



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Bedömning och lärande i Idrott och hälsa

En studie om gymnasielärares uppfattning om och
användande av bedömning

Namn: Carl-Magnus Strömberg
Program: Ämneslärarprogrammet
med inriktning mot arbete i
gymnasieskolan



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGID2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2018
Handledare: Daniel Arvidsson
Examinator: Marianne Pipping Ekström
Kod: VT18-2940-08-LGID2A

Nyckelord: Bedömning, Idrott och hälsa, lärande

Abstract

I dagens samhälle bedöms det alltmer. Bedömningen syftar ofta till att utveckla och effektivisera en verksamhet eller individ. I skolans värld handlar bedömning främst om den summativa och formativa bedömningen. Denna studie fokuserar på den formativa bedömningen, det vill säga den bedömning idrottslärare gör att utveckla och lära elever någonting i ämnet Idrott och hälsa. Bedömning för lärande är ett närbesläktat begrepp. Syftet med denna studie var att utforska hur idrottslärare uppfattar bedömning, samt observera hur de använder sig av bedömning under idrottslektioner, för att skapa ett lärande.

Studien har en kombinerad induktiv och deduktiv ansats och genomfördes med hjälp av semistrukturerade intervjuer och lektionsobservationer. Totalt fyra gymnasielärare, med minst 50% Idrott och hälsa, intervjuades och 21 lektioner observerades. Därefter genomfördes kodning av den insamlade datan vilket ledde till tre kategorier. Resultatet visade på att idrottslärare uppfattar bedömning som svårt och att dessa lärare tenderar att tala om summativ bedömning när bedömning lyfts. Dessutom förändrar skolverksamheten den uppfattning lärarna har om bedömning. Observationerna visade på att idrottslärare är duktiga på att ge allmän feedback, men kan utveckla den uppgiftsspecifika feedbacken.

Slutsatsen av denna studie är att bedömning är svårt och ständigt behöver diskuteras, då det ökar möjligheten att den bedömning som görs blir valid och reliabel. Framtida forskning bör fokusera på hur feedback ges under lektioner.

Förord

Följande studie handlar om vad många skulle mena på är en av läraryrkets mest intressanta kombinationer. Samspelet mellan lärande och bedömning. Intresset för hur dessa samspelar har väckts under utbildningens gång och kommer troligen alltid finnas kvar. Det går inte att komma ifrån att skolans huvuduppdrag är att *lära* elever. Detta måste göras genom en kontinuerlig *bedömning* av eleven. Jag vill rikta ett stort tack till min handledare Daniel Arvidsson för tips och hjälp under studiens gång, samt de skolor och lärare som tackade ja till att delta i denna studie.

Carl-Magnus Strömberg, maj 2018

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Syfte.....	1
1.2	Frågeställningar	2
2	Bakgrund	3
2.1	Begrepp.....	3
2.1.1	Bedömning	3
2.1.2	Formativ bedömning	3
2.1.3	Summativ bedömning	4
2.2	Vad är formativ bedömning?	4
2.3	Idrott och hälsa ur ett historiskt perspektiv.....	6
2.4	Bedömning och lärande ur ett historiskt perspektiv	7
2.5	Skolans uppdrag.....	7
2.6	Tidigare forskning	8
3	Metod.....	10
3.1	Design	10
3.2	Urval	11
3.3	Datainsamling	12
3.4	Databearbetning och analys	14
3.5	Metodologiska överväganden	15
4	Resultat.....	16
4.1	Gymnasielärares uppfattning om bedömning inom ämnet Idrott och hälsa	16
4.1.1	”Bedömning är svårt”	16
4.1.2	Lärare tenderar att, vid diskussion om bedömning, tala om summativ bedömning.....	17
4.1.3	Synen på bedömning förändras över tid.....	18
4.2	Gymnasielärares användning av feedback under lektioner i Idrott och hälsa	19
5	Diskussion	20
5.1	Metoddiskussion	20
5.2	Resultatdiskussion	21
6	Slutsatser och implikationer.....	23
7	Referenslista.....	25

1 Inledning

Sedan 2011 är det krav på att *bedömning* ska vara en del av lärarutbildningen. Innan dess fanns inte detta krav och många lärare som tog examen innan 2011 har inte fått någon formell utbildning i bedömning inom ramen för sin lärarutbildning (Klapp, 2015 & Annerstedt, 2007). Att bedömning har blivit ett obligatoriskt inslag i svensk lärarutbildning går att koppla till dagens samhällsklimat. I Sverige har länge folkhemstanken varit djupt rotad, men den har numera konkurrens av andra idéer. I dagens samhälle är en av dessa idéer, eller strömningar, *new public management* (NPM) (Lilja, 2011). NPM innebär att den offentliga sektorn kostnadseffektiviseras genom omstruktureringar, entreprenöriellt ledarskap och konkurrens om kunder. Friskolereformen är ett exempel i skolvärlden på NPM. En viktig del i NPM är att den kräver ständig utvärdering eller bedömning av verksamheten för att hitta olika sätt att kostnadseffektivisera. En parameter i utvärderingen av skolan är de betyg skolans elever får. Goda betyg innebär inte sällan en bra skola, exempelvis på den politiska arenan där dessa ofta debatteras. De betyg eleverna får grundar sig, i gymnasieskolan, på en kontinuerlig bedömning som gjorts under en kurs.

Inom bedömningsforskningen används ofta begreppen *summativ* och *formativ bedömning*. Enligt Klapp (2015) ligger skillnaden mellan dessa begrepp i vad själva syftet med bedömningen är. En summativ bedömning är en bedömning *av lärande*, medan en formativ bedömning är en bedömning *för lärande*. I ett utbildningssystem samspelar dessa, då den formativa bedömningen sker då läraren ämnar lära eleverna någonting och ger feedback till dem. En bedömning av nuläget görs för att hjälpa eleven framåt. Den summativa bedömningen sker i slutet av en kurs, i form av ett betyg. Denna studie fokuserar på den formativa bedömningen, den som sker för att skapa ett lärande. I läroplanen för gymnasieskolan 2011 (Skolverket, 2011) står bland annat att skolans huvuduppgift är att förmedla kunskaper och fortlöpande ge varje elev information om framgångar och utvecklingsbehov i studierna.

Det är alltså en lärares uppgift att både bedöma och lära eleverna. Men vad har egentligen idrottslärare för uppfattning om bedömning? Och hur ser bedömning för lärande ut på en typisk idrottslektion? Annerstedt (2007) menar att bedömning, både formativ och summativ, uppfattas som svårt av lärare inom Idrott och hälsa. På senare år har denna problematik ägnats en del forskning, bland annat Tolgfors (2014). Tolgfors granskar lärares uppfattade strategier för att åstadkomma formativ bedömning. Det finns en mängd lärandeteorier som pekar på vikten av feedback för att optimera lärandet hos elever. Lev Vygotskij ses av många som grundaren till en av dessa, det sociokulturella perspektivet på lärande (Säljö, 2012). I ett sociokulturellt perspektiv på lärande är kommunikation och feedback två nycklar för att skapa ett lärande (Vygotskij, 2001). Den här studien är tvådelad. Den ämnar dels utforska vad gymnasielärare i Idrott och hälsa har för uppfattning om bedömning i ämnet, dels granska hur bedömning för lärande tar sig uttryck under lektioner i Idrott och hälsa på gymnasieskolan. Den kan alltså sägas ta vid där Tolgfors slutade, genom att även granska hur lektioner ser ut. För att legitimera Idrott och hälsa som ett bildningsämne är det av stort intresse att veta hur formativ bedömning uppfattas, likväl som hur det praktiseras.

1.1 Syfte

Syftet med denna studie är att utforska hur idrottslärare uppfattar bedömning, samt observera hur de använder sig av bedömning under idrottslektioner, för att skapa ett lärande.

1.2 Frågeställningar

- Vad har gymnasielärare i Idrott och hälsa för uppfattning om bedömning inom ämnet?
- Hur använder sig gymnasielärare i Idrott och hälsa av bedömning under idrottslektioner för att skapa ett lärande?

2 Bakgrund

En lärares uppdrag är mångfacetterat och innehåller en mängd, ibland motsägelsefulla, uppgifter. Att skapa ett lärande är dock helt centralt, vilket följande utdrag från läroplanen för gymnasieskolan 2011 visar på:

Huvuduppgiften för gymnasieskolan är att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna ska tillägna sig och utveckla kunskaper. (Skolverket 2011, s. 6)

Läraren ska fortlöpande ge varje elev information om framgångar och utvecklingsbehov i studierna (Skolverket 2011, s. 15)

Att skapa ett lärande innebär ett stort ansvar och en del svårigheter. Inte minst inom ämnet Idrott och hälsa. Annerstedt (2007) menar att en mängd idrottslärare tycker bedömning är svårt, vilket även Tolgfors (2014) poängterar. Centralt hos både Annerstedt och Tolgfors är att bedömning för att skapa ett lärande, *formativ bedömning*, är viktig för idrottslärare att vara skickliga på. Annars finns risken att ämnet på sikt försvinner. Detta då Idrott och hälsa tidigare handlat mycket om aktivering, men idag handlar om lärande. Att ämnet idag handlar om lärande går att se i exempelvis Idrott och hälsas syfte på gymnasieskolan:

Undervisningen ska leda till att eleverna utvecklar kunskaper om hur den egna kroppen fungerar i arbete, om livsstilens betydelse och om konsekvenserna av fysisk aktivitet och inaktivitet. (Skolverket 2011, s. 83)

Formativ bedömning är en lärandeteori med nära anknytning till ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Följande avsnitt av denna studie behandlar studiens bakgrund.

2.1 Begrepp

Genomgående i detta arbete kommer ett antal begrepp att användas. För att underlätta för läsaren inleds bakgrundsavsnittet med att definiera dessa.

2.1.1 Bedömning

Kunskapsbedömningar sägs ha uppstått i Kina för 2000–3000 år sedan (Lundahl, 2012). Detta då det i Kina, till skillnad från exempelvis Europa, inte fanns någon direkt härskande klass. Istället för att födas in i en klass, som adel eller präst och ha begränsade möjligheter att påverka sin framtid, behövdes det i Kina någon form av bedömning av människors kunskap. Detta för att avgöra vem som var bäst lämpad för ett yrke. Ett s.k. meritokratiskt system.

I takt med att samhället blivit mer komplext så har bedömning av verksamheter och människor blivit alltmer frekvent. Med bedömning menas i arbetet, som Lundahl (2012, s. 257) uttrycker det: ”...att försöka veta vad andra vet.”

2.1.2 Formativ bedömning

Formativ bedömning, eller bedömning för lärande, handlar om att bedöma någon för att hjälpa denne att utvecklas (Klapp, 2015 & Lundahl, 2012). I en skolkontext handlar det oftast, men inte nödvändigtvis, om relationen lärare – elev. Läraren bedömer elevens aktion för att hjälpa eleven bli bättre på den aktion som genomförts. Inom Idrott och hälsa kan det exempelvis handla om att förbättra en rörelse eller att utveckla sitt hälsotänk. Formativ

bedömning och bedömning för lärande kommer användas växelvis i studien, för att stilistiskt få språket att flyta. De betraktas vara synonymer i denna studie.

2.1.3 Summativ bedömning

Summativ bedömning, eller bedömning av lärande, handlar om att bedöma någon för att ge ett avslutande omdöme (Klapp, 2015 & Lundahl, 2012). Det är inte utvecklingssyftande, utan handlar om att sätta ett omdöme av personens kunskap. I en skolkontext är detta de betyg eleverna får i slutet av en kurs. Dessa summativa bedömningar utgör, i Sverige och andra länder, en grund för studier på universitet eller intagning till olika yrken.

2.2 Vad är formativ bedömning?

Bedömning för lärande uppstod i England runt 1980, som en motreaktion mot den då förhärskande summativa bedömningen (Tolgfors, 2016). Det finns många likheter i ett formativt förhållningssätt med ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Lev Vygotskij, ihop med sina två medarbetare Luria och Leontiev, ses som grundaren till det sociokulturella perspektivet. Det utvecklades på 1920-talet som en reaktion mot behaviorismen, som Vygotskij ansåg inte kunde förklara hur mer avancerade tankeprocesser som människor ägnar sig åt går till (Säljö, 2012). I ett behavioristiskt synsätt så förstärks beteenden genom olika stimuli. Denna syn på lärande har fått en mindre roll i dagens samhälle, där komplexa färdigheter och förmågor inte kan förklaras enbart genom inlärd beteenden.

I det sociokulturella perspektivet på lärande är *mediering* ett viktigt begrepp. Med mediering menas att människor använder redskap eller verktyg för att förstå och agera i vår omvärld. Vygotskij menar att det finns två typer av redskap, språkliga och materiella, men att dessa är svåra att skilja åt. Ett bättre ord enligt Säljö (2012) är kulturella redskap. Dessa redskap är kulturellt påverkade, det vill säga har en historia. En kvadrat uppfattas av oss som en kvadrat eftersom vi lärt oss att en kvadrat ser ut på ett visst sätt. I en annan kultur skulle en kvadrat kunna vara något annat.

Språket har alltså en stark ställning i ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Men alla sätt att kommunicera anses som kulturella redskap. Det kan handla om bilder eller om kroppsspråk. Vygotskij vände sig mot bland andra Piaget, som menade att tänkande var det viktiga och språk som en spegelbild av detta. Vygotskij menade istället att språk och tanke var nära besläktade och det är genom kommunikation med andra som vi utvecklas och lär oss. Vi tänker i språk och vi talar i språk. När vi lär oss något kallas det inom det sociokulturella perspektivet för *appropriering*. I ett barns liv sker den till en början utan någon formell undervisning, utan i det vardagliga samspelet med familjen. Begrepp som ”mamma” och att stenar är hårda är exempel på vad som skulle kunna vara tidig appropriering (förutsatt att man utsätts för situationer där detta kan approprieras). Denna primära socialisation behöver när ett samhälle blir mer komplext kompletteras med en sekundär socialisation. Skolan uppkom av just den anledningen, då den vardagliga approprieringen inte räckte till. Det krävdes en vetenskaplig appropriering, där mer abstrakta kunskaper och färdigheter kan läras.

I Vygotskijs sätt att se på utveckling och lärande så utvecklas människan ständigt. Det i kontrast till exempelvis Piaget, som menar att utveckling är något som sker när människan hamnar i kognitiv obalans och måste förändra sitt sätt att se och förstå omvärlden (Säljö, 2012). En av de mest använda idéerna Vygotskij hade är den om den närmaste proximala utvecklingszonen (Zone och Proximal Development). Grundprincipen är att när en människa väl lärt sig något (approprierat) så är han eller hon nära att lära sig något nytt. Har en elev lärt

sig hoppa jämfota så är eleven nära att lära sig hoppa hopprep osv. Det är här läraren (eller den kunnigare eleven) kommer in och vägleder den kamrat som ska lära sig hoppa hopprep. Med stöd av läraren får eleven tips på hur man kan göra för att, i detta fall, hoppa hopprep. Detta sätt, alltså att först ge mycket stöd till att när personen lär sig mer och mer avta, kallas *scaffolding*. Genom *scaffolding* kan eleven i detta fall appropriera hopprepshoppning. Stödet får dock inte vara för stort, utan eleven måste ställas inför utmaningen själv. Annars kommer inget lärande att ske, utan bara lotsning. Sammanfattningsvis kan sägas att vi lär oss genom kommunikation och interaktion med andra människor, något formativ bedömning tar fasta på

Inom formativ bedömning finns det fem strategier som är effektiva för att skapa ett lärande (Lundahl, 2011). Dessa är:

1 – Tydliggöra mål och kunskapskrav.

Om eleverna vet vad de ska göra och förstår varför de gör det de gör ökar lärandet. Läraren behöver här vara skicklig på att konkretisera och förtydliga olika kunskapskrav, centralt innehåll och ämnets syfte. Varför gör vi detta? Hur kommer jag som lärare bedöma eleverna? Det handlar inte nödvändigtvis om förenkling av begreppen, det handlar om att skapa förståelse och en tydlighet i vad som görs för eleverna.

2 – Samla tecken på elevernas kunnande.

För att kunna ge relevant återkoppling behöver lärare veta vad eleverna kan. Därmed behövs någon form av kunskapsmätning under själva lärandet. Det allra vanligaste är frågor av olika slag. Det är viktigt att frågorna som ställs utvecklar tänkandet och inte bara ses som slutbedömningar. Därmed är öppna frågor, som exempelvis ”Hur tänker du då?” och ”Utveckla ditt resonemang” viktiga.

3 – Framåtsyftande återkoppling.

Att som lärare ge feedback till elever kan ses som den viktigaste delen av dessa fem. Det kan samtidigt uppfattas mycket svårt och tidskrävande. För att denna punkt ska fungera optimalt behöver punkt 1 och 2 vara tydliga. Därefter behöver läraren kommunicera fram vad eleven, i förhållande till vad som ska läras (punkt 1) och vad eleven visat för kunskapsnivå (punkt 2), ska göra för att utvecklas. Grundprincipen är att återkopplingen bör ges i direkt anslutning till det som eleven utför. Om eleven exempelvis jobbar med höjdhopp och har en fotisättning som gör att tekniken blir lidande, så är chansen att utveckla fotisättningen större om feedbacken kommer medan eleven tränar än om den kommer i efterhand (exempelvis efter lektionen).

4 – Att använda eleverna som resurser för varandra.

Att lära elever att ge varandra respons är ytterligare en nyckelstrategi. Lärande sker när elever får diskutera och argumentera för sitt synsätt. Här finns som synes tydliga kopplingar till zone of proximal development. Kamratbedömningar är en variant på detta. För att undvika situationer där elever känner sig kränkta eller utsatta så bör en tydlig struktur för hur feedback ges sättas.

5 – Aktivera eleverna som ägare av sin egen läroprocess.

Elever bör vara del av sin egen utveckling. Genom att på olika sätt få eleven att engagera sig i denna så kommer lärandet att gynnas. Att lära sig granska och värdera sin egen insats är ett sätt att göra detta. Vad gjordes bra – varför? Vad kan utvecklas – varför? Frågor likt dessa gör att eleven lär känna sig själv och sina styrkor och svagheter och således får möjlighet att utveckla dem.

2.3 Idrott och hälsa ur ett historiskt perspektiv

För att skapa en förståelse för hur Idrott och hälsa formats till vad det är idag ges i detta avsnitt en kortare sammanfattning av dess historik.

Annerstedt menar att ämnet Idrott och hälsa har genomgått olika faser sedan utbildningen för (då kallade) gymnastiklärare startade 1813 (Annerstedt, Peitersen & Rønholt, 2001). Dessa faser kallar han etableringsfasen, militära faser, stabiliseringsfasen, brytningsfasen, fysiologiska faser, osäkerhetsfasen och idag hälsofasen. Notera att de olika faserna är starkt påverkade av sin samtid och bör förstås i förhållande till den kontext de tillkom och existerade.

De första tre faserna var starkt påverkade av den så kallade Linggymnastikens tankar. Linggymnastiken grundare Pehr Henrik Ling och hans son Hjalmar Ling ses som förgrundsfigurer för denna typ av undervisning. Det fanns ett tydligt ideal för hur rörelser skulle utföras och dessa genomfördes i grupp med en ledare. Det var den fysiska fostran som stod i fokus och litet eller inget utrymme lämnades åt individuella utsvävningar (Engström, 2010). Under den första faser, etableringsfasen, var huvudsyftet att implementera obligatorisk fysisk fostran. Gymnastik, i Lings anda, var det som lektionerna innehöll. Det här går, enligt Annerstedt et al. (2001) ses i förhållande till att Sverige förlorade Finland 1809 och allmän värnplikt infördes 1812. Att bygga upp Sverige fysiskt var viktigt. Under nästa fas, den militära faser, förflyttades fokus mer till soldatträning, men grunderna i Linggymnastiken fanns kvar (Larsson, 2002). Under den tredje faser, den så kallade stabiliseringsfasen, började ämnet få mer status och legitimitet som skolämne. De materiella förutsättningarna förbättrades, vilket sedermera kan hävdas ligga till grund för den förändring som skedde mer ämnet. Med mer och nytt material skapades möjligheter till att göra annat under lektionerna. Samhälleliga förändringar i vilka förhärskande idéer om uppfostran och utbildning låg också till grund för vad som av Annerstedt benämns brytningsfasen (Annerstedt et al., 2001). Lek, spel och idrott fick mer plats i ämnet. OS i Stockholm 1912 gjorde att folk fick upp ögonen för lekar och idrotter (Annerstedt et al., 2001). Även Engström (2010) hävdar att tävlingsidrotter och lek fick alltmer plats i ämnet under första hälften av 1900-talet. 1919 bytte ämnet namn från ”gymnastik” till ”gymnastik med lek och idrott”. Ämnet förändrades i och med detta kraftigt och fick ett mer mångfacetterat syfte.

Under 1900-talets andra hälft minskade andelen gymnastik än mer i ämnet och fokus hamnade på olika delar av konditionsträning. Eleverna utförde olika tester och fysiska resultat var viktiga. Denna fas benämner Annerstedt som den fysiologiska faser (Annerstedt et al., 2001). Under 1970-talet bytte ämnet åter namn, denna gång till ”Idrott”. Ämnet blev större och skulle numera ske könsintegrerat, jämfört med hur det sett ut tidigare. Denna fas kallas ”osäkerhetsfasen”, mycket beroende på att ämnets målsättning och innehåll ifrågasattes. Under denna period decentraliserades även den svenska skolan och kommunerna tog över en stor del av ansvaret.

Den fas vi idag befinner oss i kallar Annerstedt ”hälsofasen” (Annerstedt et al., 2001). Livsstil och nyanserade resonemang kring fysisk, psykisk och social hälsa är numera en stor del av kursplanerna för Idrott och hälsa på gymnasieskolan. Den förändring som skett i ämnet de senaste 30 åren har lett till en osäkerhet i vad ämnet har för nytta och hur det kan legitimeras (Tolgfors, 2014). Tre olika betygssystem har under denna period använts, vilket bidragit till denna osäkerhet. Idrottslärare har haft en tendens att leva kvar i tidigare system och haft en aktivitetsform, snarare än den bildningsnorm som genomsyrar GY11.

Sammanfattningsvis kan hävdas att ämnet gått från att till en början dominerats av fysisk aktivitet, till att idag domineras av ett lärande och utvecklingstänk. Individen står i fokus. Detta ställer annorlunda krav på dagens idrottslärare jämfört med tidigare. Idrottslärare (och lärare i allmänhet) behöver vara skickliga på formativ bedömning för att utföra sitt uppdrag på ett tillfredsställande sätt utifrån de styrdokument som finns.

2.4 Bedömning och lärande ur ett historiskt perspektiv

Den allmänna folkskolan, som lagstadgades 1842, tog över den formella undervisning som tidigare drivits av kyrkan. Bedömningen var dock inte speciellt annorlunda jämfört med den bedömning kyrkan gjorde under tidigare husförhör. Utantillkunskap premierades och bedömning nyttjades främst i summativa syften, snarare än formativa (Lundahl, 2012).

Stora och samtidigt icke-homogena grupper (på ibland 100 elever) gjorde att lärarna ville ha förändring. Mindre *klasser* infördes 1864. Det dröjde dock fram till början av 1900-talet, när skarpare regler mot användande av minderårig arbetskraft, samt att industrierna inte fick anställa barn utan avgångsbetyg som bedömning, summativ sådan, fick rejäl genomslagskraft. Eftersom det nu var nödvändigt att ha avgångsbetyg för att jobba så gavs dessa summativa omdömen stor betydelse.

Detta ledde till standardiserade tester. Någon form av likvärdig bedömningsmall behövdes. Det första standardiserade testet i Sverige var ett rättstavningsprov av Jaederholm och Hassler-Göransson (Lundahl, 2012). På 1930-talet kom kritik mot detta sätt att enbart mäta kunskaper för att differentiera människor. Frits Wigforss, lektor i Kalmar, menade att standardprov bör vara kopplade till undervisningen och inte enbart differentiera, utan nyttjas som hjälpmedel av läraren för att hjälpa eleverna att utvecklas.

Idag är skolan decentraliserad och det finns ett marknadstänk inom offentlig sektor. Detta sätt att resonera om offentliga tjänster går att koppla till new public management (Lilja, 2011). Det ställer stora krav på staten att ha ordentliga kontrollverktyg över vad som görs i skolan. Lär sig eleverna det de förväntas lära sig? Nationella prov, internationella kunskapstester mm. är idag vanliga inslag i en politisk debatt om skolan och dess framtida väg. Det finns en överhängande risk att fokus enbart hamnar på den summativa bedömningen (läs betyg) och negligerar det som faktiskt leder fram till betyget, nämligen den formativa bedömningen. Enligt Lundahl (2012) har skolan gått från att prioritera utantillkunskap till att i dagens läroplan prioritera kritiskt tänkande. Sådan kunskap är svårare att mäta i standardiserade tester, men sett till läroplanen det som fokus bör ligga vid.

2.5 Skolans uppdrag

Skolans huvuduppdrag är, som lyftes i bakgrunden, att lära elever. Bedömning ska inte enbart användas som en stämpel eller betyg, utan som ett redskap att lära elever. Bedömning och lärande är således nära sammankopplat och bör ses som samma sida av myntet. Detta går att se i flera av de formuleringar som finns i läroplanen för gymnasieskolan 2011.

Elevernas möjligheter att utöva inflytande på utbildningen och att ta ansvar för sina studieresultat förutsätter att skolan klagör utbildningens mål, innehåll och arbetsformer, liksom vilka rättigheter och skyldigheter eleverna har. (Skolverket 2011, s. 6)

I enighet med, minst, två av de grundläggande principerna i formativ bedömning kan detta citat från skolverket ses. ”Tydliggöra mål och kunskapskrav” och ”Aktivera eleverna som ägare av sin egen läroprocess”. Vidare står det, som går att koppla till ”använda eleverna som resurser för varandra”:

Eleverna ska i skolan få utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar och att arbeta både självständigt och tillsammans med andra. (Skolverket 2011, s. 7)

Lärare ska, bland annat:

svara för att alla elever får ett reellt inflytande på arbetsätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen (Skolverket, s. 13)

Och vid betygsättning:

utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskrav som finns för respektive kurs,

beakta även sådana kunskaper som en elev har tillägnat sig på annat sätt än genom den aktuella undervisningen, och

utifrån de nationella kunskapskrav som finns för respektive kurs allsidigt utvärdera varje elevs kunskaper (Skolverket 2011, s. 15)

Alla dessa citat kan ses som exempel på hur den formativa bedömningen är del av läroplanen. Det är varje lärares uppgift att realisera det som finns stipulerat i skolans styrdokument. Därmed går det att hävda att lärare ska arbeta formativt. I ämnesplanen för Idrott och hälsa finns en mängd innehåll som trycker på kritiskt tänkande och kunna förstå olika samband av hälsa. Lärare bör styra lärandet åt det hållet och inte bara förutsätta att det lärande som sker är det lärande de eftersträvar.

2.6 Tidigare forskning

På senare år har bedömning och lärande i Idrott och hälsa ägnats en del forskning. Björn Tolgfors får ses som ett av de stora namnen inom denna forskning. Utöver redan nämnda Tolgfors (2014), som handlar hur lärare beskriver att de jobbar med formativ bedömning och hur detta går att koppla till styrning från skolans styrdokument. Läraren intar olika roller, beroende på vad man som lärare väljer att fokusera på för del i ämnesplanen. Tolgfors har genomfört studien genom s.k. Teacher learning communitys, en typ av semistrukturerade gruppintervjuer. Under 2018 har Tolgfors fortsatt sin forskning om hur bedömning för lärande tar sig uttryck hos idrottslärare (Tolgfors, 2018). Han har dock kompletterat den undersökning han gjorde 2014 med lektionsobservationer för att, likt denna undersökning, inte enbart fastna vid det av lärarna uppfattade sättet att jobba med formativ bedömning.

Redelius och Hay (2012) har undersökt vad elever har för uppfattning om vad idrottsämnet går ut på. Att delta aktivt, kämpa, samarbeta och göra sitt bästa är ett frekvent förekommande svar bland de undersökta eleverna. Härvid kan alltså hävdas att eleverna tror att det är en aktivitetsform, snarare än en bildningsnorm som är i fokus i Idrott och hälsa. Författarna menar att lärare behöver vara tydliga i kopplingen mellan mål, undervisning och bedömning. Deras undersökning handlar om att elever i årskurs 9. Svennberg, Meckbach och Redelius (2016) har gjort en liknande studie jämfört med den undersökning Redelius och Hay gjort. De

har undersökt vad lärare uppfattar som viktigt för att få ett högt betyg. Även de finner att lärare uppfattar bedömning som svår. Ofta tar lärare hänsyn till sådant som inte ska bedömas vid en betygsättning, såsom elevens personlighet.

Jacobson (2016) hävdar att lärare i Idrott och hälsa ofta tar för givet att det sker ett lärande i ämnet, men inte reflekterar över vad för typ av lärande det handlar om. Därmed kan sådant som inte stipuleras i kursplanen läras. Vidare menar han på att idrottslärare fokuserar på att aktivera elever och få dem att delta och känna glädje. I den studie han genomfört diskuterar han vikten av att ha tydliga lärandemål för eleverna, för att på så sätt främja ett lärande som ”träffar rätt” och lär eleverna vad som faktiskt står i kursplanen. Vad lärare har för syfte med ett valt innehåll behöver uppfattas som nyttigt även av eleverna. På så sätt kan ett lärande ske.

Annerstedt och Larsson (2010) har undersökt hur idrottslärare uppfattar bedömning och betygsättning i Idrott och hälsa. Detta genom kvantitativa data om hur betyg satts under 10 år, samt ett antal semistrukturerade intervjuer. De hävdar att det är viktigt hur bedömningen går till, för att betygsättningen ska kunna anses valid och reliabel. En slutsats de drar är att bedömning är svårt och ämnet starkt influerat av sin historia. I Idrott och hälsa har tidigare tider och mätning varit viktiga, vilka verkar spela in även idag när idrottslärare bedömer och betygsätter.

3 Metod

Det finns en mängd olika metoder att nyttja vid forskning, både kvalitativa och kvantitativa. Denna studie använder sig av två kvalitativa metoder, intervjuer och observationer. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) och Bryman (2011) är det lämpligt att vid undersökningar som ska granska människors uppfattning av någonting, det vill säga fenomenografi, använda sig av intervjuer. Därmed valdes semistrukturerade intervjuer som metod för att svara mot första frågeställningen ”Vad har gymnasielärare i Idrott och hälsa för uppfattning om bedömning inom ämnet?”.

För att svara an mot den andra frågeställningen ”Hur använder sig gymnasielärare i Idrott och hälsa av bedömning under idrottslektioner för att skapa ett lärande?” fungerar inte intervjuer som metod. Då hade frågan fått omformulerats till att handla om den uppfattade lärpraktiken. Vid studier av människors beteende och interaktion i den miljö de befinner sig rekommenderar Kvale och Brinkmann (2009) observationer som vetenskaplig metod. Därmed valdes observation för att besvara den andra frågeställningen, då den handlar om vad som sker under lektioner, snarare än vad som uppfattas (av lärarna) ske under lektioner.

Studien kan hävdas ha en kombinerad induktiv och deduktiv ansats (Kvale & Brinkmann, 2009). En induktiv forskningsansats ämnar skapa nya teorier, medan en deduktiv ansats ämnar testa redan befintliga teorier. Då intervjuguide och observationsschema bygger på en sociokulturell teori om hur lärande bör se ut är ansatsen inte helt blank, utan riktad mot att hitta vissa mönster hos lärarna. Därmed går det inte att mena på att forskningen är helt induktiv. Samtidigt går det inte att mena på att den är enbart deduktiv, då studiens syfte är att hitta relativt fria mönster, snarare än att testa (falsifiera) befintliga teorier om hur formativt lärande bör se ut.

3.1 Design

Studiens empiriska material insamlades under två veckors tid på tre gymnasieskolor i Västsverige. Studien är tvådelad, dels har 21 lektioner observerats, dels har fyra semistrukturerade intervjuer genomförts. Inför empirin genomfördes pilotobservationer och intervjuer.

Två stycken pilotintervjuer genomfördes innan den empiriska undersökningen startade. Detta med två lärarstudenter, för att förbättra intervjuguiden. De två studenterna valdes utifrån att de har god koll på hur ett upplägg i en intervjuguide bör se ut, samt är insatta i läraryrket. Detta ledde till en del förändringar i intervjuguidens struktur. Främst omformulerades en del frågor, för att bättre fånga studiens syfte bättre.

En dag ägnades åt att göra en pilotstudie av observationsschemat. Totalt tre 60 minuters lektioner på en gymnasieskola i Västsverige observerades och innebar en del revideringar i observationsschemat. Vetenskapsrådet (2017) menar att det är viktigt med tydlighet i vad som ska observeras, annars tenderar observationsstudier att försöka ta in allt under en lektion och således innebär en mängd data som inte är av nytta för studien. I enighet med detta förtydligades observationsschemat. Bland annat togs en del som syftade till att se huruvida läraren förtydligade syfte och mål med lektionen. Detta då det inte, på tio dagar, är möjligt att bedöma om läraren förtydligat eller inte. Det skulle kräva en större förförståelse kring lärarens sätt att jobba med tydlighet i sin undervisning än vad denna studie hade möjlighet att ta in.

De 21 lektionerna observerades efter godkännande och information till deltagarna. Ett observationsschema (se bilaga 2) användes och fylldes i under lektionernas gång. De fyra semistrukturerade intervjuerna tog sin grund i en intervjuguide (se bilaga 1) och genomfördes efter godkännande och information till deltagarna. Totalt observerades 1205 lektionsminuter och 110 minuter ljudinspelningar transkriberades från intervjuerna.

Efter studiens empiri påbörjades analysfasen. Den insamlade datan från de 21 observerade lektionerna sorterades in i olika tabeller som därefter har kommenterats. De fyra semistrukturerade intervjuerna transkriberades och kodades, varvid tre teman kunde identifieras.

För att kunna dra generella slutsatser av en studie krävs att urvalet är representativt för den grupp som forskningen ämnar undersöka (Kvale och Brinkmann, 2009). Lärarna och skolorna i denna studie är valda ur ett bekvämlighetsurval. Studien har således ingen ansats att hävda att resultatet går att generalisera. Den bör snarare ses som ett tvärsnitt i hur det *kan* se ut på en gymnasieskola och hur bedömning *kan* uppfattas av gymnasielärare inom Idrott och hälsa.

3.2 Urval

Skolorna och lärarna valdes ur ett så kallat bekvämlighetsurval (Denscombe, 2014; Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012). I ett bekvämlighetsurval väljs objekt som är forskaren nära till hands. Det kan handla om geografisk placering, tidigare bekantskaper med mera. Detta menar Denscombe är användbart vid mindre studier, likt ett examensarbete. Det finns fördelar med detta förfaringssätt, som exempelvis tidsaspekten. Då denna studie hade en mycket begränsad tidsram att förhålla sig till, var det viktigt att relativt omgående komma igång med de empiriska undersökningarna. En nackdel med ett bekvämlighetsurval är att resultatet inte går att generalisera till en större population. Fyra lärare valdes utifrån denna princip, från tre olika skolor i Västsverige.

I urvalet fanns ett antal inklusionskriterier. För att ingå i studien krävdes att lärarna hade minst 50% Idrott och hälsa i sin nuvarande tjänst, samt jobbade på en gymnasieskola i Västsverige. Ytterligare ett krav var att de hade haft hela kursen Idrott och hälsa 1 vid (minst) ett tillfälle. De fyra lärarna presenteras nedan i tabell 1. För att garantera deltagarnas anonymitet presenteras inga namn, utan lärarna kommer enbart benämnas vid ett nummer under resultatdelen.

Tabell 1. Lärare, skolor och erfarenhet

Lärare	Skola	Erfarenhet (antal år i yrket)
1 (L1)	1	23
2 (L2)	1	4
3 (L3)	2	25
4 (L4)	3	2

Samtliga av de fyra tillfrågade lärarna valde att delta och ingen av eleverna från de observerade klasserna valde att inte delta. Således finns inget bortfall att redovisa.

Observationerna fokuserade på läraren, men eleverna fick information om att de lektioner som observerades var del i en studie. Mer om detta i 5.5. Då klasserna i sig inte observerades och

för att inte ha med information som kan leda till att anonymiteten riskeras hos lärarna väljs här att inte presentera vilken typ av klasser (program mm.) som observerades. Det som observerades var lärarens samspel med individer och grupper i syfte att se hur lärare jobbar med formativ bedömning på idrottslektioner. Det kan föreligga en skillnad i hur idrottslärare jobbar med formativ bedömning i olika typer av klasser. Den aspekten av formativ bedömning undersöks inte här, men är ett möjligt område att undersöka i framtiden.

3.3 Datainsamling

Studiens empiri genomfördes under 10 skoldagar. Två sätt att samla in data användes. Dels intervjuer, dels observationer. Kvale och Brinkmann (2009) hävdar att ju bättre förberedelserna inför en intervju är desto bättre kommer utfallet att bli. Med det i åtanke följdes de sju steg som beskrivs i ovan nämnda bok; tematisering, planering, intervju, utskrift, analys, verifiering och rapportering. Inför både intervjuerna och observationerna hade studiens inledning och bakgrund färdigställts. Respondenterna (både lärarna och eleverna) fick innan empirin påbörjades ta del av inledningen, för att på så sätt veta vad studien syftade till.

Intervjuguiden är semistrukturerad, vilket gav möjlighet till att ställa följdfrågor och anpassa den ordning frågorna skrivna i. Detta menar Bryman (2011) är viktigt vid semistrukturerade intervjuer. Att ha ett utforskande och öppet sätt är en grundpremiss för att inte styra respondenten för mycket åt ett håll. Intervjuerna utvecklade sig på detta sätt, där en mängd följdfrågor ställdes beroende på vad respondenten svarade.

Intervjuerna genomfördes i skolmiljö. Detta då det rent logistiskt skulle vara möjligt att först observera lektioner och därefter intervjua lärarna. Skolmiljö innebar i samtliga fall ett rum i anslutning till skolan. I alla intervjuer var det endast intervjuledare och respondent närvarande i rummet under intervjuerna. Kvale och Brinkmann (2009) lyfter att en intervju är en hierarkisk situation mellan intervjuledaren och respondenten. Att vara tydlig med studiens syfte och inleda intervjun med att skapa god stämning är viktigt, då respondenten annars kan sluta sig och inte svara utförligt. De fyra intervjuerna varierade mellan 20 till 35 minuter i längd, mycket beroende på hur respondenterna svarade. I en semistrukturerad intervju är detta inte ovanligt, då respondentens svar påverkar följdfrågorna (Esaiasson et al., 2012). När lärarna fick frågan om de kunde tänka sig delta på intervjun uppgavs att den skulle ta mellan 30 och 45 minuter. Detta för att möjliggöra planering för lärarna. Samtliga intervjuer spelades in.

Initialt var tanken att först observera lektioner och därefter genomföra intervjun. Detta var inte möjligt då en av de deltagande lärarna inte hade möjlighet efter observationerna. Detta medförde att en intervju genomfördes innan observationerna och tre efter observationerna. Totalt fyra intervjuer genomfördes och 21 lektioner observerades. Lektionerna som observerades fördelades enligt följande på lärarna:

Tabell 2. Vilken lärare och antal observerade lektioner. N=21

Lärare	Antal observerade lektioner
1	5
2	6
3	5
4	5
Totalt antal observerade lektioner	21

Vid första observationstillfället med en klass presenterades först studiens syfte och alla elever gas möjlighet att inte delta. Studiens syfte och observationsschema hade vid samtliga skolor inför observationen godkänts av skolledningen och de deltagande lärarna. Eleverna hade även fått information innan studiens empiri genomfördes. Det tydliggjordes också att det inte var eleverna som primärt observerades, utan lärarens interaktion med eleverna. Endast anteckningar gjordes under lektionerna, inga videoupptagningar. De observerade lektionerna varierade mellan 50 och 70 minuter i längd. 11 lektioner var 55 minuter långa, 5 lektioner var 70 minuter långa och 5 lektioner var 50 minuter långa. En potentiell fara för insamlande av data var här lektionernas olika längd. På 70 minuter kan lärare hinna ge mer feedback än på 50 minuter. För att göra datan representativ så räknades då antalet lektionsminuter (1205 minuter) och delades på antalet lektioner (21 lektioner). Det innebar ett genomsnitt på 57 minuter per lektion. Klassernas storlek varierade mellan 22 och 27 elever. Vid ingen av de observerade lektionerna deltog samtliga elever i undervisningen. Sammantaget kan sägas att cirka 18–20 elever deltog under de observerade lektionerna.

Den här studiens observationsdel fokuserar på strategi 2, 3 och 4 (se 2.2) av de fem strategierna Lundahl (2011) lyfter i sin bok. Det vill säga: att samla tecken på elevens kunnande, framåtsyftande återkoppling och att använda eleverna som resurser för varandra. Detta då övriga punkter anses svåra att granska under de två veckor (10 skoldagar) studien äger rum. Att tydliggöra mål och kunskapskrav skulle kunna ha gjorts, även om viss återupprepning givetvis är att föredra, innan observationerna genomförs om dessa görs mitt under ett moment. Därmed vore det missvisande att observera det. Att aktivera eleverna som ägare av sin egen läroprocess vore också svårt att granska under det korta tidsintervall studien utförs. Att samla tecken på elevens kunnande och ge framåtsyftande återkoppling anses i observationsschemat sammanlänkat. Att använda eleverna som resurser för varandra blir en egen punkt genom frågan ”Får eleverna direktiv att jobba med någon form av kamratbedömning?” i observationsschemat. Det bör dock poängteras att den feedback som observeras enbart mäts i tidsintervall, inte i effektivitet i förhållande till lärande eller kvalitet. Det skulle kräva olika typer av tester av elevernas kunskaper före och efter observationerna. Detta anses även det i förhållande till studiens upplägg, inte genomförbart. Det som observeras blir alltså antal feedbacktillfällen och tidsåtgång, samt om eleverna får jobba med olika typer av kamratbedömningar.

Observationsschemat syftar till att få en djupare kunskap om hur gymnasielärare i Idrott och hälsa avvänder sig av feedback under lektioner. Det finns en del begrepp i observationsschemat som bör förklaras för att tydliggöra för läsaren vad som observerats.

Med allmän gruppfeedback menas feedback till grupper (läs mer än en elev). Feedbacken ges i allmänna ordalag och är inte uppgiftsspecifik. Enligt Klapp (2015) är det vanligt att lärare ger denna typ av feedback. ”Bra jobbat” och ”ni är duktiga” är exempel på hur positiv allmän

feedback skulle kunna se ut, medan ”Ni är kassa” och ”dåligt jobbat” är exempel på hur negativ allmän feedback skulle kunna se ut. Den här typen av feedback fungerar sämre än den uppgiftsspecifika ur ett lärandeperspektiv (Klapp, 2015). Med allmän individfeedback menas samma typ av feedback som nämnts ovan, fast till en ensam individ.

Med specifik gruppfeedback menas feedback till grupper (läs mer än en elev). Feedbacken ges i specifika ordalag, kopplat till uppgiften. Exempel på hur denna typ av feedback skulle kunna se ut är ”Ni behöver jobba med högre armbåge i clearslaget för att få badmintonbollen att flyga längre”. Den här typen av feedback fungerar, jämfört med den allmänna, bättre ur ett lärandeperspektiv. När den ges är en viktig parameter. Ju närmare det utförda arbetet desto större är chansen att påverka elevernas lärande positivt. Med specifik individfeedback menas samma typ av feedback som nämnts ovan, fast till en ensam individ.

Utöver detta undersöks hur lång tid per tillfälle som avsätts till feedbacken. Denna uppskattning är subjektiv. Istället för att tolka vad som är feedback och när den övergår i annat (som var tanken innan pilotstudien genomfördes) valdes endast att se hur länge interaktionen pågår. Det är detta som mätts. Således behöver inte all tid som läraren använt enbart ha handlat om feedback.

Slutligen undersöktes om eleverna fick direktiv från läraren att nyttja kamratbedömning.

3.4 Databearbetning och analys

Samtliga intervjuer spelades in och transkriberades. Totalt transkriberades 110 minuter ljudinspelningar ordagrant. Ljud, eventuella talmönster och annan icke-verbal kommunikation nedtecknades inte. Som bearbetningsverktyg användes kodning. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) är detta ett sätt att bearbeta och analysera intervjuer som inte härleds någon speciell teoretisk bakgrund, utan har utvecklats genom praktik. Denna studie har induktiv granskat de transkriberade texterna för att på så sätt hitta nyckelord hos respondenterna. I linje med detta granskades alla fyra intervjuer utifrån detta och nyckelord skrevs då en företeelse uppträtt vid flertalet tillfällen. Den här typen av kodning, där forskaren ”upptäcker” nyckelord kallas datastyrd kodning, i jämförelse med exempelvis begreppsstyrd kodning, där forskaren istället hade sökt efter specifika ord. Exempel på nyckelord som kodades var ”logistisk svårighet” och ”summativ bedömning”. Efter intervjuerna granskats på detta sätt kunde tre kategorier skapas. En kategori skapades endast om tre av fyra lärare hade samma utsaga. Detta då det annars skulle kunna vara indicier. De kategorier som skapades utifrån nyckelorden var: a – Bedömning är svårt, b – Lärare tenderar att, vid diskussion om bedömning, tala om summativ bedömning och c - Synen på bedömning förändras över tid.

I nästa steg analyserades dessa tre kategorier. Analysen tog sin grund i en hermeneutisk meningstolkning av kategorierna. Kvale och Brinkmann (2009) lyfter ett antal aspekter av en sådan analys. Med meningstolkning menas att det respondenterna lyft i intervjuerna tolkas utifrån studiens syfte. Syftet är att skapa en giltig och gemensam förståelse av företeelsen (Kvale och Brinkmann, 2009). Det är viktigt att inte lyfta svar ur sin kontext. Därmed har vissa transkriberade svar redovisats för att styrka de tre skapade kategorierna. Därefter tolkades dessa transkriberade svar för att skapa en förståelse för varför de uppkommit.

Under de observerade lektionerna fylldes ett observationsschema in. Efter att studiens empiri genomförts räknades ett genomsnitt av lärarens aktioner per lektion ut. Observera att denna lektion, som tidigare nämnts då olika lektioner var olika långa, är 57 minuter lång. Den

insamlade datan har därefter kommenterats utifrån ett sociokulturellt perspektiv på bedömning.

3.5 Metodologiska överväganden

Vid intervjuer och observationer finns alltid en risk att forskaren påverkar respondenterna och de som observeras (Kvale och Brinkmann, 2009 & Bryman, 2011). För att minimera denna risk genomfördes pilotintervjuer och pilotobservationer. Därefter följdes de råd som lyfts av dessa författare gällande struktur, organisation och genomförande av studien. Det finns dock alltid en risk att situationerna påverkats av forskaren, så även här. Största möjliga åtgärder för att undvika detta anses här ha vidtagits.

Vid observationer kan det ibland vara svårt att avgöra när man som observatör endast ska observera och när man ska interagera (Kvale & Brinkmann, 2009). Detta dilemma uppkom en del gånger under de observerade lektionerna. Då en elev ställde en fråga om lektionen eller lektionens innehåll hänvisades eleven till den undervisande lärare. Då eleven ställde en fråga om forskningen besvarades den. Ställde eleven frågor om annat avvisades frågan. Vetenskapsrådet (2017) lyfter en mängd olika etiska aspekter som forskare behöver ta hänsyn till vid observationsstudier. Den empiriska studie som genomförts har tagit hänsyn till dessa aspekter. Deltagarna, det vill säga både lärare och elever, blev inför studien informerade om studiens syfte. De fick möjlighet att inte delta, samt avbryta när som helst. De deltog helt anonymt och inga namn från elever har nedtecknats. Vid videoupptagningar av lektioner krävs samtycke från skolan och samtliga elever. Videoinspelningar hade gjort att det i efterhand gått att granska interaktionen mellan lärare och elev, men de ekonomiska och tidsmässiga ramar som fanns gjorde att denna möjlighet bortsågs från.

Det går att diskutera huruvida mättnad uppnåtts. Kvale och Brinkmann (2009) och Bryman (2011) hävdar att det inte är antalet intervjuer som ligger till grund för när datainsamlingen kan anses färdig. Det handlar om att hitta teoretisk mättnad, det vill säga när svaren respondenterna ger inte skapar nya kategorier. För att säkerställa detta så kodades varje intervju omedelbart efter den genomförts. På så sätt ansågs efter fyra intervjuer att teoretisk mättnad uppnåtts gällande de frågor som ställts. Samtidigt bör lyftas att det bekvämlighetsurval som studiens empiri vilar på kan ha liknande preferenser och således inte vara representativt för en hel population.

I forskning finns det etiska regler att förhålla sig till (Vetenskapsrådet, 2017). Alla fyra lärare kontaktades av författaren och samtyckte till att delta i undersökningen, både intervjuer och observationer. Kontakten togs genom mail (se bilaga 3). Skolor och rektorer meddelades om lektionsobservationerna och godkände dessa. I observationsschemat är det lärarens interaktion med eleverna som granskas. Därmed informerades samtliga klasser som deltog om att en del data kan komma att genereras från deras interaktion med läraren. Denna information meddelades eleverna av idrottsläraren innan studiens empiri genomfördes. Studiens syfte skickades inför intervjuerna och inför de observerade lektionerna – då eleverna skulle ha möjlighet att avböja om de av någon anledning missat informationen från läraren. Ingen elev valde att inte delta eller avbryta, så samtlig feedback som skedde under de observerade lektionerna kunde tas med i studien. Samtliga deltagande lärare har anonymiserats och den framtagna datan kommer endast att nyttjas i forskningsändamål.

4 Resultat

Följande avsnitt behandlar studiens resultat. Den första frågeställningen ”Vad har gymnasielärare i Idrott och hälsa för uppfattning om bedömning inom ämnet?” utmynnade i tre teman. Den andra frågeställningen ”Hur använder sig gymnasielärare i Idrott och hälsa av feedback under lektioner?” utmynnade i en tabell med den insamlade datan. Detta redovisas nedan. Vid vissa av citaten kommer en förklarande text innan citatet, vid vissa kommer förklaringen efter citatet. Detta är ur rent stilistisk hänsyn. För att tydligt visa på vem som sagt vad så finns efter varje citat en bokstav och siffra som visar på vem av lärarna som sagt vad.

4.1 Gymnasielärares uppfattning om bedömning inom ämnet Idrott och hälsa

Denna frågeställning besvarades enbart genom de semistrukturerade intervjuerna.

4.1.1 ”Bedömning är svårt”

Bedömning uppfattas som svårt av samtliga lärare. De lyfter olika aspekter av de svårigheter de uppfattar finns i bedömning. Lärare 3 menar att det är svårt när man inte dagligen ser eleverna (L3 har tidigare jobbat på en grundskola. Där hade L3 samma elever, visserligen i olika ämnen, men varje dag). Individuell feedback uppfattas vara svår att hinna med och inte rättvist fördelad mellan eleverna.

En svårighet är ju att man inte dagligen ser eleverna. Utan det är ju 1–2 lektioner i veckan som man har dom. Beroende på hur många lektioner man har, så har man ju en mängd olika elever också. Så det är ju väldigt lätt att kanske inte se varje individ på samma sätt. Så det blir ju olika på det sättet. – L3

L1 lyfter två svårigheter med bedömning. Dels påpekar L1 att de klasser L1 har inte är homogent sammansatta kunskapsmässigt, vilket gör det svårt för L1 att ge bedöma och anpassa undervisningen för eleverna. Dessutom lyfter L1 en logistisk svårighet då lokalerna gör att schemat ligger på olika sätt. Det går även att hävda att L1 menar att de logistiska problemen gör sambedömning eller andra sätt att jobba ihop med kollegor kring bedömning svår.

En bromskloss är ju schemat, för fem idrottslärare. Hade tre legat samtidigt hade vi kunnat nivågruppera eller vi hade kunnat ha tre olika aktiviteter så hade du fått välja vilken till exempel. – L1

Vidare hävdar L1 att det, trots samtal och diskussioner om bedömning fortfarande är svårt. Detta menar L1 mycket har att göra med att bedömning, när det diskuteras, tenderar att hamna på en teoretisk nivå och inte när verksamheten.

Det har varit vid ett flertal tillfällen som vi pratat bedömning och det är alltid lika komplicerat och alltid lika svårt.... Skolan har ju jobbat aktivt med att ta hit föreläsare när det gäller bedömning så vi har ju under flera år jobbat med det. Men det blir inte riktigt... alltså man måste gå in specifikt på idrotten och då gäller det själv att skaffa sig fortbildning om det... alltså och det... och jag går så ofta jag har möjlighet. För det är en intressant grej och det är en svår grej. Bedömning är svår. – L1

L2 lyfter ett elev- och hälsoperspektiv gällande svårigheterna med bedömning. L2 talar därmed om en avvägning lärare behöver göra gällande bedömning. Vid för mycket bedömning menar L2 att det kan skapa stress och press hos eleverna och verka kontraproduktivt. L2 hävdar samtidigt på att om det görs på ett "bra" sätt så skapar det bra förutsättningar att lära. En följdfråga ställdes under intervjun om vad ett "bra sätt" är. Svaret L2 gav var att det gäller att vara tydlig med vad man som lärare kommer bedöma.

...att bedömning ibland kan vara problematiskt ur ett hälsoperspektiv med stressen och så. Men min generella uppfattning är att om man gör det på ett bra sätt så skapar det bra förutsättningar för eleverna att lära. – L2

L2 fortsatte tala om svårigheten med bedömning och lyfte en paradox L2 uppfattar finns. Lärande kontra bedömning. L2 menar att vid bedömning så bedöms inte bara eleven, utan även du själv som lärare.

...man har ju som lärare flerdimensionellt uppdrag. När du ska dels lära dina elever någonting. Eller förhoppningsvis lära dom nåt. Sen ska du bedöma om du har lärt dom någonting. Det är ju lite paradoxalt det där. För nånstans bedömer du hur väl du själv har lyckats med ditt uppdrag som lärare att lära eleverna någonting. – L2

Slutligen lyfter L4 en rent språklig svårighet som verkar finnas vid bedömning. Det går att tolka olika begrepp i kursplanen på olika sätt, vilket leder till svårigheter med likvärdigheten i bedömning.

Situationer där bedömning är svårt, det är när man ska bedöma olika begrepp som är lätta att tolka på olika sätt. Exempelvis någons rörelser. Alla människor har olika rörelsemönster. Vissa rörelsemönster kanske jag tycker är bra, eller "rätt". Medans andra är tycker jag inte är bra eller rätt. Men den eleven kanske får ut samma resultat, som den som jag tycker gör "rätt" eller fint. Det är svårt att bedöma en rörelse tycker jag. Vad är en bra rörelse och vad är det inte? Det finns ju anatomiskt rätt då kanske, men det finns ju inte bara ett anatomiskt rätt, utan det finns flera. – L4

4.1.2 Lärare tenderar att, vid diskussion om bedömning, tala om summativ bedömning

Samtliga lärare lade mest vikt vid den summativa delen av bedömning, det vill säga betyg eller slutomdömen på moment.

...här nu som vi genomför, då är det ju planera, genomföra och utvärdera och sen när vi kommer till bedömning så gäller det att använda rätt vokabulär som handlar om träning, rätt vokabulär när man beskriver om vill ha högre betyg så ska man använda adekvata termer för vad som händer i kropp och hur man tränar och göra en planering. – L1

Här blir det tydligt att L1, i detta fall, kopplar bedömning till en främst summativ uppfattning av bedömning. Först talar L1 om själva momentet, där inget om bedömning kopplat till själva momentet nämns. Bedömning lyfts först när momentet är över och betyg ska sättas. Vidare menar L1 i citat nedan först att bedömning är något som görs efter ett moment, men påstår därefter att feedback ges under lektionen, vilket är en form av bedömning. Det är tydligt att

förstatanken är att bedömning är summativ. L1 använder sig alltså av formativ bedömning, men har svårt att sätta ord på vad det är för någonting.

Alltså bedömning på simning det gör man ju efter, när man har livräddat så får man ett omdöme på det. När man har crawl får man ett omdöme på rörelsekvalitén, så det blir ju... Sen under lektionen när vi tränar crawl så får man ju feedback på det. Och det kan man ju kalla för en bedömning då. Sen är det ju 30 elever. Och det hinner man ju inte, man tittar på en i taget så att säga. – L1

...det är lätt att hamna i att allting mynnar ut i en betygssättning. Men för mig är inte betygssättningen det primära, utan det primära är att allsidigt ska få röra på sig, dom ska få testa massa olika saker... - L3

L3 talar tydligt om att betygssättning inte är primärt och menar samtidigt på att det viktiga är att eleverna får röra på sig, alltså vara aktiva. L3 kopplar också bedömning till betygssättning, men säger samtidigt att det inte är det primära. Det primära är att eleverna ska få vara aktiva. L3 nämner inget om hur L3 jobbar med bedömning för lärande under sina lektioner och gjorde det inte heller vid en följdfråga om bedömning under lektioner.

Under intervjuens gång diskuterades dokumentation med L2. L2 menade att lärare behöver skriva ned summativa omdömen för att inte gå på magkänsla vid betygssättning.

Jag försöker skriva upp någon kommentar, ibland så blir det att man skriver upp en bokstav då istället beroende på om man tycker att någon elev har utfört en lektion på c-nivå. Även om det kanske inte är ett optimalt sätt att göra på ur ett lärandeperspektiv så skapar förutsättningarna man har som lärare ett måste att göra på sådana sätt. Har du inget material är det lättare att du hamnar i att du går på magkänslan. – L2

4.1.3 Synen på bedömning förändras över tid

Alla fyra lärare menade på att deras syn på bedömning förändrats under den period de varit yrkesaktiva. Det var alltså oberoende av hur länge de hade jobbat och vilken utbildning de gått.

Nej men alltså det var ju mycket mer summativt när man började och innehållet i idrottsundervisningen har ju ändrat sig så då måste man ju liksom följa med där. Det var helt klart summativt förr när jag började jobba. – L1

Lärare 1 har varit lärare i 23 år och hävdar att de förändrade styrdokumentet påverkat den syn som L1 har. L1 har jobbat under två olika läroplaner och tycker sig ha förändrats i takt med att styrdokumentet ändrats.

Det är väl som med det mesta, ju mer erfarenhet man får av någonting, desto säkare blir man också. Så min uppfattning om bedömning har förändrats, sen vet jag inte exakt hur. Men jag känner mig säkrare i det nu jämfört med när jag började. – L2

Jag vet inte, men det enda jag tror är att när jag var ny så var det nog ganska öppet... jag delade upp det i delmoment rätt mycket. Nu jobbar jag nog mer med en helhet. – L3

Då var man lite av en... kanske paragrafryttare, där saker och ting skulle ordagrant efterföljas rent bedömningsmässigt då för att eleverna skulle få ett visst betyg. Men nu har man lärt sig att, eller nu har jag bara jobbat i två år, men man har lärt sig att det finns andra sätt för elever att kanske uppnå en rörelse. – L4

Lärare 2, 3 och 4 menar att deras syn har förändrats, men de har svårt att sätta ord på vad som förändrats. L2 beskriver sig som ”säkrare” på bedömning. L3 menar på att det förhållningssätt L3 numera har är ett mer helhetsperspektiv. L4 lyfter att L4:as syn på bedömning, eller i detta fall en rörelse, är bredare idag än för 2 år sedan.

4.2 Gymnasielärares användning av feedback under lektioner i Idrott och hälsa

Här sammanfattas det som observerats under lektionerna i två tabeller och en figur. Dessa kommenteras kort för att ge läsaren en förståelse för vad de olika tabellerna och figurerna visar.

Tabell 3. Lärares feedback till eleven under lektion. N=15,5

Typ av feedback	Antal tillfällen per lektion
Allmän gruppfeedback	5,5
Specifik gruppfeedback	1
Allmän individfeedback	5
Specifik individfeedback	4
Totalt antal feedback per lektion	15,5

I tabell 3 visas typen av feedback och hur många gånger den observerades per lektion. 21 lektioner observerades. Läraren gav i genomsnitt feedback till eleverna vid drygt 15 gånger per lektion. En lektion är här 57 minuter lång. Allmän feedback var betydligt vanligare än specifik feedback. Den specifika gruppfeedbacken lyste generellt med sin frånvaro.

Tabell 4. Hur mycket tid som läggs på feedback

Tid (sekunder)	Antal tillfällen per lektion
Mindre än 5	9,5
Mellan 5 och 10	0,5
Mellan 10 och 15	2,0
Mer än 15	3,5

I tabell 4 visas hur mycket tid läraren lägger på feedback vid varje tillfälle av de 15,5 tillfällen per lektion (se tabell 3) som läggs på feedback. Kort feedback i form av olika direktiv som tog kortare tid än fem sekunder var överlägset vanligast.

Endast en av de 21 observerade lektionerna innehöll direktiv om kamratbedömning.

5 Diskussion

I detta avsnitt kommer studies metod och resultat diskuteras. I metoden kommer för- och nackdelar vägas mot varandra. I resultatet kommer de uppkomna kategorierna diskuteras utifrån tidigare forskning och bakgrunden.

5.1 Metoddiskussion

I en semistrukturerad intervju spelar en mängd faktorer in. Var genomförs intervjun, vilken tidpunkt på dagen, är respondenten stressad och så vidare. För att skapa en god stämning och möjlighet till utförliga svar togs det hänsyn till så många aspekter som möjligt. Vilken typ av frågor och följdfrågor intervjuledaren ställer kommer påverka vilken typ av data som respondenten genererar (Bryman, 2011). Det troliga är att första intervjuens genomförande påverkade hur andra, tredje och fjärde genomfördes. Därmed är det inte säkert att den insamlade datan är allt som respondenterna hade att säga om ämnet i fråga. I intervjuerna diskuterades bedömning, inte specifik formativ bedömning. Även om respondenterna hade blivit informerade om studiens syfte och dess bakgrund så tenderade diskussionerna om bedömning att hamna i summativ bedömning. Härvid verkar det föreligga en begreppsförvirring och bedömning sammankopplas snabbt med betygssättning. Även om intervjun försökte styras in på formativ bedömning vid följdfrågorna, ansågs detta vara ett lika intressant resultat som något annat. Därmed tilläts respondenterna tala vidare relativt fritt om bedömning, i likhet med hur en semistrukturerad intervju bör genomföras (Bryman, 2011). Detta då syftet med intervjuerna var att utforska vad gymnasielärare i Idrott och hälsa har för uppfattning om bedömning. En svaghet studien har är antalet intervjuade lärare. Även om teoretisk mättnad kan hävdas ha uppnåtts, är det inget som kan garanteras. Eftersom respondenterna valdes ur ett bekvämlighetsurval, kan det vara så att deras preferenser är lika. I den population dessa fyra lärare kan sägas verka anses dock teoretisk mättnad vara uppnådd, men generaliserbarheten till idrottslärare överlag får anses låg.

I semistrukturerade intervjuer tilläts respondenterna påverka innehållet genom sina svar, som sedan agerar utgångspunkt för intervjuledaren att driva intervjun framåt (Bryman, 2011). En del svårigheter fanns dock. Gällande lärarnas uppfattning av bedömning, var den generellt sett inte så pass djup som hade varit önskvärd. Det hade varit bättre om respondenterna var djupare insatt i formativ bedömning, nu tenderade diskussionerna handla främst om summativ bedömning trots försök att driva diskussionen mot formativ bedömning. Ett annat urval, exempelvis målstyrt, hade kunnat göra dessa diskussioner djupare. Samtidigt var det idrottslärares uppfattning om bedömning som granskades och den verkar, utifrån denna studie, vara generellt lagd åt det summativa hållet. Två intervjuer fick pausas då andra personer kom in i rummet. Dessa kortare pauser kan ha påverkat respondenterna, men känslan i rummet var att det inte påverkade nämnvärt. Intervjuerna kunde kort efter pauserna återupptas.

En problematik som uppstod under observationerna var att dessa genomfördes, hos två av lärarna, mitt under ett moment. Därmed var en del lektioner avsatta för eleverna att jobba enskilt och inte klassiska lektioner där läraren leder en aktivitet. Detta har både för- och nackdelar. Då denna typ av lektioner är vanliga i dagens skola bör de vara del av studien, men kanske under en egen rubrik. Och det vore onekligen fördelaktigt att vara del från början av momentet i en sådan undersökning.

Observationerna granskar samtidigt endast förekomsten av feedback, samt om den är allmän eller uppgiftsspecifik. Eftersom Klapp (2015) hävdar att den uppgiftsspecifika feedbacken är

att föredra när elever ska utveckla eller lära sig något, hade det varit intressant att granska kvaliteten i den, möjligtvis ur ett elevperspektiv. Det fanns dock inte möjlighet till det under denna, kortare, studie. Att samtliga tillfrågade lärare och elever valde att delta får ses som en styrka, då det visar på intresset kring frågor om bedömning och lärande.

Slutligen har studiens tillvägagångssätt har noggrant och tydligt förklarats i metodavsnittet för att möjliggöra en återupprepning av forskningen. Relevant vetenskaplig litteratur har använts för att poängtera vikten av bedömning för lärande, för ett lärande. Skolans styrdokument har granskats och det har fastslagits att det är en lärares jobb att nyttja formativ bedömning. Utöver detta har tidigare forskning granskats och jämförts med denna studies syfte. Under studiens gång har värdefull feedback givits av handledare och vänner, vilket bidragit till språkliga och innehållsliga anpassningar.

5.2 Resultatdiskussion

Att samtliga lärares uppfattning om bedömning förändrats är intressant. Två konkreta slutsatser går härvid att dra. Skolan är föränderlig och de som jobbar i den anser sig förändras med den. Huruvida de verkligen gör det kan den här studien inte svara på. Att skolan och den allmänna synen på bedömning har förändrats går däremot att fastslå. Därmed är det rimligt att de två lärare som varit aktiva en längre period har förändrat sitt synsätt. Det är intressant att se att de två lärare som varit aktiva en kortare period även de anser att deras syn på bedömning förändrats. Ingen ny läroplan, som de lärare som varit aktiva en längre period behövt anpassa sig till, har införts under den period de varit aktiva. Att de ändå känner att deras syn på bedömning förändrats gör att lärarutbildningens sätt att lära ut bedömning bör ses över. Hur bedömning jobbas med på lärarutbildningen bör vara så likt den verklighet lärarstudenterna framöver kommer verka i. Detta för att minska problematik kring detta när nyexaminerade lärare väl kommer ut. Att det sedan sker (kan ske) förändringar i läroplaner och synsätt går inte att undvika, men att synen på bedömning så tydligt förändrats under en kortare aktiv period är noterbart. L2 och L4 lyfter en erfarenhetsaspekt av bedömning. Med tiden utvecklas förmågan att bedöma. Det vore önskvärt att denna erfarenhet, i så stor mån som möjligt, lärs in under utbildningen. Annars är risken stor att denna osäkerhet kring bedömning, både summativ och formativ, går ut över eleverna. Precis som Jacobson (2016) hävdar så finns en uppenbar risk att eleverna inte lär sig det läraren vill att de ska lära sig om det inte är tydligt vad läraren är ute efter. Att bedömning uppfattas som svårt innebär en risk att eleverna inte lär sig det som stipuleras i skolans styrdokument.

De fyra tillfrågade lärarna fick tala relativt fritt om bedömning. Samtliga lade mest vikt vid den summativa delen av bedömning, det vill säga betyg eller slutomdömen på moment. Det kan tolkas utifrån att det är den strömning som finns i dagens samhälle, det som är lätt att mäta är det intressanta. Detta i tydlig NPM-anda (Lilja, 2011). Det är oroväckande att denna strömning verkar ha så stark ställning i skolvärlden. Den summativa bedömningen måste komma efter den formativa, för att ge eleverna möjlighet att lära sig det läraren ämnar lära (Klapp, 2015). Det bör poängteras att samtliga lärare, enligt observationerna, jobbar formativt. Att koppla bedömning till enbart summativ bedömning innebär att bedömning enbart uppfattas som betyg eller slutomdömen, när det bör uppfattas som en möjlighet till lärande.

Bedömning uppfattas av samtliga lärare vara svårt. Detta i likhet med vad Annerstedt och Larsson (2010) kom fram till i sin studie. Lärarna lyfter olika aspekter av bedömningens svårigheter. Att elevgrupperna idag är relativt stora, med ofta mellan 20 och 25 elever per

klass gör att feedback blir svår att hinna med till varje individ. Därmed kan argumenteras för att den uppgiftsspecifika feedbacken, som Klapp (2015) talar om som viktig om lärande ska ske, bör ske i grupp. Detta undersöktes i observationsstudien, där specifik gruppfeedback bara var 7% av den totala feedbacken. Att den specifika gruppfeedbacken lyste med sin frånvaro kan kanske förklaras med att dagens klasser är mer heterogent sammansatta än tidigare. Oavsett bör lärare vara skickliga på denna typ av feedback, då ramfaktorer gör individuell feedback svår. Att identifiera olika kunskapsnivåer hos elever och sortera in dem i grupper kan självklart innebära andra problem för läraren. Det skulle dock göra gruppfeedback enklare att genomföra för lärare.

6 Slutsatser och implikationer

Studien hade i syfte att utforska hur idrottslärare uppfattar bedömning, samt observera hur de använder sig av bedömning under idrottslektioner, för att skapa ett lärande. Följande slutsatser kan dras gällande idrottslärare uppfattning om bedömning:

- Lärare uppfattar bedömning som svår.
- Lärare tenderar att vid samtal om bedömning tala mer om summativ bedömning än formativ bedömning.
- Skolverksamheten förändrat lärares uppfattning om bedömning.

Följande slutsatser kan dras av lektionsobservationerna:

- Allmän feedback är betydligt vanligare än uppgiftsspecifik.
- Feedback på mindre än fem sekunder per tillfälle är den absolut vanligaste tidsramen.

Studiens design gör att samtliga slutsatser inte är generaliserbara för skolan som helhet. Hos den population som undersökts går det att dra slutsatsen att under undersökningens tio dagar såg undervisningen ut på det sätt som redovisats i resultatet. Det innebär inte att det går att hävda att det alltid är på det sättet. Olika parametrar, likt typ av moment och tidpunkt på året påverkar troligen hur undervisningen ser ut. Gällande idrottslärares uppfattning om bedömning går det däremot att dra större slutsatser. Här redovisas en bild som inte bygger på en tidsbegränsad undersökning, utan på dessa lärares uppfattning av bedömning under en längre period. Det troliga är att dessa uppfattningar finns hos fler idrottslärare.

Studiens design leder till att dess implikationer är begränsade. Eftersom bedömning verkar uppfattas svår, bör en förtydning av någon form ske. Ett förslag är tydligare riktlinjer i läroplanen. Dock, som denna studie visat, är det inte i läroplanen formativ bedömning saknas. Det verkar snarare vara implementeringen av den i undervisningen och hos praktiserande lärare som behöver göras noggrannare. Förslagsvis kommer Skolverket ut med direktiv och förslag på hur lektioner i olika ämnen med formativ bedömning kan se ut, för att på så sätt förenkla för lärare. Bedömning för lärande kräver att elever vet vad som ska göras och varför. Om lärare uppfattar det svårt att bedöma elever bör det ha att göra med att lärare har svårt att tolka kunskapskraven, eftersom det är dessa som ligger till grund för bedömningen. Om lärare inte kan klargöra för eleverna vad som ska läras behöver detta ses över. Annars är det lätt att den tanke med de olika kunskapskraven som finns ligger kvar på formuleringsarenan och inte når realiseringsarenan. Då blir det att Skolverket jobbar ovanför huvudet på lärare och elever, vilket då motverkar skolans huvuduppdrag om att lära elever. Således pekar studiens resultat att bedömning behöver diskuteras och arbetas med för att skapa en tydlighet i hur det ska nyttjas. Sedan bör tilläggas att bedömning är en subjektiv uppfattning av läraren om en elev. Det kommer alltid finnas problematik i sådana, subjektiva, uppfattningar. Dessutom har, vilket denna studie inte uppmärksammar, bedömning ett flertal andra aspekter som spelar in. Inte minst den mellanmänskliga relationen som finns mellan lärare – elev. Det vore direkt felaktigt att hävda att bedömning är något så enkelt som att titta på en insats.

Då denna studie enbart granskar idrottslärares uppfattning av bedömning, samt om feedback ges under lektioner, hade nästa steg varit att granska huruvida den feedback lärarna ger, ger någon effekt. Exempelvis genom att ha två olika elevgrupper, där ena får feedback och den andra inte, för att därefter mäta om det föreligger någon skillnad i deras kunskapsnivå. Detta skulle kunna visa på att formativ bedömning skapar ett lärande, något denna studie inte granskat utan tagit för givet baserat på granskad litteratur. Det vore naturligtvis svårt, om inte omöjligt, att hitta två identiska elevgrupper att genomföra detta på. Att dela en klass i två

delar och ge en gruppen feedback och den andra inte är en variant. Det skulle behöva göras i stor skala för att kunna dra några generaliserbara slutsatser av detta.

7 Referenslista

- Annerstedt, C. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i Idrott och hälsa*. Göteborg: Multicare AB
- Annerstedt, C., Peitersen, B. & Rønholt, H. (2001). *Idrottsundervisning: ämnet idrott och hälsas didaktik*. Göteborg: Multicare AB
- Annerstedt, C. & Larsson, S. (2010). I have my own picture of what the demands are...: Grading in Swedish PEH - problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), 97-115. DOI: 10.1177/1356336X10381299
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber
- Denscombe, M. (2014). *The good research guide: for small-scale social research projects, 5th edition*. London: Open University Press
- Engström, L. M. (2010). *Smak för motion*. Stockholm: Stockholms universitet
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan - konsten att studera samhälle, individ och marknad. 4:e upplagan*. Stockholm: Nordstedts Juridik
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Larsson, H. (2002). Styrningen av Idrott och hälsa i skolan. *Svensk idrottsforskning nummer 3-2002, sid 58-61*
- Jacobson, A. (2016). Träffar vi alltid rätt? Elevers lärande i idrott och hälsa. I Larsson, H., Lundvall, S., Meckbach, J., Peterson, T & Quennerstedt, M. (red). *Hur är det i praktiken? Lärare utforskar ämnet idrott och hälsa*. (sid 17–27). Stockholm: TMG Tabergs AB
- Lilja, P. (2011). Lärarlegitimation – professionalisering med förhinder? *Arbetsmarknad & Arbetsliv (årgång 17, nr 4)*
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts
- Lundahl, C. (2012). Bedömning – att veta vad andra vet. I U. P Lundgren, R. Säljö, C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & kultur
- Redelius, K. & Hay, P. (2012). *Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education*. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 211–225, DOI: 10.1080/17408989.2010.548064

- Skolverket (2011). *Läroplan för gymnasieskolan 2011, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen*. Hämtad 2018-05-02 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>
- Svennberg L., Meckbach, J. & Redelius, K. (2016). Swedish PE teachers struggle with assessment in a criterion-referenced grading system. *Sport, Education and Society*, 23(4), 381-393, DOI: 10.1080/13573322.2016.1200025
- Säljö, R. (2012). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U. P Lundgren, R. Säljö, C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & kultur
- Tolfors, B. (2014). *Bedömning för lärande i ämnet idrott och hälsa: didaktiska konsekvenser av styrning*. (Licentiatuppsats, Örebro Studies in Sport Sciences, ISSN 1654–7535;19). Örebro: Örebro universitet. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:732450/FULLTEXT01.pdf>
- Tolfors, B. (2016). Bedömning för lärande i ämnet idrott och hälsa. I I Larsson, H., Lundvall, S., Meckbach, J., Peterson, T & Quennerstedt, M. (red). *Hur är det i praktiken? Lärare utforskar ämnet idrott och hälsa*. (sid 105–116). Stockholm: TMG Tabergs AB
- Tolfors, B. (2018). *Different versions of assessment for learning in the subject of physical education*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 311–327, DOI: 10.1080/17408989.2018.1429589
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos

Bilaga 1 Intervjuguide

Syftet med intervjun är att få en djupare kunskap om hur gymnasielärare i Idrott och hälsa har för uppfattning om bedömning i ämnet Idrott och hälsa.

Del 1 – Inledning

- Presentation av intervjuledare, intervjuens samt studiens syfte och intervjuens upplägg.
- Etiska avväganden (utöver informationskravet som tagits ovan så: samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet).

Del 2 – Bakgrund

Fokus på att skapa en bild av läraren och en avslappnad stämning.

- Berätta om dig själv som lärare och person. "Vem är du". (*Utbildning(ar), antal år i yrket, olika skolor/åldrar. Andra yrken som påverkar ditt nuvarande yrkesutövande mm.*)

Del 3 – Bedömning, allmänt

Fokus på att börja brett och allmänt kring bedömning för att sakta med säkert ställa frågor där respondenten får göra ställningstaganden.

- Bedömning – vad är det för dig? (*När gör du det? Hur gör du det? Vad tycker du om bedömning?*)
- Har du fått någon utbildning om bedömning? (*Hade du velat ha mer/mindre?*)
- Ungefärlig tidsåtgång till bedömning? (*Under lektion, efter lektion, efter arbetstid?*)
- Finns det några direktiv från skolan om bedömning? Sambedömning?
- Om du har jobbat några år – har din syn på bedömning förändrats? (*Hur?*)

Del 3 – Bedömning, lättigheter och svårigheter

Fokus på att respondenten får ta ställning. Lägg vikten på denna. Ställ följdfrågor beroende på svar.

- Ge exempel på situationer där du haft lätt/svårt att bedöma en elev. Varför var det lätt/svårt?
- Bedömning kontra lärande, gynnas eller missgynnas lärande av bedömning?
- Ger du dina elever feedback? På vilket sätt/varför inte?
- Hur mycket dokumenterar du?
- Hade du velat se någon förändring i skolan gällande bedömning? (*exempelvis något som förenklar, mindre/mer osv.*).

Del 4 – Avslutning

- Något ytterligare respondenten vill nämna.

Bilaga 2 Observationsschema

Syftet med observationen är att få en djupare kunskap om hur gymnasielärare i Idrott och hälsa använder sig av feedback under lektioner i ämnet Idrott och hälsa. Det som undersöks är 1 – om eleverna får feedback i grupper av olika storlekar eller individuellt. 2 – om eleverna får uppgiftsspecifik feedback eller allmän feedback av slaget ”bra”/”dåligt”. 3 – hur mycket tid per feedbacktillfälle läraren lägger.

Lektionstyp (samt syfte och mål):

Lärare:

Datum:

Klass:

Del 1 – Inledning

Presentation av observatör, observationens och studiens syfte.

Etiska avväganden (utöver informationskravet som tagits ovan så: samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet). Nämn dessa igen.

Del 2 – Feedback

Får eleverna feedback på det de gör av läraren?

Allmän gruppfeedback (antal tillfällen):

Specifik gruppfeedback (antal tillfällen):

Allmän individfeedback (antal tillfällen):

Specifik individfeedback (antal tillfällen):

Hur mycket tid lägger läraren på feedback per tillfälle?

Mindre än fem sekunder (antal tillfällen):

Mellan fem och tio sekunder (antal tillfällen):

Mellan tio och femton sekunder (antal tillfällen):

Mer än femton sekunder (antal tillfällen):

Får eleverna direktiv att jobba med någon form av kamratbedömning?

Bilaga 3 – informationsmail till skolor och lärare

Hej!

Mitt namn är Carl-Magnus Strömberg och jag går sista året på ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan på Göteborgs universitet. Just nu söker jag lärare och skolor som är intresserade av att vara del i en studie jag genomför. Studiens syfte är att utforska hur idrottslärare uppfattar bedömning, samt observera hur de använder sig av bedömning under idrottslektioner, för att skapa ett lärande. Bakgrunden till studien ligger i dagens samhällsklimat, som kan hävdas förespråka bedömning och utvärdering av verksamheter för att effektivisera dem. Skolan är inget undantag och en av de aspekter som ligger till grund för utvärderingen av skolan är betygen. Betyg grundas på en kontinuerlig bedömning.

Studien ämnar alltså a – granska idrottslärares uppfattning om bedömning och b – observera hur bedömning för lärande går till på idrottslektioner. A besvaras genom intervjuer på 30-45 minuter, b genom observationer av lärares interaktion med elever under idrottslektioner.

Är detta något er skola och idrottslärare finner intressant? Hör då av er till mig på antingen carl-magnus.stromberg@xxx eller 0702 xxxxxx för mer information.

Tack på förhand!

Carl-Magnus Strömberg, april 2018