



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and
Communication*

Formativ bedömning för lärande

En kvalitativ studie om hur lärare i idrott och hälsa arbetar formativt

Edis Aliskovic

Examensarbete 15 hp
Inom VAL
Lärarprogrammet
Vårterminen 2019

Handledare
Rebecka Florin Sädbom
Examinator
Johan Bäcklund

SAMMANFATTNING

Edis Aliskovic

FORMATIV BEDÖMNING FÖR LÄRANDE

En kvalitativ studie om hur lärare i idrott och hälsa arbetar formativt

Antal sidor: 38

Syftet med studien är att bidra med kunskap om idrott och hälsa lärares upplevelse av att arbeta med formativ bedömning. Studien utgår ifrån följande frågeställningar:

- Hur beskriver lärarna begreppet formativ bedömning?
- Hur tillämpar lärarna formativ bedömning i sin undervisning?

För att få svar på frågeställningarna genomfördes kvalitativa intervjuer med sju stycken idrott och hälsa lärare för årskurs 7-9.

Resultatet visar att lärarna tolkar formativ bedömning som en process där man arbetar stegvis för att vägleda eleven vidare i sin kunskapsutveckling. Tillämpningen sker med återkoppling och feedback. Resultatet visar också att lärarna upplever att tidsbrist hindrar tillämpning av formativ bedömning samtidigt som samtliga lärare i studien är att de anser att eleverna lär sig mer med hjälp av formativ bedömning.

Sökord: formativ bedömning, bedömning för lärande, återkoppling, feedback, nyckelstrategier, kamratrespons, sociokulturell teori, didaktisk teori

Postadress

Högskolan för lärande
och Kommunikation (HLK)
Box 1026
551 11 Jönköping

Gatuadress

Gjuterigatan 5

Telefon

036-101000

Fax

036162585

Innehållsförteckning

INLEDNING	4
SYFTE	5
BAKGRUND	6
IDROTT OCH HÄLSA – EN ÅTERBLICK	6
IDROTT OCH HÄLSA - NUTID	7
FORMATIV BEDÖMNING – BEGREPPETS UTVECKLING	7
FORMATIV BEDÖMNING - VAD ÄR DET?	8
FORMATIVA BEDÖMNINGENS FEM NYCKELSTRATEGIER	9
<i>Förståelse för lärandemål</i>	9
<i>Effektiva aktiviteter</i>	9
<i>Feedback</i>	10
<i>Kamratbedömning</i>	11
<i>Självbedömning</i>	11
SVÅRIGHETER OCH UTMANINGAR MED FORMATIV BEDÖMNING	12
<i>Bedömning som lärande</i>	12
<i>Kritik mot Black och Williams teori</i>	13
<i>Oklarheter kring vad formativ bedömning innebär</i>	14
<i>Arbetsbelastning</i>	15
BEDÖMNING I ÄMNET IDROTT OCH HÄLSA	15
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	16
METOD	18
VAL AV METOD	18
URVAL	18
GENOMFÖRANDE	19
DATABEARBETNING	20
ETISKA PERSPEKTIV	20
VALIDITET OCH RELIABILITET	21
BORTFALL	21
RESULTAT	22
LÄRARNAS UPPFATTNING AV FORMATIV BEDÖMNING	22
TILLÄMPNING AV FORMATIV BEDÖMNING I UNDERVISNINGEN	23
UTMANINGAR MED FORMATIV BEDÖMNING	26
POSITIVA EFFEKTER AV FORMATIV BEDÖMNING	28
DISKUSSION	31
METODDISKUSSION	31
<i>Val av metod</i>	31
<i>Urval</i>	31
<i>Validitet och reliabilitet</i>	32
RESULTATDISKUSSION	32
FÖRSLAG PÅ VIDARE FORSKNING	34
REFERENSER	35
BILAGOR	

Inledning

I början av min utbildning betonade en av mina universitetslärare under en föreläsning vikten av att alltid utgå ifrån följande frågor (1) vad ska undervisningen handla om? (2) varför ska innehållet undervisas? (3) hur ska undervisningen genomföras? (4) till vem ska innehållet läras ut? när man planerar sin undervisning för att på så vis tillgodose elevens behov (se Nilholm, 2016). De frågorna har följt med mig under hela min utbildning och mitt verksamma yrkesliv. Detta har också medfört till ett stort intresse för att fördjupa kunskap kring formativ bedömning, vilka för och nackdelar som finns. Enligt forskning har formativ bedömning positiva effekter på lärandet, oavsett elevernas ålder (Black & Wiliam 1998; Lundahl, 2011; Wiliam, 2007). Vidare menar Wiliam och Thompson (2008) att formativ bedömning gynnar elevernas lärande mer än minskade storlek på klassen. Formativ bedömning kan uppnås genom tydliggörande av kursmål i bedömningsmatriser, användning av själv- och kamratbedömning samt feedback (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2004; Hattie & Timperley, 2007; Jönsson 2013). Formativ bedömning inriktar sig på att utveckla en elevs kunskaper. Nuvarande läroplanerna från 2011 har det inneburit ett allt större fokus på att eleverna själva ska äga sitt lärande. Enligt Skolverket (2011) är en av skolans viktigaste uppdrag att anpassa undervisningen utifrån de förutsättningar och behov eleverna har samt stärka deras kreativitet, nyfikenhet och självförtroende. Eleverna ska även ges tillfälle till att ta eget initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta både självständigt som tillsammans med andra. I samband med skiftningen från relativa betyg till målrelaterade betyg har det skett ett skifte från fokus på bedömning av lärande till bedömning för lärande. Denna skiftning har väckt mitt intresse för att undersöka hur idrott och hälsa lärare på högstadieskolorna arbetar med bedömning för lärande. En elevs lärande skall främjas och inte uteslutande mätas genom bedömning, detta har i sin tur lett fram till nya bedömningsmetoder. Fokus mot formativ bedömning sker i allt större utsträckning (Lundahl, 2014) Detta syns även i läroplanen då skolan bör eftersträva att varje enskild elev ”kan bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven förutbildningen” (Skolverket 2011, s. 14). Därför är syftet med studien att undersöka idrott och hälsa lärares upplevelse av att arbeta med formativ bedömning.

Syfte

Syftet med studien är att bidra med kunskap om idrott och hälsa lärares upplevelse av att arbeta med formativ bedömning. Studien utgår ifrån följande frågeställningar:

- Hur beskriver lärarna begreppet formativ bedömning?
- Hur tillämpar lärarna formativ bedömning i sin undervisning?

Bakgrund

Det här kapitlet redogör för de olika läroplanerna som idrott och hälsa ämnet utgår ifrån. Formativ bedömning belyses utifrån forskning där flera aspekter tas upp. Kapitlet kommer också att redogöra för vad formativ bedömning är, hur det kan tillämpas i praktiken samt varför det bör användas. Kapitlet kommer också redogöra för kritiken mot formativ bedömning. Avsikten med detta kapitel är också att skapa en förståelse för studiens ämnesområde.

Idrott och hälsa – en återblick

Idrott och hälsa har genomgått stora reformer under hela 1900-talet. I 1919 års läroplan kan man läsa att ämnet fick namnet *Gymnastik med lek och idrott* (Skolöverstyrelsen, 1919) Dessförinnan hade ämnet haft namnet *Gymnastik*. I 1962 års läroplan (Lgr 62) kan man läsa att ämnet återigen heter *Gymnastik* där undervisningens syfte var:

att utveckla laganda, självdisciplin, hjälpsamhet och ledarförmåga. Den skall hos eleverna söka väcka bestående intresse och förståelse för behovet av fysisk aktivitet som ett medel till rekreation och hälsa (Skolöverstyrelse 1962, s.166).

Att tillgodose elevernas kroppsrörelser samt trygga och allsidiga utveckling var ett annat mål med gymnastikundervisningen enligt Lgr 62 (Skolöverstyrelsen, 1962). I 1969 års läroplan (Lgr 69) är gymnastikens mål praktiskt taget samma som Lgr 62 med undantag av att en ny mening lagts till "Undervisningen skall vidare förmedla kännedom om den egna kroppens funktion och vård i samband med fysisk aktivitet" (Skolöverstyrelsen, 1969, s. 166). Övergången till 1980 års läroplan (Lgr 80) innebar inte ett nytt namn, *Idrott*, utan också att strukturen och upplägget förändras där varje arbetsområde fått en egen rubrik såsom exempelvis dans, gymnastik, bollspel och lek. Även ämnets inriktning ändrades vilket innebar ett större fokus på att förbättra eleverna fysiska, psykiska och sociala hälsa med intentionen till att skapa kunskap och intresse för en god hälsa genom regelbunden träning. 1994 ändrades namnet på nytt och i läroplanen (Lpo 94) kan man läsa att ämnet nu heter *Idrott och hälsa* (Utbildningsdepartementet, 1994). Lpo 94 medförde i sin tur också förändringar i ämnet som en följd av de reformer som ägt rum i hela samhället. *Hälsa* har exempelvis lagts till i ämnets namnbeteckning som medfört en justering mot att individen fått ett allt större ansvar för sin egen hälsa i jämförelse med tidigare läroplaner. Ämnet har dessutom genomgått förändringar så som minskad tid samt att friluftsdagar mer eller mindre försvunnit (Utbildningsdepartementet 1994, s. 10). Andra förändringar man kan se i och med Lpo 94 är att teori- och friluftundervisning fått en större betydelse i förhållande till tidigare läroplaner. Förutom detta implementeras nya begrepp såsom livsstil samt livsmiljö i texten

(Utbildningsdepartementet, 1994). Hälsa som begrepp har tidigare återfunnits under Anvisningar och kommentarer som i Lgr 62 heter Hälsofostran och i Lgr 69 Elevers hälsa och hygien. Hälsa, Hygien och ergonomi är ett huvudmoment i Lgr 80. Hälsa sammankopplas med klädsel, skötsel av hygien, ergonomi, skadeförebyggande och kost i de tre läroplanerna. Till skillnad mot i Lgr 80 där Hälsa, Hygien och Ergonomi är ett huvudmoment där vila och avslappning berörs.

Idrott och hälsa - nutid

Skolverket (2011) poängterar att en av skolans viktigaste uppgifter är att anpassa undervisningen utifrån elevens förutsättningar och behov för att på så vis främja elevens fortsatta lärande och kunskapsutveckling. Skolan ska även stärka elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende genom att varje enskild individ ges möjligheten till att pröva egna idéer samt lösa problem. Enligt Skolverket (a.a.) görs detta genom att eleven ges tillfälle till att ta eget initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta både självständigt som tillsammans med andra. Skolverket (a.a.) betonar att idrott och hälsa ämnets huvudsakliga syfte är att genom fysiska aktiviteter utveckla elevernas allsidiga rörelseförmåga samt intresse för olika idrottsaktiviteter såväl inomhus som utomhus. För att åstadkomma detta poängterar Skolverket (a.a.) att eleverna bör ges möjlighet att prova på och bekanta sig med så många olika aktiviteter som möjligt. Skolverket (a.a.) lyfter också att undervisningen skall präglas av att eleverna ges tillfälle att utveckla sina kunskaper kring vilka faktorer som påverkar den fysiska förmågan. Samt hur fysisk aktivitet står i relation till psykisk och fysisk hälsa genom att eleverna får möjlighet till att planera, tillämpa samt utvärdera olika rörelseaktiviteter. Undervisningen ska även präglas av att eleverna ges möjlighet att utveckla sina kunskaper och tankar kring frågor kopplat till idrott och hälsa (a.a.).

Formativ bedömning – begreppets utveckling

Roos och Hamilton (2005) skriver att den formativa bedömningens historia och de teoretiska rötterna kan återfinnas redan på 1930- och 1940-talet. Vidare påpekar Roos och Hamilton (2005) att skillnaden mellan formativ och summativ bedömning bygger på skilda teoretiska traditioner utöver bedömningens olika syften. Författarna påpekar också att formativ bedömning går att spåras tillbaka till Michael Scriven (1967), som var en av de första som använde begreppen formativ och summativ för att skilja på sätt att bedöma, till exempel ett elevarbete. Genom utvärdering förbättras till exempel en kurs medan den fortfarande pågår. Det kan då anses vara formativ bedömning medan att utvärdera en kurs som redan är avslutad, innebär summativ bedömning enligt Scriven (1967). Begreppen utvecklades av Bloom,

Hastings och Madaus (1971) och sedan av Sadler (1989) men det var först i slutet på 1990-talet som formativ bedömning fick stor spridning, framförallt genom forskningsöversikt av Paul Black och Dylan Wiliam (1998).

Formativ bedömning - vad är det?

Black och Wiliam (1998) definierar formativ bedömning som en undervisningsmetod. Wiliam (2013) skriver att formativ bedömning kan liknas vid en process med syfte att utveckla och förbättra elevens inläring genom att ständigt återkoppla gällande var eleven befinner sig i sitt lärande, vart man är på väg samt hur man ska nå dit. Vidare förklarar Wiliam (2013) formativ bedömning:

Bedömning fungerar formativt när bevis för elevens prestation tas fram, tolkas och används av lärare, elever eller deras kamrater för att besluta om nästa steg i undervisningen som förmodligen blir bättre, eller bättre grundade, än de beslut de skulle ha fattat om bevis inte hade funnits. (Wiliam 2013, s. 58)

Wiliam (2013) lyfter att bedömning är en förbindelse mellan undervisning och lärande. Därför är det viktigt att undervisningen anpassas för att på så vis tillmötesgå elevernas behov. Black och Wiliam (1998) hävdar att genom tillämpning av formativ bedömning i undervisningen bidrar det till att förbättra elevernas kunskapsutveckling och studieresultat. Formativ bedömning bidrar till god kunskapsutveckling oavsett om eleven är hög- eller lågpresterande. Jönsson (2013) poängterar i sin tur betydelsen av att det bör finnas ett uppsatt mål som eleverna ska nå när det gäller formativ bedömning. För att uppnå målet är det viktigt att pedagogen tar reda på var eleven befinner sig i förhållande till målet för att på så vis kunna hjälpa eleven framåt i sitt lärande. Jönsson (2013) hävdar att informationen om var eleven befinner sig utgör en väsentlig infallsvinkel inom formativ bedömning och att det är denna information som pedagogen utgår från i återkopplingen till eleven. Black och Wiliam (1998) hävdar att det är betydelsefullt att pedagogen förmedlar denna återkoppling utifrån elevens arbete för att på så vis undvika att eleven jämför sig med andra klasskamrater eller att man inte är tillräckligt smart. Lundahl (2014) skriver att informationen inte enbart behöver komma från pedagogen, den kan komma såväl från klasskamraterna men även från eleven själv, det vill säga kamrat- och självbedömning. Enligt Black och Wiliam (1998) är själv- och kamratbedömning en oundviklig beståndsdel när det gäller formativ bedömning:

The main point here is that peer assessment and self-assessment make distinct contributions to the development of students' learning. Indeed, they secure aims that cannot be achieved in any other way (Black & Wiliam 2004, s. 15).

För att själv- och kamratbedömning ska fungera är det betydelsefullt att kunskapsmålen förmedlats på ett tydligt sätt samt att eleverna vet exakt vad de förväntas kunna. I skriften *Forskning om undervisning och lärande* lyfter Pettersson (2010) betydelsen av att använda bedömning i syfte att vägleda eleverna framåt i deras lärande, detta genom återkoppling och feedback för att på så vis utveckla både undervisning och lärande. Pettersson (2010) menar att när bedömning nyttjas på detta sätt kallas det för bedömning i formativ mening. Ridderlind (2010) hävdar att formativ bedömning redogörs och framställs olika beroende på vem man frågar. Pettersson (2010) och Ridderlind (2010) hävdar också att formativ bedömning utmärks av en arbetsprocess med avsikt att vägleda eleverna framåt i sitt fortsatta lärande.

Formativa bedömningens fem nyckelstrategier

Leahy, Lyon, Thompson och Wiliam (2005) utvecklade under åren 2003 och 2004 olika metoder och tekniker för formativ bedömning i en undersökning tillsammans med lärare. Undersökningen resulterade i fem nyckelstrategier som ligger till grund för formativ bedömning.

Förståelse för lärandemål

Strategi 1, enligt Lundahl (2014, s. 84) är att “tydliggöra målen och få eleverna att dela skolans intentioner och skolans kriterier för framgång”. Här menar Lundahl att eleverna behöver förstå syftet med undervisningen samt känna sig delaktiga i detta. Därför bör målen vara tydliga och begripliga för eleverna. Det är också viktigt att eleverna får tillfälle att lära sig förstå skillnader i kvalitet mellan olika prestationer. Wiliam och Leahy (2015) betonar betydelsen av att eleverna har kunskap om vart de är på väg innan de sätter igång. Samt att denna förkunskap är till hjälp för att eleverna ska bli medvetna om sitt eget lärande och sin kunskapsutveckling. Wiliam (2013) påpekar tydligt betydelsen av att elever har förståelse för vad de lär sig då lärandemålen tolkas på olika sätt beroende på vem man frågar. Här menar Wiliam (2013) att pedagogen behöver tydliggöra för eleverna att klasskamraterna kan ha olika tolkningar, samt att man förstår dessa skillnader, för att på så vis utveckla eleverna lärande. Detta genom att integrera målen i undervisningen för att på så vis ge eleverna möjlighet till att på egen hand jämföra, samt kritiskt granska, sina arbeten gentemot målen.

Effektiva aktiviteter

Strategi 2, enligt Lundahl (2014, s. 84) är att “möjliggöra effektiva klassrumsdiskussioner, frågor, aktiviteter och uppgifter som skapar synliga tecken på elevernas lärande”. Här menar Lundahl att det är betydelsefullt att undervisningen utformas så att det tydligt framgår både för

lärare elever i vilken utsträckning eleverna har lärt eller förstått, det vill säga var de befinner sig i förhållande till målen. Med hjälp av denna information kan man som pedagog göra ändringar för att på så sätt möta elevernas behov och förutsättningar. Wiliam (2013) menar att genom tillämpningen av diskussioner, frågor samt uppgifter, tar man reda på var eleven befinner sig i sitt lärande. Därför är det oerhört viktigt att eleverna ges möjlighet till att generalisera, analysera samt dra egna slutsatser kring och om sin kunskap. Wiliam (2013) och Wiliam och Leahy (2015) menar att det finns två skäl till detta och det första är att man frambringar tänkande hos eleven och det andra är att man som pedagog får information vad nästa moment bör vara i den egna undervisningen.

Feedback

Strategi 3, enligt Lundahl (2014, s. 84) är att "ge feedback som utvecklar lärandet". Här menar Lundahl att den återkoppling som ges för att föra lärande framåt behöver inte enbart komma från läraren utan den kan komma från klasskamraterna men även eleven själv. Därför är det viktigt att man strävar efter att återkopplingen är i centrum så att eleven utvecklas mot den förmåga som undervisningen syftar till. Jönsson (2012) hävdar att följande tre frågeställningar bör genomsyra vid arbetet med feedback, *vart är eleven på väg? var befinner sig eleven kontra målet? hur ska eleven göra framsteg mot målet?*. Sadler (1989) skriver att återkoppling, eller feedback, är centralt i formativ bedömning och används i hög utsträckning när elever ska utjämna skillnaden mellan aktuell nivå och önskvärd målnivå. Feedback definieras av Sadler (1989) som information om hur framgångsrikt något görs eller har gjorts. Det finns två perspektiv på feedback, lärarens perspektiv och elevens perspektiv. Lärarna använder feedback för att ge återkoppling och fatta beslut. Med hjälp av feedbacken kan eleven sedan följa och få förståelse för styrkor och svagheter i sin prestation och arbetsinsats. Hattie och Timperley (2007) beskriver feedback som ett effektivt verktyg för att öka elevers lärande. Feedbacken delas in i fyra nivåer: *den uppgiftsrelaterade, den processrelaterade, den självreglerande och den personliga*. Författarna menar att det är först när eleverna tar sig an mål som de förstår meningen med, som feedbacken kan nå sin fulla effekt. Ridderlind (2010) och Pettersson (2010) skriver också att återkoppling är en viktig beståndsdel i den formativa bedömningen, där den kan ske muntligt genom olika frågor. Författarna menar att dessa frågor inte behöver komma enbart från pedagogen utan de kan komma från klasskamraterna eller andra parter. Ridderlind (2010) lyfter ett exempel på hur man kan använda återkoppling i klassrummet där det går ut på att man lyfter två bra samt två saker som klasskamraternas behöver utveckla till nästa gång. Här betonar författaren betydelsen av ett bra klassrumsklimat som oerhört viktigt, eleverna bör ges möjlighet att diskutera sina tankar men också att lyssna på sina klasskamrater.

Kamratbedömning

Strategi 4, enligt Lundahl (2014, s. 84) är att “aktivera eleverna som resurser för varandra”. Här menar Lundahl att när bedömning och återkoppling av varandras arbeten sker kan detta hjälpa att de känner sig bekanta med hur olika kvaliteter på uppgifter/moment ser ut, samt att elevens egna självbedömningar stärks till följd av ett aktivt arbete med kamratbedömning. Jönsson (2013) lyfter att om eleverna själva ger varandra återkoppling så kan detta hjälpa dem förstå själva bedömningsprocessen. Kamratbedömning kan ske på lite olika sätt, den kan exempelvis ha utgångspunkt från tidigare elevarbeten eller en muntlig presentation. Författaren hävdar att kamratbedömning har visat sig vara ett väldigt framgångsrikt när det kommer till att utveckla elevernas ämneskunskaper genom att de får se hur man kan lösa en specifik uppgift på olika sätt (Jönsson 2013). Topping (1998) lyfter att kamratbedömning finns med i en av de fem nyckelstrategier som beskrivs av Leahy, Lyon, Thompson och Wiliam (2005). Grunden i kamratbedömning är att finna styrkor och förbättringsområden i det en klasskamrat har gjort, med syfte att hjälpa kamraten att förbättra sin prestation (Topping, 1998). Balan och Jönsson (2014) skriver i sin tur för att kamratbedömning inte ska förlora sin möjlighet för lärande, ligger vikten i att lämna respons eller förklaring för bedömningen som har gjorts och inte bara en bedömning. Kamratbedömning kan ske i olika former till exempel från elev till elev, från grupp till grupp och kan inkludera olika former av prestation som muntlig framställning eller skriftligt arbete (Balan & Jönsson, 2014). Diaz (2014) menar att även digitala verktyg kan användas vid återkoppling samt kamratbedömning.

Självbedömning

Strategi 5, enligt Lundahl (2014, s. 84) är att “förmå eleverna att ta lärandet i egna händer”. Här menar Lundahl att ge eleverna tillfälle till att lära sig själva bedöma sitt eget arbete kan bidra till att de tar mer ansvar för sitt lärande. Jönsson (2013) skriver att självbedömning är till för eleverna där syftet och målsättningen är att de ska utveckla sitt ansvarstagande för det egna lärande. Författaren hävdar också att självbedömning bör ha utpräglad anknytning till den ordinarie undervisningen samt att man som pedagog bör eftersträva att implementera självbedömning så ofta som möjligt i undervisningen. Jönsson (2013) anser också att eleverna bör ges möjlighet att lära sig ge sig själva respons för att på så vis lära sig att bedöma det man gör samt det man har gjort. Jönsson (2013) menar också att när eleverna kommit underfund med vilken arbetsinsats som krävs av dem, menar författaren att de då kan ta ansvar för det egna lärande. Författaren betonar vidare att eleverna behöver ges tillfälle att öva på att känna igen sina styrkor samt vad man behöver utveckla mer genom att se olika exempel på arbeten (Jönsson, 2013). Balan och Jönsson (2014) skriver att självbedömning mångt och mycket

handlar om att eleven ska kunna känna igen svårighetsgraden i diverse uppgifter men också att ha en självinsikt där man kan avgöra vilken arbetsinsats som krävs för att lyckas.

Med hjälp av tabell 1 kan de fem nyckelstrategierna sammankopplas med de tre aktörerna och de tre processerna vid tillämpning av formativ bedömning. Strategierna har numrering inom parentes. Lundahl (2014) hävdar att om arbetet, utifrån de fem nyckelstrategierna, ska mynna ut till att eleverna ges bra förutsättningar till god kunskapsutveckling bör man som pedagog ta i beaktande till synlighet, delaktighet samt ansvar. Elevens kunskaper bör vara synliga samt att skolans mål är synliga för eleven. Att pedagogen och eleven tillsammans tar ansvar för lärandeprocessen men också att båda är involverade i samspelet i klassrummet (a.a.).

Tabell 1. Tabellen visar hur de tre aktörerna kopplas samman med de tre processerna vid tillämpningen av formativ bedömning genom de fem nyckelstrategierna (Lundahl, 2012, s. 85).

Processer	<i>Vart är eleven på väg?</i>	<i>Var är eleven nu?</i>	<i>Hur når eleven målen?</i>
Aktörer	–	–	–
Läraren	Tydliggöra mål och kunskapskvaliteter (1)	Skapa tecken på lärande (2)	Framåtsyftande feedback (3)
Klasskamraterna	Förstå målen och dela skolans syn på kunskapskvaliteter (1)	Göra eleverna till resurser för varandra (4)	
Eleven	Förstå målen och dela skolans syn på kunskapskvaliteter (1)	Stärka elevens förmåga till självbedömning (5)	

Svårigheter och utmaningar med formativ bedömning

Ovan beskrivs ett positivt förhållningssätt gällande formativ bedömning. Den forskning som lyfts hävdar i huvudsak att den formativa bedömningen i skolan är nyttig och gynnsam för elevernas lärande. Nedan presenteras forskning som redogör för kritik samt som uppmärksammar utmaningar och svårigheter för den formativa bedömningen i praktiken.

Bedömning som lärande

Torrance (2007) problematiserar tillämpningen av formativ bedömning med hjälp av begreppet bedömning som lärande. Torrance (a.a.) hävdar att bedömningen förflyttats från att vara bedömning av lärande genom bedömning för inläring till bedömning som lärande. Detta resulterar i sin tur att det är själva bedömningen som ligger i fokus istället för lärandet. De bedömningsprocedurer som styr undervisningen skapar i vissa sammanhang ett stort fokus på

måluppfyllelse och att gå vidare till nästa steg i utbildningen istället för lärande. Hume och Coll (2009) beskriver i sin tur att bedömning som lärande som en omvandling av bedömning för lärande. De menar att när bedömningens procedur tar en allt för stor del av undervisningen kan detta bidra till att eleverna blir alltmer beroende av pedagogen. Detta bidrar i sin tur till att de kreativa bedömningsmetoderna, som tillför fördjupad kunskap riskerar, att försvinna vilket gör att elevernas lärande blir kortsiktigt. Anledning till detta enligt Hume och Coll (2009) är den rådande bedömningskultur som existerar där vissa kriterier måste uppfyllas för att för ett visst betyg. Nordrum, Evans och Gustafsson (2013) är andra forskare som också lyfter problematiken av att vara alltför beroende av kriterier vilket kan leda till att eleverna får svårt att applicera sina kunskaper i olika undervisningssituationer.

Kritik mot Black och Williams teori

Taras (2007) hävdar att Black och Williams teori inte kritiskt granskats i tillräckligt stor utsträckning och att detta har göra med deras status och respekt inom den akademiska organisationen. Taras (2007) poängterar att det finns en oenighet mellan summativ och formativ bedömning där summativ bedömning anses vara något dåligt och formativ bedömning som något bra. Enligt Taras (a.a.) bidrar detta i sin tur till att pedagogen har en negativ inställning till den summativa bedömningen. En lärare blir tvungen att göra två bedömningar genom att dela på summativ och formativ bedömning. Det vill säga att läraren gör en bedömning för lärande och en bedömning för betyg. Detta leder i sin tur till att arbetsbördan för lärare blir dubbelt så stor och att den formativa bedömningen riskerar att inte användas på grund av den tar för mycket tid. Taras (2005; 2007) försöker klargöra om formativ och summativ bedömning ska tolkas som två skilda bedömningssystem eller två processer med skilda funktioner beträffande bedömningspraktiken. Taras (2005) menar att otydlighet kring introduktionen av formativ bedömning kan resultera i att pedagogen intar en restriktiv inställning där man ser det som ännu en arbetsuppgift som ska läggas till det redan omfattande uppdraget.

[A]ll assessment begins with summative assessment (which is a judgement) and that formative assessment is in fact summative assessment plus feedback which is used by the learner (Taras 2005, s. 1).

Enligt Taras (2005) ska bedömningen inte ses som två skilda funktioner eller motstridande system, den bör istället ses som en sammanlänkad process. På grund av att summativ och formativ bedömning tvingats isär hävdar Taras (a.a.) att detta bidragit till att bedömning för lärande håller på att försvagas. Taras (a.a.) menar att summativ bedömning spelar en viktig roll

inom formativ bedömning och att detta är något som måste accepteras om formativ bedömning ska kunna nå sin fullständiga potential.

Oklarheter kring vad formativ bedömning innebär

En del av kritiken mot formativ bedömning handlar om svårigheter och utmaningar. Exempelvis påpekar Bennett (2011) att det finns otydlighet kring vad formativ bedömning är, då definitionen skiljer sig bland forskarna. Bennett (2011) skriver i en artikel *Formative assessment - a critical review* att det finns en stor förvirring kring begreppet. Enligt bedömningsforskaren är definitionerna så pass breda att genomförandet kan ske på olika sätt genom metoder, didaktiska instrument och processer:

The term, 'formative assessment', does not yet represent a well-defined set of artefacts or practices. A meaningful definition requires a theory of action and one or more concrete instantiations (Bennett, 2011, s. 19)

Även en viss kritik, av Bennett (2011) riktas mot Black och Williams (1998) översikt. Enligt Bennett (2011) är den tidigare forskningen bristfällig av olika anledningar och fortsatt utveckling av formativ bedömning pågår. Vidare problematiserar Bennett (a.a.) de etablerade definitionerna då det finns varierande bedömningar av begreppet. Viss kritik har även riktats mot den formativa bedömningspraktikens praxis (a.a.). Han menar också att många gånger beskrivs formativ bedömning som bedömning för lärande vilket brukar ställas i motsats till summativ bedömning, bedömning av lärande. Bennett (a.a.) menar att detta är en förenkling och att relationen mellan olika bedömningar är mer komplex. Bedömningen kan inte delas upp i olika syften så strikt. Till exempel måste bedömning för lärande även innehålla en bedömning av lärande då information om elevens kunskapsläge ska finnas. Bennett (a.a.) hävdar också att den påstådda effekten vid användning av formativ bedömning baseras på tvivelaktiga principer:

In addition, the magnitude of commonly made quantitative claims for effectiveness is suspect, deriving from untraceable, flawed, dated, or unpublished sources.” (Bennett, 2011, s. 5).

Han anser istället att forskningen bör lägga fokus på att fastställa tydliga metoder och processer inom området.

Arbetsbelastning

Formativ bedömning anses vara tidskrävande för läraren enligt flera forskare (Bennet, 2011; Hodgen & Wiliam, 2011; Jönsson, 2011). Att bedömningsmetoden är krävande, beror på att dokumentationen ökar, och planeringen av aktiviteter där formativ bedömning ska kunna ingå är nödvändig. Aktiviteten måste ge läraren information som är formativ, exempelvis aktiviteter som beskriver var eleverna befinner sig i sitt lärande. Vidare ställer sig Bennet (2011) frågande till om läraren har tillräckligt med tid och stöd för utveckling av förmågor och kunskaper inom formativ bedömning. Skolverket (2013) menar att lärarnas arbetssituation är stressig och att det är rektorer och huvudmäns ansvar att ge lärarna tid till utveckling och lärande. Levinsson m fl. (2013) lyfte också fram att det oftast finns en tidsbegränsning, det vill säga att implementeringen av en ny bedömningsmetod tar mycket tid. Enligt Levinsson m fl. (2013) kan detta i sin tur vara en följd av att läraren oftast ser summativa- och formativa bedömningen som två olika bedömningsmetoder och att detta är en annan problematik som kan påverka tillämpningen av systematiskt formativ bedömning i undervisningen (Levinsson m fl., 2013).

Bedömning i ämnet idrott och hälsa

Annerstedt (2002) skriver att det ställs höga krav på idrott och hälsa lärarnas när det kommer till bedömning. Orsaken till detta är att det på daglig basis sker bedömningar av fysiska aktiviteter under fåtal sekunder i motsats till andra ämnen där det vanligtvis görs skriftliga bedömningar. Annerstedt (2002) lyfter också storleken på klasserna där läraren måste göra åtskilliga bedömningar som en annan orsak till varför det ställs höga krav på lärarna i idrott och hälsa. Redelius och Hay (2012) skriver att idrott och hälsa ämnets inriktning skiftat från att vara resultatnriktat till att det mer och mer övergått till ett kunskapsinriktat ämne. Där syftet är att eleverna ska få kunskap om vilken inverkan kost och sömn har på den fysiska, psykiska och sociala hälsan. Eleverna ska även ges möjlighet till att utveckla sin fysiska, psykiska och sociala färdighet för att på så vis främja en god hälsa (Redelius & Hay, 2012). För att uppnå ett visst betyg i idrott och hälsa krävs det att målen är tydliga och tillämpningsbara i den vanliga undervisningen. Därför är det nödvändigt att eleverna är väl insatta i vilka kunskaper som krävs för ett visst betyg, hur bedömningen kommer ske och vilka kunskaper som kommer bedömas. Redelius och Hay (2012) föreslår i sin studie att Skolverket bör förbättra, tydliggöra, underlätta samt skapa passande stödverktyg åt lärarna så de ges möjlighet att, på ett pedagogiskt sätt, kunna klargöra målen och kriterierna för eleverna. De redogör även för att målsättningen med, det formativa arbetet, är att eleverna ska bli förtrogna med vad som förväntas av dem detta genom att man kontinuerligt arbetar med formativ bedömning och att man ger eleverna återkoppling i relation till kunskapskraven. Hay och Penney (2010) hävdar att om eleverna är

medvetna om sina resultat samt att de har överblick och kan planera egna lärandeprocesser att detta bidrar till att eleverna kan ha inverkan på samt förståelse över vad man behöver göra utifrån den information läraren delger. Larsson, Fagrell, Johansson, Lundvall, Meckbach och Redelius (2010) genomförde en undersökning på uppdrag av Skolverket där 233 lärare i idrott och hälsa tillfrågades kring deras arbetsmetod samt arbetsbelastning. Majoriteten av lärarna i undersökningen undervisade minst fem klasser där elevantalet varierade mellan 21 till 25 elever per klass. Det ska läggas till också att betygsättningen och bedömningsarbetet innebar att det var många elever som skulle få rättvis bedömning. Resultatet i undersökningen visade också att större delen av lärarna delvis hade tid att hjälpa de elever som var i behov av det. Anmärkningsvärt var att var fjärde lärare påstod att de hade tillräckligt med tid för att hjälpa eleverna. Larsson et al. (2010) menar att tidsaspekten är en essentiell beståndsdel för att man som lärare ska kunna skapa goda undervisningssituationer för eleverna. Orre (2013) skriver i sin tur att arbetet med formativ bedömning kan vara tidskrävande till en början, men allteftersom lärande processerna utvecklas och förbättras bidrar det inte bara till att eleverna lär sig på ett mer gynnsamt utan att det till slut också blir en tidsvinst för läraren. Författaren påstår dock att formativ bedömning är väldigt användbart i praktiska ämnen:

Formativ bedömning passar nästan ännu bättre i praktiska ämnen som idrott och hälsa och hem- och konsumentkunskap eftersom processerna är så synliga där. Om någon elev inte har förstått syns det direkt och det blir självklart med direkt feedback från läraren. (Orre, 2013, s. 22)

Orre (2013) hävdar att det finns flertal tillvägagångssätt för att främja bedömningen under idrottslektionerna, en sådan metod kan, enligt henne, vara användningen av digitala verktyg där man filmar en specifik sekvens där eleven och läraren till nästa lektion gjort en egen reflektion för att sedan ha en muntlig dialog.

Teoretiska utgångspunkter

Utifrån den tidigare forskningen kommer studien ta sin utgångspunkt i den sociokulturella teorin samt den didaktiska teorin. Den sociokulturella teorin är hur sin utgångspunkt ifrån Lev Seminovij Vygotskij (1978). Där lärande och utveckling äger rum i samverkan och kommunikation mellan individer. Vygotskij (a.a.) menar att ungdomar enklast reder ur svårigheter med hjälp av en vuxen vilket gör att de då når den proximala utvecklingszonen. Enligt Vygotskij (a.a.) finns det två utvecklingszoner, *de faktiska-* och *den proximala utvecklingszonen*. Den faktiska utvecklingszonen redogör för var eleven befinner sig i nuläget utan någon handledning från lärare. Den proximala utvecklingszonen är motsatsen, det vill säga att eleven tar hjälp av lärarens och lyssnar på hes handledning. Vygotskij (a.a.) redogör för

också att människan konstant befinner sig under utveckling, där varje ny situation kan generera ny kunskap genom samspel med andra individer. Säljö (2014) hävdar också att inläring sker i kontext till andra individer. Säljö (2013) menar att det finns ett samband mellan formativ bedömning och det sociokulturella perspektivet. Där ett sociokulturellt perspektiv på inläring påverkar bedömningsprocessen till att det mer blir en samarbetsinriktad process där både eleverna och läraren är delaktiga. Dysthe och Igland (2003) betonar hur betydelsefullt det är att man som lärare ser elevens svårigheter som en potential och något som är utvecklingsbart. Utifrån detta sätt att tänka blir undervisningen mer intressant för eleverna. Därför är det viktigt att läraren och eleverna under lektionerna hjälper och stöttar varandra att förstå för att på så vis utvecklas (Dysthe & Igland, 2003). Nilholm (2016) menar att den didaktiska teorin och utbildningens mål har märkbar koppling till varandra, teorin utgår ifrån fyra grundläggande frågeställningar, (1) vad ska undervisningen handla om? (2) varför ska innehållet undervisas? (3) hur ska undervisningen genomföras? (4) till vem ska innehållet läras ut?. Att utgå ifrån och anpassa lektionerna utifrån de fyra frågorna leder det till att en tydlig didaktisk teorin, som i sin tur bidrar till att undervisningens syfte och innebörd blir tydligt (a.a.). Den i synnerhet huvudsakliga frågan inom teorin är varför frågan då den besvarar vad syftet och innebörden med lektionsupplägget är. Att som lärare ha förståelse kring detta bidrar det till en tydlighet för eleverna, men också hur målen ska uppnås. Teorin inriktar sig även på att utmana eleverna till att utvecklas som individer samt vilja till kunskapsutveckling. Nilholm (2016) redogör också för att den didaktiska teorin illustrerar betydelsen av självständiga och ansvariga elever.

Metod

I det här kapitlet belyses den metod och urval som använts i studien för att uppnå dess syfte. Syftet med studien var att undersöka idrott och hälsa lärares upplevelse av att arbeta med formativ bedömning. I kapitlet redogörs det även för vilka etiska aspekter som har tagits hänsyn till samt hur intervjuerna genomfördes. Vidare presenteras på vilket sätt analysen har genomförts. Slutligen redovisas studiens totala bortfall.

Val av metod

Thurén (2006) skriver att hermeneutiken kommer från ett grekiskt ord och betyder tolkningslära. Hermeneutiken handlar om att förstå och tolka verkligheten samt att den egna erfarenheten och förförståelsen. Westlund (2009) hävdar att hermeneutiken lämpar sig bäst när avsikten med studien är att utgå ifrån respondenternas egna upplevelser av ett fenomen. Därför har kvalitativa intervjuer valts som metod. Kvale och Brinkmann (2009) hävdar att den kvalitativa forskningsintervjun lämpar sig bäst när man vill försöka skapa sig en förståelse för världen utifrån respondentens synvinkel och erfarenhet. Vidare beskriver författarna forskningsintervjun som en rörlig process där både intervjuare och respondent framställer kunskap genom sin relation:

Själva produktionen av data i den kvalitativa intervjun går utöver det mekaniska följandet av regler och bygger på intervjuarens färdigheter och personliga omdöme när det gäller ställandet av frågor. Kunskap om ämnet för intervjun krävs särskilt för konsten att ställa andra frågor, att följa upp intervjupersonens svar (Kvale och Brinkmann 2009, s. 98).

Att ha en förförståelse för det man avser att undersöka är viktigt, med andra ord att forskaren är insatt i det ämne som valt att studeras, krävs för att på så vis kunna ställa relevanta frågor. Kihlström (2007) hävdar i sin tur att intervjuaren inte ska styra intervjun eller ställa ledande frågor. Författaren menar att mer öppna frågor ska ställas där respondenten besvarar utifrån sina egna erfarenheter, samt att följdfrågorna följer respondentens tankar.

Urval

För att nå studiens syfte var målet att intervjua sju legitimerade idrott och hälsa lärare. Urvalskriterierna var legitimerad lärare i idrott och hälsa verksam inom årskurs 7-9. För att nå informanterna gjordes ett bekvämlighetsurval. Bekvämlighetsurval baseras på tillgänglighet till individerna (Bryman, 2011). Undersökningen genomfördes på olika skolor i södra Sverige. Ingen jämförelse mellan skolorna gjordes då det inte var syftet med studien. Tabell 1 visar respondenternas beteckning samt hur länge de varit verksamma som idrott och hälsa lärare.

Tabell 1 visar hur länge respondenterna varit verksamma samt beteckningen.

<i>Respondent</i>	<i>Antal år som verksam lärare</i>
<i>Lärare 1</i>	39 år
<i>Lärare 2</i>	15 år
<i>Lärare 3</i>	7 år
<i>Lärare 4</i>	8 månader
<i>Lärare 5</i>	19 år
<i>Lärare 6</i>	8 år
<i>Lärare 7</i>	2 år

Genomförande

Innan undersökningen genomfördes togs en första kontakt med rektor för respektive skola där denne informerades om syftet med studien samt om de godkände att idrott och hälsa läraren/lärarna kontaktades. Därefter kontaktades respondenterna via mail där ett missivbrev skickades till respektive pedagog (se bilaga 2). Vid den första kontakten informerades respondenterna vad studien skulle handla om för att de skulle ges en inblick i studiens syfte. Efter detta bokades intervju in där deltagaren själv fick bestämma tid och plats för intervju. Kvale och Brinkmann (2009) understryker att en intervju skall inledas på ett sådant sätt där respondenten uppmuntras ”till att ge synpunkter på sitt liv och sin värld” (a.a., s. 144). Författarna understryker också vikten att respondenten känner att han eller hon kan känna förtroende för den som intervjuar. Detta ställer i sin tur krav på att intervjuaren lyssnar uppmärksamt, visar intresse och respekt respondenten (Kvale och Brinkmann, 2009). Intervjuerna genomfördes på respondentens arbetsplats i ett enskilt samtalsrum för att på så vis minimera risken att avbrytas och undvika störningsmoment (Trost, 2010). En intervju genomfördes på ett bibliotek då det passade respondenten bäst. Intervjuerna genomfördes antingen under arbetstid eller på en tid som passade respondenten bäst. Intervjuerna spelades in med hjälp av mobiltelefon. Därefter fördes materialet över till ett USB-minne och telefonminnet raderas. USB-minnet förvarades i ett låst utrymme. Intervjumaterialet har behandlats med sekretess vilket innebär att ingen obehörig kunde ta del av den insamlade datan på ett sätt som skulle kunna avslöja respondentens identitet. Intervjuerna spelades in för att sedan transkriberas och analyseras. Kvale och Brinkmann (2009) skriver att fördelen med att spela in intervjuerna är att intervjuaren kan rikta sitt fulla fokus på respondenten och lyssnande. Vid intervjutillfällena användes semistrukturerad intervjuguide (Bryman, 2011) som grund och under samtalet ställdes även följdfrågor för att få fram en mer ingående analys från respondenterna samt för att förtydliga respondenternas åsikter (Kihlström, 2007). Kvale och Brinkmann (2009) betonar att intervjufrågorna bör vara korta och enkla för att åstadkomma spontana och utförliga beskrivningar från respondenten.

Databearbetning

Elo och Kyngäs (2008) skriver att den insamlade datan noggrant bör granskas genom en kvalitativ innehållsanalys med induktiv ansats. Detta innebär enligt författarna att datan analyseras på ett metodiskt sätt, där delar av texten kategoriseras till mindre innehållsrelaterade kategorier för att därefter skapa beskrivande kategorier av studiens syfte för att på så vis öka kunskapen och förståelsen. Elo och Kyngäs (2008) betonar vikten av att den transkriberade texten bör läsas flertal gånger i sin helhet för att på vis få en överblick samt helhetsförståelse. Därefter sker en öppen kodning, bildning av kategorier samt abstrahering. Elo och Kyngäs (2008) menar att med hjälp av den öppna kodningen får man fram meningsbärande faktorer som svarar på studiens syfte. Efter detta kategoriseras och ordnas dessa meningsbärande faktorer till subkategorier. Liknande subkategorier grupperas som kategorier för att därefter grupperas som huvudkategorier. De teman som framkom var *lärnarnas uppfattning av formativ bedömning, tillämpning av formativ bedömning, utmaningar med formativ bedömning, positiva effekter av formativ bedömning*. Enligt Elo och Kyngäs (2008) innebär abstrahering att en allmän beskrivning av det aktuella forskningsområdet formuleras genom kategorier.

Etiska perspektiv

Humanistiska och samhällsvetenskapliga forskningsrådet har tagit fram ett antal etiska ställningstagande som författare måste förhålla sig till när en undersökning ska genomföras (Vetenskapsrådet, 2002). Bakomliggande orsak till dessa ställningstagandena är att deltagarnas personliga integritet och välbefinnande ska garanteras. Individskyddskravet fungerar som utgångspunkt för fyra huvudkrav, *informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*, som ska säkerställa att respondenten inte blir kränkt eller utsatt för psykisk eller fysisk skada (a.a.). Dimenäs (2007) poängterar att dessa fyra huvudkrav är viktiga att ha i beaktande när en undersökning genomförs inom skolverksamheten. Informationskravet handlar om att forskaren måste informera deltagarna om undersökningens syfte. Deltagarna informerades i förväg om syftet med undersökningen, tillvägagångssätt samt att intervjun var frivillig och behandlas konfidentiellt (a.a.). Samtyckeskravet handlar om att deltagarna har rätt att bestämma själv över sin medverkan och att de närsomhelst under undersökningen kan avbryta sin medverkan (a.a.). Deltagarna informerades om detta innan intervjun. Konfidentialitetskravet är en typ av sekretess där all insamlad material förvaras otillgängligt från andra (a.a.). Intervjumaterialet hanterades med sekretess vilket innebär att ingen obehörig kunde ta del av den insamlade datan på ett sätt som skulle kunna avslöja respondentens identitet. Nyttjandekravet handlar om att all insamlad information om deltagarna användas endast i vetenskapligt syfte.

Validitet och Reliabilitet

Dimenäs (2007) och Bryman (2011) poängterar hur viktigt det är att ta beaktande till undersökningens validitet (tillförlitlighet) och reliabilitet (trovärdighet). Hur trovärdig är datainsamlingen och vilken betydelse har den för studiens syfte? Då studien utgår från en kvalitativ ansats som metod kan reliabilitet ifrågasättas då det kan leda till att svaren från respondenterna hade sett annorlunda ut om sju andra lärare hade intervjuats. Svaren från respondenterna i undersökningen gäller enbart deras uppfattning och inte lärare i allmänhet. Validiteten i denna undersökning hade kunnat stärkas genom att 15 intervjupersoner fått tala fritt och att följdfrågor ställs eller bett respondenterna utveckla sina svar vid behov (a.a.).

Bortfall

Ett mail om förfrågan om att få kontakta idrott och hälsa lärare för intervju skickades till rektorer på 30 olika skolor. Endast 12 rektorer svarade på förfrågan. Efter godkännande från rektor blev 14 lärare tillfrågade att delta i studien. Av 14 idrott och hälsa lärare var det sju stycken som ställde upp på intervju. Det genererade ett bortfall på sju personer, det vill säga 50 procent, något som får anses som en hög siffra. Efter genomgång av insamlad data ansåg jag att materialet skulle vara tillräckligt för analys, då långa och utförliga svar hade framkommit under intervjuerna.

Resultat

I detta kapitel presenteras resultatet utifrån de sju intervjuer som genomförts. Syftet med studien är att ta reda på hur idrott och hälsa lärare som undervisar på högstadiet uppfattar formativ bedömning, hur de tillämpar formativ bedömning i sin undervisning samt vilka för- och nackdelar de ser med formativ bedömning. Utifrån frågeställningarna sammanställdes resultatet från intervjuerna och redovisas här i fyra kategorier, *lärarnas uppfattning av formativ bedömning*, *tillämpningen av formativ bedömning i undervisningen*, *utmaningar med formativ bedömning* och *positiva effekter av formativ bedömning*.

Lärarnas uppfattning av formativ bedömning

Lärarna fick som första fråga beskriva begreppet formativ bedömning. Genomgående i svaren var att lärarna såg det som något positivt och ett sätt att hjälpa och utveckla eleverna i deras lärande. Återkoppling och feedback var också återkommande i lärarnas beskrivningar. Lärare 2 beskriver sin syn på formativ bedömning:

Att försöka förklara och vara tydlig med vad vi ska göra och på vilket sätt, och hur eleverna kommer att bli bedömda och under resan att förklara hur de lyckas och vad de behöver utveckla för att nå ännu ett steg. (Lärare 2)

Enligt lärare 2 betyder formativ bedömning att man som pedagog tydliggör för eleverna vad man ska arbeta med hur detta kommer gå till men också att man under arbetsområdet förklarar för eleven hur de lyckats och vad man behöver utveckla för att nå nästa steg i kunskapsutvecklingen. Formativ bedömning liknades även vid bedömning för lärande vilket lärare 6 uttryck på följande sätt:

Formativ bedömning innebär för mig bedömning för lärande, det vill säga att jag som lärare bedömer dem kontinuerligt men inte genom att ge dem ett betyg och sen inget mer med det utan genom att stötta dem och säga vad de behöver utveckla. (Lärare 6)

Enligt lärare 6 är det viktigt att man som pedagog stöttar och hjälper eleverna att utveckla sina kunskaper och detta genom att kontinuerligt ge återkoppling hur de lyckats samt vad eleven behöver jobba extra med för att på så vis utveckla sina kunskaper ytterligare.

Formativ bedömning beskrevs även som en process där man arbetar i steg för att på så vis hjälpa eleverna att komma vidare i sin utveckling. I nuläget befinner sig eleven här och detta måste eleven arbeta extra med för att uppnå nästa steg eller stadium. Fyra av lärarna (lärare 1, lärare 3, lärare 4, lärare 7) säger vilket kommer i uttryck genom lärare 3:

Det är jätteviktigt att så fort man har ett arbetsområde så tänker jag att det är viktigt att under hela det området, att det är en process...Det innebär att eleven hela tiden är medveten om sin kapacitet att utvecklas. Vad den ska lägga vikt vid för att förbättra och komma framåt. (Lärare 3)

Lärare 3 beskriver formativ bedömning som en process och betonar vikten av att eleven är medveten om sin kapacitet men också vad som behöver förbättras för att komma framåt i sitt lärande. Förutom att denna process sker tillsammans med eleven menar lärare 4 att det är viktigt att man kontinuerligt har en dialog med eleven under processen:

Men jag anser, kortfattat, så är formativ bedömning en process där man hjälper eleven utvecklas och att man gör det tillsammans med eleven. Att man har en dialog hela tiden med eleverna eller med den individ som man arbetar med just då är ju viktigt så att den också förstår vad som krävs för att gå vidare till nästa utvecklingssteg. (Lärare 4)

Likt lärare 3 beskriver lärare 4 att formativ bedömning kan liknas vid en process där man kontinuerligt har en dialog med eleverna var den ligger i sin kunskapsutveckling för att på så vis stötta eleverna i deras kunskapsutveckling. Men också att eleven förstår vad som behövs göras om man önskar ta nästa steg i sin kunskapsutveckling.

En av lärarna beskriver att formativ bedömning är till för att forma undervisningen. En viktig infallsvinkel i detta är att ta reda på var eleven befinner sig för att på så vis kunna planera ämnesinnehållet/lektionsupplägget utifrån det. Ett tillvägagångssätt för att ta reda på elevernas förkunskaper genom att man samtalar om ord och begrepp. Lärare 5 säger:

...att man skaffar sig en förkunskap först, vad kan de? Kanske genom att samtala om det man ska göra, prata lite om ord och begrepp. i vissa fall kanske man kan göra ett typ av check-test. och sen när man sätter igång sitt arbete så tycker jag att det är viktigt att på något sätt under tiden arbetet fortgår att man gör ytterligare check-test för att kolla var är de, och det kan också vara som tickets lappar - man ställer korta enkla frågor så att man ser att de är med. (Lärare 5)

Genom tillämpningen av check-test menar lärare 5 att man får reda på elevernas förkunskaper kring arbetsområdet man avser att jobba med, men också att man under arbetsområdet gör ytterligare tester för att ta reda var det befinner sig i kunskapsutvecklingen.

Tillämpning av formativ bedömning i undervisningen

I resultatet framkommer det att de lärare som intervjuats använder sig av formativ bedömning med syfte att lyfta elevernas lärande framåt. Genom återkoppling, både skriftligt och muntligt, individuellt och i helklass tillämpas formativ bedömning. Det mest framträdande för samtliga

lärare är den muntliga feedbacken där lärare går runt i klassrummet och ger tips och råd under tiden eleven arbetar. Detta kommer i uttryck genom lärare 1:

Under pågående lektion ger jag individuell feedback...Om du provar att göra såhär så får du se att du kommer känna dig duktigare (Lärare 1)

Lärare 1 säger att under pågående lektion får eleverna individuell feedback på vad eleven kan prova för att utveckla sin rörelseförmåga ytterligare. Lärare 3 i sin tur menar att det emellanåt räcker med endast tre sekunder för återkoppling:

Det tror jag kan vara tre sek i en lek. Då kan jag gå fram till personen i en lek, exakt det är precis det här vi pratade om helt rätt...Sen kan det vara en uttömmande, efter område eller under ett område. Det är nog olika men jag tänker så länge man håller den lilla tråden levande så spelar det ingen, det är klart att det spelar roll men så länge man bara gör den levande hela tiden så tror jag att man har eleven med på banan (Lärare 3)

Lärare 3 menar återkopplingen till eleverna kan se olika ut men betonar samtidigt att det är viktigt att hålla tråden levande under hela arbetsområdet. Lärare 3 menar också att detta bidrar till att eleverna är "med på banan". Likt lärare 3 uttrycker lärare 5 också att hen emellanåt är snabb med att ge feedback:

Och då kan jag ganska direkt också berätta vad den eleven ska göra för att komma vidare... Man får kanske ta någon åt sidan och liksom ja men det var bra det du gjorde här men tänk på det nästa gång du gör så här att du kanske ska göra så. (Lärare 5)

Lärare 5 menar att när hen tar eleven åt sidan för att ge feedback är för att delge eleven vad som var bra men också vad man behöver utveckla för att ta nästa steg i kunskapsutvecklingen.

Utöver den muntliga återkopplingen redogör tre av lärarna att nyttjandet av digitala verktyg i form av iPad sker ganska ofta i undervisningen. Detta för att lättare tydliggöra för eleverna vad som förväntas av dem samt vad de behöver utveckla. Användningen av iPad har också, enligt lärarna, blivit ett redskap för eleverna i återkopplingen till varandra i form av kamratrespons. Detta kommer i uttryck genom lärare 2:

Som sagt, har vi försökt använda iPad eller olika filmer där vi redovisar olika rörelseförmågor som exempel på hur det skulle kunna se ut. Det finns ju många olika sätt att redovisa sina rörelseförmågor på men så att eleverna ska få en så tydlig bild som möjligt. (Lärare 2)

Lärare 2 menar att en viss rörelseförmåga kan redovisas på många olika sätt, vilket gjort att de medvetet valt att spela in olika rörelseförmågor för att exemplifiera för eleverna så de får en så

tydlig bild som möjligt. Användningen av digitala verktyg har även bidragit till att eleverna själva också kunnat se och reflektera över sina rörelseförmågor, vilket lärare 6 ger uttryck för:

Under racket lektionerna (badminton och pingis) så får eleverna spela in varandra i mindre grupper där de sedan analyserar videon som de spelat in på iPad genom att de säger till varandra lite det här med kamratfeedback att de talar om vad deras kompisar behöver utveckla mer och vad de är bra på. (Lärare 6)

Lärare 6 menar att användandet av iPad bidragit till att eleverna själva fått möjlighet att analysera, sina egna, men även klasskamraternas olika rörelsemönster. För att därefter delge varandra återkoppling hur det ser ut samt vad kompiserna kan tänka på för att utveckla sin rörelseförmåga ytterligare.

På frågan om vilken eller vilka av de fem nyckelstrategierna läraren använder sig av under lektionerna visar resultatet att utmärkande för samtliga lärare, att de på ett eller annat sätt och i olika utsträckning, använder sig av några av eller samtliga de fem nyckelstrategier beroende på vilket arbetsområde man arbetade med. Lärare 2 uttrycker följande om strategierna:

1:an - det tänker jag att man är tydlig med vad man ska jobba med och vad man förväntar sig att eleverna ska redovisa för kunskaper utifrån förmåga och kunskapskrav...2:an - det är just det här med att de blir ägare själva av arbetsprocessen när de får jobba med kamratbedömning och feedback till varandra...3:an - det är väl att jag som lärare försöker vara så delaktig som möjligt men också att eleverna är delaktiga i processen till varandra...4:an - ja, i och med genomgångarna så, att de förstår vad de ska jobba med från början så att det inte bara blir en aktivitet utan att de förstår vad vi ska träna på, öva på och sen förhoppningsvis kunna redovisa...5:an - i vissa lektioner lämpar sig med att de försöker ge feedback till varandra...Dels är det ju viktigt kopplat till kunskapskrav och förmåga men också ett sätt att träna dem i att kommunicera med varandra. (Lärare 2)

Enligt lärare 2 är det viktigt att man under den första strategin är tydlig med vad man avser att arbeta med samt vilka förväntningar man har på eleverna utifrån förmåga och kunskapskrav. Den andra strategin handlar enligt lärare 2 om att eleverna själva äger sitt lärande och att det kan ske genom återkoppling. Strategi 3 handlar om att man som pedagog är delaktig i processen men även att eleverna själva är delaktiga. Vidare menar lärare 2 att strategi 4 handlar om att man är tydlig vid genomgångarna så eleverna förstår vad arbetsområdet handlar om. Lärare 2 menar att man under strategi 5 kopplar till kunskapskrav och förmåga men också att eleverna ges tillfälle att kommunicera med varandra för att på så vis träna att ge feedback till varandra. En annan lärare sammanfattar tillämpningen av nyckelstrategierna på följande sätt::

1:an, 2:an, 3:an definitivt...4:an är svår. Att det är eleverna som ska förstå att det är de som är ägare av sitt egna lärande. Jag vet inte om de förstår det. De förstår nog att det är de som

ska göra jobbet men de tycker nog att det är ju upp till mig att lära dem, tror jag...5:an - både och...Det kan man ju göra i grupp och aktivera och använda varandra som resurser. Men att se varandra som en resurs i spökboll, innebandy, harry potter, tror jag eleverna har mycket svårare med. De ser inte riktigt det. Utan det handlar om att prestera en vinst, att prestera för sig själv. Inte så mycket "nu springer jag här, passar dig och tar ny position för att du ska lyckas" (Lärare 3)

Strategi ett, två och tre använder sig lärare 3 av i undervisningen. Strategi 4 är lite svårare enligt lärare 3 och att det i stor utsträckning handlar om att eleverna inte förstår att de äger sitt lärande. Lärare 3 upplever att eleverna har svårt att se varandra som resurs, som strategi 5 handlar om, när det exempelvis kommer till spökboll eller innebandy. Lärare 3 uttrycker samtidigt att strategi 5 lämpar sig bättre i mindre grupper. Gemensamt för samtliga lärare i studien är också att de anser att nyckelstrategierna faller sig naturligt inom ämnet idrott och hälsa och att det bidrar till att man arbetar på ett formativt sätt.

Utmaningar med formativ bedömning

Några av lärarna beskriver att gruppstorleken, gruppdynamik och gruppkonstellationer kan ha en betydande påverkan och inflytande på elevernas lärande. Stort elevantal i klasserna ses som en utmaning då många elever i klasserna gör det svårt för lärare i sin undervisning att formativt bedöma alla elever. Lärare uttrycker:

Det är svårt att redovisa i en stor grupp samtidigt och göra en rättvis bedömning. Man måste skapa redovisningstillfällen med få antal elever så att det blir så bra som möjligt. (Lärare 2).

Lärare 2 menar att redovisning i stor grupp utgör ett hinder för formativ bedömning. Ett annat hinder kan vara att eleverna kränker varandra. Lärare 6 uttrycker:

Ifall man inte går igenom tydligt med eleverna vad och hur man ger konstruktiv feedback till klasskompisarna så kan det resultera i att de kränker varandra på något sätt det är ju den nackdelen jag kanske kan se. (Lärare 6)

Enligt lärare 2 och lärare 6 är det viktigt att skapa redovisningstillfällen där man som pedagog kan göra en rättvis bedömning av varje enskild elevs kunskaper, men också att man på ett tydligt sätt går igenom hur man ger konstruktiv kritik.

Fyra av lärarna lyfter tidsbrist som en av de stora utmaningarna när det kommer till tillämpningen av formativ bedömning i undervisningen. De menar att tiden är en påverkande faktor då läraryrkets omfattning är stor med många olika delar och då blir det svårt att använda sig av formativ bedömning. Lärare 3 uttrycker:

Det är supersvårt i första kunskapskravet med lek och spel och idrott och dans. Själva formativa bedömningen är inte så svår, att sätta ord på elevens utveckling... Men det är supersvårt att få en elev att ändra ett rörelsemönster för det krävs enormt mycket övning för det kräver en tidsplan som inte räcker till. (Lärare 3).

Lärare 3 beskriver tiden som en utmaning för tillämpning av formativ bedömning. Vilket också lärare 4 uttrycker:

Faktorer som kan hindra arbetet med formativ bedömning är tiden... Tiden är den viktigaste faktorn för hur formativ bedömning ska fungera, för att det ska vara en process som går från en punkt till en annan i utvecklingsområde för att det ska bli positivt så ska man ha tid för att kunna göra det (Lärare 4)

Formativ bedömning beskrivs av läraren som en process där tiden inte alltid räcker till. En annan lärare beskriver det på följande vis:

...ett hinder eller vad man ska kalla det, eller en svårighet, att man inte har den tiden. För om man slår ut minutrarna som man har på alla elever så blir det inte så många kvar. Om man tänker att man då har haft först en introduktion och sen kört ett arbete och sen avrundat. Och någonstans där mittemellan så ska man då prata med dem. Och den tiden känner jag nog inte riktigt att den finns där. (Lärare 5)

Lärarna i citaten lyfter tid som en stor utmaning när det kommer till tillämpning av formativ bedömning, för att skapa god kunskapsutveckling för eleverna behöver man avsätta tid för att på så vis ge eleverna möjlighet att arbeta och utvecklas i sin egna takt.

Två av lärarna upplever att det är en utmaning att få eleverna att se varandra som resurs för att utveckla sitt egna lärande. De menar att eleverna istället allt för ofta jämför sig själv med klasskompisarna. Lärare 1 uttrycker:

Formativ bedömning är svårare i bollspel, om man ska träna rumsuppfattning och strategiskt tänkande. För då är man beroende av andra spelare i ett lag...hur mycket jag än placerar mig rätt så får jag inte den passningen. (Lärare 1)

Enligt lärare 1 är det svårare att tillämpa formativ bedömning i bollspel och detta på grund av att man är beroende av vad andra klasskamrater. En annan lärare uttrycker:

Men att se varandra som en resurs i spökboll, innebandy, Harry Potter, tror jag eleverna har mycket svårare med. De ser inte riktigt det. Utan det handlar om att prestera en vinst, att prestera för sig själv. Inte så mycket "nu springer jag här, passar dig och tar ny position för att du ska lyckas". (Lärare 3)

Enligt lärare 3 är det en utmaning att eleverna inte ser varandra som resurs för det egna lärandet utan för eleverna handlar det om att vinna.

En annan utmaning som en av respondenterna själv lyfter är när det kommer till arbetsområden eller arbetsmoment där läraren själv inser sina begränsningar vilket gör, enligt läraren, att tillämpningen av den formativa bedömningen blir lite svårare att applicera under lektionen. Lärare 7 säger:

Men det är alltid de områden som man själv som lärare känner sig mer osäker på... jag tycker att gymnastik för min del för det har jag haft, är svårare att ge goda exempel och givande feedback när man inte själv känner sig hemma i området. (Lärare 7)

Lärare 7 nämner att gymnastik är ett sådant arbetsområde där hen upplever att det är svårare att använda sig av formativ bedömning och ge konstruktiv feedback till eleverna.

Positiva effekter av formativ bedömning

Gemensamt för samtliga lärare i studien är att de anser att eleverna lär sig mer med hjälp av formativ bedömning. Återkopplingen som för elevens lärande framåt är enligt lärarna en annan gemensam nämnare för formativ bedömning vilket innebär att man som lärare hela tiden måste agera som en stötspelare och hjälpa dem framåt i deras lärande. Vilket kommer uttryck genom L2, L3, L4 och L6:

Jobbar även med, i samband med iPadsen, muntlig feedback... Man får se sig själv i olika delar och det är en fördel... Det är inte det enda verktyget, men jag kan ju gå ta tex spela eller titta på när de utför olika delar också och ge muntligt hur de lyckas. (Lärare 2)

Lärare 2 beskriver återkoppling med hjälp av iPad där eleven får se sig själv. En annan uttrycker:

Jag tror att det handlar om dialog, tillit mellan elev och lärare, förtroende, att man ser en människa typ "jag ser dig" "jag tror att du kan mer". (Lärare 3)

Enligt lärare 3 handlar det formativ bedömning om dialog, att se eleven och skapa ett förtroende. Lärare 4 lyfter i sin tur relationen som en grundläggande utgångspunkt:

Alltså varje gång man kan skapa en relation med en elev eller man kan skapa en dialog tillsammans med en elev och förstå vad eleven kan och vart den behöver gå. Då är det en bra utgångspunkt för att kunna hjälpa eleven att kunna utveckla kunskaper. (Lärare 4)

Det är med hjälp av återkopplingen som eleven kan utveckla sina kunskaper enligt lärare 4. För att eleven ska utveckla sina kunskaper är det viktigt att man som pedagog delger dem vad de behöver jobba extra med, lärare 6 uttrycker:

Om eleven inte får reda på vad man behöver utveckla och hur man ska göra det är det svårt för eleven att utvecklas, de vet inte hur de ska gå tillväga. Därför är min roll viktig, att jag alltid finns där och stöttar och hjälper dem till att utvecklas till nästa nivå, nästa steg. (Lärare 6)

Gemensamt för samtliga lärare i studien är att de lyfter återkoppling som en central del vid formativ bedömning, det är med hjälp av den som eleven kan skapa god kunskapsutveckling. Lärarna lyfter också att relationen mellan pedagogen och eleven som en viktig faktor också när det gäller att hjälpa eleverna utveckla kunskaper.

Resultatet visar också att gemensamt för samtliga lärare är att de betonar vikten av att lektionen har en tydlig struktur och att det utgör en viktig aspekt inom formativ bedömning. Enligt lärarna är det oerhört viktigt att man på ett tydligt sätt förmedlar vad som ska göras, varför man gör det, hur det kommer gå till och vad som förväntas av eleverna. Lärare 3 uttrycker:

Men just struktur under lektionerna är jätteviktigt - tydlighet! Varför, vad gör vi, hur gör vi, avslutar och hur gick det? (Lärare 3)

Lärare 3 betonar vikten av att vara tydlig samt klargöra med syftet av lektionen. Detta är något som lärare 4 också betonar och säger:

Klargöra intentionerna med undervisningen det är det första man gör när man går igenom kunskapskraven och vad man ska arbeta med... Och sen att man är tydlig med hur man arbetar så att eleverna förstår hur dem kommer arbeta och vad som förväntas av dem och hur vi kommer göra. (Lärare 4)

Enligt lärare 4 är det viktigt att man klargör för eleverna vilka kunskapskraven är och vad som förväntas av dem. Lärare 5 lyfter i sin tur att varje lektion startar med en samlingen:

Ja, en lektion startar med en samling där man presenterar upplägget för dagen och syftet med lektionen liksom. Varför gör vi det här och vad ska vi göra. (Lärare 5)

Lärare 5 menar att starta lektionen med en samling där upplägget och syftet med lektionen presenteras är viktig. Lärare 7 betonar att man som pedagog i idrott och hälsa synliggör målen för eleverna:

Det viktigaste för mig som undervisande lärare i idrott är att synliggöra målen först och främst och det är lättast att göra i början av ett arbetsområde. Först och främst så börjar jag

alltid på samma sätt att vi sitter ner tillsammans och kollar på målen och beskrivning av arbetsområdet dem ser alltid likadana ut och jag tror igenkänning är jätteviktig. (Lärare 7)

Enligt lärare 7 är det oerhört viktigt att varje nytt arbetsområde har en igenkänningsfaktor vid presentationen av målen och upplägget av arbetsområdet.

Samtliga lärare i studien betonar vikten av att tydligt gå igenom vad man ska göra, hur det kommer gå till, varför man gör, för att på så vis tydliggöra syftet med undervisningen eller lektionen.

Tre av lärarna nämner att elevexempel visat sig vara ett väldigt bra sätt att introducera ett nytt arbetsområde så eleverna får se med egna ögon hur ett arbete eller en rörelse kan se ut för ett visst betyg. Detta har också enligt lärarna gjort att man på ett lättare sätt konkretiserat betygen.

Lärare 2 uttrycker:

Vi redovisar vilka förmågor vi jobbar med och sen tittar på kunskapskraven och försöker förklara på ett begripligt sätt vad vi menar med de här värdeorden till viss del relativt väl och väl. Som sagt, har vi försökt använda iPad eller olika filmer där vi redovisar olika rörelseförmågor som exempel på hur det skulle kunna se ut. (Lärare 2)

Lärare 2 beskriver hur man med hjälp av iPad eller olika filmer kan konkretisera kunskapskraven. En annan lärare beskriver samma företeelse på följande vis:

Där går vi igenom olika typer av rörelser där vi konkretiserar kunskapskravet då i form av videoinspelningar istället för att förklara i ord så har vi spelat in dem för att förklara så att det är ganska konkret för eleven att kunna förstå hur en viss rörelse skulle kunna se ut för en viss nivå då och det är våra egna tolkningar vi gör. (Lärare 4)

Lärare 4 säger att med hjälp av videoinspelningar kan kunskapskraven preciseras och exemplifieras. Matriser är också något som kan användas för att konkretisera kunskapskravet, lärare 5 uttrycker:

Antingen använder man sig av en matris som man har presenterat från början vad de ska kunna och så kan de också samtidigt som de ser sig själva ganska lätt att se var är jag någonstans utifrån matrisen och vad behöver jag göra för att komma vidare och sikta på ett högre betyg och så och här visar jag elevexempel beroende på arbetsområde. (Lärare 5)

Genom att eleverna får se sig själva, kan de lättare se på vilket betyg de befinner sig och med hjälp av elevexempel se vad som behöver göras för att nå ett högre betyg. Lärarna i citaten lyfter hur betydelsefullt det är att eleverna konkret får se hur en viss rörelse kan se ut eller med hjälp av matriser konkretisera värdeorden för att på så vis hjälpa eleven förstå vad som krävs av dem.

Diskussion

I följande del av arbetet kommer val av metod att diskuteras för att sedan gå vidare till diskussion av resultatet där resultatet ställs i relevans till tidigare forskning samt studiens bakgrund.

Metoddiskussion

Val av metod

Valet av semistrukturerad intervju föll sig naturligt eftersom syftet med studien var att undersöka uppfattningar om och upplevelser av ett visst fenomen. Intervjuerna fungerade väl och jag ansåg att det fanns stor möjlighet att ställa följdfrågor som gav en djupare förståelse av uppfattningarna, vilket enligt Bryman (2011) är en styrka i semistrukturerade intervjuer. Lärarna besvarade frågorna på ett varierat vis, med egna ord, vilket gav mycket material att analysera. Intervjuerna genomfördes i en tyst miljö för att undvika och begränsa störningar, något som rekommenderas av Trost (2010). Att undvika störningar fungerade bra då inspelningarna av intervjuerna var störningsfria. Intervjuerna transkriberades nära i tid och kontinuerligt efter utförda intervjuer.

Urval

I urvalet eftersöktes idrott och hälsa lärare som är verksamma i årskurs 7-9 med hjälp av bekvämlighetsurval. Bryman (2011) skriver att ett problem med bekvämlighetsurval är att det inte är representativt för populationen eftersom det endast är ett stickprov från forskarens närhet. Jag anser dock inte att min studie påverkas av detta problem eftersom lärare med olika arbetslivserfarenhet samt som är, verksamma, på olika skolor har intervjuats. Ett problem som uppstod var att det var svårt att finna lärare som ville delta. Att ha ett litet underlag med endast sju intervjuer kan vara problematiskt då ett större antal respondenter hade kunnat ge en större bredd och djupare förståelse för ämnet. Orsakerna till det låga deltagandet är oklart men det kan enligt min mening bero på att idrott och hälsa lärare anser att de inte finns tid för intervju. En nackdel med det stora bortfallet är att inte tillräckligt många personers synvinklar på ämnet fås. Jag anser att jag gjorde vad jag kunde för att minimera bortfallet. Efter genomgång av insamlad data ansåg jag att materialet skulle räcka till analys, då långa och utförliga svar hade framkommit under intervjuerna. Det var stor spridning bland respondenterna vad gäller arbetslivserfarenhet. Vidare är risken med ett litet antal respondenter att resultatet kan vara missvisande, då det endast återger en liten del av populationen. Även om det kan vara svårt att generalisera resultatet till andra, beskriver Bryman (2011) att resultatet kan vara användbart genom koppling till redan befintlig forskning. Vidare poängterar han att den kvalitativa

forskningens främsta syfte inte är att generalisera data utan att få en förståelse för människors beteende, deras uppfattningar och åsikter inom ett visst sammanhang eller område. Med detta resonemang som bakgrund anser jag att de antal respondenter som deltog i studien är tillräckligt för att svara på studiens syfte och frågeställningar utifrån den begränsade tidsperiod som fanns att tillgå för denna studie.

Validitet och reliabilitet

Bryman (2011) skriver att det viktigt att ta hänsyn till en undersöknings validitet (tillförlitlighet) och reliabilitet (trovärdighet). Genom semistrukturerade intervjuer har reliabiliteten höjts då respondenterna i stort sett har fått samma frågor och i samma ordning. Det finns alltid en risk för att intervjupersoner uppfattar frågor på olika sätt, för att ta hänsyn till detta har jag i resultatet valt att ge flera exempel. För en ökad trovärdighet i föreliggande studie har samtliga intervjuer spelats in och transkriberats ordagrant. Detta har medfört att jag har kunnat gå tillbaka till lärarnas uttalanden, för att garantera att jag återger det viktiga i lärarnas uppfattningar om formativ bedömning. Validiteten stärks genom att respondenten har fått tala fritt och jag har kunnat ställa följdfrågor och bett personen utveckla sina svar. Vidare anser jag att studien uppfyller kravet på validitet då studien besvarar syftet och frågeställningarna.

Resultatdiskussion

I resultatet framkommer det att lärarna tolkar formativ bedömning som en process där man arbetar stegvis för att vägleda eleven vidare i sin kunskapsutveckling, samt att göra eleverna mer medvetna så att de på ett enklare sätt kan nå målen. Genomgående i resultatet var att lärarna såg på formativ bedömning som något positivt och ett sätt att hjälpa och utveckla eleverna i deras lärande. Det stämmer överens med det som Lundahl (2014) och Jönsson (2013) skriver, att formativ bedömning är en process i undervisningen där lärarens arbete är att vägleda och undervisa eleven för att nå elevens och lärarens gemensamma mål.

Återkoppling och feedback var också återkommande i lärarnas beskrivningar, att feedback har en central roll i den formativa bedömningen. Denna tolkning stärks av Lundahl (2014) som menar att feedback är den viktigaste delen vid tillämpning av formativ bedömning. Som idrott och hälsa lärare anser jag att det är betydelsefullt att utgå ifrån följande tre grundfrågorna när man ska arbeta med feedback och normativ bedömning, vart är eleven på väg? var befinner sig eleven kontra målet? hur ska eleven göra framsteg gentemot målet?. Detta är något som Jönsson (2012) också betonar som något väldigt viktigt. De lektioner där kontinuerlig interaktiv

kommunikation, feedback, mellan elev och lärare med ett konstruktivt ändamål tror jag att detta kan bidra till att eleverna känner större motivation för sin kunskapsutveckling. Men att det också skapar större rörelseglädje och engagemang hos eleverna.

Återkoppling, både muntlig och skriftlig, individuellt och i helklass till eleverna var framträdande i resultatet. Det allra mest framträdande för samtliga lärare är den muntliga feedbacken där lärare går runt i klassrummet och ger tips och råd under tiden eleven arbetar. Detta lyfts fram av Wiliam (2013) och Pettersson (2010) som en viktig del i formativ bedömning för att utveckla och stärka elevernas lärande. Utöver muntlig och skriftlig återkoppling framkom det att iPad används för att tydliggöra för eleverna vad som förväntas av dem samt vad de behöver utveckla samt vid återkoppling till varandra i form av kamratrespons. Diaz (2014) argumenterar för hur man kan arbeta formativt i kombination med digitala verktyg, som till exempel iPad. Hon skriver att de digitala verktygens främsta syfte är att nyansera och effektivisera hur lärare tydliggör lärandemål, synliggör lärande, ger och får feedback och arbetar med kamratrespons. Kamratbedömning kan användas som ett redskap för att göra kriterierna för eleverna mer tydliga (Jönsson, 2012). Vidare menar Lundahl (2014) att eleverna kan ha större nytta av kamraters återkoppling än lärarens. Då både Vygotskij (1978) och Säljö (2013; 2014) redogör för att man lär sig i samspel med andra individer anser jag att eleverna i många fall lär sig betydligt mer när får ge och ta emot.

Att tid är en faktor som påverkar användandet av formativ bedömning framkommer i resultatet. Lärarna uttrycker att läraryrket är stort och att tiden som krävs för formativ bedömning inte alltid räcker till, något som även Hodgen och Wiliam (2011) och Jönsson (2011) skriver. De menar att det kan bero på att dokumentationen ökar och att planeringen av aktiviteter där formativ bedömning ska ingå behövs. Detta ligger även i linje med vad även andra forskare lyfter också tiden som en faktor skriver att lärarnas arbetssituation är stressig och att det är rektorer och huvudmäns ansvar att ge lärarna tid till utveckling och lärande (Bennett, 2011; Linde 2012). Ett stort elevantal i en klass kunde vara en annan utmaning för tillämpningen av formativ bedömning. Det är en faktor som lärare har svårt att påverka. Som också kan bidra till att man emellanåt inte hinner ge alla elever feedback därför tror jag att den direkta feedbacken är den vanligaste återkopplingen som man delger eleverna vid dessa lektioner.

Två av lärarna (lärare 1 och lärare 3) anser det svårt att få eleverna att se varandra som resurser, eleverna jämför sig själva med klasskompisarna istället. Det kan jämföras med den problematik som Black, Harrison, Lee, Marshall och Wiliam (2004) ser vid återkoppling samt själv- och

kamratbedömning att eleverna ofta vill jämföra sina resultat med varandra. För att eleverna ska se varandra som resurs anser jag att mognad, relationsskapande samt kunskap om hur bedömning går till spelar en avgörande roll. Om kamratbedömning ska kunna tillämpas under idrott och hälsa lektionerna erfordras det inte enbart mycket träning utan också att man i tidigt stadie tränar eleverna hur och varför man arbetar med kamratbedömning.

Positiva effekter av formativ bedömning som var gemensamt för samtliga lärare är att de upplever att eleverna lär sig mer med hjälp av formativ bedömning samt att det är återkopplingen som för elevernas lärande framåt. Fördelarna med formativ bedömning beskrivs av flera forskare (Lundahl, 2014; Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2004). Black, Harrison, Lee, Marshall och Wiliam (2004) menar att formativ bedömning gynnar elevers utveckling av lärande. Vidare lyfter de fram att eleverna förbättrar sina resultat med hjälp av formativ bedömning samt att den formativa bedömningens arbetsätt underlättar för läraren att kunna se varje elevs enskilda behov. De positiva effekterna av formativ bedömning som lärarna i studien lyfter och som den tidigare forskningen visar på, kommer den anses vara bedömning för lärande samt som en användbar arbetsmetod eller kommer det anses vara något som är tidskrävande? Personligen tror jag att det i grunden handlar om att det gäller avsätta tid och låta det ta den tid det behöver för att utveckla ett bra arbetssätt som funkar för både eleven och läraren själv när det kommer till att arbeta med formativ bedömning. Men också att skapa sig en förtrogenhet med arbetsmetoden och inte känna att det är en börda utan se det som något positivt som bidrar till att det gynnar elevernas kunskapsutveckling på längre sikt. Precis som Orre (2013) hävdar kan tillämpningen av formativa bedömning vara tidskrävande i början för att slutligen generera en tidsvinst.

Förslag på vidare forskning

Då både forskning och några av respondenterna i studien lyfter tidsbristen och tidsåtgången som en av de stora faktorerna när det kommer till tillämpningen av formativ bedömning. Därför skulle det vara intressant att studera vidare kring detta ur ett lärarperspektiv. Att med hjälp av verksamma idrott och hälsa lärare ta reda vad de anser behöver göras eller ändras på för att tillämpningen av formativ bedömning inte ska ses som något negativt utan istället ses som något som gynnar elevernas kunskapsutveckling.

Referenser

- Annerstedt, Claes (2002). Betygsättning i idrott och hälsa. I Skolverket (Red.), *Att bedöma eller döma - Tio artiklar om bedömning och betygssättning* (s. 125-139). Stockholm: Skolverket.
- Balan, A., & Jönsson, A. (2014). *Bedömning för lärande – en vägledning utifrån aktuell forskning*. Lund: Kommunförbundet Skåne.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education*, 18(1), 5-25. doi: 10.1080/0969594X.2010.513678
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2004). "Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom." *Phi Delta Kappan*, 86 (1), 8-21.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998) Assessment and classroom learning, *Assessment in Education*, 5(1), 1–74.
- Bloom, B. S.; Hastings, J. T. & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Uppl. 2:2. Malmö: Liber.
- Diaz, P. (2014). *Arbeta formativt med digitala verktyg*. Studentlitteratur.
- Dimenäs, J. (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket-vetenskapligt förhållningsätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber.
- Dysthe, O. & Igland, M. (2003). Vygotskij och sociokulturell teori. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel och lärande* (ss.75-94). Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hodgen, J. & Wiliam, D. (2011). *Mathematics inside the black box: bedömning för lärande i matematikklassrummet*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Hume, A & Coll, R K. (2009). Assessment of learning, for learning, and as learning: new Zealand case studies. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 269– 290.
- Jönsson, A. (2012). *Lärande Bedömning*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Jönsson, A. (2013). *Lärande bedömning*. (3:e uppl.) Malmö: Gleerups utbildning.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). Den kvalitativa forskningsintervjun (andra upplagan). Lund: Studentlitteratur
- Larsson, H., Fagrell, B., Johansson, S., Lundvall, S., Meckbach, J. & Redelius, K. (2010). *På pojkarernas planhalva: Ämnet idrott och hälsa ur ett jämställdhets- och likvärdighets perspektiv*. Stockholm: Skolverket.

- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M. & Wiliam, D. (2005). Classroom Assessment: Minute by Minute, Day by Day. *Educational Leadership* 63 (3): 19-24.
- Levinsson, M. Hallström, H. Claesson, S. (2013). Problems in developing formative assessment. *Assessment Matters*, ISSN 1176-7839, E-ISSN 2230-617X, Vol. 5, 116-142.
- Linde, G. (2012). *Det ska ni veta!: en introduktion till läroplansteori!*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 62. Läroplan för grundskolan 1962. Allmän del. Skolöverstyrelsens skriftserie 60. Stockholm: SÖ-förlaget.
- Lgr 69. Läroplan för grundskolan 1969. Allmän del. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Lgr 80. Läroplan för grundskolan 1980. Allmän del. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.
- Lpo 94. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Skolverket.
- Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande*. (2., [oförändr.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet: en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordrum, Lene, Evans, Katherine, & Gustafsson, Magnus (2013). Comparing Student Learning Experiences of In-Text Commentary and Rubric-Articulated Feedback: Strategies for Formative Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38), 919-940.
- Orre, J. (2013). Rätt feedback visar vägen. *miVida*. 3(13), 20-23.
- Pettersson, A. (2010). Bedömning av kunskap för lärande och undervisning. *Forskning om undervisning och lärande* 3: 6-18.
- Redelius, K. & Hay, P. (2012). Student view on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(2), 211-225.
- Ridderlind, I. (2010). Bedömning och betyg ur en lärares perspektiv. *Forskning om undervisning och lärande* 3: 70-76.
- Roos, B. & Hamilton, D. (2005). Formative assessment: A cybernetic viewpoint. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 12, (1) 7-20.
- Ryen, A. (2004). *Kvalitativ intervju - från vetenskapsteori till fältstudier*. Malmö. Liber.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.

- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Skolverket (2013). *Forskning i klassrummet: Vetenskaplig grund och beprövade erfarenheter i praktiken*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014). *Formativ bedömning*. Hämtad 2017-12-25, från <https://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/formativ-bedomning-1.223359>
- Skolverket. (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018*. Hämtad 2018-12-03 från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3975>
- Säljö, R. (2013). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Taras, Maddelene (2005): Assessment – summative and formative – some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478.
- Taras, Maddalena (2007). Assessment for learning: understanding theory to improve practice. *Journal of Further and Higher Education*, vol. 31, No. 4. Sid. 363 – 371.
- Thurén, T. (2006). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber. 184 s.
- Torrance, Harry (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education* Vol. 14, No. 3, November 2007, pp. 281–294.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of educational Research*, 68(3), 249-276.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet, S. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Undervisningsplan för rikets folkskolor: Kungl. Maj:ts kungörelse angående undervisningsplan för rikets folkskolor den 31 oktober 1919*. (1923). Växjö: Smålandspostens boktryckeri AB.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.
- William, D. (2007). Five “key strategies” for effective formative assessment. *NCTM Assessment Research Brief*.
- William, D. (2013). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. Studentlitteratur.

Wiliam, D & Leahy, S (2015). *Handbok i formativ bedömning: strategier och praktiska tekniker*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur

Wiliam, D. & Thompson, M. (2008). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? I: C. A. Dwyer. *The Future of Assessment. Shaping Teaching and Learning* (ss. 53-82). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Bilagor

Bilaga 1

Intervjuguide

Allmänt

- Hur länge har du arbetat som lärare i idrott och hälsa?
- Inom vilka årskurser är du verksam?

Formativ bedömning

1. Vad innebär formativ bedömning för dig i din undervisning?
2. Beskriv hur du tillämpar formativ bedömning i din undervisning?
3. Hur ser en typisk undervisningssituation ut för dig?
4. Kan du beskriva arbetsområden där du anser det är enklare respektive svårare att använda formativ bedömning?
5. Kan du beskriva faktorer som främja tillämpningen av formativ bedömning?
6. Kan du beskriva faktorer som hindrar tillämpningen av formativ bedömning?
7. Det finns fem nyckelstrategierna inom formativ bedömning, vilken/vilka skulle du säga att du använder dig av under lektionerna? **(Kommer skriva ut separat så respondenten får se dem)**
8. Beskriv när och hur du ger feedback i din bedömning?
9. Beskriv när och hur du ger feedback i din undervisning?
10. Beskriv hur eleverna arbetar med självbedömning och kamratbedömning?
11. Beskriv när eleverna arbetar med självbedömning och kamratbedömning?
12. Beskriv hur ni på skolan arbetar kollegialt med formativ bedömning?

Infobrev

Hej!

Mitt namn är Edis Aliskovic och är student på Jönköping University där jag läser VAL utbildningen. Under VT-19 kommer jag skriva mitt examensarbete om formativ bedömning kopplat till idrott och hälsa. Syftet med studien är att undersöka idrott och hälsa lärares upplevelse av att arbeta med formativ bedömning.

Jag har fördjupat mig i forskning och litteratur kring det aktuella ämnet, men har också för avsikt att ta hjälp av dig som verksam lärare genom intervjuer. Därmed vill jag intervjua dig, som har kunskap, utbildning (lärarlegitimation) och erfarenheter som är värdefull för mig och mitt examensarbete. Intervjun kommer att bestå av 12 frågor och förhoppning är att en givande diskussion kommer att uppstå. Intervjun tar mellan 30-45 minuter, jag hoppas och vore tacksam om du på något sätt har möjlighet att delta.

Vid intervjun kommer jag att ta hänsyn till Vetenskapsrådet forskningsetiska principer. Detta innebär att deltagandet är frivilligt och du kan när som helst kan avbryta intervjun och därmed ditt deltagande. Ditt deltagande kommer att behandlas konfidentiellt och resultatet kommer enbart att användas i forskningsändamål.

Om du har några frågor eller funderingar får du jättegärna kontakta mig på

edis.aliskovic@vittra.se

076 777 55 03

Med vänlig hälsning,

Edis