



## **Ser du målet framför dig?**

- Lärares sätt att synliggöra lärandemålen för  
eleverna

Nedzad Karaahmetovic

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN

Självständigt arbete avancerad nivå 12:2014

Idrott, fritidskultur och hälsa åk (7-9)

Handledare: John Hellström

Examinator: Bengt Larsson

# Sammanfattning

## Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare synliggör lärandemålen för elever i ämnet idrott och hälsa.

1. Vilka redskap (fysiska och verbala) använder lärare för att synliggöra lärandemålen?
2. Hur vet lärarna att eleverna förstått lärandemålen?
3. När i undervisningen synliggörs lärandemålen?

## Metod

Studien är av kvalitativ ansats där intervjuer har använts för att svara på frågeställningarna. Kvalitativa intervjuer lämpar sig då man vill få en insikt i informanternas vardag och erfarenheter, vilket är studiens syfte. Fem utbildade högstadielärare i idrott och hälsa från skolor i södra Stockholms län har intervjuats.

## Resultat

Intervjuerna visar att samtliga lärare använder sig av lokala pedagogiska planeringar, kamratbedömningar samt självbedömningar för att synliggöra lärandemålen. De presenterar lärandemålen både muntligt och skriftligt. Lärarna beskriver att de aldrig utvärderar elevernas kunskaper kring lärandemålen under ett moment utan utvärderingen sker i slutet av momentet. Lärarna säger även att de arbetar med formativ bedömning. Lärarna arbetar med att skapa förståelse för lärandemålen genom att ta bort värdeorden från kunskapskriterierna. Intervjuerna visar även att lärandemålen ofta presenteras under första lektionen av ett avsnitt.

## Slutsats

Lärarna arbetar inte aktivt med att skapa förståelse för lärandemålen. Det visar sig att lärarna i studien arbetar med Lokala pedagogiska planeringar för att synliggöra lärandemålen. Kamratbedömningen och självbedömningen utgår inte från kursplanens kriterier och därför kan man heller inte säga att bedömningsmetoderna fungerar som metoder för att synliggöra av lärandemålen på. Vidare utvärderar inte lärarna elevernas kunskaper kring lärandemålen. Det betyder att lärarna inte är medvetna över elevernas kunskaper kring lärandemålen vilket i min mening påverkar tillförlitligheten i lärarens bedömning.

## Nyckelord/Keywords

Synliggörande, lärandemål, kamratbedömning, självbedömning, formativ bedömning, sociokulturellt perspektiv, kommunikationsmodell.

# Innehållsförteckning

<b>Sammanfattning</b> .....	
<b>Innehållsförteckning</b> .....	
<b>1. Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Bakgrund</b> .....	<b>1</b>
2.1 Vad säger styrdokumentet? .....	1
2.2 Varför synliggöra lärandemålen? .....	2
2.3 Metoder för att synliggöra lärandemålen .....	5
2.3.1 Bedömningsmatriser .....	5
2.3.2 Medkonstruktion .....	6
2.3.3 Självbedömning .....	6
2.3.4 Kamratbedömning .....	7
<b>2.4 Forskningsöversikt</b> .....	<b>7</b>
2.4.1 Vad ger formativ bedömning? .....	7
2.4.2 Forskning inom bedömning i ämnet idrott och hälsa .....	8
<b>2.5 Teoretiska utgångspunkter</b> .....	<b>8</b>
2.5.1 Ett sociokulturellt perspektiv .....	9
2.5.1.1 Kommunikation ur ett sociokulturellt perspektiv .....	10
2.5.2 Kommunikation som modell .....	10
2.5.3 Applicering av Tubbs & Moss kommunikationsmodell .....	13
2.5.4 Sociokulturellt perspektiv, kommunikation och synliggörande .....	14
<b>2.6 Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>15</b>
<b>3. Metod</b> .....	<b>15</b>
3.1 Intervju som metod .....	15
3.2 Urval .....	16
3.3 Genomförande.....	16
3.4 Databearbetning och analysmetod .....	17
3.5 Etiska aspekter .....	17
3.6 Validitet och reliabilitet .....	18
<b>4. Resultat och analys</b> .....	<b>19</b>
4.1 Vilka redskap använder lärare för att synliggöra lärandemålen? .....	19
4.1.1 <i>Budskap</i> .....	19
4.1.2 <i>Kanal</i> .....	21
4.1.3 <i>Brus</i> .....	21
4.2 Hur vet lärarna att eleverna förstått lärandemålen?.....	22
4.2.1 <i>Mottagare</i> .....	22
4.3 När i undervisningen synliggörs lärandemålen? .....	23

<b>5. Diskussion</b>	<b>24</b>
5.1 Resultatdiskussion	24
5.1.1 Att synliggöra formativt	24
5.1.1.1 Att skapa förståelse för lärandemålen	26
5.1.2 Metoder för att synliggöra lärandemålen	28
5.2 Metoddiskussion	29
<b>6. Avslutande reflektion</b>	<b>30</b>
6.1 Fortsatt forskning	31
<b>Referenslista</b>	<b>32</b>
<b>Bilaga 1</b>	<b>35</b>
Litteratursökning	35
<b>Bilaga 2</b>	<b>36</b>

# 1. Inledning

Under praktiken, eller den så kallade verksamhetsförlagda utbildningen (VFU), i lärarutbildningen uppstod en bedömningsituation där många elever fick underkänt som betyg under ett prov som bestod i att resonera kring hälsa och livsstil. Slutsatsen som min handledare drog var att många elever inte hade förstått ett – för handledaren – enkelt begrepp, att *resonera*. Denna händelse förde alltså över hälften av alla elever i klassen till ett underkänt i momentet hälsa och livsstil. Frågan som uppkom i denna händelse var: hur hade läraren kommunicerat lärandemålen med eleverna, då resultaten blev så usla? Visste eleverna vad målet var? För det var tydligt att läraren inte visste vad eleverna kunde innan provtillfället. Att synliggöra lärandemålen är något som alla lärare måste arbeta med dagligen, vare sig de planerar en lektion, har utvecklingssamtal med föräldrar eller förbereder för ett prov. Lärare måste alltid kunna visa vad de bedömer i alla situationer. Därför bör det finnas material och kriterier som kan användas för att kunna bedöma, men i vilken utsträckning visas dessa för eleverna? I slutändan är det elevernas betyg som står på spel och på så vis elevens livschanser. Betyget som eleven får av läraren kan få stora konsekvenser för elevens fortsatta bildning och lärande, men även konsekvenser i samhället då betyget fungerar som ett urvalsinstrument (Jönsson 2013; Lekholm i boken: Folke-Fichtelius, Maria & Lundahl, Christian 2011, s. 129, 138). Jag vill av dessa anledningar få en inblick i vilka metoder och redskap som används av grundskolelärarna för att synliggöra lärandemålen för eleverna under lektionerna.

## 2. Bakgrund

### 2.1 Vad säger styrdokumentet?

Den läroplan som idag används av alla grundskolelärare i Sverige heter *Läroplanen för grundskolan 2011* (LGR11). Den tidigare läroplanen (LPO94) fick mycket kritik för att lärare inte fick mycket stöd i planeringsarbetet och att betygskriterierna var svårfattliga och kunde tolkas på många olika sätt (Skolverket 2005). Många elever ansåg till exempel att idrottsliga prestationer, som att vara bra på bollsporter och kunna springa snabbt, var viktiga för att nå ett bra betyg i idrott och hälsa (Redelius & Hay 2012, s. 218). Vidare tycktes många elever uppfatta positiva attityder samt närvaro som tillräcklig ansträngning för att nå godkänt i ämnet idrott och hälsa (Ibid., s. 218). I ett bedömningsstöd för lärare i idrott och hälsa, som finns

tillgängligt på skolverkets hemsida idag, upplyser de lärare om just denna problematik kring bedömningen och menar att ämnet bör sikta mot att uppfylla ett par grundläggande aspekter i bedömningen för att få bukt med problemet. Dessa två aspekter är validitet och reliabilitet (Skolverket 2012, s. 3) och nämns även av Jönsson (2012, s. 64-69) som viktiga aspekter i bedömningen. Validitet står i detta avseende för om hur informationen eller uppgiften som läraren skapar, står i linje med det som ska bedömas, alltså målen och kriterierna. Reliabiliteten står för hur noggrann informationen är och att slumpen inte får avgöra resultatet i en uppgift. (Ibid., s. 52-57)

Vidare framhäver bedömningsstödet även betydelsen av att vara *den systematiskt planerande läraren* som ”kännetecknas av att han eller hon planerar sin bedömning och gör den till en medveten del av undervisningen” (Skolverket 2012, s. 4).

I LGR11 finner man två punkter som talar om skolans arbetsformer och mål som verksamheten skall sträva mot. En av punkterna, under rubriken *Rättigheter och skyldigheter*, ska den enskilda verksamheten vara ”tydlig i fråga om mål, innehåll och arbetsformer är en förutsättning för elevers och vårdnadshavares rätt till inflytande och påverkan” (LGR11, s. 8). Vidare finner man under punkten *betyg och bedömning* att skolans mål är att varje elev ”utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna” (LGR11, s. 18).

## **2.2 Varför synliggöra lärandemålen?**

I lärarutbildningens didaktiska och pedagogiska kurser stöter man ofta på begreppet *formativ bedömning*. Denna form av bedömning är ett verktyg som används för att vägleda eleverna i undervisningen för att uppnå och främja lärande (Lindström i Lindström & Lindberg 2011, s. 13). Med formativ bedömning sker alltså en kontinuerlig bedömning *för* lärande, som är till stöd för elevens utveckling. Motsatsen till bedömning *för* lärande, handlar om bedömning *av* lärande och ses som traditionella prov som baseras i att endast utvärdera elevernas kunskaper. Bedömning *för* lärande har alltså i utgångspunkt att utveckla elevernas kunskaper.

Det finns mängder av studier som visar på att formativ bedömning stärker elevers lärande. Dylan Wiliam, fil.dr och forskare inom formativ bedömning, är en av dem som tillsammans med Paul Black tagit del av dessa hundratals forskningsstudier kring klassrumsbedömning,

och kommit fram till att tillämpningen av bedömning för att anpassa undervisningen, alltså formativ bedömning, dubblerade hastigheten i lärandet hos elever. För att formativ bedömning och bedömning *för* lärande ska verka i en utvecklande riktning så bör följande punkter uppfyllas:

1. Förväntningarna (dvs. mål och kunskapskrav) kommuniceras tydligt till eleverna.
2. Uppgifter och bedömningsanvisningar konstrueras för att kunna ge nyanserad information om elevens position i förhållande till mål och krav.
3. Den information som framkommer genom bedömningen, användas för att stödja elevernas fortsatta utveckling
4. Eleverna involveras i bedömningsprocessen (Jönsson 2013, s. 20)

Anvisningarna för en formativ bedömning grundar sig alltså till att förstå lärandemålen och kommunicera elevens utveckling i relation till dessa. Vidare handlar bedömning för lärande eller formativ bedömning om att tydliggöra kvaliteter i bedömningen (Holmgren i Lundahl & Folke-Fichtelius 2010, s.180).

Läroverksamheten talar även om *summativ bedömning*. En sådan typ av bedömning riktar sig till att verifiera vad eleven kunskapsmässigt lärt sig under en viss period, alltså produkten av lärandet (Lindström & Lindberg 2011). Både Lindström (i Lindström & Lindberg 2011, s. 13) och Jönsson (2012 s. 7, 10, 137) framför summativ bedömning som ett traditionellt sätt att bedöma och att ett sådant sätt att betygsätta inte främjar lärandet. Lärare är trots allt i behov av den summativa bedömningen, då den tillämpas vid betygssättningen av eleverna. Däremot kräver både summativ och formativ bedömning att mål och kriterier kommuniceras med eleverna (Jönsson 2012, s. 137). Båda aspekterna av bedömning ska enligt Jönsson även utgå från samma mål och kriterier (Ibid., s. 138). Vilket betyder att läraren, vare sig denne vill arbeta med summativ eller formativ -bedömning bör kunna kommunicera målen och kriterierna med eleverna.

William (2013) har även skrivit en egen bok, *Assessment of learning* (svenska översatta titeln *Att följa lärande*), som bygger på en summering av hundratals studier kring formativ bedömning. I boken beskriver han fem nyckelbegrepp som ligger till grund för formativ bedömning. Ett av dessa nyckelbegrepp är ”Att klargöra, delge och skapa förståelse” (William 2013, s. 71) och tydliggör vikten av att klargöra lärandemålen för eleverna. Här beskriver han att läraren genom att klargöra lärandemålen kan reducera prestationsklyftorna och assurera sig

om att alla elever vet hur ett kvalitativt arbete ska se ut. (Ibid., s. 71) Vidare menar Wiliam (2013) att synliggörandet av lärandemålen kan se olika ut och att metoder som används för att klargöra och delge kan vara avgörande för hur effektivt synliggörandet fungerar och därmed den formativa bedömningen. Han skriver att många lärare, i sina metoder för att delge målen, halvhjärtat i början av ett moment visar målen på tavlan för att sedan aldrig mer visa dem igen. Detta sätt att undervisa tillhör enligt honom inte det förutnämnda nyckelbegreppet. (Ibid., s. 71)

Christian Lundahl, professor och universitetslektor för utbildning på Karlstads- och Stockholms universitet, menar att synliggörandet av lärandemålen inte endast bör spegla målen som finns i kunskapskraven utan även att synliggöra hur samma mål kan användas i olika sammanhang (Lundahl i GR Utbildning Pedagogiskt Centrum 2011, 0:50min)

Lundahl skiljer på lärandemål och prestationsmål och menar att eleverna kan förlora helheten av en kunskap om synliggörandet endast riktar sig efter ett prestationsmål (t.ex. att resonera kring hälsa och livsstil). Han menar alltså att läraren i synliggörandet av lärandemålen bör förklara för eleverna vad lärandemålet är och hur dessa kan användas i olika sammanhang, i framtiden eller i något annat ämne (Ibid., 1:15min). För att konkretisera detta skulle man kunna säga att en lärare i synliggörandet av målet bör förklara för eleverna att resonemanget kring elevens egen hälsa och livsstil är tyngdpunkten denna text kring hälsa och livsstil och inte den fysiologiska kunskapen kring vad man ska äta och inte.

Vidare menar Lundahl att synliggörandet av lärandemålen, med hjälp av till exempel en matris, kan stödja elevernas lärande på åtskilliga sätt. Exempelvis talar han om att läraren, med hjälp av synliggörandet av lärandemålen, kan få eleverna att bli medvetna dels över *att* och *när* de bedöms, men även *vad* de bedöms på (Ibid., 4:30min).

Många författare inom formativ bedömning (se Wiliam 2013; Jönsson 2014; Lindström & Lindberg 2011) tar upp metoder för att synliggöra lärandemålen, samt de viktiga aspekterna inom dessa metoder. Här nedan kommer de återkommande metoderna förtydligas och anknytas till studiens ämne idrott och hälsa.



## 2.3 Metoder för att synliggöra lärandemålen

Innan dessa metoder redogörs så finns det en del viktiga aspekter att tänka på innan och under tiden då kriterierna beskrivs för eleverna. Jönsson (2012, s. 36) beskriver att många lärare innan ett undervisningsavsnitt listar kriterierna till eleverna, och inget mera. Lärandemålen förmedlas till eleverna, vilket är positivt för synliggörandet, men det behöver inte betyda att eleverna förstår innebörden av texten, vilket även Jönsson diskuterar. Jönsson (2012) menar att om en elev aldrig fått se ett ”resonemang” (som mitt exempel i inledningen) i en text, inte heller kan förstå när denne läser ett resonemang i någon annan text. Läraren måste därmed gå igenom innebörden av kriterierna och inte endast visa dem. Ett annat hinder är att eleverna inte alltid har samma syn på vad som är kvalitet i en uppgift (William 2013, s. 67-68). Inom ämnet idrott och hälsa, kan man i kunskapskraven finna att eleverna skall kunna utföra ”komplexa rörelser”. Vad en ”komplex rörelse” är kan då ur elevens perspektiv vara att hoppa på ett ben, medan det hos en lärare betyder att göra en kullerbytta. Vad en komplex rörelse innebär kan därmed variera beroende på vem som läser kriterierna. Det är således viktigt att utvärdera att eleverna begripit lärandemålen om synliggörandet skall vara meningsfullt.

### 2.3.1 Bedömningsmatriser

Eftersom formativ bedömning har i syfte att utveckla elevernas lärande i förhållande till lärandemålen, bör läraren utforma uppgifter för att se *var* eleven befinner sig i sitt lärande. Uppgifterna borde även vara valida och tillförlitliga i sin utformning. För att på ett effektivt sätt uppfylla dessa krav på en uppgift kan man använda sig av bedömningsmatriser. Bedömningsmatriser kan utformas på många olika sätt, men de bör innehålla kriterier som eleven ska uppfylla samt nivåskillnader för dessa kriterier. (Jönsson 2013, s 79)

En bedömningsmatris kan vara uppgiftsspecifik och konstrueras så att matrisen endast ser till att bedöma en specifik uppgift (Ibid., s. 81). Det skulle inom idrott och hälsa vara att endast bedöma en uppgift som till exempel att ”simma 250m varav 50 på rygg” (LGR 11). Denna form av matris gör att synliggörandet av lärandemålen blir begränsat till en uppgift. Det är däremot lättare för läraren att konstruera matrisen och bedöma uppgiften (Jönsson 2013, s.81), på så sätt även lättare för eleven att uppfatta bedömningen då den endast fokuserar på en sak. Vidare beskrivs även generella matriser. Dessa matriser riktar sig till att uppnå förmågorna – som är genomgående i alla ämnen i LGR 11 – från kursplanen och kan därmed användas flera

gångar under en termin, i diverse uppgifter. Förmågorna är dock få och det centrala innehållet i LGR11 består av många delar, detta leder till att de generella matriserna fångar ett större innehåll och blir således mer abstrakta i sin utformning. Det är därmed svårare att utforma matriserna samtidigt som de blir svårare att lära sig hantera vid bedömningen. (Ibid., s. 81) Wiliam (2013) menar att uppgiftsspecifika matriser kan vara mer gynnsamma för att försäkra sig om att eleverna lär det läraren önskar att lära, medan de generella bedömningsmatriserna kan vara bättre under lärandet då den kan uppmuntra överföring av kunskaper till andra matriser (Ibid., s. 78).

### **2.3.2 Medkonstruktion**

Medkonstruktion handlar om att låta eleverna vara med och konstruera bedömningsmatriser. Denna metod handlar inte om att lära eleverna utforma bedömningsmatriser, utan grunden i ligger i att ge eleverna utrymme till att diskutera bedömningen och lärandemålen för att på så vis ge dem möjligheten att själva tillämpa och hantera kriterierna (Wiliam 2013, s. 74-75). Det är dock viktigt att komma ihåg att det är läraren som innehar kunskaperna kring läroplanen och kriterierna och är den som avgör huruvida tolkningen är valid eller ej (Ibid., 75).

### **2.3.3 Självbedömning**

Lärarna kan i sin undervisning använda sig av självbedömning som metod för att medvetandegöra lärandemålen för eleverna. Självbedömning är till för att stärka elevernas lärande och sedan stärka deras ansvar i det egna lärandet (Jönsson 2013, s. 126). Denna metod ska även ske kontinuerligt i undervisningen, helst med återkoppling (*feedback*) då eleven bäst lär sig bedöma sitt eget arbete tillsammans med läraren. Eleven ska vid självbedömning vara medveten över vart denne är på väg, var denne befinner sig i förhållande till målet, och hur denne ska närma sig målet. Dessa tre frågor är väsentliga för att eleven ska kunna hantera det egna ansvaret (Ibid., s. 127).

Självbedömning ska sträva efter att stödja eleven i dennes utveckling och är därmed nästintill oanvändbar i summativa bedömningar. Eleverna kan även vid självbedömningen av summativa uppgifter inse deras position där de kan påverka sina slutbetyg, och därmed ofta ger optimistiska betyg till sig själva (Ibid., s. 126).

### **2.3.4 Kamratbedömning**

Kamratbedömning handlar om att låta eleverna bedöma klasskamraters uppgifter och genom det finna kunskaper i hur ett kvalitativt arbete ska se ut. Vidare metodens syfte att lära eleverna bedöma varandras arbeten utifrån de mål och kriterier som finns i kursplanen, och på så sätt ge eleverna möjlighet att återkoppla (ge feedback) till sitt eget arbete (Jönsson 2014, s. 110). Studier visar att elevernas återkoppling till varandra kan vara effektivare än när läraren ger återkoppling till eleverna. Detta för att eleverna oftast kommunicerar på samma kunskapsnivå. Kamratbedömningens effektivitet uppnås dock inte på en gång. Detta tar lång tid och är något som läraren kontinuerligt måste arbeta med i undervisningen (Ibid., 122).

## **2.4 Forskningsöversikt**

Nedan kommer tidigare forskning inom bedömning att presenteras. Forskning i anknytning till formativ bedömning, samt forskning relaterad till ämnet idrott och hälsa kommer att presenteras.

### **2.4.1 Vad ger formativ bedömning?**

White & Frederiksen (1998) utförde en studie i tolv klassrum i högstadiet. Ämnet som studerades var fysik och alla klasser följde läroplanen ThinkerTools, som är en läroplan utformad för att uppmuntra tänkande i den naturvetenskapliga undervisningen. Sex av klasserna utgjorde kontrollgrupp där endast diskussioner och reflektioner fungerade som utvärdering av lektionerna. Resterande sex klasser medverkade i en reflekterande bedömning som syftade till att eleverna bedömde sitt eget arbete. Denna grupp fick efter varje avsnitt bedöma sina prestationer mot ett fåtal lärandemål och i det sista (sjunde) avsnittet bedöma sina prestationer gentemot alla lärandemål. Ett grundläggande prov för läs-, skriv- och räknefärdigheter utfördes av både kontrollgruppen och studiegruppen i början av studien, för att se att dessa grupper befann sig på samma kunskapsnivå. Det sista momentet i studien var att bedöma alla elevers kunskaper i att utforma ett vetenskapligt experiment. Detta gjordes med ett prov. Resultatet visade att lågpresterande elever, från klasserna som hade fått reflekterande bedömningen i undervisningen, fick betydligt högre poäng (53/100p) i det slutliga provet jämfört med kontrollgruppen (39/100p) (William 2013, s. 70). Vidare tyder resultaten enligt White & Frederiksen (1998) på att eleverna i gruppen med reflekterande

bedömning har lättare för att använda begreppsmodeller i flera olika situationer och som varierar i likhet (Ibid., s. 64). Denna tolkning tillämpades då många elever från gruppen med reflekterande bedömning fick fler poäng när det gällde att tillämpa Newtons lagar i verkliga situationer (Ibid., s.72). Denna studie visar alltså, enligt författarna, att en reflektion över sitt eget arbete gentemot lärandemålen kan göra att man behärskar använda de lärda kunskaperna i andra sammanhang. Denna metod skulle antas av Lundahl då han, som tidigare beskrivet, anser att lärare bör presentara lärandemålen så att eleverna kan använda kunskaperna i olika sammanhang (Lundahl i GR Utbildning Pedagogiskt Centrum 2011, 0:50min)

## **2.4.2 Forskning inom bedömning i ämnet idrott och hälsa**

Här nedan kommer tidigare forskning kring idrott och hälsa beskrivas för att tydliggöra problemområdet och för att kunna få en relevans till denna studie. I bakgrunden framkommer det av Lundahl (i GR Utbildning Pedagogiskt Centrum 2011) att lärare med hjälp av matriser kan avlägsna problemet med att elever inte vet när de bedöms. Detta problem uppkommer även inom ämnet idrott och hälsa. En enkät- och intervjustudie som undersökte elevers tankar kring bedömning i ämnet idrott och hälsa påvisar problematiken. Studien visar att många elever inom ämnet idrott och hälsa inte är medvetna över *när* läraren bedömer dem i undervisningen (Redelius & Hay 2012, s. 217). Mer specifikt visar enkätstudien att av 355 elever som deltog, var det endast 23 procent som var helt säkra på när läraren bedömde dem. 42 procent var nästan helt säkra. Hela 35 procent av eleverna var osäkra eller visste inte alls när de bedömdes.

Samma enkätstudie visar även att endast fem procent av eleverna ansåg att lärandemålen var obegripliga. Dock skriver Redelius & Hay (2012) att endast ett fåtal elever kunde uppvisa kunskaper kring kriterierna när de blev intervjuade. Majoriteten av eleverna hade fått se kriterierna eller hört talas om lärandemålen, men inte kunnat minnas vad som faktiskt står i dem (Ibid, s. 217). Läraren måste därmed försäkra sig om hur väl metoden fungerar för att synliggöra kriterierna, om den formativa bedömningen ska vara applicerbar i undervisningen.

## **2.5 Teoretiska utgångspunkter**

Hur människan lär och tar till sig kunskap kan beskrivas med mängder av vetenskapliga teorier och personliga antaganden bland lärare. Däremot har, som tidigare nämnts, formativ

bedömning visat sig vara en effektiv metod för att stärka elevernas lärande. Denna form av bedömning för med sig en bild av att lärande sker tillsammans med andra individer, där lärare, elev och andra elever samverkar för att uppnå målen. Läraren har i uppgift att synliggöra lärandemålen till eleverna, men kvaliteten i uppgifterna uppnås enligt en formativ bedömning genom gemensamt arbete i undervisningen. Följaktligen kommer ett sociokulturellt perspektiv på lärande appliceras i denna studie, då utgångspunkten i ett sociokulturellt perspektiv ligger i att samverka med andra individer för att uppnå lärande.

### **2.5.1 Ett sociokulturellt perspektiv**

Med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv på lärande sker lärande i all mänsklig verksamhet mellan individer (Säljö 2014, s. 13). Säljö menar att lärande inte behöver vara begränsat i en miljö, som skolan eller annan utbildning, utan lärande sker i alla situationer så som diskussionen runt matbordet, kommentarsfältet på någon hemsida, eller andra miljöer som inte har i huvudsyfte att lära ut (Ibid., s. 12). Vidare menar Säljö att lärande inte är samma företeelse under olika historiska epoker eller kulturella villkor, lärande förändras och resurser förnyas. Det kommer således aldrig skapas en teknik eller en metod som är grundläggande för allt lärande. Säljö menar att ”inte ens den kraftfulla informationsteknologin löser lärandets problem, den ändrar bara dess villkor” (Ibid., s. 12). Det är alltså villkorens utformning som är till hjälp för hur lärandet sker.

Vidare menar Säljö (2014, s. 18) att grundstommen i ett sociokulturellt perspektiv på lärande och människans tänkande eller handlande, är att man intresserar sig för hur individer och grupper brukar fysiska och kognitiva resurser. Han menar att pedagogen ur ett sådant perspektiv intresserar sig för hur individen eller gruppen tillgodogör sig kunskaper från de resurser som tillhandahållits. Intelligens ur ett sociokulturellt perspektiv kan därför tolkas som förmågan att hantera redskapen som man redan har tillhandahållit. Det som skiljer oss från andra djurarter är verktygen (t.ex. det intellektuella språket men även de fysiska verktygen) som vi skapat för att leva och lära oss och utveckla vår kultur med. Människans sätt att arbeta i stora grupper, som skolor, företag, är en del i den komplexa sociala kultur som vi skapat och lärt oss samverka i. På så vis har människan, som vetenskapligt inte är det optimala djuret som lever, tagit sig över de begränsningar som naturen skapat. Därför menar Säljö att kunskapen vi får med oss i livet, det vi lär, inte är biologiskt ”inbyggt” i våra hjärnor, som

andra lärandeteorier förmår uttrycka det, utan kunskapen, färdigheten och förståelsen hämtas ur de kommunikativa företeelser som uppstår i kulturen (Ibid., s.21).

### **2.5.1.1 Kommunikation ur ett sociokulturellt perspektiv**

Språket är den kommunikation som Säljö (2014) framhåller som den viktigaste komponenten i överförandet av kunskaper. Säljö (2014, s. 82) menar vi genom begreppsliga termer i språket, kan dela med oss av information och erfarenheter till varandra. Språket är även en viktig aspekt i människans förmåga att konstituera verkligheten på olika sätt, genom språket kan vi exempelvis skapa en bild över vilken del av ett föremål vi anser är viktigt.

Kommunikationens budskap kan dock skilja sig beroende på vilket perspektiv eller kultur man utgår ifrån. Till exempel kan idrottsläraren och eleven uppfatta begreppet *hälsa* på olika sätt då de innehar olika tidigare kunskaper kring begreppet. Kunskapen som uppstår i kommunikationen är således, ur ett sociokulturellt perspektiv, kopplat till kulturella och etiska värden (Ibid., s. 96). Citat från Säljö (2014) ”*Ett utgångsantagande i ett sociokulturellt perspektiv på utveckling och lärande är således att människor handlar inom ramen för praktiska och kulturella sammanhang och direkt eller indirekt samspel med andra*” (Säljö 2014, s.104).

Som tidigare nämnts så lär människan enligt det sociokulturella perspektivet, genom att samverka i praktiska och kommunikativa interaktioner med andra, men till skillnad från andra lärandeteorier, så sker det personliga tänkandet (inre kommunikationen) och den sociala kommunikationen (yttre kommunikationen) *inte* ur ett dualistiskt perspektiv, utan ett holistiskt perspektiv där dessa två kommunikationer samverkar (Ibid., s. 105).

### **2.5.2 Kommunikation som modell**

Kommunikationen kommer i det följande ligga som grund till denna studies teoretiska utgångspunkt, detta för att precisera det teoretiska perspektivet och möjliggöra en visuell modell av samspelet mellan lärare och elev. De kommunikativa modellerna som presenteras kommer slutligen användas som verktyg för att analysera respondenternas svar.

Kommunikationen kan delas in i två delar, beroende på hur man vill studera kommunikationen. Den ena riktar sig i att skapa betydelser och förståelser av texter och andra kulturella koder. Den andra – och den som det teoretiska perspektivet riktar sig till – handlar

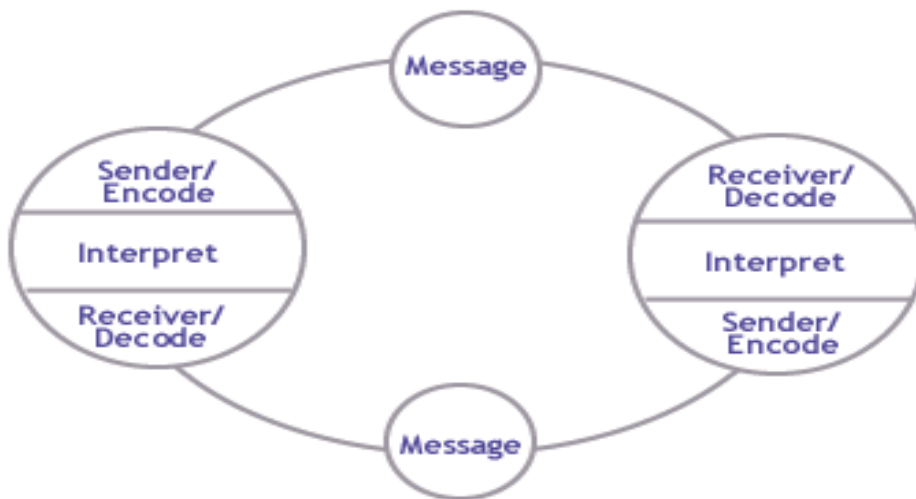
om meddelandets effektivitet och noggrannhet, den ser till meddelandets överföring och utformning, och hur mottagaren eller sändaren förstår meddelandet. Utifrån detta vill man med denna modell även se var i processen (överföringen av meddelandet) kommunikationen kan ha misslyckats. (Fiske 2001, s. 12)

Det finns många teoretiker som försöker beskriva kommunikativa interaktioner med visuella modeller och teorier (se exempel Lasswell 1948; Shannon & Weaver 1949; Berlo 1960). Mängden teorier tydliggör komplexiteten som uppkommer i att förstå den mänskliga kommunikationen. De modeller som uppkommer i litteraturen är tämligen jämförelsebara, med en sändare, ett meddelande och en mottagare som grund. Gemensamt för dessa teoretiker och deras modeller är att all kommunikation bygger på tecken och koder (Nilsson & Waldemarson 2007, s.15). Tecken (ord, bokstäver, handlingar) pekar på och förklarar någonting annat än sig själv. Tecken kan i sin tur delas in i symboler och signaler. Signaler kan vara ett rött ljus som i de flesta fall betyder stopp. Signaler är en entydig beteckning på någonting, det innebär att signaler har samma betydelse i olika situationer. En symbol däremot har flertydig beteckning. Ord är exempel på symboler, och dessa kan ha olika betydelser beroende på i vilken kontext de uppkommer. Symboler behöver alltså tolkas och koder för att förstås. Koder och konventioner utgör således en väsentlig del i vår kulturella samhörighet och hjälper människor förstå varandras intentioner och budskap utan missförstånd (Ibid., s. 16).

Teorier kring kommunikationen liknar och grundar sig i Aristoteles tidiga tankar kring kommunikation. Aristoteles modell består av en envägskommunikation som är relativt enkel att tolka:

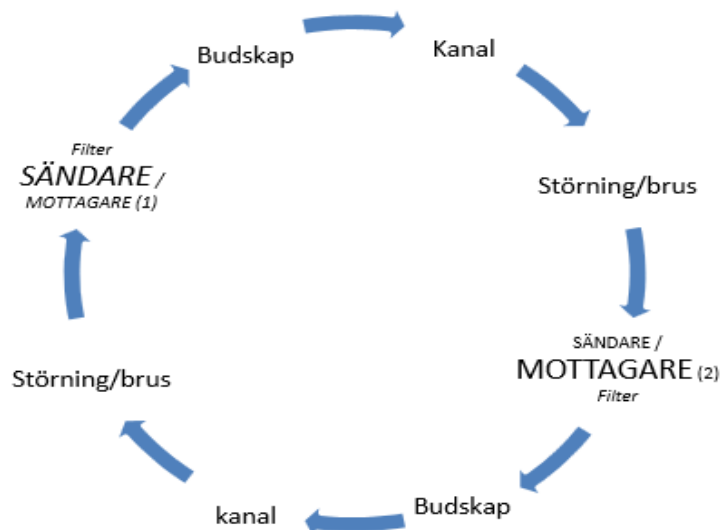
**Sändare** —————> **Meddelande** —————> **Mottagare**

Efter denna modell utvecklades många andra envägskommunikativa modeller. Men i mitten av 1950-talet visade Schramm (1960) sin andra kommunikationsmodell som till skillnad från de tidigare hade en återkopplande (feedback) väg:



Figur 1. Schramm's andra kommunikationsmodell med en återkopplande väg

Modellen visar den återkopplande vägen från mottagaren tillbaka till sändaren. Man kan även tolka återkopplingen i modellen som att det inte finns någon specifik sändare eller mottagare, bägge individerna i interaktionen fungerar som både sändare och mottagare och båda återkopplar till varandra. Schramm (1954) visar dock inte med sin modell att budskapet kan påverkas eller störas, vilket förekommer i tidigare modeller. För att kunna göra en följdriktig koppling till formativ bedömning, med återkoppling, kommer denna studie utgå från "Filter- och brusmodellen" (Figur 2, Tubbs & Moss 2008, s. 9).



Figur 2. "The Tubbs communication model" (Tubbs & Moss 2008, s. 9)

Denna modell visar både den återkopplande vägen, samt bruset/störningen som kan förekomma under kommunikationen.



Även denna modell visar att sändaren och mottagaren kan vara en och samma individ eller budskapsgivare. Vidare visar modellens cirkelformade struktur, att det finns ett flertal faktorer som kan påverka budskapet (Tubbs & Moss 2008). *Filtret* i modellen visar att budskapet filtreras med hjälp av mottagarens, förutfattade meningar, förväntningar och kulturella skillnader, för att tillslut tolkas av mottagaren. En ytterligare faktor som påverkar budskapet är det som tidigare nämndes, *bruset*. Faktorer som kallas brus är allt som, oavsiktligt, förvränger sändarens meddelande (Ibid., s. 15). Brus kan vara att mottagaren inte hör, ser eller uppfattar det sändaren förmedlar. Som när signalen från radion störs och sportkommentatorn i radion inte hörs för en kort sekund, detta kan göra att man helt tappar uppfattningen av vart bollen/pucken befinner sig i spelet som radioprataren kommenterar. Ett brus är således när meddelandet störs av fysiska faktorer. Brus kan enligt Nilsson & Waldemarson (2007, s. 26-27) även innefatta semantiska och psykologiska faktorer. Semantiska faktorer handlar om att sändaren och mottagaren befinner sig på skilda nivåer vad gäller språklig eller begreppslig intellekt och kan därför tolka begreppen på skilda sätt. Psykologiska faktorer utgörs av tankar, känslor, erfarenheter och fördomar som kan påverka budskapet. Det finns således mängder av faktorer som kan påverka budskapets mening och karaktär. Slutligen visar figuren kanalen som även den kan vara en faktor som kan påverka meddelandet. En kanal är den väg som budskapet färdas genom. Det kan vara genom elektronisk art, det vill säga e-post, sms eller telefon, och det kan vara av fysiologisk art, alltså genom våra sinnesorgan när vi kommunicerar ansikte mot ansikte. (Ibid., s. 27)

### **2.5.3 Applicering av Tubbs & Moss kommunikationsmodell**

För att tydliggöra hur kommunikationsmodellen kan appliceras i praktiken och i studien kommer jag nedan försöka konkretisera synliggörandet av lärandemålen med hjälp av kommunikationsmodellens punkter. Denna beskrivning kommer senare användas som analysverktyg vid analyseringen av intervjuerna.

- Som tidigare nämnts har Tubbs & Moss kommunikationsmodell ingen specifik sändare eller mottagare, utan både eleven och läraren kan vara sändaren. Det är dock läraren som innehar kunskaper kring lärandemålen och är den som synliggör dem för eleverna. Därför kommer sändaren i denna modell vara läraren.

- Budskapet är nästa punkt i kommunikationsmodellens cirkel. Eftersom denna studie syftar till att beskriva lärarens perspektiv av ett problemområde, kommer budskapet i modellen syfta till det som läraren sänder, alltså lärandemålen. Meningen i denna punkt är att se hur lärarens budskap utformas och sänds vidare till eleven för tolkning.
- Vidare i kommunikationsmodellens cirkel beskrivs kanalen. Denna syftar till att se vilken kanal läraren använder sig av för att synliggöra lärandemålen och hur den kan påverka budskapet. Kanalen kan vara av elektronisk art, till exempel genom internet eller av fysiologisk art exempel genom diskussioner.
- Brus är nästa punkt i cirkeln. Denna punkt är besvärlig att konkretisera eftersom brus enligt modellens författare kan vara både fysiologiska och psykologiska faktorer, vilket kan vara relativt många faktorer. Bruset i denna studie avser således allt brus som förvränger lärarens budskap till eleven. Exempel på brus skulle kunna vara allt från utformningen av texten i lärandemålen till elevens självkänsla under lektionerna. Fokus ligger dock på lärandemålen och läraren.
- Den sista punkten är mottagaren som i denna studie blir eleven. Det är viktigt att poängtera är att studiens syfte är att endast se lärarens perspektiv. Elevens perspektiv och budskap, och därav den återkopplade vägen, kommer således inte behandlas. Däremot kommer lärarna bli tillfrågade om hur de utvärderar elevernas kunskaper av lärandemålen. Den sista punkten i kommunikationsmodellen har i avsikt att se om lärarens redskap används för att utvärdera elevernas kunskaper kring lärandemålen och i så fall hur.

I slutändan kan man säkerligen tala om all kommunikation som brus och budskap, då punkterna lätt går in i varandra. Jag kommer ändå i analysen försöka hitta grunden till vad som kan påverka budskapet som läraren sänder. Detta för att det då blir lättare att analysera lärarnas val av redskap för synliggörandet av lärandemålen.

#### **2.5.4 Sociokulturellt perspektiv, kommunikation och synliggörande**

Synliggörandet av lärandemålen kan som tidigare nämnt ske på många olika sätt. Däremot måste synliggörandet i skolans pedagogiska verksamhet ske genom att läraren kommunicerar med eleverna och föräldrarna. Läraren har kunskapen kring styrdokumentet och blir således

den som måste kommunicera denna kunskap vidare till eleverna. Vidare skall eleverna i skolan med hjälp av lärarens kommunikation och dennes kommunikativa förmåga, ta till sig kunskaper och lära det stoff som framhålls i styrdokumentet. För att lärandemålen ska nå fram till eleverna måste läraren, enligt modellen ovan, arbeta på ett sådant sätt att denne kan nå över de faktorer som kan förhindra kommunikationens budskap. Således blir lärarens kommunikativa förmåga en väsentlig faktor för samspelet mellan lärare och elev och därmed synliggörandet av lärandemålen.

## **2.6 Syfte och frågeställningar**

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare synliggör lärandemålen för elever ämnet idrott och hälsa.

- Vilka redskap (fysiska och verbala) använder lärarna för att synliggöra lärandemålen?
- Hur vet lärarna att eleverna förstått lärandemålen?
- När i undervisningen synliggörs lärandemålen?

## **3. Metod**

### **3.1 Intervju som metod**

För att besvara frågeställningarna kommer metoden vara kvalitativ. Kvalitativa intervjuer används enligt Dalen (2008, s. 11) för att få en insikt i människors livssituation.

Intervjumetoden är även lämplig om man vill få en insikt i informanternas vardag och erfarenheter (Ibid., s.11). Studien handlar om att få en insyn i lärares sätt att presentera lärandemålen för eleverna. Eftersom det finns otaliga sätt att presentera lärandemål på, anser jag att kvalitativa intervjuer möjliggör en djupare förståelse av lärarnas val av arbetssätt. Intervjumetoden möjliggör mer öppna frågor och ger informanterna möjligheten att ge mer utförligare svar, därefter kan även intressanta följdfrågor ställas (Trost 2010, s.13-14).

## **3.2 Urval**

Jag har valt att intervjua fem idrottslärare. Repstad (2007, s. 92) menar att det är bättre att ha färre djupare intervjuer än fler ytliga, vilket gjorde att jag endast valde fem informanter. Detta medför dock att jag inte kan göra någon vidare generalisering av informanternas svar.

Då studien handlar om att synliggöra texter från styrdokumentet, har jag valt att endast intervjua utbildade idrottslärare som har kunskaper kring lärandemålen, styrdokumentet och skolans pedagogiska arbete. Skolorna ligger belägrade i den södra delen av Stockholms län.

Tre av idrottslärarna arbetar på min första praktikskola. Ingen av dem har varit min handledare och jag har därmed inga tidigare erfarenheter för hur de arbetar. Dessa valdes främst för att jag lätt kunde få kontakt med dem samt att jag var medveten över deras utbildning. De två andra idrottslärarna arbetade på två skilda skolor. Samtliga lärare arbetar i samma kommun, detta val gjordes ur bekvämlighetssynpunkt.

I och med studiens syfte och frågeställningar så fanns det ingen större betydelse för vilket kön lärarna hade. Av den anledningen kommer jag inte heller presentera det här.

## **3.3 Genomförande**

För att försäkra mig om att intervjufrågorna var ställda på ett sådant sätt att jag kunde skapa en diskussion, testintervjuade jag en utbildad arbetande lärare i svenska och engelska. Detta gjordes av bekvämlighetsskäl då jag kände denna lärare sen tidigare. I min mening måste alla lärare arbeta med att synliggöra lärandemålen och på så sätt kunde intervjufrågorna appliceras även hos denna lärare.

De fem lärarna jag sedan valde att intervjua kontaktades personligen. Jag åkte ut till skolorna och beskrev min studie muntligt. Efter presentationen frågade ifall de ville delta i studien. Detta gjorde att lärarna fick en personlig kontakt med mig, innan vi träffades igen för själva intervjun.

Intervjuerna genomfördes sedan i tysta lokaler, lärarna fick själva välja lokal. Innan intervjun började berättade jag ännu en gång studiens syfte och frågeställningar samt att intervjun skulle spelas in.

Intervjuerna var semistrukturerade. Vilket betyder att forskaren till viss del gör en lista med frågor som denne ska gå igenom med den intervjuade personen. Denna metod ger intervjuaren stor frihet att utforma svaren. (Patel 2011, s. 82)

### **3.4 Databearbetning och analysmetod**

Transkriberingen av de inspelade intervjuerna utfördes direkt efter att intervjun genomförts, detta för att det i min mening blir lättare att hålla ordning på informanternas svar vid analysen. Intervjuerna transkriberades utefter frågeställningarna, även detta för att lättare strukturera den data som transkriberats.

De data som samlats in efter transkriberingen analyserades utefter den kommunikationsmodell som jag valt att använda i mitt teoretiska avsnitt. Ett sådant arbetssätt kräver enligt Kvale (2009, s. 234) att växelverkan mellan teoriavsnitt och citat från intervjuerna är balanserat. Därför valde jag att först citera och presentera lärarnas tankar, sedan analyserades tankarna med hjälp av kommunikationsmodellen.

### **3.5 Etiska aspekter**

De etiska aspekterna i denna studie har baserats på de fyra etiska regler som utformats av den vetenskapsrådet (Vetenskapsrådet).

1. Informationskravet uppfylls genom att redogöra studien för de intervjuade. Alla informanter i studien har fått tillgång till studiens syfte samt fått information om vad studien skulle användas till.
2. Samtyckeskravet uppfylls genom att informanterna blir medvetna över att de själva bestämmer över sin medverkan. Alla informanterna i studien har fått denna information samt att de blivit medvetna över att de när som helst kunnat avbryta intervjun.

3. Konfidentialitetskravet uppfylls genom att förvara personuppgifter så att obehöriga ej får tillgång till dem. I denna studie har endast författaren fått tillgång till det materialet som samlats in från informanterna och detta har även redogjorts för informanterna.

4. Nyttjandekravet uppfylls genom att endast använda de uppgifterna som forskningsdata (Patel 2011, s. 63).

### **3.6 Validitet och reliabilitet**

Reliabilitet ser till att ingenting uppstått av slumpen. I kvalitativa studier kan detta enligt Johansson & Svedner (2010) uppnås genom att samla in all data på liknande sätt. Vidare kan tillförlitligheten i kvalitativa intervjuer uppnås genom att ha inspelade intervjuer där intervjuaren kan spela upp intervjuen flera gånger så att allt i transkriberingen uppfattats korrekt. Reliabiliteten kan stärkas genom att inte ställa ledande frågor vid intervjutillfället. Att använda intervju som metod i en studie handlar som tidigare nämnts om att få en förståelse för individers personliga erfarenheter. Ledande frågor kan leda till att informanten endast bekräftar frågan och att intervjuarens ledande fråga blir svaret, vilket inte är informantens erfarenheter. Vidare menar Svensson (1996, s. 210) att sinnesinställningen hos informanterna kan påverka deras svar och på så vis reliabiliteten i datainsamlingen. För att reducera antalet sinnesintryck valde jag att intervju läraryrket i tysta rum, samt att jag presenterade mig själv och beskrev studiens syfte och frågeställningar innan intervjutillfället. Jag anser att detta gjorde så att lärarna inte behövde ha några förutfattade meningar och tankar innan intervjutillfället.

Validitet i en kvalitativ studie innebär att man studerar det man avsett att studera (Svensson & Starrin 1996, s. 210). Till skillnad från validitet i kvantitativa studier ser man i kvalitativa studier till validiteten i hela processen. Med processen menar Patel (2011, s. 109) hur författaren skapat en förståelse för hur forskningsproblemet uppkommit, forskarens förförståelse, hur de som omfattas av studien valts ut, i vilken kontext och i vilka situationer studien genomförts, samt hur resultatet transkriberats och analysen genomförts. Generellt kan man säga att validiteten i en kvalitativ studie ser till om studien tillför kunskap om det som studerats (Ibid., s. 106). För att upprätthålla validiteten har jag som tidigare nämnts genomfört en testintervju, detta hjälpte mig att skapa frågor som kan besvaras på ett relevant sätt. Dock förändrade jag inte mina frågor efter testintervjun. Vidare kategoriserade jag

intervjufrågorna utifrån studiens frågeställningar, vilket fick mig att fokusera på en fråga i taget. Om informanterna föll in i någon annan av frågeställningarna hindrade jag inte dem till att fortsätta. Detta gjorde i min mening att diskussionen blev mer naturlig och avslappnad.

## 4. Resultat och analys

Nedan kommer resultatet från de kvalitativa intervjuerna presenteras utifrån studiens frågeställningar. Frågeställningarna ligger nära intervjufrågornas utformning, detta gör att resultatet lättast förstås med frågeställningarna som rubriker. Vidare kommer resultatet analyseras utifrån Tubbs & Moss (2008) kommunikationsmodell, detta för att rama in resultatet och tolka informanternas arbetssätt från ett perspektiv. Presentationerna av resultatet och analysen av resultatet kommer ske samtidigt.

### 4.1 Vilka redskap använder lärare för att synliggöra lärandemålen?

#### 4.1.1 Budskap

Resultatet av intervjuerna visade att samtliga lärare i huvudsak använde sig av de *lokala pedagogiska planeringarna* (LPP) för att presentera lärandemålen för eleverna. I dessa LPP:er presenteras enligt lärarna matriser för bedömning, vad lärarna bedömer, samt centralt innehåll från kursplanen.

Lärare 1 poängterar under samtalet kring LPP:er att man inte ska vara för tydlig i LPP:erna ”för där kan man skriva ganska konkret vad det är de ska göra och till sist tappar man elever eftersom de inte kommer behöva göra mer än vad som står i LPP:n”. Läraren menar alltså att man genom för tydliga instruktioner i LPP:erna, kan tappa elever till lektionerna. Vidare säger läraren att det då blir ”en fin balansgång mellan att inte kommunicera för mycket och inte ha det för luddigt”. Man skulle således kunna tolka det som att läraren medvetet bildar ett brus och hämmar elevernas möjlighet till att förstå lärandemålen. Man skulle även kunna tolka det som att kommunikationen mellan läraren och eleverna är svag. Men eftersom läraren medvetet gör texten mer generell bildas det enligt kommunikationsteorierna inget brus, den generella utformningen är ett avsiktligt budskap från läraren. I denna tolkning blir det däremot viktigt att texten håller en relativt jämn, språklig nivå med elevernas språkliga intellekt.

Läraren lämnar - genom att göra texten mer generell - ett bredare tolkningsutrymme av LPP:erna. Om texten ska vara begriplig för eleverna och om lärande skall uppnås bör språket i texten, ur ett sociokulturellt perspektiv, vara kopplat till elevens kulturella bakgrund och intellekt. Budskapet (lärandemålen) som läraren sänder kan annars få två skilda uppfattningar, beroende på vem som tolkar det, läraren eller eleven.

Lärare 1, 2, 3 och 5 har arbetat eller arbetar med kamratbedömning för att synliggöra lärandemålen för eleverna. Dock får inte eleverna möjlighet att bedöma varandra utifrån kunskapskriterierna. Lärarna beskriver att uppgifterna ofta syftar till att eleverna bedömer varandras tekniker i olika idrotter eller vindskyddsbyggen. Lärare 2 menar att *"det kan jag säkert bli tydligare med att dra paralleller mellan kursplanen och momenten"*. Elever ska enligt kunskapskraven bli bedömda i komplexa rörelser, vilket skulle kunna vara tekniker i olika idrotter. Det lärarna menar är att de inte nämner någon koppling mellan momentet och kunskapskraven till eleverna. Vidare säger Lärare 3 att denne använder sig av kamratbedömning *"men då mest under de praktiska momenten"*. Om man tolkar detta ur ett kommunikativt perspektiv sker det ingen kommunikation av lärandemålen till eleverna. Detta eftersom budskapet som läraren sänder till eleverna inte är lärandemål utan andra uppgifter.

Lärare 1 och 3 säger att de snart ska hänga upp en tavla med LPP:er i idrottshallen eller korridoren till omklädningsrummen. Lärare 1 säger att: *"ja jag vill ha det synligt, för det blir lättare för dem om de förstår exakt vad de ska göra"*, det läraren menar är att eleverna lättare förstår med hjälp utav tavlan vad de ska göra innan eller under varje lektion. Även lärare 5 säger att en tavla är bra för att eleverna kan kolla på den under lektionerna. Man kan tolka tavlan som ett budskap som alltid finns tillgängligt under lektionerna. Lärare 1, 2, 3 och 5 visade endast lärandemålen för eleverna innan ett moment. Tavlan kan därför göra att eleverna kan gå tillbaka för att se hur lärandemålen såg ut och veta vad de ska göra under lektionerna. Således finns budskapet alltid tillgängligt för eleverna under lektionerna.

Lärare 5 ville hänga upp en tavla med lärandemålen på väggen i klassrummet för att på så sätt synliggöra lärandemålen för eleverna hela tiden. Detta blev dock inte möjligt enligt läraren, eftersom denne delar idrottshall med andra skolor och verksamheter. Situationen som uppstår blir svårtolkad ur ett kommunikativt perspektiv, då faktorerna som påverkat kommunikationen inträffat innan kommunikationen ägt rum. Lärarens intentioner är att



kommunicera lärandemålen med eleverna men idrottssalens position är en utomstående faktor som stör kommunikationen.

#### **4.1.2 Kanal**

Alla lärarna poängterade att lärandemålen var tillgängliga på internet. De var alltid skrivna i texter och var lika för alla eleverna. Utifrån lärarna sändes budskapet visuellt genom papper, diskuterades oralt, samt fanns tillgängligt som elektronisk bilaga.

Lärare 5 beskriver att denne inte brukar presentera lärandemålen muntligt utan låter eleverna läsa och förstå innehållet själva. Läraren säger *”jag kan liksom inte servera dem helatiden (...)då blir det väldigt lätt för dem”*. Läraren säger således att denne genom att muntligt presentera lärandemålen kan göra det för enkelt för eleverna att förstå lärandemålen.

#### **4.1.3 Brus**

Samtidigt som alla lärare ansåg att de genom LPP:er synliggör lärandemålen för eleverna, menar Lärare 2 att dessa i grunden inte är till för eleverna *”egentligen ska de vara till för både mig och eleverna (...)just nu är de till för att jag ska veta vad jag ska göra, men jag går igenom dem också med eleverna”*. Lärare 2 är alltså medveten om att texten i LPP:erna är utformad så att endast läraren ska förstå dem. Man kan tolka detta som att läraren är medveten över bruset som skapas i kommunikationen med eleverna. Till skillnad från lärare 1 som medvetet gjorde LPP:erna mer generella för att skapa motivation (se 4.1.1), har lärare 2 inget syfte med att göra dem svårtolkade för eleverna. Utifrån denna tolkning kan synliggörandet av lärandemålen bli abrupt och LPP:erna inte nödvändiga för eleverna, då språket i texten kan tolkas vara på en högre nivå än elevernas språkliga intellekt. Lärare 2 säger senare att *”jag skulle kunnat förenkla dem så att eleverna verkligen förstår språket i dem”* varpå läraren kommer på arbetssättet medkonstruktion och säger *”egentligen skulle eleverna själva kunnat vara med och utforma dem”*. Detta visar än en gång att läraren är medveten över språket i LPP:erna. Läraren kommer sedan på att denne med elevernas hjälp kan utforma en LPP som ligger på elevernas intellektuella nivå vilket i sin tur kan göra att eleverna förstår dem lättare. Lärarens upptäcker således på en metod som gör att bruset i kommunikationen kan reduceras.

Intervjuerna visar även att samtliga lärare förändrar eller tar bort värdeorden från kunskapskriterierna. De förändras till, enligt lärarna, mer begripliga förklaringar. Lärare 4 säger att *”värdeorden ligger ju i grunden, men jag försöker liksom inte ge dem till eleverna*

*och säga, nu ska du kunna det här relativt väl. Jag jobbar inte bort dem, men jag undviker dem för eleverna (...) jag försöker bryta ned så att eleverna förstår vad jag vill".* Denna tanke finner man även hos de andra lärarna. De beskriver värdeorden som "luddiga" eller "svåra". Lärarna är ense om att värdeorden är en faktor till att lärandemålen inte når fram till eleverna. Värdeorden i styrdokumentet kan således tolkas som brus i kommunikationen mellan lärandemålen och eleverna. Lärarna försöker i synliggörandet av lärandemålen istället byta ut värdeorden och göra dem mer begripliga. Lärare 2 beskriver dock att denne försökt konkretisera kunskapskraven utan värdeorden, men resultatet av det blev enligt läraren att texten av kunskapskraven blev längre och på så sätt ändå svår att förstå "det är svårt att konkretisera värdeorden. Jag har försökt men de har ändå inte förstått många gånger. Det kan bero på att det är ganska mycket text i dem". Enligt läraren skapas det ännu ett brus som stör budskapets utformning och som i sin tur gör att eleverna kan få svårt att tolka det.

Lärare 4 arbetar fram femton begrepp till varje moment som kommer från kursplanen. Läraren använder sig av dessa för att eleverna ska kunna förstå begreppen i LPP:erna. Läraren menar att "då kan jag använda begrepp som finns i LPP:n för att försöka få dem att förstå LPP:n lättare". Läraren vill således att eleverna skapar förståelse för begreppen, för att sedan enklare förstå lärandemålen. Man kan tolka det som att läraren genom att skapa förståelse kring begreppen vill reducera bruset som kan uppstå från språket i LPP:erna. Vidare kan man tänka sig att även om LPP:erna endast är utformade för lärare, som lärare 2 anmärkte, blir LPP:erna genom detta arbetssätt mer tillgängliga för eleverna. Eleverna kan skapa en förståelse för många utav begreppen i lärandemålen. Anledningen till detta arbetssätt var att skolan enligt läraren hade många nyinflyttade barn som inte kunde språket, läraren ville vara säker på att de förstod begreppen som används i LPP:erna.

## **4.2 Hur vet lärarna att eleverna förstått lärandemålen?**

### **4.2.1 Mottagare**

Resultatet från intervjuerna visar att lärare 1, 2, 3 och 5 inte arbetar med att utvärdera elevernas kunskaper kring lärandemålen. Lärare 1 säger "jag ser det oftast när jag ska bedöma det, momenten pågår i två eller tre veckors period, man märker det efter perioden efter provet". Läraren utvärderar alltså inte elevernas kunskaper kring lärandemålen under momentets gång utan endast i slutet av ett moment, det vill säga vid den summativa bedömningen. Lärare 1 säger även att om eleverna inte klarar provet, så diskuterar de

lärandemålen en gång till och eleverna får en till chans att göra om provet eller komplettera det som krävs. På liknande sätt beskriver lärare 3 att denne inte utvärderar kunskaperna kring lärandemålen ”*det gör jag under momentet i slutet. Genom prov både praktiskt och teoretiskt. Men som sagt jobbar jag med formativ bedömning så de får ju göra om det*”. Man kan tolka det som att lärarna istället för att ge eleverna möjligheten att klara provet på första försöket, använder provet för att fånga upp de som inte förstått uppgiften eller lärandemålen. Lärarna använder provet som en återkoppling till vad eleverna lärt sig. Lärarna sänder således ett budskap (lärandemålen) till eleverna som de inte vill ha någon återkoppling på i första hand. Återkopplingen av lärandemålen uppstår istället efter provet, där läraren får se vem som inte förstått uppgiften eller målen.

Lärare 2 beskriver att denne inte får någon användbar återkoppling av eleverna ”*I kommunikationen blir det ju oftast en envägskommunikation (...)vi berättar och eleverna inget (...)vi får inget tillbaka (...)vi matar dem med information*”. Lärare 2 menar att när denne under lektionen presenterar lärandemålen muntligt och skriftligt och frågar eleverna om alla förstått så säger eleverna att de har det. Lärare 3 säger att även denne inte får någon chans att veta om eleverna uppfattat genomgången av LPP:erna. I frågan om eleverna frågar om lärandemålen under lektionerna eller när de presenteras svarar lärare 3 ”*nee väldigt sällan*”. Man skulle således kunna tolka det som att lärarna sällan får återkoppling på synliggörandet, då eleverna varken visar att de förstått målen eller frågar läraren om lärandemålen.

### **4.3 När i undervisningen synliggörs lärandemålen?**

Lärare 1 brukar visa och beskriva lärandemålen innan varje moment:

”vissa moment delar jag ut dem på papper så går vi igenom dem tillsammans. Då lägger jag vikt på hur vi kommer arbeta och vad vi ska göra, vad det står i kursplanen, hur jag ser på det och hur jag kommer bedöma det, inför vissa moment så delar jag dem även med eleverna på deras google sida”.

Att endast visa målen innan varje moment är Lärare 1 inte ensam om. Alla lärare utom lärare 4 presenterar lärandemålen under första lektionen av ett nytt moment. I frågan om varför lärandemålen inte presenteras oftare tror lärare 2 att det beror på tidsbrist. Därefter säger lärare 2 att denne inte tänkt på att gå igenom lärandemålen oftare ”*men man har inte heller tänkt på att gå igenom dem oftare*”. Lärare 3 menar att ”*det skulle jag absolut vara bättre på*

*och göra det mer levande i lektionerna”* och syftar till lärandemålen.

Eleverna får således en lektion vid varje moment där läraren går igenom lärandemålen. Lärarna hänvisar ofta till internet och säger att lärandemålen alltid finns tillgängliga där. Ur ett sociokulturellt perspektiv sker lärande genom samverkan med andra individer, vilket skulle kunna tolkas som att synliggörandet under varje lektion skulle vara mer givande än att låta eleverna själva tolka lärandemålen från internet. Ur ett kommunikativt perspektiv kan dock kommunikation ske mellan ett papper och en individ, därför skulle det ur det kommunikativt perspektiv kunna betyda att lärande fortfarande skulle kunna ske.

Lärare 4 var den läraren som synliggjorde lärandemålen varje lektion. Först säger läraren att första lektionen av ett moment går till att presentera lärandemålen. Senare säger läraren att *”vi pratar om dem vid starten av varje lektion. Jag pratar om vad syftet med lektionen är idag, och varför vi ska ha just denna lektion... jag kopplar det till förmågorna”*. Läraren förklarar syftet med lektionen inför varje lektion och hänvisar till förmågorna i kursplanen. Tolkningen är då att eleverna, innan varje lektion, muntligt blir påmind om lärandemålen.

## **5. Diskussion**

Här nedan kommer jag diskutera informanternas svar med utgångspunkt i den tidigare forskningen samt den formativ bedömning som beskrivs i litteraturen.

### **5.1 Resultatdiskussion**

#### **5.1.1 Att synliggöra formativt**

Användningen av Lokala pedagogiska planeringar (LPP) i denna studie är ofrånkomlig. Intervjuerna visade att samtliga fem lärare använde sig av LPP:er för att synliggöra lärandemålen. I LPP:erna fanns det enligt lärarna bedömningsmatriser, centralt innehåll från kursplanen samt betygskriterier. Lärarna presenterade dem både muntligt och skriftligt och eleverna hade alltid tillgång till dem på internet. Tre av lärarna ville även hänga upp LPP:erna som tavlor i idrottshallen så att eleverna ständigt fick tillgång till dem. Vid en djupare analys av intervjuerna kan man ändå urskilja vissa olikheter mellan lärarnas tankar kring synliggörandet av lärandemålen.

Lärare 1 ansåg att man inte skulle göra det för lätt för eleverna vid synliggörandet av lärandemålen. Lärare 1 menar att LPP:erna inte får vara för tydliga, eftersom det då skulle vara för lätt för eleverna att klara uppgifterna. Följden av det skulle sedan enligt läraren bli att eleverna slutade gå på lektionerna. Man skulle därför kunna tolka att läraren medvetet är otydlig när denne synliggör lärandemålen i form av LPP:er. Vidare skulle man även kunna tyda att läraren genom det ger eleverna ett större tolkningsutrymme av uppgifterna och på så vis ger eleverna möjlighet till att klara dem på flera olika sätt. Dessutom skulle man kunna tänka sig att läraren med detta sätt att synliggöra lärandemålen inte söker samma svar av alla elever utan ger dem utrymme till kreativitet, vilket är ett av skolans uppdrag enligt kursplanen ”Skolan ska stimulera elevernas kreativitet” (LGR 2011, s. 9). Detta sätt att arbeta är även något som Wiliam (2013) diskuterar, dock diskuterar han inte utifrån begreppet kreativitet. Han menar istället att för tydliga bedömningsmatriser kan skapa en kontraproduktiv inläring, där eleven lär sig precis det man önskar att de ska lära, men missar att använda sina kunskaper i andra sammanhang (Wiliam 2013, s. 76). Det är skillnad att tala om för eleven att målet är att skriva en text om hur man byter bildäck, än att säga att målet är att eleven ska skriva en text med tydliga anvisningar. Målet som eleverna ska uppnå blir således att skriva en tydlig anvisning, sen vad eleven skriver om är inte det väsentliga i målet. Det är således det som ska synliggöras för eleverna enligt Wiliam (2013).

Utifrån det Wiliam (2013) skriver så bör eleven alltså kunna skriva tydliga anvisningar vare sig det gäller att skriva om att byta däck på bilar eller cyklar. Denna studie visade dock att lärarna sällan utvärderade elevernas kunskaper kring lärandemålen, därav kan lärarna inte heller veta vad eleverna inhämtat för kunskaper från lärandemålen. I inledningen beskriver jag en situation som ledde till att jag utfört denna studie. Eleverna skulle resonera kring sin livsstil och hälsa. Här lämnade lärarna utrymme för eleverna att tolka och resonera kring sin egen subjektiva känsla av livsstil och hälsa, ändå hade eleverna svårt för att klara uppgiften. Förmodligen hände detta för att eleverna inte förstod hur man resonerar. Hade läraren visat lärandemålen, utvärderat deras kunskaper kring dessa samt givit dem redskapen och tillfälle att resonera, så är min tolkning att fler elever hade klarat uppgiften vid första provtillfället. Läraren valde istället, som samtliga lärarna i denna studie, att utvärdera de elever som inte förstod lärandemålen i slutet av ett moment, det vill säga det summativa provet.

Alla lärare i denna studie tyckte sig arbeta med formativ bedömning, då de i intervjuerna beskrev att de gav eleverna chansen att göra ett omprov när de inte klarat en uppgift eller prov. Läraren får på så vis möjligheten att fånga upp de elever som inte klarade provet eller uppgiften. Denna metod använde lärarna i studien som återkopplingsväg för att se elevernas förståelse kring lärandemålen, dock hände detta enligt lärarna i slutet av de olika momenten. Detta arbetssätt medför i min tolkning att det bildas mer arbete för den enskilda läraren eftersom läraren måste gå tillbaka och planera när ett omprov ska utföras, samt så måste läraren planera extralektioner där eleverna kan lära sig uppgiften eller lärandemålen. Eleven å andra sidan får bära den misslyckade uppgiften eller provet i minnet, samtidigt som de har andra, nya uppgifter att arbeta med. Min tolkning är att synliggörandet av lärandemålen och utvärderingen av elevernas kunskaper kring dessa, medför att läraren kan reducera antalet elever som inte uppnår ett godkänt betyg. Vidare kan man genom att arbeta med lärandemålen samt utvärdera elevernas kunskaper kring dem uppnå litteraturens beskrivning av formativ bedömning. Den formativa bedömningen i litteraturen handlar inte endast om att låta eleverna göra omprov eller ge dem flera chanser till att uppnå målen. Formativ bedömning och bedömning för lärande, handlar om att ge eleverna verktygen till att veta var de befinner sig i utvecklingen (Jönsson 2014, s. 20; Lundahl i *Lärande skola bildning*, s. 287).

I bakgrunden nämnde jag att Skolverket (2012) och Jönsson (2012) berör två viktiga begrepp gällande bedömning. Det ena var validitet och det andra tillförlitlighet (reliabilitet). Validiteten blir enligt mig svår att diskutera eftersom jag i denna studie inte velat se lärarnas bedömningsmatriser och jag har eller inte velat se hur uppgifterna till bedömningarna ser ut. Jag anser däremot att jag kan diskutera reliabiliteten i lärarnas bedömning, då jag kunnat urskilja vissa faktorer som enligt mig påverkar tillförlitligheten i bedömningen. Eftersom lärarna inte utvärderade elevernas kunskaper kring lärandemålen, så jag anser att läraren utgår från slumpen när denne skapar uppgifterna. Läraren vet inte vad eleverna kan utan chansar och förväntar sig att så många som möjligt klarar det slutliga summativa provet. Denna ovisshet kring elevernas kunskaper ser jag som en faktor som sänker tillförlitligheten i lärarnas bedömning av eleverna.

#### **5.1.1.1 Att skapa förståelse för lärandemålen**

Redelius & Hay (2012) visade i deras studie att 35 procent av eleverna inte visste *när* de blev bedömda. Något som skulle kunna påverka deras möjligheter till att få ett bra betyg. Min tolkning är dock att man som lärare inte kan tala om när varje elev ska bli bedömd, det skulle

ta för lång tid och det skulle vara svårt att genomföra lektionerna. Det är således i min tolkning upp till eleven att veta när denne bedöms. Men det är likaså upp till eleven att veta när rasten är slut och lektionen ska börja. Det jag vill komma fram till är att eleven nödvändigtvis måste kunna klockan för att kunna veta när rasten är slut och lektionen ska börja. Denne måste få tillgång och förståelse för redskapen för att kunna hantera dem som verktyg. Eleven måste alltså i min mening förstå lärandemålen för att kunna veta när denne bedöms. Däremot är det upp till läraren att skapa förståelse kring lärandemålen. Som tidigare nämnt var det vanligast förekommande redskapet för synliggörandet av lärandemålen LPP:er. Lärare 4 var den enda läraren i denna studie som aktivt arbetade med att skapa förståelse för LPP:erna och därmed lärandemålen. Denne diskuterade lärandemålen innan varje lektion vilket skulle kunna betyda att eleverna får en större chans att lära sig lärandemålen. De andra lärarna arbetade inte aktivt med att skapa förståelse vid varje lektionstillfälle, då de endast presenterade lärandemålen för eleverna innan varje moment. Däremot förenklade de texten i LPP:erna genom att ersätta eller ta bort värdeorden. Det betyder således att lärarna har i avsikt att synliggöra lärandemålen och samtidigt lägga dem på en sådan intellektuell nivå där även eleverna kan förstå dem. Det ena sättet behöver dock inte vara bättre än det andra. I arbetet med att skapa förståelse för lärandemålen får eleverna hjälp med att lättare förstå lärandemålen och möjligen ett steg närmare förståelsen för sin egen utveckling. När eleverna sedan själva vet var de befinner sig i utvecklingen får de även kunskaper i *när* de bedöms (Lundahl i *Lärande skola bildning* 2012, s. 287). Frågan är dock ifall lärarnas arbete för att skapa förståelse för lärandemålen är tillräcklig, ännu en gång kan inte heller lärarna svara på denna fråga eftersom de själva inte utvärderar elevernas förståelse till lärandemålen.

Vidare kan man diskutera metoderna, att endast överlämna lärandemålen i text, mot att presentera dem muntligt varje lektion som lärare 4, utifrån de sociokulturella lärandeteorier. Enligt Säljö's (2014, s. 82) tolkning av det sociokulturella perspektivet är språket en av de viktigaste komponenterna i överförandet av kunskaper. Språket i det sociokulturella perspektivet behöver inte endast vara det mänskligt orala, utan språket kan även vara det språket som används i skrifter. I denna studie försökte lärarna genom att ta bort värdeorden förenkla språket i lärandemålen så att eleverna skulle förstå dem på ett enklare sätt. Lärandemålens text förblir samma under ett helt läsår. Det betyder sålunda att eleverna måste förhålla sig till samma text, som håller samma intellektuella nivå under ett helt läsår. Lärare 4 som beskrev lärandemålen innan varje lektion kan dock förändra eller förenkla lärandemålen

för eleverna vid varje lektionstillfälle. Denne kan skifta språkets intellektuella nivå beroende på vilka eller vilken elev denne undervisar.

Lärare 4 var alltså den enda av lärarna som aktivt arbetade med att hjälpa eleverna förstå LPP:erna och på så sätt förstå lärandemålen. Läraren arbetade med begrepp hämtade från LPP:erna som eleverna skulle lära sig. Genom att arbeta på detta sätt får eleverna tillgång till det språket som förekommer i kursplanen. Man kan tolka det som att eleverna genom att lära sig språket i en av kursplanerna även får möjlighet att lära sig språket i de andra kursplanerna, då språket i min mening är tämligen lika i alla kursplaner. Lärare 4 nämner dock inget om att eleverna ska förstå de andra kursplanerna, utan detta förblir en omedveten handling från läraren. Man kan då tänka sig att Lärare 4 uppnår - även om denne inte är medveten om det - det Lundahl (i GR Utbildning Pedagogiskt Centrum 2011, 0:50min) anser som viktigt i synliggörandet av lärandemålen, nämligen att lära eleverna använda kunskaperna i andra sammanhang. Jönsson (2013 s. 47) diskuterar problematiken kring språket i lärandemålen och menar att man måste ha erfarenheter av konkreta exempel för att förstå lärandemålen formuleringar. Vidare menar han att även om eleverna erhållit kunskaper kring begreppen, inte alltid förstår begreppens innebörd i andra sammanhang. Elever kan dock med konkreta exempel bygga upp sin erfarenhetsportfölj och på så vis kunna urskilja kvaliteter i kriterierna hos de olika kursplanerna (Ibid., s. 48).

### **5.1.2 Metoder för att synliggöra lärandemålen**

White & Frederiksen (1998) visade i sin studie att elever som fick reflektera över sitt arbete med hjälp av lärandemålen, fick högre poäng än de som inte fick reflektera under ett provtillfälle. Dessa elever blev även bättre på att applicera kunskapen i andra sammanhang. Jönsson (2013, s. 49) menar att kamratbedömning är en fungerande metod för att reflektera över kriterierna och på så vis en metod för att synliggöra lärandemålen. Arbetet med att reflektera över lärandemålen är något som enligt mig inte hittas i denna studie, även om fyra utav lärarna använde sig av just kamratbedömning. Syftet med kamratbedömningen var enligt lärarna inte att ge eleverna möjlighet att bedöma varandra utifrån kunskapskraven, utan de gav endast eleverna möjlighet att bedöma varandras rörelser eller vindskyddsbyggen. Detta betyder att lärarna inte ger eleverna tillfälle till att reflektera över lärandemålen utan de får bedöma varandras rörelser utifrån kriterier som inte finns beskrivna kunskapskraven. Som nämnt i bakgrunden syftar kamratbedömning till att bedöma andra utifrån kunskapskriterierna och målen (Jönsson 2014, s. 110). Det betyder således att eleverna ska få möjlighet att



bedöma andras arbete utifrån de kunskapskriterier och mål som definieras i kursplanen. Det är följaktligen den informationen som eleverna bör erhålla i kamratbedömningen. Att låta eleverna bedöma varandra - vare sig det är kriterier från kursplanen eller ej - är i min mening gynnsamt för de elever som inte är vana vid att bedöma andra, de lär sig hur bedömning går till. Det är däremot inte den formativa bedömningens beskrivning av kamratbedömning. I bedömning för lärande är kamratbedömning som huvudmetod till för att stödja elevernas kunskaper i att bedöma andra för att sedan bedöma sig själv och sitt eget arbete, utifrån de kunskapskriterierna som läraren använder för att betygsätta eleverna. Vidare möjliggör kamratbedömning med hjälp av kunskapskriterier, att eleverna lär sig kvaliteter i uppgifterna (Ibid., s. 110). Att använda den kamratbedömningsmetod som lärarna i studien använder kan i min mening, leda till att elever inte lär sig bedöma sitt eller andras arbeten utifrån de kriterier som är väsentliga. Därav kan man tolka det som att lärarna med deras form av kamratbedömning inte kommunicerar lärandemålen med eleverna och på så vis inte heller uppnår den formativa bedömningen de yttrar sig använda. Lärarna i denna studie uppnår heller inte den reflekterande metoden som White & Frederiksen (1998) studie visade var gynnsam för elevers lärande.

Den av lärarna som inte använde sig av kamratbedömning använde metoden självbedömning. Denna syftar till att eleverna ska bedöma sitt eget arbete utifrån kriterier som finns beskrivna i kursplanen. På liknande sätt som kamratbedömningen fick eleverna inte bedöma sitt arbete utifrån kriterierna i kursplanen, istället fick de bedöma sina egna inspelade danser. Vidare säger läraren att självbedömningen endast ägde rum under detta moment. Självklart kan eleven lära sig att bedöma sig själv och sin rörelse, då bedömningen av komplexa rörelser finns med i kunskapskriterierna. Men eftersom självbedömning enligt Jönsson (2014, s. 126) ska ske kontinuerligt i undervisningen så kan inte bedömningen av komplexa rörelser ske hela tiden, eftersom det finns fler andra moment i kursplanen för ämnet idrott och hälsa.

## **5.2 Metoddiskussion**

Studiens syfte var att se hur lärarna arbetar med att synliggöra lärandemålen. Metoden som användes var att intervjua lärare och se deras personliga syn på problemområdet. Denna metod gjorde att lärarna själva kunde berätta över hur de personligen ser på problemområdet samt hur de själva arbetar med det. Vidare förekommer frågeställningarna i informanternas profession, vilket gör att metoden blev adekvat för denna studie.

Under intervjuerna visade samtliga lärare deras LPP:er, detta drev tankarna till att lägga till en observationsstudie på LPP:erna tillsammans med intervjuerna. Denna tanke uppkom dock i tredje intervjun vilket gjorde att det skulle bli omständigt att gå tillbaka till lärarna, samt att tiden inte skulle räcka till. Jag ansåg även en sådan observationsstudie skulle hamna utanför mina frågeställningar.

En ytterligare addition till denna studie skulle dock vara att observera lärarna i klassrummet. Detta skulle enligt mig ge studien ett ytterligare perspektiv på lärarnas sätt att arbeta med synliggörandet av lärandemålen.

## **6. Avslutande reflektion**

Syftet i denna studie var att se de fysiska eller verbala redskap som läraren använde för att synliggöra lärandemålen för eleverna. Redskapen används sedan för att; synliggöra lärandemålen och därmed uppnå formativ bedömning (William 2013; Jönsson 2014); för att eleven ska veta när denne blir bedömd (Lundahl i Lärande skola bildning 2012); och framförallt för att eleverna enligt styrdokumentet skall få kunskaper kring lärandemålen (LGR11).

Intervjuerna visade att redskapen som användes för att synliggöra lärandemålen till eleverna var få. De synliggjordes främst i form av LPP:er, som sedan även synliggjordes och diskuterades med eleverna i början av momenten. Det fåtalet redskap som användes behöver inte betyda att de inte fungerar, eller att de är sämre. Men eftersom lärarna aldrig utvärderade effekten av synliggörandet så kan man heller inte spekulera i hur väl de fungerade. Det blir således svårt att säga vad eleverna får ut av synliggörandet. Lärarna uppvisade på så vis ett stort hålrum mellan lärandemålen och elevernas kunskaper kring dessa. LPP:erna visades både i pappersformat samt på internet, vilket gjorde att lärarna alltid synliggjorde lärandemålen, det vill säga om eleverna var intresserade av att se dem. Lärarna arbetade även med att ta bort värdeorden från kunskapskriterierna vilket enligt lärarna gjorde att eleverna lättare kunde förstå dem. Man kan då spekulera kring hur lärarna kommit fram till denna slutsats utan att utvärdera eleverna kunskaper kring lärandemålen.

Kamratbedömningen och självbedömningen hos lärarna var inte den kamratbedömningen och självbedömningen som litteraturen för formativ bedömning beskriver. Eleverna fick inte använda kunskapskriterierna som läraren använder när denne betygssätter eleverna och därför uppnås inte den formativa synen på dessa metoder. Eftersom lärarna inte tillämpar kunskapskriterierna vid kamrat- och självbedömningen så kan man heller inte säga att detta är metoder för att synliggöra lärandemålen.

Min slutsats är att lärarna inte medvetet arbetar med lärandemålen så att eleverna ska förstå dem. Även om en lärare arbetade med att synliggöra lärandemålen under varje lektion och alla lärare arbetade med att ta bort värdeorden, så utvärderas inte elevernas kunskaper kring lärandemålen och därför kan lärarna inte heller veta vad eleverna tagit till sig. Lärandemålen blir således en envägskommunikation från lärarna till eleverna. Vidare anser jag att lärarna chansar i synliggörandet av lärandemålen och hoppas på att eleverna förstår dem, men i slutändan vet de inte ifall eleverna klarat uppgiften för att denne förstått lärandemålen eller för att denne gissat sig fram och fått rätt. De som inte klarar av uppgiften får dock göra omprov och därmed får en chans till för att klara uppgiften. Detta kräver dock tid och arbete, och kan i min mening bli en börda för både läraren och eleverna.

## **6.1 Fortsatt forskning**

I en vidare studie skulle det vara intressant att blicka in i elevernas perspektiv av detta problemområde. Hur upplever eleverna att lärarna synliggör lärandemålen? Skulle eleverna vilja få mer kunskaper eller undervisning kring lärandemålen och skulle de vilja att lärarna utvärderar deras kunskaper kring dem?

Det skulle även vara intressant att se effekten av att utvärdera elevernas förståelse för lärandemålen. Kan lärarnas utvärdering underlätta eller effektivisera lärandet?

## Referenslista

Berlo (1961). *The process of communication: an introduction to theory and practice*. New York: Holt, Rinehart and Winston

Dalen (2008). *Intervju som metod*. 1. uppl. Malmö: Gleerups utbildning

Fiske (1997). *Kommunikationsteorier: en introduktion*. Ny, rev. uppl. Stockholm: Wahlström & Widstrand

Folke-Fichtelius & Lundahl (red.) (2010). *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur AB

Johansson & Svedner (2010). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. 5. uppl. Uppsala: Kunskapsföretaget

Jönsson (2012). *Lärande bedömning*. 2. uppl. Malmö: Gleerups

Jönsson (2013). *Lärande bedömning*. 3. uppl. Malmö: Gleerups

Kvale & Brinkmann (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Lasswell (1948), Communicationsmodel

Hämtad från: <http://communicationtheory.org/lasswells-model/>

Lindström, Lindberg & Pettersson (red.) (2011). *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. 2., uppdaterade uppl. Stockholm: Stockholms universitets förlag

Lundahl (2011). *GR Utbildning Pedagogiskt Centrum Multimediestudion* [YouTube]

Hämtad från (2010-10-26): <http://www.youtube.com/watch?v=s0r--Iu2C1M>

Lundgren, Säljö & Liberg (red.) (2012). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]. 2.*, [rev. och uppdaterade] utg. Stockholm: Natur & kultur

Nilsson & Waldemarson (2011). *Kommunikation för ledare. 2.* uppl. Lund: Studentlitteratur

Patel & Davidson (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning. 4.*, [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Redelius & Hay (2012). *Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education.* Physical Education and Sport Pedagogy. Vol. 17, No. 2, April 2012, 211–225).

Shannon & Weaver (1949). *The mathematical theory of communication.* Urbana, Ill.: University of Illinois Press

Skolverket (2005). *Lägesbedömning*

Tillgänglig:

[http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1516](http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1516)

Skolverket (2012). *Bedömningsstöd i idrott och hälsa*

Skolverket (2011) *Läroplanen för grundskolan 2011.* Skolverket

Hämtad från:

[http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.178294!/Menu/article/attachment/Bedomningsstod\\_I\\_DH\\_7-9.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.178294!/Menu/article/attachment/Bedomningsstod_I_DH_7-9.pdf)

Svensson & Starrin (red.) (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik.* Lund: Studentlitteratur

Trost (2010). *Kvalitativa intervjuer. 4.*, [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Tubbs & Moss (2008). *Human communication: principles and contexts*. 11. ed. [international student ed.] Boston: McGraw-Hill Higher Education

White & Frederiksen (1998). *Cognition and Instruction*. Vol. 16, No. 1 (1998), pp. 3-118.

Published by: Taylor & Francis, Ltd.

Hämtad från

<http://www.jstor.org/stable/3233668>

Wiliam (2013). *Att följa lärande formativ bedömning i praktiken* /. Johanneshov: MTM

# Bilaga 1

## Litteratursökning

### Vilka sökord har du använt?

*Lärandemål, formativbedömning, bedömning i idrott och hälsa, synliggöra lärandemål, kommunikationsteorier, kommunikationsmodeller, Tubbs kommunikationsmodell.*

### Var har du sökt?

GIH:s bibliotekskatalog , Google, Google scholar. Sub.su.se, Stockholmuniversitets huvudbibliotek

### Sökningar som gav relevant resultat

*Google: Lärandemål, formativbedömning, bedömning i idrott och hälsa, synliggöra lärandemål, kommunikationsteorier, kommunikationsmodeller, Tubbs kommunikationsmodell*  
GIH:s bibliotekskatalog: *Lärandemål, formativ bedömning, bedömning i idrott och hälsa*

### Kommentarer

Jag hade väldigt svårt för att hitta relevant litteratur till kommunikationsmodellen. Jag gav dock inte upp då jag ansåg att en sådan modell var precis vad denna studie behövde. Efter många sökningar på Google.se hittade jag boken Tubbs & Moss (2008). Boken fjärr beställde jag från Sundsvall genom Stockholms universitetsbibliotek.

# Bilaga 2

## Intervjufrågor

### Studiens syfte:

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare synliggör lärandemålen för elever ämnet idrott och hälsa.

- Vilka redskap använder lärare för att synliggöra lärandemålen?
- Hur vet lärarna att eleverna förstått lärandemålen? (skriv i bakgrund om utvärdering)
- När i undervisningen synliggörs lärandemålen?

## Intervjufrågor

- Får eleverna tillgång till kriterierna?
- Vilka redskap/metoder använder du för att synliggöra kunskapskriterierna för eleverna?
- Hur arbetar du fram dessa?
- Hur förhåller ni er till värdeorden som förekommer i kursplanen, när ni presenterar dem för eleverna?
- Hur har dessa funkat enligt dig?
- Vilket arbetssätt för att synliggöra lärandemålen, anser du är det mest effektiva?

### När synliggörs lärandemålen

- Hur ofta tar du fram kriterierna under ett avsnitt, t.ex. boll och nätspel (om ni har det) och visar för eleverna?

Hur ser dessa kriterier ut, jämfört med originalet från kursplanen eller är det en matris som du format?

- Frågar eleverna efter att få se kriterierna under periodens gång? Isf vilka elever är det som frågar?
- Fungerar alla redskap lika effektivt för alla elever?
- Hur utvärderas elevernas kunskaper kring lärandemålen, hur vet du att de vet vad som förväntas av dem? (isf, hur går du tillväga?)

### Hur utvärderar lärarna elevernas kunskaper kring lärandemålen?

- Hur vet ni att eleverna förstått lärandemålen? Utvärderas deras bedömningskunskaper?

### Metoder för att synliggöra

(generellt)



- Vilka av dessa metoder förekommer mer regelbundet under din undervisning?
- Varför har du valt den metoden oftare än de andra?
- Kan alla dessa metoder bidra med lika mycket i alla ämnen? Varför?

#### Bedömningsmatriser

- Hur ser era matriser ut? Är de uppgiftsspecifika eller generella?
- Används:  
Medkonstruktion?  
Kamratbedömning?  
Självbedömning?

#### Problem/övrigt

- Upplever du några problem när ni presenterat lärandemålen och hur har ni gjort för att lösa dessa?
- Vad anser du i övrigt kring synliggörandet av lärandemålen? Hur viktigt tror du det är att eleverna lär sig bedöma sitt eget arbete?