betygskriterierna när det handlar om hur ofta de deltar på idrottslektionerna.



Figur 13. Elevernas rapportering om deltagande (när de inte är sjuka eller skadade) på idrottslektionerna. Jämförelse mellan elever som rapporterar att de har dålig respektive bra kunskap på betygskriterier. Åk 9. Wilcoxon-test: Ingen signifikans.

När det gäller hur ofta eleverna deltar på idrottslektionerna visar resultat från figur 13 att det inte fanns någon skillnad mellan eleverna som rapporterat att har bra respektive dålig kunskap om betygskriterierna (Wilcoxon-test: Ingen signifikans).

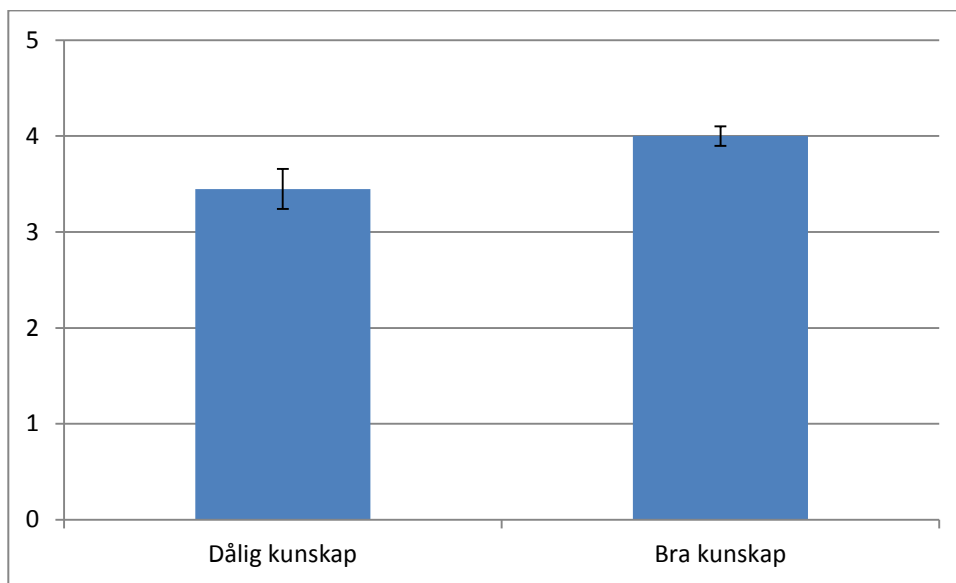
I figur 14 beskrivs skillnaderna mellan eleverna som rapporterat att de har dålig respektive bra kunskap om betygskriterierna när det handlar om vad de tycker om idrottslektionerna.



Figur 14. Elevernas rapportering angående vad de tycker om idrottslektionerna. Jämförelse mellan elever som rapporterar att de har dålig respektive bra kunskap på betygskriterier. Åk 9. Wilcoxon-test: $p < 0.05$

Resultaten (figur 14) visar att det fanns en betydlig skillnad mellan eleverna när det gällde deras syn på idrottslektionerna. Elever som rapporterade att de hade bra kunskap om betygskriterierna hade en bättre syn på idrottslektionerna (4,3) jämfört med elever som rapporterade att de hade dålig kunskap (3,79). Skillnaden mellan grupperna är statistiskt signifikant (Wilcoxon-test: $p < 0.05$).

I figur 15 beskrivs skillnaderna mellan eleverna som rapporterat att de har dålig respektive bra kunskap om betygskriterierna när det handlar om vad de tycker om idrottslektionernas innehåll.



Figur 15. Elevernas rapportering angående vad de tycker om innehållet på idrottslektionerna. Jämförelse mellan elever som rapporterar att de har dålig respektive bra kunskap på betygskriterier. Åk 9. Wilcoxon-test: $p < 0,05$

Resultat som presenteras i figur 15 visar att eleverna som rapporterade att de har bra kunskap om betygskriterierna rapporterade att de tycker om innehållet på idrottslektioner i större omfattning än de vad eleverna som rapporterade att de har dålig kunskap om betygskriterierna. Skillnaden mellan grupperna är statistiskt signifikant (Wilcoxon-test: $p < 0.05$).

7.5. Övriga resultat

På fråga 12 i enkäten (se bilaga 2) fick eleverna svara på om de saknade något eller om det var något de ville ha mer av på idrottslektionerna. De som svarade ja på frågan fick sedan skriva ner vad de saknade under fråga 13. Av de 121 eleverna som fyllde i enkäten var det 43 elever (36 procent) som svarade ja på frågan om de saknade något på idrottslektionerna. Resultaten visar att de flesta elever ville ha mer bollsporter (49 procent), för övriga resultat se tabell 4.

Tabell 4. Det eleverna saknade, eller ville ha mer av, på idrottslektionerna?

Bollsporter	49 %
Gymnastik	9 %
Fysisk träning/styrketräning	14 %
Lekar	7 %
Mer egna val	9 %
Simning	7%
Andra sporter	5 %

7.6. Viktigaste resultaten

Resultaten från denna studie visar att de flesta eleverna ansåg sig ha någorlunda bra kunskap om betygskriterierna i Idrott och hälsa, dock visade det sig att ungefär en fjärdedel av eleverna ansåg att de hade relativt låg kunskap om betygskriterierna. Resultaten visar också att det fanns tydliga och statistiskt signifikanta skillnader mellan elever som ansåg att de hade bra respektive dålig kunskap om betygskriterierna. Eleverna som rapporterade att de hade bra kunskaper om betygskriterierna upplevde att de hade en bättre dialog med idrottsläraren, var mer delaktiga och hade en mer positiv syn på idrottslektionerna jämfört med elever som rapporterade att de hade dålig kunskap om betygskriterierna.

8. Diskussion analys

8.1 Resultatdiskussion

Syftet med studien var att undersöka hur bra kunskap elever anser att de har om betygskriterierna i ämnet idrott och hälsa. De frågeställningar som jag lyft och kopplar till mina resultat och teorier i min diskussion är följande:

1. Hur bra anser eleverna att de känner till kunskapskraven för de olika betygsstegen?
2. Hur fungerar dialogen mellan elev och lärare angående betygskriterierna i kunskapskraven enligt eleverna?
3. Finns det skillnader mellan elever som har bra kunskap om betygskriterierna jämfört med de som har dålig kunskap med avseende på delaktighet, dialogen med läraren och motivation för idrottslektionerna?

Min studie visade att majoriteten av eleverna ansåg att de hade en någorlunda bra kunskap om betygskriterierna och att de hade relativt god kunskap om vad som krävs för att höja sitt betyg eller behålla det betyget som de har. Dock visade det sig att ca en fjärdedel av eleverna ansåg

att de hade relativt låg kunskap om betygskriterierna. De allra flesta eleverna ansåg också att det var viktigt att kunna betygskriterierna.

Nästan hälften av eleverna svarade att läraren ibland går igenom betygskriterierna med klassen. Ungefär en femtedel av eleverna svarade att läraren aldrig eller inte så ofta går igenom betygskriterierna och ca 35 procent av eleverna svarade att läraren ofta eller väldigt ofta går igenom betygskriterierna med klassen.

Trettiofem procent av eleverna svarade att de ibland får möjlighet att diskutera betygskriterierna med läraren. Över 30 procent av eleverna svarade att de aldrig eller inte så ofta fick chansen att diskutera med läraren och ca 32 procent av eleverna svarade att de ofta eller väldigt ofta får diskutera med läraren.

Det fanns en signifikant skillnad mellan eleverna som ansåg att de hade bra kunskap respektive dålig kunskap om betygskriterierna i frågorna som handlade om delaktighet, dialogen med läraren och vad de tycker om idrottslektionerna och idrottslektionernas innehåll.

Både Redelius och skolverket har tagit upp att många elever har svårt att urskilja vad ämnet idrott och hälsa ska handla om samt vad mål och betygskriterier står för. Detta syns tydligt hos en fjärdedel av eleverna i min studie som svarade att de hade väldigt lite kunskap eller ingen kunskap alls om betygskriterierna. Något som skiljer min studie från Redelius studie från 2008 var att i Redelius studie ansåg eleverna att det inte var viktigt att uppfylla kunskapsmålen i läroplanen till skillnad från min studie där ca 84 procent av eleverna svarade att det var viktigt eller mycket viktigt att kunna betygskriterierna.

I Rita Berrys studie från 2007 visade det sig att när eleverna får tydliga mål och användbar information om deras utveckling ledde till att de blev mer delaktiga och medvetna om sitt eget lärande och det ledde även till att eleverna tog ett större ansvar för olika uppgifter. Följande styrks av de elever i min studie som upplevde sig ha god dialog med sin lärare angående betygskriterierna och även kände att de var väldigt delaktiga på lektionerna var alltså de elever som även svarat att de hade en god kunskap om betygskriterierna.

Elever som svarat att de hade en god dialog med läraren samt var mer delaktiga under lektionerna var just de elever som också svarat att de hade bra kunskap om betygskriterierna.

Enligt Vygotskij är det i samspelet med andra, i interaktionen som människor tränar sådant de inte redan behärskar, då de alltså befinner sig i den proximala utvecklingszonen. När kunskapen blir deras egen och behärskas, utvecklas lärandet genom erövrandet av ständigt nya baszoner. Eleverna som upplevde att de hade en bättre kunskap om betygskriterierna hade till skillnad från de som ansåg att de saknade kunskap en större interaktion med andra genom dialog och delaktighet. Dessa elever har en ökad chans att träna i den proximala utvecklingszonen och erövra ny kunskap eftersom de befinner sig i ett samspel i större utsträckning än de som ansåg sig sakna kunskap om betygskriterierna.

8.1.1 Egna reflektioner

Lärarkåren har under senare år utvecklats och det demokratiska uppdraget har förtydligats i styrdokumentet parallellt med ämnesutvecklingen. Elevernas inflytande över sin utbildning har förstärkts och det förväntas ett stort ansvar från elevernas sida. Detta är bara möjligt om lärarkåren bjuder in och förtydligar målen för eleverna.

Majoriteten av eleverna ansåg att de hade relativt goda kunskaper om betygskriterierna för de olika betygsstegen och att de även hade relativt god kunskap om vad som krävs för att höja sitt betyg eller behålla det betyget som de har. Trots detta ansåg en fjärdedel av eleverna att de hade relativt låg kunskap om vad betygskriterierna stod för vilket jag fortfarande anser vara en hög andel elever. För att öka möjligheterna och påverka deras upplevelse av betygskriterierna kan man enligt Strandberg tillämpa Vygotskijs teorier i klassrummet/undervisningen. Genom att skapa fler rum/lärmiljöer kan alla elevers förståelse stimuleras. Pedagogerna kan även skapa fler möjligheter till interaktion där eleverna lär sig av varandra eller av en vuxen som hjälper dem med förståelsen. Skolan kan hela tiden utöka sin verktygslåda så att det finns verktyg/språk som är nära det var och en av eleverna behöver. I läroplanen formuleras detta att göra ämnet elevnära och med elevinflytande. Tänker pedagoger och skolan igenom Strandbergs förslag på hur Vygotskij kan tillämpas i praktiken kan skolan lyckas ge möjligheter till förståelse och utveckling hos alla elever (Strandberg 2007 s. 148).

Jönsson utvecklar detta när han skriver att man ska ge eleverna stöd och hjälp vid bedömningar. Lärare ska alltså hjälpa eleverna att prestera bättre samtidigt som de lär sig. Hjälper lärarna eleverna medan de lär sig kan de sedan ta bort stödet när eleverna blir mer självständiga. Ökar vi elevernas förståelse av vad betygskriterierna står för kan de sedan på

egen hand när de arbetar självständigt lättare utgå från dem och de får en bättre förståelse för vad de ska lära sig och även vad de får för betyg. I mina ögon är det stöd som Jönsson beskriver den proximala utvecklingszonen där eleverna tränar för att få en ökad förståelse (Jönsson 2011, s. 40).

Som nybakad lärarstudent inser jag vikten av att skapa möjligheter för alla elever i mitt klassrum. Att arbeta utifrån vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet kan tyckas svårt men att ha en teoretiker som Vygotskij i bakgrunden känns enbart betryggande. Strandbergs översättning till den svenska skolan och den svenska praktiken är något jag som lärare noggrant ska ta till mig och se om jag kan arbeta efter. Allt som skapar möjligheter till träning och förståelse för eleverna är att föredra i detta livslånga lärande.

8.2 Metoddiskussion

Jag valde att använda mig av kvantitativ metod i form ut av enkäter för att jag ville nå ut till en stor population av elever och från flera olika skolor. Frågorna i min enkät är enkla och har fasta svarsalternativ vilket har lett till att jag har fått svar på det som jag har efterfrågat. Om jag däremot hade velat gå in mer på djupet av vilken syn eleverna har på betygskriterierna hade jag behövt använda mig av mer kvalitativa metoder. Jag hade till exempel kunnat använda mig av intervjuer eller enkäter med öppna svarsalternativ för att få reda vad eleverna egentligen tycker. Men eftersom jag ville undersöka en stor population ansåg jag att de passade bättre med enkäter med fasta svarsalternativ och det hade varit svårt att genomföra en kvalitativ studie med den stora population som jag undersökte.

Att föra in data till min datainsamling gick väldigt bra. Jag fick redan i första kontakten med skolorna ett positivt bemötande angående min undersökning. Fick tydlig information från rektorerna vilka jag skulle kontakta för att kunna boka in mina besök på skolorna. Den positiva respons och hjälpen jag fick av skolorna gjorde hela arbetsprocessen mycket enklare och komfortabel för mig. Skolorna i undersökningen var sådana jag kände till sedan tidigare och de låg i samma område som jag själv bor i. Mitt urval är ett så kallat bekvämlighetsurval när jag valde vart jag ville utföra min studie. Det ledde till att jag mycket enkelt fick en relativt stor population av elever(146 elever) att arbeta med. Att jag valde att göra ett bekvämlighetsurval tror jag har påverkat det resultat jag har fått.

Genom mitt val av tre skolor i samma område och som har liknande förutsättningar är det svårt att säga att resultaten är representativa för alla elever som går i årskurs nio i hela Sverige. Det krävs att man gör studien på fler skolor i olika med olika typer av profiler, sociala förutsättningar och geografiska områden. Resultaten från min studie kan man nog bara säga är representativ för eleverna i det område som jag undersökte och eventuellt andra skolor med liknande förutsättningar. En annan faktor som kan ha påverkat resultaten är det externa bortfallet. Trots att det externa bortfallet var relativt lågt(18 procent) kan resultatet ha sett annorlunda ut om de som inte deltagit på undersökningen kan representera en viss åsikt, personlighet och erfarenhet som gör att de inte deltar på undersökningen. De skulle helt enkelt kunna svara helt annorlunda än de som faktiskt besvarat enkäten (Kylén 2004, s. 149-150).

Något som jag däremot tror har påverkat resultaten och framför allt det interna bortfallet positivt är att jag använde mig av en pilotstudie. Pilotgruppen tyckte frågorna var tydliga och de tolkade även frågorna på samma sätt som jag. Innan jag gick ut till skolorna för att utföra undersökningen justerade jag de anmärkningar som pilotgruppen haft. Jag fick sedan ett internt bortfall på 0 procent vilket visar att frågorna var tydliga, vilket i sin tur försäkrat studiens reliabilitet och validitet.

8.3 Framtida forskning

I denna studie har jag bara undersökt elever i ett visst område. I en framtida studie skulle man kunna utveckla arbetet och undersöka flera skolor i olika delar av Sverige. Om jag arbetade med studien under en längre period skulle jag kunna använda mig av både kvantitativa och kvalitativa metoder. Jag skulle kunna använda mig av enkäter likt den i min studie för att få reda på den generella bilden av elevers syn på kunskap. Sedan skulle jag även kunna använda mig av intervjuer med ett visst antal elever i varje område som jag undersöker för att kunna gå in mer på djupet kring vilken kunskap om betygskriterierna eleverna egentligen har.

I min studie har jag inte jämfört om det finns någon skillnad mellan pojkar och flickor angående kunskapen om betygskriterierna. I en framtida studie skulle jag kunna göra ett liknande arbete fast ur ett genusperspektiv för att se om det finns några skillnader mellan könen.

Käll- och litteraturförteckning

Berry, R. (2008). *Assesment for learning*. Hong Kong University Press.

Dyson, B. (2006). *Students' perspectives of physical education*. I. Kirk, D., Macdonald, D. and O'Sullivan, M. (eds.). *The handbook of physical education*. s. 326-346.

Ejlertsson, G. (2005). *Enkäten i praktiken; En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Eklöf, H. (2011). *Betygen i den svenska skolan*. I. Hult, A och Olofsson, A (red.). *Utvärdering och bedömning i skolan*. Stockholm: Natur och Kultur. S. 65-80.

Hundeide, K. (2002). *Vägledande samspel*. Finland: Rädda barnen ICDP Sweden

Jönsson, A. (2011). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups utbildning AB.

Kylén, J-A. (2004). *Att få svar; intervju-enkät-observation*. Stockholm: Bonnier Utbildning.

Partanen, P. (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Stockholm: Bonnier Utbildning.

Redelius, K. (2012). *Betygsättning i idrott och hälsa- en didaktisk utmaning med pedagogiska konsekvenser*. I: Larsson, H & Meckbach, J. (red.). *Idrottsdidaktiska utmaningar*. Stockholm: Liber. S. 217- 232.

Redelius, K. (2008). *MVG i idrott och hälsa – vad krävs då?; Elevers syn på lärares bedömningspraktik*. Svensk idrottsforskning, vol.4, s. 23-26.

Strandberg, L. (2007). *Vygotskij i praktiken; Bland plugghästar och fusklappar*. Finland: Nordstedts akademiska förlag.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket A (2013). *Hur upplever elever betyg och bedömning?*.

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/tema-elevperspektiv/hur-upplever-elever-betyg-och-bedomning-1.195596> (Hämtad 2013-12-19).

Skolverket B (u.å.). *Elevs rätt till information*.

<http://www.skolverket.se/regelverk/fragor-och-svar/fragor-och-svar-om-betyg/elevs-ratt-till-information-1.173406> (Hämtad 2013-12-19)

Trost, J. (2001). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (SFS nr 2010: 800). Skollag; Kapitel 3 paragraf 15

Utbildningsdepartementet (SFS nr 2010: 800). Skollag; Kapitel 3 paragraf 17

Vetenskapsrådet (2011) *God forskningssed* (nås via www.codex.vr.se), Stockholm: Rapport 1: 2011.

Bilaga 1

Litteratursökning

Syfte och frågeställningar:

Syftet med studien är att undersöka hur bra kunskap elever har om betygskriterierna i ämnet idrott och hälsa.

- Känner eleverna till kunskapskraven för de olika betygsstegen?
- Hur fungerar dialogen mellan elev och lärare angående betygskriterierna i kunskapskraven?
- Finns det skillnader mellan elever som har bra kunskap om betygskriterierna jämfört med de som har dålig kunskap med avseende på delaktighet, dialogen med läraren och motivation för idrottslektionerna?

Vilka sökord har du använt?

Betygskriterierna, idrott och hälsa, kvantitativa studier, enkätundersökning, dialog, Vygotskij, proximala utvecklingszonen, Lgr 11, Skollagen, Skolverket, bedömning,

Var har du sökt?

*GIH:s bibliotekskatalog,
Ebsco
Google Scholar
Skolverket
Diva*

Sökningar som gav relevant resultat

Den mest relevanta litteratur som jag använde mig i den här studien hittade jag i faktaböcker (se i referenslistan).

GIH:s bibliotekskatalog- Redelius- Elevers syn på lärares bedömningspraktik

Ebsco- Mohnsen- Assessment and Grading in Physical Education

Skolverket – Elevers syn på bedömning

Kommentarer

Det var enkelt att hitta litteraturen till min studie då det fanns mycket litteratur kring ämnet om bedömning i skolan.

Bilaga 2 "Enkäten"

Elevers syn på betygskriterierna i idrott och hälsa

Kön: Tjej Kille

1. Hur bra känner du till betygskriterierna för de olika betygsstegen?

Inte alls	Ganska lite	Någorlunda bra	Bra	Mycket bra

2. Vet du vad som krävs av dig för att höja ditt betyg eller behålla ditt betyg?

Inte alls	Ganska lite	Någorlunda bra	Bra	Mycket bra

3. Är det viktigt att kunna betygskriterierna?

Inte alls viktigt	Inte så viktigt	Mindre viktigt	Viktigt	Mycket viktigt

4. Skulle du agera annorlunda på idrottslektionen om du kunde alla betygskriterier? (Om du visste exakt vad som krävdes för att få ett betyg?)

Inte alls	Lite	Vet inte	Mycket	Väldigt mycket

5. Har läraren gått igenom betygskriterierna med klassen?

Aldrig	Inte så ofta	Ibland	Ofta	Väldigt ofta

6. Har du haft möjlighet att diskutera betygskriterierna med din lärare?

Aldrig	Inte så ofta	Ibland	Ofta	Väldigt ofta

7. Har du haft möjlighet att påverka vad ni gör på lektionerna?

Aldrig	Sällan	Ibland	Ofta	Mycket ofta

8. Deltar du på idrottslektionerna då du inte är sjuk eller skadad?

Aldrig	Sällan	Ibland	Ofta	Alltid

9. Vad tycker du om idrottslektionerna?				
Inte bra alls	Mindre bra	Helt okej	Bra	Mycket bra
10. Vad tycker du om innehållet på idrottslektionerna?				
Inte bra alls	Mindre bra	Helt okej	Bra	Mycket bra
11. Känner du att du får hjälp om du inte klarar av någon av uppgifterna på idrotten?				
Inte alls	Ibland	Alltid när jag behöver det	Jag behöver ingen hjälp	

12. Finns det något du saknar, eller vill ha mer av, på idrottslektionerna?

Ja Nej

13. Om du svarade ja på förra frågan. Vad skulle du vilja ha mer av på idrottslektionerna (skriv ner det du saknar)?

Tack för din medverkan!

