



Idrottslärares syn på kamratbedömning inom ämnet idrott och hälsa i grundskolan

Fredrik Andersson

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN

Självständigt Arbeta Avancerad Nivå 4:2014
Idrott, fritidskultur och hälsa för skolår F-6

Handledare: John Hellström

Examinator: Bengt Larsson

Sammanfattning

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att få inblick i hur idrottslärare resonerar kring kamratbedömning inom idrott och hälsa. I Studien undersöks idrottslärares konception av begreppet kamratbedömning. Vidare undersöks också om lärarna kan beskriva någon metod för kamratbedömning som de använder eller har använt i sin undervisning, samt vilka strategiska val de resonerar kring då de beskriver sina metoder.

Metod

Kvalitativa intervjuer har använts för att samla in data. Intervjuerna kan kategoriseras som djupintervjuer med särskilt fokus på begrepp. Intervjuerna har semistrukturerad karaktär, då en intervjuguide har använts. I studien har ett icke sannolikhetsurval använts och respondenterna har valts utifrån en subjektiv urvalsteknik. Valet av urvalsmetod beror på att studiens kvalitet påverkas positivt om respondenterna är insatta i vad begreppet kan innebära. Fem idrottslärare verksamma i Stockholms län har intervjuats. Vid intervjutillfällena har ljudupptagning gjorts. Lärarnas utsagor har transkriberats för att ge ett giltigt underlag för tolkning.

Resultat

Resultaten visar att de intervjuade lärarna förknippar kamratbedömning med återkoppling. Vidare framkommer att fyra av fem lärare resonerar kring metoder för kamratbedömning, vilka kan fungera formativt i elevernas läroprocess. Tre av fem lärare beskriver videoinspelning då de resonerar kring metoder och två av fem lärare beskriver någon typ av analyschema. Fyra av fem lärares svar indikerar att de intar ett dualistiskt perspektiv på kropp och rörelse när de resonerar kring kamratbedömning.

Slutsats

Studien beskriver mångfalden och komplexiteten i konceptet kamratbedömning. Det går att urskilja att de lärare som beskrev att de aktivt använder kamratbedömning har tänkt till kring viktiga variabler. Variabler som relateras till mångfalden i konceptet kamratbedömning. Det framgår av lärarnas analyscheman att de kan ha missat viktiga variabler då de utformade sina scheman. Utifrån detta dras slutsatsen att det är viktigt för lärare som tänker implementera kamratbedömning i sin undervisning att sätta sig in i den forskning som finns på området. De kan då ta hjälp av den checklista, steg-för-steg guide samt de råd som ges vid skapandet av analyscheman som studien rekapitulerar.

Nyckelord: kamratbedömning, idrottslärare, resonemang

Abstract

Aim

The aim of the study is to gain insight into how physical education teachers reflect on peer assessment in Physical Education (PE). The study was limited to investigate teachers' conception of peer assessment. The study also examines whether teachers can describe any methods of peer assessment that they use or have used in their teaching, and what strategic choices they talk about when they describe their methods.

Method

Qualitative interviews were used to collect data. The interviews can be referred to as in-depth interviews with a particular focus on concepts. The interviews are semi-structured in nature as an interview guide was used. The study used a non-probability sample and participants were chosen based upon a subjective selection technique. Five PE teachers in Stockholm (Sweden) were interviewed and their statements were audio recorded. Their statements were transcribed to provide a valid basis for interpretation.

Results

The results show that the interviewed teachers associate peer assessment with feedback. Furthermore, it appears that four out of five teachers talk about methods of peer assessment. Some of the methods may serve as tools for formative peer assessment. Three out of the five teachers describe video recording when they talk about methods and two out of five teachers describe different kinds of rubric handouts. Four out of the five teachers' response indicated that they occupy a dualistic perspective on body and movement as they talk about peer assessment.

Conclusions

The study describes the diversity and complexity of the concept of peer assessment. It was possible to discern that the teachers who told that they actively use peer assessment have intended on key variables, which could be related to the diversity of peer assessment. It is clear from the teachers rubric handouts that they may have missed important variables when they designed their rubrics. The final conclusion is that it is important for teachers who intend to implement peer assessment to look in to the research available. This study recapitulates a checklist, a step-by-step guide and many important variables in the creation of rubric handouts.

Keywords: peer assessment, physical education teacher, reasoning

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Introduktion.....	1
1.2 Tidigare forskning.....	1
1.2.1 Begreppen kamratlärande, kamrathandledning och kooperativt lärande.....	1
1.2.2 Begreppet kamratbedömning.....	2
1.2.3 Vidgad innebörd av kamratbedömning.....	2
1.2.4 Kamratbedömning inom ämnet idrott och hälsa.....	4
1.2.5 Scheman för kamratbedömning inom idrott och hälsa.....	5
1.3 Teoretiska perspektiv.....	6
1.4 Teoretiskt raster.....	7
1.5 Beskrivning av problemområde.....	9
1.6 Syfte och frågeställningar.....	10
2 Metod.....	10
2.1 Val av metod.....	10
2.2 Urval.....	12
2.3 Genomförande.....	13
2.3.1 Förarbete.....	13
2.3.2 Fem respondenter under fyra tillfällen.....	13
2.3.3 Efterarbete, databearbetning.....	14
2.4 Etiska riktlinjer.....	15
2.5 Tillförlitlighetsfrågor.....	15
3 Resultat.....	17
3.1 Innebörden av kamratbedömning för den enskilde läraren.....	18
3.1.1 Beskrivning av resonemang kring begreppet: lärare 1.....	18
3.1.2 Analys av resonemang kring begreppet: lärare 1.....	18
3.1.3 Beskrivning av resonemang kring begreppet: lärare 2.....	19
3.1.4 Analys av resonemang kring begreppet: lärare 2.....	19
3.1.5 Beskrivning av resonemang kring begreppet: lärare 3.....	20
3.1.6 Analys av resonemang kring begreppet: lärare 3.....	20
3.1.7 Beskrivning av resonemang kring begreppet: lärare 4.....	21
3.1.8 Analys av resonemang kring begreppet: lärare 4.....	21
3.1.9 Beskrivning av resonemang kring begreppet: lärare 5.....	21
3.1.10 Analys av resonemang kring begreppet: lärare 5.....	22
3.2 Lärarnas metoder för kamratbedömning.....	22
3.2.1 Beskrivning av metoder: lärare 1.....	22
3.2.2 Analys av metoder: lärare 1.....	23
3.2.3 Beskrivning av metoder: lärare 2.....	24

3.2.4 Analys av metoder: lärare 2	25
3.2.5 Beskrivning av metod: lärare 3	25
3.2.6 Analys av metod: lärare 3.....	26
3.2.7 Beskrivning av metod: lärare 4	27
3.2.8 Analys av metod: lärare 4.....	27
3.3.9 Beskrivning av metod: lärare 5	27
3.2.10 Analys av metod: lärare 5.....	27
3.3 Gemensam beskrivning och analys av lärarnas resonemang	28
4.0 Diskussion	30
4.1 Diskussion kring lärarnas syn på begreppet kamratbedömning.....	30
4.2 Diskussion kring lärarnas analyschema.....	31
4.3 Allmän diskussion kring studien	33
4.4 Gemensam analys och diskussion	34
4.5 Metoddiskussion.....	36
Käll- och litteraturlista.....	37
Bilaga Analysschema lärare 1	39
Bilaga Analysschema lärare 3	40
Bilaga två stjärnor och en önskan (lärare 1)	41
Bilaga Intervjubreve.....	43
Bilaga Intervjuguide.....	44
Bilaga Käll- och litteratursökning	1

1 Inledning

1.1 Introduktion

Bedömning för lärande är något som de flesta lärare kommer i kontakt med. Wiliam förmedlar fem nyckelstrategier som gynnar elevernas lärande. En av dessa nyckelstrategier handlar om att göra eleverna till läranderesurser för varandra. (2013, s. 18) Denna strategi utgår från att eleverna kan hjälpa varandra att utvecklas (Ibid. 2013, s.147).

I ämnet idrott och hälsa utvecklas eleverna mot de mål och syften som finns i ämnet och deras kunnande testas utifrån ett antal kunskapskrav för årskurs 6 och 9. Vissa av dessa krav uppfyller eleven genom att gestalta sitt kunnande enligt följande. (Skolverket 2011, ss. 51-57) *”Eleven kan delta i lekar, spel och idrotter som innefattar sammansatta motoriska grundformer i olika miljöer och varierar och anpassar sina rörelser till viss del till aktiviteten. I rörelser till musik och i danser anpassar eleven till viss del sina rörelser till takt och rytm. Eleven kan även simma 200 meter varav 50 meter i ryggläge.”*(Skolverket 2011, s. 54) samt *” Eleven kan genomföra olika aktiviteter i natur och utemiljö med viss anpassning till olika förhållanden och till allemansrättens regler. Dessutom kan eleven med viss säkerhet orientera sig i bekanta miljöer med hjälp av kartor.”* (Ibid. 2011, s. 54) Ovan används verb som ”delta”, ”anpassa rörelser”, ”simma”, ”genomföra aktiviteter” samt ”orientera sig”. Alla dessa verb uttrycker kroppslig färdighetskunskap. Detta innebär att den gestaltande uttrycksformen blir viktigt. Eleverna förväntas använda denna form då de blir bedömda utifrån ovanstående kunskapskrav. När eleverna aktiveras som läranaderesurser för varandra blir det till stor del deras gestaltade färdighetskunskap som blir föremål för diskussion. Det finns olika koncept och metoder som läraren kan använda för att elevernas interaktion ska bidra till ett effektivt lärande.

1.2 Tidigare forskning

1.2.1 Begreppen kamratlärande, kamrathandledning och kooperativt lärande.

Interaktionen mellan elever kan ske på olika sätt och får då olika benämningar. Topping resonerar om detta i sin artikel om kamratlärande, peer learning. Där framgår att

kamratbedömning ingår i begreppet kamratlärande. Till kamratlärande hör även kooperativt lärande, cooperative learning, samt kamrathandledning, peer tutoring. Kamrathandledning särskiljer sig genom att aktörerna har skilda roller, handledaren och den handledde. Vidare interagerar dessa parter ofta utifrån ett givet undervisningsinnehåll, där olika metoder och lärandematerial kan användas för att underlätta specifik eller mer allmän träning. Kooperativt lärande särskiljer sig genom att deltagarna arbetar i små heterogena grupper där deltagarna är ömsesidigt beroende av varandra i sin strävan mot ett gemensamt mål eller utgång. Läraren, intar då ofta rollen som guide och hjälper till med att underlätta lärprocessen. (Topping 2005, s. 631ff).

1.2.2 Begreppet kamratbedömning

Topping hävdar att kamratbedömning formeras genom återkoppling, direkt eller indirekt, som oftast är ömsesidig (2009, s. 21). Vidare framför Topping att kamratbedömning innebär att en kamrat (peer) värderar andra gruppmedlemars lärande, ett lärande som ofta kan representeras av produkter eller prestationer (2005, s. 640).

1.2.3 Vidgad innebörd av kamratbedömning

Gielen, Dochy och Onghena har sammanställt en mångfald av forskning kring kamratbedömning. De har utifrån denna sammanställning kunnat redovisa en mängd olika variabler som kan fungera som checklista för läraren vid arbete med kamratbedömning. I checklistan redovisas fem kategorier där varje kategori i sin tur innehåller ett antal liknande variabler. (2011, ss. 137-155)

Den första kategorin innehåller variabler av betydelse för beslut avseende användandet av kamratbedömning. Här resoneras kring fem olika mål med kamratbedömning. Dessa beskrivs som; ett verktyg för social kontroll, för bedömning, för lärande, för lärande hur man bedömer, för att skapa aktiva elever samt kombinationer av dessa mål. Vilken produkt eller observerat beteende som ska bedömmas beskrivs också under denna kategori tillsammans med; vilken typ av lärandesituation (formell eller informell), samt hur ofta kamratbedömning bör användas. I samband med detta hänvisas till forskning som visar att elever kan bli förbittrade på konceptet om det används alltför ofta i undervisningen. (Gielen, Dochy & Onghena 2011, s. 141ff).

Den andra kategorin behandlar sambandet mellan bedömningsmomentet och den övriga

lärmiljön. Här används begreppet alignment, vilket innefattar frågan om kamratbedömningsmetoden verkligen passar in i undervisningssammanhanget eller om metoden är godtyckligt inplockad från något annat sammanhang. Här framgår att lärandemål, och andra variabler, blir viktiga för att avgöra om metoden passar in i undervisningen. En annan viktig faktor som resoneras kring är omfattningen av elevernas medverkan. (Gielen, Dochy & Onghena 2011, s. 143ff).

Den tredje kategorin handlar om interaktionen mellan kamratbedömaren och den bedömde. En av faktorerna som behandlas här är bedömningens utformning. Denna kan utgöras av ett godkännande eller underkännande, en rangordning eller någon annan typ av betyg. (Gielen, Dochy & Onghena 2011, s. 145ff) Topping beskriver att elevernas återkoppling, feedback, kan ha olika syften. Bland annat att bekräfta information, ge ny information, identifiera fel eller korrigera fel. (2009, s. 22) Relationen mellan bedömaren och den bedömde kan också variera. Detta relateras till om det görs en envägsbedömning eller om båda parter bedömer varandra omväxlande. En annan variabel som faller under kategorin är hur direkt feedbacken är. Sker bedömningen med båda parter närvarande eller sker bedömningen genom något medium. Till exempel kan återkopplingen av bedömningen ske via skrift eller via internet. (Gielen, Dochy & Onghena 2011, s. 145f)

Topping uttrycker farhågor om att kamratbedömning kan ändra de inbördes rollerna mellan jämlika lärande individer. Om den lärande individen får möjlighet att betygsätta eller på annat sätt kvantitativt bedöma sina jämlikars produkter eller prestationer, kan detta innebära att den lärande individen får en roll som är snarlik lärarens. Denna förskjutning av roller kan leda till socialt obehag samt tenderar till att orsaka minskad diversitet i bedömningarna. Vidare framförs också att formativ och kvalitativ återkoppling kan vara kognitivt krävande för bedömaren. I gengäld tenderar denna typ av återkoppling till att skapa en bättre social interaktion där den bedömde kan dra större nytta av återkopplingen. (2005, s. 640)

Den fjärde kategorin behandlar hur bedömningsgrupperna kan vara sammansatta. Deltagarna kan delas in efter ålder, erfarenhet, tidigare vänskap eller slumpvis. (Gielen, Dochy & Onghena 2011, s. 147f) Topping framför att vänskapsrelationer, fiendskap samt om elever är obekväma med att få kritik är faktorer som delvis inverkar på kamratbedömningens effektivitet. Vidare kan eleverna vara oroliga i början av bedömningsprocessen. Därför förespråkas att eleverna först ger varandra positiv respons innan eventuell negativ respons förmedlas. (2009, s. 24) En annan variabel som relateras till denna kategori är konstellationen

mellan bedömare och den bedömde eller de bedömda. Här framgår att deltagarna kan bedöma varandra i par eller i större grupper. Deltagarna kan också bli bedömda en i taget eller flera åtgången. (Gielen, Dochy & Onghena 2011, s. 148)

Den femte kategorin handlar om organisationen och koordinationen av bedömningsproceduren. Formatet för bedömningen kan varieras, en möjlighet är då att deltagarna väljer hur de vill bli bedömda. En annan möjlighet är att läraren/ledningen ger riktlinjer, kriteriebeskrivningar eller liknande. Ytterligare en möjlighet är att läraren/ledningen ger färdiga checklistor. Till denna kategori räknas också belöning. Det vill säga på vilket sätt deltagarna gynnas av att vara med på kamratbedömning. Vidare återfinns även träning, vilket relaterar till att kamratbedömning är en komplex färdighet där deltagarna kan behöva både träning och handledning då de jobbar med bedömningen. Ytterligare en viktig variabel är kvalitetskontroll. Här nämns proaktivt agerande och reaktivt agerande då läraren försäkras om att bedömningen håller en godtagbar standard. (Gielen, Dochy & Onghena 2011, s. 148ff) Vidare framför Topping att kamratbedömning har förmågan att förstärka individens självbedömning (2005, s. 640).

William framför en mängd olika metoder för kamratbedömning (2013, ss. 151-157). Här återges en av dessa vilken är särskilt intressant för denna studie. William skriver om metoden ”two stars and a wish” (två stjärnor och en önskan), en metod som går ut på att eleverna ger varandra feedback. Först får en elev två positiva omdömen av sin kamrat för att sedan få ett förslag på vad denne kan jobba vidare på. Detta följs upp genom att kommentarerna samlas in av läraren. Sedan sker en omröstning kring vilka kommentarer som var mest användbara för eleverna. Dessa kommentarer diskuteras vidare och sätts upp i klassrummet. (2013, s. 152)

1.2.4 Kamratbedömning inom ämnet idrott och hälsa

Melograno framför hur idrottslärare kan integrera kamratbedömning inom idrott och hälsa. Då uttrycker att kamratbedömning är en godkänd bedömningsteknik när eleverna jobbar med handledningsprogram, då bedömningen underlättas med dator teknik, vid ömsesidigt lärande, vid rollspel, simulationer samt vid kooperativt lärande. Då kan Bedömningstekniken variera mellan uppgiftskort, checklistor samt skalor för skattning. Vidare beskriver Melograno att effektiva lärare använder en process för att ordna till eventuella brister samt utveckla sitt bedömningssystem. Här framförs att processen inleds med bedömning, för att sedan gå vidare

till planering. Därefter följer undervisning, bedömning och modifiering. Det kan vara svårt för läraren att verkligen implementera ett givet bedömningskoncept, till exempel någon form av kamratbedömning, i den verkliga lärandesituationen. (1997, s. 34ff)

Utifrån detta framför Melograno fem steg som läraren kan följa. Steg ett handlar om att klargöra bedömningskontexten, att ta i beaktande vilken undervisning som passar den enskilde läraren samt vilka lärandestilar och behov som eleverna har. Steg två handlar om att finna en bedömningsteknik som överensstämmer med det första steget. Enligt Melograno passar kamratbedömning i vissa aspekter av lärandet men inte i andra. Det tredje steget handlar om möjligheten att använda och utvidga tekniker för kamratbedömning. Det kan då handla om att använda bedömningstekniker, uppgiftskort, skalor för skattning samt checklistor vid utvecklandet av portfolios och bedömning av dessa. Det fjärde steget handlar om att läraren ser över sin egen och eleverna roller. Från detta kan läraren planera så att denne kan försäkra sig om att eleverna verkligen blir delaktiga. Här handlar det om att skapa uppgifter där eleverna kan fatta egna beslut och få tid att genomföra dessa. Utifrån detta visar läraren vad som är ett eftersträvansvärt beteende. Sedan är det viktigt att läraren hjälper eleverna i lärprousen genom att assistera och guida genom positiv feedback och uppmuntran. Då är det viktigt att den aktuella tekniken för kamratbedömningen verkligen överensstämmer med vad som lärs ut. Det femte steget är att översätta bedömningsdata till olika kvalitativa nivåer eller betyg. (1997, s. 36f)

1.2.5 Scheman för kamratbedömning inom idrott och hälsa

Johnson framför att skapandet av effektiva aktiviteter för kamratbedömning kräver noggranna överväganden kring hur detta bör utföras. Johnson beskriver då att det går att göra kamratbedömningar utan något analyschema (rubric handout) men att det finns en mängd fördelar med att ge eleverna ett schema. Johnson menar då att ett schema ger eleverna en bättre erfarenhet, bidrar till individuell stimulans och ger eleverna möjlighet att dokumentera sina iakttagelser. Vidare beskriver Johnson några viktiga variabler läraren bör beakta när denne utformar schemat. Till att börja med framförs att schemats övergripande struktur är viktigt. Schemat bör vara utformat på ett sådant sätt så att eleverna utvecklas kunskapsmässigt, färdighetsmässigt men också känslomässigt i enlighet med ämnets mål och syften. Vidare bör schemat i sin helhet guida eleverna steg för steg genom bedömningsproceduren och resultera i meningsfull återkoppling. (2004, s. 35ff)

Johnson uttrycker vidare att schemat bör förstärka elevernas kunskap genom att visa korrekta tekniker med god form och med tydliga kriterier. Sedan är det viktigt att teknikerna demonstreras i enlighet med schemat. Då bör läraren överväga vilka känslomässiga följder kriterierna och den feedback som ges får för de inblandande. Vidare bör schemat vara utformat på ett sådant sätt att eleverna kan dokumentera sin bedömning på ett snabbt och enkelt sätt, till exempel med cirklar eller grader. Vidare framför Johnson att schemat bör vara utformat så att det finns tydliga exempelbilder, vilka identifierar giva färdighetsfunktioner, på den sekvens som eleverna förväntas öva på. Exempelbilderna bör följas av kriterier som listas på ett logiskt sätt utifrån utförandet. Processkriterier, till exempel rollbeskrivning, bör finnas tillgängliga innan färdighetsuppgiften. Utöver detta bör inte schemat innehålla många olika färdighetsmoment, då detta kan överväldiga eleverna. Johnson uttrycker att eleverna bör hållas ansvariga för att genomföra kramratbedömningen. Därför föreslås att eleverna måste gynnas av att vara med på kamratbedömningen men de inte ska gynnas på grundval av dokumentationen av kompisens kvalitativa utförande. Därför bör läraren tydligt förmedla fördelarna med att inta de olika rollerna i kamratbedömningen. (2004, s. 35ff)

1.3 Teoretiska perspektiv

Swartling Widerström framför att det går att se på människors rörelser utifrån olika perspektiv (2005, sid 58-79). Människans varande kan ses utifrån ett dualistiskt perspektiv. Swartling Widerström menar då att det finns en distinktion mellan människans själ och hennes kropp. Själens ses som det tänkande jaget. Jaget tillskrivs egenskaper som oftast inte finns i renodlad form i den materiella världen. Kroppen tillskrivs det som själen inte tillskrivs. Detta innefattar materiella, livlösa egenskaper som gör kroppen till ett objekt som kan studeras vetenskapligt. Kroppens rörelser går på detta sätt att testa och mäta och kroppens yttre struktur och funktion kan analyseras. Swartling Widerström kopplar detta perspektiv till ämnet idrott och hälsa. Då görs skillnad mellan kunskap och färdighet, där färdigheter i form av teknisk skicklighet eller prestation går att mäta eller på annat sätt uppskatta. (2005, ss. 58-67)

Swartling Widerström redogör också för det fenomenologiska perspektivet. Här framförs en syn på kropp och själ som ”den levda” kroppen. Kropp och själ vävs samman i en enhetlig psykofysisk varelse. Kroppen består visserligen av materiella ämnen men den utgör samtidigt ”jagets” existens och uttrycker dess sätt att finnas till i tid och rum. Den kunskap som kroppen

uttrycker blir personifierad då kroppen, och dess rörelser äger rum i en social och kulturell kontext samt utgår från individens intention. Vidare framför Swartling Widerström att rörelse blir ett sätt att uttrycka och lära känna sig själv och andra i sin omgivning. Detta gör att rörelse inte enbart tillskrivs fysiska, materiella, egenskaper utan också tillskrivs estetiska, känslomässiga och kommunikativa egenskaper. Swartling Widerström redogör för vad det fenomenologiska perspektivet skulle kunna skapa för utgångspunkt i ämnet idrott och hälsa. Detta perspektiv framhåller meningen med olika rörelser, samt (själv)förståelsen av den medvetna, perciperade, kroppen. (2005, ss. 69-79)

1.4 Teoretiskt raster

Säljö framför att skolan kan ses som en verksamhet som till viss del är åtskild från övriga verksamheter i samhället. Då framförs att skolan kan ses som ett verksamhetssystem som skapas och återskapas inom ramen för vad som sker i skolan. Det som sker i skolan följer skolans logik och det meningsskapande som sker är kopplat till skolans egen praktik. Säljö hävdar att det i skolan har funnits olika pedagogiska inriktningar som i sin tur påverkar lärarnas didaktiska ställningstagande i undervisningen. Detta sociokulturella sätt att se på skolan kan vara nödvändigt för att förstå ramarana och förutsättningarna för den verksamhet som bedrivs. (2000, s. 137f)

Idéer om hur skolan som verksamhetssystem bör förstås och utvecklas ligger till grund för skolans finansiella stöd samt för läroplanen, vilken förmedlar värderingar kring kunskap och lärande. Det som sker i skolan utgår från dessa premisser vilket skapar en maktrelation. Staten kan då ses som informationsgivare medan lärare och elever ses som informationsanvändare. (Skolverket 2011, kap. 1, 2/ Säljö 2000, s.137f)

Selander har utvecklat ett raster för att möta de nya krav som ställs på lärandet i en globaliserad kommunikationsvärld fylld av nya koncept och snabb teknikutveckling. Selander framför att nya kommunikationsmönster och förändrade relationer mellan lärare och elever gör att undervisning får en ny och utökad innebörd. (Selander 2008, s. 34)

Selanders designteoretiska raster är inspirerat av klassiska sociokulturella teorier om lärandets situerade natur samt multimodal teori (2008, s. 30ff). I sin teori använder Selander begreppet sekvens för att beskriva lärprocesser vilka uppdelas utifrån olika frihetsgrader (icke – formell,

semi – formell samt formell). En lärsekvens består i allmänhet av såväl yttre ramar som de situationer där transformering och formering av kunskap sker. Även individens intresse och interaktion med andra är en del av en formell lärsekvens. För att förtydliga vad detta kan innebära går det att se närmare på en formell lärsekvens inom ämnet idrott och hälsa. (2008, s. 39ff)

Läroplanen ger de yttre ramarana för lärsekvensen genom att syfte, mål och centralt innehåll för ämnet på förhand är formulerat (Skolverket 2011, ss. 51-57). Vidare följer att lärsekvensen påverkas av de resurser som finns tillgängliga, till exempel idrottslärare som kan organisera aktiviteter, idrottshall eller annan öppen plats som stimulerar till rörelse. Dessa faktorer ger villkoren för iscensättningen av lärsekvensen. Iscensättning handlar om att det finns en idé kring vad idrottsämnet går ut på, hur kunskap bör förmedlas och förstås inom ämnet samt vad eleverna förväntas göra i detta sammanhang. Det sker en transformering av denna iscensättning då eleven försöker förstå och tillägna sig det som läraren förmedlar kring, mål, syfte, kunskaper m.m. (Selander 2008, ss. 37-43)

Den första transformationscykeln handlar om att eleverna genom olika övningar försöker lära sig och bli bättre på ett visst kunskapsstoff, till exempel en dans. Då kan eleven göra koordinationsövningar på egen hand, göra dansövningar med en kamrat, eller göra ringdanser i en grupp. Teckensystem som bpm gör det möjligt att räkna takten och medier, kamera, gör det möjligt för eleverna att studera sina rörelser. Elevernas intresse för dans samt hur väl interaktionen fungerar mellan elev – elev och elev – lärare inverkar också på kvaliteten i transformationscykeln. Vidare kan läraren under denna cykel använda formativ bedömning, ge eleven vägledning kring dansteknik och ge skräddarsydda övningar osv. Det sker alltså en formering av elevens färdighetskunskap i dans. (Selander 2008, s. 41f)

Den andra transformationscykeln utgår från att eleven vid ett eller flera givna tillfällen ska visa upp sitt kunnande för läraren. Läraren ska kunna summativt bedöma vad eleven lärt sig under en given period och betygsätta den färdiga produkten. I detta givna exempel skulle det kunna röra sig om en dansuppvisning där eleven gestaltar sin förståelse genom att presentera en egendesignad dans samt reflektera över och diskutera kring skapandeprocess och den färdiga dansen. (Selander 2008, s. 43)

1.5 Beskrivning av problemområde

Säljös resonemang kring att skolan är ett verksamhetssystem skilt från andra delar av samhället gör att kamratbedömning som koncept bör följa skolans logik (2000, s. 137f). Selander beskriver i sitt teoretiska raster vad formell undervisning inom skolans verksamhetssystem kan innebära (2008, s. 41ff). Ämnet idrott och hälsa är en del av detta system och kan därför förstås utifrån ovanstående logik. Av detta följer att kamratbedömning som begrepp och metod kan behöva anpassas till idrottsämnets kontext. Om elever ska börja bedöma varandra så behöver de troligtvis ha en viss kunskap om kropp och rörelse. Swartling Widerströms resonemang kring att det går att se på kropp och rörelse på olika sätt blir viktigt för att förstå vilka svårigheter och problem som eleverna ställs inför (2005, sid 58-79).

Utifrån det dualistiska perspektivet kan det bli problematiskt för elever att bedöma varandra då de kanske inte innehar precisa och vetenskapliga kunskaper om varandras kroppar, bland annat hur de inbördes kroppsdelarna samverkar rent anatomiskt och fysiologiskt. Detta skulle potentiellt göra att endast det enkelt mätbara, tider och sträckor, kan överlåtas till eleverna att bedöma.

Även utifrån ett fenomenologiskt perspektiv kan det vara problematiskt att överlåta bedömningsmoment till eleverna. Elevens rörelser uttrycker inte enbart var eleven befinner sig i sin kunskapsprocess. Då eleven uttrycker sin intention blir dennes rörelse personifierad och intimt länkad till uttryck av estetik, känsla och kommunikation. Rörelserna i sig blir ett mål och en produkt av elevens liv. Utifrån detta kan en bedömning av elevens rörelser både ses som en bedömning av dennes förmåga att klara en viss uppgift och som en bedömning av dennes ”jag”. Utifrån detta går det att ställa sig frågan om eleverna klarar av att göra distinktionen mellan rörelsekvalitet och individens personliga frihet att uttrycka olika meningsbärande rörelser, särskilt om läraren förmedlar att en sådan distinktion inte finns.

Utifrån Selanders raster går det att urskilja ytterligare ett problem (2008, sid 41ff). Om eleverna börjar ta ansvar för att bedöma varandra, då handlar inte problematiken enbart om vad eleverna potentiellt skulle kunna klara av att bedöma rent vetenskapligt. I skolans verksamhetssystem förväntas elever vara elever och bedömningen av deras prestationer och produkter förväntas resultera i ett betyg utifrån givna kriterier (Skolverket 2011, s. 54ff). Om eleverna får chansen att bedöma varandra under Selanders andra transformationscykel, där sumativ bedömning med betyg infaller, kan detta få långtgående konsekvenser (2008, s. 43).

Detta skulle kunna leda till att läraren genom påtryckningar börjar ta hänsyn till elevernas kamratbedömningar och börja använda dessa som underlag vid betygsättning, eller direkt för att sätta betyg. Ett sådant förhållningssätt skulle kunna ändra skolans system i grunden och vara en potentiell fara för både likvärdigheten och rättssäkerheten i bedömningen.

Följaktligen blir det otroligt viktigt att läraren, om denne väljer att använda kamratbedömning, har ett genomtänkt koncept för detta och använder metoder som fungerar i enlighet med skolans verksamhetssystem.

1.6 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att få inblick i hur idrottslärare resonerar kring kamratbedömning inom idrott och hälsa. Det är då intressant att ta reda på hur lärarna beskriver begreppet kamratbedömning. Vidare undersöks om de kan beskriva någon metod för kamratbedömning som de använder eller har använt i sin undervisning. I samband med detta blir det intressant att undersöka vilka strategiska val idrottslärarna resonerar kring då de beskriver sina metoder.

Forskningsfrågorna presenteras enligt följande:

- Hur resonerar lärare i idrott och hälsa kring konceptet kamratbedömning i sitt ämne?
- Vad innebär begreppet kamratbedömning för den enskilde idrottsläraren?
- Vilka metoder för kamratbedömning resonerar idrottslärare kring då de beskriver sin undervisning?

2 Metod

2.1 Val av metod

Denscombe förmedlar att intervjuer kan användas då forskaren vill ta reda på mer än enbart enkla fakta (2009, s. 232). Denna studie förutsätter att kamratbedömning går att problematisera och att lärarna kan ha olika åsikter och erfarenheter. Det är alltså av vikt att fånga mer djupgående resonemang kring lärarens uppfattning. Denscombe nämner att intervjustudier, särskilt djupintervjuer, är lämpliga då fokus riktas mot en individs åsikter och erfarenheter. Vidare framförs att intervjuaren bör förvissa sig om att denne kan få direkt kontakt med intervjuobjekten, samt att intervjuerna är genomförda med tanke på hur lång tid

forskaren har till förfogande. Intervjuer kan bli krävande. Det kan bli en lång process innefattande frågeguide, leta intervjuobjekt, genomförande, transkribering och tolkning. (2009, s. 232f) På grund av detta finns det en övre gräns, vilken författaren satt till fem respondenter, för hur många som kan vara med i studien. Intervjuerna kommer därför att vara en källa till kvalitativa data i större utsträckning än kvantitativa data (Ibid. 2009, s. 367f). Detta innebär att denna intervjustudie kan betecknas som en kvalitativ forskningsstudie.

I denna studie har metoden intervjuer använts för att inhämta resonemang kring kamratbedömning. Intervjuerna utgår från och är beroende av lärarnas begreppsuppfattning av kamratbedömning varför intervjuerna kan klassificeras som djupintervjuer med inslag av ”begreppsintervjuer”. (Kvale & Brinkmann 2009, s. 167f) Lärarnas egen förståelse av och förställningar om begreppet är avgörande för vilka komponenter läraren väljer att resonera kring och relatera till varandra.

Denscombe delar in intervjuer i tre olika typer, strukturerade, semistrukturerade samt ostrukturerade I denna studie genomfördes semistrukturerade intervjuer vilka kännetecknas av att intervjuaren har en färdig lista med frågor, i detta fall en intervjuguide, vilka förväntas besvaras. Vidare innebär denna intervjuform att det finns en viss flexibilitet då det gäller vilken ordning frågorna ställs och eventuella följdfrågor som baseras på lärarnas resonemang förekommer (Ibid., 2009, sid 234). (2009, s. 233ff) Denna struktur valdes för att främja studiens syfte. Lärarnas resonemang är värdefulla för studien men bara så länge de resonerar kring kamratbedömning. Frågor och följdfrågor kunde därför bli nödvändiga om lärarna svävade iväg och började tala om något annat ämne eller om de gav korta svar. Vidare var det viktigt att ha relativt öppna frågor vilka stimulerar lärarna till att berätta och resonera kring konceptet.

Valet av metod ska givetvis främja undersökningen och metodens utformning ska kunna leda till besvarande av forskningsfrågor. I detta avseende passar metoden intervju väl, särskilt om intervjun leder till djupa resonemang till skillnad från ”ja” och ”nej” svar. Det finns ett antal fallgropar som kan leda fram till alltför ytliga svar. En av dessa handlar om att läraren i fråga kanske inte har någon tydlig uppfattning om kamratbedömning. Detta går att lösa genom att fråga välutbildade lärare, till exempel de som studerat till idrottslärare på GIH. En annan fallgrop handlar om att intervjuaren inte har tillräckligt tydliga eller relevanta intervjufrågor. Kvale & Brinkmann beskriver att tematiska ”vad” frågor är viktiga vid kunskapsproduktion. Vidare framförs att dynamiska ”hur” frågor är viktiga för att skapa och stimulera en positiv

interaktion med intervjupersonen. (2009, sid 146-147). I denna studie utformades en intervjuguide med både tematiska och dynamiska frågor. Vidare genomfördes en provintervju innan datainsamlingens början, denna process beskrivs under 2.3 **genomförande**. Dessa förberedelser kan tänkas minska risken för att intervjufrågorna blir irrelevanta och ökar chansen för att frågorna ska stimulera till en positiv interaktion med djupgående svar.

2.2 Urval

Det finns i grunden två olika typer av urvalstekniker för forskare som jobbar inom samhällsvetenskaperna. I denna studie används ett icke-sannolikhetsurval. Vidare beskrivs att ett sådant urval görs då forskaren inte har någon föreställning om huruvida de som ingår i urvalet är representativa för populationen, i detta fall professionsgruppen idrottslärare i sin helhet.

(Denscombe 2009, s. 32) Vidare sammanfattar Denscombe de huvudsakliga orsakerna till varför forskaren kan tänka sig att välja denna typ av urvalsteknik. Här nämns att forskaren kan anse att det är svårt att få med tillräckligt många respondenter. Vidare nämns att forskaren kanske inte har tillräckligt med information kring populationen. (2009, s. 36f) Dessa orsaker överensstämmer väl med varför den ovan beskrivna urvalstekniken användes. I urvalsprocessen var det viktigt att få kontakt med idrottslärare som kunde uttala sig om kamratbedömning. För att detta skulle infrias gjordes ett subjektivt urval av respondenter. Detta innebär att forskaren aktivt söker efter och väljer respondenter med avseende på vilka som kommer att ge mest värdefull data.

(Denscombe 2009, s. 37) De kriterier som användes i urvalsprocessen var, idrottslärarexamen, erfarenhet i arbetslivet samt kunskap om, eller erfarenhet av kamratbedömning. För att studien skulle bli kostnadseffektiv så användes ett klusterurval (Denscombe 2009, s. 35f). Då forskaren bor i Stockholms län vid tidpunkten för studien så koncentrerades sökningen efter respondenter till detta geografiska område. Respondenterna i denna studie består av fem idrottslärare som vid tidpunkten för intervjuerna var verksamma inom grundskolan. Samtliga idrottslärare hade flerårig erfarenhet av sitt arbete, en hade så mycket som tjugofem års erfarenhet. Idrottslärarna jobbade i följande kommuner vid tidpunkten för intervjuerna, Stockholms stad, Danderyd, Sollentuna och Järfälla. Samtliga stadier, (låg- mellan- och högstadiet) finns representerade av minst två av fem lärare varför denna studie ger en bild av grundskolans olika stadier. Tre av respondenterna är kvinnor och två av respondenterna är män vilket ger en förhållandevis jämn könsfördelning.

2.3 Genomförande

Här delas genomförandet upp i tre delar. Första delen behandlar förarbetet kring intervjuerna, andra delen handlar om intervjutillfällena och tredje delen handlar om efterarbetet.

2.3.1 Förarbete

Efter godkänt PM, där studiens syfte och frågeställningar samt en del tidigare forskning ingick, började sökandet efter respondenter samt utformandet av intervjuguide och intervjubrev. Kvale & Brinkmann beskriver att en intervjuguide kan vara en sekvens av frågor (2009, s. 146f). Den utformade intervjuguiden inleds med av några frågor kring begreppet kamratbedömning, därefter behandlas metoden kamratbedömning, slutligen berörs Swartling Widerströms två perspektiv på kropp och rörelse (2005, ss. 58-79).

Efter utformningen av intervjuguiden gjordes en provintervju med två familjemedlemar. Den ene fick i uppgift att svara som om denne vore en idrottslärare. Den andre fick i uppgift att granska mig som intervjuare samt frågornas kvalitet och relevans. På detta sett erhöles viktig information kring tidsaspekter, interpersonella aspekter samt om intervjufrågorna kunde ge svar på givna forskningsfrågor. Efter provintervjun utarbetades ett intervjubrev som kunde användas i sökandet efter respondenter. Sökandet ägde rum på olika sätt. På flera kommunala skolors webbsidor gick det att erhålla mailadresser till idrottsläraren på skolan. Lärare på GIH och studiekamrater konsulterades. Vidare togs kontakter med VFU skola samt även med personal från andra skolor. Totalt resulterade detta i att fem idrottslärare gav ett informerat samtycke till att bli intervjuade.

2.3.2 Fem respondenter under fyra tillfällen

Kvale & Brinkmann sammanfattar sju stadier i en intervjuundersökning. De två första stadierna som beskrivs handlar om tematisering och planering, vilket beskrivs i 2.3.1 förarbete. (2009, s. 118) När respondenterna hade gett sitt informerade samtycke bokades dag, tid och plats för intervju. Alla utom en intervju ägde rum på respektive idrottslärares arbetsplats. Innan intervjuerna inleddes erhöles tillstånd att använda ljudupptagning vid respektive intervju. Denscombe uttrycker att det går att göra intervjuer på olika sätt. Personliga intervjuer innebär att intervjuaren och respondenten ses för ett enskilt samtal. En fördel med detta sätt är att det är lättare boka en tid och en plats som passar de inblandade. En annan fördel är att en sådan intervju är lätt att kontrollera. Intervjuaren kan ägna all sin uppmärksamhet åt en persons idéer och har bara en person att ta hänsyn till. Ytterligare en fördel med detta sätt är att det blir lättare att transkribera en ljudfil som innehåller färre antal olika röster. (2009, s. 235)

Personlig intervju användes i denna studie för att intervjua tre lärare. En annan typ av intervju är gruppintervju. Det kan finnas en kvalitativ fördel med denna typ av intervju då deltagarna kan lyssna till, ge stöd åt, eller ifrågasätta varandras utsagor. (Denscombe 2009, s. 236f) Då respondenterna hade stämt träff på givna plats blev gruppintervju det naturliga valet. Under gruppintervjun betraktades respondenterna som individer varför de två deltagande respondenterna fick möjlighet att svara utifrån sina egna tankar på varje fråga. Detta förhållningssätt innebar att respondenterna sällan talade samtidigt vilket gjorde det lätt att skilja på vilken respondent som talade samt vad denne talade om.

2.3.3 Efterarbete, databearbetning

Efter varje intervju säkerställdes att aktuell ljudfil verkligen innehöll data. I samband med detta säkerhetskopierades respektive ljudfil för att säkerställa att inte data skulle gå förlorad vid ett eventuellt datorhaveri. Denscombe uttrycker att ljudupptagning har tydliga fördelar. Dokumentationen av de data som framkommer blir relativt heltäckande och det är lätt att i efterhand både återskapa och kontrollera ett givet resonemang. Bristen ligger i att ljudupptagning endast fångar verbala aspekter av intervjun, varför viktig icke-verbal kommunikation inte dokumenteras. Det hade gått att använda videoinspelning men detta skedde aldrig då det inte ansågs motiverat. Tvärt om skulle videoinspelning ha kunnat innebära ett störande inslag, med få tydliga fördelar i detta sammanhang. (2009, s. 259)

Videoinspelning ger få fördelar då det är förhållandevis svårt att utifrån en film bedöma sanningshalten i ett givet resonemang. Varje intervju sparades som ljudfil och transkriberades inom en vecka. Denscombe tar upp några vanliga problem som uppkommer vid transkribering av intervjuer. Ett problem kan vara att det i vissa fall är svårt att höra vad som sägs på grund av bakgrundsljud. (2009, s. 261) Detta problem kunde minimeras då intervjuerna genomfördes i avskilda och i övrigt folktomma rum. Det fåtalet ord som var svåra att uppfatta skrevs ut så gott det gick, vid senare kontakt med respondenterna tillfrågades de vad som kunde ha sagts i den givna meningen. Denscombe beskriver att ett annat problem kan vara att respondenterna inte talar i fullständiga meningar (2009, s. 262). I transkriberingarna gjordes inga försök att lägga till ord till lärarnas utsagor, dock förekommer viss översättning från talspråk till skriftspråk.

Denscombe förmedlar att ett första sätt att kontrollera korrektheten och riktigheten hos erhållen data är genom att erhålla en bekräftelse från respondenterna (2009, s. 266). För att säkerställa att

respondenternas utsagor var korrekta uppfattade skickades varje utskrift till respektive lärare för ytterligare godkännande. Tre av lärarna, lärare 1, lärare 3 och lärare 4 svarade på detta utskick varför deras utsagor får ses som extra pålitliga.

2.4 Etiska riktlinjer

De etiska aspekterna av forskningsstudier är viktiga att ta hänsyn till så att inte den forskning som bedrivs gör mer skada än nytta. Kvale & Brinkmann förmedlar ett antal frågor som intervjuaren bör ha i åtanke då en intervjustudie planeras. En av dessa frågor är vilka goda effekter studien kan få? (2009, s. 84f) Just denna studie belyser både diversiteten och komplexiteten inom konceptet kamratbedömning. Lärarnas resonemang öppnar för en ökad insyn i svenska förhållanden. Denna studie kan belysa vilka aspekter av kamratbedömning som borde studeras närmare. Den som genomför en studie har en viss makt då denne bestämmer vad som ska undersökas och hur det ska undersökas. För att studien inte ska göra mer skada än nytta är det viktigt att etiska aspekter beaktas och att intervjufrågorna inte inkräktar på respondenternas personliga integritet. Kvale & Brinkmann framför att det är viktigt att inhämta informerat samtycke från informanterna (2009, s. 84f). I denna studie erhålls informerat samtycke genom att respondenterna svarade jakande på det intervjubrev jag skickat dem, se **bilaga Intervjubrev**. I detta brev formulerades kortfattat studiens syfte, försäkran om frivillighet, selektivt nyttjande samt försäkran om omsorgsfull hantering av information. Vid intervjutillfällena informerades även lärarna översiktligt om att de etiska riktlinjerna beaktades. Detta innebar att de forskningsetiska principerna beaktades (Vetenskapsrådet 2002, s. 7,9,12,14). Vidare ställer Kvale & Brinkmann frågor om vilka konsekvenser ett deltagande kan få? (2009, s. 85). I denna studie skulle ett öppet deltagande, som inte är anonymt, kunna innebära att en respondents utsaga återges på ett sådant sätt att läraren i fråga framstår som mindre kunnig än sina kollegor. Det är i och för sig fullt förståeligt att lärare har olika kunskapsnivå avseende givet fenomen, men detta rättfärdigar inte ansvarslös hantering av respondenternas identitet. Ingen av respondenterna uttryckte specifikt att de ville vara öppna med sin identitet, därför kommer alla respondenters identitet att vara skyddade i denna studie.

2.5 Tillförlitlighetsfrågor

Kvale & Brinkmann beskriver att validering kan ske på sju olika stadier i en kvalitativ intervjustudie, vilket går att resonera kring (2009, s. 267).

Låt oss titta på det första stadiet. Tematisering handlar om hur väl teori har kopplats samman

med forskningsfrågor (Kvale & Brinkmann 2009, s. 267). Detta sker genom att teoretiska perspektiv och ett teoretiskt raster har beskrivits i relation till varandra i en sammanfattande beskrivning av problemområdet. I det teoretiska rastret förklaras tydligt varför just idrottslärares iscensättning blir viktig. Idrottslärares resonemang kan förväntas påverka hur eleverna uppfattar konceptet kamratbedömning och vilka metoder eleverna kommer i kontakt med.

Det andra stadiet handlar om planering. Metoden för undersökningen och dess utformande ska kunna leda till besvarande av forskningsfrågor (Kvale & Brinkmann 2009, s. 267). I detta avseende borde en djupintervju med fokus på "begrepp intervju" mycket väl kunna ge svar på formulerade forskningsfrågor. Det kan vara så att vissa idrottslärare inte har någon tydlig uppfattning om kamratbedömning. Detta kan leda till att respondenten lämnar kortfattade allmänna svar, vilka kan vara svåra att analysera. Genom att fråga välutbildade lärare, till exempel de som studerat till idrottslärare på GIH, ökade sannolikheten för att få intressanta svar. Problem kan också uppstå om intervjuaren som genomför intervjun inte har tillräckligt tydliga eller relevanta intervjufrågor. Genom att utforma en intervjuguide samt genomföra en provintervju innan datainsamlingens början kunde intervjufrågornas kvalitet höjas.

Det tredje stadiet handlar om att se till att respondenternas utsagor är tillförlitliga samt försäkra sig om att intervjuerna är av god kvalitet (Kvale & Brinkmann 2009, s. 267). Genom att träffa lärarna i deras arbetsmiljö blev det tydligt att respondenterna faktiskt var verksamma idrottslärare. Detta innebär att sannolikheten ökar för att det verkligen var idrottslärare som intervjuades. Vidare ställdes frågor av typen "hur tänker du då?" om respondenten kom med vaga resonemang, vilket stimulerade respondenterna till att framföra tydligare förklaringar. Detta gör att det blir lättare att hitta eventuella motsättningar i dennes resonemang. Motsättningar som potentiellt skulle kunna minska resonemangens tillförlitlighet.

Det fjärde stadiet handlar om hur giltig översättningen av respondenternas verbala språk till forskarens skriftspråk är (Kvale & Brinkmann 2009, s. 267). Giltigheten anses vara god på denna punkt då respondenternas utsagor transkriberades ordagrant från ljud till skriftspråk. Kvale & Brinkmann framför dock att samma intervju som spelats in med hjälp av ljudupptagning kan skrivas ut av flera personer. Transkriberingen från verbal till skriftlig form kan innebära att viktig information förvrängs eller utelämnas. (2009, s. 200f).

Begränsade resurser gjorde det omöjligt att anställa en sekreterare för utförande av kontrollutskriften, vilka kan skapa intersubjektivitet i transkriberingen.

Det femte stadiet handlar om tolkningar och analyser av om respondentens utsagor är logiska och i övrigt hållbara (Kvale & Brinkmann 2009, s. 267). Vid beskrivningen av lärarnas resonemang användes intervjuarens sunda förnuft vilket framförs som ett möjligt sätt att beskriva på enligt Kvale & Brinkmann (2009, s. 231). Denna beskrivning kompletteras med direkta citat som i vissa fall gör det möjligt att jämföra intervjuarens beskrivning med utskriften av respondenternas utsagor. Analysen av lärarnas resonemang utgår från och använder de tidigare förklarade begreppen i det teoretiska perspektivet och det teoretiska rastret. Detta ger logiska kopplingar mellan beskrivning och teori.

Det sjätte stadiet handlar om kloka beslut kring formen av validering (Kvale & Brinkmann 2009, s. 267). Här finns det anledning att rikta viss kritik mot studiens form av validering då författaren själv hävdar att validering skett i de ovan beskrivna stadierna. Det finns dock ingen tredje oberoende part som har granskat forskarens valideringsprocedur.

Det sjunde stadiet av validering berör frågan om en given forskningsrapport ger en giltig redovisning av det viktigaste resultatet (Kvale & Brinkmann 2009, s. 267). Att redovisa de delar av intervjuerna där respondenterna talade om sin förståelse av begreppet kamratbedömning samt vilka metoder de använde kan i sig tänkas ge en relativt giltig framställning.

Denscombe uttrycker att tillförlitlighet handlar om huruvida forskningsinstrumentet, i detta fall kvalitativa intervjuer, är neutralt och skulle resultera i samma resultat vid ett annat tillfälle (2009, s. 378). Även då en god validering skett så skulle samma studie, om den genomfördes igen, kunna ge nya resultat. Detta för att det kan tänkas ske en ständig formering och omformering av respondenternas kunskaper då de delger sina tankar. Att lärarna blir medvetna om sina egna resonemang kan tänkas vara transformerande i sig självt, vilket kan innebära att lärarna utvecklar nya idéer och kring konceptet.

3 Resultat

I resultatet beskrivs och analyseras först varje lärares resonemang enskilt. Efter att detta har skett beskrivs och analyseras lärarnas resonemang i förhållande till varandra. Lärarna

hänvisas till som lärare 1, lärare 2, lärare 3, lärare 4 samt lärare 5. Numreringen har gjorts utifrån intervjuordningen då lärare 1 intervjuades innan lärare 2 osv.

3.1 Innebörden av kamratbedömning för den enskilde läraren

3.1.1 Beskrivning av resonemang kring begreppet: lärare 1

Lärare 1 identifierar en intrapersonell aspekt samt en interpersonell aspekt av begreppet enligt följande:

Ja, men för mig blir det ju att eleverna, det blir både en reflektion för individen själv likom att vad har jag åstadkommit, vad har jag presterat på den här lektionen. Och sen så sätta det i relation till vad kompiserna har gjort och kunna ge feedback. (Lärare 1)

Vidare resonerar lärare 1 kring att begreppet är nästan likställt med handledning, återkoppling och framåtblickande (feed forward). Lärare 1 menar att det går att använda de koncepten för att utvecklas i sina rörelser enligt följande:

Lite nästan som en handledning eller feedback eller feed forward vilket man vill. Man kan ju få en mix av båda där om hur man kan göra rörelserna bättre och bli bättre, utvecklas och så vidare. (Lärare 1)

Lärare 1 verkar inte ha reflekterat så mycket kring vad som skiljer kamratbedömning och kramrathandledning. Denne menar att det blir likställt på det sättet att en bedömning enligt lärare 1 ska efterföljas med feedback kring hur utförandet kan bli bättre. Detta beskrivs på följande sätt:

För mig tycker jag att det är, det är lite samma sak. Ja visst, du gör en bedömning hur en rörelse är men samtidigt ska du kunna ge feedback, du kan ju inte bara säga att det här var bra eller det här var dåligt. Jag försöker ju alltid att dom ska säga något då hur dom kan bli bättre, vad var det för något som inte var perfekt eller vad kan dom utveckla och så vidare. Och då blir ju bedömningen en form av handledning så dom hänger ihop väldigt mycket tycker jag. (Lärare 1)

3.1.2 Analys av resonemang kring begreppet: lärare 1

Lärare 1 använder ord och fraser som: ”presterar” och ”göra rörelserna bättre och bli bättre” samt ”utvecklas”. Detta tyder på att läraren framförallt har intagit ett dualistiskt perspektiv som utgår från att handla om prestationer, att rörelserna ska bli bättre. Det går dock att tolka ”bli bättre” som en konsekvens av att rörelserna blir bättre eller att reflektionsförmågan blir bättre. En alternativ tolkning skulle kunna vara att läraren även intagit ett fenomenologiskt perspektiv och menar på att eleverna blir bättre och mer utvecklade människor av att göra kamratbedömningar. Om vi ser till lärarens utsagor framkommer att lärare 1 framför två tydliga mål med konceptet vilket kan tänkas underlätta elevernas transformering. Å andra

sidan märks en osäkerhet kring vad som avgränsar olika koncept, detta kan innebära att läraren får sämre möjlighet att argumentera för sin metod gentemot någon annan metod.

3.1.3 Beskrivning av resonemang kring begreppet: lärare 2

Lärare 2 ser kamratbedömning som ett vitt och brett koncept där elever ger återkoppling till varandra, särskilt genom att sätta ord på en prestation enligt följande:

Kamratbedömning är ju all form av, där elever ger återkoppling till varandra eller kommer med synpunkter på saker och ting, för mig blir det kamratbedömning. När man bedömer eller sätter ord på vad någon annan har gjort. Sen så gäller det att man har bestämt vad man ska göra, att man styr upp det, annars kan det blir precis vad som... (Lärare 2)

Lärare 2 tydliggör här igenom att det ingår i konceptet att läraren bör ha en formell metod och se till att denna efterföljs. Vidare anser lärare 2 att återkoppling innebär att en given uppgift följs upp med samtal kring elevens prestation och varför den skiljde sig från en annan prestation. Kamratbedömning blir då ett moment av bedömning och sedan ett moment av återkoppling enligt följande:

Då blir det skillnad, då blir det ju återkoppling, man bedömer och återkopplar till den andre. För mig hänger det ihop. (Lärare 2)

Lärare 2 uttrycker att denne inte tänkt på att det finns olika begrepp inom ramen för kamratbedömning. Lärare 2 uttrycker att det gäller att ta åt sig av de bästa delarna av forskningen. Lärare 2 uttrycker också att kamrathandledning kräver att man är mer insatt. Då ingår att ge en tydlig och stegvis beskrivning av ett tillvägagångssätt enligt följande:

Ska jag handleda henne hur en kullerbytta, ja då ska jag tala om, du ska ha in hakan, sätta i händerna, du ska lyfta rumpen och rulla runt, och så sträcker du dig fram och då kan du ställa dig upp. Då har det blivit en handledning. (Lärare 2)

3.1.4 Analys av resonemang kring begreppet: lärare 2

Lärare 2 resonerar i allmänna ordalag och beskriver att all form av återkoppling, synpunkter som lämnas från en elev till en annan elev blir kamratbedömning. Lärare 2 menar också att kamratbedömning innefattar att sätta ord på vad någon annan har gjort. Av detta är det svårt att utläsa vilket perspektiv lärare 2 intar. Å ena sidan kan man tolka detta som att tankarna, som är intimt förknippade med själen, måste uttrycka vad kroppen har gjort för att bedömningen ska vara giltig. Å andra sidan kan man tolka detta som en betoning av kommunikativa uttryck, värdet av elevens subjektiva framställning för att dennes bedömning ska kunna bli begriplig för kamraten. Vidare resonerar lärare 2 kring vikten av struktur, att

man styr upp. Detta står i kontrast till dennes osäkerhet kring vad som skiljer kamratbedömning från liknande begrepp. Visserligen nämner lärare 2 vikten av att plocka det bästa från forskningen, men det är oklart om läraren hänvisar till forskning i allmänhet eller kamratbedömning specifikt. Lärare 2 uttrycker en klar särskiljning mellan kamratbedömning och kamrathandledning, vilket är lite motsägelsefullt med tanke på lärarens tidigare visade osäkerhet kring liknande begrepp. Detta skulle kunna handla om att läraren har en väl utvecklad förståelse för begreppet handledning och applicerar denna förståelse på begreppet kamrathandledning.

3.1.5 Beskrivning av resonemang kring begreppet: lärare 3

Lärare 3 framför att kamratbedömning innebär att eleverna får titta närmare på en av läraren i förväg uttänkt färdighet. Vidare uttrycker lärare 3 att konceptet kan innebära att eleverna ger en enkel respons, till skillnad från kamrathandledning som handlar om att beskriva en prestation, och ge förslag på förändring enligt följande:

Ja, handledning, då måste ju eleven vara mer insatt i, för att kunna handleda, så tänker jag. För då, en bedömning kan ju vara att man säger bra, men en handledning är ju kanske att du säger, nu har du gjort det här, om du fortsätter så, vad händer då. Så det är ju mer formativt, den här handledningen då. En bedömning, då säger du bra och du får betyg. (Lärare 3)

Lärare 3 uttrycker vidare att en formativ handledning är att föredra framför en formativ bedömning.

3.1.6 Analys av resonemang kring begreppet: lärare 3

Det framgår att lärare 3 gör en tydlig avgränsning av vad kamratbedömning innebär i skolans kontext. Då läraren tänker ut en färdighet kan denne till större del kontrollera vad som ska bedömas, vad eleverna ska titta på. Människors färdighet beskriver ofta hur väl de presterar, eller vad de kan göra. Detta står i kontrast till en människas egenskaper, något som är en del av personen och dess uttryck. Lärarens ordval tyder därför på att denne intagit ett dualistiskt perspektiv på kropp och rörelse. Lärare 3 skiljer på ett tydligt sätt gränsen mellan handledning och bedömning. Handledning förknippas med en formativ process, detta kan relateras till den första transformationscykeln i en formell lärsekvens. Medan bedömning kan relateras till den andra transformationscykeln då eleven presenterar sin produkt, prestation, eftersom att det först är i detta sammanhang som eleven får betyg. Bedömning kan även relateras till den första transformationscykeln då det är troligare att elevernas enkla responser har en formativ innebörd snarare än att de skulle utgöra ett summativt betyg.

3.1.7 Beskrivning av resonemang kring begreppet: lärare 4

Lärare 4 uttrycker att kamratbedömning handlar om att kamrater bedömer varandras utförande på en given uppgift utifrån givna kriterier. Målen blir då att utveckla utförandet och bli bättre på att göra bedömningar enligt följande:

Kamratbedömning innebär att man från en given uppgift, och givna kriterier, tillsammans med sina kamrater har fått utföra och bedöma i enlighet med de kriterier som finns, både för förbättring, förbättring att se och förbättring att utföra. (Lärare 4)

Vidare framför lärare 4 att kamratbedömning kan användas som underlag för fortsatt diskussion för att inkludera eleverna ytterligare i verksamheten. Denne anser dock att konceptet inte bör användas som ett underlag för ett slutgiltigt betyg. Lärare 4 uttrycker att kamrathandledning särskiljer sig från kamratbedömning genom att en handledning förväntas ge information, vilken utvecklar en prestation mot ett givet mål.

3.1.8 Analys av resonemang kring begreppet: lärare 4

Lärare 4 använder begreppet ”utföra” för att beskriva vad som ska förbättras. Ett utförande är länkat till en viss typ av handling. En handling kan för visso kommunicera eller uttrycka något om personen anses vara sina handlingar men det är troligare, med tanke på ordval, att läraren intagit ett dualistiskt perspektiv och ser på utförande utifrån rörelseteknik. Likt lärare 1 ger lärare 4 två syften, att eleverna ska bli bättre på att se, och att de ska bli bättre på att utföra. Här återkommer en intrapersonell aspekt, eleven som gör bedömningen förväntas utveckla en förmåga att observera. Eleven förväntas också utveckla sitt utförande av en viss uppgift i det givna sammanhanget. Lärare 4 är tydlig med att kamratbedömningen avser att bidra till diskussion och inkludering men inte vara något underlag för betyg. En sådan innebörd gör det troligt att detta koncept enbart används i den första transformationscykeln då eleverna fortfarande formerar sin kunskap. Vidare skiljer lärare 4 kamratbedömning från kamrathandledning då handledningsprocessen förväntas ge utvecklande information mot givet mål.

3.1.9 Beskrivning av resonemang kring begreppet: lärare 5

Lärare 5 beskriver att kamratbedömning innebär att kamrater har synpunkter och åsikter kring jobb eller uppgifter de har gjort enligt följande:

Det är väl när kamraterna är med och har synpunkter eller åsikter på jobb som man har gjort eller på uppgifter man har haft. Att dom tycker till lite om det. Sen finns det väl olika, hur långt man går på det. Jo men det är den bilden jag har som sagt. (Lärare 5)

Lärare 5 uttrycker vidare att handledning särskiljer sig från bedömning då man i handledning fokuserar på att hjälpa någon till rätta medan bedömning handlar om att göra en uppgift och tycka till om den. Utöver detta anser lärare 5 att bedömning handlar om att man tittar på en färdig produkt enligt följande:

... bedömningen blir ju någonstans att du, att man titta mer på det färdiga, när man jobbat fram något. (Lärare 5)

3.1.10 Analys av resonemang kring begreppet: lärare 5

Lärare 5 ger en något svävande bild av vad kamratbedömning innebär. Synpunkter och åsikter kan vara väldigt precisa men de kan också vara det motsatta. Jobb och uppgifter kan länkas till de lekar, danser och andra övningar eleverna gör inom ämnet. En åsikt kring en dans skulle kunna beskriva dansens teknik, regler och eller någon som dansar. Detta innebär att det är svårt att veta vilket perspektiv på kropp och rörelse lärare 5 utgår från. Vidare beskriver lärare 5 att bedömningen är kopplad till det färdiga jobbet. Detta kan tyda på att läraren tolkar kamratbedömning som en sumativ process, något som sker under den andra transformationscykeln.

3.2 Lärarnas metoder för kamratbedömning

3.2.1 Beskrivning av metoder: lärare 1

Lärare 1 talar om vikten av feedback och feed forward, att eleverna inte bara ska bedöma varandra utan de ska också hjälpa varandra att komma framåt i sin utveckling. Lärare 1 använder en metod som kallas två stjärnor och en önskning. Denne har då skapat en lokal variant av metoden där eleverna först kryssar i en matris där olika kvalitativa nivåer av ett moment är beskrivna. Efter detta ger eleverna två positiva omdömen och ett förslag till förbättring till sin kamrat.

Lärare 1 använder även en annan metod som går ut på att eleverna bedömer varandras tekniska utförande utifrån ett analyschema. I schemat framställs Idealbilder på olika delsekvenser av ett längdhopp i första kolumnen. Sedan beskrivs delsekvensen med namn i andra kolumnen. I tredje kolumnen beskrivs olika kriterier och i fjärde kolumnen finns rum för analys. Där går det antingen att kryssa för en ruta under kategorin ”bra” eller så kan man kryssa för en ruta under kategorin ”behöver förbättras”. Längst ner på sidan visas en bild på längdhoppet i sin helhet.

Lärare 1 beskriver även en tredje metod, framförallt i momentet dansrytmik. Lärare 1 filmar då sina elever när de dansar, sedan ser klassen filmen tillsammans och diskuterar kring frågor

som: Hur rör jag mig i förhållande till de andra? och till musiken? Vidare beskriver Lärare 1 en annan variant av frivillig videofilmning där elever filmar varandra med sina mobiler, för att få en bild av sina rörelser. Lärare 1 framför att detta brukade leda till en stimulerande diskussion. I samband med detta uttryckte lärare 1 vikten av att eleven själv skulle vilja, att filmen spelades in på utövarens mobil, samt att det inte skulle vara så bra om filmerna hamnade på internet.

3.2.2 Analys av metoder: lärare 1

Lärare 1 beskriver metoden två stjärnor och en önskan, materialet är utformat med allmänna beskrivningar av olika kvalitativa nivåer överst och två stjärnor och en önskan under denna. Detta skulle möjligtvis kunna påverka vilken typ av respons eleverna ger varandra, i och med att de kan hämta inspiration från de olika kvalitativa nivåerna. Det framgår dock inte av materialet om eleverna måste ge varandra rörelsetekniska komplimanger eller om de kan ge komplimanger kring estetik, utstrålning eller liknande. Utformningen av materialet tyder på att det skulle kunna användas i både första och andra transformationscykeln, i första cykeln skulle materialet två stjärnor och en önskan kunna användas som ett teckensystem. Detta för att eleverna kan jämföra beskrivningarna som ges med kamratens utförande av rörelser. Vidare kan materialet fungera som ett medie då det går att kryssa för olika kvalitativa nivåer. Det finns också plats anvisad på materialet som ser ut att vara tänkt för eleverna, att de ska skriva ner sina kommentarer och på detta sätt förmedla återkoppling. Återkopplingen utgörs då dels av vilken kvalitativ nivå kompiserna ligger på och dels ett förslag till förbättring. Materialet kan även fungera i andra transformationscykeln när eleven gestaltar sin förståelse genom att presentera ett antal rörelser. Här skulle materialet kunna förmedla en bedömning av vilken kvalitativ nivå, av tre möjliga, som presentationen har samt att komplimangerna och förbättringsförslaget kan ligga till grund för en diskussion kring presentationen. Utformningen tyder ändå på att lärare 1 intagit ett dualistiskt perspektiv på kropp och rörelse, då denne betonar teknisk färdighet, styrka, kontroll och balans som det viktiga i rörelse kvalitet.

Läraren 1 beskriver också ett analyschema där eleverna förväntas bedöma varandra utifrån ett antal rörelsetekniska kvaliteter. Detta stärker bilden av att lärare 1 intagit ett dualistiskt perspektiv. I fallet med analyschemat kan det bli svårt för eleverna att använda detta medie för att ge återkoppling till i den första transformationscykeln. Eftersom att eleverna inte är utbildade idrottslärare kan de ha svårt att göra en adekvat bildanalys. Detta löser lärare 1 genom att ha en förhållandevis enkel analys av de olika kriterierna. Av analysen framgår att

bedömningen inte relateras direkt till kvalitativa betygsnivåer då det endast finns en godkänd nivå ”bra” som skulle kunna innebära såväl E,C som A rent kvalitetsmässigt, särskilt om det är ett otränat öga som ska bedöma.

Lärare 1 beskriver också metoden videofilmning på olika sätt, då framkommer att dessa metoder används för att få till en diskussion kring utförande i relation till kamrat och till musik. Detta kan fungera som ett medie i första transformationscykeln då eleverna kan se sig själva samt för återkoppling av kamrater och lärare vilket skulle kunna underlätta formeringen av kunskap. Då läraren är med finns det skäl att tro att denne leder diskussionen och kommunicerar vilken typ av feedback som är lämplig. Metoden skulle även kunna tänkas passa in i den andra transformationscykeln då en eventuell elevpresentation skulle kunna spelas in av läraren och ligga till grund för diskussion och sedan betyg. Om filmen i detta sammanhang ses av alla och kamraterna får tycka till om varandra så skulle detta kunna orsaka att läraren blir, via grupstryck, påverkad av vad klassen anser om presentationen.

3.2.3 Beskrivning av metoder: lärare 2

Lärare 2 beskriver en metod som handlar om att eleverna jobbar i par och filmar varandra på en Ipad. Läraren hade två exempel. I det första exemplet hoppade varje elev hopprep i en minut och fick detta inspelat. Sedan övade eleven på hopprep som uppvärmning eller avslutning under fyra veckor. Under denna tid kunde eleverna skiva allmänna tips på en tavla i salen. Efter de fyra veckorna filmades eleverna igen och fick sedan resonera kring hur nöjda de var med sin utveckling och hur nöjd kompiserna borde vara med sin. Detta beskrivs av lärare 2 enligt följande:

När vi hoppat i fyra veckor så filmade vi igen på en minut och så har dom fått titta på sin egen, hur nöjd är jag med den utvecklingen jag har gjort? Och så har man tittat på kompisarnas också, hur nöjd tycker du att din kompis ska vara? Och då är det ju ofta den här som hoppade väldigt, väldigt lite i början och sen som kanske klarade hoppa en 45-50 hopp, det är ju enorma framsteg, men ofta tycker inte det barnet det för de andra hoppar så mycket bättre. Och då är det så mycket bättre att något annat barn säger, ja men, från att, titta du gjorde ett hopp i taget och nu kan du hoppa jämfota. Jag tycker att du ska vara jättenöjd. (Lärare 2)

Lärare 2 menar här att en konstruktiv och positiv återkoppling från en elev till en annan elev kan göra skillnad. Lärare 2 beskriver ytterligare ett exempel då eleverna rör sig på en hinderbana samt filmar varandras rörelser på denna. Sedan resonerar eleverna kring ett antal reflektiva frågor enligt följande:

Var gick det snabbt? Var gick det snabbt för dig? Var gick det snabbt för mig? Hade vi bekymmer på samma ställe, sådana här saker. (Lärare 2)

Lärare 2 uttrycker också vikten av den trygga gruppen, att eleverna får möjlighet att jobba med en pålitlig vän under kamratbedömningen. Läraren uttrycker att elever ibland kan ge varandra negativa, försmädliga kommentarer, och att det därför är viktigt att känna sina elever och veta vilka gruppkonstellationer som främjar positiv interaktion.

3.2.4 Analys av metoder: lärare 2

Det framgår i andra exemplet att läraren använder metoden i formativt syfte, alltså framförallt i den första transformationscykeln. Då eleverna tittar och jämför sina prestationer i hinderbanan och svarar på de allmänt formulerade frågorna om hur det gick, ges eleverna möjligheten att få en djupare förståelse för vad de håller på med vilket kan vara till hjälp vid formerandet av kunskap. Videokamera (Ipad) används här som det medie som förmedlar information kring elevernas prestationer. I det första exemplet används video för att visa elevernas utveckling i hopprep under en given tidsperiod. Det blir därför oklart om metoden verkligen formerar elevens lärande eller om det snarare handlar om att dokumentera elevens framsteg. Det beror på hur man väljer att tolka en lärsekvens. Sekvensen definieras i tid och rum och måste därför ha en startpunkt och en slutpunkt. Väljer läraren att sekvensen ska vara utsträckt över en lång tidsperiod, till exempel under en termin, så kan lärarens första exempel även fungera som ett formerande av lärande. Lärandet handlar då mer om att eleven lär sig om sin utvecklingspotential till skillnad från det andra exemplet där elevernas rörelseanalys kan ge direkta förbättringsförslag. Det framgår av lärare 2:s resonemang att denne troligtvis har intagit ett dualistiskt perspektiv på kropp och rörelse. Detta för att lärare 2 beskriver frågor och resonemang kring hur snabbt det gick, hur många hopp som gjordes till skillnad från att gå in på mer estetiska eller kommunikativa aspekter av elevernas rörelseutveckling.

3.2.5 Beskrivning av metod: lärare 3

Lärare 3 beskriver en metod där eleverna jobbar med en kamrat. De bedömer varandra omväxlande utifrån delsekvenser av ett lopp i häcklöpning. Lärare 3 beskriver delsekvenserna enligt följande:

Då är det som ett schema, hur man börjar, hur man springer först innan man kommit till första häcken, att man lutar sig framåt. Och sen att steget är väldigt långt här innan och att man avslutar väldigt snabbt bakom häcken här. Och sen att det är tre steg emellan häckarna, nu fick dom ta fyra då, så. Och sen att i mål så springer man och lutar sig framåt. (Lärare 3)

Lärare 3 uttryckte vikten av att berätta för eleverna vad de skulle titta på i de olika delsekvenserna, och på vilket sett eleverna skulle ge återkoppling. Denne anser att återkoppling ska utgöras av förslag till förbättring, i detta fall av häcklöpningsteknik. Alla elever fick varsitt analyschema och de bedömde varandra omväxlande. Eleverna samlades efteråt och då diskuterades varför det var fördelaktigt att göra på ett visst sätt vilket delsekvenserna i analyschemat beskrev.

Lärare 3 framför också att lärsituationen gjorde det möjligt för en elev att se flera andra elever och inspireras av deras prestationer. Lärare 3 framförde att det var lite svårt för vissa elever att sedan överföra analyschemat till den verkliga situationen samt att de lägsta årskurserna, 1 och 2, hade haft svårt att genomföra metoden.

3.2.6 Analys av metod: lärare 3

Lärare 3 använder i sin metod ett analyschema som beskriver rörelsetekniska aspekter av friidrott. Vidare begränsar lärare 3 återkopplingen till att enbart handla om dessa teknikaliteter. Lärare 3 har troligtvis intagit ett dualistiskt perspektiv på kropp och rörelse. Detta eftersom att bedömningsmomenten kretsar kring hur eleverna ska kunna löpa så snabbt och effektivt som möjligt.

Analyschemat fungerar här som teckensystem för eleverna, där bilderna på schemat jämförs med kompisens prestation. Vidare har schemat en potential att användas som medie då eleverna kan tänkas kommunicera via schemat genom att peka på bilderna. Vidare används troligtvis metoden i den första transformationscykeln då eleverna ger varandra omväxlande och fortlöpande återkoppling genom att ge förslag på förbättring. Då lärandesituationen beskrevs som en situation där flera elever kunde se varandra samtidigt så följer ytterligare en aspekt av kramratbedömning. Eleverna kunde bli inspirerade av andra än sin tilldelade kamrat, likväl kunde de bli uttittade av fler än sin kamrat när de skulle prestera. Detta skulle kunna göra att de elever som trivs med att stå i rampljuset gynnas och att de elever som inte trivs med det missgynnas. Lärare 3 uttryckte vikten av att ibland låta eleverna gömma sig i mängden när de övade på olika färdigheter varför läraren 3 troligtvis hade en tanke bakom sin metod. Det kan också ha varit så att lärare 3 endast hade ett givet antal häckar vilket påverkar hur många som kan springa samtidigt. Detta handlar i så fall om att de resurser läraren har till hands, antal häckar och utrymme, påverkade metoden för kamratbedömning.

3.2.7 Beskrivning av metod: lärare 4

Lärare 4 använder för närvarande ingen metod för kamratbedömning inom idrott och hälsa, men denne har använt konceptet tidigare. Lärare 4 berättar om en metod som en kollega använder. Den går ut på att eleverna är indelade i par och använder videokamera och app: en coaches eye enligt följande:

Dom har suttit tillsammans och diskuterat filmerna, när de tränat så har de filmat varandra. Det är väll snarare lite mer som du sa, handledning, än vad det är bedömning i det fallet. Det är mera att nu ska vi utveckla ditt program så långt som möjligt utifrån kriterierna. Vad ska du tänka på, fokusera vidare på, för att komma till rätt nivå. (Lärare 4)

Då framgår att kollegan använder givna kriterier som eleverna försöker nå upp till.

3.2.8 Analys av metod: lärare 4

Lärare 4 beskriver en metod där videokamera och kriteriebeskrivningar fungerar som medie och teckensystem då eleverna formerar sin kunskap. Lärarens beskrivning av att metoden är till för att eleverna ska utveckla sitt program, i detta fall rörde det sig om gymnastikprogram, så långt som möjligt. Detta tyder på att metoden är avsedd för att först och främst användas i den första transformationscykeln. Det är oklart vilket perspektiv lärare 4 har intagit men då denne framför att eleverna utvecklar sina program för att komma till rätt nivå indikerar detta att läraren talar om betygssystemet. I sådant fall består kriterierna av konkretiserade kunskapskrav från kursplanen i Idrott och Hälsa vilka i rörelsemomentet utgår från en relativt dualistisk syn på rörelse (Skolverket 2011, s. 54-57).

3.3.9 Beskrivning av metod: lärare 5

Lärare 5 beskriver att denne inte aktivt använder kamratbedömning men att denne ibland kunde låta eleverna hjälpas åt och titta på varandra när de utför en given övning. Lärare 5 resonerar enligt följande:

Nej, inte sådär, ibland kommer det in saker som, fast man kanske inte har en plan för det, att man tittar, att dom hjälps åt och tittar på varandra men då blir det liksom en blandning av dom här två som du säger. Att dom hjälper lite och sedan att dom tycker till lite om det där gjorde du bra eller det där kan bli bättre. Och då är det ju på något sätt att du jobbar dig fram genom, dels att du hjälper och att du tittar lite på utförandet. (Lärare 5)

3.2.10 Analys av metod: lärare 5

Då lärare 5 inte aktivt använder kamratbedömning, blir den beskrivna metoden svår att analysera. Få givna ramar ges varför denna metod kan ses mer som allmän interaktion elever emellan, än som någon uttänkt metod från lärarens sida. Lärare 5 beskriver dock att eleverna

både ger positiv enkel återkoppling samt förslag på förbättring. Detta tyder på att metoden används i första transformationscykeln i en given lärsekvens.

3.3 Gemensam beskrivning och analys av lärarnas resonemang

Det går att sammanfatta lärarnas beskrivning av kamratbedömning. Det gemensamma för samtliga lärare är att de beskriver en bedömande aspekt av begreppet. Samtliga lärare förmedlar att konceptet på ett eller annat sätt ska bidra till återkoppling. Lärare 5 som inte använder kamratbedömning aktivt, ger den vagaste beskrivningen. Det är förståeligt att de lärare som aldrig valt att intressera sig för konceptet inte har särskilt utvecklade resonemang kring detta. Det skulle bli djupt problematiskt för studien om alla respondenterna formulerade sig på ett lika vagt sätt som lärare 5 gjorde. Detta för att det kan bli svårt att analysera alltför vaga uttalanden. Lärare 4 beskriver att ett mål med kamratbedömning är att eleverna utvecklar sitt utförande. Det rör sig då definitivt om en formativ process vilken kan förknippas med den första transformationscykeln. Lärare 2 och 3 förmedlar att eleverna gör en enkel återkoppling då de kamratbedömer och gör därför skillnad mellan kamratbedömning och kamrathandledning. De anser att kamrathandledning handlar mer om den formativa processen, att ge förslag till förbättring genom tydliga och stegvisa beskrivningar. Om endast lärare 2 och 3:s resonemang kring konceptet i allmänhet tas i beaktande så skulle detta kunna appliceras både i den första och i den andra transformationscykeln. Detta är i och för sig helt acceptabelt så länge lärarna är medvetna om vilka metoder för kamratbedömning de använder, samt i vilket skede av lärsekvensen dessa metoder införs samt lyfts bort från undervisningen.

Lärare 1 ger en tvetydig förklaring av kamratbedömning i förhållande till kamrathandledning. Lärare 1 menar på att de är nästan lika och att det går att mixa dessa för att skapa en formativ process, där eleverna ger varandra feed forward. Detta resonemang blir något förvirrande men det kan tolkas som att läraren menar att allt kamratlärande mer eller mindre har ett formativt syfte. Det går alltså här att utskilja små variationer kring lärarnas förståelse av kamratbedömning som ett formativt koncept. Då lärarna resonerar kring sina metoder klarnar deras syn på kamratbedömningens formativa aspekt. Samtliga lärare förutom lärare 5, beskriver åtminstone en metod som innefattar att eleverna ska ge formativ respons till sina kamrater. Lärare 1 och lärare 2 beskriver dock varsin metod på ett sätt som inte utesluter att metoderna skulle kunna användas i den andra transformationscykeln. Det innebär att lärarna troligtvis behöver vara extra noga med när i lärsekvensen dessa metoder används. Vidare

framgår av lärarnas metoder, att alla lärare förknippar kamratbedömning med att elever ger varandra återkoppling, antingen skriftligt eller verbalt.

Det går också att sammanställa de medier och teckensystem vilka används för att möjliggöra och underlätta kamratbedömningen. Tre av lärarna, lärare 1, 2 och 4, beskriver att eleverna på ett eller annat sätt använder sig av video, som då fungerar som medie i återkopplingen.

Videoinspelning gör det även möjligt för eleverna att studera sina egna rörelser mer objektivt, se sina rörelser utifrån. Enbart detta faktum har potential att inverka formativt, då eleven ser sin prestation på ett annat sätt och kan då få en djupare inblick i vad denne gör och inte gör. Ökad självmedvetenhet kan vara transformerande i sig självt. Två av lärarna, lärare 1 och 3, beskriver att de använder någon typ av analyschema. Det analyschema som lärare 1 har är utformat så att det både kan fungera som teckensystem och medie, detta för att schemat i sig gör det möjligt att kommunicera via bilderna samt via beskrivande ord. Lärare 3 väljer istället att eleverna ska ge varandra återkoppling verbalt och gestaltande. Analyschemat, som saknar skriftliga beskrivningar, blir därför mer av ett teckensystem, något som beskriver vilka kriterier eleverna ska beakta. Analyschemat kan möjligtvis även fungera som ett medie då eleverna kan peka på bilderna för att förstärka sin återkoppling. Lärare 1 är den ende av lärarna som använder metoden två stjärnor och en önskning, i detta fall har läraren använt sig av teckensystemet för metoden och kombinerat detta med tre olika kvalitativa beskrivningar. Det blir en intressant utveckling av två stjärnor och en önskning där eleverna leds in, via beskrivningarna, på spåret att ge varandra rörelsetekniska kommentarer.

Lärarnas begreppsuppfattning och metoder ger klarhet i vilket perspektiv de troligtvis intar. Lärare 1, 3 och 4 förmedlar en begreppsdefinition som tyder på att de intagit ett dualistiskt perspektiv, detta synsätt är även synligt i deras metoder. Lärare 2 gav en begreppsförklaring som kunde tolkas in i båda perspektiven men dennes metod speglar ett dualistiskt perspektiv på rörelse. Lärare 5 framförde inte tillräckligt med information för att det ska gå att dra någon slutsats om vilket perspektiv denne har. Det kan till och med vara så att lärare 5 inte intagit något perspektiv då denne inte försökt att aktivt implementera någon metod länkad till konceptet. Vad innebär det då att de fyra lärarna utgår från ett dualistiskt perspektiv. Det kan innebära att lärarna premierar den viss typ av kunskap i de lärsituationer där eleverna kamratbedömer varandra. Ett konkret exempel går att finna i lärare 1 analyschema för längdhopp där ”Pendelknä (högt)” står under kriterier. Här premieras färdighetskunskap i att lyfta knät under utsprånget i hoppet. Här uppkommer några olika risker.

En risk med att premiera färdighetskunskap kan vara att eleven som utför övningen drar upp knät så långt som möjligt men att kompiserna anser att det var för lågt i förhållande till idealbilden. Att knät inte kom upp tillräckligt kan till exempel bero på svaga höftböjarmuskler, bukfetma, brist på balans och koordination, nervositet över att bli bedömd osv. Även då en utbildad idrottslärare kan observera vilken eller vilka rambetingelser¹ det är frågan om så kanske inte en elev kan detta. Feedbacken som eleven ger riskerar då att bli ineffektiv och kontraproduktiv. Då tydliggörs att kamratbedömning inte utan vidare kan kompensera för en utebliven lärarbedömning. I detta fall är denna risk inte särskilt stor då analys-schemat inte uppmanar till någon beskrivande formativ feedback. Istället har analys-schemat potential att fungera som ett diagnostiskt prov. Läraren kan samla in analys-schemat och se om eleverna upplevde att kompiserna nått idealbilden eller ej. Efter detta kan läraren jämföra sin egen observation av varje elev med kamratbedömningen för att få reda på hur väl eleverna klarar av att observera/bedöma varandra. En annan risk med att premiera given färdighetskunskap i längdhoppet är att eleverna kan bli alltför fokuserade på att uppfylla kriteriet maximalt, så mycket så att kroppen överansträngs.

4.0 Diskussion

4.1 Diskussion kring lärarnas syn på begreppet kamratbedömning

Det gemensamma för de lärare i studien som har använt eller använder kamratbedömning är att de anser att begreppet innebär att eleverna ger återkoppling till varandra. Ser vi till lärarnas metoder så kan vi urskilja vilka typer av återkoppling som det ges utrymme för i deras metodbeskrivning. Lärare 1 jobbar med tre olika metoder vilka ger möjlighet till olika typer av återkoppling. Lärarens metod två stjärnor och en önskan syftar för det första till att eleven ska ge beskrivande återkoppling. Detta innebär att bekräfta sin kamrats prestation genom att kryssa för en kvalitativ nivå och ger två stjärnor, positiva omdömen. Metoden syftar också till att ge ny information, förslag på något som kompiserna kan göra bättre. Vidare använder lärare 1 ett analys-schema för längdhopp där eleverna ska jämföra sina kamraters prestation med idealbilder av utförandet. Här kan återkopplingen syfta till att identifiera vilka fel kompiserna gör. I och med den begränsade möjligheten till analys är det inte sannolikt att eleverna

¹ Rambetingelser innebär alla de förhållanden som gör att frihetsgraderna i en given lärsituation minskar, i detta exempel alla de variabler som påverkar eleven i dennes rörelseuppgift (Sigmundsson & Vorland Pedersen 2004, s. 35ff).

förväntas ge korrigerande återkoppling, utöver den inledande identifieringen av fel. Vidare beskriver lärare 1 metoder där videofilmning används. I dessa metoder identifieras syftet med feedbacken, att eleverna ger ny information till sina kamrater kring deras utförande, genom att resonera kring filmerna. Här kan inte uteslutas att syftet också är att kamraterna ska korrigera varandras fel, även om det inte framgick av intervjun på vilket sätt och med vilka material de analyserade videofilmen. Följaktligen kan tre olika syften med elevernas feedback urskiljas hos lärare 1. Detta, att elevernas återkoppling kan ha olika syften bekräftas av bland annat Topping i dennes artikel om kamratbedömning (2009, s. 22).

Lärare 2 har metoder där återkopplingen skulle kunna syfta till att bekräfta information om kamratens framsteg, då lärare 2 framför att eleverna fick frågor liknande, hur nöjd borde min kompis vara? Vidare beskrev läraren en metod där eleverna gör en hinderbana och spelar in detta på film. Här är det troligt att syftet med återkopplingen är att ge kamraten ny information kring dennes utförande. Det är svårt att säga något med säkerhet, men det verkar som att lärare 2 framför allt gav uttryck för de två ovan beskrivna syftena.

Lärare 3 beskriver en metod där denne uttryckligen berättade för sina elever att de enbart skulle ge sina kamrater förslag till förbättring av den häcklöpningsteknik som kamraten övade på. Ser man till analys-schemat så innehåller detta endast bilder på vad som är den rätta tekniken. Detta innebär möjligtvis att eleverna skulle kunna ge bekräftande information kring kamratens utförande. Kamraten skulle kunna få ny information kring sitt utförande om denne blir bedömd fler gånger i följd och börjar kunna se mönster och samband mellan sin prestation och kamratens återkoppling. Vidare kan analys-schemat inbjuda till att identifiera fel hos kamraten och försöka korrigera dessa. Detta belyser att analys-schemats utformning i sig kan göra att eleverna inbjuds att ge återkoppling på många olika sätt, vilket kanske inte läraren avsett från början.

4.2 Diskussion kring lärarnas analys-scheman

Låt oss se lite närmare på de två analys-scheman som lärare 1 respektive 3 presenterar och jämföra dessa med Johnsons resonemang kring hur ett analys-schema bör vara utformat (2004, s. 35ff). Analys-schemat som lärare 1 presenterar innehåller tydliga bilder med de färdighetsfunktioner eleverna förväntas bedöma, vilket förespråkas av Johnson (2004, s. 38). Vidare innehåller detta schema analyspunkter och kriterier i hoppsekvensens olika faser, vilka beskrivs på ett lättöverskådligt och strukturerat sätt, detta förespråkas också av Johnson (2004, s. 35ff). Vidare innehåller schemat en bild där sekvensen exemplifieras i sin helhet,

också den bilden är relativt tydlig. Vikten av detta bekräftas också i Johnsons resonemang (2004, s. 38). Schemat innehåller även en enkel analyskolumn där eleverna bara behöver bocka för ett av två olika alternativ. Att bedömningen dokumenteras på ett enkelt sätt framförs av Johnson som en viktig variabel (2004, s. 35ff). Av analys-schemat framgår vidare att eleverna ska skriva vem som blev analyserad och vem som analyserar. Att det ska gå att avläsa från schemat vilka roller de inblandade har uppmuntras också av Johnson (2004, s. 35). Utifrån Johnsons resonemang saknas emellertid ett par viktiga punkter. En beskrivning steg för steg innefattar även att analys-schemat ska innehålla en beskrivning där eleven ska kunna läsa sig till vad uppgiften går ut på och vilken procedur eleverna ska följa.

Vidare uttrycker Johnson att det bör framgå av schemat på vilket sätt eleverna gynnas av att vara med på bedömningen (2004, s. 35ff). Dessa två punkter saknas helt i analys-schemat hos lärare 1. Tittar vi närmare på analys-schemat som lärare 3 presenterar så framkommer följande. Analys-schemat hos lärare 3 innehåller tydliga bilder med de färdighetsfunktioner eleverna förväntas bedöma. Vikten av detta bekräftas av Johnsons resonemang (2004, s. 38). Vidare innehåller schemat tydliga beskrivningar av vilken delsekvens av häckloppet bilderna visar. Detta att kriterierna återfinns i en logisk följd, som i fallet hos lärare 3 uttrycks av gubbarna i bilden, förspråkas också av Johnson (2004, s. 38). Enligt Johnsons resonemang brister analys-schemat som lärare 3 har på flera punkter. Analys-schemat saknar skriftlig rollbeskrivning, skriftliga kriterier, anvisad plats för dokumentation av analysen samt även de punkter som inte återfanns i analys-schemat som lärare 1 presenterar. (2004, s. 35ff)

Vad kan då detta få för konsekvenser för undervisningen? Johnson anser att ett analys-schema som innehåller alla de punkter han tar upp kan förstärka elevernas upplevelse av kamratbedömning (2004, s. 35). Om några eller flera av dessa punkter uteblir kan det tänkas ge en mindre förstärkning av elevernas upplevelse, vilket kan resultera i att kamratbedömningen blir mindre effektiv.

Bara för att lärare 3 inte har med vissa variabler i sitt schema behöver detta inte betyda att kamratbedömningen blir sämre. Vi kan tänka oss att små barn, de som precis börjat skolan, inte kan läsa beskrivningar särskilt väl. Att ge dessa elever en omfattande skriftlig processbeskrivning av uppgiften skulle kunna tänkas inverka mer avskräckande än klagörande. Lärare 3 resonerade kring att det var svårt att göra kamratbedömningar med årskurs 1 och 2. Ska man göra kamratbedömningar med så små elever kan det krävas att man

tänker till lite extra kring de variabler som identifieras av Gielen, Dochy och Onghena (2011, ss. 137-155). En idé kan vara att läraren visar hur en given metod för kamratbedömning går till samt lotsar och stödjer eleverna genom varje steg i processen, analyschema inkluderat. Detta kan bli tidskrävande för läraren då denne oftast har ansvar för många elever samtidigt. En idé kan då vara att eleverna samlas i en ring och kamratbedömer lärarens rörelser. Samtidigt kan läraren visa och förklara vad eleverna ska titta på samt hur de ska dokumentera sina iakttagelser på schemat. En annan idé kan vara att läraren låter äldre och mer erfarna elever hjälpa de yngre eleverna att lära sig hur kamratbedömningar ska gå till. Detta förutsätter att de äldre eleverna är mycket väl insatta i konceptet och vet exakt vad som gäller i de olika övningarna. Därför är detta inte att rekommendera om de äldre eleverna själva saknar erfarenhet av eller intresse för kamratbedömning. Detta kan relateras till Gielen, Dochy och Onghena som framför att kamratbedömning är en komplex färdighet som deltagarna kan behöva öva upp för att konceptet ska kunna fungera väl (2011, s. 149).

4.3 Allmän diskussion kring studien

Det kan vara intressant att resonera lite kring Gielens, Dochys och Onghenas kategorier i förhållande till lärarnas syn på begreppet (2011, ss. 137-155). Utifrån den gemensamma analysen av lärarnas resonemang framgår deras mål. Målet med kamratbedömning kan beskrivas som att eleverna ska ge formativ återkoppling. Detta motsvarar det mål som Gielen, Dochy och Onghena beskriver som bedömning för lärande (2011, s. 143). Även då ingen av lärarna identifierar fem mål, vilka framgår i forskningen, så kan det målet som beskrivs vara en giltig anledning till att ha kamratbedömning. Lärare 4 resonerade också kring att eleverna kunde använda kamratbedömning för att bli duktigare på att se på en rörelse. Detta mål går att återfinna i Gielens, Dochys och Onghenas forskning där det benämns som lärande kring hur man ska bedöma (2011, s. 143).

Utifrån Gielens, Dochys och Onghenas andra kategori går det att diskutera en av metoderna som lärare 1 jobbade med (2011, s. 143ff). Denna metod var en variant på två stjärnor och en önskning. De allmänna beskrivningar som finns av tre olika kvalitativa nivåer kopplade läraren indirekt till kunskapskraven i ämnet. Detta gör att det går att urskilja att metoden är framtagen med avseende på kursplanens kunskapskrav och inte enbart på en godkänd nivå i största allmänhet. Detta, att det bör finnas en koppling mellan analyschema och kursens mål är något som förespråkas av Johnson (2004, s. 35). Jämför vi den variant av två stjärnor och en önskning som lärare 1 presenterar med Williams beskrivning av metoden två stjärnor och

en önskning så framkommer följande. Wilam beskriver inte någon typ av kvalitativa nivåer i sin metod. Däremot beskriver Wiliam att bedömningarna dokumenterades och kommentarer sattes upp i klassrummet. (2013, s. 152) Lärare 1 beskriver att denne dokumenterar sina bedömningar genom att samla dem i en mapp. Det är svårt att veta vilket dokumentationssystem som är bäst, varför de skilda dokumentationssätten som lärare 1 använder kan ses som ett uttryck för lärarens didaktiska frihet.

Utifrån Gielens, Dochys och Onghenas tredje kategori går det att placera lärarnas syn på kamratbedömning (2011, s. 145ff). Merparten av lärarna menade att återkopplingen skulle vara formativ. Detta kan relateras till Topping som beskriver att formativ och kvalitativ återkoppling kan vara mer kognitivt krävande, men tenderar att skapa bättre social interaktion samt göra att eleverna får större nytta av återkopplingen (2005, s. 640).

Utifrån Gielens, Dochys och Onghenas fjärde kategori går det att lyfta resonemang kring den trygga gruppen vilka bland annat framfördes av lärare 2 (2011, s. 147f). Lärare 2 grupperade sina elever utifrån vänskapsrelationer när eleverna gjorde sina kamratbedömningar. Topping bekräftar att vänskapsrelationer kan, i alla fall delvis, inverka på bedömningens effektivitet (2009, s. 24). Det finns alltså skäl att tänka över vilka gruppkonstellationer som fungerar bäst i respektive klass för att få till effektivt lärande.

Utifrån Gielens, Dochys och Onghenas femte kategori kan det vara intressant att diskutera analyscheman (2011, s. 148ff). Johnson förmedlar att analyscheman kan förstärka elevernas upplevelse av kamratbedömning (2004, s. 35). Melograno pekar på att uppgiftskort, skalor för skattning och checklistor kan användas vid kamratbedömning (1997, s. 37). Oavsett vad vi kallar dessa material kan de tänkas, vid korrekt utformning, hjälpa eleverna i deras kamratbedömning. Detta gäller särskilt om materialet är utformat enligt Johnsons rekommendationer (2004, s. 35ff).

4.4 Gemensam analys och diskussion

Låt oss resonera lite kring kamratbedömning i idrott och hälsa. När läraren ska iscensätta sin metod för kamratbedömning så handlar det om att förmedla idéer kring vad kamratbedömning går ut på, mål, syfte och vad eleverna förväntas göra (Selander 2008, s. 37/Skolverket 2011, s.51ff). Läraren blir då den person i sammanhanget som förväntas ha en tydlig bild av det koncept som används. Eleverna gynnas säkerligen av att de förstår vad läraren vill att de ska

göra samt vilka befogenheter och begränsningar som gäller i sammanhanget. Det är av vikt att en lärare som använder sig av metoder för kamratbedömning har god insyn i vad konceptet innebär, för att med tydlighet kunna avgränsa detta från andra koncept. Lärarens förståelse av olika koncept är viktig då eleverna i den första transformationscykeln försöker förstå och tillägna sig lärarens budskap. Om inte läraren har gjort tydliga egna avgränsningar kring begrepp och metoder skulle detta kunna göra att budskapet blir mindre tydligt och därmed lättare att missuppfatta. Eleverna själva kan ha egna förställningar om vad kamratbedömning går ut på och detta kan bli särskilt problematiskt i ämnet idrott och hälsa.

I denna studie resoneras kring att kursplanen för idrott och hälsa förmedlar mål och kunskapskrav som till stor del handlar om kroppsligt gestaltad färdighetskunskap. Detta kan innebära att elever behöver utveckla denna färdighetskunskap för att bli godkända enligt kursplanens kunskapskravskriterier. I idrottssalen är elevernas kroppar exponerade för varandra vilket till viss del gör att alla kan se alla och den kunskap som uttrycks kan därför bli direkt föremål för informella kamratbedömningar. Eleverna vet ofta själva vem i klassen som kan springa snabbast, hoppa längst osv. Detta kan tänkas vara en konsekvens av att eleverna jämför sig med varandra. Gielen, Dochy och Onghena beskriver i sin första kategori att kamratbedömning kan innebära såväl formellt som informellt lärande, inom eller utanför utbildningen (2011, s.141).

Lägger vi till de två perspektiven på kropp och rörelse så skulle denna informella kamratbedömning inte enbart kunna handla om rent dualistiska, mätbara prestationer. Om eleverna intar ett fenomenologiskt perspektiv, utan att vara medvetna om själva begreppet, så skulle en bedömning i förlängningen kunna innebära att eleverna börjar uttrycka vem i klassen som är häftig eller töntig. Om en elev börjar oroa sig för att bli dömd som person av sina kamrater på grund av vilka rörelser denne uttrycker, så skulle detta kunna inverka hämmande i läroprocessen.

Det är därför inte helt oproblematiskt att som idrottslärare välja bort kamratbedömning eller implementera detta lite sporadiskt utan eftertanke. Tvärtom kan det vara viktigt att lärare jobbar aktivt och systematiskt med formell kamratbedömning. Detta bland annat för att visa eleverna när och på vilket sätt kamratbedömning inverkar positivt på lärandet, samt för att hjälpa eleverna att förstå när och på vilket sätt denna kan inverka negativt. Det går att peka på vikten av att lärare som vill börja använda kamratbedömning sätter sig in i den forskning som

finns kring konceptet. Det kan då vara en fördel att följa Melogranos fem steg vid implementeringen av konceptet i undervisningen (1997, s. 36f), samt överväga Johnsons synpunkter kring analyscheman (2004, s. 35ff).

4.5 Metoddiskussion

Av vad som presenterats i resultatet och övriga delar av diskussionen framkommer att denna kvalitativa intervjustudie gav rikligt med underlag för att kunna beskriva olika aspekter av kamratbedömning utifrån svenska förhållanden. Intervjuerna har en karaktär av ”begreppsintervjuer” vilket medför att intervjuerna ger underlag för en beskrivande analys av lärarnas resonemang. Metoden gör inte anspråk på att ge någon heltäckande bild över hur alla idrottslärare resonerar kring kamratbedömning och resultaten bör därför inte generaliseras. De resonemang som är gemensamma för merparten av lärarna skulle kunna indikera på att idrottslärare i allmänhet tänker snarlikt kring dessa men det är långt ifrån säkert att det skulle vara på detta sätt. Metoden var utmärkt för att belysa diversiteten och komplexiteten i kamratbedömning och inspirera till vidare forskning. Vidare gav metoden nyanserade beskrivningar av vad kamratbedömning kan innebära. Det kan vara av intresse för alla som är intresserade av att jobba med kamratbedömning att inspireras av respondenternas resonemang och på detta sätt kunna nyansera och utöka sin egen förståelse av konceptet.

Käll- och litteraturförteckning

Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Gielen, Sarah; Dochy, Filip & Onghena, Patrick (2011). An inventory of peer assessment diversity. I: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2). ss. 137–155.

Johnson, Randall (2004). Peer Assessments in Physical Education. I: *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(8). ss. 33-40.

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

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

Melograno, Vincent. J. (1997) Integrating Assessment into Physical Education Teaching. I: *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(7). ss.34-37.

Selander, Staffan (2008). Tecken för lärande –tecken på lärande. Ett designteoretiskt perspektiv. I: Rostvall, Anna-Lena & Selander, Staffan (red.). *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag, ss. 28-43.

Sigmundsson, Hermundur & Pedersen, Arve Vorland (2004). *Motorisk utveckling: nyare perspektiv på barns motorik*. Lund: Studentlitteratur

Swartling Widerström, Katarina (2005). *Att ha eller vara kropp?: en textanalytisk studie av skolämnet idrott och hälsa*. Diss. Örebro : Örebro universitet, 2005

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

Topping, K. J. (2005) Trends in Peer Learning. I: *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 25(6). ss. 631-645.

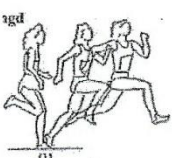


Topping, K. J. (2009) *Peer Assessment*. Theory Into Practice. The Ohio State University: The College of Education and Human Ecology, 48. ss.20–27.

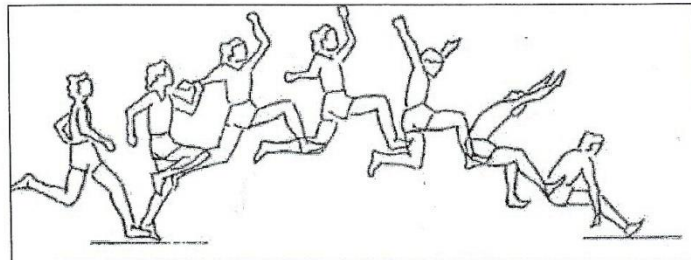
Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet. Tillgänglig på internet: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (2014-05-22)

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

Bilaga Analysschema lärare 1

ANALYSSCHEMA LÄNGDHOPP - STEGHOPP.

IDEALBILD	ANALYSPUNKTER	KRITERIER	ANALYS	
			bra	behöver förbättras
	Ansats	Hastighet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Knälyft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Utsprång	Frånskjut (kraftfullt)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Pendelknä (högt)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Armarbete (uppåt)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Luftfärd	Sträckning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Landning	Benen långt fram	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



ANALYSERAD:..... ANALYS UTFÖRD AV:.....

Bilaga Analysschema lärare 3

Startställningen



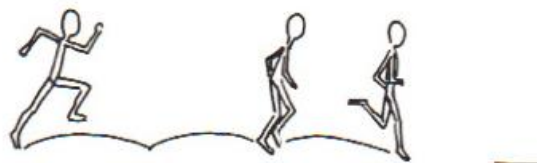
Anlöpningen



Häcksteget



Mellanstegslöpningen



Målinlöpningen



Bilaga två stjärnor och en önskning (lärare 1)

NAMN: _____



KLASS: _____

Utvärderad av: _____

RÖRELSE

Försöker och provar. Gör enstaka övningar. Har svårt att hålla tekniken balansen och "hålla ihop" kroppen, tex benen spretar eller orkar inte dra sig upp.	Har för det mesta kvalité = teknik och kropps kontroll, i rörelserna. Sätter ihop minst två övningar.	Har alltid kvalité i alla olika redskapen. Har kontroll och balans. Kan tex byta plats med en kompis på bommen. Sätter ihop flera olika övningar till en serie.
---	---	--

2 stars and a wish

		
---	---	--

Bilaga Intervjubrev



Hej!

Mitt namn är Fredrik Andersson och jag studerar till lärare, i idrott och hälsa vid Gymnastik och Idrottshögskolan och Stockholms Universitet. Jag skriver just nu mitt examensarbete som handlar om kamratbedömning. Jag undrar om jag skulle kunna få intervjua Dig om dina erfarenheter i kamratbedömning. Syftet med studien är att få inblick i hur idrottslärare tänker kring kamratbedömning (vad begreppet innebär för just den enskilde läraren) i ämnet Idrott och Hälsa.

Hur går studien till?

Under intervjun kommer jag att ställa ett 15 tal frågor rörande innebörden av kamratbedömning samt hur begreppet relateras till idrottsundervisning. Intervjun beräknas ta cirka 25-30 minuter. Jag arbetar utifrån följande forskningsfråga:

Hur resonerar idrottslärare kring kamratbedömning inom ämnet idrott och hälsa?

Kamratbedömning kan avgränsas som ett specifikt fenomen som ingår i en av de många nyckelstrategier, att aktivera eleverna som läranderesurser för varandra, som används för att främja ett effektivt lärande.

All information jag tar del av under och i samband med intervjuerna kommer endast att användas i min forskningsrapport. Denna information behandlas med omsorg. Deltagande är frivilligt och vi samtalar så länge det känns givande. Jag för anteckningar parallellt eller så använder jag ljudupptagning, beroende på vad som känns bekvämt?

Jag har möjlighet att intervjua dig under vecka 17 och vecka 18 och jag skulle vara väldigt tacksam om Du vill och har möjlighet att delta i denna studie. Det är betydelsefullt att få fram information om hur kamratbedömning förstås utifrån svenska förhållanden i en skolvärld med snabb teknikutveckling vilken medför förändrade arbetsmetoder och roller.

Kontakta mig snarast på fran2802@student.su.se eller på telefon 0735-85 14 20 så bestämmer vi tid och plats.

Med vänliga hälsningar

Fredrik Andersson

Bilaga Intervjuguide

Frågeguide

Vad innebär kamratbedömning för dig?

Vi diskuterar kamratbedömning i relation till nedanstående begrepp.

Anser du att det finns någon skillnad mellan kamratbedömning, och då eleverna aktiveras som läranderesurser för varandra? Vilka är likheterna, skillnaderna?

Anser du att det finns någon skillnad mellan kamratbedömning, och då eleverna kamrathandleder varandra (peer tutoring)? Vilka är likheterna, skillnaderna?

Vilken/Vilka metoder för kamratbedömning har du testat att implementera i idrottsundervisningen? Resultat? Fördelar, nackdelar med metoden? Varför använder du kamratbedömning?

Om inga metoder har testats, hur kommer det sig?

Vad finns det för fördelar, nackdelar med kamratbedömning då eleverna lär sig gestalta färdighetskunskap? Egna erfarenheter? (Gestalta färdighetskunskap innebär att uttrycka sin kunskap genom handlingar och beteenden. Tex, springa eller dansa.)

Vilka risker ser du med att elever bedömer varandras rörelser?

Vilken/Vilka metoder för kamratbedömning föredrar du att använda då eleverna arbetar med kriterier för gestaltande färdighetskunskap? Varför? Vad gör du med bedömningen efteråt?

Dokumentation?

Hur resonerar du kring elevernas möjligheter att skilja på person och prestation då de bedömer varandras rörelser? I åk 6? Åk9?

Bilaga Käll- och litteratursökning

Syfte och frågeställningar: Syftet med studien är att få inblick i hur idrottslärare resonerar kring kamratbedömning inom idrott och hälsa. Det är då intressant att ta reda på hur lärarna beskriver begreppet kamratbedömning. Vidare undersöks om de kan beskriva någon metod för kamratbedömning som de använder eller har använt i sin undervisning. I samband med detta blir det intressant att ta reda på vilka strategiska val idrottslärarna resonerar kring då de beskriver sina metoder. Forskningsfrågorna presenteras enligt följande:

- Hur resonerar lärare i Idrott och hälsa kring konceptet kamratbedömning i sitt ämne?
- Vad innebär begreppet kamratbedömning för den enskilde idrottsläraren?
- Vilka metoder för kamratbedömning resonerar idrottslärare kring då de beskriver sin undervisning?

Vilka sökord har du använt?

Kamratbedömning och idrott och hälsa*
peer assessment
peer assessment and diversity*
peer assessment and physical education*
peer evaluation and/or peer learning*
physical education and teacher*

Var har du sökt?

*Artikelsökning via SUB, Stockholms Universitets biblioteks hemsida.
*GIH bibliotek (EBSCO) vilken innefattar: Academic Search Elite, ERIC, PsycINFO.
SPORTDiscus with Full Text och Teacher Reference Center.
*Google scholar
*LIBRIS

.

Sökningar som gav relevant resultat

Ebsco: peer assessment* and diversity

Ebsco: peer assessment* and physical education

Ebsco: peer assessment

Ebsco: peer evaluation* and peer learning

Kommentarer

Det gick lätt att hitta artiklar på GIH:s bibliotekssök (EBSCO). Vidare studerades referenslistorna på intressanta artiklar för att få ytterligare uppslag. Sedan erhöles lite tips från kurskamrater på GIH.