



”Vadå jag är ju jättebra på fotboll, jag ska ha ett A”

- En studie om rättvis och likvärdig bedömning och betygsättning i ämnet idrott och hälsa

Emelie Ahlund

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN
Självständigt arbete avancerad nivå 3:2014
Idrott, fritidskultur och hälsa (F-6)
Seminariehandledare: John Hellström
Examinator: Bengt Larsson

Sammanfattning

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att ta reda vilka förutsättningar lärare i idrott och hälsa (F-6) skapar för en rättvis och likvärdig bedömning och betygsättning. Undersökningen belyser hur väl ämnets syfte, mål och kriterier kommuniceras till eleverna, hur lärarna går tillväga då de bedömer elevernas prestationer och hur lärarna skapar bedömningssituationer som visar och utvecklar lärandet.

Frågeställningar:

- Förmedlar lärarna mål och kriterier till eleverna?
- Vilka strategier använder lärarna för bedömning och betygsättning?
- Vilka möjligheter ger lärarna eleverna att visa och utveckla sina kunskaper?

Metod

Studien har en kvalitativ ansats och datainsamlingen består av kvalitativa intervjuer.

Urvalsgruppen är fem lärare som jobbar med ämnet idrott och hälsa på låg- och mellanstadiet.

Metoden har valts för att få djupa, ingående och innehållsrika svar på mina frågeställningar.

Resultat

Resultatet av studien visar att lärarnas arbete med att förmedla mål och kriterier till eleverna sker i olika stor utsträckning, samt att lärarna använder sig av olika metoder för att nå fram.

En av de största bristerna som studien visar är lärarnas dokumentation, som på några håll är näst intill obefintlig. Lärarna är positiva till formativ bedömning men visar inte på stor kunskap inom området. Endast en lärare använder sig av formativ bedömning aktivt i undervisningen, medan de andra får med enstaka delar. Lärarna bedömer eleverna flera gånger och på flera olika sätt i varje moment för att se elevernas utveckling och ge möjlighet att visa lärandet på flera olika sätt. Den större delen av lärarna anser att diskussion är viktig och tar sig tid för det i undervisningen, det är ett sätt för att skapa belägg för elevernas kunskaper.

Slutsats

Slutsatsen av studien är att lärarna skapar några av de förutsättningar som krävs för en rättvis och likvärdig bedömning i jämförelse med tidigare forskning som visar på större brister i lärarnas tillvägagångssätt. Dock finns utvecklingsområden, framförallt inom formativ bedömning och dokumentation av elevernas lärande och kunskapsutveckling.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	1
2. BAKGRUND	2
2.1 FÖRSKJUTNINGEN FRÅN DET RELATIVA BETYGSSYSTEMET	2
2.2 DEN NUVARANDE KURSPLANEN	2
2.3 DEFINITION AV BETYG OCH BEDÖMNING	4
2.4 TILLFÖRLITLIGHET OCH VALIDITET	5
2.5 STRATEGIER SOM FRÄMJAR EN RÄTTVIS BEDÖMNING OCH BETYGSÄTTNING	6
2. FORSKNINGSÖVERSIKT	7
2.1 GENERELL GRANSKNING AV BETYG OCH BEDÖMNING	7
2.2 GRANSKNING AV BETYG OCH BEDÖMNING I ÄMNET IDROTT OCH HÄLSA	8
2.3 OLIKA TILLVÄGAGÅNGSSÄTT FÖR BEDÖMNING	10
3. TEORETISKT PERSPEKTIV	11
3.1 ETT SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV PÅ LÄRANDE	12
3.2 ANALYTISKA VERKTYG	12
3.2.1 DEN PROXIMALA UTVECKLINGSZONEN	12
3.2.2 SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV OCH FORMATIV BEDÖMNING	13
3.3 WILIAMS 5 NYKKESTRATEGIER	14
3.3.1 KLARGÖRA, DELGE OCH SKAPA FÖRSTÅELSE FÖR LÄRANDEMÅL	14
3.3.2 ATT TA FRAM BELÄGG FÖR ELEVERNAS PRESTATIONER	15
3.3.3 ATT GE FEEDBACK SOM FÖR LÄRANDET FRAMÅT	15
3.3.4 ATT AKTIVERA ELEVERNA SOM LÄRANDE RESURSER FÖR VARANDRA	15
3.3.5 ATT AKTIVERA ELEVERNA TILL ATT ÄGA SITT EGET LÄRANDE	16
3.3.6 SUMMATIV OCH FORMATIV BEDÖMNING	16
4. SYFTE	17
4.1 FORSKNINGSFRÅGOR:	17
5. METOD	17
5.1 VAL AV METOD	17
5.2 URVAL OCH AVGRÄNSNING	18
5.3 GENOMFÖRANDE	18
5.4 DATABEARBETNING OCH ANALYSMETOD	19
5.5 TILLFÖRLITLIGHETSFRÅGOR	19
5.6 ETISKA ASPEKTER	20
6. RESULTATPRESENTATION	20
6.1 INFORMANTERNA	20
6.2 LÄRARNAS OM ATT GÖRA ELEVERNA INSATTA OCH DELAKTIGA I ÄMNETS MÅL OCH KRITERIER	20
6.3 LÄRARNAS STRATEGIER FÖR BEDÖMNING OCH BETYGSÄTTNING	23
6.4 LÄRARNAS OM ELEVERNAS MÖJLIGHETER TILL ATT VISA OCH UTVECKLA SINA KUNSKAPER	25
6.5 SAMMANFATTNING AV RESULTAT	28
7. ANALYS	28
7.1 ANALYS AV LÄRARNAS ARBETE MED FÖRMEDELA MÅL OCH KRITERIER	28

7.2 ANALYS AV LÄRARNAS STRATEGIER FÖR BEDÖMNING OCH BETYGSÄTTNING	30
7.3 ANALYS AV ELEVERNAS MÖJLIGHETER TILL ATT UTVECKLA OCH VISA SINA KUNSKAPER	31
8. DISKUSSION	32
8.1 LÄRARNAS ARBETE MED FÖRMEDLA MÅL OCH KRITERIER	32
8.2 LÄRARNAS STRATEGIER FÖR BEDÖMNING OCH BETYGSÄTTNING	34
8.3 ELEVERNAS MÖJLIGHETER TILL ATT UTVECKLA OCH VISA SINA KUNSKAPER	37
8.4 SAMMANFATTANDE DISKUSSION	38
8.5 METODDISKUSSION	39
REFERENSLISTA	40
BILAGA 1	1
LITTERATURSÖKNING	1
BILAGA 2	1
INTERVJUFRÅGOR	1

1. Inledning

Idag har vi ett mål- och kunskapsrelaterat bedömningssystem i svenska skolan. Det innebär att bedömning och betygsättning ska utgå från de mål och kunskapskrav som står i kursplanerna för Lgr 11. För att uppnå en rättvis och likvärdig bedömning krävs det lärare som är väl insatta i kursplanen och jobbar aktivt med betyg och bedömning. Det krävs att lärarna diskuterar och skapar en samsyn kring betyg och bedömning. Det gäller att bedöma det som ska bedömas och inte jämföra elever sinsemellan, det går inte heller att bara skapa sig ett helhetsintryck av eleven. Den bedömning eller det betyg en elev får ska tydligt kunna motiveras av läraren och vara tydligt relaterat till de uppsatta målen.

Hur lärare bedömer och sätter betyg har visat sig ha stor betydelse för elevers uppfattning om vad som är viktigt i ett ämne och på deras självkänsla. Det är en svår avvägning för lärarna mellan att ge utrymme till den fria tolkningen i kursplanen och att förverkliga kraven på att betygen ska vara likvärdiga och rättvisa (Redelius, 2010, s. 230). Då idrott och hälsa är min ämnesinriktning finner jag det intressant att ta reda på vilka förutsättningar lärare i idrott och hälsa skapar för en rättvis och likvärdig bedömning. Vidare ser jag mig kunna ha stor nytta av denna studie då jag själv börjar arbeta.

2. Bakgrund

2.1 Förskjutningen från det relativa betygssystemet

1994 övergick vi från det relativa betygssystemet till ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem. Det betyder att det förskjutits från en normrelaterad bedömning där eleven jämförs med andra elever i samma årskurs till att bedömningen nu grundar sig på i förväg uppställda krav. Det innebär att elevernas prestationer ska bedömas utifrån preciserade mål i kursplanen, som anger kunskapskriterier inom varje kunskapsområde (Lindström & Lindberg, 2005, s. 22). Ett mål- och kunskapsrelaterat bedömningssystem fordrar en djupgående analys av ett bestämt kunskapsområde, kring dess struktur och omfattning. Det är inte det lättaste då det kräver tid och sakkunniga lärare inom det specifika ämnesområdet (Lindström och Lindberg, 2005, s. 22). Till skillnad från det normrelaterade systemet där resultat meddelades i poängform, utgår det målrelaterade systemet ofta utifrån en matris som beskriver elevens starka och svaga sidor. Läraren uppmärksammar framsteg och söker allsidigt för att beskriva elevens kunskap och kompetens (Lindström och Lindberg, 2005, s. 23). Förr kunde lärarens roll vara att förmedla kunskap till eleven, som lagrade den för att sedan få användning för kunskapen vid bedömningstillfället. Idag ser man på undervisningen som att eleven formar sin kunskap i samverkan med andra och med stöd från läraren. Det handlar om vilken kvalitet eleven visar i sina kunskaper. För att klara det behövs varierande bedömningssituationer olika uppgiftstyper och nya bedömningsredskap (Kjellström, 2011, s. 193). Eleverna får inte tro att måluppfyllelse endast handlar om att fullfölja en aktivitet eller ha roligt på lektionen och tillföra engagemang. De ska även tycka om utmaningen att lära och göra framsteg (Hattie, 2012 s. 77).

2.2 Den nuvarande kursplanen

Som sagt skiljer sig den nuvarande mål och kunskapsrelaterade läroplanen betydligt från de föregående. Den tydliggör övergripande mål för verksamheten, som rör personlig och kunskapsmässig utveckling samt värdegrund. Den innehåller däremot ingen information om vad undervisningen bör innehålla eller vilka undervisningsmetoder som kan användas. Det som ska bedömas är kunskapskvalitet och inte kunskapskvantitet. Därmed är det upp till skolorna att gestalta undervisningen så att elevernas kvaliteter kommer fram. Att lärare får anpassa och tolka målen själva är en stor skillnad mot det tidigare relativa betygssystemet. Läraren har större frihet till tolkningen men då tillkommer även ett större ansvar, speciellt för

bedömning och betygsättning (Eklöf, 2011, s. 74). Betygsättningen ska vara likvärdig, elever med kunskaper av samma kvalitet ska få samma betyg oavsett vilken skola de går på. Det är något som visat sig vara svårt i ett decentraliserat målstyrt system. Därför har mycket kritik riktats mot det målrelaterade systemet. Målen i kursplanen har kritiserats för att vara svåra att tolka. Då lärarna får bestämma kunskapskraven efter eget tycke finns risk att betygen inte blir rättvisa och likvärdiga. När kunskapsmålen är otydliga kan det i praktiken utformas som ett relativt betygsystem, eftersom när tydliga mål inte finns jämförs eleverna med varandra istället. Antydningar finns dock på att systemet fungerar bättre idag än vad det gjorde när det precis infördes. Det gäller både lärarnas uppgift att tolka kursplan och betygskriterier och betygens likvärdighet (Eklöf, 2011, s 76).

De riktlinjer och vägledning lärarna får för bedömning utifrån kursplanen Lgr 11 är följande: *”Betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har uppnått de nationella kunskapskrav som finns för respektive ämne. Som stöd för betygsättningen finns ämnes- specifika kunskapskrav för olika betygssteg”.*

Skolans mål är att varje elev

- utvecklar ett allt större ansvar för sina studier, och
- utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna.

Lärarna ska:

”Genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling, utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn, med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov, och vid betygsättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper”.

(Skolverket, 2011)

Både skolan och lärarna har en skyldighet att eftersträva en rättvis och likvärdig bedömning och betygsättning eftersom betygen har stor betydelse för elevens utveckling och framtid. För att bedömningen ska bli rättvis och likvärdig krävs att lärare känner till och kan tillämpa

kursplaner, kunskapskriterier och andra bestämmelser. Det krävs ett aktivt kursplanearbete där kriterierna tolkas och diskuteras med andra lärare (Skolverket, 2009). En rättvis bedömning och betygsättning innebär att den motsvarar kriterierna för betyget och att elevens kunskaper och färdigheter visas utifrån det som står i kursplanen. Med likvärdighet menas att måttstocken ska vara densamma för alla elever, bedömningen ska motsvara detsamma i en annan klass lärare (Skolverket, 5/5 -14). Skolverket kommenterar även begreppet likvärdighet på det vis att målstyrning inte betyder att alla har exakt samma kunskaper eller att kunskaperna mäts på precis samma sätt. Men däremot präglar samma mål verksamheten, och det är samma kvaliteter som bedöms och betygsätts. Detta gäller oavsett hur skolan valt att lägga upp undervisningen. Betygskriterierna spelar en viktig roll för likvärdigheten (Måhl, 1998, s 134). Det målrelaterade betygssystemet gör det svårare att blunda för eller dölja tillfällena när lärare inte kräver samma sak. Att elever och föräldrar har insyn i mål och kriterier gör att de har befogenhet att ifrågasätta betygen. Det i sin tur gör att lärarna måste kontrollera varandra vilket leder till att likvärdigheten på så vis kan öka (Måhl, 1998, s. 85). Trots detta visar underlag från skolverket tyvärr att det mål och kunskapsrelaterade betygssystemet inte levt upp till förväntningarna gällande betyg och bedömning. Betygsättningen har inte tillräckligt god kvalitet för att alla elever ska garanteras en rättvis bedömning och betygsättning (Skolverket, 5/5 -14).

2.3 Definition av betyg och bedömning

Det förekommer inom forskarvärlden olika definitioner av bedömning. Därför finns också en varierad syn på dess mål och syfte. En beskrivning är att bedömning betyder ”att värdera och fälla ett omdöme av något”. En annan beskrivning är att bedömning är en kontinuerlig insamling av material under en undervisande och lärande process, som i sin tur baseras på ett beroende mellan bedömning, läroplan, pedagogik och lärande. Bedömning kan också betraktas som mångfaldiga uppgifter och situationer där eleverna ges tillfälle att visa kunskaper, förståelse, färdigheter och ett praktiserat innehåll i ett sammanhang som öppnar upp för lärande och utveckling. Att bedömning är en del som ingår i det bredare begreppet utvärdering, medan betygsättning i sin tur är en form av bedömning (Annerstedt, 2009, s. 2). Betyg och bedömning hjälper eleverna att förstå vilken kunskap som är viktig och som bör finnas efter genomförd kurs. Betygsättning är ett bevis på vad som är central kunskap i ett ämne, och visar tydligt vad ämnet går ut på. Betygsättning och bedömning kan beskrivas som en huvudfaktor när det gäller att beskriva ämnet Idrott och hälsas identitet (Annerstedt, 2009, s. 4), eftersom det visar vilka indikatorer som är viktiga.

2.4 Tillförlitlighet och validitet

Ett visst mått av tillförlitlighet är nödvändigt för alla bedömningar, eftersom att de inte annars kan stötta elevers lärande och bli meningsfulla omdömen. Det kan noteras att enstaka bedömningar har en låg tillförlitlighet, därför bör bedömningar göras gentemot alla mål vid upprepade tillfällen. På så sätt nås en mer allsidig och tillförlitlig bild av vad eleverna klarar av (Jönsson, 2012, s 56). Tillförlitligheten som även kallas reliabilitet är ett problemområde inom bedömningen som handlar om att inte låta slumpen få för stor inverkan på resultaten. För att undvika det handlar det om att lyckas pricka in så noga som möjligt vart eleven befinner sig i förhållande till målet. Blir det fel vid instruktionerna för hur eleven ska närma sig målet är de värdelösa. Kunskapsbedömningar måste därför baseras på någon slags dokumentation eller observation, och utifrån det formuleras ett omdöme. Bedömningen borde vara lika oavsett när och var den görs, i ju högre mån det kan uppnås desto tillförlitligare blir omdömet eller betyget (Jönsson 2012, s. 52-53). Tillförlitligheten gynnas av utförliga bedömningsanvisningar, konkreta exempel eller beskrivningar på elevprestationer av olika kvalitet, så att läraren har något att gå efter i bedömningen. Olika bedömningar mot samma mål ökar även tillförlitligheten (Jönsson, 2012, s. 54).

Validiteten i bedömningen handlar om att försäkra sig om att informationen man får är lämplig utifrån det som ska bedömas. Det räcker inte att mäta noggrant om man inte mäter det som skall mätas. En grundläggande förutsättning för validiteten är att uppgifterna som eleverna ska göra och bedömas på är i linje med de uppsatta målen. Validitet handlar om att samla argument för att bedömningen är giltig, med utgångspunkt i bedömningens syfte. När en bedömning görs finns risk för att andra faktorer påverkar, vilket gör att bedömningen kan bli felaktig och ge en orättvis tolkning av resultatet (Jönsson, 2012, s. 59). Det finns några validitetsaspekter som bör finnas i minnet när bedömningar konstrueras. Det är att en bedömning alltid ska utgå från kursplanerna där mål och bedömning måste stämma överens, endast det som är relevant för målet ska komma med i bedömning och oväsentliga faktorer ska inte påverka. Validiteten är inte sammanbunden till ett specifikt bedömningsinstrument, utan beror på hur instrumentet används (Jönsson, 2012, s 65).

2.5 Strategier som främjar en rättvis bedömning och betygsättning

För att kunna göra bedömningar och samla in den information som behövs krävs en god observationsförmåga. Om läraren är en dålig observatör blir det svårt att göra korrekta bedömningar. Därför behöver lärare ha en god förmåga att observera samt ha detaljerad kunskap om aktiviteten och vilka kriterier som gäller för bedömningen (Annerstedt, 2007, s. 202). Om inte klara bedömningskriterier finns kommer läraren att göra en form av helhetsbedömning av eleven. Det är viktigt att lärare diskuterar och tränar bedömning och betygsättning tillsammans så att dem uppfattar det på samma vis. Dokumentation som görs kan vara till exempel skriftliga anteckningar i en journal eller att videoinspelningar (Annerstedt, 2007, s. 203). I ämnet idrott och hälsa bedöms eleverns prestationer oftast direkt på plats. Då är det viktigt med en bra bedömningsförmåga och genomtänkta bedömningssituationer. En nyckelregel är att inte bedöma för många elever under samma lektion. Det är också bra att ha klart för sig vilken typ av anteckningar som ska föras kring elevens utveckling (Annerstedt, 2007, s. 203). Att låta eleverna utvärdera sig själva kan vara ett möjligt sätt att underlätta bedömning, och använda som utgångspunkt för diskussion med eleverna. Det krävs då självklart att eleverna är väl insatta i betygskriterierna för momentet.

Genom att använda bedömningsmatriser bedöms olika aspekter av kunskap, och vad som bedöms kan variera beroende på vad bedömningen syftar till. Inom de olika aspekterna bedöms kvaliteten i ett antal nivåer. Nivåbeskrivningarna bör vara tydliga och aspekterna ska formuleras i förhållande till målen, annars blir inte matrisen särskilt användbar (Kjellström, 2005, s. 195). Bedömningsmatriser fungerar bra för att stötta just tillförlitligheten och validiteteten, för att det då används tydliga bedömningsanvisningar. Bedömningsmatriser kan fungera som kommunikation både till lärare samt elever. Matriserna förmedlar vad som är viktigt och vad som ingår i bedömningen, genom att kriterier och progressionsnivåer görs tydliga (Jönsson, 2012, s. 67). Bedömningsmatriserna kan stötta bedömningen genom att enskilda lärare kan ta stöd i matrisen för att bedöma alla elever likadant. Det ska inte spela någon roll i vilken ordning eleverna blir bedömda. Det hjälper också lärare att kunna bedöma mer likartat, samma prestation ska ge samma bedömning oavsett vem som bedömer (Jönsson, 2012, s. 70). Det finns både analytiska och holistiska matriser. Med en analytisk matris menas att varje kriterium bedöms för sig, alltså olika delar i ett moment bedöms enskilt. I en holistisk bedömningsmatris ses elevens prestation i mer övergripande kategorier. De

holistiska matriserna är oftast tidsbesparande medan en analytisk bedömning ger mer information om svagheter, styrkor och utvecklingsbehov (Jönsson, 2012, s. 68).

Att arbeta med LPP som står för lokal pedagogisk plan innebär att läraren gör en tolkning av vilka kunskaper eleverna bör utveckla utifrån målen i kursplanen. Den lokala planeringen kan vara för olika arbetsområden eller gälla för ett helt läsår. Syftet med planeringen är att klargöra kopplingen mellan nationella mål, undervisningens innehåll och bedömningen. I planeringen bör det framgå vad som är målen med undervisningen, vilket innehåll undervisningen kommer att ha och vilket arbetssätt som kommer att användas för att nå målen (Skolverket 2009, s. 11). Planeringen ska vara utformad så att det är tydligt för elevernas vad som förväntas av dem, och hur deras kunskaper kommer att bedömas. Den lokala pedagogiska planeringen är ett bra sätt för vad de ska lära och utveckla, därför är det bra om planeringen är skriven till eleverna också. Kortfattat bör en LPP innehålla målen att sträva mot, hur läraren konkretiserat dem för att passa åldersgruppen, arbetssätt och arbetsformer för att nå förmågorna som är beskrivna i mål och till sist vad läraren kommer att bedöma och hur bedömningen går till (Skolverket, 2009, s. 12).

Sammanfattningsvis kan då klargöras att läraren bör ha klart för sig vilka mål och kriterier som gäller för bedömningen vilket underlättas genom att jobba med matriser eller LPP, diskutera och träna bedömning med andra lärare, föra en tydlig dokumentation och skapa genomtänka bedömningssituationer. Att använda den formativa bedömningen är ett medel för att ge eleverna ett mer realistiskt förhållningssätt till bedömning och betygsättning. Dessutom får läraren ytterligare ett bedömningsinstrument som hjälper dem att få en tydlig sammanfattning av elevernas prestationer (Annerstedt, 2007, s. 205). Jag kommer att diskutera formativ bedömning närmre i den teoretiska delen.

2. Forskningsöversikt

2.1 Generell granskning av betyg och bedömning

Forskning visar att lärare upplever det som problematiskt att vara ensam lärare i ett ämne (Riksrevisionen, 2004:11, s. 68), då de inte kan diskutera kring betyg och bedömning i lika stor utsträckning. Riksrevisionen redovisade även att samarbetet kring bedömning och betygsättning var nästan obefintligt mellan olika skolor inom kommunen. Det visade sig att det råder stor brist på kompetensutveckling och lärarna får ofta på egen hand få söka efter

den. Det leder i sin tur till att det råder stor osäkerhet kring bedömning ute i skolorna. Enligt undersökningen ansåg elever och föräldrar att de inte fick tillräckligt med information kring betyg och bedömning. Eleverna får färdiga kriterier från lärarna som är svåra att tolka, och eleverna upplever att betygsättningen är knuten till lärarens egna värderingar. Eleverna är inte heller delaktiga i att ta fram lokala mål och kriterier, vilket de borde vara (Riksrevisionen, 2004:11, s. 68).

2.2 Granskning av betyg och bedömning i ämnet idrott och hälsa

I ämnet idrott och hälsa uppger drygt var fjärde elev att läraren inte ger dem rättvisa betyg. Elever som upplever rättvisa betyg uppger i högre grad att de fått veta vad som är bestämt i kursplanen att de ska lära sig och att de har kännedom om ämnens betygs-kriterier (Skolverket, 2009).

Om lärare i idrott och hälsa har svårt att formulera de förväntade kunskapsmålen innebär det stor risk för att kunskapsmålen inte utgör utgångspunkten för bedömningen, vilket dem skall göra. Det har visat sig vara relativt stor skillnad i betygsättningen mellan olika lärare vilket inte stödjer elevers rätt till att bli rättvist och likvärdigt bedömda (Redelius, 2010, s 217).

Utifrån skolinspektionens kvalitetsgranskning (rapport 2012:5) av idrott och hälsa, visas att eleverna inte alltid bedöms utifrån kunskapskraven. I 18 av 36 skolor som ingick i undersökningen behöver bedömningen utvecklas i något avseende, och bedömningsprocessen varierar mycket mellan lärare. Granskningen visar att många lärare tenderar att lägga stor vikt på tävling och resultat. Bedömning utifrån tävling och resultat ger inte eleverna någon uppfattning om kvaliteter i lärandet i relation till kunskapskraven, inte heller om vad de behöver lära sig. Det förekommer även att elevernas kunskaper bedöms utifrån kriterier som saknar stöd i kursplanen (Skolinspektionen, 2012).

Samtidigt finns lärare som arbetar utifrån en strukturerad bedömningsprocess där det finns en tydlig koppling till kunskapskraven i undervisningen., där läraren söker information om var eleven befinner sig i förhållande till målen och tar sikte på hur eleven ska komma vidare (Skolinspektionen, 2012).

Ett av de tydligaste resultaten av kvalitetsgranskningen (rapport 2012:5) är att eleverna ofta inte är insatta i ämnets syfte och vad de förväntas lära sig. Enligt läroplanen ska skolan

redogöra för mål och krav både för elever och föräldrar. Ofta vet eleverna för lite om kunskapskraven för att kunna relatera kunskaperna till dessa visar undersökningen. Eleverna har svårt att formulera vad de förväntas tillägna sig för kunskap i ämnet idrott och hälsa. Vad syftet är med de enskilda lektionernas upplägg tycks vara svårt att begripa för eleverna. Lärarna använder överlag lite tid till att sätta undervisningen i ett sammanhang och man ser sällan att de konkretiserar ämnets innehåll i förhållande till kursplanens mål och kunskapskrav. Granskningen visar även att det är ovanligt att lärarna följer upp undervisningen och försäkrar sig om att eleverna förstår vad som förväntas av dem. Däremot är det en högre andel bland lärarna än bland eleverna som anser att det stämmer mycket bra att eleverna får kännedom om betygskriterierna och vad som är bestämt i kursplanen (Skolverket, 2007, s. 14). Lektionerna har ofta väldigt kort avslut och eleverna ges lite tid till reflektion. Det gäller att sträva efter att nå ett arbetssätt där undervisningen hänger ihop med ämnets syfte och som gör det möjligt för eleverna att nå målen (Skolinspektionen, 2012).

Kommunikationen i idrott och hälsa sker enligt lärarna genom gemensam diskussion, följt av att läraren ställer frågor och enskilda elever svarar. Många lärare anger också att de sällan eller aldrig pratar eller ställer frågor till enskilda elever. Idrott och hälsa visar sig vara ett av de ämnen där det förekommer minst diskussioner mellan elever och lärare. Elevernas uppfattning skiljer sig dock en aning, i NU-03 undersökningen uppgav 74 procent av eleverna att det sällan eller nästan aldrig förekommer undervisning där läraren frågar enskilda elever. 58 procent av eleverna uppgav även att det sällan eller aldrig förekommer gemensamma diskussioner. Endast en liten grupp uppgav att gemensam diskussion förekommer på varje lektion. Däremot är det en mer likartad syn mellan lärare och elever när det gäller om läraren har tid att bemöta eleverna när de har frågor om något i undervisningen. Drygt hälften anser att det stämmer ganska bra, och en tredjedel att det stämmer mycket bra (Skolverket 2007, s. 29-30).

Även enligt nationella utvärderingen 2003 syns en problematik gällande betyg och likvärdighet, det visar en relativt stor variation i betygsättningen lärare emellan. Generellt verkar man kunna säga att den fokusering på fysisk aktivitet som beskriver ämnet i praktiken och som kännetecknas av ett positivt och aktivt deltagande verkar vara det som lägger grunden för ett okej betyg i ämnet, ”bara man är aktiv klarar man sig”. Det är ett fåtal elever som inte har godkänt bland de som har hög aktivitet under lektionerna. Studien visar också att många elever får bland de högsta betygen trots att de inte kan dansa eller orientera sig i

skogen. Några elever har till och med de högre betygen trots att de inte kan simma. Det finns här en problematik i betygsfrågan och detta är ett område som är i behov av utveckling. Det kan då diskuteras vad det egentligen är som ska bedömas i ämnet, samt vilka kunskapskvaliteter som eleverna ska ha för de olika betygsnivåerna? (Skolverket, 2012).

Forskning pekar på att det är vanligt förekommande att lärare väger in andra faktorer i sina bedömningar. Förutom kunskaper och färdigheter väger lärarna in aspekter som ordning och uppförande, aktivitet på lektionerna och personlighetsdrag i bedömningen och i betygen. Forskningen tyder även på att motivation och elevernas intresse för ämnet påverkar betygen i positiv riktning. Vad som bedöms skiljer sig mellan lärare på samma skola och den starkaste faktorn som spelar in verkar vara lärarnas egen övertygelse om bedömning (Redelius, 2010, 226).

Ett av några underliga mål handlar om att eleverna ska vara positiva och på bra humör. Betyder det då att inte arga, ledsna eller sura elever kan få bra betyg? En del skolor har också kriterier där eleverna ska vara duktiga på att plocka fram material och duscha efter lektionerna. Det verkar handla om anpassning till läraren trots att det varken är mål eller kriterier för grundskolan idag (Redelius, 2010, s. 226). Detta stämmer även överens med forskning gjord i USA där resultaten visade att viktiga kriterier för att uppnå godkänt betyg var att eleven var ombytt, deltog och ansträngde sig (Matanin & Tannehill 1994, s. 403). Många av lärarna i studien ansåg samtidigt att aktiviteten under lektionerna var viktigare än att bedöma elevernas utvecklingsprocess.

Forskare från flera olika länder har hävdade att en svårighet med dagens läroplaner är att de betonar en viss typ av kunskapssyn, medan metoderna för att bedöma elevers prestationer har en restriktiv effekt på just den sortens kunskaper som läroplanen vill främja. Läroplanerna har utvecklats till en mer komplex kunskapssyn och det går att se utveckling mot bedömningsinstrument som främjar lärandet även om det går långsamt (Lundahl, 2007).

2.3 Olika tillvägagångssätt för bedömning

I en studie som genomfördes i samband med att England övergick till en målrelaterad läroplan, studerades hur lärare gick tillväga i sin bedömning. Tillvägagångssätten kunde delas in i tre kategorier: Den intuitive läraren, bevissamlaren och den systematiska planeraren. För den *intuitive läraren* är bedömning mycket en fråga om magkänsla. Elevernas prestationer

dokumenteras inte utan läraren förlitar sig på känsla och minne och man prövar inte specifika mål. Det betyder att läraren inte alltid kan specificera elevernas kunskaper, utan de är sammanblandade med andra faktorer som personliga relationer och en helhetssyn av eleven. Detta sätt gör det svårt att formulera några skriftliga omdömen då läraren inte vet hur eleven ligger till i förhållande till målen. *Bevissamlaren* däremot försöker att samla in så mycket det går av det eleverna gör. Det ska vara så kallade ”bevis” och används främst i summativt syfte, för att sätta slutbetyg och inte för att hjälpa eleverna framåt. Dessa ”bevis” är ofta heller inte planerade utifrån målen, vilket innebär att den dokumentation som samlats in inte kan svara på vilka konkreta mål eleven uppnått (Jönsson, 2012, s. 62). *De systematiska planerarna* planerar och gör bedömningen till en integrerad del i sin undervisning. De har på förhand planerat vad de ska bedöma, och använder olika bedömningsformer i förhållande till vad som ska bedömas, och dokumenterar elevernas prestationer. Denna bedömning görs i första hand i formativt syfte, och ligger inte och väntar till slutet av terminen. Det som är relevant för målet som ska uppnås är det som inkluderas i bedömningen då arbetet sker utifrån kriterier (Jönsson, 2012, s. 63).

Att införa strukturerade bedömningstrategier i undervisningen förändrar kvalitén av undervisningen i idrott och hälsa, och elevernas upplevelse och lärande. Användning av bedömning i undervisningen gör att eleverna blir fokuserade på lärandet och eleverna mer inkluderade i lärarprocessen. Att ge eleverna förståelse för bedömningen i ämnet gör att det inte bara uppfattas som kul, utan eleverna förstår att det faktiskt är ett ”riktigt” ämne där kunskaper ska uppnås. När lärare i idrott och hälsa börjar engagera sig i en process av planerad och strukturerad bedömning blir det lättare att med tiden börja använda mer varierade bedömningsmetoder (*Physical education and sport pedagogy*, 2013, s. 226).

3. Teoretiskt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet på lärande innefattar samverkan mellan individer där kommunikation är en central och viktig del. Kommunikation skapar belägg för lärande, och är därför av vikt i betygsättning och bedömning. Att få eleverna insatta och delaktiga i bedömningen är ett viktigt kriterium för att bedömningen ska kännas och bli rättvis. Den formativa bedömningen är ett medel för att både lärare och elever ska ha koll på elevernas utvecklingsprocess. Därför kommer resultatet i denna studie analyseras med begrepp från det sociokulturella perspektivet på lärande samt formativ bedömning. Vårt nuvarande betygssystem ska leverera korrekt information om elevernas prestationer (William, 2013, s.

136), vilket kan underlättas av en formativ bedömning. Rättvis och likvärdig bedömning har en förbindelse till den formativa bedömningen.

3.1 Ett sociokulturellt perspektiv på lärande

Det sociokulturella perspektivet tar kort sagt utgångspunkt i att människor föds in och utvecklas inom ramen för samspel med andra människor (Säljö, 2014, s. 66). Kommunikation och språkanvändning är centralt i ett sociokulturellt perspektiv. Kommunikation mellan människor är avgörande för att kunna utnyttja de förutsättningar vi fått med otroliga resultat. Hur vi lär är en fråga om hur vi tillägnar oss resurser för att tänka och genomföra praktiska projekt som är delar av vår omgivning (Säljö, 2014, s. 23). Ur det sociokulturella perspektivet är det inte den biologiska grunden som avgör hur vår världsbild skildrar sig eller hur vi lär. Det är formen av lärande och utveckling inom den sociokulturella kretsen som avgör hur människor skapar färdigheter, kunskaper och förståelse. Genom kommunikation blir människan delaktig i kunskaper och färdigheter (Säljö, 2014, s. 36-37).

Det är naturligt i ett sociokulturellt perspektiv på lärande att anta att tänkande också kan vara en kollektiv process. Tänkandet äger rum mellan människor men också inom dem. Det som håller samman en konversation är att vi ger och tar utifrån gemensamma spelregler, att vi tänker i grupp (Säljö, 2014, s. 108). Tänkandet sker genom formuleringar och en bevarad gemensam förståelse för vad man håller på med som utvecklas genom kommunikation. Tänkandet är aktiva handlingar och innebär ansträngning i till exempel att lösa uppgifter i grupp (Säljö, 2014, s. 113). Genom att samtala och lyssna får vi gemensamt utnyttja varandras analyser och slutsatser. Vi får tillgång till andras tolkningar och kognitiva ansträngningar och kan då koppla ihop våra perspektiv på det vi talar om. Det är genom deltagande i kommunikation som vi möter och kan ta till nya tankesätt, samt nya sätt att resonera och att handla (Säljö, 2014, s. 114-115).

3.2 Analytiska verktyg

3.2.1 Den proximala utvecklingszonen

En av Lev Vygotskys (förespråkare för sociokulturella perspektivet) tankar är att människor ständigt befinner sig i utveckling och förändring. Vi har i varje situation nya möjligheter att ta till oss kunskaper från människor runt oss i samspelsituationer. Man ser på människor som ständigt på väg mot att ta till nya kunskaper och redskap med hjälp av vad de tidigare vet och

kan (Säljö, 2014, s. 119-120). Ett sätt att förklara detta på i förhållande till människors utveckling och lärande är att använda begreppet närmaste utvecklingszon (zone of proximal development). Definitionen av detta begrepp är avståndet mellan vad en individ kan klara av på egen hand, utan stöd och vad man kan prestera med vuxens hjälp eller i samarbete med mer erfarna kamrater. Meningen är att få fram potentialen i en individs förståelse eller agerande. Utvecklingszonen kan ses som en zon där den lärande är mottaglig för stöd och förklaringar av en mer kompetent person. Språket som då används i kunskapsöverföringen måste anpassas till de färdigheter som individen behärskar, för att den lärande ska kunna ta till sig kunskaper och insikter (Säljö, 2014, s. 122-123).

Vygotsky menar att lärare bör undvika att tycka att eleverna har fastnat i ett visst intellektuellt tillstånd och att de inte är kapabla till vidare utveckling. Om eleverna behandlas som att de fastnat i ett visst stadium kan det vara svårt för dem att bevisa motsatsen, om de bara får tillgång till svar och beteenden som anses lämpliga för det fack läraren placerat dem i (Phillips och Soltis, 2009, s. 92-93).

3.2.2 Sociokulturellt perspektiv och formativ bedömning

Fokus på bedömningens roll i läroprocessen har ökat både i Sverige och internationellt. Komponenterna i detta är elevens delaktighet i bedömningen, dokumentation av lärande och fortlöpande bedömning. Detta är kopplat till det sociokulturella perspektivet på lärande där tänkandet betraktas socialt. Det sociokulturella perspektivet förändrar bedömning till en mer aktiv och samarbetsinriktad aktivitet där bedömningens roll i undervisningen betonas, samt vikten av att både lärare och elever är delaktiga i bedömningen (Skolverket, 2011). Utifrån det sociokulturella perspektivet bör inte eleven enbart bedömas på vad eleven klarar av på egen hand, utan på vad som kan åstadkommas i samverkan med andra eller med hjälp av olika verktyg (Lindström, 2005, s. 23).

Utifrån denna aspekt har formativ bedömning utvecklats, som innebär att eleven ska få stöd i läroprocessen då bedömning är en del av läroprocessen. För att underlätta elevens lärande och inblick i bedömningen är det viktigt att göra bedömningar på väg mot målet. (Skolverket, 8/5, s. 5). Det är även ett viktigt instrument för dialogen mellan lärare och elev kring lärandet. Den formativa bedömningen kan också fungera som hjälpmedel för lärarens fortsatta planeringsarbete, den kan även innefatta elevens självbedömning (Björklund och Boistrup, 2005, s. 112). Den stora aspekten formativ bedömning består av är den feedback eleven får,

och det finns två delar som är extra viktiga där. Först handlar det om att eleven blir medveten om vilka kvaliteter som han/hon visar. Läraren ska hjälpa eleven att utveckla kunskap och tro till sitt kunnande för att fortsätta sin lärandeprocess. Den andra delen handlar om att göra eleven medveten om vad han/hon ska fokusera på framöver. Tillsammans kan läraren och eleven sätta upp konkreta mål för lärandet som relateras till kursplanen (Björklund och Boistrup, 2005, s. 113). Den formativa bedömningen kan förklaras i fem nyckelstrategier som jag redogör för nedan.

3.3 Williams 5 nyckelstrategier

3.3.1 Klargöra, delge och skapa förståelse för lärandemål

Det är en viktig del att försäkra sig om att eleverna förstår vad de ska lära sig utav de aktiviteter som de företar sig i klassrummet. Det kan göras genom att läraren i början av varje lektion sätter upp ett lärandemål, lektionsmålen ska alltså anges tydligt. Att komma ihåg är dock att det inte alltid är positivt att i förväg berätta vad målet med en aktivitet är, ibland kan det vara fördelaktigt att eleverna får reflektera över det i efterhand (William, 2013, s 71-73). Bedömningsmatriserna är en viktig metod till att klargöra och delge mål, och efter matriserna presenterats för eleverna kan dem tillsammans med kamraterna diskutera vad det som står kan betyda i praktiken. Det är ofta utav värde att utveckla lärandemålen tillsammans med eleverna, och den processen kallas för ”medkonstruktion” (William, 2013, s. 74). Självklart har läraren övertaget och bestämmer i slutändan. Fördelen med att låta eleverna vara med och diskutera fram mål och kriterier är att eleverna tillägnar sig förmågan att själva kunna förstå och hantera lärandemålen och framstegskriterierna i arbetet. Att utveckla och skapa bra lärandemål handlar om lärarnas kreativitet (William, 2013, s. 77). Det finns tre frågor kring utveckling av lärandemål och kriterier som det lönar sig att se över. Dem är uppgiftspecifika kontra allmänna bedömningskriterier, produktfokuserade kontra processfokuserade kriterier och officiellt kontra elevvänligt språk. En bedömningsmatris är uppgiftspecifik när den endast syftar på en specifik uppgift, och allmän är den om den går att använda i flera olika uppgifter. Produktfokuserade kriterier fokuserar på vad eleverna förväntas kunna efter en undervisningsperiod medan processfokuserade kriterier bryter ner målet i delar. Till exempel när det gäller idrott kan komplexa rörelser brytas ner till enklare delar för att sedan sättas ihop. Idrottslärare vet ofta att de flesta barn lär sig lättare om processen bryts ner i flera steg (William, 2013, s. 78-79). Med ett elevvänligt språk menas att lärarna lägger och utformar

språket på en nivå så att eleverna förstår. Betydelser av svårare termer förklaras då med enklare ord (Wiliam, 2013, s 81).

3.3.2 Att ta fram belägg för elevernas prestationer

När det gäller att skapa belägg för elevernas prestationer finns några praktiska tekniker för lärare att använda. Några exempel på sådana är att ställa mycket frågor till eleverna, men inte slutna ja och nej frågor, utan frågor som öppnar upp för diskussion (Wiliam, 2013, s. 95). Ett sätt att få till bra diskussioner kan också vara att inte ställa frågor utan att komma med påståenden. Då blir eleverna tvungna till att tänka efter och dessutom motivera sina ställningstaganden. En bra metod är att låta eleverna diskutera frågorna i smågrupper eller par innan de lyfts upp i hela gruppen (Wiliam, 2013, s. 99-100). Lärare som lyssnar tolkande på elevernas svar kan få information om hur man kan lära ut något på ett bättre sätt, och hur undervisningen kan anpassas för att motsvara elevernas behov bättre (Wiliam, 2013, s. 100).

3.3.3 Att ge feedback som för lärandet framåt

Att ge feedback som för lärandet framåt handlar om feedbackens kvalitet. Det ska vara effektiv och konstruktiv feedback. Beröm behöver inte alltid gynna eleverna, och de bästa lärarna berömmar faktiskt något mindre än genomsnittet. Det är inte berömmets kvantitet som är viktig utan berömmets kvalitet, det vill säga att det är trovärdigt, konsekvent, specifikt och äkta. Det är även avgörande vid vilket tillfälle feedbacken ges. Ges den för tidigt innan eleverna hunnit jobba men en uppgift själva finns risken att de lär sig mindre (Wiliam, 2013, s. 124). Feedback är endast formativ om eleverna använder de kommentarer de får till att förbättra sina prestationer. Om det som är menat som hjälp inte kan användas, är feedbacken inte formativ. Effektiv feedback ska ge konkreta förslag på framtida förbättringar för att nå ett mål (Wiliam, 2013, s. 134).

3.3.4 Att aktivera eleverna som läranderesurser för varandra

Att aktivera eleverna som läranderesurser för varandra fokuserar på ett kollaborativt lärande och att eleverna kan förbättra och utveckla sina kamraters lärande, dem blir samtidigt mer insatta i läroprocessen och vad som krävs av dem (Wiliam, 2013, s. 147). Kopplat till bedömning kan kollaborativt lärande vara till exempel gruppdiskussioner och kamratbedömning. Gruppdiskussionerna kan fungera så att läraren i slutet av lektionen låter eleverna diskutera fram i grupper om de har några frågor kring dagens lektion. Det är ett bra tillfälle att få diskutera lektionsinnehållet med kamraterna och på så vis lära av varandra

(Wiliam, 2013, s. 153). Eleverna kan även skriva ned en lista med saker de lärt sig under lektionen som de sedan får redovisa för gruppen (Wiliam, 2013, s. 154). På så vis får även läraren belägg för elevernas kunskaper. Avsikten med kamratbedömning är att eleverna ska hjälpa varandra framåt mot målet, och inte att göra summativa bedömningar (Wiliam, 2013, s. 151). Genom kamratbedömningen ska eleverna lära sig att bedöma det dem gör samt att kunna ge feedback mot mål och kriterier. Det hjälper eleverna att urskilja vilka kvaliteter som ska bedömas (Jönsson, 2012, s. 89). Det är svårt att lära sig bedöma och ge feedback utifrån mål och kriterier. Det är därför något som måste jobbas in hos eleverna. Eleverna ska lära sig att se styrkor och svagheter och formulera dem på ett bra sätt. Men på vägen kommer de även lära sig att få syn på brister och kvaliteter i deras egna prestationer (Jönsson, 2012, s. 90). En positiv faktor med kamratbedömning kan vara att eleverna pratar samma språk och har därmed lätt att förstå och ta del av varandras instruktioner och råd (Wiliam, 2013, s. 148).

3.3.5 Att aktivera eleverna till att äga sitt eget lärande

Självbedömning handlar om att eleverna ska utveckla en insikt i det egna lärandet för att sedan kunna utveckla det (Wiliam, 2013, s. 160). Det handlar om självreglerat lärande och att eleven ska kunna samordna sina kognitiva resurser, handlingar och känslor som hjälp för sina lärandemål (Wiliam, 2013, s. 161). Att eleverna lär sig att bedöma den egna insatsen är dessutom något som står skrivet i läroplanen (Jönsson, 2012, s. 84). Självbedömningen bör ske kontinuerligt och bli en del i undervisningen. Den ska vara tydligt kopplat till det som görs i undervisningen för tillfället. För att eleverna ska kunna behärska självbedömning behöver de kunna hantera de tre punkterna: Vart ska jag ta vägen? Var befinner jag mig i förhållande till målet? Och hur ska jag närma mig målet? (Jönsson, 2012, s. 87).

3.3.6 Summativ och formativ bedömning

När man skiljer ut en formativ bedömning från andra bedömningar handlar det om att ta hänsyn till: Vart eleven ska? Var eleven befinner sig i förhållande till målet? Och hur eleven ska göra för att komma vidare? En summativ bedömning tar inte hänsyn till hur eleverna ska komma vidare i lärandet, utan fokus ligger på vart eleven ska och vart eleven kommit i förhållande till målet (Jönsson, 2012, s. 6). En konsekvens blir då att eleven själv får försöka lista ut vad som gick bra eller dåligt i en bedömningssituation, vilket blir ett problem. Man vill minimera dessa negativa effekter som den summativa bedömningen kan ge, vilket gjort att en förskjutning skett från att enbart jobba med summativ bedömning mot strategier för

lärande bedömning (Jönsson, 2012, s. 8). En viktig del i detta är att eleverna själva är involverade i bedömningen, då det förut var lärarna som uteslutande ansvarade för det (Lindberg, 2005, s. 244). Bedömningen ska upplevas som stödjande och inte som stämplande eller dömande (Lindberg, 2005, s. 250). Summativ och formativ bedömning behöver inte uppfattas som varandras motsatser, utan en summativ bedömning kan även användas i formativt syfte (Skolverket, 2011, s. 5).

I litteratur om bedömning och betygsättning görs dock en åtskillnad mellan formativ och summativ bedömning. Summativa bedömningar kan ses som en reaktion på något som just avslutats och är kopplat till en form av betygsättning på elevers prestationer. De formativa bedömningarna ger återkoppling på elevens lärande och lärarens undervisning (Annerstedt 2007, s. 3).

4. Syfte

Syftet med studien är att ta reda vilka förutsättningar lärare i idrott och hälsa (F-6) skapar för en rättvis och likvärdig bedömning och betygsättning. Undersökningen belyser hur väl ämnets syfte, mål och kriterier kommuniceras till eleverna, hur lärarna går tillväga då de bedömer elevernas prestationer och hur lärarna skapar bedömningsituationer som visar och utvecklar lärandet.

4.1 Forskningsfrågor:

- Förmedlar lärarna mål och kriterier till eleverna?
- Vilka strategier använder lärarna för bedömning och betygsättning?
- Vilka möjligheter ger lärarna eleverna att visa och utveckla sina kunskaper?

5. Metod

5.1 Val av metod

Denna studie är kvalitativt inriktad och resultatet kommer att redovisas i skrivna verbala formuleringar (Trost, 2005, s. 33). Genom att svaren i en kvalitativ metod redovisas i konkret form blir det lättare att förstå resultatet (Trost, 2005, s. 15). Datainsamlingen är gjord genom kvalitativa intervjuer (Patel och Davidson, 2011, s. 14), genom intervjuer finns stor flexibilitet och följsamhet med vad informanten berättar och lägger fokus på. Det ligger ett intresse i att

få så djupa och innehållsrika svar som möjligt (Hassmen, 2008, s. 108). Denna metod passade mig bra då jag ville få breda och djupa svar från lärarna, för att mer ingående kunna analysera och diskutera deras arbetssätt. Metoden ger bra utrymme för att ställa följdfrågor som vid intervjutillfället anses passande.

5.2 Urval och avgränsning

Informanterna i studien är fem lärare i idrott och hälsa som alla jobbar i Stockholms kommun. Lärarna undervisar på låg- och mellanstadienivå, vilket jag fann mest intressant då jag själv ska arbeta med den åldersgruppen. Jag valde att göra fem intervjuer då förhållandevis få intervjuer är att föredra, för många intervjuer kan göra det svårt att få en överblick och att se viktiga detaljer som förenar eller skiljer i resultatet (Trost, 2005, s.123). När informanterna valdes gjordes ett bekvämlighetsurval som är ett enkelt, effektivt och tidsekonomiskt sätt. En enkel och bra metod att använda när man snabbt vill få tag på deltagare till en undersökning (Hassmen, 2008, s. 109). Jag kontaktade båda mina VFU-skolor samt lärare jag varit i kontakt med vid tidigare undersökningar, jag tog även kontakt med två lärare jag själv haft under utbildningens gång som undervisar i de utvalda åldrarna.

5.3 Genomförande

Inför intervjuerna kontaktades samtliga lärare via mail där studiens område och syfte presenterades. Jag fick positiv respons av samtliga lärare och vi bokade in en tid för intervju som skulle ta max 40 minuter.

Jag hade mina intervjufrågor väl förberedda och hade även skrivit ner potentiella följdfrågor. Innan jag utförde intervjuerna gjorde jag en testintervju för att kunna rätta till frågor som möjligtvis var oklart formulerade och för att veta ungefär hur lång tid intervjun skulle ta. Samtliga intervjuer gjordes på fyrtio minuter eller mindre och allt material spelades in. Att spela in är ett bra sätt för att kunna lyssna noga på informanten hela tiden, och slippa anteckna. Det gör det även lättare att ställa lämpliga följdfrågor samt att samtalet faller sig mer naturligt. Under intervjuerna föll det sig naturligt att ställa en del följdfrågor som inte var utformade i förväg.

Intervjuerna genomfördes på lärarnas arbetsplats, där vi valde att sitta i en miljö där vi kunde prata ostört (Trost, 2005, s. 44). Det var av vikt att inga ljud fanns i bakgrunden för att få bra kvalitet på inspelningarna.

5.4 Databearbetning och analysmetod

Transkriberingen av det inspelade materialet gjordes direkt efter varje utförd intervju.

Transkriberingen är ett förberedande steg inför bearbetningen och analysen av data.

Intervjuerna skrevs då ner ordagrant då det gäller att hålla sig nära det som sagt, men transkriberingen måste ändå skrivas så att den blir begriplig (Hassmen, 2008, s. 112). Att transkribera direkt underlättar även inför kommande intervjuer ifall brister skulle finnas och som eventuellt behöver ändras. Ibland kan även oklarheter uppstå i informanternas svar och då är det bra att kontakta dem så fort som möjligt efter intervjun (Patel och Davidsson, 2011, s 121).

Redan under transkriberingen fann jag likheter och skillnader i lärarnas tillvägagångssätt och tankar kring betyg och bedömning. Jag antecknade dem som stödord för att senare använda till analys och diskussion. En stor fördel med att överföra en inspelning till skrift är att delar av kommunikationen kan framstå på ett tydligare sätt. Det ger en bättre överblick av de mönster som kommer framstå (Bjorndal, 2005, s. 86). När materialet sedan skulle sammanställas i resultatet skapades kategorier utifrån frågeställningarna och utifrån dessa försökte jag sedan se mönster och sammanhang. I analysen av data gäller det sedan att sammanställa materialet till helheter (Hassmen, 2008, s. 114-115), det gjordes genom att söka efter teman där det söktes efter vad som var gemensamt för lärarnas svar och vad som skilde dem åt. Här underlättade mina stödord mycket. Sedan försökte jag se vilka gemensamma mönster dessa teman kunde bilda, för att sedan få ihop de olika delarna till en helhet (Hassmen, 2008, s. 114-115).

5.5 Tillförlitlighetsfrågor

När strukturerade intervjuer görs är undersökningens tillförlitlighet starkt relaterad till intervjuarens förmåga och säkerhet (Patel och Davidsson, 2011, s.104). När intervjuaren registrerar svaren kan olika typer av bedömarfel uppstå, det är därför en förutsättning att intervjuaren är tränad för att uppnå förhållandevis god reliabilitet (Patel och Davidsson, 2011, s.104). Då jag gjort intervjuer tidigare ser jag det som att reliabiliteten är relativt god, och då

verkligheten lagrats i ljudform kan den lyssnas på i repris flera gången vilket försäkrar att allt uppfattats korrekt (Patel och Davidsson s.104). Eftersom intervjuerna spelats in kan även intygas att ordagranna återgivning av lärarnas svar ges vilket stärker validiteten för språket (Kvale och Brinkmann, 2009, s. 203).

5.6 Etiska aspekter

Informanterna meddelades i förväg angående de etiska aspekterna. Informationskravet där forskningens syfte redogörs och samtyckeskravet då lärarna själva har rätt att bestämma om sitt deltagande i studien (Patel och Davidson, 2011, s. 63). Lärarna informerades också om konfidentialitetskravet som garanterar dem anonymitet och att det inte kommer vara möjligt att koppla resultatet i studien till dem (Vetenskapsrådet, 2011, s. 68). Det görs genom att varken namn på lärarna eller namn på skola kommer att nämnas. Jag klargjorde även för lärarna att det inspelade materialet skulle raderas direkt när det inte behövdes längre (Kvale och Brinkmann, 2009, s. 204).

6. Resultatpresentation

6.1 Informanterna

Lärare 1 - Man 43 år, idrott och hälsa åk 3-gymn. 17 år i yrket.

Lärare 2 - Kvinna 57 år, Gymnastikdirektör, fil kand i pedagogik, fil mag. i idrottsvetenskap. Åk F-gymn. 37 år i yrket.

Lärare 3 - Kvinna 60 år, idrott och hälsa åk. F-gymn. 37 år i yrket.

Lärare 4 - Kvinna 55 år, folkhögskola med idrottsinriktning, 30 år i yrket.

Lärare 5 - Man 43 år, Idrottslärarutbildningen GIH, åk. F-gymn. 12 år i yrket.

6.2 Lärarna om att göra eleverna insatta och delaktiga i ämnets mål och kriterier

Samtliga lärare anser att de är väl insatta i kursplanen, vad ämnet innebär och vad undervisningen ska innehålla. Lärare 2, 3 och 4 ser det dock som en svårighet att kursplanen är ”lite luddig” och lämnar mycket plats för fri tolkning, vilket kan bidra till att undervisningen i ämnet skiljer sig mycket åt i olika skolor. Dock känner sig lärarna inte osäkra då det tycker att det får med alla delar av undervisningen på sina skolor.

Jag anser att jag är väl insatt, men den är väl ganska luddig över lag. För att veta vad dem olika förmågorna står för behöver de brytas ner i delar, och det blir min och mina kollegors tolkning vad dem betyder. Det kan nog bli ganska olika tolkningar från skola till skola. Där tror jag att det behöver konkretiseras, men samtidigt blir det fritt vilket jag gillar. Man behöver förstå att ämnet gått från ett aktivitetsämne till ett kunskapsämne, att det är ett lärande som ska ske, inte bara görande. (Lärare 2).

Lärarna jobbar alla med att förmedla mål och kriterier till eleverna, men gör det på förhållandevis olika sätt. Lärare 1 jobbar med ett veckoschema, där han skriver upp vilka aktiviteter de ska jobba med och på vilket sätt de är kopplade till kursplanen. Eleverna ska veta vilket lärande de ska uppnå. Varje lektion startas även upp med att de talar om vilken förmåga som tränas för att sedan avsluta med en kort utvärdering av det i slutet av lektionen. Han försöker att konkretisera skillnader i de olika betygsstegen för eleverna genom att visa skillnaden i olika rörelser till exempel. Lärare 2 jobbar med att förmedla målen mycket genom samtal, eleverna är även delaktiga i processen och är med och resonerar. De diskuterar mycket kring förmågorna och eleverna är med och tolkar dem. Målen försöker hon bryta ner så mycket som möjlig för att skapa en bättre förståelse hos eleverna. Redan i första klass börjar de diskutera viktiga ord och begrepp för att underlätta inför femman och sexan då det blir ”skarpt läge”. Även lärare 3 för en dialog kring vad eleverna tränat på och varför det är viktigt och på så vis får eleverna de begrepp dem behöver. Lärare 4 berättar om att de har Lpp:er för varje förmåga som sitter uppe utanför gymnasalen där eleverna kan titta. De är utformade på ett förenklat språk för att anpassas till eleverna. Utifrån de brukar dem samtala på lektionerna och eleverna vet vad dem ska få betyg i. Lärare 5 beskriver att han i början av varje termin informerar eleverna om vilka mål och kriterier som gäller, men går in på det djupare i sexan då eleverna ska få betyg. Då försöker han även att konkretisera de olika betygsstegen.

Även när det gäller att förmedla mål och kriterier kan lärarna se en del svårigheter. En av svårigheterna tycker lärare 1 är att till exempel kunskapskravet rörelse är så enormt stort och innehåller så många delar som gör att det blir en stor spridning. Lärare 2 menar att det är svårt att veta hur mycket eleverna ska kunna och att det tar lång tid att diskutera fram. Det ser även lärare 3 och 5 som svårt samt att lägga kunskapskraven på en förståelig nivå och konkretisera teoretiskt till praktiskt. Lärare 4 tycker att det finns så många olika sätt att förmedla målen på

och att det är lite otydligt med värdeorden till viss del, relativt väl och väl. Hon menar att hon egentligen inte vill ha betyg, utan det borde räcka med att endast bli godkänd eller icke godkänd.

Alla lärare förutom lärare 5 är överens om att eleverna förstår vad som förväntas av dem. Lärare 5 menar att han har svårt att veta det, då han själv tycker det är svårt att delge skillnaderna i de olika betygen. Lärare 1 är även han en aning osäker på om alla elever alltid förstår vad han menar när han försöker konkretisera och förmedla vad som förväntas...

Nu förtiden tycker jag att det märks betydligt mer att eleverna förstår[...]eller det stora flertalet förstår. Men det finns fortfarande dem som tycker, ”vadå jag är ju jättebra på fotboll, jag ska ha ett A”. Dem är det svårt att nå. Där måste vi jobba mer med att förmedla, även till föräldrar. Ju tidigare jag pratar om förmågor desto lättare kommer jag ha i slutändan. (Lärare 1).

Lärare 2 och 4 upplever att eleverna förstår klockrent och att de även är mycket medvetna om precis vad de kan. Dem skapar sig bevis för att eleverna förstår genom att ställa mycket frågor till dem. Det gör även lärare 3, som också beskriver att hon jobbar mycket med bildspråk då eleverna upplevs förstå det lättare.

Samtliga lärare är positivt inställda till formativ bedömning och menar att de använder delar av det i sin undervisning. Däremot ser dem också en del svårigheter med den formativa bedömningen. Lärare 1 tycker att det kan vara svårt att urskilja varje individs lärande i gruppdiskussioner samt vem som säger vad. Han menar att det är lättare att säkerhetsställa individens kunskap genom skriftliga individuella uppgifter. När det gäller kamratbedömning tycker han att dem har ett utvecklingsområde, men att det främst är vad läraren säger som för elevernas lärande framåt. Lärare 2 beskriver att dem jobbar aktivt med formativ bedömning. Eleverna brukar få diskutera i mindre grupper för att sedan diskutera i stor grupp tillsammans. Dem har även jobbat en del med självbedömning och att eleverna får utvärdera sin insats på en skala. Eleverna har också fått titta formativt på varandras rörelser, och kommit med tips och råd utifrån förbestämda kriterier läraren gått igenom. När det gäller formativ feedback beskriver lärare 2 även att eleverna ska veta vad dem behöver utveckla, hon talar om vart eleverna befinner sig och vad som behöver utvecklas för att komma vidare. Lärare 3 jobbar mest med formativ bedömning i form av självbedömning, kamratbedömning blir mer indirekt när dem jobbar med samarbetsövningar.

Jag jobbar inte mycket med kamratbedömning men mycket med samarbetsövningar. Men det blir kamratbedömning indirekt. Dem får reflektera över lärandet, och lära av varandra.

Självbedömning jobbar jag med, dem får tänka mycket själva vad som behöver förbättras och jag hjälper dem på vägen[...]Ehm[...]på så vis utvecklas ett problematiserat tänk. (Lärare 3).

Lärare 4 beskriver att hon inte jobbar så flitigt med formativ bedömning. Hon är skeptisk till just kamratbedömning och menar att eleverna kanske har svårt att formulera sig så att det blir bra och användbar feedback. Vidare menar hon att eleverna då också kan känna sig utsatta. Det hon gör i formativt syfte är att visa tydligt att hon hela tiden följer elevernas utveckling, hon använder eleverna till att visa mycket och på så vis lär dem av varandra. Lärare 5 har inte heller arbetat så aktivt med formativ bedömning men ser som dem andra positivt på det. Han tycker det är viktigt att peppa och coacha eleverna hela tiden.

6.3 Lärarnas strategier för bedömning och betygsättning

Lärare 1 förklarar att de dokumenterar efter varje lektion. Dem utvärderar hur varje elev ligger till och gör en bedömning på varje elev utifrån vad som ska uppnås i momentet. Han dokumenterar inget under själva lektionerna så han måste hjälpa eleverna framåt. Han ser varje lektion som ett inläringstillfälle samtidigt som det också är ett bedömningstillfälle. Lärare 2 berättar att hon inte springer runt med ett block hela dagarna och att det inte finns tid till att dokumentera efter varje lektion. Ibland gör hon små noteringar efter lektioner när det handlar om elever som behöver träna extra på något som exempel. Hon tycker inte att varje lektion ska vara ett bedömningstillfälle utan att eleverna ska veta om när det bedöms, och innan dess få träningstillfällen. Hon säger att hon mest skriver inför utvecklingssamtal och när det sker något speciellt med en elev. Lärare 3 jobbar på samma sätt, och har även en veckoplanering där hon skriver och utvärderar det som gjorts veckan innan och mer generellt hur det gick för eleverna. Lärare 4 menar att man har bra koll i huvudet om man känner eleverna... ”*Vi skriver inte något efter lektioner eller i slutet av dagen, men du har en jävla koll. Du tittar på det här hela tiden, en bedömning sker hela tiden och du ser utvecklingen. Vi har bra koll på det!*” Hon berättar vidare att dem ibland filmar eleverna, till exempel vid bedömning av dans. Hon har en ipad där betyg på allt dem gjort skrivs in. Även lärare 5 menar att han har bedömningen för de flesta i huvudet. Med de äldre eleverna har han haft matriser att fylla i när han ser att de nått ett mål.

Lärarna har gjort matriser och Lpp:er, men använder dessa mest för egen vinning och inte för eleverna. Lärare 1 förklarar att lärarna i idrott och hälsa har en pedagogisk planering och att han tror att det bara blir en pappersprodukt eleverna tittar på en gång om de skulle ge planeringen till eleverna. Han tror inte att det skulle fungera bra att ge eleverna matriser med uttrycken relativt väl, till viss del och väl, det skulle de inte förstå. Lärare 2, 3 och 5 använder sig av matriser där de bryter ned förmågorna, och lärare 4 använder endast Lpp som är till för eleverna också.

Gällande bedömningstillfällen berättade lärare 1 att de bedömer varje lektion, men han påpekar också att de ibland har perioder som i dans då eleverna får en träningsperiod. Trots det tycker han det är viktigt att kika på varje lektion för att se utvecklingen. Det behövs bedömningsunderlag för varje elev säger han och det tar mycket tid men ger stor utdelning i slutändan inför den summativa bedömningen. De andra lärarna menar även de att bedömningen sker kontinuerligt men att man ibland har specifika bedömningstillfällen. Lärare 3 tycker ändå att eleverna måste få veta när det är bedömning och att de inte ska bli ”smygbedömda”. Lärare 4 menar istället att hon tycker eleverna bör veta att dem blir bedömda hela tiden.

Jag säger till dem att vi bedömer hela tiden. Så[...]så det gäller hela tiden att göra sitt bästa. Det är bara i femman sexan vi ibland har specifika tillfällen[...]som till exempel skridskor[...]och eleverna skärper sig direkt när man nämner betyg. (Lärare 4)

När det gäller frågan om lärarna skapar flera och olika bedömningssituationer för samma moment är samtliga lärare överens om att de gör det. Lärare 1 nämner det som en självklarhet eftersom han bedömer varje elev under varje lektion. Han tycker att det är viktigt att ge eleverna möjlighet att visa sin kunskap i ett moment med flera olika varianter. Lärare 2 menar även hon att hon bedömer vid flera och olika tillfällen, men hon tycker inte att man kan säga att allt är examinerande då det kan skapa en stress hos eleverna. Eftersom att kunskapen också hela tiden förändras och utvecklas anser hon att det är viktigt att bedöma och betygsätta samma moment flera gånger. Hon påpekar även att det är ofta hon kan se flera förmågor i ett och samma moment. Lärare 3, 4 och 5 jobbar även de med att skapa olika bedömningssituationer.

Jag ser deras färdigheter på olika sätt i de olika momenten[...]ehm[...]vad ska vi säga.. om det är något speciellt som till exempel dans, då gör vi ju det på flera olika sätt[...] som pardans, individuellt och att bara röra sig till musik. (Lärare 5)

Alla fem lärare diskuterar betyg och bedömning med andra lärare men i vilken mängd de gör det varierar en del. Lärare 1 har väldigt stor möjlighet att diskutera betyg och bedömning då de är tre lärare i idrott och hälsa som har ett tight samarbete. De jobbar mycket aktivt med bedömning och han upplever att de ligger mycket längre fram än många andra skolor, vilket han tycker är en otrolig styrka. Även lärare 2 beskriver ett noggrant arbete och mycket diskussion kring betyg och bedömning...

Vi diskuterar jätte mycket kring betyg och bedömning[...]Vi har haft nätverk men vi låg så långt före de andra skolorna vi mötte[...]Jag tror att ju längre man kommer desto mer kritisk blir man, både till kriterierna och sin egen bedömning[...]men, men det är bra, vi är noga! (Lärare 2)

Lärare 3 och 4 diskuterar också, men mest med kollegan de jobbar med. Lärare 4 berättar att de diskuterar mycket kring metoder hur man kan se alla elever och att dem brukar hjälpas åt med bedömningen när de filmat elever, för att kunna diskutera sig fram till ett rättvist beslut. Lärare 5 diskuterar betyg och bedömning i en mer begränsad mängd. Det är mest för att strukturera upp det och han berättar att han tyvärr inte har någon att bolla med i just ämnet idrott och hälsa, då han är ensam lärare på skolan.

6.4 Lärarna om elevernas möjligheter till att visa och utveckla sina kunskaper

Lärarna fick berätta om de ansåg sig ge feedback som är relaterad till uppsatta mål och kriterier i undervisningen. Lärare 1 beskriver att de försöker att utveckla eleverna genom formativ bedömning och att han försöker ge en feedback så att eleverna ska ta steget vidare hela tiden. Han menar att det är hans uppgift att hjälpa varje individ att ta nästa steg och det gör han genom att ge individanpassad feedback som han tycker är relaterad till mål och kriterier. Lärare 2 anser att hon alltid försöker att koppla sin feedback till målen, som ett exempel beskriver hon att i redskapsgymnastik kan hon visa vid olika stationer vad som är viktigt att tänka på för att klara av en övning. Sedan ger hon feedback utifrån det, och då har eleverna något att relatera till. Hon berättar även att den feedback dem ger i bedömningen av elever är tydligt relaterad till målen...

Förut skrev man mycket om elevernas beteende[...]hur bra de kämpade, vilket attityd de hade och sådant[...]men jag tycker samtidigt kan man koppla beteendet till lärandet! För att jag menar[...]har du en dålig attityd påverkar det lärandet och i sin tur betyget. (Lärare 2).

Lärare 4 tror att hon ger feedback som är relaterad till de uppsatta målen. Men hon säger också att eleverna vet själva vad de ska klara av eftersom att dem tittar på kriterierna och vill ha bra betyg. Lärare 3 och 5 ger också feedback mot uppsatta mål och kriterier och menar också att de har möjlighet att ge eleverna mycket ord och begrepp i samband med feedback. Lärare 5 menar också att man måste försöka tala ett språk som eleverna förstår när feedback ges, och det kan vara svårt ibland att samtidigt relatera till mål och kriterier och tala ett enkelt språk.

I frågan om bedömningen sker helt individuellt eller om någon vikt läggs i vad eleverna kan klara tillsammans med andra och med lärarens stöd råder delade åsikter. Lärare 1 säger att han gör en helt individuell bedömning och att det är enda sättet för att i slutändan kunna se vad varje individ kan. Lärare 2 menar att lärarens uppgift är ju att vara där och stödja och att lärande sker i samarbete med varandra, hon menar vidare att hela läroplanen är skriven ur ett sociokulturellt perspektiv och därför bör det blandas in i bedömningen. Lärare 3 anser att det är viktigt att se att eleverna kan samarbeta och det är något som tas med i bedömningen. Hon menar att det är den individuella förmågan som bedöms, men det betyder inte att hon inte kan hjälpa eleven utan hon bedömer då vad eleven kan klara av med hennes hjälp. Lärare 4 tycker också att det är viktigt att ha ett gott samspel med sina kamrater...

Det läggs vikt i vad dem kan åstadkomma med andra[...]det har med samspel att göra och speciellt i lagsporter. Om du vägrar att ge ifrån dig bollen så väger ju det in i bedömningen. Jag kan hjälpa eleven på traven för att underlätta, men själva bedömningen görs utifrån vad den åstadkommer själv. Men även om det är specifika bedömningstillfällen kan jag hjälpa elever på traven för att det är viktigt för mig att få alla med. (Lärare 5)

Lärare 5 tittar också mycket på hur eleverna fungerar i samspel med andra. Han berättar att han kan se stora skillnader i elevers resultat och vad dem åstadkommer om dem jobbar enskilt eller tillsammans med andra. Till exempel i kasta-fånga övningar kan en del elever vara osäkra om de ska jobba individuellt runt en bana, men sen när det jobbar i lag i en aktivitet går det jättebra.

I frågan om det finns plats för diskussioner under lektionerna där elevernas lärande och kunskapsutveckling kan komma fram tycker lärarna att det finns plats. Några tycker dock att tiden är knapp och att idrottstiden är för liten för att hinna med djupgående diskussioner. Lärare 1 beskriver att han försöker varva teori med praktik och ibland under det praktiska stannar han upp lektionen och de diskuterar varför man bör göra en övning på ett visst sätt. Han tycker att de har ett utvecklingsområde i undervisningen när det gäller att alla elevers lärande ska komma fram i diskussioner. Nu är det oftast så att de elever som begär ordet får svara vilket medför att andra elever hamnar i skymundan säger han. Lärare 2 anser att diskussioner är viktigt under lektionerna, och att alla ska få komma till tals...

Det är bra att fånga något under lektionens gång och diskutera. Det måste alltid finnas tid för diskussion, det är superviktigt tycker jag. Bikupor är ett bra sätt, så får alla chansen att prata i mindre grupper. Ibland kör jag så alla ska få prata[...]att räck inte upp handen jag frågar er! Det vet jag att jag kan göra i grupper där dem är trygga. (Lärare 2)

Lärare 3 tycker att det är viktigt både att samlas i början och i slutet av lektionen för diskussion. Hon har dock ingen speciell metod för att alla ska få komma till tals utan uttrycker det som att dem diskuterar "fritt". Lärare 4 och 5 har delad uppfattning om att de inte har så mycket tid till diskussion under lektionerna och att det ska vara fokus på rörelseglädje.

Jag diskuterar kortisar, så de får tänka tillbaka på lärandet. Att stoppa upp under lektionens gång gör man ju med jämna mellanrum, men man har inte mycket tid. Inga teoretiska lektioner, jag vill ha rörelse den lilla tiden som är. Gympan är så viktig. Det låter bra att alla ska delta i diskussion och hej å hå, men det funkar inte så på skolan. (Lärare 4)

Även lärare 5 säger att de har så lite tid till idrott och då vill han inte att eleverna ska sitta och prata. Han tycker att det gått inflation i att teoretisera ämnet istället för att fokusera på glädjen att röra sig, skratta och ha kul.

Lärare 1 tittar som sagt på alla elever under varje lektion och även lärare 3 tittar på alla elever varje lektion. Lärare 2 tittar ibland på alla samtidigt när hon bedömer och ibland på några i taget. Hon menar att ibland behöver vissa elever fler tillfällen, att hon måste titta på dem mer än andra för att kunna göra en bedömning. Även lärare 5 gör på det visat, och använder olika metoder beroende på vad han ska titta på. Det är för att det är svårare att se alla i vissa

moment. Lärare 4 tittar också på alla under ett bedömningstillfälle men det kan vara svårt att se alla säger hon. En metod som hon ibland kör med är att säga ”*jag vill se alla göra kullerbytta på mattan*”! Det är ett jättebra sätt att se alla elever och samtidigt kan man coacha var och en.

6.5 Sammanfattning av resultat

Alla lärarna jobbar med att försöka förmedla mål och kriterier men i olika stor utsträckning. Om eleverna förstår vad som förväntas av dem eller inte, är tre av lärarna säkra på att dem förstår, medan två av lärarna är lite mer osäkra. Lärarna använder delar av den formativa bedömningen i sin undervisning men även där varierar det i hur stor utsträckning dem gör det, och lärare två uppfattas ha ett aktivt och medvetet arbete med formativ bedömning. Hon är noga med att förmedla mål och kriterier, att ha diskussioner där alla kommer till tals, låter eleverna diskutera i bikupor, självbedömning och kamratbedömning. Resultatet visar att det finns stora brister i lärarnas dokumentation och endast en lärare dokumenterar varje dag samt efter varje lektion. De andra lärarna dokumenterar mestadels när det sker något speciellt, och två av lärarna uttrycker sig ha det mesta av bedömningen i huvudet. Lärarna jobbar med matriser och LPP men bara för lärarnas räkning och inte utformat för eleverna. Samtliga lärare menar att bedömning sker kontinuerligt men att de ibland har specifika bedömningstillfällen. Lärarna bedömer ett och samma moment flera gånger och på olika sätt, ibland tittar de på alla elever under samma tillfälle och ibland på några i taget. Gällande diskussioner i undervisningen tycker tre lärare att det är viktigt och att det finns tid, men två lärare anser att tiden inte räcker till då de vill lägga fokus på mycket rörelse i största mån.

7. Analys

7.1 Analys av lärarnas arbete med förmedla mål och kriterier

Lärarna hade rätt så skilda meningar om hur de förmedlar mål och kriterier till eleverna. Lärare 2 och 3 nämner att de använder samtal och dialog som en metod vilket kan kopplas till det sociokulturella perspektivet på lärande som handlar mycket om kommunikation. Genom kommunikation blir människan delaktig i kunskaper och färdigheter (Säljö, 2014, s. 36-37), och här blir eleverna delaktiga i bedömningsprocessen genom samtal. Lärare 2 nämner just det att eleverna är med i processen och resonerar. Det är av vikt att både lärare och elever är delaktiga i bedömningen (Skolverket, 2009), vilket eleverna verkligen blir om de får resonera kring det och vara aktiva, samt att bedömningen då blir en naturlig del av undervisningen. Här

visas även tecken på att en medkonstruktion sker, som är processen då elever och lärare kan utveckla lärandemål tillsammans (Wiliam, 2013, s. 74). Lärare 2 och 3 nämner även att de tidigt börjar diskutera ord och begrepp för att underlätta för eleverna längre fram, det kan kopplas till att kommunikation och språkanvändning är centralt i ett sociokulturellt perspektiv, det utgör länken mellan barnet och omgivningen. Genom att arbeta med relevanta ord och begrepp utvecklar eleverna ett språk och ordförråd som är förenat med ämnet idrott och hälsa. Lärare 4 berättar att hon använder ett förenklat språk i sina Lpp:er som är utformade för eleverna, det tyder på att hon använder ett elevvänligt språk och utformar språket på en nivå så att eleverna förstår. Betydelser av svårare termer förklaras med enklare ord (Wiliam, 2013, s 81). Lärare 1 nämner att varje lektion startas upp med att de talar om vilken förmåga som tränas och vad målet är med lektionen, det kan relateras till att lektionsmålen ska anges tydligt. Men det behöver inte alltid vara positivt att i förväg berätta vad målet med en aktivitet är, ibland kan det vara fördelaktigt att eleverna får reflektera över det i efterhand (Wiliam, 2013, s 71-73).

Lärare 2 tar upp att eleverna brukar få diskutera i mindre grupper för att sedan diskutera i stor grupp tillsammans, något hon kallar för bikupor. Där syns ett fokus på kollaborativt lärande då eleverna kan utveckla varandras tänk och lärande. Det bidrar också till att de blir mer insatta i vad som krävs av dem (Wiliam, 2013, s. 147). Eleverna har också fått titta formativt på varandras rörelser, och ge tips och råd utifrån förbestämda kriterier läraren gått igenom. Det är det som är avsikten med kamratbedömning, att eleverna ska kunna ge feedback mot mål och kriterier (Wiliam, 2013, s. 151). Att eleverna får bedöma varandra hjälper de i förståelsen av vad dem ska utveckla och vad som bedöms (Jönsson, 2012, s. 89). Lärare 4 är skeptisk till just kamratbedömning och menar att eleverna kanske har svårt att formulera sig så att det blir bra och användbar feedback. Det kan kopplas till att feedback utifrån mål och kriterier är något som måste jobbas in hos eleverna, dem ska kunna se styrkor och svagheter och även lära sig formulera det på ett bra sätt (Jönsson, 2012, s 90).

När det gäller formativ feedback beskriver lärare 2 att eleverna ska veta vad de behöver utveckla, hon talar om vart eleverna befinner sig och vad som behöver utvecklas för att komma vidare. Det innebär att feedbacken är effektiv eftersom att den ger konkreta förslag på förbättringar (Wiliam, 2013, s. 134). Lärare 5 tycker att det är viktigt att coacha och peppa eleverna hela tiden, där kan en koppling göras till att beröm inte alltid behöver gynna eleverna då det är berömmets kvalitet som är viktig (Wiliam, 2013, s. 124).

Lärare 2 och 4 skapar sig bevis för att eleverna förstår undervisningens mål och kriterier genom att ställa mycket frågor till dem. Det är en metod som fungerar för att få bevis på förståelse, helst ska då öppna frågor ställas som öppnar upp för diskussion (William, 2013, s. 95). Eleverna måste då motivera sina tankar vilket ger en säkerhet i att dem förstår.

7.2 Analys av lärarnas strategier för bedömning och betygsättning

Lärare 1 talar om att han ser varje lektion som ett inläringstillfälle men även som ett bedömningstillfälle. Det kan tydligt kopplas till den formativa bedömningen där eleven ska få stöd i lärprocessen genom att bedömningen är en naturlig del av lärprocessen (Skolverket, 2011, s. 5). Lärare 2 tycker inte att varje lektion ska vara ett bedömningstillfälle utan att eleverna ska veta om när det bedöms och innan dess få träningstillfällen. Där ses en motsats till den formativa bedömningen då det är viktigt att göra bedömningar även på väg mot målet för att underlätta elevens lärande och inblick i bedömningen (Skolverket, 8/5 -14,, s. 5), däremot ska eleverna veta om att de bedöms eftersom att bedömningen ska vara en naturlig del i lärandet hela tiden. Att bedöma varje lektion kan även kopplas till Vygotskys tankar kring att lärare bör undvika att tänka att eleverna fastnat i ett visst stadie, utan att de hela tiden är kapabla till vidare utveckling. Det kan bli svårt för eleverna att visa sin utveckling om de blir behandlade som att dem fastnat i ett visst stadium, och om de då bara får svar och feedback utifrån det stadium läraren placerat dem i (Phillips och Soltis, s. 92-93). Två av lärarna nämner att de har bedömningen i stort sett i huvudet och att de känner eleverna så pass väl. Där kan även ses att lärarna placerar eleverna i fack, då de har en slags övergripande bedömning i huvudet.

Samtliga lärare menar att de bedömer ett och samma moment flera gånger och på flera olika sätt, och för lärare 1 som bedömer varje lektion blir det en självklarhet. Det kan kopplas till Vygotskys tankar om att människor hela tiden befinner sig i utveckling och förändring, och ständigt är på väg mot nya former med hjälp av vad de tidigare kan och vet (Säljö, 2014, s. 119-120). Det är därför viktigt att göra bedömningar i formativt syfte hela tiden för att se utveckling och förändring på ett tydligt sätt. Då flera och olika bedömningar görs på samma moment får eleverna chans att visa sin kunskap och utveckling på flera olika sätt. Lärare 2 nämner precis det när hon säger att *”eftersom att kunskapen också hela tiden förändras och utvecklas anser hon att det är viktig att bedöma och betygsätta samma moment flera gånger”*.

7.3 Analys av elevernas möjligheter till att utveckla och visa sina kunskaper

Lärare 2 ger feedback som hon tycker är relaterad till mål och kriterier och hon ger feedback utifrån det hon gått igenom som viktigt att tänka på i olika övningar. Det är då lättare för eleverna att relatera feedbacken till något anser hon. Det kan kopplas till att feedbacken bör vara effektiv och konstruktiv. Eleverna ska kunna använda den feedback dem får till att förbättra sina prestationer (Wiliam, 2013, s. 124), vilket de kan göra när feedbacken är relaterad till mål som är uppsatta för lektionen. Då lärare 2 ger feedback utifrån det hon gått igenom, ges antagligen konkreta förslag på förbättringar för att nå målet vilket är ett bevis för effektiv feedback (Wiliam, 2013, s. 134). Lärare 5 menar att det är viktigt att försöka tala ett språk som eleverna förstår när feedback ges och det kan vara svårt ibland att samtidigt relatera till mål och kriterier samt att tala ett enkelt språk. Där kan också en koppling ses till att använda ett elevvänligt språk (Wiliam, 2013, s. 81). För att eleverna ska kunna använda den feedback de får måste de förstå den och den måste ligga på deras nivå. Det kan även kopplas till den proximala utvecklingszonen då eleverna tar emot stöd och förklaringar av en mer kompetent person för att nå till nästa steg. Även där måste språket anpassas till elevens nivå och de färdigheter individen behärskar för att eleven ska kunna ta till sig kunskaper och insikter (Säljö, 2014, s. 122-123).

Något som även kan diskuteras utifrån den proximala utvecklingszonen är lärarnas förhållningssätt till att lägga vikt i vad eleverna kan åstadkomma tillsammans med andra och lärarens hjälp i bedömningen. Det är ett avstånd mellan vad en individ kan klara på egen hand utan stöd och mellan vad en individ kan prestera med vuxens hjälp eller i samarbete med mer erfarna kamrater. Det gäller alltså att locka fram potentialen hos eleven (Säljö, 2014, s. 122-123). Därför bör inte eleven utifrån det sociokulturella perspektivet enbart bedömas på vad eleven klarar av på egen hand, utan på vad som kan åstadkommas i samverkan med andra eller med hjälp av olika verktyg (Lindström, 2005, s. 23). Lärare 2 håller med om detta och menar att läroplanen är skriven utifrån ett sociokulturellt perspektiv och därför bör eleven bedömas på vad den åstadkommer i samverkan med andra också. Lärare 3 menar att den individuella förmågan bedöms men där ingår även att kunna samspela med andra och vad man kan klara av med deras hjälp tycker hon.

Lärare 2 menar att lärarens uppgift är att finnas där och stödja och att lärande sker i samarbete med varandra. Hon menar vidare att hela läroplanen är skriven ur ett sociokulturellt perspektiv och därför bör det blandas in i bedömningen. Lärare 3 anser att det är viktigt att se att eleverna kan samarbeta och det är något som tas med i bedömningen. Hon menar att det är den individuella förmågan som bedöms, men det betyder inte att hon inte kan hjälpa eleven utan hon bedömer då vad eleven kan klara av med hennes hjälp. Det kan vara viktigt att lägga vikt i vad eleverna kan åstadkomma med andra om man åtgår ifrån lärare 5s uttalande då han nämner att han kan se stora skillnader i elevers resultat och vad de åstadkommer om de jobbar enskilt eller tillsammans med andra. Till exempel i kasta-fånga övningar kan en del elever vara osäkra om de ska jobba individuellt runt en bana, men sen när de jobbar i lag i en aktivitet går det jättebra. Där kommer även det viktiga in i att bedöma ett och samma moment på flera olika sätt.

Lärare 1 berättar att de elever som begär ordet får svara vilket medför att andra elever hamnar i skymundan säger han, en metod för att undvika det är att låta eleverna diskutera frågorna i smågrupper eller par innan de lyfts upp i hela gruppen (William, 2013, s. 99-100). Det är något som lärare 2 jobbar med då hon anser att diskussion är jätteviktigt och att alla ska få chansen att prata. Hon gör ibland så att hon frågar eleverna utan att de räcker upp handen, vilket kan fungera som en metod för att skapa belägg för alla elevers kunskaper och inte bara dem som räcker upp handen. Att lärare 4 och 5 anser att tiden är knapp för diskussion och dialog kan leda till att eleven inte blir medveten om vilka kvaliteter han/hon visar och det är lärarens uppgift att hjälpa eleven att utveckla kunskap och tro till sitt kunnande för att fortsätta sin lärandeprocess (Björklund och Boistrup, 2005, s. 113).

8. Diskussion

8.1 Lärarnas arbete med förmedla mål och kriterier

Studien visar att samtliga lärare försöker jobba med att förmedla mål och kriterier och anser själva att de är väl insatta i kursplanen. Hur de förmedlar målen och kriterierna är däremot av stor variation och det kan konstateras att några lärare diskuterar mål och kriterier betydligt mer än andra. Att kunna förmedla kunskapskriterier och mål är av stor vikt för en rättvis och likvärdig bedömning och betygsättning, och för att uppnå det krävs att lärarna jobbar med kursplanen hela tiden och tolkar och diskuterar kriterier med andra lärare (Skolverket, 2009). Att tolka utifrån lärarnas svar är att kursplanen är en aning ”luddig” vilket kan vara en stor

faktor till att arbetet med att förmedla mål och kriterier kan ses som svårt. Jag upplever utifrån studien att de lärare som har möjlighet att i stor utsträckning diskutera kursplanen har lättare att tolka, konkretisera och förmedla mål och kriterier.

Två av lärarna berättar att de vid nätverk i kommunen upplevt att de ligger långt före andra skolor i arbetet med betyg och bedömning vilket stödjer vad forskningen visar, att betygsättningen inte har tillräckligt god kvalitet på alla håll för att samtliga elever ska garanteras en rättvis och likvärdig bedömning (Skolverket, 2009). För att uppnå en rättvis och likvärdig bedömning för eleverna tror jag att det krävs mer kompetensutveckling för lärare och fler nätverk där skolor som kommit längre gällande betyg och bedömning kan dela med sig av sin kompetens. Det skulle även kunna bidra till att minska de skilda tolkningarna som råder från skola till skola. Möjligen skulle kursplanen behöva konkretiseras för att lärare i idrott och hälsa ska göra en mer likvärdig bedömning av mål och kriterier, och dessutom få lättare att förmedla kunskapskraven till eleverna. Dock är det en svår avvägning, för att samtidigt som kursplanen ser ut att behöva konkretiseras en aning är det positivt att lärarna själva får bestämma innehåll för att uppnå målen, då att alla skolor har olika förutsättningar.

Studien tyder på att lärarna har förhållandevis tydliga kriterier då de alla i någon form jobbar med matriser eller LPP vilket är positivt för att stötta tillförlitligheten och validiteten, då tydliga bedömningsanvisningar används (Kjellström, 2005, s. 195). Däremot är det synd att lärarna inte gör bedömningsmatriser som är anpassade för eleverna eftersom att bedömningsmatriser kan förmedla viktig information om vad som ingår i bedömningen både till lärare och elever (Jönsson, 2012, s. 67). Några av lärarna anser att det skulle vara för svårt för eleverna att förstå matriserna, men det handlar om att använda ett elevvänligt språk. Genom att ge elever bedömningsmatriser skulle det även underlätta arbetet med självbedömning vilket i sin tur kan underlätta bedömningen för lärarna (Annerstedt, 2007, s. 205). Genom att utifrån matriser bedöma sin egen förmåga kan eleverna få ett mer realistiskt förhållningssätt till bedömning och betygsättning. Forskning visar att eleverna ofta inte är insatta i ämnets syfte och vad de förväntas lära sig (Skolverket, 2007, s. 29), och att låta dem ta del av matriser skulle kunna vara en möjlighet att stärka deras insikt utöver att bara diskutera mål och kriterier.

Kvalitetsgranskningen (rapport 2012:5) visar att det är sällan som lärarna följer upp undervisningen och försäkrar sig om att eleverna förstår vad som förväntas av dem. Lärarna i

studien hade något delade uppfattningar om hur vida eleverna förstår vad som förväntas av dem eller inte. Tre lärare upplever att eleverna förstår klockrent, och det försäkras de sig om genom att ställa mycket frågor och diskutera med eleverna. Det tycker jag tyder på en positiv utveckling i riktning mot rättvisa betyg. Jag ser det som väldigt viktigt att hela tiden följa upp det man vill förmedla till eleverna, då en lärare måste hitta det rätta sättet att nå eleverna. Förstår inte eleverna vad du vill få ut och förmedla, är arbetet förgäves. Risken med att inte försäkra sig om att eleverna förstår är att eleverna blir förvirrade och av erfarenhet vet jag att inte alla elever ifrågasätter när de inte förstår. Därför är det ett viktigt uppdrag läraren har, att försäkra sig om att eleverna förstår vad som förväntas av dem.

8.2 Lärarnas strategier för bedömning och betygsättning

Några av lärarna nämner att de inte anser att varje lektion ska vara ett bedömningstillfälle för att det kan stressa eleverna. Men meningen är att bedömningen ska bli en naturlig del av undervisningen och bedömningen och betygsättningen är inget som ska kännas främmande och pressat för eleverna. Eleverna ska tycka om utmaningen att lära sig och göra framsteg (Hattie, 2012, s. 77). Att göra bedömningen till en naturlig del i undervisningen gör eleverna mer inkluderade i läroprocessen (Tandfonline, 2013, s. 226). Jag håller med om att varje lektion inte behöver vara ett specifikt bedömningstillfälle men att eleverna ska ta bedömningen som en naturlig del och alltid göra sitt bästa, då de har vetskapen om att läraren alltid tittar på deras utveckling. Om formativ bedömning blir en del av undervisningen får eleverna stöd av bedömningen och upplever den inte som obehaglig. Jag anser att det som verkligen kan stressa eleverna är om de inte vet å vilka grunder de betygsätts på och när de inte är en del i bedömningsprocessen. Det är då bedömningen kan få negativa konsekvenser, och eleverna får själva försöka lista ut varför de bedömts eller betygsatts på ett visst sätt (Jönsson, 2012, s. 8). Därför är viktigt att hela tiden bedöma eleverna på väg mot målet, och inte enbart göra en summativ bedömning i slutet av terminen.

När det gäller lärarnas strategier för bedömningen kan också en del olikheter i tillvägagångssättet bland lärarna synas, vilket inte är underligt då det är självklart att inte alla lärare gör på samma vis. Det som är viktigt är att de tillvägagångssätt som används är hållbara (Jönsson s. 65) och tyvärr tycker jag mig se allvarliga brister i lärarnas dokumentation. Det kan vara en bidragande faktor till vad forskningen visar, att det syns stora skillnader i betygsättningen mellan olika lärare (Redelius, 2007, s 217), vilket inte stödjer en rättvis och

likvärdig bedömning. Endast en lärare beskriver ett noggrant arbete med dokumentation där han dokumenterar efter varje lektion, och utvärderar hur varje elev ligger till i förhållande till de uppsatta målen för ett moment. De andra lärarna menar att de dokumenterar mest när de behövs, när det sker något speciellt eller att de har bedömningen i huvudet.

Att ha bedömningen i huvudet är ett problem då det gäller att inte låta slumpen få för stor inverkan på resultatet (Jönsson s. 56). Om lärarna ska lyckas pricka in så noga som möjligt var eleven befinner sig i förhållande till målet anser jag det ohållbart att ha den stora delen av bedömningen i huvudet. Jag tror även att lärarna gör en slags helhetsbedömning av eleven (Annerstedt, 2007, s. 203) genom att ha det mesta i huvudet och det är nödvändigt att någon slags dokumentation görs. Jag ser det som en viktig aspekt med en bra och strukturerad dokumentation och när det inte görs blir bedömningen inte rättvis och likvärdig.

Konsekvenserna för eleverna blir att läraren inte har en noggrann överblick över samtliga moment. Då ser jag inte heller att de kan motivera för eleverna varför de fått ett visst betyg på ett bra sätt eftersom att tillräckligt tillförlitliga underlag inte finns. Det ser jag i sin tur leda till att eleverna blir osäkra kring betyg och bedömningen eftersom de då inte vet på vilka grunder de fått ett visst betyg. När tydliga mål inte finns, och dokumentationen brister är det även lätt att lärarna jämför eleverna med varandra. (Eklöf, 2011, s. 76). Att jämföra elevernas prestationer med varandra leder till att eleverna får sina bedömningar och betyg på helt fel grunder.

Att det inte görs någon strukturerad dokumentation kan också tolkas som att det inte finns tillräckligt tydligt uppsatta mål och kriterier för läraren att gå efter, vilket kan leda till att det blir en generell bedömning utifrån elevens förmåga. Det finns alltid risk för att andra faktorer påverkar när en bedömning görs vilket gör bedömningen felaktig och ger en orättvis tolkning av resultatet (Jönsson s. 59). Att göra en helhetsbedömning av eleven ser jag som en bidragande faktor till att låta andra faktorer påverka än det som är relevant för målet, vilket är ett hot mot bedömningens giltighet. Andra faktorer som kan spela in är hur pass positiv och aktiv eleven är (Nationella utvärderingen, 2003), vilket inte ska ligga till grund för bedömningen. Motivation och elevernas intresse för ämnet kan även det påverka betygen i en positiv riktning (Redelius, 2010, s. 226). Att sådant vägs in i bedömningen anser jag kan leda till att eleverna också får en felaktig bild av vad de ska uppnå i ämnet och av vad det är som krävs av dem.

Enligt Lgr 11 ska lärarna utifrån kursplanens krav allsidigt kunna utvärdera varje elevs kunskapsutveckling muntligt och skriftligt och redovisa detta både för eleven och hemmen (Skolverket, 2011). Att endast en lärare gör en strukturerad dokumentation för att ha ordentliga underlag för varje elev känns oroväckande. Det känns som bristande dokumentation gör det väldigt svårt skriftligt och muntligt redovisa elevens kunskaper. Det blir då ett summativt betyg eleven får i slutet av terminen utan att veta hur han/hon legat till i förhållande till målen, ett problem blir att eleven själv får försöka lista ut vad som gått bra respektive dåligt. Dessa negativa effekter som den summativa bedömningen kan ge vill vi försöka undvika, och det är därför bra att jobba med både formativ och summativ bedömning (Jönsson, 2012, s. 6). Den summativa bedömningen måste ju göras då det är där alla elevens kunskapsbitar slås ihop till ett omdöme eller betyg. Däremot behöver inte den summativa bedömningen ses som en motsats till den formativa utan kan även den sedan användas i formativt syfte (Skolverket, 2011, s. 5).

När lärarna inte dokumenterar elevernas prestationer i stor utsträckning bevisas att de går in under lärarkategorin den ”intuitive läraren”, där bedömning till stor del är en fråga om magkänsla (Jönsson, 2012, s. 62). Den typen av lärare är då känd för att inte pröva specifika mål, vilket betyder att läraren inte kan specificera elevernas kunskaper. Det blir även en svårighet för lärarna att formulera skriftliga omdömen då de inte riktigt vet hur eleven ligger till i förhållande till målen (Jönsson, 2012, s. 62). För att uppfylla kraven att vara den ”systematiska planeraren” som lärare, bör lärarna uppfylla kraven att göra bedömningen till en integrerad del i undervisningen, på förhand planera vad som ska bedömas, använda olika bedömningsformer i förhållande till vad som ska bedömas och dokumentera elevernas prestationer (Jönsson, 2012, s. 63). Det är ingen av lärarna som helt passar in under kategorin den ”systematiska planeraren”. För att uppfylla kravet att göra bedömningen till en integrerad del i undervisningen skulle formativ bedömning behöva få större utrymme i undervisningen. Däremot verkar lärarna planera vad som ska bedömas i förhand och använda olika bedömningsformer beroende på vad som ska bedömas. Det tyder på att de uppfyller delar av kraven för att vara systematiska planerare. Att arbeta som den systematiska planeraren kan ses som ett gott arbetssätt i stävan efter rättvisa och likvärdiga betyg.

Den formativa bedömningen kan i stor utsträckning bidra till en mer rättvis och likvärdig bedömning. Att alla lärare förutom en var positivt inställda till formativ bedömning tyder på ett steg i rätt riktning. För att fler skolor ska bli engagerade och vilja använda den formativa

bedömningen i undervisningen kan det krävas fortbildning inom området. Det är svårt att implementera något så stort i undervisningen om man själv inte är hundra procent insatt och vet hur man ska gå till väga. Som jag ser det är det ett viktigt steg för lärarna att ta, att faktiskt våga försöka införa mer av den formativa bedömningen i sin undervisning. Det är väldigt lätt att annars bli kvar i gamla spår kring bedömning och betygsättning, och som vi vet vid det här laget är dem spåren fel väg mot en rättvis och likvärdig bedömning. Forskningen visar att vad som bedöms skiljer sig mellan lärare på samma skola, där det största problemet verkar vara lärarnas egen övertygelse om bedömning (Redelius, 2010, s. 226). Just denna övertygelse tyckte jag mig känna under flera av intervjuerna. Trots att lärarna inte jobbade på ett exemplariskt sätt med bedömning och betygsättning kändes de ändå väldigt säkra på sin sak. Det bidrar till att de inte kommer framåt mot en rättvis bedömning i den takt som skulle kunna uppnås. Där ses ett samband med vad Lundahl (2007) belyser, att det går att se en utveckling mot bedömningsinstrument som främjar lärandet, men att det går långsamt. Denna övertygelse från lärarna kan möjligen grunda sig i att de har många år i yrket och arbetar på det sätt dem gjort hela tiden och som dem tycker fungerar.

8.3 Elevernas möjligheter till att utveckla och visa sina kunskaper

Det samtliga lärare gör bra är att de bedömer eleverna utifrån målen vid upprepade tillfällen, då enstaka bedömningar har en låg tillförlitlighet (Jönsson, 2012, s. 56). Det är något som stödjer tillförlitligheten i bilden av vad eleven klarar av. Det är viktigt att göra på detta sätt eftersom kunskapen hela tiden förändras och utvecklas, eleverna är hela tiden kapabla till vidare utveckling (Philips och Soltis, 2009, s. 92-93). Detta tror jag också är en otroligt viktig aspekt för att eleverna ska känna att de får en rättvis chans till att visa vad de kan.

Lärarna upplever att det finns plats för diskussion i undervisningen och några tycker det är väldigt viktigt medan några tycker att tiden är knapp och vill ägna den till enbart rörelse. Forskningen visar att lärarna överlag använder lite tid till att sätta undervisningen i ett sammanhang (Skolverket, 2007, s. 29) och samtal och diskussion skulle kunna bidra till att det blir lättare för eleverna att förstå sammanhanget. Vad som även kännetecknar lektionerna i skolinspektionens undersökning är att lektionerna har kort avslut och lite tid till reflektion (Skolinspektionen 2012). Här syns ett samband då enbart en lärare nämner vikten av att samlas i slutet av lektionen för att diskutera och reflektera. Konsekvensen av detta kan bli att eleverna inte får reflektera tillräckligt kring lärandet, och de utvärderar inte de kunskaper de

fått under lektionen i förhållande till målen. I NU 03s undersökningen anger många lärare att de sällan eller nästa aldrig pratar eller ställer frågor till enskilda elever. Denna studie tyder på diskussion och samtal i betydligt högre grad än så vilket är positivt. Men vad som är viktigt är att alla elever får komma till tals under diskussionerna (William, 2013, s. 99). Endast en lärare har en metod för att alla elever ska få komma till tals, då hon jobbar med bikupor och att de inte ska räcka upp handen utan hon frågar dem. För att göra en rättvis bedömning och betygsättning gäller det att skapa belägg för alla elevers kunskaper, låter man bara dem som räcker upp handen prata får inte alla samma chans att höras. Jag anser att det är av stor vikt att se till att alla elever får uttrycka tankar kring ämnet för att kunna göra en rättvis bedömning. Det finns en risk annars att bara de elever som räcker upp handen och gillar att prata får ett högre betyg bara för de hörs och syns mer.

En annan viktig förutsättning för att göra en rättvis bedömning är att försöka titta på några elever i taget, det är en nyckelregel att inte bedöma för många elever under en och samma lektion (Annerstedt, 2007, s. 202). Av den anledningen är det också viktigt att ha flera bedömningstillfällen. Lärarna hade flera och olika bedömningstillfällen men de tittar inte alltid på några elever i taget, utan varierar beroende på vad de ska bedöma. Det är positivt att lärarna i viss mån tittar på några elever i taget, och samtidigt förståeligt att det inte går att dela upp och titta på några i taget hela tiden då det är så lite tid till idrott på schemat. Det är mycket innehåll som ska rymmas på få timmar. Möjligen kan den knappa tiden som är i ämnet idrott och hälsa vara ytterligare en bidragande faktor till att det är svårt att göra en rättvis och likvärdig bedömning. Mycket ska rymmas på en väldigt begränsad tid, att då dessutom se alla elever ur ett allsidigt perspektiv där samtliga moment ryms är en svår uppgift. Jag har många gånger under studiens gång ställt mig frågan om det ställs orimliga krav på ämnet utifrån kursplanen? Kanske borde kraven bli något lägre, eller så bör tiden till ämnet öka vilket jag anser skulle vara det bästa. Ämnet har gått från att vara aktivitetsämne till ett kunskapsämne där ett lärande ska ske och inte bara aktivitet. Med i bedömningen ska elevernas lärande och kunskapskvaliteter finnas men för att lyckas göra en sådan bred bedömning tror jag att lärarna behöver se eleverna betydligt mer än max två timmar i veckan.

8.4 Sammanfattande diskussion

Sammanfattningsvis ser jag många positiva aspekter i lärarnas sätt att bedöma eleverna, men samtidigt flera utvecklingsområden. Lärarna jobbar förhållandevis olika med bedömning och betygsättning vilket inte stödjer en likvärdig och rättvis bedömning. Som jag ser det går en

rättvis bedömning i linje med en formativ bedömning, därav blir det lärarnas största utvecklingsområde. Att ta in den formativa bedömningen i undervisningen är ingen lätt uppgift och jag bedömer det som att lärarna är i behov av fortbildning. Att lärarna skulle få bättre kompetens inom formativ bedömning skulle även gynna elevernas möjligheter till att utveckla sina kunskaper. Lärarna arbetar förhållandevis bra med att förmedla mål och kriterier, dock följs det inte upp med att göra en bra dokumentation. Då lärarna belyser att de bedömer eleverna kontinuerligt samt bedömer varje moment flera gånger och på olika sätt, kan jag inte förstå att det inte görs en utförligare dokumentation. Vad som känns betryggande för vidare utveckling är att bedömningsstöd i idrott och hälsa åk. 6 är på väg. Jag tror att tydligare direktiv för hur lärarna ska gå till väga snabbt skulle höja rättvisan och likvärdigheten i bedömningsarbetet.

8.5 Metoddiskussion

Jag anser att den valda metoden har gett svar på frågeställningarna. Genom att göra intervjuer går det att vara följsam och gå in på djupet på det informanten lägger fokus på (Patel och Davidson, 2011, s. 14). Att resultatet sedan presenterades i konkret form gjorde det lätt att förstå (Trost, 2005, s. 33). Genom att jag valde att göra intervjuer fick jag de djupa och ingående svar som jag sökte efter, varken enkäter eller observation hade gett mig en lika tydlig syn. Om mer tid hade funnits hade det vart intressant att även intervju elever för att få deras syn på betyg och bedömning, en tanke för eventuell fortsatt forskning. Det hade även blivit en intressant jämförelse mellan lärarnas och elevernas svar. Fem informanter kändes lagom och jag tycker att den information jag fick in kändes tillräckligt riklig. Jag kunde lätt skapa mig en överblick över resultatet och fler intervjuer hade gjort det svårare (Trost, 2005, s. 123). Jag kunde dock ha försökt hitta ett bättre åldersspann på lärarna då det hade varit intressant att se om lärare som inte jobbat lika länge hade arbetat på ett annat sätt. Att jag kände några av lärarna sedan innan tror jag inte påverkade resultatet i någon hög grad. Jag gjorde ett bekvämlighetsurval och dem lärare jag kände till ställde upp på precis samma villkor som de övriga.

Referenslista

- Annerstedt, C. 2007. *Att lära sig vara lärare i idrott och hälsa*. Göteborg: Multicare AB.
- Annerstedt, C (2009). Betygsättning i idrott och hälsa – stora brister vad gäller likvärdighet och rättvisa. I: Patriksson, G, (red.). SVEBI: s årsbok: *aktuell beteende och samhällsvetenskaplig idrottsforskning*. Lund: Media-tryck
- Björklund & Boistrup. (2005) Att fånga lärandet i flykten. I Lindström & Lindberg. (2005). *Pedagogisk bedömning*. Stockholm: HSL förlag.
- Bjørndal, Cato R. P. (2005) *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Eklöf, H (2011) Betyg i den svenska skolan. I Hult och Olofsson. (2011) . *Utvärdering och bedömning i skolan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & kultur.
- Hassmén, N, & Hassmén, P. (2008). *Idrottsvetenskapliga forskningsmetoder*. Litauen: Logotipas.
- Jönsson, Anders (2012). *Lärande bedömning*, andra upplagan. Malmö: Gleerups.
- Kjellström, K. (2011). Bedömningsmatriser – en metod för analytisk bedömning. I: Lindström, L, Lindberg, V & Pettersson, A. (red.). *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Stockholms universitets förlag
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. 2009. *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Andra upplagan). Studentlitteratur AB: Lund
- Lindström, L. & Lindberg, V. (2005). *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lundahl, C. (2007). Kunskapsbedömning och kunskapssyn. I *I kunskapens namn - en antologi om kunskap, makt och kreativitet*. Hämtat 10/4 -2014 via http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.100659!/Menu/article/attachment/kunskapsbedomning_och_kunskapssyn.pdf
- Matanin, M, & Tannehill, D (1994). Assessment and grading in physical education. I *Journal of teaching in physical education*, vol 13, s. 403.
- Myndigheten för skolutveckling. (2007). *Idrott och hälsa - en samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Hämtat 4/4 -14 via http://www.skolverket.se/omskolverket/publikation/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1885

Måhl, P. 1998. *Vad krävs nu? En bok om hur skolan kan se ut och fungera*. Göteborg: HLS förlag.

Patel, R & Davidsson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.

Phillips & Soltis. Perspektiv på lärande (2009). Översatt från Phillips, D.C. & Soltis, J.F. (2009). *Perspectives on learning*. New York: Teachers College Press.

Physical education and sport pedagogy. (2013). Vol. 18 No. 2, s. 219-233. Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. Hämtat 11/4-14 via:

http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17408989.2012.666787#.U4Osg5R_uhA

Redelius, K. (2010). Betygsättning i idrott och hälsa - en didaktisk utmaning med pedagogiska konsekvenser. I Larsson, H & Meckbach, J. (red). *Idrottsdidaktiska utmaningar*. Stockholm: Liber AB.

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

Skolinspektionen. (2012). *Kvalitetsgranskning rapport 2012:5*. Hämtat 26/3 -2014. Via <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/idrottgr/kvalgr-idr-slutrapport.pdf>

Skolverket. 2012. *Formativ bedömning- Bedömning för lärande*. Hämtat 3/4 -2014 via <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/undervisning/formativ-bedomning-1.100681>

Skolverket. 2004. *Handlingsplan för en rättssäker och likvärdig bedömning*. Hämtat 5/5 -14 via: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikation/visa-enskildpublikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1356

Skolverket. 2007. *Idrott och hälsa – en samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Hämtat 6/5 -14 via: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikation/visa-enskildpublikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1885

Skolverket. 2009. *IUP-processen – arbetet med den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Hämtat 5/5 -14 via: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikation/visa-enskildpublikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2300

Skolverket. 2011. *Kommentarmaterial idrott och hälsa åk. 7-9*. Hämtat 8/5 -14 via: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikation/visa-enskildpublikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2589

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

Skolverket. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Hämtat 3/4-2014. Via www.skolverket.se

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken*. Tredje upplagan. Stockholm: Prisma.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur: Lund.

Vetenskapsrådet. (2011). *Vad är god forskningsed*. Hämtat 5/4 -14. Via <http://www.codex.uu.se/texts/HSFR.pdf>

William, D. (2013). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Litteratursökning

Sökord jag använt

Sökord svenska: Bedömning, betyg, rättvis, likvärdig, formativ bedömning, sociokulturellt perspektiv
Sökord engelska: assessment, formative assesment

Var jag har sökt

GIH:s bibliotekskatalog, stadsbibliotekets bibliotekskatalog, databasen Ebsco, Skolverket, Google

Sökningar som gav relevant resultat

Stadsbiblioteket och GIH:s bibliotekskatalog: Bedömning, betyg, rättvis, likvärdig, formativ bedömning

Kommentarer

Det var lätt att hitta bra böcker via bibliotekskatalogerna och på skolverkets hemsida var det lätt att hitta relevant fakta. Svårare var det att hitta relevant fakta i databasen.

Bilaga 2

Intervjufrågor

Frågor utifrån frågeställningen: Blir eleverna insatta i ämnets och dess moments syfte och kriterier?

Anser du att du är väl insatt i kursplanen för ämnet idrott och hälsa? Svårigheter?

Förmedlar du mål och kriterier till eleverna? Hur görs det i så fall?

Hur vet du att eleverna förstått vad som förväntas av dem?

Hur ser du på att använda formativ bedömning som medel för att göra eleverna mer insatta i mål och kriterier?

Finns svårigheter i att förmedla kunskapskraven?

Frågor utifrån frågeställningen: Vilka strategier använder lärarna för bedömning?

Hur dokumenteras elevernas kunskaper?

Använder du dig av bedömningsmatriser och/eller lpp?

Hur ser bedömningssituationerna ut? Sker bedömning kontinuerligt eller skapas specifika bedömningstillfällen, eller båda delarna?

Brukar fler bedömningstillfällen ske på ett och samma moment?

Diskuterar du betyg och bedömning i ämnet med andra lärare?

Frågor utifrån frågeställningen: Vilka möjligheter ger lärarna eleverna att visa och utveckla sina kunskaper?

Ges eleverna feedback som är relaterad till de uppsatta målen och kriterierna?

Bedöms eleverna enbart individuellt eller läggs någon vikt i vad de kan uppnå tillsammans med andra och med lärarens stöd?

Finns plats för diskussion under lektionerna, där elevernas lärande kommer fram?

Finns någon metod för att alla ska få komma till tals? Diskussioner där eleverna kan lära av varandra?

Bedöms alla elever samtidigt eller tittar du på några i taget under flera lektioner?

Skapas olika bedömningssituationer för samma moment?