

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGID2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2022
Handledare: Suzanne Lundvall
Examinator: Britta Thedin Jakobsson
Kod: VT22-2940-002-LGID2A

Nyckelord: Bedömning, betyg, friluftsliv, idrott och hälsa, reliabilitet, validitet

Abstract

Rörelse, hälsa och friluftsliv är kunskapsområden utifrån vilka undervisningstiden ska fördelas lika enligt styrdokumentet för idrott och hälsa. Tidigare forskning visar emellertid att friluftsliv åsidosätts till förmån för annat ämnesinnehåll. Vidare framkommer att lärare känner sig osäkra i bedömningssituationer trots gedigen arbetserfarenhet och avklarade studier. Därtill upplevs styrdokumentet som vaga och abstrakt formulerade vilket föranleder att verksamma lärare förlitar sig på sin intuitiva uppfattning vid bedömningssituationer. Syftet med studien var att undersöka lärares uppfattningar av bedömning inom kunskapsområdet friluftsliv i idrott och hälsa. Urvalet av lärare skedde genom ett bekvämlighetsurval. Fem verksamma lärare i ämnet intervjuades med en semistrukturerad intervjuguide varpå det empiriska materialet analyserades och strukturerades i en tematisk analys. Resultatet visar att lärare uppfattar såväl möjligheter som utmaningar i bedömningen av elevers kunskaper i friluftsliv. Stora elevgrupper och begränsad undervisningstid medför utmaningar i att observera elevernas individuella kunskapsutveckling. Resultatet visar även att verksamma lärare har svårt att förmedla vad som bedöms samt hur formativ återkoppling ska relateras till explicita kunskapskrav. Bedömningens validitet är problematisk givet att elevernas teoretiska kunskaper i högre grad återspeglar den summativa bedömningen i friluftsliv. Detta innebär också att elever inte ges tillfälle att använda samtliga resurser utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande eftersom lärarens möjligheter till mediering och stöttning minskar. Sammanfattningsvis behövs mer forskning, företrädesvis om elevers uppfattningar och perspektiv. Även praktisknära studier där förslagsvis varierande arbetssätt prövas och undersöks för att i högre utsträckning involvera eleverna i bedömningen samt hur olika kunskapsområden, som exempelvis hälsodelen, kan inkluderas i friluftsliv vidareutvecklas och förfinas.

Förord

Fem års studier är nu avklarade och jag vill härmed passa på att rikta ett stort tack till institutionen för kost- och idrottsvetenskap vid Göteborgs Universitet. Det friluftsliv vi studenter ges möjlighet att genomföra under utbildningen är få förunnat och har bidragit till minnen för livet. I detta arbete har jag utvecklat mina kunskaper om betygens funktioner i stort samt kring bedömning inom ramen för friluftsliv i idrott och hälsa. Vill även rikta ett stort tack till min handledare Suzanne Lundvall för värdefulla kommentarer och inspiration under uppsatsens gång. Jag vill också passa på att tacka min flickvän Sara för att du hela tiden funnits där och stöttat mig. Avslutningsvis, till mina kurskamrater, tack för fem otroligt roliga och lärorika år tillsammans med er, stort lycka till i arbetslivet önskar jag er alla.

Innehållsförteckning

1 Inledning	5
2 Syfte	7
3 Bakgrund	8
3.1 Skolämnet idrott och hälsa	8
3.2 Betygens funktioner	9
3.3 Likvärdig bedömning	11
3.4 Bedömning och betygsättning	13
3.5 Friluftsliv	15
3.6 Friluftsliv i ämnet idrott och hälsa	15
4 Teoretiskt ramverk	19
4.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande	19
5 Metod	21
5.1 Design	21
5.2 Urval.....	21
5.3 Datainsamling	22
5.4 Databearbetning och analys	23
5.5 Etiska ställningstaganden	24
6 Resultat	25
6.1 Friluftslivets bedömningsmöjligheter	25
6.2 Friluftslivets bedömningsutmaningar.....	26
6.3 Friluftslivets bedömningsstrategier	27
6.4 Rättvis och likvärdig bedömning	30
7 Diskussion	33
7.1 Metoddiskussion	33
7.2 Resultatdiskussion.....	35
7.3 Slutsatser och implikationer	39
8 Referenslista	41
9 Bilagor	45

1 Inledning

Bedömning och betygsättning av elevers kunskaper sker kontinuerligt och kan ses som en naturlig del av skolans verksamhet. I bedömningsprocessen har lärare en nyckelroll eftersom det åligger lärare att genomföra bedömning och betygsättning i enlighet med rådande styrdokument (Selghed, 2011). Betygsättning kan dels beskrivas som en betydelsefull del av lärarens arbetsuppgifter, dels som komplex då betygen återspeglar elevernas möjlighet till vidare studier eller yrkesmöjligheter i framtiden (Selghed, 2011). Med ovanstående i beaktning har därför den enskilde läraren avgörande betydelse för att trygga en så rättvis och likvärdig betygsättning av elevers kunskaper som möjligt (Skolverket, 2018). Eftersom betygen primärt fungerar som urvalsinstrument till högre utbildning skulle problem med likvärdighet i bedömningen påverka likvärdigheten för skolan i stort. Det senare får konsekvenser vad gäller elevers rättighet till vidare utbildning och inrymmer såväl låg- som högpresterande elever (Gustafsson m.fl., 2014; Klapp, 2015).

Tidigare forskning konstaterar att lärare verksamma i ämnet idrott och hälsa känner sig obekväma i bedömningssituationer trots flera års förberedande studier på högskola- eller universitet samt grundlig arbetslivserfarenhet (Annerstedt & Larsson, 2010; Svennberg m.fl., 2018). En tänkbar orsak till lärares upplevda farhågor kring bedömning i ämnet idrott och hälsa kan kopplas till bedömningens komplexitet där lärare dels ska bedöma elevernas teoretiska kunskaper. Dels ska lärare även bedöma elevernas rörelsekvaliteter vilket kan tänkas komplicera idrottlärares bedömningsarbete ytterligare. Enligt Statens offentliga utredning (2020) kan fullständig likvärdighet i betygssättningen vara svår att uppnå, oberoende utformning av såväl kunskapskrav- som betygskriterier. Tidigare forskning inom ämnet stärker denna bild och konstaterar att styrdokumenterna ofta upplevs vaga och värdeordens formulering ger utrymme för meningsskiljaktigheter. Det senare medför att verksamma lärare i idrott och hälsa tenderar väga in omständigheter i bedömningen som inte är förenliga med kunskapskraven (Annerstedt & Larsson, 2010; Seger, 2014; Svennberg m.fl., 2018). En rapport från Skolverket (2016) bekräftar till viss del ovanstående problematik då det i denna konstateras att betygsinflationen förefaller vara mer påtaglig i ämnen som saknar nationella prov, idrott och hälsa inkluderat. Det senare kan vara en indikation på att lärare tenderar inkludera andra faktorer än elevernas ämneskunskaper i betyget.

För att avgränsa min undersökning har jag valt att fokusera på kunskapsområdet *friluftsliv*, ett område som ges stort utrymme i kurs- och ämnesplan i såväl grund- som gymnasieskolan (*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* [Lgr11], 2019; Idrott och hälsa, 2011). I en rapport av Londos m.fl. (2016) problematiseras hur friluftsliv behandlas i undervisningen. Ramfaktorer och närhet till naturområden lyfts fram som anledningar till varför lärare tycks agera med uppgivenhet framför kreativitet, undervisningen inom området tycks därför åsidosättas till förmån för annat ämnesinnehåll. Vad som förefaller än mer problematiskt är att verksamma idrottlärare beaktar elevernas fysiska förmåga inom exempelvis orientering i sitt bedömningsunderlag, trots att bedömningsstödet tydligt anger det olämpliga i detta (Londos m.fl., 2016; Skolverket, 2014a). Även Skolinspektionens granskningsrapport (2018a) konstaterar att kunskapsområdet friluftsliv och utevistelse ges ett begränsat utrymme i undervisningen i årskurs 7-9. Att kunskapsområdet friluftsliv åsidosätts medför att elever inte ges möjlighet till progression i undervisningen. Eleverna ges inte heller möjlighet att visa sina kunskaper vid flera tillfällen, i olika förhållanden och miljöer (Skolinspektionen, 2018a).

Mot bakgrund av ovanstående problematik finns det därför anledning att undersöka lärares uppfattningar av bedömning inom kunskapsområdet friluftsliv. En sådan studie kan dels tänkas värdefull i syfte att bidra med ny kunskap, dels som ett led i att stärka en rättvis och likvärdig bedömning av elevers kunskaper i ämnet i stort.

2 Syfte

Syftet med studien var att undersöka lärares uppfattningar av bedömning inom kunskapsområdet friluftsliv i idrott och hälsa. Syftet har lett fram till följande mer preciserade frågeställningar:

2.1 Frågeställningar

- Vilka möjligheter uppfattar lärare att det finns vad gäller bedömning av elevers kunskaper i friluftsliv?
- Vilka utmaningar uppfattar lärare att det finns vad gäller bedömning av elevers kunskaper i friluftsliv?
- Hur arbetar lärare med formativ- respektive summativ bedömning i friluftsliv?
- Vilka strategier använder lärare för att säkerställa en rättvis och likvärdig bedömning i friluftsliv?

3 Bakgrund

I följande avsnitt presenteras en forskningsöversikt kring betyg och bedömning i den svenska skolan. Inledningsvis presenteras kortfattat skillnader avseende grundskolans läroplan respektive gymnasieskolans ämnesplan för ämnet idrott och hälsa. Efter detta redogörs för betygens huvudsakliga funktion samt för begrepp centrala för en rättvis och likvärdig bedömning av elevers kunskaper. Därefter presenteras forskning som problematiserar lärares bedömningspraktiker inom ramen för undervisning i idrott och hälsa. Avslutningsvis redogörs för friluftslivets utveckling i ämnet idrott och hälsa samt tidigare forskning avseende lärares bedömningspraktiker i friluftsliv. Det senare för att skapa förståelse för friluftsliv som fenomen samt dess betydelse för bedömning i grund- och gymnasieskolan.

3.1 Skolämnet idrott och hälsa

Det övergripande syftet med idrott och hälsa är att främja elevernas lust till livslångt fysiskt lärande och bildning, något som kan ses värdefullt såväl ur ett individuellt hälsoperspektiv som för folkhälsan i stort (Lgr11, 2019; Idrott och hälsa, 2011). Genom ämnesundervisningen ska eleverna utveckla sina färdigheter i, och kunskaper om idrott och hälsa. I undervisningsinnehållet ska eleverna ges tillfälle att bekanta sig med olika former av motions- samt rekreationsaktiviteter. Vidare framgår att ämnet idrott och hälsa värnar om ett kulturellt nordiskt arv vilket bland annat innefattar upplevelsebaserat lärande och fysiska aktiviteter i naturen, t.ex. friluftsliv samt olika former av utomhusaktiviteter i naturmiljö (Lgr11, 2019; Idrott och Hälsa, 2011).

Strukturen för kurs- respektive ämnesplan för grundskolan och gymnasieskolan är densamma. Inledningsvis definieras syftet med ämnet som anger vilka kunskaper och förmågor som eleven ska ges tillfälle att utveckla i undervisningen. Efter syftet anges centralt innehåll samt kunskapskrav (Lgr11, 2019; Idrott och hälsa, 2011). Det centrala innehållet stipulerar vilket innehåll som ska beröras i undervisningen medans de progressionsbaserade kunskapskraven¹ anger vilka kunskaper eller förmågor som eleven efter avslutad kurs ska kunna genomföra samt redogöra för. Vidare anges kunskapskraven från betygsnivån E, till betygsnivån A, där E motsvarar godkänt betyg och A motsvarar högsta betyg (Lgr11, 2019; Idrott och hälsa, 2011). Nedan förklaras skillnaderna i grundskolans kursplan respektive gymnasieskolans ämnesplan mer ingående.

3.1.1 Kursplan 2011

Kursplanen från 2011 för ämnet idrott och hälsa fastslår att eleverna genom ämnesundervisningen ska ges tillfälle att utveckla sin allsidiga rörelseförmåga samt intresse för fysisk aktivitet. Ytterligare centrala delar av ämnets syfte gör gällande att eleverna ska utveckla sin förmåga att vistas ute i naturen samt förvärva kunskaper och förmågor kring att hantera säkerhet och nödsituationer (Lgr11, 2019). Ämnesundervisningen för grundskolan kan delas in i tre huvudområden:

- Rörelse
- Hälsa och livsstil
- Friluftsliv och utevistelse

¹ I kommande läroplan, *lgr22*, kommer kunskapskrav byta namn till *kunskapskriterier* (Skolverket, 2022).

Syftet med undervisningen handlar dels om att ge eleverna förutsättningar att utveckla sin allsidiga rörelseförmåga i olika kontexter, t.ex. inom ramen för friluftsliv och utevistelse, dels om att utveckla kunskaper som understödjer elevens förmåga att självständigt planera, genomföra samt värdera olika aktiviteter utifrån elevens fysiska förmåga och hälsa. För att erhålla betygsnivån godkänt i slutet av årskurs 9 krävs också att eleven kan simma minst 200 meter genom valfritt simsätt, varav 50 meter på rygg (Lgr11, 2019).

Den 1 juli 2022 implementeras en ny läroplan för hela grundskolans verksamhet, *lgr22*. För grundskolan innebär detta att det kommer nya angivelser för hur lärare ska sätta betyg. Syftet med införandet av den nya läroplanen är att betygen bättre ska spegla elevernas kunskaper, t.ex. betonas fakta och förståelse tydligare i de nya kursplanerna samt att progressionen för det centrala innehållet för respektive årskurs har skrivits fram tydligare (Skolverket, 2022). För det centrala innehållet i ämnet innebär detta att eleverna i årskurs 7-9 ska behandla följande innehåll i friluftslivsundervisningen:

Friluftsliv och utevistelse

- Att orientera sig i okända miljöer med hjälp av kartor och andra hjälpmedel såväl med som utan stöd av digitala verktyg.
- Planering och genomförande av friluftaktiviteter i skilda miljöer under olika årstider.
- Rättigheter och skyldigheter i naturen enligt allemansrätten och dess tillämpning i praktiken.
- Kulturella traditioner i friluftsliv och utevistelse.
- Badvett och säkerhet vid vatten under olika årstider. Hantering av nödsituationer i och vid vatten med hjälpredskap.

3.1.2 Ämnesplan 2011

I gymnasieskolans ämnesplan skrivs värdet av elevens utvecklande fram avseende färdigheter i, och kunskaper om olika rörelseaktiviteter och livsstilsfaktorer. Ämnets övergripande syfte inrymmer att eleverna genom undervisningen ska utveckla sitt intresse för, samt förmåga att använda varierade former av fysiska aktiviteter samt utemiljöer och naturen som en källa till rekreation och välbefinnande (Idrott och hälsa, 2011). Likt kursplanen för grundskolan kan undervisningen delas in i tre huvudkategorier:

- Rörelse
- Hälsa och livsstil
- Friluftsliv och utevistelse

Även om dessa tre områden tydligt framgår i gymnasieskolans ämnesplan har Skolverket (Idrott och Hälsa, 2011), i kontrast till grundskolans kursplan (Lgr11, 2019), valt att inte skriva fram ovanstående kunskapsområden. Av det centrala innehållet framgår emellertid att ämnesundervisningen ska behandla ett brett centralt innehåll där eleverna t.ex. ska undervisas om den fysiska aktivitetens och livsstilens betydelse vad gäller kroppslig förmåga och hälsa. Eleverna ska även möta ett ämnesinnehåll där t.ex. metoder och redskap för friluftsliv ingår samt säkerhet inom ramen för friluftsliv och fysiska aktiviteter (Idrott och hälsa, 2011).

3.2 Betygens funktioner

Att betygen har explicita såväl som implicita funktioner är något som framkommer i en bredd av tidigare forskning inom betyg- och bedömningspraktiker i den svenska skolan (Larsson, 2016; Gustafsson m.fl., 2014; Klapp, 2015; Nordgren & Odenstad, 2017a; Redelius, 2012). Nordgren och Odenstad (2017a) lyfter fram fem olika funktioner med betyg (1) *Urvalsfunktionen* (2) *Informationsfunktionen* (3) *Kontrollfunktionen* (4)

Motivationsfunktionen (5) Disciplineringsfunktionen. Urvalsfunktionen beskrivs av Nordgren och Odenstad (2017a) som betygens grundfunktion vilket innebär att betyg används som urvalskriterier vid elevers övergång från grund- till gymnasieskola och från gymnasiet till vidare studier på högskola eller universitet. Klapp (2015) talar om detta i termer av betygens explicita funktioner. Vidare menar Redelius (2012) att urvalsfunktionen kan ses som central för betygens användning och som ett av de främsta argumenten i diskussionen om betygens existens i skolan. Det senare oaktat beskriver Klapp (2015) urvalsfunktionen av betygen som problematisk, mycket på grund av att det kan vara svårt att särskilja elevers ämneskunskaper respektive socioemotionella kompetenser. Det i sin tur menar Klapp (2015) får betydelse för betygens likvärdighet vilket medför att urvalsfunktionen blir inadekvat, detta då bedömningen av elevers kunskaper i själva verket vare sig är rättvis eller likvärdig. Lärares kompetens i samband med bedömningsuppdraget har därför avgörande betydelse för betygens likvärdighet (Gustafsson m.fl., 2014; Klapp, 2015).

Nordgren och Odenstad (2017a) betonar att informationsfunktionen haft en framstående roll i samtliga betygssystem. Emellertid används dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem snarare till att förse eleven med information kring vilka kunskapsmål som eleven uppnått, vilket kan ses som en kontrast till relativa betygssystemet där elevernas resultat istället jämfördes i förhållande till varandra. Betygen i det nuvarande mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet förser eleven, vårdnadshavare och skolan med information om elevens uppnådda kunskaper. Betyget kan även upplysa eleven eller skolan om något behöver göras annorlunda vad gäller ambitionsnivå eller arbetssätt (Nordgren & Odenstad, 2017a). Skolverket (2018) framhåller ytterligare en aspekt av betyg som information och betonar vikten av att lärare i utformningen av bedömningssituationer beaktar undervisningens möjligheter att bidra med information kring elevernas styrkor och fortsatta utvecklingsmöjligheter. Undervisningen ska vidare syfta till att samla in så mycket information som möjligt inför framtida betygssättning, det senare kan också fungera som återkoppling för läraren vid planering av framtida undervisning (Skolverket, 2018). Informationsfunktionen av betygen problematiseras av Klapp (2015) som menar att informationen visserligen kan fungera som indikation på om stödinsatser behöver sättas in till resurssvaga elever, däremot tenderar betygen påverka elevers självkänsla till det sämre. Vidare nämner författaren att skollagens bestämmelser om vilket stöd eleven ska tilldelas ofta används felaktigt genom betygens informationsfunktion. Primärt är det elevernas behov som bestämmer vilka stödinsatser som ska sättas in och inte betygens informationsfunktion (Klapp, 2015).

Ytterligare en aspekt av betygens informationsfunktion medför att skolors resultat kan jämföras såväl på nationell- som internationell nivå, vilket av Nordgren och Odenstad (2017a) benämns som betygens kontrollfunktion. Givet att betygen överhuvudtaget ska fylla någon funktion krävs förtroende avseende likvärdigheten i systemet i stort, d.v.s. att ett visst betyg i en skola ska vara jämförbart med kraven i en annan skola. Cliffordson (2004) lyfter även fram ett annat användningsområde för kontrollfunktionen vilket syftar till att motverka betygsinflation, alltså att det med tiden ska bli enklare att uppnå högre betyg. Nordgren och Odenstad (2017a) beskriver vidare hur kontrollfunktionen kan tillämpas för att granska i vilken utsträckning skolorna fullgör sitt uppdrag. Eftersom betygen är offentlig information som vem som helst kan ta del av (Klapp, 2015), har det mediala intresset och jämförelsen av skolors resultat sinsemellan ökat, något som till stor del beror på den ökade privatiseringen av den svenska skolan (Nordgren & Odenstad, 2017a).

Vad gäller betygens motiverande funktion, vilka Klapp (2015) rubricerar som betygens implicita funktioner, avses initialt att betygen kan ha en motiverande effekt för elevens fortsatta lärande, eller som ett varningstecken om att elevens insats i fråga om skolarbete är otillräcklig (Larsson, 2016; Nordgren & Odenstad, 2017a; Redelius, 2012). Det bör i sammanhanget poängteras att betyg som motivation inte medför positiva motivationseffekter hos samtliga elever. Klapp (2015) gör även gällande att betyg förvisso tycks motivera en del elever, dock inte alla. I linje med detta beskriver Nordgren och Odenstad (2017a) hur ett negativt betygsbesked kan få förödande effekter avseende elevens självkänsla och på så vis hämma elevens fortsatta studiemotivation och lärande. Den sistnämnda funktionen, disciplineringsfunktionen, menar tidigare författare är ett resultat av betygens urval- och kontrollfunktion och som i sin tur skapar en maktrelation. En maktrelation å ena sidan mellan elever, skolan och lärarna som implicerar för eleven att rätta sig efter skolans samt lärarens krav. Å andra sidan kan statens kontroll och resursstyrning av skolan verka begränsande för lärarens pedagogik och autonomi (Nordgren & Odenstad, 2017a). Mot bakgrund av ovanstående diskussion kring betygens funktioner kan konstateras att det finns flertalet risker vad gäller elevers drivkraft och motivation till goda studieresultat.

3.3 Likvärdig bedömning

Av skollagens bestämmelser framgår att "Utbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig inom varje skolform och inom fritidshemmet oavsett var i landet den anordnas." (SFS 2010:800, 1 kap. 9 §). Att utbildningen ska vara likvärdig implicerar även att bedömningen av elevers kunskaper ska vara likvärdig, d.v.s. att bedömningen av elevens kunskaper ska vara likadan, oavsett vem som bedömer och vart bedömningen sker. Enligt Statens offentliga utredning (SOU, 2020) är fullständig likvärdighet i betygssättningen mer eller mindre en utopi, detta då betygssättning av elevers kunskaper framför allt handlar om subjektiv bedömning. Jönsson (2020) är inne på samma linje och framhåller svårigheten i att tolka kunskapskraven som en central anledning till varför likvärdig bedömning är svåruppnåeligt. Tidigare forskning inom ämnet idrott och hälsa bekräftar detta och konstaterar att styrdokumentet ofta upplevs vaga. Mer därtill skapar värdeordens utformning utrymme för motsättningar lärare sinsemellan och medför även att verksamma lärare i idrott och hälsa tenderar beakta omständigheter i bedömningen som inte är förenliga med kunskapskraven, något som därför påverkar betygens validitet negativt (Annerstedt & Larsson, 2010; Seger, 2014; Svennberg m.fl., 2018). Inom ramen för läraryrkets bedömningsuppdrag kan därför validitet och reliabilitet ses som centrala begrepp gällande likvärdighetsaspekten i bedömningen (Skolverket, 2018).

3.3.1 Validitet

Validitet handlar om betygets giltighet (Gustafsson m.fl., 2014; Hirsh, 2019; Klapp, 2015; Skolverket, 2018), alltså att betyget mäter det som avses att mätas. Validiteten kan betraktas som hög om betyget mäter elevernas ämneskunskaper i relation till kunskapskraven. Betyget kan däremot anses ha låg validitet om det inrymmer omständigheter som inte ska beaktas i bedömningen, däribland elevens personlighet eller inställning till ämnet (Hirsh, 2019; Klapp, 2015). Grundläggande förutsättningar i syfte att uppnå hög validitet i bedömningen är att den utgår från ämnets syfte, målsättning och kunskapskrav (Skolverket, 2018). Därtill är det av värde att läraren tydligt redovisar för eleverna *vad* som ingår i bedömningen, *när* bedömningen genomförs samt *hur* bedömningen sker (Skolverket, 2014a, 2018).

Irrelevant variation och underrepresentation är betydelsefulla begrepp i fråga om påverkan för betygets validitet (Gustafsson m.fl., 2014; Klapp, 2015). Kort förklarar betyder irrelevant

variation att aspekter som inte ska ingå i betyget vägs in i samband med lärarens bedömning (Gustafsson m.fl., 2014). Data från en studie av Annerstedt och Larsson (2010) visar att verksamma lärare i idrott och hälsa inte är medvetna om problemen med irrelevant variation, vilket i sin tur medför att eleverna blir osäkra kring vad som egentligen bedöms i ämnet. Skolverket (2014a) betonar det fundamentala i att det är elevernas ämneskunskaper som ska bedömas och inget annat. Bedömningen ska inte innehålla aspekter såsom elevens närvaro, inställning, attityd till ämnet eller andra omständigheter som inte redogörs för explicit i kunskapskraven. Likväl kan tidigare faktorer ses som betydelsefulla i syfte att främja elevens kunskapsutveckling i ämnet, men bör följaktligen inte utgöra något som helst underlag för bedömningen. En annan central aspekt för likvärdigheten i bedömningen är att lärare inte bedömer elevernas kvantitativa resultat i form av exempelvis fysiska prestationer avseende tid eller längd. Tidigare forskning visar dock att detta ändå görs och verksamma idrottslärare tycks även beakta elevernas fysiska förmåga inom exempelvis orientering i sitt bedömningsunderlag, trots att bedömningsstödet tydligt anger det olämpliga i detta (Londos m.fl., 2016; Skolverket, 2014a). Ämnesplanen för kursen *Idrott och hälsa 1* innehåller emellertid inga kvantitativa mått, utan det är t.ex. kvaliteten i elevens rörelsekunnande som ska beaktas i bedömningen (Skolverket, 2014a).

Med underrepresentation avses att bedömningen innehåller för lite av det innehåll som stipuleras i kunskapskraven. Bedömningen inkluderar således inte samtliga av ämnets centrala delar och inverkar därmed negativt för validiteten (Gustafsson m.fl., 2014; Klapp, 2015). Betyg som beslutas utifrån ett alltför snävt bedömningsunderlag tenderar även påverka elevernas kunskapsutveckling och lärande negativt, detta då betyget inte innehåller samtliga delar av ämnet (Klapp, 2015). Med utgångspunkt i att stärka validiteten samt undvika underrepresentation kan det som lärare i idrott och hälsa därför ses som betydelsefullt att bedöma elevernas ämneskunskaper såväl teoretiskt som praktiskt.

3.1.2 Reliabilitet

Om validitet betyder giltighet handlar reliabilitet om betygets tillförlitlighet (Gustafsson m.fl., 2014; Skolverket, 2018). Reliabiliteten i bedömningen kan betecknas som hög om utfallet av bedömningen blir densamma oavsett när bedömning utförs samt oberoende av vilken lärare som bedömer (Klapp, 2015). Reliabilitet är en grundläggande förutsättning för validitet, däremot medför inte nödvändigtvis hög reliabilitet per automatik hög validitet (Gustafsson m.fl., 2014). För att säkerställa reliabiliteten i betyget är det lämpligt om elevernas kunskaper testas vid flera tillfällen och på olika sätt, en sådan bedömning tenderar öka betygets tillförlitlighet eftersom läraren observerar elevernas kunskaper vid mer än ett tillfälle och bedömningen således utgår från ett brett bedömningsunderlag (Jönsson, 2020; Klapp, 2015; Skolverket, 2018).

Tidigare forskning inom ämnet idrott och hälsa gör gällande att kunskapsområdet friluftsliv ges ett begränsat innehåll i undervisningen och tenderar åsidosättas till förmån för annat ämnesinnehåll (Londos m.fl., 2016; Skolinspektionen, 2018a). Att kunskapsområdet friluftsliv hamnar i skymundan till förmån för annat ämnesinnehåll resulterar i att eleverna inte ges möjlighet till undervisning med progression. Eleverna förbises även möjligheten att visa upp sina färdigheter och förmågor vid fler än ett tillfälle samt i varierande förhållanden eller miljöer (Skolinspektionen, 2018a). Ovanstående beskrivning kring friluftsliv skildrar en bedömning av såväl låg reliabilitet som validitet. Reliabiliteten påverkas negativt då lärare tenderar att nedprioritera friluftsliv undervisning till förmån för exempelvis bollspel vilket medför att bedömningen inom kunskapsområdet friluftsliv grundar sig vid för få tillfällen. Det senare påverkar även validiteten negativt då eleverna vid händelse av underrepresentation av

ämnets innehåll inte ges tillfälle att utveckla de färdigheter och förmågor som anges i ämnes- eller kursplanen (Klapp, 2015; Skolverket, 2018). Som lärare i idrott och hälsa kan det tänkas rimligt att testa elevernas kroppsliga förmåga i en bredd av aktiviteter vid flera tillfällen och med varierande undervisningsformer, i syfte att stärka tillförlitligheten i bedömningen (Klapp, 2015; Skolverket, 2018). När bedömningen utgår från ett brett bedömningsunderlag har elevernas kunskaper prövats flertalet gånger och på olika sätt, vilket sedermera stärker bedömningens reliabilitet (Klapp, 2015).

Ytterligare en central aspekt för att bedömningen ska anses ha hög reliabilitet handlar om att resultatet av bedömningen ska bli detsamma oavsett när bedömningen genomförs samt vilken lärare som bedömer (Klapp, 2015). Med avsikten att stärka bedömningens reliabilitet skrivs kollegial samverkan fram som en adekvat metod i bedömningsprocessen (Skolverket, 2014b). Själva kärnan i sambedömning innebär att lärare träffas och diskuterar elevers uppnådda kvaliteter i en uppgift där det främsta målet med bedömningen handlar om att uppnå samstämmighet (Jönsson, 2020). Tidigare forskning visar dels att sambedömning bidrar till en ökad samsyn kring bedömning av elevers kunskaper. Dels medför sambedömning även positiva effekter för verksamma lärares bedömarkompetens i fråga om vad som ska bedömas samt förmågan att urskilja centrala kvaliteter i elevernas prestationer (Thornberg & Jönsson, 2015). Tidigare forskning har även uppmärksammat att möjligheterna för en rättvis och likvärdig bedömning effektiviseras då lärare i sin yrkesutövning ges möjlighet att träffas och tillsammans utforma samt diskutera autentiska bedömningstillfällen (Jönsson & Thornberg, 2014).

3.4 Bedömning och betygsättning

Begreppen bedömning och betygsättning kan ses som centrala och återkommande begrepp i denna uppsats. Med bedömning, engelskans *assessment*, avses verksamma lärares arbete med att identifiera aspekter kring elevens utveckling i stort. Detta inrymmer primärt elevens kunskapsutveckling, men också elevens språkliga-, emotionella- och sociala utveckling (Selghed, 2011). Betygsättning, engelskans *grading*, handlar om att läraren vid en given tidpunkt, ofta i slutet av en kurs, summerar elevens kunskaper, färdigheter och förmågor som explicit redogörs för i ämnets kursplan. Omdömet ges i form av en bokstav A-F där respektive bokstav uttrycker i vilken utsträckning eleven har uppnått ett visst kunnande eller kvaliteter. Centralt är också att betygsättningen endast ska omfatta de kunskaper eller förmågor som eleven uppnått i kursen eller ämnet (Selghed, 2011).

Det förekommer emellertid olika bedömningsformer i skolan där *formativ bedömning* kan ses som den bedömning som sker under själva lärandets gång (Gustafsson m.fl., 2014, Nordgren & Odenstad, 2017a; Selghed, 2011). Med den andra bedömningsformen, *summativ bedömning* avses bedömningen som görs efter ett genomfört moment. Det huvudsakliga syftet med denna bedömningsform är att summera och bestämma kvaliteten av elevens kunskaper (Gustafsson m.fl., 2014; Klapp, 2015). Begreppen förklaras mer ingående nedan.

3.4.1 Formativ bedömning

Formativ bedömning refereras även till som *bedömning för lärande* (Gustafsson m.fl., 2014). Kärnan i formativ bedömning handlar om kontinuerlig bedömning och uppföljning av elevens kunskaper under lärandets gång (Nordgren och Odenstad, 2017b). Det senare har som huvudsyfte att uppmärksamma misstolkningar eller kunskapsbrister inom ett specifikt kunskapsområde, något som kan ge läraren indikationer kring vilken form av återkoppling eleven bör få för att främja elevens fortsatta lärande och kunskapsutveckling (Gustafsson

m.fl., 2014; Klapp, 2015). Tidigare forskning belyser dock att formativ bedömning och formativa arbetssätt medför ökade effekter för elevers lärande och kunskapsutveckling (Gustafsson m.fl., 2014; Klapp, 2015).

Det förekommer emellertid forskare som framhåller flertalet negativa aspekter med formativ bedömning. Torrance (2007) konstaterar hur man inom vissa bedömningspraktiker tenderar att i för stor utsträckning rikta uppmärksamhet mot bedömning framför själva lärandet. Detta har i sin tur inneburit en förflyttning där *bedömning för lärande* snarare innebär *bedömning som lärande*. Inom ramen för lärares bedömningspraktiker framkommer ytterligare risker med formativ bedömning. Då ett alltför stort intresse riktas mot elevers uppfyllnad av kunskapskriterier riskerar elevers kunskapsutveckling och lärande att hämmas (Torrance, 2007). Tidigare författare menar även att den formativa bedömningen tar alldeles för mycket tid i anspråk. Lärare i skilda ämnen tycks även använda formativ bedömning i olika utsträckning vilket påverkar utbildningens likvärdighet då elever får olika mycket stöttning i sin kunskapsutveckling (Torrance, 2007). Att formativ bedömning tar mycket tid i anspråk framkommer även i en studie av Tolgfors (2017) där lärare beskriver hur yrket förändrats till att bli mer teoretiskt. Elever arbetar ofta med teoretiska inlämningsuppgifter kopplat till praktisk undervisning där läraren efter inlämningen fastställer vilka som är elevens styrkor eller svagheter i relation till kunskapskraven, ett sådant arbetssätt innebär ofta flera varv av återkoppling (Tolgfors, 2017). Tidigare forskning i det norska idrottsämnet har även identifierat en bristande överensstämmelse vad gäller lärares och elevers uppfattning kring syftet med formativ bedömning och betygen. Ett utvecklingsområde med formativ bedömning är således att involvera eleverna mer i bedömningsprocessen och därigenom öka förståelsen kring vad som bedöms i ämnet (Leirhaug & Annerstedt, 2015).

3.4.2 Summativ bedömning

Nordgren och Odenstad (2017b) framhåller en distinkt diskrepans avseende syftet för formativ- respektive summativ bedömning. Det primära syftet med summativ bedömning är att analysera i vilken utsträckning en elev har uppnått kunskapskraven och tillämpas främst i samband med beslutsfattandet beträffande vilken betygsnivå eleven har uppnått. I skolan och i ämnet idrott och hälsa betonar Larsson (2016) att den summativa bedömning på senare tid givits synnerligen stor uppmärksamhet. Det senare poängteras även av Klapp (2015) som betonar den formativa bedömningens relevans för elevernas kunskapsutveckling och lärande. Det finns emellertid utrymme att diskutera summativ bedömning inom ramen för undervisning och betygsättning i ämnet idrott och hälsa, detta då tidigare forskning påvisat uppenbara brister i lärares summativa bedömningspraktik (Se ex: Annerstedt & Larsson, 2010; Seger, 2014; Svennberg, 2017).

Skolverket (2014a, 2018) påpekar vikten av att lärare tydligt redovisar för eleverna *vad* som ingår i bedömningen, *när* bedömningen genomförs samt *hur* bedömningen sker. Detta inrymmer exempelvis att läraren behöver konkretisera kunskapskravens värdeord för eleverna. Tidigare forskning kring ämnet idrott och hälsa i Sverige påvisar dock uppenbara brister i lärares förmåga, både vad gäller att tolka- samt konkretisera kunskapskravens värdeord, både för sig själva och för eleverna (Annerstedt & Larsson, 2010; Seger, 2014; Svennberg m.fl., 2014; Svennberg, 2017). Till följd av att lärare upplever styrdokumentet som otydliga och svårtolkade, i synnerhet värdeordens formuleringar, erfar verksamma idrottslärare bedömningen av elevers kunskaper och förmågor som ett komplext arbete (Annerstedt & Larsson, 2010; Seger, 2014; Svennberg, 2017; Svennberg m.fl., 2014, 2018). Ovanstående problematik har resulterat i att lärarna använder sin magkänsla i samband med olika bedömningsituationer (Annerstedt & Larsson, 2010; Seger, 2014; Svennberg, 2017),

något som inte kan anses förenligt med en rättvis och likvärdig bedömning. Inom bedömningsforskning benämns detta som *den intuitiva läraren*. Det senare innefattar att lärarens bedömning främst utgår från ett helhetsintryck där specifika mål och bedömningskriterier hamnar utanför fokus och syftet med bedömningen mer eller mindre saknas (Hirsch, 2019; Jönsson 2020).

3.5 Friluftsliv

Friluftsliv kan ses som ett svårdefinierat begrepp vilket lämnar utrymme för subjektiv tolkning av begreppet (Nilsson, 2012). I förordningen av statsbidrag till friluftorganisationer definieras emellertid friluftsliv som “vistelse utomhus i natur- eller kulturlandskapet för välbefinnande och naturupplevelser utan krav på tävling” (SFS 2010:2008 3 §). Nilsson (2012) styrker denna definition och betonar värdeord såsom stimulans, positiva naturupplevelser och rekreation som centrala komponenter för friluftsliv. Att friluftsliv är nära förknippat med naturupplevelse är något Svanström (2011) diskuterar. Han framhåller att ordet naturupplevelse kan ses som ett betydelsefullt begrepp inom ramen för friluftsliv. Även innebörden av “natur” som begrepp har visat sig ha olika betydelser för den svenska befolkningen. I en rapport av Fredman m.fl. (2008) påvisas en spännvidd bland Sveriges befolkning kring vad som förknippas med natur. Det finns t.ex. somliga som anser att en fotbollsplan är förenligt med naturmiljö medans vissa primärt förknippar natur med omkringliggande fjäll eller skog. Att vi svenskar har olika uppfattningar kring innebörden av naturbegreppet är något Svanström (2011) menar påverkar undervisningen i friluftsliv. Som lärare i idrott och hälsa bör man därför vara öppen för att elever har olika erfarenheter och intryck av vad som avses med naturmiljö. Svanström understryker även komplexiteten i att skapa undervisningssituationer som frambringar positiva naturupplevelser hos eleverna och poängterar därför vikten i att involvera eleverna både före, efter och i samband med friluftsupervisning i naturmiljö (Svanström, 2011).

3.6 Friluftsliv i ämnet idrott och hälsa

Undervisning inom friluftsliv och friluftslivsverksamhet har funnits i den svenska skolan under en tämligen lång tidsperiod. År 1842 rubricerades det skolämne vi idag benämner *idrott och hälsa* för *gymnastik*. På denna tid var ämnet starkt influerat av Linggymnastiken och Per-Henrik Lings föreställningar om kroppsövningsämnet. I skrifterna förekom inga explicita skrivelser kring friluftsliv, förvisso nämns aktiviteter som kan förknippas med friluftsliv, men det är svårt att avgöra i vilken omfattning friluftsliv faktiskt förekom i undervisningen (Sundberg & Öhman, 2000). Vi kan ana hur friluftslivet växer fram inom ramen för idrottsundervisning då utbildningen vid Gymnastiska Central Institutet (GCI) för gymnastikdirektörer inför aktiviteter i utbildningen såsom skid- och skridskoåkning samt kartvandring (Sundberg & Öhman, 2000). Likväl omnämns friluftsliv i en läroverkskontext för första gången 1928 och syftade då till att flertalet ämnen skulle involvera friluftsliv i undervisningen, t.ex. genom att erbjuda eleverna olika typer av idrottsaktiviteter samt vandringar i naturmiljöer (Sundberg & Öhman, 2000; Lundvall, 2011).

1942 kan ses som ett betydelsefullt årtal för friluftsupervisningen i skolan, detta då obligatoriska friluftsdagar implementeras med syftet att genomföra aktiviteter i utomhusmiljö. Ledmotivet för införandet av obligatoriska friluftsdagar var att främja ungdomars hälsa samt förmåga att med kraft och mod agera i nödsituationer. Friluftsdagarna kännetecknades av idrottslekar- och aktiviteter såsom orientering, skid- och skridskoåkning samt olika varianter av bollekar, men också av naturkunnighet och naturvård. Därtill ingick också olika spaningsövningar samt vård vid olycksfall och brandskyddsövningar. Att spaningsövningar förekom var

högst begripligt då andra världskriget alltjämt pågick (Sundberg & Öhman, 2000; Lundvall, 2011). Som ytterligare argument för friluftsvksamheten framhölls hälsofrämjande effekter hos den enskilde individen, det senare genom fysiskt stärkande aktiviteter. Ett annat argument som framhölls var friluftslivets karaktärsfostrande potential vilket i sin tur ansågs stärka elevernas personliga och sociala utveckling. På 1950-talet särskildes friluftsliv från idrottsaktiviteter i större utsträckning vilket innebar att t.ex. lägerliv och terrängvandring framskrivs i styrdokumentet (Sundberg & Öhman, 2000).

Under 1980-talet tillkom nya läroplaner för såväl grund- som gymnasieskolan. Friluftsliv var i gymnasieskolans nya ämnesplan från 1987 ett av fem kunskapsområden som syftade till att eleverna i undervisningen inte enbart skulle erbjudas olika friluftaktiviteter med idrottsligt fokus, utan även erbjudas kunskaper inom friluftsliv. Ämnet idrott och hälsa tillskrevs även ansvar för att inom ramen för friluftsliv undervisning främja elevernas miljöfostran samt skapa tillfälle för eleverna att ta ställning i olika typer av miljöfrågor (Lundvall 2011). Under 1990-talet genomfördes betydande läroplansreformer i den svenska skolan något som i sin tur genererade den målstyrda skolans framväxt. Larsson (2016) förtydligar att dessa reformer medförde att kunskap och lärande framskrevs som centrala för undervisningen i samtliga av skolans ämnen. För ämnet idrott och hälsa innebar det senare en förflyttning från primärt fysisk aktivering av elever till att bli ett ämne där kunskap och lärande betonades tydligare. I och med reformerna fick ämnet även tillägget hälsa, där benämningen sedan 1980 endast varit *idrott*, från 1994 kom alltså ämnet att kallas *idrott och hälsa* (Larsson, 2016). Ytterligare en skillnad avseende de nya läroplanerna för grund- och gymnasieskolan var att tidsangivelser för friluftsvksamheten inte stipulerades. Det senare menar Lundvall (2011) medförde att huvudansvaret för friluftsliv undervisning i skolan förflyttades till ämnet idrott och hälsa. Sundberg och Öhman (2000) framhåller ytterligare en aspekt av läroplansreformerna som innebar att hälso- och miljöfrågor skulle kopplas samman. De explicita syftena med friluftsliv var miljöpedagogiska vilket omfattade att undervisningen i friluftsliv genom naturupplevelser skulle främja elevernas intresse och förståelse för miljön och naturen (Sundberg & Öhman, 2020).

3.6.1 Bedömningspraktiker i friluftslivsundervisning

I Läroplanerna som infördes år 2011 framskrivs kunskaper och värden om friluftsliv i såväl grund- som gymnasieskolans kursplan (Lundvall, 2011). Svennberg (2017) beskriver hur tidigare betygskriterier ersatts av gradvis stigande kunskapskrav. Tre centrala kunskapsområden kan urskiljas i ämnet: *rörelse, hälsa och livsstil* samt *friluftsliv*, dessa områden utgör grunden för undervisningen i ämnet för såväl grund- som gymnasieskolan. Kunskapsområdena kan påstås ha lika värde för elevens betyg i det avseendet att kunskapskraven för samtliga områden behöver uppnås på samma kunskapsnivå för att läraren ska kunna tilldela eleven ett visst betyg (Svennberg, 2017). Tidigare forskning visar dock att undervisningen i friluftsliv prioriteras lägre än övriga kunskapsområden av verksamma idrottslärare (Lundvall & Meckbach, 2008; Lundvall m.fl., 2008). Vilka kunskapsområden som tilldelas tid och vilka kompetenser som lärare ger förutsättningar för eleverna att utveckla, och därmed kunna bedöma, medför att friluftsliv hamnar i ett besvärligt läge. T.ex. visar data från Lundvall m.fl. (2008) att lärare erfar elevers bollspelskompetens som stor 38 % vilket kan ställas i relation till friluftsliv där lärare uppskattar att endast 2 % av eleverna besitter motsvarande kunskapsnivå. Även data från Lundvall och Meckbach (2008) antyder att friluftsliv nedprioriteras i undervisningen, detta då elevernas svar indikerar att undervisning i friluftslivsaktiviteter såsom cykling, klättring, kanotpaddling, längdskidåkning eller skridskor förekom så sällan som en till två gånger årligen eller aldrig.

Införandet av den nya läroplanen har inte bidragit med någon förbättring kring ovanstående problematik. Forskning på senare år snarare bekräftar samt förstärker bilden av att friluftsliv som kunskapsområde åsidosätts t.ex. till förmån för kunskapsområdet *rörelse* med olika typer av bollekar eller idrotter (Londos m.fl., 2016; Skolinspektionen, 2018a). I Skolinspektionens (2018a) kvalitetsgranskning av ämnet idrott och hälsa i årskurs 7-9 framkommer en avsaknad kring undervisning som syftar till att främja elevernas förmåga att planera, organisera och genomföra friluftsliv. Det senare är problematiskt då detta ryms inom kunskapskraven för årskurs 9. Några skolor negligerade eleverna helt att utveckla dessa förmågor i undervisningen. Ytterligare framkom att kunskapskravet avseende kulturella traditioner i relation till friluftsliv och utevistelse inte alls behandlats i de skolorna som besökts. Lärarna å sin sida är samtidigt medvetna om att detta inte görs och lyfter fram detta som ett utvecklingsområde inom ramen för friluftslivsundervisning (Skolinspektionen, 2018a).

Tidigare forskning visar att det som framförallt påverkar hur lärares undervisning planeras och genomförs i friluftsliv handlar om tid, schemaläggning samt ekonomiska spörsmål såsom t.ex. tillgång till utrustning. Lärare menar samtidigt att ämnesöverskridande samarbete är en förutsättning för att kunna frigöra mer tid och på så vis bedriva en mer adekvat undervisning i friluftsliv (Lundvall & Meckbach, 2008; Skolinspektionen, 2018a).

Vad gäller lärares bedömningspraktiker inom friluftsliv nämns orientering som en vanligt förekommande aktivitet inom ramen för friluftslivsundervisning och bedömning. Resultatet från en studie av Londos m.fl. (2016) signalerar dock en problematik kring lärares bedömningsarbete med orientering då verksamma lärare tenderar att väga in kvantitativa mått i sin bedömning. T.ex. bedöms elevernas fysiska förmåga utifrån en tidsaspekt i orientering, något som inte kan anses förenligt med kunskapskraven i ämnet (Skolverket, 2014a; Igr11, 2019; Idrott och hälsa, 2011). I en studie av Seger (2016) upplever lärare kunskapsområdet friluftsliv och utevistelse som utmanande. Å ena sidan är lärarna medvetna om vikten av att ge kunskapsområdet plats i undervisningen och på så vis skapa tillräckliga förutsättningar för eleverna att utveckla sina kunskaper och färdigheter inom friluftsliv. Å andra sidan menar lärarna att orientering är den delförmåga inom friluftsliv som är mest tillgänglig och enklast att implementera i sin undervisning. De verksamma lärarna i studien strävar även efter att finna mer lämpliga tillvägagångssätt i sin bedömning där kvantitativa mått såsom tid eller antalet korrekta kontroller i en tävlingskontext inte utgör grunden för bedömningsunderlaget i friluftsliv (Seger, 2016). Tidigare författare framhåller även värdet av att identifiera adekvata arbetssätt och metoder för bedömning och betygsättning inom friluftsliv, något som inte är helt okomplicerat då framförallt tidsaspekten samt närhet till lämpliga utomhusområden många gånger verkar begränsande för lärares handlingsutrymme (Londos, m.fl., 2016; Seger, 2014, 2016).

Det finns emellertid forskning med goda exempel på bedömningspraktiker inom ramen för friluftslivsundervisning. I en internationell kontext undersöker Casson (2009) ett ämnesöverskridande utbildningsprogram i Kanada där geografi, idrott och hälsa samt miljövetenskap integreras under en terminslång kurs. Resultatet från studien visar goda effekter för elevers lärande genom att tillämpa olika bedömningsformer i undervisningen. Eleverna i studien framhåller tre skilda bedömningsformer som särskilt meningsfulla för dem, *Autentisk bedömning*², *kamratbedömning*³ och *självbedömning*⁴. Enligt elevernas erfarenheter bidrog dessa bedömningsformer till ökad grad av självkänedom, förbättrat självförtroende

² Autentisk bedömning syftar till att eleverna applicerar sina kunskaper och färdigheter i ett reellt sammanhang.

³ Kamratbedömning innebär att eleverna bedömer varandras lärprocess genom framåtsyftande återkoppling.

⁴ Självbedömning innebär att eleverna kritiskt reflekterar över sin egen lärprocess och utveckling.

samt ökad känsla av egenmakt. Den *autentiska bedömningen* erfor eleverna som meningsfull i avseende att känna tillit till sina kunskaper och förmågor utanför klassrummet vilket även främjade elevernas lärande i det vardagliga livet. *Kamratbedömningen* blev betydelsefull för att dels understödja elevernas relationsskapande med övriga elever i klassen, dels för att eleverna upplevde att man blev lyssnad till. *Självbedömningen* var givande för elevernas reflektionsförmåga kring sina egna erfarenheter i lärprocessen. Vidare upplevde eleverna att de blev lyssnade till i bedömningsprocessen (Casson, 2009).

4 Teoretiskt ramverk

I följande avsnitt presenteras det teoretiska ramverk som använts i studien.

4.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande

Nilholm (2021) beskriver den sociokulturella teorin om lärande och språkutveckling som vedertagen i den svenska skolan. Skolverket (2012) styrker detta och framhåller att det sociokulturella perspektivet och Vygotskijs lärandeteorier till stor del haft reellt inflytande på den svenska skolan, något som inte minst avspeglas i skolans styrdokument. Vidare förklarar Nilholm (2021) att benämningen *sociokulturell* är betydelsefull i sammanhanget där den senare belyser att människors prestationer och tillvägagångssätt måste betraktas i en bredare social- och kulturell kontext. Författaren beskriver även hur den sociokulturella traditionen har vuxit sig stark de senaste decennierna och har kommit att ersätta Jean Piagets teorier om barns lärande och utveckling. Den främsta kritiken mot Piaget har riktats mot att tänkandet förefaller vara mer situationsbundet och kulturellt beroende än vad tidigare forskare förutspått. Piagets forskning indikerade att barn främst lär sig genom sina egna handlingar. Detta ställs i kontrast mot den sociokulturella traditionen och framförallt Vygotskijs forskning som understryker språkets och kommunikationens betydelse för lärandet samt att barns kunskapsinhämtning sker i ett socialt och kulturellt samspel (Nilholm, 2021).

Enligt Säljö (2014) kan kontext likställas vid sammanhang. Kontext betraktas vidare som ett språkligt begrepp vilket kan utläsas *kon-text*, d.v.s. det som medföljer texten. Det senare inrymmer både det talade och det skrivna språket. Säljö (2014) menar att kontexten ständigt är närvarande och rekonstrueras i människors kommunikation och handlingar. Utöver handling tillskrivs redskap stor betydelse inom den sociokulturella teoribildningen. Språket utgör ett exempel på redskap som inom teorin har fundamental betydelse för människors lärande och utveckling. Vidare menar Säljö (2014) att människors utveckling, eller snarare socialisering, implicerar att den lärande i mångt och mycket lär sig bemästra de redskap som är centrala för kontexten. I många fall inrymmer detta att lära sig det kontextbundna språket vilket enligt den sociokulturella teoribildningen sker i ett socialt och kulturellt samspel (Säljö, 2014).

Två centrala begrepp inom Vygotskijs sociokulturella perspektiv på lärande är *mediering* och *zonen för närmaste utveckling* (Lindberg, 2013). Det förstnämnda begreppet, mediering, inrymmer olika former av stötningsredskap centrala för människans förståelse av sin omvärld. Mediering kan dels ske genom olika former av yttre redskap t.ex. genom visuellt bildstöd eller ordböcker, dels genom stöttning av mer kunniga personer i elevens närhet, t.ex. av lärare eller skolkamrater (Lindberg, 2013). Det sistnämnda begreppet, zonen för närmaste utveckling, inbegriper att inläringen av ny kunskap sker bortom samt strax över elevens befintliga kunskapsnivå. För att främja den lärandes utveckling krävs enligt Vygotskij regelbundet och successivt deltagande i sammanhang där språket utgör det huvudsakliga redskapet. Denna kunskapsutveckling sker i den zon Vygotskij kallar zonen för närmaste utveckling, den senare innefattar en lärandenivå som gränsar från de eleven självständigt behärskar, till en potentiell utvecklingsnivå dit eleven kan nå med t.ex. en lärares stöttning. Eleven är alltså beroende av yttre stödåtgärder för att kunna prestera på en acceptabel nivå inom nästa kunskapszon. Dessa åtgärder kan vara stöttning från personer i elevens närhet samt genom mediering av olika redskap, t.ex. visuellt bildstöd. Enligt Vygotskij är språket det mest fundamentala medieringsredskapet i zonen för närmaste utveckling, vilket inrymmer såväl det talade- som det skrivna språket (Lindberg, 2013).

Med utgångspunkt i Vygotskijs lärandeteorier introducerades på 1970-talet begreppet *stöttning*, engelskans *scaffolding*, av forskarkollegiet Wood m.fl. (1976). Lindberg (2013) framställer stöttning som en metafor för den medieringen eller det stöd som förekommer i dialogen mellan lärare och elev i undervisningssituationer. Direkt översatt till engelska betyder scaffolding byggnadsställning. Simola (2019) förklarar att scaffolding kan liknas vid byggarbetet eller renoveringen av ett hus, d.v.s. när arbetet är färdigställt monterar ställningen ned. I en skolkontext utgör byggnadsställningen den form av stöttning som läraren erbjuder eleven i sin språk- och kunskapsutveckling. Lärarens stöttning är att betrakta som temporär och i takt med elevens utveckling nedmonteras byggnadsställningen (Simola, 2019).

4.1.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande och bedömning

Som ovan diskuterats betraktas lärande i ett sociokulturellt perspektiv som situationsbundet och beroende av den sociala-, historiska- samt kulturella kontext där lärandet äger rum. Detta får i sin tur få central betydelse för vad som är möjligt att lära, och i slutändan vad som är möjligt att bedöma. Caroline Gipps (1999) åskådliggör i sin artikel vilka implikationer det sociokulturella perspektivet rimligtvis bör få i undervisningssammanhang. Författaren menar att lärprocessen är en aktivitet som uppstår i mötet mellan läraren och den lärande samt i interaktionen elever sinsemellan. Gipps (1999) framhåller värdet av undervisningssituationer som premierar samlärande. Hon menar att lärandet lika mycket är en social som individuell process där inte minst kontexten och samspelet blir betydelsefullt. En grundförutsättning för lärande och utveckling är olika former av yttre stöd och stöttning från omgivningen. Gipps (1999) betonar att bedömningen bör utgöras av såväl elevens lärandeprocess som slutprodukt, dessutom möjliggör bedömning i olika sociala kontexter, t.ex. grupparbete, ett utmärkt tillfälle för elever att höra hur både läraren och andra elever resonerar i lärprocessen och vid samma tillfälle även erbjudas återkoppling på sin egen utveckling. Mer därtill hävdar Gipps (1999) att lärprocessen förutsätter aktiv närvaro av samtliga deltagare. En förutsättning för att åstadkomma detta, och på så vis främja elevernas deltagande, handlar om att lärare ge möjlighet för eleverna till inflytande över sitt lärande, något Caroline menar kräver öppenhet samt tydlig struktur kring förväntningar och lärandemål. Vidare påpekar Gipps (1999) betydelsen av en öppen relation i interaktionen mellan lärare och elev. Det senare kan innefatta att läraren delar sin auktoritet med eleverna i bedömning och därmed involverar eleverna i bedömningsprocessen, något som i förlängningen anses främja elevens självbedömande kompetenser (Gipps, 1999). I föreliggande studie används den sociokulturella teorin på lärande som utgångspunkt för att analysera lärares uppfattningar om bedömning samt strategier kring formativ- och summativ bedömning inom friluftsliv.

5 Metod

I detta avsnitt presenteras metodologiska tillvägagångssätt. Detta omfattar bl.a. studiens design, urval, datainsamling- och bearbetning, avslutningsvis redogörs för etiska ställningstaganden.

5.1 Design

En forskningsfråga kan besvaras med såväl kvantitativ- som kvalitativ metod, däremot lämpar sig respektive forskningsansats bäst för olika syften. Forskaren bör därför inledningsvis reflektera kring hur undersökningens data ska samlas in samt hur bearbetningen av insamlad data ska genomföras (Denscombe, 2018). Om statistiska, kvantifierbara eller generaliserbara resultat eftersöks förefaller kvantitativ forskningsansats som lämplig. Om forskaren däremot ämnar undersöka upplevelser eller uppfattningar kring ett visst fenomen förefaller en kvalitativ forskningsansats som rimlig. Föreliggande studie har en kvalitativ syftesformulering. Det senare föranledde att verksamma lärare i idrott och hälsa intervjuades för att på djupet kunna undersöka lärares uppfattningar av bedömning inom kunskapsområdet friluftsliv. Denscombe (2018) framhåller intervjuer som en adekvat metod inom ramen för småskaliga forskningsprojekt med begränsad budget. Givet att forskningsfrågan syftar till att undersöka åsikter, uppfattningar eller erfarenheter kring ett komplext fenomen förefaller intervjuer som en lämplig metod och tenderar dessutom att ge forskaren idealisk utdelning utifrån relativt ringa förutsättningar (Denscombe, 2018).

I denna uppsats föll valet på semistrukturerade intervjuer. Denscombe (2018) framhåller denna intervjuform som fördelaktig då intervjupersonen erbjuds utrymme att utförligt argumentera för sina erfarenheter och ståndpunkter kring det undersökta fenomenet. Ytterligare en fördel med denna intervjuform är att den intervjuade ges tillfälle att berätta kring tänkbara möjligheter respektive utmaningar i förhållande till fenomenet. Valet att tillämpa en semistrukturerad intervjuform, med en intervjuguide som stöttning, möjliggjorde därmed för de intervjuade lärarna att tala fritt inom ramen för betyg och bedömning kopplat till kunskapsområdet friluftsliv i idrott och hälsa (Denscombe, 2018).

5.2 Urval

I urvalsprocessen av intervjupersoner är det inom kvalitativ forskning nödvändigt att överväga hur studiens intervjupersoner ska utses. I fråga om urvalsstrategier framhåller Denscombe (2018) subjektivt urval och bekvämlighetsurval som potentiella urvalsmetoder. Om forskaren ämnar undersöka ett specifikt ämne där intervjupersoner handplockas för sin kompetens kan konstateras att forskaren utgått från ett subjektivt urval. Utgångspunkten för ett bekvämlighetsurval handlar snarare om forskarens bekvämlighet beträffande val av intervjupersoner, i första hand väljs därför personer man sedan tidigare har kännedom kring (Denscombe, 2018). I denna studie har skribenten utgått från ett bekvämlighetsurval vilket medfört att studiens population utgörs av lärare som skribenten tidigare stött på under sin utbildning. Denscombe (2018) lyfter fram både fördelar och nackdelar med denna urvalsstrategi då t.ex. tidigare kännedom kring intervjupersonen å ena sidan kan stärka studiens resultat. Å andra sidan kan resultatet påverkas av att intervjupersonerna inte förhåller sig sanningsenligt till ämnet samt av forskarens uppfattning av den intervjuades berättelser. Enligt Denscombe (2018) tenderar den som intervjuar och intervjupersonens tidigare vetskap om varandra att äventyra forskarens objektivitet, både vad gäller intervjusituationen samt i bearbetningen och analysen av det empiriska materialet. Skribentens val att ändå utgå från ett bekvämlighetsurval som urvalsstrategi styrks då Denscombe (2018) beskriver föregående

strategi som tämligen snabb, billig och enkel. Då tidsramen att genomföra undersökningen inte var obegränsad föreföll ett bekvämlighetsurval som en rimlig strategi.

Inklusionskriterierna innefattar yrkesverksamma lärare som undervisar i grund- och gymnasieskolan samt lärare behöriga att sätta betyg i ämnet idrott och hälsa. Urvalsstrategin beskrivs vidare som lämplig för undersökningar som kännetecknas av begränsad budget, vilket också går i linje med föreliggande undersökning (Denscombe, 2018).

5.3 Datainsamling

Skribenten skickade en förfrågan till tio verksamma idrottslärare oaktat högstadie- eller gymnasienivå (se bilaga 2). Av de tio lärare som tillfrågades var det fyra som inte alls besvarade förfrågan samt en lärare som tackade nej till deltagande i studien. Samtliga lärare som inkluderats i undersökningens resultat är verksamma lärare som avslutat sin utbildning vid högskola eller universitet och har därmed tillgodogjort sig en lärarexamen. En sammanfattande introduktion till studiens deltagare presenteras nedan. I fråga om arbetslivserfarenhet avses erfarenhet som verksam lärare i relation till studiens problemområde, bedömning och betygsättning i friluftsliv inom ramen för undervisning i idrott och hälsa. Fyra manliga- och en kvinnlig idrottslärare har inkluderats i studiens resultat. Informationen kring lärarnas bakgrund har hanterats konfidentiellt vilket innebär att endast ålder, skolnivå samt arbetslivserfarenhet anges, studiens informanter refereras till som *Lärare 1-5*.

Tabell 1. Lärarnas bakgrund.

Namn	Ålder	Skolnivå	Arbetslivserfarenhet	Omedelbar närhet till natur- grönområde
Lärare 1	28	Högstadiet	4 månader	JA
Lärare 2	30	Högstadiet	1 år	NEJ
Lärare 3	37	Gymnasiet	13 år	NEJ
Lärare 4	35	Gymnasiet	4 år	NEJ
Lärare 5	32	Högstadiet	1 år	NEJ

5.3.1 Intervjuguide

Enligt Dalen (2015) förutsätter intervjuer som kvalitativ forskningsmetod att forskaren i intervjusituationen tar stöd av en intervjuguide, detta gäller särskilt i samband med semistrukturerade intervjuer. I intervjuguiden återfinns studiens centrala teman med intentionen att besvara studiens frågeställningar. Utformningen av frågorna bör även vara öppna i syfte att öka intervjupersonens möjlighet till att fördjupa sina resonemang (Dalen, 2015; Denscombe, 2018). En semistrukturerad intervjuguide skapar förutsättningar för forskaren att vara flexibel i samband med intervjusituationen. T.ex. kan ordningsföljden på frågorna justeras och forskaren kan genom sina följdfrågor bekräfta att intervjupersonens resonemang har uppfattats korrekt, vilket i sin tur medför att relevansen och riktigheten i svaret säkerställs (Denscombe, 2018). Även Dalen (2015) understryker flexibiliteten i denna intervjuform, dessutom hävdar författaren att studiens validitet stärks då forskaren ställer adekvata frågor där intervjupersonen ges tillfälle att komma med innehållsrika och detaljerade beskrivningar (Dalen, 2015). I processen med att utforma intervjuguiden hämtades inspiration från liknande uppsatser. Studiens syfte och frågeställningar fungerade som utgångspunkt för att skapa centrala teman i intervjuguiden och frågorna som formulerades inordnades under

dessa teman (se bilaga 1). I utformningsprocessen av intervjuguiden tog skribenten stöd av både kurskamrater och handledare, även en pilotintervju genomfördes med avsikten att verifiera kvaliteten samt upptäcka eventuella brister i intervjuguiden.

5.3.2 Genomförande

Vid genomförandet av intervjuerna användes en semistrukturerad intervjuguide som hjälpmedel, det senare i syfte att intervjupersonerna skulle ges tillfälle att fritt samt utveckla sina redogörelser inom ramen för undersökningens avgränsning (Dalen, 2015; Denscombe, 2018). Personliga intervjuer har fördelen att man endast behöver ta hänsyn till en källas utsagor, detta underlättar dels vid kontrollen av intervjun, dels vid transkriberingen av intervjun, då endast en person hörs i ljudinspelningen istället för flera som vid exempelvis gruppintervjuer (Denscombe, 2018). Under intervjuerna används tystnaden som något produktivt, den som intervjuar håller sig därför i bakgrunden, detta för att undvika störa intervjupersonens berättelser samt ljudinspelningens kvalitet. Att vara lyhörd är något Denscombe (2018) betonar som en central intervjuenskap, även att tillämpa tystnad vid intervjusituationen tenderar fungera som ett utmärkt hjälpmedel i led om att få fram intressant data. I syfte att minimera tolkningsfel vid analysen av data var det vid ett par tillfällen emellertid nödvändigt att kontrollera kontentan av intervjupersonens berättelse samt att försöka konkretisera innebörden av vad som sagts.

En distinkt fördel med intervjuer inom ramen för kvalitativa undersökningar är att det endast krävs någon form av ljudupptagningsprogram (Denscombe, 2018). De tillfrågade lärarna fick själva avgöra var intervjun skulle genomföras, antingen på lärarens arbetsplats eller via kommunikationsplattformen *Zoom*. Då samtliga lärare uppgav en relativt kort tidsram att allokera för intervjun togs beslutet att genomföra samtliga intervjuer genom det senare alternativet. Detta medförde att några intervjuer genomfördes under lärarnas arbetstid i skolan, samt att några intervjuer genomfördes på kvällstid i lärarnas hemmiljö. Intervjuernas längd varierade med allt från 20 till 34 minuter. När intervjuerna transkriberats analyserades insamlad data med Braun och Clarkes (2006) tematiska analysmetod (TA) i sex olika steg.

5.4 Databearbetning och analys

Då samtliga intervjuer genomförts och transkriberats analyserades det empiriska materialet med hjälp av tematisk analys. Enligt Braun och Clarke (2006) TA en mångsidig och tämligen enkel metod att tillämpa när man aktivt söker efter gemensamma teman i materialet. Analysmetoden uppmärksammar likheter och skillnader i datamaterialet och tidigare författare poängterar att metoden är adekvat för t.ex. studenter med ringa erfarenhet av databearbetning och analys (Braun & Clarke, 2006).

Analysmetodens första steg innebär att göra sig bekant med insamlad data, det senare innebar att samtliga intervjuer transkriberades. Denna process kan beskrivas som otroligt tidskrävande, samtidigt är den central för att kunna genomföra resten av analysen (Braun & Clarke, 2006; Denscombe, 2018). Även Dalen (2015) framställer analys- och tolkningsprocessen av de transkriberade intervjuerna som både tidskrävande och komplicerad. Icke desto mindre är den nödvändig då man genom att studera insamlad data flertalet gånger, framförallt i nära anslutning till intervjuens genomförande, skapar bättre förutsättningar för nästkommande steg i sin dataanalys (Dalen, 2015). Analysmetodens andra steg handlar om att koda data med intentionen att upptäcka information som meningsfullt skildrar det undersökta fenomenet. Färgöverstyckningar användes för att markera stycken som föreföll intressanta för analysen (Braun & Clarke, 2006). Med avsikten att synliggöra gemensamma teman från

transkriberingarna skapades i analysmetodens tredje steg en tankekarta, av tidigare författare benämnt *thematic map*. I det fjärde steget granskades att de preliminära teman som lyfts fram i steg tre överensstämde med kodad data och studiens frågeställningar. Det femte steget innebar att vardera tema som lyfts fram namngavs och till sist, i analysmetodens sjätte och avslutande steg, påbörjades framställningen av resultatet. Relevanta fraser och citat för undersökningens syfte och frågeställningar lyftes fram för att illustrera betydelsen av det undersökta fenomenet (Braun & Clarke, 2006).

5.5 Etiska ställningstaganden

Vad gäller etiska regler kring forskningsprocessen finns fyra övergripande principer fastställda av Vetenskapsrådet, vilka forskaren är förpliktigad att ta ställning till. De etiska principerna är följande: (1) *informationskravet*, (2) *samtyckeskravet*, (3) *konfidentialitetskravet* och slutligen (4) *nyttjandekravet* (Bryman, 2016; Dalen, 2015; Denscombe, 2018). Informationskravet innebär att forskaren delger syfte och metod för undersökningen samt informerar vederbörande att deltagandet i studien är frivilligt (Bryman, 2016; Dalen, 2015). Samtyckeskravet innefattar att deltagarna har självbestämmanderätt kring sitt deltagande, är personen i fråga minderårig krävs dessutom samtycke från föräldrar eller vårdnadshavare (Bryman, 2016). Med ovanstående två punkter i beaktning tilldelades samtliga studiedeltagare ett informationsbrev före det att intervjun ägde rum. Det senare inkluderade studiens syfte, metod, upplysning om konfidentialitet samt deltagarnas rätt om att avbryta intervjun närsomhelst (se bilaga 2). Vad gäller konfidentialitetskravet beskriver Bryman (2016) att information om studiens deltagare ska hanteras med försiktighet. I syfte att uppfylla detta har samtliga intervjupersoners identitet skyddats genom att anonymisera deras namn och könsidentitet. Även skolans namn har uteslutits för att undgå att läsaren med hjälp av uteslutningsmetoden ska kunna spåra studiens deltagare. För att undgå att informationen skulle nå ut till obehöriga har transkriptionerna förvarats i ett dokument som endast forskaren haft tillgång till (Bryman, 2016). Den sistnämnda principen, nyttjandekravet, handlar om att insamlad data uteslutande måste användas till forskningsändamålet (Bryman, 2016). Skribenten införlivar detta krav då t.ex. ljudinspelningar och transkriberingar endast har använts för att besvara undersökningens syfte, varpå materialet raderats.

6 Resultat

I följande avsnitt redovisas resultatet från de fem semistrukturerade intervjuer som genomförts. Syftet med studien var att undersöka lärares uppfattningar av bedömning inom kunskapsområdet friluftsliv i idrott och hälsa. Resultatet presenteras utifrån de teman och underteman som den tematiska innehållsanalysen genererade. I resultatet framkom fyra huvudteman: (1) *Friluftslivets bedömningsmöjligheter* (2) *Friluftslivets bedömningsutmaningar* (3) *Friluftslivets bedömningsstrategier* samt (4) *Rättvis och likvärdig bedömning*.

6.1 Friluftslivets bedömningsmöjligheter

En majoritet av de intervjuade lärarna verkar utifrån skolområden i en innerstadsmiljö där den omedelbara närheten till grönområden är begränsad. Endast en lärare säger sig ha goda möjligheter att bedriva friluftslivsundervisning i direkt anslutning till skolans närområde med närhet till såväl vatten- som grönområde (se tabell 1). Likväl bedömer samtliga intervjuade lärare att deras möjligheter att bedriva undervisning i friluftsliv, och i slutändan bedöma elevernas ämneskunskaper som acceptabla. Två av lärarna beskriver dessutom hur de arbetar med olika friluftslivsaktiviteter kontinuerligt under året i varierande miljöer och årstider vilket återges i nedanstående citat:

Vi har brukar köra lite vinterlöpning bland annat för att testa på aktiviteter även i vintermiljö, mot våren så börjar vi köra lite orientering, lite verktyg, lite eld för att sedan också då ge oss ut och vandra och sedan paddla då som en heldygnsupplevelse.. Där de förhoppningsvis då ska vara... ja ha all kunskap de behöver för att kunna hantera en sån situation. (Lärare 3)

Det kan vara en annan lektion där vi gör en friluftsdag av det då ute och åker skridskor eller paddlar eller grillar korv eller något sånt liksom... Och sen ja, det kan ju också vara typ kartträning, till exempel att man tittar på olika symboler på kartorna och försöker klura tillsammans med en kompis vad det är för någonting och så... så det är väldigt olika liksom. (Lärare 4)

Givet lärarnas begränsade möjligheter till omedelbar närhet av naturområden uppgav samtliga lärare att det inte är någonting de avsevärt uppfattar begränsar deras bedömningsmöjligheter. Lärarna uppger att det finns möjligheter att med hjälp av kollektivtrafiken ta sig till närliggande naturområden eller liknande. Lärare 2, 3 och 4 menar att det snarare handlar om tiden som verkar som en begränsande faktor. Lärare 5 är inne på samma linje och betonar just tillgängligheten av närliggande naturområden som en viktig förutsättning för friluftslivsundervisning.

Jag tror att det om det hade varit enklare och smidigare så tror jag att jag hade kunnat ha jättemycket mer friluftsliv och orientering... och jag tror egentligen att mina elever hade gynnats.. gynnats mer av att ha till exempel mer skridskoåkning, mer löpning och de här sakerna än vad de gynnas av att till exempel ha bollsporter i skolan. (Lärare 5)

Eftersom lärare 1, 2 och 5 arbetar på högstadiet lyfter man fram möjligheten att arbeta med progression i friluftsliv och på så vis säkerställa ett brett bedömningsunderlag i slutet av årskurs 9 då elevernas slutbetyg sätts. Även lärare 3 och 4, som arbetar på gymnasiet, upplever att deras undervisning är progressionsbaserad samt att deras samlade bedömning utgår från ett brett bedömningsunderlag. Hur progressionen i friluftsliv kan se ut för eleverna i årskurs 7 till 9 illustreras enligt följande citat:

...i sjuan kanske man bara gör någon lek ute och att man har saker kring allemansrätten lite teoretiskt så, och sen ju äldre de blir så till exempel mina åttor och nior de har ju exempelvis fått göra en

friluftslivsplanering där de har fått planera en egen friluftaktivitet och motivera utifrån olika aspekter då som allemansrätt och val av plats och område och så vidare, så det är väl en progression att man börjar väldigt basic till att de själva liksom får motivera, hur kan man bedriva friluftsliv så att man följer regler och så att det blir säkert (Lärare 2)

6.2 Friluftslivets bedömningsutmaningar

Trots att samtliga lärare uppger flertalet möjligheter kring bedömning av elevers ämneskunskaper i friluftsliv framkommer emellertid flertalet utmaningar. En av de främsta utmaningarna som framkom i lärarnas utsagor relateras till komplexiteten i att hinna observera alla elever under en lektion samt att bedömningsituationerna ofta utspelar sig i en utomhuskontext där eleverna rör sig över stora ytor. Detta angav en majoritet av de intervjuade lärarna som en av de främsta utmaningarna kring bedömning i friluftsliv (Lärare 2, 3, 4 & 5).

De största utmaningarna skulle jag nog säga är att om man ska bedöma dem på en lektion man har utomhus så det är svårt att vara på flera platser samtidigt... Du kan liksom bara fokusera på några åt gången och gör det med ett grupparbete till exempel så får du gå runt och liksom prata med dem och titta på dem och så, så det skulle jag säga är en utmaning (Lärare 2)

Ja, det är ju att hinna se alla... Det, det är den, det är den största utmaningen, så för att oftast så är man ju i de allra flesta fall så så är det ju ganska stora grupper och vi kan vara flera lärare samtidigt då och då så får man försöka liksom samla upp så mycket information som man kan, men det kan ju vara saker man missar liksom eller så där så att det kan vara ganska svårt. (Lärare 4)

I linje med ovanstående citat problematiserar lärare 3 möjligheten att som lärare kunna se elevernas individuella kunskapsutveckling i den praktiska friluftslivsundervisningen. Lärare 5 lyfter fram ytterligare faktorer som utmanande, dels uppfattar hen att elever påverkas negativt av utomhusundervisning i sämre väder. Mer därtill skildrar läraren en annan utmanande aspekt som däremot inte framkommer i någon av de andra lärarnas intervjuer:

...sen skulle jag också säga att elever som kommer från andra kulturer där de inte har haft möjlighet att röra sig i skog och natur och inte heller har möjlighet till att göra lika bra för sig på de skriftliga delarna heller för att de språkligt börjar på noll. (Lärare 5)

Hur de intervjuade lärarna arbetar för att stötta och tillgodogöra elever med mindre förkunskaper, eller sämre språkliga kunskaper, en adekvat undervisning i friluftsliv redovisas emellertid längre ned i resultatet under rubriken *formativ bedömning*.

Samtliga intervjuade lärare poängterar även svårigheten med att hinna med friluftslivsundervisningen under skolans ordinarie undervisningstid. T.ex. menar lärare 4 att tiden mellan lektionerna verkar begränsande för lärarens undervisning i friluftsliv. Lärare 5 är inne på samma linje och framhåller vikten av kollegial samverkan för att kunna frigöra mer undervisningstid bl.a. genom ämnesöverskridande samarbete. Ett citat som väl belyser friluftslivets utmaningar inom ramen för befintlig undervisning betonas av lärare 3. Till följd av begränsad lektionstid menar läraren att undervisningen i friluftsliv till stor del behöver komprimeras och når därför sällan sin fulla potential.

...en svårighet med friluftsliv är att det ofta tar mer tid.. eeh vilket innebär att man behöver göra schemabrytande aktiviteter för att det ska kunna hinnas med då det är väldigt svårt att göra på en 60 minuters lektion eller 70 minuter lektion på ett vettigt sätt som ger en bra upplevelse.. utan det blir väldigt komprimerat till något något litet som kanske inte ger den där helhetsbilden av vad en naturupplevelse egentligen ger för rekrekationskraft. (Lärare 3)

6.3 Friluftslivets bedömningsstrategier

Vad gäller lärarnas bedömningsstrategier för att överkomma friluftslivets bedömningsutmaningar framkommer olika strategier. I detta stycke indelas lärarnas bedömningsstrategier i två underkategorier, *formativ-* respektive *summativ bedömning*.

6.3.1 Formativ bedömning

Alla intervjuade lärare anger att de i någon utsträckning arbetar formativt med eleverna i sin friluftsupervisning. Att arbeta med formativ bedömning kan till stora delar anses underlätta utmaningen vad gäller elever utspridda över stora områden. Lärarnas formativa bedömningsarbete tar sig ofta i uttryck genom att eleverna författar någon form av loggbok kring vilka aktiviteter som genomförs under lektionstid. En av lärarna exemplifierar:

Eleverna för just nu en loggbok om vad vi gör och vad de vill göra i naturen och kopplar det till ett material om allemansrätten och vad man kan göra i naturen där man skriver löpande och sen kan utvärdera i slutet så får man med det formativa lite mera. (Lärare 1)

Det kan också handla om att eleverna delas in i mindre gruppkonstellationer där de förväntas lösa ett problem eller diskutera olika typer av frågeställningar kring t.ex. allemansrätten. Det kan vidare handla om att eleverna delas in i matgrupper eller paddlingspar och därigenom tillsammans överkommer friluftslivets olika utmaningar. Olika former av stöttning framkommer även i lärarnas formativa bedömningsarbete där lärare dels måste hantera elever med ringa erfarenheter av friluftsliv och vistelse i naturmiljöer eller hantera elever med bristande språkkunskaper.

Återkopplingen till eleverna kan antingen ske muntligt, direkt i anknytning till lärandet, dels under tidens gång. På högstadiet är det övergripande syftet att eleverna i slutet av årskurs 9 ska kunna planera och genomföra en tur i utomhusmiljö, den formativa bedömningen utgör således en central del av högstadielärarnas strategi för att bistå elevernas kunskapsutveckling på bästa sätt, detta återges i citatet nedan.

I samband med att vi har haft teorilektioner har vi pratat om allemansrätten vad man får göra och inte får göra och så har vi liksom konkretiserat det är när vi har varit ute och så har de fått gå tipspromenad i grupper där de får svara på lite påståenden om vad man får göra, vad man inte får göra och så. (Lärare 2)

I linje med ovanstående citat lyfter lärare 5 fram vikten av att kontinuerligt följa upp elevernas lärande, något som kan genomföras med hjälp av digitala verktyg såsom t.ex. frågesportsappen *Kahoot*. På så vis säkerställer man enligt läraren att eleverna förstått innebörden av t.ex. allemansrätten. Inom ramen för lärarnas formativa bedömningsarbete i friluftsliv framkommer skilda exempel på hur lärare arbetar för att stötta eleverna, både i deras kunskapsutveckling och lärande, men också som ett verktyg för att överkomma t.ex. elevers rädslor och ovana av längre vistelser i naturmiljö samt för att överbrygga språkliga barriärer. Lärare 4 poängterar egenskapen av att som lärare vara lyhörd för elevernas erfarenheter och uppfattningar kring friluftsliv och utifrån det stötta eleverna efter bästa förmåga. Lärare 5 menar att elevernas språkförbistringar medför att man som lärare behöver vara extra tydlig och hela tiden följa upp vad eleven förstår och inte förstår. Exempel på lärarnas formativa stötningsarbete anges i nedanstående citat.

...sen måste man ju inte tycka att friluftsliv är helt fantastiskt heller liksom utan... ..det handlar väl mycket om sådana grejer tycker jag stötta och vara nära och lyhörd och lyssna på dem och svara på deras frågor och höra vad de tänker och tycker och så där. (Lärare 4).

...den första nivån på kartan är att de ska gå till ett ställe och ställa sig och vinka där vi fortfarande kan se dem bara för att kontrollera att de faktiskt förstår kartan och vart de befinner sig. så så har vi tänkt. (Lärare 5)

Vidare lyfts den sociala dimensionen av friluftslivet lyfts fram som en central aspekt av den formativa bedömningen. Samtliga lärare låter eleverna arbeta i olika gruppkonstellationer som en del av bedömningsprocessen. Att låta eleverna lära av varandra blir således en betydelsefull del av lärarnas formativa arbete vilket illustreras i nedanstående citat.

...det är ju en viktig del i lärprocessen tycker vi alltså, vi går ju igenom grunderna och så men så är det ju så att det jag tycker är bra om de får prata ihop sig och vara i grupper och diskutera och sådär och sen förhoppningsvis så är det ju så att man tagit med sig det som vi har pratat om på lektionerna. (Lärare 4)

I lärarnas formativa bedömning realiseras ofta den teoretiska undervisningen i praktiken, vilket utgör en uppföljning för läraren att se hur väl eleverna förstår den teoretiska undervisningen och praktiskt kan applicera sina kunskaper i naturmiljöer. Samtidigt som formativa arbetssätt enligt lärarna främjar möjligheten att låta eleverna lära av varandra lyfts även utmaningar och nackdelar fram med formativ bedömning. Enligt lärare 5 kan det till exempel handla om elever som är ovana att involveras i bedömningen. Lärare 1 och 2 menar även att den formativa bedömningen dels är tidskrävande, dels komplex då man riskerar att missa vad som sägs i vissa elevgrupper. För att undkomma denna problematik arbetar eleverna med t.ex. loggböcker eller mindre gruppinlämningar.

Ytterligare en utmaning som framkommer med formativ bedömning är den upplevda svårigheten med att relatera den bedömningen till konkreta lärandemål eller kunskapskrav. Detta är något en majoritet av de tillfrågade lärarna ser som en utmaning. Lärare 1, 2 och 5 menar att det ofta handlar om formativ bedömning som rör säkerhets- eller ordningsfrågor i naturen, t.ex. återkoppling kring vad som är rätt eller fel utifrån allemansrätten. Lärare 3 och 4, som arbetar i gymnasieskolan, instämmer i detta och belyser faktorer i den formativa bedömningen som berör hur eleverna hanterar sin packning, tar ansvar för situationens krav, eller förmågan att hantera friluftslivets olika material varsamt. Här framhålls dock svårigheten med att relatera elevernas lärande till kunskapskraven i den formativa bedömningen.

Ja, det försöker jag göra genom att hela tiden ge liksom feedback på vad de gör för någonting och på vilket sätt de gör det, sen är det inte alltid att man hinner koppla det till direkta kunskapskrav, men man har pratat om det tidigare var det är man förväntar sig, vad man kräver och sen när man väl är ute och genomför det så försöker man hela tiden ge tips och man försöker ge feedback på, vad man kan tänka på om ryggsäcken är snedpackad. (Lärare 3)

...man brukar ju prata med dem om vad de ska tänka på och vara försiktiga med materialet och typ såna här saker men att man kanske inte pratar så mycket om själva omdömena... ..man pratar liksom mycket om att ta ansvar för situationen eller på det viset som man kanske inte pratar liksom riktigt utifrån kunskapskraven så, utan mer på ett annat sätt liksom. (Lärare 4)

Lärare 3 talar om vikten av tydliga förväntningar, både som ett stöd för eleverna men också som en trygghet kring vad det är som i slutändan bedöms. Även lärare 4 betonar detta som centralt i det formativa arbetet samt vikten av att tydliggöra för eleverna när bedömningen sker. Lärare 1 styrker ovanstående resonemang och framhåller vikten av att didaktiskt kunna

förklara för eleverna varför friluftslivet är en del av idrott och hälsa och således en del av den summativa bedömningen i ämnet.

6.3.2 Summativ bedömning

Vad gäller de intervjuade lärarnas summativa bedömningspraktik kan konstateras att teoretiska uppgifter som syftar till att självständigt planera en vandring eller friluftstur utgör en vanligt förekommande examinationsuppgift för eleverna. Gymnasielärarna framställer genomförandedelen av planeringen som betydelsefull för vilket omdöme eleven i slutändan tilldelas. Vidare lyfts förmågor såsom att hantera friluftslivets olika material samt tekniker vid t.ex. kanotpadding som en del av gymnasielärarnas summativa bedömning i friluftsliv. Förmågan att förstå och tillämpa allemansrätten med respekt för naturen lyfts av samtliga lärare fram som en central aspekt av vad som i slutändan betygsätts. Orientering, eller förmågan att orientera sig i naturmiljöer, utgör en form av friluftsliv som enligt samtliga lärare är betydelsefull i ett säkerhetsperspektiv. Lärare 3, 4 och 5 tillämpar punktorientering som examinationsform där primärt elevens förmåga att orientera sig i naturmiljö testas. Enligt högstadielärarnas berättelser teoretiseras till stor del den summativa bedömningen av elevernas kunskaper i friluftsliv såsom ovan beskrivits i form av t.ex. loggböcker eller gruppuppgifter. I samband med att eleverna enskilt arbetar med teoretiska examinationsuppgifter lyfter lärare 2 fram en intressant och utmanande aspekt av den summativa bedömningen vilket återspeglas i citatet nedan:

...när vi gör sån planering av teori så är det också svårt med bedömningen.. hur väl dom hade kunnat utföra det de skriver om i verkligheten, för det är en sak att sitta i ett klassrum och skriva på en dator hur man hade gjort upp en eld, hur jag hade planerat min packning... ..Det är en sak att skriva det liksom i klassrummet, men det är en sak att göra det i verkligheten också så att det är svårt att. Ja, så det är väl en klurig del av bedömningen att veta hur väl eleverna gör saker praktiskt kontra teoretiskt.
(Lärare 2)

Två av högstadielärarna vittnar även om hur eleverna generellt är mer intresserade av den summativa bedömningen än den formativa. Lärare 1 och 2 beskriver hur deras elever upplever stress kring betygen och hur rådande "betygshets" i skolan medför att eleverna efterfrågar ökad transparens kring vad som ingår i bedömningen i friluftsliv. Det senare menar lärare 1 inte alltid är helt enkelt att konkretisera vilket avspeglas i följande citat:

...de undrar vad de ska bedömas på och jag har varit ganska ärlig att få sagt att det är ett ganska oklart område när det gäller bedömning när man kollar på kunskapskraven, men då säger jag att deltagande är viktigt, att man ska kunna förstå lite helhetsprinciper kring friluftsliv samt förmågan att kunna planera friluftsliv ur ett säkerhetsperspektiv.. och även att kunna allemansrätten då (Lärare 1)

Att säkerställa ett brett bedömningsunderlag för den summativa bedömningen framhåller samtliga intervjuade lärare som en tidskrävande och arbetstung uppgift, vilket också kräver kontinuerlig dokumentation med god struktur. En majoritet av de intervjuade lärarna poängterar även att mycket av friluftslivets värden försvinner om man som lärare står och antecknar vad eleverna gör eller går runt och filmar eleverna (Lärare 2, 3, 4).

Tillvägagångssättet för att bedöma elevernas rörelsekvaliteter förefaller därför inte lika självklar som vid andra arbetsområden i det centrala innehållet såsom kunskapsområdet rörelse till musik och dans då t.ex. videodokumentation av elevernas rörelsekunnande frekvent används. Detta återspeglas i följande citat:

...när man är utomhus och gör aktiviteter så är det ju svårt att stå med penna och papper och stå och anteckna exempelvis och det är ju inget moment man kanske går runt och filmar eleverna som jag gör med dansen till exempel, för då kan jag filma hela klassen när de dansar tillsammans, med friluftslivet

de är inte lika enkelt, så där får man ju försöka anpassa till att man gör aktiviteter där man kan gå runt och prata med eleverna där de får lämna in små saker i grupp eller så (Lärare 2)

6.4 Rättvis och likvärdig bedömning

Med avsikten att säkerställa en rättvis och likvärdig bedömning av elevernas ämneskunskaper i friluftsliv redogör de intervjuade lärarna för varierande strategier i syfte att uppnå detta. I grunden förefaller lärarnas tillvägagångssätt likvärdiga. Lärarnas utsagor har tematiserats och presenteras nedan under avsnitten validitet respektive reliabilitet, två begrepp centrala för en rättvis och likvärdig bedömning.

6.4.1 Validitet

För att säkerställa bedömningens validitet, men även undvika att bedömningen utgår ifrån ett för alltför snävt bedömningsunderlag, poängterar samtliga lärare vikten av att låta eleverna visa sina kunskaper vid flera tillfällen och genom olika bedömningsformer i friluftsliv. Att således utgå från ett brett bedömningsunderlag är något de intervjuade lärarna menar stärker såväl bedömningens validitet som reliabilitet. Samtidigt beskrivs detta som en utmanande del av lärares bedömningspraktik. Till följd av att det är svårt att särskilja eleverna individuella kunskapsutveckling beskriver gymnasielärarna hur man i vissa delar av den praktiska friluftsun- dervisningen utgår från en kollektiv kravnivå i bedömningen. Det senare innebär att elever som deltar i undervisningen och inte sticker ut åt något håll hamnar i mitten av bedömnings- skalan. Denna bedömning kompletteras med vad eleven presterar i den teoretiska delen av be- dömningen i samma situation. En annan intressant omständighet som framkommer i gymna- sielärarnas utsagor var att distansundervisningen i friluftsliv ur ett bedömningsperspektiv gjorde det enklare att bedöma elevens ämneskunskaper, samtidigt kunde inte lärarna stötta eleven i sitt lärande, vilket återges i följande citat:

...under pandemin skulle eleverna spela in en videodagbok och skapa en egen friluftsdag där de var ute och vandrar till exempel. Då var det ju ganska lätt att bedöma på det viset liksom, men det var ju samtidigt en svår uppgift för många elever (Lärare 4)

Lärare 2 arbetar utifrån liknande arbetssätt som gymnasielärarna, detta genom att följa upp egna anteckningar med det eleverna praktiskt presterat samt i relation till elevens egna anteckningar. Lärare 1 problematiserar det faktum att bedömningen inom kunskapsområdet friluftsliv är av lägre kvalitet än andra delar av det centrala innehållet. I linje med detta vittnar lärare 5 även om hur eleverna tenderar att fuska i såväl praktiska- som teoretiska examinationsuppgifter, vilket i sin tur medför att bedömningen blir ogiltig. Läraren poängterar därför vikten av att hela tiden följa upp och säkerställa att eleven förstår innebörden av sina resonemang. Det senare skildras i följande citat:

...alltså dom fuskar ju väldigt mycket och då gäller det ju verkligen att man vet att man har involverat eleverna i undervisningen att man kan säkerställa att de faktiskt vet någonting så att... om Pelle nu har skrivit ett prov som är fantastiskt, men jag har sett att Pelle, men när jag ställer frågan om hur man ska göra upp elden i naturen och Pelle svarar att man får elda på mossa det går jättebra, då vet ju jag att det här ser misstänksamt ut och då kan man ju följa upp det så har ju vi fått göra flera gånger, följa upp eleverna (Lärare 5)

För att stärka bedömningens validitet hade två av de intervjuade lärarna önskat tydligare transparens från kurs- och läroplan avseende vad som ska ingå i bedömningen i friluftsliv. Lärare 1 önskar tydligare formuleringar och exempel på vad som i slutändan ska generera omdömet E jämfört med t.ex. C- eller A-nivå, något som finns kopplat till andra kunskapsområden. Lärare 3 understryker att tydligare skrivelser i det centrala innehållet hade

ökat bedömningens validitet, och i slutändan också stärkt en rättvis och likvärdig bedömning inom ämnet då skillnader avseende olika skolor och lärares bedömning inom kunskapsområdet varierar mycket.

...hade det stått i kursplanen till exempel att du ska kunna tälja en sked, du ska kunna göra upp eld med naturmaterial, du ska kunna återge allemansrätten...alla de här sakerna då som man skulle kunna koka ner till någon typ utav prov så hade det ju varit enklare, men riktigt så enkelt är det ju inte utan det blir ju, de ska ju kunna förstå, liksom naturen och naturupplevelsen som en rekreativkraft och hur man då kan använda det och att också kunna vara fysiskt aktiv i naturen på ett säkert och tryggt sätt.. och det är det ju svårt att veta exakt vad som ligger i de begreppen så klart så det ser jag ju såklart som en utmaning, jag vet ju att det är jättestora skillnader på olika skolor hur mycket och vad man gör och vad man kräver (Lärare 3)

6.4.2 Reliabilitet

Majoriteten av de intervjuade lärarna vittnar om tillräckliga möjligheter att bedöma elevers kunskaper vid olika tillfällen. Lärare 5 har tre idrottslektioner i veckan vilket ökar lärarens möjlighet att observera elevernas kunskaper vid olika tidpunkter. Lärare 4 belyser emellertid en utmaning för elever som eventuellt behöver komplettera missade lärtillfällen, givet lärarens möjlighet att erbjuda flertalet praktiska moment i friluftsliv brukar det i slutändan ordna sig. Lärare 3 menar att eleverna under ett normalår ges goda möjligheter att visa sina kunskaper i friluftsliv såväl teoretiskt som praktiskt, något coronapandemin delvis förhindrat. Lärare 2 hade emellertid önskat att i högre utsträckning kunna följa upp elevens teoretiska kunskaper praktiskt. Lärarens bedömningstillfällen har främst genomförts under höstterminen och då vårterminens friluftsdag är förlagd i slutet av maj genomförs ingen bedömning vid det tillfället. Samtliga lärare vidhåller att bedömningens reliabilitet stärks av att eleverna ges möjlighet att visa sina kunskaper i olika förhållanden och miljöer samt under olika årstider. Hur det senare kan se ut i praktiken återges i följande citat:

... att ha fler perioder med friluftsliv integrerade under året tänker jag.. Nu blir det så att det blir för oss här på den här skolan att det hamnar ofta på våren friluftslivet, men att man hade kunnat få med mer aktiviteter på vintern också och kanske i början av hösten.. Så fler tillfällen att kunna vara med att visa sina kunskaper i olika aktiviteter och att det blir både på vinterhalvåret och på sommarhalvåret mer, så tänker jag (Lärare 1)

En majoritet av de intervjuade lärarna använder sambedömning som ett sätt att stärka bedömningens reliabilitet och i förlängningen en rättvis och likvärdig bedömning. Endast en av de intervjuade lärarna anger emellertid att hen inte ges möjlighet till detta då läraren arbetar som ensam idrottslärare på sin skola (lärare 2). Lärare 5 sambedömer alla examinationsmoment i undervisningen tillsammans med sin lärarkollega, något läraren menar skapar trygghet i bedömningssituationer samt bidrar till ökad samsyn kring vad som ska bedömas. Lärare 3 och 4 tillämpar sambedömning främst inom friluftsliv eftersom det kan vara svårt att som ensam lärare hinna observera alla elever. Kollegiala avstämningsmöten efter genomförda friluftaktiviteter utgör centrala tillfällen för lärarna att stärka bedömningens reliabilitet. Även lärare 1 framhåller sambedömning som värdefull då man får fler ögon på sin bedömning. Majoriteten av lärarna uppmärksammar sambedömning som en adekvat arbetsmetod i syfte att stärka bedömningens reliabilitet. Detta problematiseras dock av lärare 3 som å ena sidan menar att sambedömning är bra, å andra sidan att det sker i alldeles för liten utsträckning för att de ska få någon egentlig effekt. Ökad tydlighet i centralt innehåll för vad eleverna ska genomföra i friluftsliv samt vad som ska bedömas i kunskapskraven är något läraren menar hade ökat likvärdigheten inom ramen för bedömning i friluftsliv.

...sambedömning är ju bra, men det blir ju på väldigt liten skala. Jag hade ju gärna sett att det varit ännu tydligare från Skolverket, för även om vi sambedömer kanske mellan våra två skolor och då är vi sju, åtta lärare, men vi är ju flera tusen lärare i Sverige så det skulle ju ändå innebära en.. skolan inte skulle vara likvärdig för det, och det vi gör skulle inte vara likt det som andra gör ändå..Så större tydlighet i kunskapskraven och centralt innehåll hade hjälpt. (Lärare 3)

7 Diskussion

Detta avsnitt inleds med en metodreflektion. Därefter diskuteras undersökningens resultat utifrån studiens teoretiska ramverk samt med förankring i tidigare forskning. Till sist presenteras studiens slutsatser och implikationer.

7.1 Metoddiskussion

Intervjuer som metod i undersökningar med kvalitativ forskningsansats inbegriper såväl fördelar som nackdelar. Som fördelar betonar Denscombe (2018) att intervjuer kräver relativt lite utrustning vid genomförandet. Det finns också hög grad av flexibilitet då forskaren vid t.ex. semistrukturerade intervjuer kan justera sina frågor och utveckla undersökningens riktning under forskningsprocessen. Ytterligare en fördel med intervjuer är att intervjupersonen ges tillfälle att resonera kring sina ståndpunkter och uppfattningar kring ett fenomen, därmed kan fenomenet eller samtalsämnet undersökas mer djupgående. Skribentens val av semistrukturerade intervjuer som metod bör därför anses som adekvat och som en av studiens styrkor då metoden är i linje med forskningsfrågan. Nackdelar med intervjuer inbegriper å andra sidan att undersökningens data baseras på vad intervjupersonerna säger, och inte vad de gör. Det senare medför att validiteten i undersökningen kan påverkas negativt då intervjupersonerna inte talar sanning. Vidare kan analysprocessen av insamlad data beskrivas som otroligt tidskrävande (Denscombe, 2018).

I syfte att stärka undersökningens validitet genomfördes personliga intervjuer med samtliga informanter. Samtliga intervjuer genomfördes även med likvärdiga förutsättningar för samtliga informanter, d.v.s. utan vare sig tidspress eller påverkan från andra intervjudeltagare. Enligt Bryman (2016) är det senare betydelsefullt om avsikten är att stärka undersökningens validitet eftersom intervjupersonen inte kan påverkas av någon annan i samband med intervjun. Denscombe (2018) refererar emellertid till fenomenet *intervjuareffekt* vilket implicerar att forskarens identitet påverkar intervjupersonens uttalanden. Samtidigt understryker författaren att internetbaserade intervjuer till stor del motverkar denna problematik, något som påverkar den genomförda undersökningens trovärdighet positivt då samtliga intervjuer genomfördes via kommunikationsplattformen *Zoom* (Denscombe, 2018). En pilotintervju genomfördes även i syfte att stärka undersökningens validitet samt för att upptäcka eventuella brister i intervjuguidens utformning. Det senare är att betrakta som en annan av studiens styrkor då Bryman (2016) förklarar detta som ett centralt steg i hur en intervjuguide bör utformas. Att genomföra pilotintervjuer samt att ytterligare förfina intervjuguiden i relation till studiens syfte och frågeställningar kan tillskrivas signifikant betydelse för att upprätthålla god kvalitet i studien (Dalen, 2015; Denscombe, 2018). Då intervjuguiden diskuterats med såväl kurskamrater som handledare gjordes inga korrigeringar efter pilotintervjuns genomförande. Utfallet av intervjun ansågs tillfredsställande och kom även att inkluderas i resultatet.

En semistrukturerad intervjuguide gör det möjligt för intervjupersonen att tala fritt kring det avgränsade problemområdet. Utgångspunkten för skribenten var huvudfrågorna i respektive temaområde i intervjuguiden, dessa framfördes sedermera till intervjupersonerna på ett likvärdigt sätt. Denscombe (2018) framhåller detta som centralt för att kunna hitta gemensamma teman i intervjupersonernas svar. Skribenten varierade däremot sina följdfrågor beroende på intervjupersonens resonemang, något Denscombe menar kan försvåra analysen av datamaterialet. Mer därtill kan transkriberingsprocessen försvåras av t.ex. intervjupersonens tonfall, dialekt eller användande av pauser. Denscombe (2018) förklarar att detta till viss del kan fränta fragment av det empiriska materialet något som i sin tur inverkar

negativt på undersökningens validitet. I led om att undvika ovanstående problematik transkriberades samtliga intervjuer omedelbart efter det att intervjun hade genomförts.

En svaghet med undersökningen inrymmer det begränsade antalet informanter som inkluderats i resultatet. Studiens syfte var dock aldrig att vara heltäckande för en hel målgrupp utan endast att undersöka en mindre referensgrupps uppfattningar och skildringar av det undersökta fenomenet. Givet den begränsade tidsram att genomföra studien var ett mindre antal informanter nödvändigt att beakta. Detta eftersom analysprocessen av semistrukturerade intervjuer bör betraktas som oerhört tidskrävande (Dalen, 2015; Denscombe, 2018). En annan förefallande svaghet med studien är att skribenten utgick från ett bekvämlighetsurval. Denscombe (2018) problematiserar bekvämlighetsurval som urvalsmetod och menar att det är svårt att jämföra ett bekvämlighetsurval med god forskning (Denscombe, 2018). Skribenten har emellertid inte förhållit sig lättjefullt till undersökningen, utan strävat efter att upprätthålla god forskningspraxis. Deltagarna i studien är samtliga behöriga lärare som undervisar i grund- eller gymnasieskolan med erfarenhet av att bedöma elever inom kunskapsområdet friluftsliv. Lärarna som inkluderats i studiens resultat valdes således inte enkom utifrån att de var enklast att nå, utan för att lärarnas profil överensstämde med inklusionskriterierna för studien.

För att säkerställa god kvalitet i en undersökning framhåller Bryman (2016) tre centrala aspekter för att en undersökning ska kunna tillskrivas god kvalitet, dessa är (1) *tillförlitlighet*, (2) *pålitlighet* samt (3) *överförbarhet*. Signifikant för tillförlitligheten är att studien undersöker det som ämnas undersökas, i denna studie lärares uppfattningar av bedömning inom kunskapsområdet friluftsliv i idrott och hälsa. Det senare kan inbegripa att intervjupersonen uppfattar respektive temaområde i intervjuguiden i enlighet med forskarens intentioner, vilket säkerställdes i samband med genomförandet av pilotintervjun. Undersökningens pålitlighet inrymmer att tolkningen baseras på ändamålsenliga tankar med koppling till intervjupersonernas citat. Den sistnämnda aspekten, överförbarhet, implicerar att undersökningens resultat kan appliceras i likvärdiga kontexter (Bryman, 2016). Tillförlitligheten i föreliggande studie är att betrakta som hög då intervjuguiden diskuterats med såväl kurskamrater som handledare samt att en pilotintervju genomförts. Studiens pålitlighet är också att betrakta som god eftersom skribenten exemplifierar resultatdelen med hjälp av lärarnas utsagor, vilket gör studien transparent. Undersökningens resultat varken kan, eller bör generaliseras. Detta var heller inget skribenten hade för avsikt att göra givet valet av den kvalitativa forskningsansatsen. Syftet med studien var att undersöka lärares uppfattningar av bedömning inom kunskapsområdet friluftsliv i idrott och hälsa. Det senare med ambitionen om att uppnå en fördjupad förståelse för en mindre grupp informanters perspektiv kring det valda problemområdet. Studiens resultat är heller inte överförbart till andra lärares bedömningspraktiker i friluftsliv då det kan tänkas rimligt att andra lärare resonerar annorlunda utifrån sina bedömningsförutsättningar. De intervjuade lärarnas utsagor är emellertid väl i linje med tidigare forskning, i denna studie synliggörs dock ytterligare nyanser och skillnader mellan lärare och i relation till just området friluftsliv.

Angående skribentens val att undersöka lärares uppfattningar av bedömning i friluftsliv utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande och bedömning kan betraktas både som en styrka och svaghet med studien. Då syftet var att med öppenhet undersöka lärares uppfattningar kring fenomenet förefaller valet av det sociokulturella perspektivet som adekvat. De intervjuade lärarnas utsagor uppmärksammar emellertid flertalet faktorer som ligger utanför lärarens handlingsutrymme, t.ex. ramfaktorer i form av begränsad undervisningstid samt brist på omedelbar närhet till naturområden. Utifrån lärarnas skildringar förefaller ramfaktorteorin som en alternativ teoretisk referensram. Ramfaktorteorin har sin utgångspunkt i att undervisning skapas och tilldelas plats utifrån olika ramar som endera begränsar eller möjliggör olika

undervisningsformer (Lundgren, 1999). Samtidigt visar studiens resultat att samlärande är en viktig förutsättning för lärarna att kringgå de utmaningar vad gäller ramfaktorer som verkar begränsande för lärares handlingsutrymme. Det senare stärker skribentens val att analysera och tolka studiens resultat utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande och bedömning. Dessutom är skolans styrdokument starkt influerade av Vygotskij och det sociokulturella perspektivet på lärande (Skolverket, 2012), vilket i förlängningen innefattar att bedömningen sker i ett socialt och kulturellt samspel (Gipps, 1999).

7.2 Resultatdiskussion

Syftet med studien var att undersöka lärares uppfattningar av bedömning inom kunskapsområdet friluftsliv i Idrott och Hälsa. Utifrån studiens mer preciserade frågeställningar har följande aspekter av lärares bedömningspraktiker i friluftsliv undersökts: (1) Vilka möjligheter uppfattar lärare att det finns vad gäller bedömning av elevers kunskaper i friluftsliv? (2) Vilka utmaningar uppfattar lärare att det finns vad gäller bedömning av elevers kunskaper i friluftsliv? (3) Hur arbetar lärare med formativ- respektive summativ bedömning i friluftsliv? (4) Vilka strategier använder lärare för att säkerställa en rättvis och likvärdig bedömning i friluftsliv?

I följande avsnitt sammanfattas studiens resultat under tre rubriker, (1) Friluftslivets bedömningsmöjligheter och utmaningar, (2) Friluftslivets bedömningsstrategier, och slutligen (3) Rättvis och likvärdig bedömning. I diskussionen analyseras de teman som den tematiska analysen genererade. Dessa teman analyseras utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande och bedömning samt med stöd av tidigare forskning kring lärares bedömningspraktiker i ämnet idrott och hälsa.

7.2.1 Friluftslivets bedömningsmöjligheter och utmaningar

Av undersökningens resultat framgår att de intervjuade lärarna finner såväl möjligheter som utmaningar avseende bedömning av elevers kunskaper i friluftsliv. En majoritet av lärarna uppfattar sina förutsättningar som acceptabla när det gäller att bedöma elevernas kunskaper vid flera tillfällen. En av högstadielärarna framhåller emellertid önskemål om att i större utsträckning kunna följa upp sina elevers teoretiska kunskaper i praktiskt. Att eleverna inte ges möjlighet att genomföra planeringen av sin examinationsuppgift i friluftsliv kan utifrån ett sociokulturellt synsätt på lärande och bedömning anses problematiskt, detta då lärarens möjligheter till mediering och stöttning reduceras. Som exempel på progressionsbaserad undervisning skildrar gymnasielärarna hur deras elever ges tillfälle att visa sina kunskaper, dels under olika årstider, dels under olika förhållanden och miljöer samt med olika metoder och redskap. Trots att majoriteten av lärarna verkar utifrån skolområden där omedelbar närhet till naturområden saknas beskriver lärarna hur de ändå uppfattar sina bedömningsmöjligheter som godtagbara. Detta ställs i kontrast till tidigare forskning på området som betonar att verksamma lärare, givet liknande förutsättningar, tenderar att agera med uppgivenhet framför kreativitet och därmed inte ger eleverna tillräckligt goda förutsättningar till lärande inom kunskapsområdet friluftsliv (Londos m.fl., 2016; Seger, 2014, 2016).

Som bedömningsutmaningar framkommer en spännvidd av utmanande faktorer i de intervjuade lärarnas utsagor. Som främsta utmaningar lyfts ramfaktorer fram såsom t.ex. begränsad lektionstid samt omedelbar närhet till grönområden, något som tidigare forskning på området också konstaterat som utmanande faktorer (Lundvall & Meckbach, 2008; Skolinspektionen, 2018). Ytterligare utmaningar som framkommer relateras till svårigheten att hinna se alla elever individuellt under lektionstid och därigenom att följa elevernas

individuella kunnande och kunskapsutveckling. För att överbrygga denna utmaning får eleverna ofta arbeta med loggböcker, såväl självständigt som i grupp. Att eleverna delas in i grupper underlättar till viss del lärarens möjligheter för formativt arbete med eleverna. Inom friluftsliv tillskrivs därför samlärande en signifikant betydelse för elevernas kunskapsutveckling, och i förlängningen också det sociokulturella perspektivet på lärande där såväl människors handlingar, som det talade- och skrivna språket har fundamental betydelse för lärande och utveckling (Säljö, 2014).

7.2.2 Friluftslivets bedömningsstrategier

Utifrån undersökningens tredje frågeställning diskuteras under denna rubrik hur lärare arbetar med formativ- respektive summativ bedömning inom friluftsliv. Resultatet indikerar att lärare uppfattar såväl utmaningar som möjligheter inom respektive bedömningsform.

Lärarnas formativa bedömningsstrategier innefattar tillämpning av medierande redskap samt stöttning i olika former. Med stöttning avses begreppet scaffolding, d.v.s. en metafor för den mediering eller stöd som förekommer i dialogen mellan lärare och elev i samband med undervisning (Lindberg, 2013). Multimodala hjälpmedel såsom t.ex. *Kahoot* används i syfte att följa upp elevernas ämneskunskaper inom allemansrätten. En orienteringskarta kan också utgöra ett medieringsredskap för eleverna, men också som metod för läraren att i verkligheten kunna se elevers förståelse av kartan. Detta exemplifieras av lärare 5 där t.ex. nyanlända elever till en början får visa sin förståelse av kartläsning genom att förflytta sig till ett ställe där de fortfarande syns och kan vinka till läraren. Lärares stötningsarbete kan också innebära att vara lyhörd för elevernas varierande erfarenheter och uppskattning av friluftslivets värden. Givet lärarnas upplevda utmaning att under lektionstid kunna se och bedöma elevers kunskaper i friluftsliv förefaller lärarens stötningsarbete samt möjligheter till mediering också som en utmaning. Eftersom resultatet visar att lärare delar in elever i mindre grupper för att underlätta bedömningen kan det tänkas rimligt att lärarens stöttning i friluftsliv också sker på gruppnivå i högre utsträckning än individuell nivå.

Undersökningens resultat visar också att formativ bedömning utgör en central del av bedömningsprocessen, men också som ett sätt att överbrygga utmaningen med att bedöma flertalet elever som rör sig över stora ytor. Enligt flera av lärarna värdesätts därför den sociala dimensionen av friluftslivet i vilken samlärande premieras, t.ex. genom olika former av grupparbeten såsom matgrupper eller paddlingspar. Detta är i enlighet med Gipps (1999) slutsatser som poängterar vikten av att som lärare skapa undervisningssituationer som möjliggör just samlärande. Här tillskrivs också yttre stöd och stöttning i form av lärare eller mer kunniga personer i elevens närvaro signifikant betydelse (Gipps, 1999). Stöttning med hjälp av andra, inom området mer kunnigare personer, är också en form av scaffolding som är central inom det sociokulturella perspektivet på lärande (Lindberg, 2013). I vilken utsträckning studiens lärare kan tillgodose detta går dock inte att fastslå. Noterbart är också att de intervjuade lärarna enbart nämner formativ återkoppling, från läraren själv, i relation till elevernas enskilda- eller kollektiva lärande. Det framkommer alltså inte explicit några andra varianter av formativ bedömning, såsom t.ex. kamratbedömning eller självbedömning, vilka värdesätts högt av elever i andra studier inom fältet (Casson, 2009).

Utifrån studiens resultat kan också konstateras att formativ bedömning tar mycket tid i anspråk och ofta innefattar återkoppling i flera omgångar. Detta är något som överensstämmer väl med tidigare forskning (Tolgfors, 2017). Ytterligare perspektiv som framkommer i lärarnas utsagor kring formativ bedömning relateras till svårigheten att knyta an den formativa återkopplingen till specifika kunskapskrav. Även det går att relatera till tidigare forskning,

som också antyder att eleverna behöver involveras mer i bedömningen som ett led i att öka både elevens och lärarens förståelse av vad det är som i slutändan bedöms (Leirhaug & Annerstedt, 2015). Det senare är något som också påvisas i undersökningens resultat då ett par lärare i studien återger att eleverna i högre grad önskar att involveras mer i bedömningen, framförallt vad gäller den summativa bedömningen. Eftersom eleverna explicit uttrycker en vilja om att bli mer involverade i bedömningen kan det tänkas rimligt att man som lärare i högre utsträckning delar sin auktoritet i bedömningsfrågor. Detta är även något Gipps (1999) understryker som värdefullt då elever som i högre omfattning involveras i bedömningen också utvecklar sin förmåga att bedöma sina egna prestationer, vilket inom ramen för både formativ- och summativ bedömning kan ses som betydelsefullt.

En majoritet av lärarna understryker det fundamentala i att klargöra för eleverna vad som ska bedömas, när det ska bedömas samt hur och när bedömningen sker. Detta innefattar enligt en majoritet av studiens lärare att dels tydliggöra vad som förväntas av eleverna, dels att didaktiskt förklara för eleverna varför de ska kunna utföra vad som förväntas av dem. Att tydliggöra förväntningar och lärandemål är något Gipps (1999) understryker som centralt inom ett sociokulturellt synsätt på bedömning och är även en central aspekt i linje med att ge eleverna reellt inflytande över sitt lärande. Eftersom lärprocessen enligt Gipps (1999) förutsätter aktiv närvaro av samtliga deltagare betonas särskilt värdet av att synliggöra förväntningar med tydlig struktur. Emellertid visar undersökningens resultat att detta inte alltid är en helt enkel uppgift för lärarna, något som också avspeglas i lärarnas upplevda svårighet att relatera den formativa bedömningen till explicita kunskapskrav. Även svårigheten i att konkretisera och tolka kunskapskravens värdeord, både för eleverna och för lärarens del, är något som framkommer i tidigare forskning (Annerstedt & Larsson, 2010; Seger, 2014; Svennberg m.fl., 2014; Svennberg, 2017). Undersökningens resultat visar i linje med tidigare forskning att bedömning av elevens kunskaper i friluftsliv är ett komplext arbete. Likväl kan konstateras att studiens lärare inte grundar sin bedömning på magkänslan, utan snarare försöker samla ett brett bedömningsunderlag där eleverna har getts tillfälle att visa sina kunskaper genom olika undervisningsformer samt vid olika tillfällen.

Resultatet visar också att orientering fortfarande är en vanligt förekommande aktivitet som bedöms summativt inom kunskapsområdet friluftsliv. Noterbart är att studiens lärare främst bedömer elevernas förmåga att orientera sig i naturmiljö som metod och redskap för friluftsliv, således bedöms inte elevens fysiska förmåga att orientera sig på tid. Detta ställs i kontrast mot tidigare forskning som uppmärksammat en problematik kring att verkamma lärare väger in kvantitativa mått i sin bedömning (Londos m.fl., 2016; Seger, 2014, 2016).

7.2.3 Rättvis och likvärdig bedömning

Med syftet att främja en rättvis och likvärdig bedömning av elevens kunskaper i friluftsliv framhålls olika strategier som betydelsefulla. Lärarnas tillvägagångssätt förefaller i grunden lika, emellertid konstateras en viss begränsning kring lärarnas förmåga att uppnå en adekvat bedömning. Att säkerställa bedömningens validitet, d.v.s. bedömningens giltighet (Gustafsson m.fl., 2014; Hirsh, 2019; Klapp, 2015), innefattar enligt de intervjuade lärarna att vid den samlade bedömningen utgå från ett brett bedömningsunderlag där såväl elevens praktiska som teoretiska kunskaper beaktas. För att möjliggöra detta poängterar lärarna betydelsen av att låta eleverna visa sina kunskaper vid flera tillfällen, genom olika aktiviteter samt i varierande förhållanden och miljöer. Huruvida lärarna lyckas med detta förefaller enligt lärarnas utsagor ske med varierande tillfredsställelse. Det faktum att en av lärarna efterfrågar ökade möjligheter att följa upp elevernas teoretiska kunskaper praktiskt antyder å ena sidan att läraren är väl införstådd i validitetsproblematiken kring fenomenet underrepresentation. Å

andra sidan medföljer en likvärdighetsproblematik om bedömningen är alltför fokuserad på elevernas teoretiska kunskaper framför praktiska.

Som konsekvens av komplexiteten med att särskilja elevernas självständiga kunskapsutveckling framkommer hur gymnasielärarna i vissa delar av den praktiska friluftsupervisningen utgår från en kollektiv kravnivå i bedömningen. Ur validitetssynpunkt kan detta betraktas som både anmärkningsvärt och beklagligt. Trots att man på förhand uppnått samsyn kring vad den kollektiva kravnivån innefattar finns uppenbara brister med detta arbetssätt. Risken för att bedömningen utgår från lärarens intuitiva uppfattning förefaller enligt skribentens uppfattning att öka samt att irrelevant variation vägs in i bedömningen. Hur säkerställs i detta fall att elevens närvaro, inställning eller attityd till friluftsliv inte inkluderas i bedömningen? I enlighet med tidigare forskning skulle detta kunna medföra att eleverna blir osäkra på vad det är som egentligen bedöms inom ämnet (Annerstedt & Larsson, 2010). För att motverka att bedömningen utgår från lärarnas magkänsla kompletteras bedömningen med elevernas prestation i den teoretiska delen av samma moment. Det kan tänkas rimligt att detta till viss del motverkar att omständigheter såsom elevens inställning eller attityd till friluftsliv beaktas vid bedömningen. Tidigare forskning problematiserar avsaknaden av adekvata tillvägagångssätt vid bedömning av elevens kunskaper i friluftsliv (Londos m.fl., 2016; Seger, 2014, 2016) något som också avspeglas i ovanstående exempel. Gymnasielärarna lyfter emellertid fram att distansundervisningen under pandemin medförde nytänkande kring bedömningen i friluftsliv. Detta var något som i sin tur förde med sig att elevernas kunskaper i friluftsliv kunde urskiljas tydligare då eleverna spelade in delar av en egen friluftsdag i videoformat. I vilken utsträckning detta tillvägagångssätt är möjligt att applicera i framtiden förblir emellertid obesvarat i denna studie.

Likt lärarnas diskussion kring bedömningens validitet framhålls betydelsen av att testa elevernas kunskaper vid olika tillfällen och på olika sätt som centralt för att öka bedömningens reliabilitet då bedömningen utgår från ett brett bedömningsunderlag. Detta är något som också betonas i tidigare forskning samt allmänna råd kring betyg och bedömning (Jönsson, 2020; Klapp, 2015; Skolverket, 2018). I kontrast mot tidigare forskning visar resultatet att kunskapsområdet friluftsliv inte verkar åsidosättas för annat ämnesinnehåll (Londos m.fl., 2016; Skolinspektionen, 2018a). Lärarna framför däremot explicita önskemål om framförallt närhet till naturområden för att förenkla möjligheten att erbjuda eleverna en adekvat undervisning i friluftsliv.

För att öka bedömningens reliabilitet inom kunskapsområdet friluftsliv sambedömer en majoritet av de intervjuade lärarna tillsammans med kollegor. Endast en av undersökningens lärare negligeras denna möjlighet då läraren arbetar som ensam idrottslärare på sin skola. Tidigare kvalitetsgranskningar av grundskolan har uppmärksammat att rektorer och huvudmän inte skapar tillräckliga förutsättningar för sambedömning (Skolinspektionen, 2018b). Detta ställs emellertid i kontrast mot undersökningens resultat som visar att majoriteten av lärarna på eget bevåg tycks skapa förutsättningar för sambedömning. Avstämningsmöten kring bedömningen skapar trygghet för lärarna att bedömningen genomförs på ett korrekt sätt samt att man tillsammans uppnår samsyn kring vad som bedöms. Sambedömning förefaller enligt lärarnas utsagor därför som en adekvat metod i syfte att stärka en rättvis och likvärdig bedömning av elevens kunskaper i friluftsliv. Det senare är något som bekräftas av tidigare forskning som också betonar utvecklingen av lärares bedömarkompetens som en konsekvens av kollegiala sambedömnings möten (Jönsson & Thornberg, 2014; Thornberg & Jönsson, 2015).

Sammanfattningsvis konstateras en viss begränsning i lärares tal om bedömningens validitet respektive reliabilitet. Noterbart är t.ex. att ingen av de intervjuade lärarna nämner något om intrabedömarreliabilitet som signifikant för bedömningens reliabilitet, alltså lärarens egen förmåga att bedöma med samma utfall över tid (Klapp, 2015). Ett annat intressant fynd i studiens resultat är att två av de intervjuade lärarna framhåller önskemål om ökad transparens och tydlighet vad gäller skrivelserna i centralt innehåll samt kunskapskrav. Noterbart är att läraren med minst arbetserfarenhet respektive den lärare med mest erfarenhet efterfrågar detta. Lärarnas önskemål skiljer sig åt såtillvida att läraren med minst erfarenhet önskar tydligare utformning av kunskapskraven. Läraren med mest erfarenhet efterfrågar å andra sidan tydligare angivelser i det centrala innehållet som ett led i att öka bedömningens validitet samt reliabilitet, och i slutändan stärka en rättvis och likvärdig bedömning. Tidigare forskning visar dock att fullständig likvärdighet i bedömningen är svårt att uppnå, oberoende formuleringar i såväl kunskapskrav- som betygskriterier. Detta då bedömning och betygsättning primärt handlar om subjektiv bedömning (SOU, 2020). Eftersom tidigare forskning i ämnet idrott och hälsa uppmärksammat att styrdokumentet upplevs vaga och svårtolkade (Annerstedt & Larsson, 2010; Seger, 2014; Svennberg m.fl., 2018), framstår emellertid ökad tydlighet i styrdokumentet som en tänkbar åtgärd. Med vetskapen om att olika skolor samt lärares undervisning och bedömning i friluftsliv skiljer sig åt menar lärare 3 att t.ex. sambedömning sker i alldeles för liten utsträckning för att det ska ge någon egentlig effekt. Tydligare formuleringar i styrdokumentet kring vad eleverna ska genomföra samt vad som ska bedömas är något som förmodligen hade ökat bedömningens likvärdighet, och i slutändan stärkt en mer rättvis bedömning av elevers kunskaper i friluftsliv.

7.3 Slutsatser och implikationer

Studios resultat visar att lärare uppfattar såväl möjligheter som utmaningar i bedömningen av elevers kunskaper i friluftsliv. Trots att majoriteten av studiens lärare verkar från skolområden där omedelbar närhet till grönområden saknas menar lärarna att deras förutsättningar till bedömning är acceptabla. Möjligheten att använda kollektivtrafiken för att komma närmare naturområden poängteras, även ämnesöverskridande samarbete lyfts fram i led om att frigöra mer undervisningstid. Lärarna tycks därför agera med kreativitet framför uppgivenhet, vilket motsäger tidigare forskning på området. Det som snarare verkar begränsande för lärares handlingsutrymme och bedömningsmöjligheter är undervisningstid samt stora elevgrupper som rör sig över stora ytor. Den främsta utmaningen som framkommer är svårigheten att se och bedöma elevernas individuella kunskapsutveckling i den praktiska undervisningen, och därmed också att stötta elevernas individuella läroprocess. För att överbrygga denna utmaning lyfts samlärande fram som en möjlighet. Elever får ofta arbeta i par eller grupper för att tillsammans överkomma friluftslivets utmaningar. Det sociokulturella perspektivet på lärande tillskrivs därför signifikant betydelse för elevernas lärande i friluftsliv. Elevernas samlärande kompletteras med loggböcker eller arbete med problemlösningar av olika slag, även möjligheten att följa upp elevernas lärande med digitala hjälpmedel lyfts fram som värdefulla verktyg i den formativa bedömningen.

Studios slutsats är att lärare uppfattar flertalet utmaningar som ligger utanför deras kontroll. Lärarnas vilja att bedriva en adekvat undervisning i friluftsliv, och i förlängningen kunna bedöma elevernas kunskaper vid flera tillfällen utifrån olika förhållanden och miljöer, krockar med den realiserade läroplanen. En majoritet av studiens lärare har inte möjlighet att realisera den praktiska delen av undervisningen i friluftsliv i önskvärd utsträckning, varpå examinationsuppgifterna till övervägande del teoretiseras. Vidare konstateras att lärare dels uppfattar svårigheter med att förmedla vad som i slutändan bedöms, dels svårigheter att relatera den

formativa bedömningen i relation till explicita kunskapskrav i friluftsliv. Båda dessa aspekter lyfts fram som utmanande. Eleverna bör därför i större utsträckning involveras i bedömningen vilket tidigare forskning också poängterar. Utifrån studiens resultat kan vidare konstateras att bedömningens reliabilitet verkar ha förbättrats i relation till tidigare studier. Lärare använder sambedömning som strategi för att stärka bedömningens tillförlitlighet. Bedömningens validitet framstår fortfarande som diskutabel, lärarna utgår förvisso inte från sin intuitiva uppfattning bedömningen, samtidigt konstateras i vissa fall en obalans i bedömningsunderlaget när det gäller elevernas teoretiska och praktiska kunskaper i friluftsliv. Detta reducerar i sin tur bedömningens validitet då eleverna inte ges möjlighet att tillskansa sig samtliga av ämnets kunskaper.

Studien har bidragit till ny kunskap och nya insikter kring lärares bedömningspraktiker inom ramen för friluftsliv undervisning och bedömning i ämnet idrott och hälsa. Det oaktat bör studiens resultat inte generaliseras, givet den kvalitativa forskningsfrågan var detta heller inte skribentens intention. Likväl överensstämmer lärarnas skildringar i stor utsträckning med tidigare forskning, dock framkommer delvis ny information, kontraster samt variation mellan lärare i förhållande till kunskapsområdet friluftsliv. Utgångspunkten för studien var att undersöka lärares uppfattningar av bedömning inom friluftsliv, detta relateras i slutändan till lärares bedömningsstrategier i friluftsliv. Inom ramen för verksamma lärares bedömningspraktiker i friluftsliv blir det utifrån studiens resultat tydligt att adekvata bedömningsformer alltså efterfrågas av verksamma lärare, något som tidigare forskning också konstaterar. Området behöver utforskas vidare. Företrädesvis vore det önskvärt med studier som fokuserar på en rättvis och likvärdig bedömning, men också studier där eleverna involveras mer i bedömningsfrågor samt studier där elevers perspektiv och uppfattningar av friluftsliv lyfts fram.

Sammanfattningsvis noteras att det återfinns viss tidigare forskning i relation till betyg och bedömning inom ämnet idrott och hälsa. Anmärkningsvärt framstår dock att alltsedan Skolinspektionens (2018a) granskningsrapport uppmärksammade flertalet brister kring kunskapsområdet friluftsliv har det ändå inte tillkommit forskning i någon vidare utsträckning. Praktisknära studier där lärare verkar för att vidareutveckla och förfina arbetssätt inom friluftsliv, men också studier som utforskar hur lärare arbetar för att inkludera hälsodelen i friluftsliv, framstår som välgrundade utgångspunkter för vidare forskning.

8 Referenslista

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.

<https://doi.org/ezproxy.ub.gu.se/10.1177/1356336X10381299>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Casson, A. (2009). *Assessment in outdoor education* (Faculty of Education. Queen's University, Kingston, Ontario, Canada June 2009). [Mastersuppsats, Queen's University].

Cliffordson, C. (2004). Betygsinflation i de målrelaterade gymnasiebetygen. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9(1). 1-14.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.

Fredman, P., Karlsson, S-E., Romild, U. & Sandell, K. (2008). *Vilka är ute i naturen? Delresultat från en nationell enkät om friluftsliv och naturturism i Sverige*. Rapport. Forskningsprogrammet Friluftsliv i förändring.

Gipps, C. (1999). Chapter 10: Socio-cultural aspects of assessment. *Review of research in education*, 24(1), 355-392. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.3102/0091732X024001355>

Gustafsson, J-E., Cliffordson, C., & Erickson, G. (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan – problem och möjligheter*. (s. 17-69). SNS-förlag

Hirsh, Å. (2019). *Bedömningsformer för validitet (Gymnasieskolan, vuxenutbildningen). Bedömning och betyg Undervisningsutvecklande bedömning: avsnitt 2*. Skolverket.

<https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821f1d15c5ed/1619430424593/Undervisningsut%20vecklande-bedomning-Hirsh-gy,vux-2019-02-2.pdf>

Idrott och hälsa [ämnesplan] (2011). Skolverket.

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan>

Jönsson, A. (2020). *Lärande bedömning*. Gleerups.

Jönsson, A., & Thornberg, P. (2014). Samsyn eller samstämmighet? En diskussion om sambedömning som redskap för likvärdig bedömning i skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4-5, 386-402.

Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Studentlitteratur.

Leirhaug, P. & Annerstedt, C. (2015). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-16.

<https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871>

- Lindberg, I. (2013). Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I K. Hyltenstam, I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk : i forskning, undervisning och samhälle* (s. 481–518). Studentlitteratur.
- Londos, M., Vallberg Roth, A-C., Gunnemyr, P., & Lundahl, B. (2016). *Lärares förtrogenhet med betygssättning*. Malmö Högskola.
- Lundgren, U. P. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 31-41. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1052/903>
- Lundvall, S., & Meckbach, J. (2008). Mind the gap: physical education and health and the frame factor theory as a tool for analysing educational settings. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4). 345-364. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/17408980802353362>
- Lundvall, S., Meckbach, J., & Wahlberg, J. (2008). Lärandets form och innehåll: Lärare och elevers uppfattning om lärande och kompetens inom ämnet idrott och hälsa, SIH 2001 till SIH 2007. *Svensk Idrottsforskning: Organ för Centrum för Idrottsforskning*, 17(4). 17-22.
- Lundvall, S. (2011). Skolans friluftsvksamhet i ett historiskt perspektiv. I Lundvall, S. (Red.), *Lärande i friluftsliv: perspektiv och ämnesdidaktiska exempel*. (s. 119-133). Gymnastik- och idrottshögskolan.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2019*. (2019). Skolverket <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Nilholm, C. (2021). *Teori i examensarbetet - En vägledning för lärarstudenter*. Studentlitteratur.
- Nilsson, J. (2012). Friluftsliv - en begreppsproblematisering. I Larsson, H., & Meckbach, J. (Red.), *Idrottsdidaktiska utmaningar*. (s. 141-153). Liber.
- Nordgren, K., & Odenstad, C. (2017a). Betyg och ämnesdidaktisk bedömning. I Nordgren, K., Odenstad, C., & Samuelsson, J. (Red.). *Betyg i teori och praktik. Ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium*. (s. 9-20). Gleerups.
- Nordgren, K., & Odenstad, C. (2017b) Prov och provfrågor. I Nordgren, K., Odenstad, C., & Samuelsson, J. (Red.). *Betyg i teori och praktik. Ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium*. (s. 73-92). Gleerups.
- Redelius, K. (2012). Betygssättning i idrott och hälsa – en didaktisk utmaning med pedagogiska konsekvenser. I H. Larsson, J. Meckbach (Red.), *Idrottsdidaktiska utmaningar* (s. 217-232). Liber.
- Sege, I. (2014). *Betygssättningsprocess i ämnet idrott och hälsa: en studie om betygssättningsdilemman på högstadiet*. (Örebro Studies in Sports Sciences, 21) [Licentiatuppsats, Örebro universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:757718/FULLTEXT01.pdf>

Segeer, I. (2016). Betygsättning ett - (o)möjligt uppdrag? I Larsson, H., Lundvall, S., Meckbach, J., Pettersson, T., & Quennerstedt, M. (Red.), *Hur är det i praktiken: lärare utforskar ämnet idrott och hälsa*. (s. 129-140). Gymnastik- och idrotthögskolan.

Selghed, B (2011). *Betygen i skolan - kunskapssyn, bedömningsprinciper och läropraxis*. Liber.

SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

SFS 2010:2008. Svensk Författningssamling. Förordning om statsbidrag till friluftorganisationer. [Förordning \(2010:2008\) om statsbidrag till friluftorganisationer](#)
[Svensk författningssamling 2010:2010:2008 t.o.m. SFS 2018:1060 - Riksdagen](#)

Simola, H. (2019). *Styrning som stöttning: en etnografisk fallstudie om en högstadielärares didaktiska ledarskap som stödstruktur för språk- och kunskapsutveckling* (Mälardalen Studies in Educational Sciences, 43) [Licentiat-uppsats, Mälardalens högskola].
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1349994/FULLTEXT01.pdf>

Skolinspektionen. (2018a). *Kvalitetsgranskning av ämnet idrott och hälsa i årskurs 7-9*.
<https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2018/kvalitetsgranskning-av-amnet-idrott-och-halsa-i-arskurs-79/>

Skolinspektionen. (2018b). *Rättvis och likvärdig betygssättning i grundskolan?*
https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2018/betygssattning/rattvis-och-likvardig-betygssattning-i-grundskolan_rapport_skolinspektionen_2018.pdf

Skolverket (2018). Allmänna råd om betyg och betygssättning. Skolverket
<https://www.skolverket.se/getFile?file=4000>

Skolverket. (2014a). *Bedömningsstöd för ämnet idrott och hälsa för gymnasiet*.
https://www.skolverket.se/bedomningsstod-och-kartlaggningsmaterial?fbclid=IwAR1Pt92JnP8OUHDbpfw9ZHDMyVeM3YZqXYKwuwIPMh5f2hVUn_Pfv8FN6P8#/118/Id%201%20BS%20P001

Skolverket. (2012). *Greppa språket : ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet* (2. uppl. ed., Forskning för skolan). Skolverket.

Skolverket. (2014b). *Sambedömning i skolan – exempel och forskning*. Skolverket
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/stodmaterial/2014/>

Skolverket (2016). *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*. Skolverket.

Skolverket. (2022, 13 april). *Ändrade läroplaner och kursplaner 2022*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/aktuella-forandringar-pa-grundskoleniva/andrade-laroplaner-och-kursplaner-hosten-2022?fbclid=IwAR318EOp-sq5YaNHJkX5Sy-HB1ctHJ5vAEdb3LvGrUQs3RI3HiTcf0GJ24>

SOU 2020:43. *Bygga, bedöma, betygsätta – betyg som bättre motsvarar elevernas kunskaper.* <https://www.regeringen.se/4a3d31/contentassets/fe3346ccd9f84e00a50f340411515aa7/bygga-bedoma-betygsatta--betyg-som-battare-motsvarar-elevernas-kunskaper-sou-202043-ny-version.pdf>

Sundberg, M., & Öhman, J. (2000). Hälsa och livskvalitet. I Sandell, K., & Sörlin, S. (Red.), *Friluftshistoria från >>härdande friluftsliv<< till ekoturism och miljöpedagogik.* (s. 102-119). Carlssons.

Svanström, F. (2011). Naturupplevelser: Möjligheter för pedagogen. I Lundvall, S. (Red.), *Lärande i friluftsliv: Perspektiv och ämnesdidaktiska exempel.* (s. 43-50). Gymnastik och idrottshögskolan. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:474549/FULLTEXT01.pdf>

Svennberg, L. (2017). Swedish PE Teachers' Understandings of Legitimate Movement in a Criterion-Referenced Grading System. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 22(3), 257-269. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/17408989.2016.1176132>

Svennberg, L., Meckbach, J. & Redelius, K. (2014). Exploring PE teachers' 'gut feelings': An attempt to verbalise and discuss teachers' internalised grading criteria. *European Physical Education Review*, 20(2), 199-214. <https://doiorg.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/1356336X13517437>

Svennberg, L., Meckbach, J., & Redelius, K. (2018). Swedish PE Teachers Struggle with Assessment in a Criterion-Referenced Grading System. *Sport Education & Society*, 23(4), 381-393. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/13573322.2016.1200025>

Thornberg, P., & Jönsson, A. (2015). Sambedömning för ökad likvärdighet. *EDU-CARE*, 2015:2, 179-205. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:860260/FULLTEXT01.pdf>

Torrance, H. (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: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 281-294.

Tolgfors, B. (2017). *Bedömning för vilket lärande?: En studie av vad bedömning för lärande blir och gör i ämnet idrott och hälsa.* (Örebro Studies in Sports Sciences, 25) [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1078131>

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

9 Bilagor

Intervjuguide

Bilaga 1

Syftet med studien är att undersöka lärares uppfattningar av bedömning inom kunskapsområdet friluftsliv i idrott och hälsa.

Ställ öppna frågor:

- Hur..?
- Vad..?
- Kan du berätta..?
- Kan du beskriva..?

Följdfrågor och prompts:

- aha..?
- mmhm..?
- Hur då..?
- Hur menar du..? när du säger xx, hur menar du då?
- Kan du ge exempel på en gång när..?
- Det där du sa om xx var intressant, kan du berätta mer..?
- Intressant! Har det hänt på något annat sätt också..?
- Berätta mer!
- Tystnad/kroppsspråk!

Bakgrundsfrågor

- Berätta gärna lite om dig själv och din bakgrund. Du får gärna berätta om din ämneskombination? Tidigare arbetslivserfarenheter? Hur länge du har arbetat som lärare?
- Hur ser din relation ut till friluftsliv på fritiden?
 - vad betyder friluftsliv för dig?

Möjligheter kring undervisning och bedömning i friluftsliv

- Berätta om din undervisning i idrott och hälsa kopplat till friluftsliv.
 - Hur planerar du undervisningen utifrån kursplanens mål med friluftsliv, centralt innehåll och kunskapskrav?
 - Var hamnar friluftsliv i en kurs-/årsplanering?
 - Hur kan en lektionsplanering se ut?
- Beskriv miljön i skolans närhet? Hur ser möjligheterna ut för att bedriva undervisning i friluftsliv generellt?
- Hur arbetar du med bedömning i friluftsliv?
 - När samlar du som lärare in underlag för bedömning?
 - Vet eleverna om när bedömning sker?
 - Vilka förmågor och kunskaper lägger du vikt vid?
 - Hur skapar du tillfällen för bedömning? Formativt/Summativt?

- Involveras eleverna på något sätt i bedömningen?

Utmaningar kring undervisning och bedömning i friluftsliv

- Hur ser förutsättningarna ut för att bedriva undervisning i friluftsliv ut på din skola?
 - Beskriv vilka förutsättningar du har och vilka du inte har? (ekonomiska, närhet till naturmiljö)
- Vilka är de främsta utmaningarna enligt dig när det kommer till bedömning av elevers kunskaper inom kunskapsområdet friluftsliv?
- Hur går du tillväga för att säkerställa giltigheten (validitet) i bedömningen av elevernas kunskaper i relation till kunskapsområdet?
 - Hur planerar och dokumenterar du din bedömning?
 - Vilka utmaningar och möjligheter upplever du kring detta?
- Hur går du tillväga för att säkerställa tillförlitligheten (reliabilitet) i bedömningen av elevernas kunskaper i relation till kunskapsområdet?
 - Hur ser möjligheterna ut enligt dig att bedöma elevers kunskaper och förmågor vid olika eller flera tillfällen?
 - Vilket stöd hade du önskat dig för att öka reliabiliteten i din bedömning?
 - Från Skolverket/kursplan? Skolledning?
 - Friluftsdagar?

Avslutningsvis, är det något du skulle vilja tillägga eller som du känner att du inte fått sagt under intervjun?

Hej!

Mitt namn är Jonatan Stjärnborg och jag är student vid Göteborgs Universitet. I skrivande stund läser jag sista kursen i min ämneslärarutbildning till gymnasielärare i idrott och hälsa och Historia. Mitt examensarbete syftar till att undersöka lärares uppfattningar av bedömning inom kunskapsområdet friluftsliv i idrott och hälsa. Jag söker därför efter behöriga lärare i ämnet som undervisar i idrott och hälsa antingen på gymnasiet eller högstadiet och som kan tänkas ställa upp på en intervju.

Deltagandet i studien är helt frivilligt och du som blir intervjuad har rätt att avbryta intervjun när som helst. Intervjun är vidare helt anonym vilket innebär att varken ditt eller skolans namn kommer att anges i studien. Materialet från intervjun kommer att raderas så fort intervjun är transkriberad.

Vid händelse av frågor vänligen kontakta mig.

Jonatan Stjärnborg
mail: gusstjarjo@student.gu.se
mobil: 0738205786

