

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGID2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2022
Handledare: Pär Rylander
Examinator: Konstantin Kougioumtzis
Kod: VT22-2940-011-LGID2A

Nyckelord: lärare, idrott och hälsa, bedömning och betygsättning, tolkning, kunskapskrav

Abstract

Utifrån styrdokument har lärare i idrott och hälsa stor autonomi i sin planering, bedömning och betygsättning av undervisningen. Tidigare forskning har dock visat att lärarens autonomi tycks försvåra lärarens process i bedömning och betygsättning i ämnet idrott och hälsa. Bidragande faktorer till varför lärarna finner bedömning och betygsättning i idrott och hälsa som komplex är bland annat ramfaktorer. Dessa innefattar tid, elevgrupper, material, lokaler, tolkning av styrdokument och annat som påverkar lärares undervisning, bedömning och betygsättning. Syftet med studien var därför att utforska processen om hur gymnasielärare i idrott och hälsa hanterar utmaningarna och möjligheter, samt hur de bedömer och betygsätter elevers kunskaper i ämnet idrott och hälsa. Därför intervjuades sex verksamma lärare i idrott och hälsa på gymnasiet genom semi-strukturerade intervjuer som sammanställdes och analyserades utefter tematisk analys. Resultatet visade att ramfaktorer, traditioner inom ämnet och normer påverkade hur lärare planerar och genomför sin undervisning. Hur lärare planerade sina lektioner påverkade i sin tur deras processer i bedömning och betygsättning och hur väl de kunde förmedla kunskapsnivåer i idrott och hälsa till eleverna. Resultatet visade också att lärare i idrott och hälsa anser att bedömning och betygsättning inte bör finnas i ämnet. Det skulle dock innebära att ämnet riskerar att sluta betraktas som ett kunskapsämne. Studien bidrar till kunskaper om hur lärares processer i bedömning och betygsättning i idrott och hälsa ser ut och vilka faktorer som påverkar processen. Mer forskning om bedömning och betyg i idrott och hälsa bör genomföras, både från lärares, men också från elevers perspektiv i form av kamratbedömning och självskattning. Dessutom behöver lärare mer utbildning i bedömning och betygsättning i idrott och hälsa.

Förord

Efter detta examensarbete har jag utvecklat större förståelse för komplexiteten i bedömning och betyg i läraryrket. Samt hur bedömning och betyg påverkar legitimiteten i ämnet idrott och hälsa. Jag vill rikta ett särskilt tack till min handledare Pär Rylander för hjälp och tankar som gjort arbetet möjligt. Jag vill också tacka mina kurskamrater för fem härliga år på ämneslärarprogrammet. Slutligen vill jag tacka min fantastiska sambo som stöttat mig i processen av detta arbete.

Innehållsförteckning

1	Inledning	2
1.1	Syfte.....	3
1.2	Frågeställningar	3
2	Bakgrund	4
2.1	Det absoluta, relativa och målrelaterade betygssystemet	4
2.2	Varför betyg?.....	4
2.3	Likvärdig bedömning	5
2.4	Validitet	5
2.5	Reliabilitet	5
2.6	Bedömningsform	6
2.7	Formativ bedömning	6
2.8	Summativ bedömning.....	6
2.9	Lärare i bedömning och betygsättning	6
2.10	Teoretiskt ramverk	7
3	Metod	13
3.1	Design.....	13
3.2	Urval.....	13
3.3	Datainsamling.....	14
3.4	Databearbetning och analys.....	14
3.5	Metodologiska överväganden.....	15
3.6	Forskningsetiska ställningstaganden	16
4	Resultat	17
4.1	Lärares möjligheter och utmaningar i idrott och hälsa.....	17
5	Diskussion	24
5.1	Metoddiskussion.....	24
5.2	Resultatdiskussion	25
6	Slutsatser och implikationer	29
7	Referenslista	31
8	Bilagor	33

1 Inledning

I Sverige har alla lärare stor autonomi att planera och genomföra sin undervisning utifrån Skolverkets styrdokument. Lärare ska se till att genom undervisningen, ge eleven nya kunskaper, bestämma hur kunskaperna ska mätas och bedömas och därefter betygsättas i slutet av en kurs. Trots att bedömning och betygsättning är något som lärare utövar och genomför hela tiden i sin yrkesroll, består ämneslärarutbildningen vid Göteborgs Universitet endast av en explicit bedömning och betygsättningskurs. Av 300 högskolepoäng är kursen "Bedömning och betygsättning för gymnasielärare" endast på 4,5 högskolepoäng. Kursen är inte en specifik ämneskurs kopplat till lärarstudenternas ämneskombination, utan en generell kurs som alla ämneslärarstudenter läser. Kursen ligger sedan till grund för lärarstudenternas framtida myndighetsutövning - att sätta betyg.

Forskning har visat att bedömning och betygsättning för lärare i idrott och hälsa tycks vara en stor utmaning i yrket. En förklaring till detta är att lärare inte får tillräckligt med utbildning inom bedömning och betygsättning. Framförallt har det visat sig att lärare i idrott och hälsa har svårigheter att formulera vad, och hur de bedömer elevernas kunskaper i ämnet (Annerstedt & Larsson 2010; Svennberg, 2016; Svennberg m. fl., 2018; Townsley & McNamara, 2021). Tolkningsutrymmet i Skolverkets styrdokument för idrott och hälsa har visat sig medföra utmaningar i hur lärare utformar, undervisar och betygsätter elevernas kunskaper i ämnet. Vilket i sin tur, kan leda till en icke-likvärdig bedömning (Annerstedt & Larsson 2010; Svennberg, 2016; Svennberg m. fl., 2018).

Det är dock inte bara brist på utbildning och tolkningsbara styrdokument som tycks försvåra lärares bedömning och betygsättning i idrott och hälsa. Håkansson (2016) menar också att lärarens ramfaktorer i form av tid, antal elever, antal klasser, undervisningstid och planeringstid påverkar lärarens bedömning och betygsättning i idrott och hälsa. Bedömningsunderlag så som dokumentation från undervisningen ligger ofta till grund för vad lärare i idrott och hälsa kommer att betygsätta. Därför är dokumentation en viktig del i processen av bedömning och betygsättning. Dock har lärare i idrott och hälsa, på grund av de olika ramfaktorerna, svårigheter med att formulera vad det är som ska dokumenteras. Håkansson (2016) lyfter problematiken om att det ofta tenderar att bli lättare för läraren att dokumentera och bedöma det som är mätbart. Mätbara resultat anses vara det mest konkreta från elevernas prestationer i undervisningen. I kunskapskraven finns dock inga mätbara, kvantitativa, resultat skrivna.

Betygen syftar till att motsvara elevernas kunskaper inom idrott och hälsa utifrån Skolverkets kunskapskrav (Annerstedt & Larsson 2010; Nordgren m. fl., 2012; Skolverket, 2014; Klapp, 2015). I Annerstedt och Larssons (2010) studie framkom det dock att elevernas betyg baseras på andra faktorer än det som står explicit i kunskapskraven. Socioemotionella egenskaper så som initiativtagande och ledarskapsförmåga spelade roll, samt elevers vilja, attityd, ambition, förmåga att komma i tid och att vara ombytta spelade också in i lärarnas omdöme (Annerstedt & Larsson 2010; Klapp, 2015; Leirhaug m.fl., 2016). Lärare menar att genom att eleverna fysiskt deltar och försöker sitt bästa, så ska de kunna nå ett godkänt betyg i idrott och hälsa (Annerstedt & Larsson, 2010; Townsley & McNamara, 2021). Vissa lärare medger också att de jämför eleverna med varandra och använder sig av det gamla, relativa betygssystemet när de bedömer och betygsätter (Annerstedt & Larsson 2010). Många av lärarna i Annerstedt och Larssons (2010) studie pratar också om magkänsla, eller erfarenhet, som har gjort att de utvecklat ett öga för vad som kännetecknar ett godkänt eller ett högre betyg i idrott och hälsa. Att betygen inte explicit verkar sättas på elevernas kunskaper innebär brister i form av

validitet och reliabilitet, det vill säga, betygen mäter inte det som de är tänkta att mäta (Annerstedt & Larsson 2010; Klapp, 2015).

För att lärare ska kunna bedöma och betygsätta elevernas kunskaper, måste lärare ha klart för sig för vad eleverna ska lära sig i ämnet, annars blir det omöjligt att testa deras kunskaper (Annerstedt & Larsson 2010; Håkansson, 2016). Genom att ta reda på processen i hur lärare bedömer och betygsätter i idrott och hälsa kan det bidra till nya kunskaper om hur lärare tänker och upplever kunskaper i ämnet idrott och hälsa. Det är viktigt att lärarna gör en likvärdig bedömning av elevernas kunskaper i idrott och hälsa för att sträva efter att idrott och hälsa ska bli mer av ett legitimt kunskapsämne. Är det egentligen kunskaper som eleven redan har som bedöms, eller är det nya kunskaper elever utvecklar under kursen idrott och hälsa? Alla verksamma, och nya lärare i idrott och hälsa, men också ansvariga för utbildningen vid Göteborgs Universitet, samt Skolverket, kan ha nytta av lärarens tankar, möjligheter och utmaningar kring bedömning och betygssättning i idrott och hälsa. Behöver kunskapskrav och bedömningsstöd konkretiseras mera? Eller behöver lärare mer utbildning om bedömning och betygssättning?

1.1 Syfte

Syftet med studien var att utforska hur gymnasielärare i idrott och hälsa bedömer och betygsätter elevers kunskaper i ämnet idrott och hälsa.

1.2 Frågeställningar

1. Vilka utmaningar möter lärare i bedömning och betygssättning i idrott och hälsa?
2. Vilka möjligheter har lärare i bedömning och betygssättning i idrott och hälsa?
3. Hur går lärare tillväga i bedömning och betygssättning i idrott och hälsa?

2 Bakgrund

Bakgrunden syftar till att belysa funktionen av bedömning och betyg och dess komplexitet utifrån ramfaktorteorin. Följande avsnitt inleds därför med att redogöra för olika betygssystem, betygsens funktion och relevanta begrepp. Därefter presenteras teoretiskt ramverk och problemområdet utifrån tidigare forskning om lärares bedömning och betygsättning.

2.1 Det absoluta, relativa och målrelaterade betygssystemet

Den svenska skolan har haft tre olika betygssystem genom åren. Utmaningarna, och möjligheterna, lärare har mött i de olika betygssystemen har varierat från 1940-talet fram till idag. Det första betygssystemet var det "absoluta betygssystemet" som utövades från 1940-till 1960-talet. Under denna period utgick idrott och hälsa från linggymnastik och lärare hade lätt att bedöma elevernas kunskaper. Dessutom var alla lärare utbildade vid samma lärosäte under denna period (Larsson, 2016).

Det andra betygssystemet var det så kallade "relativa betygssystemet" som utövades från 1970- till 1990-talet. Lärare satte då betyg på eleverna utifrån hur duktig eleven var i förhållande till sina klasskamrater. Lärarna hade dock svårigheter att sätta rättvisa betyg eftersom betygen kunde "ta slut." Det medförde utmaningar för elever att kunna höja sig inom ett ämne, eftersom det innebar att läraren skulle vara tvungen att sänka en annan elevs betyg (Larsson, 2016).

Det sista, och nuvarande betygssystemet, är det "målrelaterade betygssystemet" som genomfördes år 1994. Detta betygssystem innefattar mindre konkreta kunskapskrav för att lärarna, i syfte om att utöva sin profession, tillsammans skulle diskutera om vad "väl", "relativt väl" och vad "till viss del" kännetecknar i de olika kunskapsnivåerna. På så sätt lades makten hos lärarna att få bestämma, så att inte de som står utanför verksamheten skulle göra det (Larsson, 2016).

2.2 Varför betyg?

Betyg har en del olika funktioner och syften. För det första fungerar betyg som ett urvalsinstrument för att eleverna ska kunna söka vidare studier. För det andra, så ger det information till både eleven, läraren och vårdnadshavare om vilken kunskapsnivå som eleven befinner sig på. Det innebär att betyget har ett kontrollerande syfte av att eleven har lärt sig det den ska. För det tredje, syftar betygen som en motivationsfrämjare för eleverna att ständigt vilja sträva efter mer kunskap som genererar i ett högre betyg (Nordgren m. fl., 2012; Klapp, 2015; Hirsh, 2019). Det senaste har dock problematiseras utifrån att eleverna ser sina prestationer i form av egenvärde. Forskning menar att det kan motivera vissa elever, främst de som brukar få ett högt betyg. Medan det kan hindra, eller ha motsatt effekt på andra elever. Ofta är det elever som hela tiden misslyckas och inte når upp till kraven. Då har betygen en negativ inverkan på elevernas lärandeprocess och motivation (Nordgren m. fl., 2012; Klapp, 2015).

Att sätta betyg är en myndighetsutövning som innebär att läraren bedömer och summerar elevens kunskaper utifrån kunskapskraven (Nordgren m. fl., 2012; Klapp, 2015; Skolverket, 2018). I processen av bedömning och betygsättning måste läraren först tolka kunskapskraven och det centrala innehållet för att därefter utforma sin undervisning. Utifrån lärarens tolkning bör det finnas ett tydligt syfte och mål i undervisningen i relation till styrdokumentet med vilka kunskaper eleverna ska utveckla. Därefter ska läraren göra en allsidig bedömning för

vad som har genomförts och bedömts i kursen (Nordgren m. fl., 2012; Klapp, 2015; Skolverket, 2018). Klapp (2015) problematiserar dock att lärare tolkar styrdokumentet på olika sätt eftersom det finns många tolkningsbara begrepp. Därför genomför lärare bedömning och betygsättning på olika sätt (Klapp, 2015). Lärare bör därför vara medvetna om likvärdig bedömning, validitet och reliabilitet när det kommer till bedömning och betygsättning (Klapp, 2015).

2.3 Likvärdig bedömning

Sambedömning är ett sätt som kan stärka att likvärdiga betyg sätts på elevernas kunskaper (Jönsson & Thornberg, 2014). En likvärdig bedömning innebär inte att undervisningen ska utformas likadant för alla elever, utan syftar till att läraren så långt som möjligt bör anpassa undervisningen och bedömningen utefter elevernas förutsättningar, intressen och behov (Tolgfors, 2016). Jönsson och Thornberg (2014) menar att det inte bara är likvärdigheten i betygen som får effekt, utan också lärarnas gemensamma syn på bedömning. Dock är sambedömning och lärares syn på bedömning komplex. Även om en lärare bedömer samma kunskapskriterier som en annan lärare, kan lärarens sammanvägningar av kunskapskriterierna mynna ut i olika betyg (Jönsson och Thornberg, 2014). Därför är det viktigt att lärare tillsammans diskuterar och problematiserar bedömning och betygsättning för att nå en likvärdig bedömning (Svennberg, 2016).

2.4 Validitet

I bedömningsmoment är det viktigt att validiteten är hög, vilket innebär att det som ska mätas, det vill säga elevernas kunskaper, är det som faktiskt mäts (Nordgren m. fl., 2012; Klapp, 2015; Skolverket, 2015; Hirsh, 2019). Validiteten är beroende av hur bedömningsunderlagen har konstruerats och huruvida den överensstämmer med kursplanens olika delar (Hirsh, 2019). Läraren måste därför ha ett kritiskt förhållningssätt till hur undervisningen drivs och hur det examinerande momentet har utformats och syftar till att testa de kunskaper eleven hunnit utveckla (Klapp, 2015; Skolverket, 2015).

Om validiteten är låg, så mäter läraren andra saker än elevens kunskaper, som till exempel elevens socioemotionella kompetenser, eller faktorer som närvaro, motivation och bakgrund (Nordgren m. fl., 2012; Klapp, 2015). När läraren planerar hur elevernas kunskaper ska testas rekommenderar Skolverket (2018) att läraren ställer sig själv följande frågor för att öka validiteten: "Vad är det jag vill veta? Varför vill jag veta detta? Hur har jag tänkt att använda den information jag får?" (Skolverket, 2018, s. 15).

Som tidigare nämnt, så har lärare stor autonomi när det kommer till hur undervisningen bedrivs. Det innebär att kritiska frågor kring den utformade undervisningen och bedömningen är av stor vikt för validiteten. Till exempel måste läraren fråga sig hur hen har fått uppfattning om elevens kunskaper, hur det har gått till, om eleven haft möjlighet att utveckla kunskaperna i kursen och om eleven har fått chansen att visa det på många olika sätt (Nordgren m. fl., 2012; Klapp, 2015). Dessa typer av frågor leder oss in på reliabilitet.

2.5 Reliabilitet

Validitet innebär att det som ska mätas är det som faktiskt mäts, medan reliabilitet syftar till att mäta elevernas kunskaper på ett så tillförlitligt och likvärdigt sätt som möjligt (Nordgren m. fl., 2012; Klapp, 2015). För att få en hög reliabilitet och likvärdighet ska eleverna kunna nå samma resultat vid flera olika bedömningstillfällen, oavsett vilken lärare som bedömer (Klapp, 2015; Nordgren m. fl., 2012). Klapp (2015) betonar vikten av att elevernas kunskaper

måste testas vid flera tillfällen eftersom elevernas sinnesstämning och andra faktorer kan ha en påverkan på elevernas resultat. Om eleverna bara får möjligheten att visa sina kunskaper vid ett tillfälle är reliabiliteten låg (Klapp, 2015; Nordgren m. fl., 2012).

2.6 Bedömningsform

Lärarens val av bedömningsform spelar också en stor roll när det kommer till bedömningens validitet och reliabilitet. Hur eleverna får chansen att visa sina kunskaper, till exempel muntligt, praktiskt eller skriftligt, kan ha en stor inverkan på vad eleven kan få för resultat (Nordgren m. fl., 2012; Klapp, 2015; Hirsh, 2019). Om läraren endast testar elevernas kunskaper genom praktiska moment, så ser inte läraren om eleven också förstått kunskaperna teoretiskt eller tvärtom (Hirsh, 2019). Därför ska elever få chansen att visa sina kunskaper på olika sätt för att reliabiliteten skall behållas hög (Nordgren m. fl., 2012; Klapp, 2015).

2.7 Formativ bedömning

Läraren ska medvetandegöra lärandeprocessen för eleven så långt det går i undervisningen (Nordgren m. fl., 2012; Klapp, 2015; Gyllander Torkildsen, 2019; Skolverket, 2018; Hirsh, 2019). Läraren ska därför sträva efter att ge eleverna formativ bedömning under hela kursens gång (Hirsh, 2019). Formativ bedömning syftar på att hjälpa eleven att utvecklas och ge eleven de rätta förutsättningarna för att komma framåt i sin kunskapsutveckling. Feedback från läraren, kamratbedömning och självvärdering är några exempel på formativ bedömning som syftar till att synliggöra elevens kunskapsutveckling (Håkansson, 2016; Seger, 2016; Tolgfors, 2016).

2.8 Summativ bedömning

Summativ bedömning syftar till att summera en elevs kunskaper i slutet av en kurs. Larsson (2016) menar att läraren inte behöver resonera kring de summativa betygen A, B, eller C med eleverna under tiden kursen är pågående. De summativa betygen skall istället presenteras i slutet av en kurs eftersom det är en summering av elevernas uppnådda kunskaper i ämnet. Riskerna med att presentera summativa betyg som en form av formativ feedback, är att eleverna tror att de summativa bedömningarna summeras till ett slutbetyg (Larsson, 2016). Även om de summativa betygen inte förmedlas till eleverna, så menar Larsson (2016) att eleverna ska vara väl medvetna om vad målet och syftet är med undervisningen, och vad som förväntas av dem.

2.9 Lärare i bedömning och betygsättning

Forskning har visat att det generellt finns tre olika typer av lärare när det kommer till hur de förhåller sig till bedömning och betygsättning. Hirsh (2019) förklarar dessa tre lärare genom att presentera hur de olika lärarna samlar in, och ser på betyg. Den första som beskrivs är den *intuitiva läraren*. Den *intuitiva läraren* menar att bedömningskriterier till specifika mål inte bör stå i fokus, utan snarare magkänslan och helhetsintrycket läraren får av eleven. Den *intuitiva läraren* anser att dokumentationen av elevernas kunskapsutveckling inte är nödvändig och saknar också därför ofta en bild av i vilket syfte bedömningar utförs (Håkansson, 2016; Hirsh, 2019).

Den andra läraren som Hirsh (2019) beskriver är den *betygssamlande läraren*. Den *betygssamlande läraren* samlar in så mycket underlag som möjligt av elevernas görande och kunskaper i form av till exempel examinerande moment, läxförhör och loggböcker där den

summativa bedömningen är i fokus. Detta används sedan som underlag och som "bevis" till betygssättningen av elevernas kunskaper. Underlaget kan dock vara insamlat på måfå, där läraren inte nödvändigtvis gått igenom ett helt undervisningsområde, och inte heller planerat utifrån det centrala innehållet i kursen. Den *betygssamlade läraren* utgår från det insamlade underlaget för att hitta en lämplig betygsnivå, men kan eventuellt inte koppla det till centralt innehåll och kunskapskrav.

Den tredje, och sista läraren som Hirsh (2019) beskriver, är *den systematiska planeraren*. Denna lärare planerar sin undervisning utifrån lärandemålen och planerar också när formativt, såväl som summativt betyg, ska formuleras till eleven. Läraren utvärderar också elevens kunskaper under tidens gång om de har uppnått den kunskap som undervisningen har syftat till att fylla.

2.10 Teoretiskt ramverk

För att få en djupare förståelse för vilka utmaningar och möjligheter lärare i idrott och hälsa möter i bedömning och betygsättning av elevernas kunskaper i ämnet, kommer ramfaktorteorin att presenteras, för att sedan diskuteras utifrån olika områden i följande avsnitt.

2.10.1 Ramfaktorteorin

Lundgren (2017) förklarar ramfaktorteorin som en förklaringsmodell för hur politiska beslut, resursfördelningar och mål leder till olika möjliga undervisningsprocesser (Lundgren, 2017). Ramfaktorteorin innebär att lärare har olika pedagogiska ramar att förhålla sig till som både styr, och möjliggör vilken typ av undervisning som kan bedrivas. Ramfaktorer innefattar kursplanens syfte, centrala innehåll och kunskapskrav. Styrdokumenten påverkar hur läraren tolkar vilken typ av undervisning som ska bedrivas och hur bedömning och betygsättning ska genomföras av elevernas kunskaper i idrott och hälsa (Lundgren, 2017).

Andra ramar som tillhör ramfaktorteorin är elevgruppers storlek och elevernas förkunskaper i förhållande till undervisningen som bedrivs. Ramfaktorerna innefattar också resursfördelning, material, lokaler, tid som läraren har till undervisning och planering, hur läraren tolkar och genomför sin undervisning samt vilken undervisningsmetod som används. Broady och Lindblad (1999) menar att ramfaktorteorin handlar om att förstå undervisningens resultat i relation till undervisningens innehåll, det vill säga, vad är det för undervisning, hur har den bedrivits och vilka elever har tagit del av den? Lindblad m. fl. (1999) använder sig av följande modell för att förklara ramfaktorteorin:



Figur 1. En enkel form av ramfaktorteori.

Modellen syftar till att ramfaktorteorin påverkar hur läraren kan bedriva sin undervisning. På så sätt påverkar det vilka förutsättningar och möjligheter undervisningen ger till att eleverna ska kunna nå ett visst resultat.

Lundgren (2017) förklarar att ramarna påverkar vem och vilka som kan dra fördel av undervisningen eftersom alla elever har olika förutsättningar i den undervisning som bedrivs.

Eftersom läraren styr undervisningen, så är det också läraren som bedömer när det är dags att “gå vidare” till ett annat moment. Dock är det inte helt utan påverkan av eleverna. Lundgren (2017) menar att det ofta finns en “styrgrupp” av elever som läraren omedvetet, eller medvetet utgår ifrån. Styrgruppen är den större grupp av elever som förstått undervisningen och är redo att gå vidare till nästa steg. På så sätt bedömer läraren elevernas utveckling i undervisningen, som också påverkar lärarens sätt att bedöma och undervisa.

Ramfaktorteorin är därför en utgångspunkt i vad som kan påverka lärare i bedömning och betyg av elevernas kunskaper. Alla de ramar en lärare har att förhålla sig inom i sin yrkesroll och myndighetsutövande påverkar lärare i hur de bedriver sin undervisning, bedömning och betygsättning. Ramfaktorteorin syftar till att belysa på vilka sätt läraren möter möjligheter och utmaningar i processen att bedöma och att sätta betyg på elevernas kunskaper i idrott och hälsa.

2.10.2 Syfte, centralt innehåll och kunskapskrav

Syfte, centralt innehåll och kunskapskrav styr lärarens val av undervisningsinnehåll och vilka kunskaper som ska bedömas (se bilaga 1). Kommentarmaterialet till kursplanen i idrott och hälsa som Skolverket (2011) publicerat syftar till att underlätta för lärare i deras bedömning och betygsättning. Skolverket (2011) förklarar att syftet i läroplanen innebär att det ska vara tydligt om vad undervisningen syftar till att utveckla för kunskaper och förmågor i förhållande till styrdokumentet. De förtydligar att det inte har någon koppling till hur aktiva eleverna är på lektionerna som skall bedömas.

Skolverket (2011) beskriver att det är skillnad på att vara aktiv till att lära om att vara aktiv. Eleverna ska genom att vara fysiskt aktiva lära sig en bredd av aktiviteter och få tid till att utveckla sin kroppsliga förmåga. De fysiska kunskaperna ska också kopplas samman med teoretiska fakta för att eleverna ska kunna reflektera och förstå fysisk aktivitet på ett djupare plan, och för att eleverna ska kunna ta ansvar för sin egen träning och hälsa (Skolverket, 2011; Skolverket, 2014).

Centralt innehåll anger vad undervisningen ska innehålla och behandla i kursen idrott och hälsa samt vilka kunskapsområden det ska utveckla (Skolverket, 2011). Det finns inga riktlinjer om hur mycket tid som ska tillägnas varje del i det centrala innehållet. Det ger läraren möjlighet att utveckla, eller komplettera det centrala innehållet beroende på elevgruppen hen undervisar. Läraren kan på så sätt utforma sin undervisning utefter vad eleverna har för behov och intressen (Skolverket (2011)).

Kunskapskraven utgår från kursens långsiktiga mål och innehåll och är de som lärare skall utgå från i bedömning och betygsättning. Kunskapskraven beskriver vad eleven ska kunna utifrån kunskapskriterierna som eleven ska besitta för att nå respektive betyg, från betyget “E” till betyget “A” (Skolverket, 2011; Skolverket, 2014). Skolverket (2011) förklarar att tanken med att kunskapskraven inte är alltför preciserade eller omfattande är för att de ska vara hanterbara för lärarna. Skolverket (2011) förklarar också att risken med för detaljerade kunskapskrav kan bidra till att eleverna missgynnas vid betygsättningen. De menar att kunskapskrav med för mycket detaljer kan bidra till att eleven inte uppfyller alla de detaljer som beskrivs. Vilket i sin tur skulle kunna leda till att eleven inte uppfyller kunskapskravet i sin helhet. Skolverket (2014) belyser också att det är elevens kunskaper i slutet av en kurs som skall betygsättas, vilket gör att tidiga moment i kursen eventuellt inte är relevanta som betygsunderlag.

2.10.3 Lärare i idrott och hälsa bedömer inte bara kunskapskrav

Tidsbrist, för många elever, för många klasser och för lite utrymme mellan lektionerna är bara några av de utmaningar lärare i idrott och hälsa tycks ställas inför. Dessutom, som forskning visat, så tycks det finnas svårigheter med att verbalisera och konkretisera vad det är lärare ska dokumentera och bedöma (Håkansson, 2016; Seger, 2016). Därför riskerar lärare lättare bedöma det som är mätbart, eftersom det är det mest konkreta från elevernas prestationer i undervisningen, trots att mätbara resultat inte står utskrivet i kunskapskraven (Håkansson, 2016). Därför tenderar också andra egenskaper än de som står explicit i kunskapskraven ha betydelse för hur lärare bedömer och betygsätter eleverna i idrott och hälsa. Forskning har visat att lärare i idrott och hälsa tenderar att bedöma elevernas deltagande, motivation och socioemotionella egenskaper (Svennberg, 2016; Svennberg m.fl., 2018; Townsley & McNamara, 2021).

En förklaring till varför faktorer utanför kunskapskraven bedöms är för att elever dels är synliga i ämnet på ett annat sätt än ett teoretiskt ämne, dels för att det finns normer i ämnet idrott och hälsa att förhålla sig till för att undervisningen ska kunna fungera (Larsson, 2016). Dessa normer innefattar hur elever betar sig mot varandra och att eleverna är aktiva i undervisningen för att kunna utveckla sina kunskaper inom ämnet. Idrott och hälsa kräver även ett annat typ av socialt samspel än andra ämnen. Till exempel kräver vissa aktiviteter samarbete för att aktiviteten skall fungera. Dessa är dock bara förutsättningar för att läraren ska kunna bedriva undervisning och utveckla eleverna, och bör därför inte misstolkas som något som ska betygsättas eller är betygsgrundande (Larsson, 2016).

Quennerstedt m.fl. (2008) förklarar att det finns en stark koppling mellan höga betyg och elevers positiva inställning till ämnet idrott och hälsa. Det finns också en koppling till att elever som är fysiskt aktiva på fritiden premieras eftersom de kan prestera fysiskt, och får därför ofta ett högre betyg. Svennberg (2016) problematiserar att idrott och hälsa lärare i Sverige bedömer elevernas kunskaper inom sportsligt utövande och tävlingsmoment, trots att Skolverket (2011) menar att undervisningen ska bestå av en bredd av aktiviteter som skall utveckla elevernas rörelseförmåga. Vissa lärare medger också att om eleverna bara deltar, kommer i tid, är ombytt och gör sitt bästa så kan eleverna nå ett godkänt betyg i idrott och hälsa (Seger, 2016; Townsley & McNamara, 2021). Flera studier har även visat att lärare utgår från magkänsla och erfarenhet utan att tydligt kunna beskriva vad som egentligen bedöms, vilket innebär att bedömningar av elevers kunskaper riskerar att bli icke-likvärdiga (Svennberg m. fl., 2014; Seger, 2016).

Även eleverna har uppfattningen om att det är betygsgrundande att delta aktivt i undervisningen, göra sitt bästa, samarbeta och ha en positiv attityd (Redelius & Hay, 2012). En förklaring till detta är att lärare inte tydliggjort mål, syfte eller bedömning i undervisningen, utan att idrott och hälsa har ett aktivitetsfokus som både lärare och elever uppfattar som betygsgrundande (Redelius & Hay, 2012; Håkansson, 2016; Seger, 2016). Lärare motiverar att elevernas motivation och deltagande i ämnet har betydelse för deras framtida betyg eftersom motivation krävs för att lära sig nya saker (Svennberg m.fl., 2018). Det är problematiskt eftersom elever inte bör få betyg utifrån visat intresse eller bara för att de vill lära sig, det bör vara de faktiska kunskaperna inom ämnet som betygsätts (Svennberg m.fl., 2018).

Torrance, (2007) Redelius och Hay (2012) och Tolgfors (2016) menar att lärare i idrott och hälsa tydligare måste arbeta utifrån målen i undervisningen, förmedla det till eleverna och tydliggöra bedömning av kunskaperna inom ämnet utifrån de kriterier som finns i kunskapskraven. Lärare bör tydliggöra kunskapsmålen så att bedömningen blir valid och för

att eleverna ska kunna påverka sin kunskapsutveckling för att nå sina mål. Seger (2016) menar dock att om lärare följer styrdokument till punkt och pricka finns det en risk att lärares professionalism förminsas och att lärarens kunskaper och erfarenheter inte tas tillvara på. Seger (2016) belyser att lärare upplever att för mycket fokus på bedömning och betygsättning påverkar elevernas rörelseglädje negativt. Om eleverna tänker för mycket på hur de blir bedömda och att de inte bör begå några misstag, så påverkas spontaniteten i aktiviteten de utför.

2.10.4 Hur lärare i idrott och hälsa tolkar styrdokumentet

Det finns problematik kring hur lärarna "översätter" och verbaliserar vad som menas med kunskapskraven (Svennberg, 2016; Svennberg m.fl., 2018; Townsley & McNamara, 2021). Till exempel är lärare osäkra kring vad värdeorden "till viss del" "relativt väl" och "väl" egentligen betyder (Seger, 2016). Larsson (2016) menar att lärare på så sätt inte heller kan formulera kunskapskraven till eleverna. När lärare pratar med eleverna om olika aktiviteter i idrott och hälsa, uppfattas det som att det är aktiviteterna som ska bedömas. Larsson (2016) förklarar att det är ett vanligt missförstånd, men att det inte är aktiviteten i sig som ska bedömas, utan att det är ett mål inom aktiviteten. Komplexa rörelser kan till exempel vara en del av aktiviteten som utförs, i till exempel aktiviteter som badminton eller redskapsgymnastik (Larsson, 2016).

Det verkar även som att det råder oklarheter om en elev måste uppfylla alla kunskapskraven i idrott och hälsa för att kunna nå ett A i slutbetyg, eller om det är en helhetsbild av kunskapskraven som läraren bör utgå från (Seger, 2016). Skolverket (2014) menar att det är vad eleven befinner sig kunskapsmässigt i slutet av en kurs som ska bedömas och betygsättas, därför kan moment i början av kursen inte nödvändigtvis återspegla elevens kunskaper vid slutet av en kurs. Seger (2016) menar att lärare gör på olika sätt när det kommer till summering av elevens kunskaper. Svennberg m. fl. (2018) menar att lärare därför tydligare bör utgå från kunskapskraven för att tydliggöra vad det är som bedöms och betygsätts i undervisningen.

Seger (2016) belyser också att svårigheterna i bedömning och betygsättning i idrott och hälsa kan upplevas som speciellt utmanande eftersom både praktiska och teoretiska kunskaper inom ämnet ska bedömas och betygsättas. Tidigare forskning visar att teoretiska kunskaper inte värderas särskilt högt i idrott och hälsa, medan Seger (2016) menar att lärare på senare tid värderar teoretiska kunskaper lika mycket som praktiska kunskaper. Att teoretiska kunskaper väger in lika mycket, eller mer, i elevernas bedömning skapar en viss problematik för de elever som har mindre fallenhet för teoretiska ämnen, eftersom de i ett praktiskt ämne hade kunnat nå högre kunskapsmål.

Ytterligare en anledning till varför teoretiska moment i idrott och hälsa har fått ett större utrymme i ämnet är för att lärare kan uppleva en press till att kunna motivera och bevisa att bedömningen som de har gjort av elevernas kunskaper är korrekt (Nyberg & Larsson, 2016). I ett praktiskt ämne, där läraren är ensam i bedömningen, upplever lärare att de inte bara kan motivera elevernas bedömning och betyg utifrån praktiska kunskaper. För att lösa den problematik väljer lärare i idrott och hälsa att också mäta den skriftliga och teoretiska kunskap som eleverna uppvisar. Dock problematiserar Nyberg och Larsson (2016) att elevernas rörelseförmåga och deras faktiska kunnande av rörelser kan hamna i skuggan av uppvisandet av teoretiska kunskaper, för att teoretisk kunskap anses som mer värdefull. Bland annat på grund av att lärande, och vad som klassificeras som kunskaper ofta ses som något som sker i, och genom, teoretisk kunskap (Nyberg & Larsson, 2016).

2.10.5 Från smörgåsbordsundervisning till blockundervisning

Historiskt i ämnet idrott och hälsa, har undervisningen bestått av så kallad "smörgåsbordsundervisning." Det innebär att en mängd av aktiviteter testas i undervisningen, inte för att lära eleverna kunskaper inom aktiviteten, utan för att eleverna ska skapa ett intresse för aktiviteten, vara så aktiva som möjligt och för att svettas (Håkansson, 2016; Nyberg & Larsson, 2016; Larsson, 2016). Townsley och McNamara (2021) menar att lärare också tenderar att utforma undervisningen för att främja elevernas motivation och göra det som anses vara roligt under lektionen snarare än att fokusera på vad de ska lära sig. Dilemmat med smörgåsbordsundervisning är att eleverna bara får testa på olika aktiviteter och har inte chansen att utvecklas inom ämnet, det finns därför ingen progression av kunskapsutveckling för lärare att bedöma (Håkansson, 2016).

Det nuvarande betygssystemet, som är mål- och kunskapsrelaterat, syftar till att eleverna ska utveckla kunskaper inom idrott och hälsa, och inte bara ges möjligheten till att testa på så många olika aktiviteter som möjligt (Håkansson, 2016; Seger, 2016). Genom åren har forskare sett en viss utveckling i undervisningen i idrott och hälsa som har utvecklats från smörgåsbordsundervisning till blockundervisning. Blockundervisning innebär att det är fokus på en aktivitet i flera veckor i undervisningen i syfte om att eleven skall kunna utveckla sina rörelseförmågor och intresse inom aktiviteten (Nyberg & Larsson, 2016; Larsson, 2016). Ämnet idrott och hälsa präglas dock av tradition och uppfattningar kring vad ämnet ska behandla och vad undervisningen ska innehålla. Både av lärare själva, men också av elever och föräldrar (Håkansson, 2016). Därför utformar vissa lärare undervisningen utefter smörgåsbordsundervisning fortfarande.

I Håkanssons (2016) studie upptäcktes att de lärare som har mer traditionsbundet innehåll i sin undervisning, som till exempel lagbollspel, hade större svårigheter att dokumentera elevernas kunskaper inom ämnet. De lärare som arbetade med tydliga bedömningskriterier och arbetade med blockundervisning hade lättare att dokumentera och bedöma elevernas utveckling och progression. Det innebar också att målet och syftet synliggjordes för eleverna, aktiviteten behandlades under 5-8 veckor och eleverna hade möjligheten att få chansen att både utvecklas och misslyckas inom momentet utan att det skulle sänka betyget. Dessutom underlättade det lärares dokumentation av elevernas lärandeprocess, eftersom läraren fick mer tid att se och bedöma eleverna (Håkansson, 2016). Dock belyser Håkansson (2016) att trots blockundervisning är bra för elevernas utveckling, så får de inte testa på lika mycket aktiviteter som i en smörgåsbordsplanering.

Det visade sig att lärare också verkade ha lättare att dokumentera mindre traditionsbundet innehåll, som till exempel dans och rörelse till musik. Håkansson (2016) menar att det kan ha att göra med att lärare aktivt får tänka och lösa problemet själva i mindre traditionsenliga undervisningsmoment. Seger (2016) och Skolverket (2011) menar dock att lärares särskiljning på rörelse och rörelse till musik och dans, kan medföra problem i bedömning och betygsättning, eftersom att vissa lärare tolkar rörelseförmåga som kärnan i ämnet, men att dansen särskiljer sig som "något annat."

2.10.5.1 Sammanfattning

För att sammanfatta bakgrunden, så bör lärare i idrott och hälsa, för att få en likvärdig bedömning, följa Skolverkets (2018) tre allmänna råd om bedömning. Den första punkten är att läraren ska "utforma ändamålsenliga bedömningssituationer för att följa och främja elevernas kunskapsutveckling och säkerställa ett brett och varierat underlag inför betygsättningen" (Skolverket, 2018, s. 15). Denna punkt sammanfattar att bedömningen ska

vara valid och reliabel. Den andra punkten är att läraren ska "utvärdera elevernas kunskaper i förhållande till ämnets eller kursens syfte, centrala innehåll och kunskapskrav samt utifrån den undervisning som har bedrivits" (Skolverket, 2018, s. 15). Det innebär att andra faktorer bortsett från kunskapskraven, inte ska bedömas eller betygsättas. Slutligen rekommenderar Skolverket (2018) att lärare "tillsammans med andra lärare skapa en samsyn om hur underlag kan utvärderas allsidigt vid betygssättningen." (Skolverket, 2018, s. 15). Vilket innebär att lärare tillsammans utifrån sin profession, ska diskutera och komma överens om hur bedömning och betygssättning ska gå till. Å andra sidan kan sambedömning problematiseras i idrott och hälsa eftersom lärare endast i fall där videoinspelning genomförts, aktivt kan sambedöma elevernas praktiska kunskaper i idrott och hälsa.

Samtliga tre punkter om bedömning och betygssättning som Skolverket (2018) kan problematiseras i ämnet idrott och hälsa. Som Annerstedt och Larsson (2010) och Håkansson (2016) har nämnt, är det komplicerat för lärare att undervisa, bedöma och betygsätta i ämnet idrott och hälsa om lärare inte har klart för sig vad det är eleverna ska lära sig i ämnet. Utifrån de olika ramfaktorer som nämnts, såsom tid, elevgrupper, styrdokument och lärarens sätt att tolka styrdokumentet, påverkas elevernas undervisning, bedömning och betygssättning. Styrdokumentet och kunskapskravens tolkningsbarhet gör det svårt för lärare att veta, och förmedla, vad det är som faktiskt bedöms och betygsätts i ämnet idrott och hälsa (Larsson, 2016; Håkansson, 2016; Seger, 2016).

I och med tolkningsbarheten är det viktigt att lärare tillsammans konkretiserar kunskapskraven för att uppnå en likvärdig bedömning. Eftersom tolkningsutrymmet är stort, möter lärare dock stora utmaningar att konkretisera vad det är som ska bedömas och betygsättas (Nordgren m. fl., 2012; Klapp, 2015; Håkansson, 2016; Seger, 2016; Svennberg, 2016). I och med lärarnas frihet i hur de planerar och genomför sin undervisning utifrån tolkning av styrdokumentet, så kommer betygen mellan lärare och mellan skolor alltid att variera (Annerstedt & Larsson 2010; Leirhaug m.fl., 2016). Det anses därför vara ett omöjligt uppdrag att uppnå likvärdig bedömning i idrott och hälsa.

Det verkar dessutom som att ämnet idrott och hälsa fortfarande präglas av uppfattningar om hur ämnet traditionellt ska bedrivas och att kunskaper inte utvecklas på samma sätt som i teoretiska ämnen (Håkansson, 2016; Nyberg & Larsson, 2016). Det är komplicerat att dokumentera, bedöma och betygsätta elevernas kunskaper i ett ämne där ingen kunskapsprogression får utrymme att ske (Håkansson, 2016).

3 Metod

I detta avsnitt presenteras och redogörs val av metod och tillvägagångssätt som genomförts i form av design, urval, datainsamling och dataanalys samt metodologiska överväganden och forskningsetiska ställningstaganden.

3.1 Design

Kvantitativa metoder och kvalitativa metoder är olika metoder som en forskare kan använda sig av för att samla in data (Denscombe, 2012). Kvantitativa metoder kan utföras via enkäter och kan användas om forskaren vill undersöka enklare frågor. I kontrast med kvalitativa metoder som istället lämpar sig till att undersöka känslor, upplevelser, åsikter och erfarenheter. Eftersom denna studie syftar på att undersöka hur lärare i idrott och hälsa går tillväga i bedömnings- och betygsättningsprocesser, valdes kvalitativ metod i form av intervjuer för att undersöka studiens frågeställningar. Genom att använda semi-strukturerade intervjuer kan forskaren mer flexibelt och ingående, med hjälp av sina frågor och följdfrågor, utforska och utveckla respondenternas tankar och svar (Denscombe, 2012).

3.2 Urval

Forskaren har i denna studie främst använt sig av ett bekvämlighetsurval. Det innebär att respondenterna har kontaktats genom bekantskap där återkopplingen kunde ske snabbt. Bekvämlighetsurvalet är fördelaktigt att använda sig av i mindre forskningsprojekt, likt detta, där tiden är begränsad (Denscombe, 2012). Dock problematiseras bekvämlighetsurvalet som något en forskare egentligen inte bör utgå ifrån eftersom god forskning inte bara väljer respondenter som är lätta att få tag på, utan bör utgå från de krav som undersökningen ställer (Denscombe, 2012). Därför har också inklusionskriterier utformats för att säkerställa att urvalet av respondenter genomförts på ett tillförlitligt sätt trots att forskaren använt sig av bekvämlighetsurvalet.

Inklusionskriterier

- Lärare är verksamma i idrott och hälsa på gymnasiet
- Lärare är legitimerade i idrott och hälsa
- Lärare har minst 1 års erfarenhet att undervisa ämnet idrott och hälsa

Nio verksamma lärare i idrott och hälsa på gymnasiet fick en inbjudan via e-mail (se bilaga 2) till att delta i denna studie varav sex stycken lärare tackade ja till att medverka. Därefter fick lärarna som tackat ja en samtyckesblankett att underteckna som innehöll ytterligare information om studien samt etiska ställningstaganden. Därefter bokades intervjuerna in med samtliga lärare som tackat ja till att medverka och signerat samtyckesblanketten.

Nedan ges kortare bakgrundsinformation om respondenterna. För konfidentiell behandling av information har forskaren valt att anonymisera lärarna så långt det går (Vetenskapsrådet, 2002). I nedanstående tabell redovisas lärarnas fiktiva namn i form av siffror och antal års erfarenheter som lärare i idrott och hälsa.

Tabell 1. Informanternas bakgrund.

Namn	Antal års erfarenhet
Lärare 1	5 år

Lärare 2	9 år
Lärare 3	10 år
Lärare 4	30 år
Lärare 5	12 år
Lärare 6	15 år

3.3 Datainsamling

En intervjuguide skapades för att besvara frågeställningarna till denna kvalitativa studie (se bilaga 3). Intervjuguiden skapades utifrån de teman som frågeställningarna i studien ämnades att beröra och som intervjuaren vill att respondenten ska besvara (Klingberg & Hallberg, 2021). Forskaren utgick till viss del från det teoretiska ramverk som studien förhåller sig inom när intervjuguiden utformades och tydliggör centrala begrepp och teman som behandlas för både intervjuaren, respondenten och för dem som granskar examensarbetet (Klingberg & Hallberg, 2021). Respondenterna visste innan intervjuerna genomfördes, vilket tema som intervjun skulle behandla, men visste inte vilka frågor som skulle ställas.

Intervjuerna med respondenterna genomfördes som semi-strukturerade intervjuer. Det innebär att forskaren kunde fråga utskrivna, strukturerade frågor och ställa följdfrågor beroende på vad respondenten svarade. På så sätt har respondenten möjlighet att utveckla sina resonemang och forskaren kan samla in mer relevant data eller säkerställa data som respondenten ger (Denscombe, 2012). Intervjuguiden arbetades igenom väl där frågor noga övervägdes och pilotintervju genomfördes innan de riktiga intervjuerna genomfördes. Intervjuguiden innehöll inledande frågor för att få respondenten att känna sig bekväm. Därefter följde intervjuguidens huvudfrågor som utgick utifrån två olika teman som kunde följas av strukturerade eller ostrukturerade följdfrågor utifrån den semi-strukturerade intervjuens utformning.

Samtliga sex intervjuer med lärarna i idrott och hälsa genomfördes online via tjänsten "Zoom" eftersom både video- och ljudinspelning var möjlig. För att säkerställa ljudupptagningen användes också inspelningsfunktionen på mobiltelefonen när intervjuerna genomfördes. I och med att intervjuerna spelades in kunde forskaren lägga fullt fokus på att se till att frågorna blev besvarade och att intervjun höll sig inom tidsramen. Intervjuerna hade en tidsram mellan 30-40 minuter vilket dels berodde på att lärarna skulle känna att de skulle ha tid till att genomföra intervjun, men också för att forskaren till denna studie skulle ha tid till att systematiskt gå igenom all insamlad data.

3.4 Databearbetning och analys

Efter samtliga intervjuer genomförts påbörjades databearbetningen och den tematiska analysen av data (Braun & Clarke, 2006). Genom tematisk analys kan kvalitativa data analyseras i sex steg, vilket innebär att forskaren undersöker olika mönster och teman i den data som samlats in för att få fram ett resultat (Braun & Clarke, 2006). Till att börja med påbörjades därför transkriptionen av insamlad data från intervjuerna. Forskaren använde sig då av dikteringsfunktionen i Word för att snabbt och enkelt kunna få ner det som sagts i intervjuerna i skrift. Därefter behövdes texten av intervjuerna detaljerat behandlas eftersom dikteringen inte gav en korrekt transkription. I transkriberingen finns det dock risk att data

förlorar sin autenticitet eftersom människor inte talar i fullständiga, korrekta meningar (Braun & Clarke, 2006; Denscombe, 2012). Därför fick forskaren på vissa ställen fylla ut eller ta bort meningar, eller ord utifrån antaganden för att förstå sammanhanget (Braun & Clarke, 2006; Denscombe, 2012). Denscombe (2012) och Braun och Clarke (2006) menar att den tidskrävande processen i transkriberingen inte nödvändigtvis bör vara något negativt eftersom att det gör att forskaren fördjupar sig i insamlad data. Transkriberingen är det första steget i den tematiska analysen.

I det andra steget i den tematiska analysen färgkodar forskaren samtliga intervjuer utefter vad som är viktigt och intressant för den aktuella studien (Braun & Clarke, 2006). I det tredje steget skapas teman utifrån vad de intervjuade har sagt. Widerberg (2002) förklarar att det finns tre olika sätt forskaren kan gå tillväga när man ska välja ut teman utifrån det insamlade intervjumaterialet. Ett tillvägagångssätt är att utgå från empirin, ett induktivt förhållningssätt, vilket innebär att olika teman och att citat tas fram av den insamling av data som genomförts (Bryman, 2011). Ett annat tillvägagångssätt, innebär att forskaren utgår från teorin och tidigare forskning som kan "täcka" det som data inte säger, eller som forskaren önskar att belysa via empirin, ett så kallat deduktivt förhållningssätt (Bryman, 2011). Det tredje tillvägagångssättet innebär att forskaren har en vision om hur arbetet ska utformas och hur slutprodukten skall se ut, och utgår från det (Widerberg, 2002).

Forskaren har i denna studie förhållit sig både deduktivt och induktivt. Forskaren har först och främst utgått från empirin, men till viss del tematiserat intervjumaterialet utifrån tidigare forskning. Fördelen att använda sig av båda förhållningssätten är att forskaren inte blir för låst till tidigare forskning och kan på så sätt se mer till empirin. Förhållningssätten användes också eftersom tidigare forskning inte helt går att frångå, frågeställningar hade utformats och på grund av forskarens tidigare erfarenheter. Braun och Clarke (2006) menar att forskaren själv påverkar resultatet eftersom den har erfarenheter som inte går att frångå. Därför kommer forskaren med sannolikhet också påverka hur koder, teman och resultat framställs.

I det fjärde steget av den tematiska analysen, kontrolleras de teman som intervjumaterialet har mynnat ut i, och kopplas därefter till studiens syfte och frågeställningar. I det femte steget namnges de olika temana för att i det sjätte, och sista steget, producera resultatet (Braun & Clarke, 2006). I resultatet har också citat plockats ut från vad de intervjuade sagt för att stärka studiens trovärdighet och tillförlitlighet (Denscombe, 2012).

3.5 Metodologiska överväganden

Att använda intervjuer som kvalitativ metod är både är flexibelt och kan ge ett mer ingående djup i data (Denscombe, 2012). En intervju syftar inte till att vara som en konversation, där de konverserande utbyter tankar och erfarenheter, utan syftar till att lyssna och samla in data från respondenten. Beroende på hur forskaren väljer att prioritera sina frågor och följdfrågor kan det både påverka informationens djup och tillförlitlighet. Därför var det viktigt att forskaren höll en neutral och passiv roll för att inte på något sätt vinkla resultatet (Denscombe, 2012). Dessutom var det viktigt att utforma en intervjuguide av hög kvalitet för att samla in valid data som syftade på att besvara studiens frågeställningar. En pilotintervju med en kurskamrat gjordes innan de riktiga intervjuerna genomfördes. Detta var för att undersöka frågornas tolkningsbarhet samt kontrollera att tidsramen var mellan 30-40 minuter.

Tidsramen för intervjuerna var mellan 30-40 min, vilket innebar en viss tidspress. Lärare har ett stressigt jobb, och forskaren behövde därför vara noga med att hålla tidsramen för intervjuerna. I och med tidspressen, var det svårt att känna sig färdig och att ha fått all information som behövdes från respondenten. I slutet av intervjun ställdes därför frågan "är

det något mer du vill tillägga som vi inte tagit upp än?” för att ge utrymme till respondenten att utveckla eller påpeka något om temana som berörts (Denscombe, 2012).

Eftersom semi-strukturerade intervjuer, och intervjuer överlag, tar tid att transkribera och analysera, så medverkade 6 respondenter. Denscombe (2012) menar också att en mättnad på svar kan uppnås vid det antal respondenter. Det innebär att om forskaren hade fortsatt intervjua lärare, så hade troligtvis ungefär samma svar dykt upp igen. Eftersom arbetet var tidsbegränsat, så ansågs 6 respondenter som tillräckligt antal för att få fram ett tillförlitligt resultat. Samtliga lärare som medverkade i studien arbetar på skolor som har många möjligheter att bedriva undervisning i idrott och hälsa. De har tillgång till idrottshallar, nära till naturområden och andra möjligheter att bedriva många olika moment i undervisningen. Om studien hade gjorts på skolor där möjligheterna för att planera och bedriva undervisning var begränsad, hade resultatet kunnat se annorlunda ut. Dessutom, om lärare som har mindre erfarenhet hade medverkat, hade det också kunnat påverka resultatet eftersom de skulle kunna ha en annan syn på hur bedömning och betygsättning bör gå till i ämnet.

3.6 Forskningsetiska ställningstaganden

Som forskare har man som krav att till det yttersta, skydda de deltagande i studien från framtida konsekvenser. Därför finns det fyra olika krav som en forskare måste ta ställning till innan forskningsprocessen påbörjas. Dessa krav innefattar informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Informationskravet innebär att forskaren ger information om studien i form av syfte, upplägg och bakgrund. Därför skickades en inbjudan med information ut via mail till möjliga respondenter. Samtyckeskravet innebär att deltagarna ger sitt samtycke att delta i intervjun. Detta gjordes via en samtyckesblankett som de som tackade ja till att delta, fick informationen om att de närsomhelst kunde avbryta sin medverkan utan några konsekvenser som påföljd (se bilaga 4). Dessutom innehöll samtyckesblanketten ytterligare information om studiens syfte och frågeställningar, samt forskarens identitet, kontaktuppgifter och organisationens namn (Martyn Denscombe, 2012). Konfidentialitetskravet garanterar de medverkandes anonymitet i studien och ska så långt som möjligt förhindra att deras svar kan bli kopplade till dem. Därför är deras namn ersatta med siffror för att anonymisera och förhindra att avslöja deltagarnas identitet. Nyttjandekravet är det sista kravet och innebär att intervjuerna och insamlad data inte kommer att användas i annat syfte än att besvara studiens syfte och frågeställningar (Vetenskapsrådet, 2002).

4 Resultat

Resultatet presenteras utifrån de semistrukturerade intervjuerna som genomfördes med 6 olika verksamma lärare i idrott och hälsa. Resultatet delades in i två övergripande teman varav tema ett, som handlar om lärares möjligheter och utmaningar i idrott och hälsa, innefattar (1) *lärares egna tankar om bedömning och betyg i idrott och hälsa*, (2) *matematik vs idrott och hälsa*, (3) *kvantitativa vs kvalitativa mått i idrott och hälsa*, (4) *lärares utbildning i bedömning och betygsättning* och (5) *kollegialt samarbete*. Tema två handlar om hur lärares processer ser ut i idrott och hälsa, innefattar (1) *bedömning sker hela tiden*, (2) *teori i ett praktiskt ämne*, (3) *dokumentation*, (4) *hur lärare förmedlar kunskapskraven till eleverna i idrott och hälsa*, (5) *elevernas uppfattningar om bedömning och betyg i idrott och hälsa*, (6) *att testa kunskapskraven* samt (7) *andra faktorer än kunskapskraven som påverkar bedömning och betyg*.

4.1 Lärares möjligheter och utmaningar i idrott och hälsa

4.1.1 Varför betyg i idrott och hälsa?

Samtliga intervjuade lärare menar att det egentligen inte borde finnas betyg i idrott och hälsa. Det verkar finnas ett moraliskt dilemma där idrott och hälsa ska främja elevernas rörelseglädje och ge dem läran om att bibehålla en god hälsa genom hela livet, men att betyget på något sätt skulle bidra med en sämre upplevelse att utveckla just det. Istället menar lärarna att "deltagit" eller "ej deltagit" hade varit bättre alternativ för betyg i kursen.

4.1.2 Matematik vs idrott och hälsa

Lärarna upplever att elevernas kunskaper i idrott och hälsa är svårare att bedöma till skillnad från ett teoretiskt ämne. Nästan alla lärarna jämförde ämnet idrott och hälsa med matematik när det kom till bedömning och betygsättning. I matematiken beskrivs läraren lättare kunna "se" processen om hur eleven kommit fram till det rätta svaret, och att 20 poäng på ett prov motsvarar ett A i betyg. I kontrast med idrott och hälsa, där lärarna upplever att det inte finns explicita nivåskillnader och konkreta kunskapskrav på samma sätt, upplevs matematiken vara mer konkret. Lärare 4 och Lärare 5 förklarar dilemman att bedöma teori i jämförelse med praktik på följande sätt:

Till skillnad från matte, där det är prov, och då kan man ju förbereda sig och skriva det på provet... men idrott är ju praktiskt ämne och det är mycket saker som som påverkar när du ska utföra en rörelse eller någonting och vi ska bedöma det.. jag anser att det är lite annorlunda... (Lärare 4)

Det är mycket svårare.. det är inte alls lika konkret när man då har 30 elever ute (...) som ska bedömas.. det är inte många minuter man kan lägga på och titta på varje elev, till skillnad från att ha en uppsats i handen så kan du sitta och titta igenom (.....) men där är ju också liksom bedömningskriterierna mer konkreta (...) medans idrott och hälsa ämnet är lite mer spretigt och mycket mer på något sätt som eller det många mer delar som ska in (...) jag upplever att idrotten är det större på nåt sätt... (Lärare 5)

Skillnader mellan praktiska och teoretiska ämnen är att i teoretiska ämnen sitter eleverna stilla i ett klassrum där det är begränsat med utrymme där de ofta arbetar enskilt. De teoretiska inlämningarna kan läraren läsa igenom flera gånger för att bekräfta sin bedömning av elevens kunskaper. I kontrast med ett praktiskt ämne, i en idrottshall, där det upplevs vara mer komplext att organisera vad eleverna ska göra, där det finns säkerhetsaspekter att ta i beaktning, och hur läraren ska hinna se alla, samt hur lärandet kan bli konkret. Läraren får inte heller chansen att se eleverna var och en för sig under en längre sekvens, utan ses mer i ett

sammanhang som dessutom inte går att se om igen. Därför kan bedömningen i idrott och hälsa upplevas som "spretigt" för lärarna, och att teoretiska prov upplevs lättare att bedöma.

4.1.3 Kvantitativa vs kvalitativa mått i idrott och hälsa

Samtliga lärare beskrev hur de hade velat ha tydligare kunskapskrav i idrott och hälsa för att göra bedömningen av elevernas kunskaper mer rättvis och likvärdig. Komplexiteten att bedöma elever i idrott och hälsa gör att lärarna upplever det svårare att sätta rättvisa betyg utifrån de kvalitativa kunskapskraven som finns. Historiskt har idrott och hälsa tidigare haft kvantitativa kunskapskrav. Vissa av lärarna menar att genom att mäta kvantitativa mått, hade det kunnat bli mer rättvisa betyg och ämnet hade uppnått en nationell standard. Dessutom hade det varit lättare för lärarna att "bocka" av det som krävdes för att nå ett visst betyg. Å andra sidan problematiserar lärarna att det inte hade gett alla elever möjligheten att nå ett högt betyg. Lärarna upplever det besvärligt att tolka kunskapskrav och centralt innehåll i och med tolkningsutrymmet som finns i styrdokumentet. Lärare 2 uttrycker missnöje på följande sätt:

Ja alltså det är ju väldigt frihet med tanke på att kunskapskraven är extremt luddiga .. (skratt).. så att jag kan väl egentligen säga att jag kan väl egentligen bedöma lite hur jag vill alltså jag om jag hårdnar det. (Lärare 2)

Tolkningsutrymmet bidrar till att lärare upplever frustration i att de inte helt säkert vet hur de ska bedöma och betygsätta elevernas kunskaper i ämnet. Lärare 1 beskriver hur hen brottas med tolkningsbarheten på följande sätt:

Nu börjar en bli så frustrerad så man känner att men.. jag kan inte göra ett bättre jobb med så här diffusa, fruktansvärt dåliga texter som Skolverket, enligt mitt tycke, har levererat till oss. Hur ska jag tolka när man ska diskutera kulturella saker med friluftsliv och hur bedömer jag det? (.....) men att på något sätt liksom bedöma hur "nyanserade" som en diskussion är, det blir jättekonstigt och ganska så flummigt.. ja det blir konstigt och abstrakt för elever och kristat känner jag många gånger.... (Lärare 1)

Det verkar som att tolkningsutrymmet och formuleringar i styrdokumentet ligger till grund för lärarnas uppgivenhet kring deras bedömnings- och betygsättningsprocesser av elevernas kunskaper i idrott och hälsa. Sammanfattningsvis är begreppen och de olika nivåerna i kunskapskraven svåra för lärare att översätta i praktiken. Dock framkommer det inte om de har tagit del av Skolverkets olika bedömningsstöd för lärare i idrott och hälsa.

4.1.4 Lärarnas utbildning i bedömning och betygsättning

En annan förklaring till varför lärare upplever svårigheter i bedömning och betygsättning av elevernas kunskaper i ämnet är att de inte fått tillräckligt med utbildning om hur. Fem av sex lärare i studien upplevde att de inte fått tillräckligt med utbildning om betyg och bedömning i idrott och hälsa. Istället var det något som de utvecklade när de började arbeta som lärare. Lärare 3 menar att hen tog efter de bedömningsmetoder som lärarna på arbetsplatsen redan använde sig av. Erfarna lärare har dock ofta arbetat med andra läroplaner och, eller, annat betygssystem. Det kan vara problematiskt eftersom de nya lärarna, i brist på utbildning, inte utmanar de erfarna lärarnas bedömnings- och betygsättningsmetoder. Detta, i sin tur, leder till att bedömnings- och betygsättningsmetoder inte uppdateras utefter nya styrdokument. Lärare 1 menar att om vissa lärare har arbetat i många år med många olika styrdokument kan de ha utvecklat en redan färdig bild om hur undervisning, bedömning och betygsättning ska gå till.

4.1.5 Kollegialt samarbete

Samtliga lärare menar att kollegialt samarbete mellan lärare i idrott och hälsa är viktigt för att skapa en likvärdig bedömning. Lärarna anser att styrdokument och kunskapskrav har blivit svårare att tolka. Därför är fördelaktigt att tillsammans diskutera hur undervisningen, bedömningen och betygssättningen ska gå till för att skapa en samstämmighet utifrån Skolverkets styrdokument. Dock visar det sig finnas svårigheter att arbeta kollegialt. Det kan bli stora diskussioner kring hur undervisningen, bedömningen och betygssättningen skall utformas och utövas. Tolkningsbarheten, som tidigare har problematiserats, innebär att det finns många olika sätt att utforma undervisningen på. Eftersom alla lärare är olika, så tolkas kunskapskraven och det centrala innehållet på olika sätt, vilket leder till att elever får olika typer av undervisning och bedömning beroende på vilken lärare de har.

4.1.6 Hur ser lärares processer i bedömning och betygssättning ut?

4.1.6.1 Bedömning sker hela tiden

Bedömningsprocessen är pågående på ett eller annat sätt beskriver samtliga lärare. Att bedömningsprocessen är pågående hela tiden innebär att lärarna har chansen att se eleverna i en lärandeprocess där lärarna kan hjälpa dem att utvecklas, liksom formativ bedömning. Lärare 2, Lärare 4 och Lärare 5 menar att bedömningen sker hela tiden så att eleverna inte måste känna sig pressade till att prestera vid ett examinationstillfälle, utan att de har större möjlighet att visa sina kunskaper om de bedöms hela tiden. Lärare 1 menar dock att hen arbetar med examinerande moment där eleverna får 3 lektioner totalt för att öva på samma moment och sedan examineras på det, men att även hen bedömer eleverna på ett eller annat sätt hela tiden. Lärare 4 motiverar att bedömningen pågår hela tiden på följande sätt:

Så att vi inte fastnar i liksom i bedömningsträsket i varje lektion .. eller vad är det vi bedömer? vad är det jag måste göra? vad bedömer du idag? och sånt där liksom här för att idrotten det vill man måste också få chansen att att få arbeta och måste få chans att misslyckas. (Lärare 4)

Lärare 4 förklarar att det finns risker om det blir för mycket fokus på bedömningen. Då glömmer eleverna bort att de ska lära sig och att lärandet är en process att både lyckas och att misslyckas inom ämnet. Lärare 5 förklarar sina tankar om att examinerande moment på följande sätt:

Missar en elev examinationer, då måste jag ju ha tittat under tiden också och sett på utvecklingen och sett hur det går.. för det kan ju vara någon som är grym från början och den är ju säkert grym på slutet också men det kan ju vara någon som har gått från att knappt kunna ta bollen till att faktiskt kunna göra det. (Lärare 5)

Lärare 1, Lärare 2, Lärare 4 och Lärare 5 uttrycker explicit att eleverna ska få tid på sig till att utvecklas så att läraren inte bara bedömer det som eleverna redan kan. Elevernas lärandeprocess är viktig, annars kan de bara komma när det är dags för examinerande moment, och då testas bara kunskaper de redan besitter. Dock är tiden en utmaning, menar lärarna, eftersom det inte finns oändligt med tid i kursen i förhållande till vad som ska hinnas med utifrån styrdokumentet. Lärare 2 ger följande exempel när det kommer till tidsbristen:

... och ofta har vi inte tillräckligt med tid kanske för att utvecklas i en rörelse eller i på ett eller en idrott eller på något sätt så som jag faktiskt ..som gör att jag tycker att det känns rimligt att bedöma elever.. utan att det är oftast känns mer som att man bedömer deras redan inhämtade kunskaper eller färdigheter som de redan och besitter.. (Lärare 2)

Det som kan uppstå i kursen idrott och hälsa är att läraren inte ger tillräckligt med tid till eleverna att utvecklas inom ett moment. Det är problematiskt eftersom att det bidrar till att bedömningarna blir på kunskaper eleverna redan besitter innan de påbörjade kursen.

Resultatet skilde sig på olika delar och i hur lärare lägger upp sin undervisning och bedömning i kursen. Medan vissa lärare beskrev att de arbetade i block, där en aktivitet eller moment behandlas under flera veckor, så arbetar Lärare 3 och Lärare 6 med större moment bestående av 6 olika delar som är pågående under hela kursen. Dans är det momentet som sticker ut eftersom eleverna då får 6-8 veckor på sig att öva och testas inom det momentet, jämförelsevis med andra delar som de får arbeta med under hela kursens gång. Lärare 3 förklarar dansmomentet på följande sätt:

Dans-delen tycker jag att den brukar vi liksom bedöma med ett betyg på ett annat sätt än vad man gör kanske med kondition och styrka för det liksom växer över åren då...(...).. alltså har du så har du det.. det är klart du kan träna upp det också men den delen tror jag blir ganska.. den nästan enklaste delen. (Lärare 3)

Läraren upplevde att dans-momentet är bland de enklaste momentet att bedöma jämförelsevis med att kondition och styrka. Konditionen och styrkan arbetas med under 2-3 år kontinuerligt under kursens gång, medan dansen endast blir bedömt vid ett tillfälle. Det kan det på så sätt skapa en ojämlikhet vid bedömningen av de olika momenten eftersom eleverna har fått mer tid på sig att utveckla vissa delar av de 6 olika momenten som de blir bedömda på, och att i dans-momentet endast pågår mellan 6-8 veckor.

4.1.6.2 Teori i ett praktiskt ämne

Alla lärare menar att idrott och hälsa måste förbli ett praktiskt ämne, men att använda sig utav teori som ett komplement i ämnet. Dels för att bekräfta kunskaper eleverna har inom ämnet, men också som förklaring av olika teorier som ligger bakom träningslära. Samtliga lärare beskriver att det är de praktiska delarna som de tittar mest på. Lärare 4 förklarar att man, oavsett vad elever har för förutsättningar, kan nå ett högt betyg i ämnet. Lärare 4 beskriver det på följande sätt:

Man kanske inte har en kropp för att springa som jag vet hur jag ska träna jag vet hur jag ska göra och sånt där .. sen kanske jag väger 130 kg och då kan jag inte springa så fort eller att vi har en kropp som ska förflytta sig och sånt men är medveten om det också och då har man ju möjligheten då får högsta betyget du kanske inte har en fysisk möjlighet att springa på en viss tid eller sånt där men det det är så att vad man har där medvetenheten också... (Lärare 4)

Lärare 4 förklarar att oavsett vad man som elev har för förutsättningar i ämnet, så ska det finnas en möjlighet att nå ett högre betyg. Lärare 5 menar också att hen brukar se den teoretiska delen som ett komplement till den praktiska, hen menar att även om det är ett praktiskt ämne så krävs det mycket kunskaper för att kunna. Då kan till exempel de elever som inte kan visa lika bra praktiskt som teoretiskt, få chansen att visa sina kunskaper.

4.1.6.3 Dokumentation

Dokumentationen lärare gör ser ut på olika sätt. Vissa dokumenterar elevernas lärandeprocess efter varje lektion medan andra gör det efter varje moment för att samla in bedömningar av elevernas kunskaper för att veta hur eleverna ligger till i kursen. Lärare 2 berättar med viss skämsamhet om hur dokumentationen av elevernas lärande leder till ett summativt slutbetyg i slutet av kursen:

Så det blir någon sorts summativ bedömning i slutändan..... ja och sen så stoppar jag ner allting i en tratt och sen så kommer det ut ett betyg och ja.. ja stora betygstratten (skratt).
(Lärare 2)

Att skämta kring hur bedömning och betygssättningsprocessen går till i idrott och hälsa kan i grunden bero på att det är så komplext att det blir svårt, eller omöjligt, att beskriva processen.

Lärare 3, Lärare 4 och Lärare 6 samtalar med eleverna om hur det går i kursen utefter dokumentationen de har på eleverna. De menar att det har underlättat att ha bedömningssamtal med eleverna för att ge dem en förståelse för hur de ligger till i kursen, men också för att skapa en samstämmighet om vilken nivå de ligger på. Lärare 3 förklarar att hen gör noteringar på varje elev och hur de jobbar, samt hur aktiva de har varit vid varje lektion. Noteringarna beskrivs sedan ligga till underlag och som bevis för betyget när Lärare 3 har bedömningssamtal med eleverna.

Lärare 5 och Lärare 6 menar att det kan underlätta för lärare att hinna se, och dokumentera alla elevers lärandeprocesser om läraren använder sig av olika sätt att bedöma eleverna på. Lärare kan välja att bedöma eleverna under lektionstid eller använda sig av videoinspelning. Då får eleverna chansen att lämna in något de är nöjda med, och läraren har tid att titta på eleven många gånger för att analysera sin bedömning och få en bild av vad eleven kan.

4.1.6.4 Hur lärare förmedlar kunskapskraven till eleverna i idrott och hälsa

Lärare möter många olika typer av elevgrupper där alla individer har olika målsättningar och förutsättningar för kursen. Det finns delade tillvägagångssätt mellan lärarna om hur de går tillväga när det kommer till elevernas delaktighet och medvetenhet kring bedömning och betyg i ämnet. Nästan alla lärare beskriver att de konkretiserar kunskapskraven till eleverna utifrån den aktivitet de genomför i undervisningen och tydliggör målet och syftet. Lärarna menar också att eleverna måste få bedömning i form av feedback under lektionerna så att de vet vad, och hur de kan förbättra sina förmågor i ämnet. Tanken med att exemplifiera vad kunskapskraven innebär för eleverna är för att göra det tydligt om vad det är som krävs för att nå ett visst betyg. Lärare 1 beskriver konkretiseringen till eleverna på följande sätt:

..nu när vi har spenderat tid på volleyboll så förväntar jag mig att ni ska kunna tillämpa slag väldigt väl även i pressade situationer.. att man klarar av och man behärskar alla typer av slag så pass väl så att man kommer välja dem på rätt läge och med adress liksom.. det är ju för den högsta nivån.. (..) ”viss säkerhet” för den med E nivå då, som inte får riktigt rätt på slag alla gånger.. även om det är så, kan de ta vägen lite vart som helst de här bollarna.. Och för en C nivå så kanske man kan tillämpa slagen väldigt väl om man har adress på dem men man behöver lite tid och framförhållning. (Lärare 1)

Inte nog med att konkretiseringen gör det tydligt för eleverna vad det är som förväntas av dem för att nå E, C eller A nivå, det underlättar också för lärare vad det är de ska titta på och bedöma eleverna på. Dock verkar vissa lärare möta svårigheter att förmedla vad som krävs för att nå ett visst betyg i kursen. Lärare 3 och Lärare 6 menar att man som lärare, efter erfarenhet har utvecklat och skapat sig en bild av vad som skall bedömas och försöker förmedla det till eleverna i samtal under kursens gång, istället för vid varje delmoment.

Så att jag men jag tycker väl på något sätt att man har skapat sig en bild av hur en A elev hur en C elev och E elever ser ut. Jag säger liksom.. jag tittar på komplexa rörelser och jag ser ju liksom.. ja vi spelar fotboll jag ser ju det har ju inte bolltouchen du har inte det spelsinnet och kan inte läsa spelet.. sen springer och kämpar du, men det kanske når upp till ett C för du har inte helheten. (Lärare 3)

Lärare 6 beskriver hur hen skapar uppfattningar om elevernas kunskapsnivåer på liknande sätt:

..det man ser på lektionerna.. för det sitter någonstans i ryggmärgen efter ett tag, att ja men den här eleven har den här nivån.. och så får man på något sätt prata om det när man har omdömessamtalen. (Lärare 6)

Lärare 3 och Lärare 6 menar att det tar tid att se vilken nivå en elev ligger på, men att det kommer med tid och erfarenhet. Lärare skapar sig en bild av, och uppfattning om, hur en A, C, och E elev presterar.

Vidare upplever flera av lärarna att det är svårt att bemöta elever som vill nå ett högre betyg eftersom kunskapskraven är komplexa att konkretisera för eleverna. Lärare 3 menar att eleverna kan ifrågasätta vad de ligger på för betyg redan första lektionen. Lärare 3 ger följande exempel som illustrerar situationen:

..kan komma första lektionen när de precis har börjat gymnasiet och fråga hur de ligger till i idrott och hälsa: "vad har jag för betyg?"... men jag brukar säga det liksom att man försöker alltså... på något sätt gör ditt bästa och sen går jag igenom vad jag tittar på och sen får man utgå från det och sen har vi regelbundna diskussioner, eller jag har samtal med eleverna, under kursens gång på något sätt och stämmer av och jag tycker det brukar landa efter ett tag ...faktiskt ... (Lärare 3)

I kontrast med Lärare 1 exempel, som tydliggör kunskapskrav innan ett moment påbörjas, så gör lärare 3 ett förtydligande först efter att eleverna har blivit bedömda under en period in i kursen för att förklara de olika kunskapsnivåerna för eleverna. Det kan dock tyckas att läraren borde kunnat påvisa vad som hade krävts för de olika betygsnivåerna innan ett moment påbörjas för de elever som menar att de vill nå ett högre betyg. Uppfattningen är att det inte sker utan att det snarare utvecklas och blir förstått allt efter kursens gång.

4.1.6.5 Elevernas uppfattningar om bedömning och betyg i idrott och hälsa

Det verkar också finnas förutfattade meningar av eleverna som kommer med tidigare erfarenheter om att de utövar en sport på fritiden, och därför förtjänar ett högre betyg i idrott och hälsa. Lärare 6 tycker att det är svårt med elever som inte förstått att idrott och hälsa består av olika delar och förväntar sig höga betyg. Lärare 6 problematiserar dilemmat på följande sätt:

de elever som vill ha högre betyg som inte får det som som tycker sig är kvar i lite det här "men jag är ju bäst på fotboll men jag är ju jag är ju bra på bollsporter" jo men du behöver ha en bredd av av aktiviteter och kunskaper i dem och det finns olika moment... (Lärare 6)

Att eleverna misstolkar vad det är som bedöms är lärarens uppgift att se till att påverka. Eleverna ska förstå vad kursen har för syfte och mål redan innan de har påbörjat kursen. Vad är det eleverna lär sig om det inte finns uttalade mål och kunskaper som ska utvecklas inom ett ämne i skolan? Lärarna har svårt att förmedla vad det är som förväntas av eleverna att nå ett högre betyg, och eleverna antar att om man redan besitter kunskaper inom ett område av idrott och hälsa så genererar det automatiskt till ett högre betyg.

4.1.6.6 Att testa kunskapskraven

Nästan alla lärare är överens om att eleverna ska veta vad målet och syftet är med aktiviteten och att de ska få chans att öva och utveckla sina kunskaper inom ett moment som de ska bli

testade och bedömda på. De ska också veta när, och hur de kommer att bli bedömda på momentet de arbetar eller arbetat med, samt vara överens med läraren om vilka sätt det går att utföra uppgiften på så att de känner sig trygga. Lärare 2 jämför lärandeprocessen med matematiken:

Man testar ju inte av dem bara och så får man ett betyg på matte utan att ha tränat och pluggat matte utan vi behöver ge dem chans att utvecklas. (Lärare 2)

Dock är det problematiskt i vissa moment eftersom alla elever har olika förutsättningar för att lyckas. Lärare 1 lyfter dilemmat om att elever som är aktiva inom idrott på fritiden ofta har ett försprång inom vissa moment. Det är främst i bollsporter där eleverna måste spela i lag tillsammans och där tävlingsinstinkt finns som problem kan uppstå i bedömningen. Då kan de elever som inte är aktiva inom bollsport på fritiden gå miste om chansen att utveckla sina rörelseförmågor inom just den aktiviteten. Lärare 1 menar därför att lärare bör vara medvetna om vilka aktiviteter som är mest valida att bedöma eftersom elever vid sådana typer av bedömning dels inte får chansen att visa vad man kan, men också uppleva sig som mindre kunnig och uttittad inför klassen.

Att mäta höjder, längder och tider som underlag i bedömning höll samtliga lärare med om inte skall ske. Trots det, motsäger sig viss data med varandra. I följande exempel använder sig en lärare av beeptest för att testa elevernas kunskaper:

Vi kör ju liksom ett beeptest sen kan jag tycka liksom att beeptest värde i sig inte skulle ..bli mer ett kvitto på de ligger till (..) när dom jobbar nu under 6 till 8 veckor med konditionen gör de ett nytt beeptest och får ett nytt värde.. liksom själva testvärde kanske inte är viktigt utan det ser ju utvecklingen har varit men det är klart att ligger de på.... Jag har ju elever som knappt orkar upp till 2 3 på på beepen.. det är klart det är ju det är ju inte bra när man bedömer dem sen (...) så det kan man ju ändå ha något på någon form av grund liksom man väger in i helheten.. (Lärare 3)

Ett beeptestvärde i sig ger inget betyg, men läraren uttrycker att eleven bör ha utvecklat sin kondition under de 6-8 veckor som de arbetat med konditionen innan de gör ett nytt beeptest. Om beeptestvärdet är lågt menar läraren att det inte bådär gott för bedömningen. Detta går emot vad samtliga lärare säger om att de inte ska mäta elevernas resultat, för även om denna läraren är överens om att resultat inte ska mätas och bedömas, verkar det som att läraren tar med elevernas beeptestvärden i sin bedömning.

4.1.6.7 Andra faktorer än kunskapskraven som påverkar lärares bedömning och betygsättning

Samtliga lärare medger att elevernas ambition, deltagande och inställning i ämnet kan påverka elevernas slutbetyg i kursen, även om alla lärarna är medvetna om att det egentligen inte skall bedömas. Engagemang och motivation kan leda till att elever når ett E eller högre i kursen eftersom läraren premierar elever som kämpar i ämnet i jämförelse med de elever som har fallenhet för ämnet, och som inte kämpar lika mycket. Lärare 5 menar också att man omedvetet jämför elevernas kunskaper med den klass eleverna går i. Lärare 5 beskriver dilemmat på följande sätt:

Säkert omedvetet så att det kanske påverkar (..) många som är väldigt ambitiösa och håller på med idrott på på fritiden och det är klart att har man många elever som är duktiga så kanske faktiskt några elever får ett sämre betyg mot om de hade varit i en klass med elever som är helt ointresserade för då glänsar de.. (Lärare 5)

Lärare 5 menar att eleverna som "sticker ut" är idrottsaktiva på fritiden och på så sätt kan "dra ner" betyget för elever som i en annan klass kanske hade kunnat nå ett högre betyg. Detta går

att jämföra med det relativa betygssystemet, där eleverna jämfördes med varandra och fick betyg utifrån vad klasskamraterna presterade. Dagens målrelaterade betygssystem syftar till att elevens kunskaper skall jämföras med de satta kunskapskraven för ämnet. Både Lärare 1 och Lärare 3 menar att om en elev presterar A på majoriteten av momenten i kursen så är det möjligt att få A i slutbetyg.

5 Diskussion

I detta avsnitt kommer först forskarens tillvägagångssätt och metod att diskuteras. Därefter presenteras och diskuteras resultatet i ett större sammanhang i relation till tidigare forskning.

5.1 Metoddiskussion

Att ha möten online upptäcktes under pandemin att vara ett smidigt sätt att föra kommunikation. Därför valde forskaren i denna studie att genomföra samtliga intervjuer via plattformen "Zoom" eftersom både video- och ljudinspelning var möjliga. Forskaren besparade också tid och kostnader på att inte behöva förflytta sig dit intervjupersonerna befann sig (Denscombe, 2012). Samtliga intervjuer, bortsett från en, kunde genomföras med videoupptagning. Denscombe (2012) menar att kroppsspråk är viktigt i intervjusammanhang eftersom den som genomför intervjun lättare kan anpassa frågorna, och anpassa tystnad, utefter vad den intervjuade säger och visar med sitt kroppsspråk. Dessutom menar Denscombe (2012) att om forskaren kan se intervjupersonens ansikte och kroppsspråk, skulle en också kunna avslöja när hen talar sanning eller inte. I och med att forskaren kunde se de intervjuades ansiktsuttryck, gick kroppsspråket till viss del att urskilja genom digital kontakt. Därmed kunde forskaren se när intervjupersonerna pausade kommunikationen på grund av att de funderade kring frågan, eller på annat sätt visade när de inte var riktigt säkra på om de förstått frågan. Då kunde forskaren använda sig av tystnad och vänta med att ställa nästa fråga, eller förtydliga frågan för att inte gå miste om data.

Intervjufrågorna var av semi-strukturerad karaktär vilket innebar att forskaren hade möjlighet att ställa följdfrågor till respondenterna för att få dem att utveckla, eller bekräfta sina svar. Fördelen är att data som annars inte hade fångats upp vid en strukturerad intervju, där fasta frågor ställs, kan göra det i en semi-strukturerad (Denscombe, 2012). Dock krävs det en viss skicklighet av forskaren att ställa frågor relevanta till forskningsfrågorna. Därför hade förslag på följdfrågor förberetts utifrån vad intervjupersonerna skulle kunna tänkas ge för svar för att undvika att komma ifrån det relevanta temat som intervjun skulle behandla. För att utveckla dessa frågor, samt för att säkerställa att frågorna skulle tolkas på rätt sätt, genomfördes en pilotintervju (Denscombe, 2012). Forskaren kunde därmed säkerställa att tidsramen för intervjun inte skulle riskera att överskridas. Intervjuerna liknade pilotintervjun som därför var en fördelaktig metod att använda sig av. Dels för att vara mer förberedd på hur frågorna skulle ställas men också hur de skulle tas emot, och tolkas av respondenterna.

För att förstärka trovärdigheten och tillförlitligheten i denna studie hade forskaren behövt komplettera intervjuerna med observationer. Denscombe (2012) problematiserar att det ofta är skillnad på vad intervjupersonerna säger, och vad de gör i praktiken. Denscombe (2012) menar också att "intervjuareffekten" kan påverka forskarens resultat. Det innebär att forskaren, med sin identitet och syfte, kan påverka vad intervjupersonerna väljer att dela med sig av för information. Om intervjupersonerna upplever att de måste dela med sig av saker som de upplever som känslig information, kan de istället inta en försvarsposition där de inte berättar hela sanningen eller berättar något som de tror forskaren vill höra (Denscombe, 2012). Det innebär istället att data blir vinklad och icke-trovärdig. För att så långt som möjligt

undvika “intervjuareffekten” menar Denscombe (2012) att det är viktigt att forskaren skapar ett tillåtande klimat där respondenten känner sig trygg. För att stärka giltighet och trovärdighet i respondenternas svar lade forskaren därför ner tid på att förbereda inledande frågor till intervjun för att bygga relation och skapa ett tillåtande klimat.

Tematisk induktiv analys genomfördes av insamlad data vilket innebär att forskaren inte utgick från en deduktiv analys, det vill säga, någon specifik teori. Dock utgick forskaren till viss del utifrån tidigare forskning och frågeställningar eftersom att de inte helt gick att utesluta (Braun & Clarke, 2006). All insamlad data var till en början relevant i analysen, men kunde systematiskt och noggrant tematiseras och analyseras utefter Braun och Clarkes (2006) sex steg för tematisk analys. Detta innebär att all data, och inte bara data som var relevant för studiens frågeställningar, var av relevans för resultatet. Den tematiska analysen var också fördelaktig för studiens resultat eftersom genom de sex stegen, kom forskaren nära sin data som på så sätt utvecklade förståelse för, och om den mer djupgående.

5.2 Resultatdiskussion

Syftet med studien var att identifiera hur lärare upplever bedömning och betygsättning i idrott och hälsa samt hur processen ser ut när lärare bedömer och sätter betyg på elevernas kunskaper i idrott och hälsa. Resultatdiskussionen kommer därför att diskuteras utifrån studiens frågeställningar som handlar om (1) lärares utmaningar i bedömning och betyg i idrott och hälsa, (2) lärares möjligheter i bedömning och betyg i idrott och hälsa och (3) lärares tillvägagångssätt i bedömning och betygsättning i idrott och hälsa.

5.2.1 Lärares utmaningar i bedömning och betygsättning i idrott och hälsa

Precis som tidigare forskning visat så visar resultatet att lärarna i idrott och hälsa upplever att det ställs stora utmaningar på dem i bedömning och betygsättning av elevernas kunskaper i ämnet. De största utmaningarna innefattade ramfaktorerna (1) antal elever, (2) brist av tid, (3) konkretisering och tolkning av kunskapskraven.

Majoriteten av lärarna upplevde brist av tid när det kom till hur mycket tid de hade till varje moment när de planerade sin blockundervisning. De menade att det är svårt att hinna med allt som ska hinnas med i kursen. Blocken av undervisningsmomenten brukade bli mellan 3-5 veckor långa. Nyberg & Larsson (2016) menar att det tar lång tid för elever att utveckla nya kunskaper. Därför kan det ifrågasättas om eleverna faktiskt fick tillräckligt med tid på sig att utveckla nya kunskaper under 3-5 veckor. Även om lärarna planerade sin undervisning i block, kan det diskuteras om smörgåsbordsundervisningen, där så många olika aktiviteter som möjligt ska hinnas med, fortfarande tillhör undervisningens normer i idrott och hälsa.

Tiden problematiserades också utifrån hur lång tid lärare hade till förfogande för varje elev att bedöma och hjälpa till att utveckla eleven så långt som möjligt i form av formativ feedback. På grund av de stora elevgrupperna försvårade det lärarens arbete att hinna se alla eleverna. Dessutom, diskuterade lärarna om att de behövde hinna se eleverna vid rätt tillfälle, där de kunde ge eleven den feedback den behövde, eller kunde bedöma elevens kunskaper efter elevens sanna kunskaper inom ämnet. Formativ feedback är något som kan ta lång tid för lärarna att ge till eleverna. Lärarna behöver dock inte genomföra all formativ feedback själva, utan kan använda sig av kamratbedömning, självskattning och videoinspelning för att synliggöra lärandet för eleverna (Klapp, 2015; Håkansson, 2016, Tolgfors, 2016; Seger; 2016).

Hur lärare skulle tolka och “översätta” och konkretisera kunskapskraven såg lärarna i studien också som en utmaning. Lärarna menade att det är svårt att särskilja på värdeorden. Dessutom finner de att vissa delar i styrdokumentet är så otydliga så att undervisningen i olika moment blir utmanande att genomföra och motivera, både för eleverna och för lärarna själva. Att konkretisera kunskapskraven har också visat sig vara en stor utmaning för lärare i tidigare studier (Annerstedt & Larsson, 2010; Seger, 2016; Svennberg & Nyberg, 2017). De bedömningsstöd som Skolverket (2011) och Skolverket (2014) publicerat är antingen för diffusa, eller så används de inte av verksamma lärare i idrott och hälsa.

5.2.2 Lärares möjligheter i bedömning och betygsättning i idrott och hälsa

Resultatet visade att det också fanns olika möjligheter för lärarna. Möjligheterna lärare hade i bedömning och betygsättning i idrott och hälsa bestod av två framstående möjligheter. Det första var att lärarna diskuterade med kollegor om hur undervisning, bedömning och betygsättning ska bedrivas. Den andra möjligheten för lärarna var att kunna utforma undervisningen fritt utefter det centrala innehållet och utefter elevers behov.

Lärarna upplevde att de tolkningsbara styrdokumentet öppnade upp för samtal med kollegor. De menade att det är viktigt att ha en samstämmig syn mellan lärare i idrott och hälsa på skolan om vad det är som ska bedömas och varför i idrott och hälsa. Lärarna tyckte att det underlättade om lärarkollegorna hade samma typ av upplägg i sin undervisning och att de strävade efter ett gemensamt mål. Vissa av lärarna upplevde att det kunde bli stora diskussioner om hur undervisningen i idrott och hälsa ska bedrivas och bedömas eftersom de tolkar styrdokumentet på olika sätt, har olika erfarenheter och att undervisningsinnehåll samt elevunderlag kunde variera. Skolverket (2014) menar att det är viktigt att lärare får tiden att diskutera frågor som rör undervisningen, bedömning och betygsättning för att säkerställa en likvärdig bedömning. Dessutom menar Larsson (2016) att det hör till lärarnas profession, och stärker legitimiteten, att bestämma hur lärarna själva ska tolka kunskapskraven och det centrala innehållet.

Friheten som lärare har i att planera, undervisa och bedöma lektionsinnehåll, gör att elever får olika typer av undervisning och bedömning. Lärarna kan anpassa undervisningen utefter elevernas behov och intressen samt sin egna expertis. Det kan dock innebära risker i elevernas kunskapsutveckling i ämnet. Resultatet visar att lärare riskerar att inte ge eleverna tillräckligt med tid på varje moment för att de ska kunna utveckla nya kunskaper, utan att lärare bedömer elevers kunskaper som de redan har. Detta stämmer överens med tidigare forskning som Håkansson (2016) och Seger (2016). Trots detta, så syftar styrdokumentets tolkningsbarhet på att målen går att uppnå på olika sätt, och att lärare bör i sin profession, kunna utforma undervisning, bedömning och betygsättning utefter styrdokumentet (Skolverket, 2018).

5.2.3 Lärares tillvägagångssätt att bedöma och betygsätta elevernas kunskaper i idrott och hälsa

Trots att tidigare forskning och resultatet visar på många utmaningar för lärare i idrott och hälsa när det kommer till bedömning och betyg, så visar resultatet att lärare gör på olika sätt, men att lärarna trots det, motiverar sina bedömningar och betygsättningar och visar att de har utvecklat sitt sätt att tolka styrdokumentet i sin profession. I lärarnas olika processer av bedömning och betyg visade resultatet att de hade olika typer av (1) genomförande av undervisning och (2) dokumentation. Dessutom varierade (3) elevdelaktighet i bedömningen, (4) faktorer som vägde mer eller mindre in i slutbetyget samt (5) hur slutbetyget utfördes.

Av de intervjuade lärarna visade sig blockplanering vara det vanligaste undervisningssättet. Larsson, (2016) Nyberg och Larsson (2016) menar då att eleverna får tid på sig att utveckla nya förmågor inom undervisningsmomenten. Vissa lärare fokuserade på olika aktiviteter inom moment i kursen, vilket innebar att olika aktiviteter genomfördes för att nå målen i kursen. Håkansson (2016) menar att utan att eleverna inte får tid på sig att utveckla nya kunskaper, testas dem på de kunskaper de redan har. Med en planering där flera aktiviteter genomförs som moment, och eleverna inte får chansen att utveckla sina kunskaper i en process, är det också svårare för läraren att bedöma elevernas kunskaper (Håkansson, 2016).

Vissa lärare dokumenterade efter varje lektion, medan andra lärare dokumenterade efter varje moment i kursen. Läraren bör i dokumentationen av elevernas kunskaper veta vad det är som dokumenteras, samt hur och när dokumentationen ska ske (Skolverket, 2014).

Dokumentationen som lärarna samlade in låg till underlag för bedömningen av elevens kunskaper i ämnet och för slutbetyget. Dokumentationen kunde därför visas och diskuteras med eleverna för att skapa en samstämmighet, och för att ge eleven feedback.

Dokumentationen låg också som "bevis" för omdöme och betygsättning. Vad det var som dokumenterades kom delvis fram i resultatet, där elevernas delaktighet och hur aktiva de var hade betydelse för bedömningen. Håkansson (2016) och Seger (2016) menar att lärare i idrott och hälsa tenderar att dokumentera för dokumenterandet skull och dokumenterar ofta mätbara resultat eftersom de är konkreta. Vidare menar de att lärare i idrott och hälsa vill ha "ryggen fri" om de skulle bli ifrågasatta av elever, vårdnadshavare eller av rektor, och dokumenterar därför så mycket som möjligt.

När det kom till elevernas delaktighet i bedömning och betygsättningen visade resultatet att det skilde sig åt. Eleverna kunde vara delaktiga i bedömningen genom att de visste vad mål, syfte och vad som förväntades av dem för respektive kunskapsnivå innan momentet påbörjades, vilket gjorde att eleverna kunde påverka sitt lärande. Lärandet synliggjordes bland annat genom att vissa lärare använde sig av självskattning av eleverna och videoinspelning av eleverna. Genom att lärande synliggörs för eleverna, gör det dem mer delaktiga i processen och kan förstå sin kunskapsutveckling (Skolverket, 2014; Klapp, 2015; Håkansson, 2016; Seger, 2016; Tolgfors, 2016).

Vissa av lärarna hade också, eller istället, samtal med eleverna under kursens gång. Under bedömningssamtalen fick eleverna veta vilken nivå de låg på i idrott och hälsa. Vissa av lärarna använde samtalen istället för att konkretisera kunskapskraven och göra det tydligt för eleverna vad som förväntades av dem för ett visst betyg. Lärare upplevde svårigheter att verbalisera vad som krävdes för de olika kunskapsnivåerna för eleverna i början av kursen, men menade att dokumentationen och samtalen av eleverna ledde till en gemensam bild av kunskapsnivån. Elever med höga mål och elever som har förutfattade meningar om ämnet upplevde lärare svårast att bemöta. Dels möter lärare svårigheter att verbalisera vad som krävs för ett högre betyg, dels så har lärare svårt att verbalisera att det inte bara är en viss aktiviteten som ligger till grund för betyget i idrott och hälsa. På så sätt påverkar ramfaktorteorin lärares utmaningar i att planera, genomföra, bedöma och betygsätta elevernas kunskaper. Styrdokumenten, som är en faktor i ramfaktorteorin, verkar ha en inverkan på de flesta svårigheterna läraren möter i sin profession.

Lärarna var överens om att praktisk kunskap vägde tyngre än teoretisk kunskap i idrott och hälsa. Detta stämmer till viss del överens med tidigare forskning som har visat att lärare värderar teoretisk kunskap mer, eller lika mycket som den praktiska kunskapen (Seger, 2016). Den teoretiska kunskapen i detta resultat, sågs mer som ett komplement till den praktiska kunskapen. Lärarna förklarade att de elever som inte kan ämnet lika bra praktiskt som teoretiskt, har chansen att visa sina kunskaper på ett annat sätt. Dessutom ser läraren om

elever som har kunskapen praktiskt, också har kunskaperna teoretiskt. Nyberg och Larsson (2016) menar att teoretisk kunskap alltid har värderats högre än praktisk kunskap i skolan. Därför kan lärare i idrott och hälsa uppleva att teoretisk kunskap säkerställer deras bedömning av elevens kunskaper i ämnet (Nyberg & Larsson, 2016).

Andra faktorer än vad som står explicit i kunskapskraven verkade också ha en inverkan på elevernas betyg. Lärarna menade att det sker omedvetet, men att ambition, engagemang, deltagande och att eleverna kämpar påverkade lärarnas bedömning av eleverna. (Larsson, 2016) menar att detta är svårt att komma ifrån eftersom ämnet idrott och hälsa kräver elevens deltagande för att undervisningen ska kunna gå att genomföra, men ska inte ligga till grund för betyget. Lärarna menar att deltagande krävs för att eleven ska kunna bedömas. Larsson (2016) menar att det kan på så vis vara en balansgång om hur lärare bedömer det som står i kunskapskraven och inte bedömer egenskaper eller deltagande hos eleverna.

Resultatet visade också att lärare omedvetet jämför elever med varandra i en elevgrupp. Eleverna som sticker ut i en klass är ofta de som når högre betyg, medan om de hade varit i en annan klassammansättning kanske de inte hade nått samma betyg. Att elever jämförs med varandra tillhör det relativa betygssystemet, och bekräftar också tidigare forskning (Annerstedt & Larsson 2010). Lärarna tog också upp att de genom erfarenhet fått en bild av hur en E, C och A elev ser ut, och på så sätt underlättar det bedömningen och betygsättningen. Att lärare bedömer andra egenskaper än vad som står explicit i kunskapskraven, jämför och skapar sig en uppfattning om hur elevernas kunskapsnivåer ligger i relation till varandra, samt i relation till lärares egen erfarenhet - visar återigen hur styrdokumentet ligger till grund för lärarens utmaningar i bedömning och betygsättning.

Vissa av lärarna påpekar att om en elev uppnår A i majoriteten av moment i kursen så ska eleven kunna få ett A i slutbetyg. Seger (2016) menar att det råder oklarheter hur tillvägagångssättet bör ske av lärarens sammanvägning i bedömningen. Seger (2016) menar att vissa lärare anser att en helhetsbild av elevens kunskaper väger in för betyget, och att det därför går att få ett högt betyg om majoriteten av momenten har varit på en A nivå. Medan andra lärare menar att det inte kan uppnås om eleven inte uppfyller A i alla moment. Det verkar som att majoriteten av lärarna i denna studie använde sig av ett holistiskt perspektiv i sin bedömning. Skolverket (2014) belyser att det är elevens kunskaper vid slutet av en kurs som ska betygsättas. Vilket gör att det som eleven har presterat i början av en kurs, inte överensstämmer med det eleven kan i slutet av en kurs, eftersom eleven lärt sig mer.

Det verkade också finnas vissa svårigheter att verbalisera hur betygsättningen går till. Dokumentationen av eleverna under kursens gång låg till grund för elevernas slutbetyg, men hur det sammanlades i ett kursbetyg formulerades inte specifikt av någon av lärarna. Resultatet visade att samtliga av lärarna i studien menar att betyg inte bör finnas i idrott och hälsa. Vad det beror på kan dels bero på ett moraliskt dilemma, men också på grund av svårigheter de upplever i processen att bedöma och betygsätta elevernas kunskaper. Om betygen i idrott och hälsa skulle försvinna, skulle det kunna bidra till att idrott och hälsa inte längre granskas som ett kunskapsämne. Då blir idrott och hälsa istället ett ämne där olika aktiviteter genomförs, utan att några kunskaper mäts. Det kan då bli att idrott och hälsa fortsätter att leva efter bunden tradition och uppfattningar där smörgårdsbordsundervisning bedrivs, med syfte om att få eleverna att vara aktiva, svettas och upptäcka många olika aktiviteter, istället för att lära sig något (Håkansson, 2016).

6 Slutsatser och implikationer

Resultatet visar att lärare möter många av de utmaningar som tidigare forskning har visat i bedömning och betygsättning. Resultatet visar att de största utmaningarna som lärarna möter, främst påverkas av faktorer inom ramfaktorteorin. Resultatet visar också de olika tillvägagångssätt lärare i idrott och hälsa kan använda sig av i bedömning och betygsättning. Kollegialt samarbete för att konkretisera kunskapskrav, skapa samstämmighet och komma överens om hur undervisningen, bedömningen och betygsättningen är så likvärdig som möjligt. Majoriteten av lärarna använder sig av blockundervisning för att utveckla elevernas kunskaper i ämnet. Alla lärare var överens om att det inte är mätbara resultat som ska bedömas i idrott och hälsa, även om det var motsägande i viss data. Resultatet visar också på att majoriteten av lärarna ifrågasätter sin undervisning och bedömning och betygsättning, vilket kan påverka i hur de ser, och utövar sin profession. Dock upplevde nästan alla lärare i studien att de inte fått tillräckligt med utbildning i bedömning och betygsättning i idrott och hälsa.

Slutsatserna som kan dras av denna studie är att ramfaktorerna som lärare måste förhålla sig till står i grund för mycket av de utmaningar lärarna ställs inför i sin profession. Kunskapskraven och värdeorden försvårar ett målorienterat system där eleverna ska veta vad det är som förväntas av dem. På grund av de otydliga kunskapskraven, så vet ofta eleverna inte vad som krävs för ett högre betyg eftersom att lärarna har svårigheter att "översätta" dessa. På grund av utmaningarna lärare ställs inför i bedömning och betyg i idrott och hälsa kan det förklara varför de upplever att betyg inte borde finnas i idrott och hälsa. Dels kan det vara ett moraliskt dilemma att betygsätta elevernas förmågor i ett kroppsligt ämne, dels för att det tycks vara problematiskt att veta att det lärare i idrott och hälsa gör, är det "rätta" eftersom de inte upplever att de har fått tillräckligt med utbildning i ämnet. Å andra sidan, hur blir ämnet idrott och hälsa om betygen uteblir? Idrott och hälsa ska vara ett kunskapsämne för att lära elever om folkhälsa och rörelseglädje. Om betygen tas bort så riskeras också legitimiteten i ämnet att tas bort, och då finns ingen tydlig anledning för kunskaper att utvecklas, eftersom utveckling av kunskaper motiveras med betyg (Nordgren m. fl., 2012; Klapp, 2015).

Studien har bidragit med fördjupad förståelse för de utmaningar lärare i idrott och hälsa ställs inför i processen av bedömning och betygsättning. Studien har också bidragit med att få en förståelse för processen av hur lärare bedömer och betygsätter elevernas kunskaper i idrott och hälsa, samt att bedömningen och betygsättningen i idrott och hälsa kan ske på olika sätt. Läsaren ska uppmärksammas på att studiens urval av verksamma lärare i olika skolor arbetar med ett brett elevunderlag. De skolorna som lärarna arbetar på är relativt lika när det kommer till tillgängliga material och utemiljöer. Om respondenterna hade arbetat i mer socioekonomiskt utsatta områden där tillgång till material hade varit begränsat och elevunderlaget varit annorlunda, hade resultatet kunnat skilja sig åt på grund av ramfaktorerna lärarna ställs inför. Studiens resultat är därför till viss del generaliserbart till lärare i idrott och hälsa på gymnasiet, det vill säga, de flesta lärare i idrott och hälsa ställs för samma utmaningar i bedömning och betygsättning.

Framtida forskning bör inte bara inriktas mot faktorer som påverkar bedömning och betygsättning i idrott och hälsa, utan fortsätta undersöka lärarens processer i bedömning och betygsättning. Genom att fördjupa sig i processen läraren går igenom kan forskare förstå lärarens utmaningar på ett annat plan, och inte bara belysa vilka faktorer som påverkar bedömningen. Dessutom bör forskning i idrott och hälsa fokusera mer på hur eleverna

uppfattar lärandet i idrott och hälsa och hur självskattning och kamratbedömning kan göra lärandet synligt i undervisningen.

Avslutningsvis bör ämneslärare i sin utbildning inte bara få underlag för hur undervisningen kan bedrivas, utan behöver också få konkreta bedömnings- och betygsättningsexempel. Verksamma lärare bör få vidare kunskap om hur bedömningsstöd kan användas i ämnet och vidareutbilda sig när det kommer till bedömning och betyg, samt hur undervisningens innehåll påverkar elevernas betyg. Dessutom bör idrott och hälsa fortsätta sin utveckling mot att bli ett starkare och mer legitima kunskapsämne i skolan.

7 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.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Broadly, D., & Lindblad, S. (1999). På återbesök i ramfaktorteorin. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1).
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Denscombe, M. (2012). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.
- Gyllander Torkildsen, L. (2019). Elevdelaktighet i en formativ process. Skolans värdegrund – Grundskola och gymnasieskola. Modul: Delaktighet och inflytande i undervisningen Del 6. Skolverket.
- Hay, P., & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, pp. 15 (3): 389-405.
- Hirsh, Å. (2019). Bedömningsformer för validitet (Gymnasieskolan, vuxenutbildningen). *Bedömning och betyg Undervisningsutvecklande bedömning: avsnitt 2*. Skolverket.
- Håkansson, R. (2016). Dokumentation i idrott och hälsa – en omöjlig ekvation? I Larsson, H., Lundvall, S., Meckbach, J., Peterson, T. & Quennerstedt, M. (Red.) *Hur är det i praktiken? Lärare utforskar ämnet idrott och hälsa* (s. 71–81). Taberg media group.
- 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.
- Klingberg, G., & Hallberg, U. (2021). *Kvalitativa metoder helt enkelt!* Studentlitteratur.
- Leirhaug, P. E., MacPhail, A., & Annerstedt, C. (2016). 'The grade alone provides no learning': investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers, *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7:1, 21-36, DOI: 10.1080/18377122.2016.1145429
- Lindblad, S., Linde, G., & Naeslund, L. (1999). Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1)93-93.
- Lundgren, U. P., Säljö, R., & Liberg, C. (Red.) (2017). *Lärande, skola, bildning – grundbok för lärare*. Fjärde utgåvan. Natur & kultur.
- Nordgren, K., Odenstad, C., & Samuelsson, J. (Red.). (2012). *Betyg i teori och praktik. Ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium*. Gleerup.

- Seger, I. (2016). Betygsättning – ett (o)möjligt uppdrag? I Larsson, H., Lundvall, S., Meckbach, J., Peterson, T. & Quennerstedt, M. (Red.) *Hur är det i praktiken? Lärare utforskar ämnet idrott och hälsa* (s. 129–140). Taberg media group.
- Skolvarlden. (2015-05-03). Vanliga missuppfattningar vid bedömning. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=rs78xgvrlZA>
- Skolverket. (2011). *Kommentarmaterial till kursplanen i idrott och hälsa*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=2589>
- Skolverket. (2014). *Bedömningsstöd i ämnet idrott och hälsa gymnasieskolan*. <https://www.skolverket.se/bedomningsstod-och-kartlaggningsmaterial#/118/Id%201%20BS%20P001>
- Skolverket. (2018). *Allmänna råd med kommentarer om betyg och betygsättning*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4000>
- 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://doi.org/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. doi: 10.1080/13573322.2016.1200025
- Tolgfors, B. (2016). Bedömning för lärande (BFL) i ämnet idrott och hälsa. I Larsson, H., Lundvall, S., Meckbach, J., Peterson, T. & Quennerstedt, M. (Reds.) *Hur är det i praktiken? Lärare utforskar ämnet idrott och hälsa* (s. 105–116). Taberg media group.
- 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.
- Townsley, M. & McNarab, S. (2021). “I thought I was supposed to get an A in PE!” Successes and challenges of teachers and administrators implementing standards based grading in physical education. *Studies in Educational Evaluation* 70. 101012
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf
- Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Studentlitteratur.
- Redelius, K., & Hay, P. J. (2012). Students Views on Criterion-Referenced Assessment and Grading in Swedish Physical Education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 211-225. doi: 10.1080/17408989.2010.548064
- Quennerstedt, M., Öhman, M., & Eriksson, C. (2008). Physical education in Sweden: a national evaluation. *Education-line*, 1-17.

8 Bilagor

Bilaga 1 – Ämnesplan idrott och hälsa för gymnasieskolan

Bilaga 2 – Första mail till lärarna

Bilaga 3 – Intervjuguide

Bilaga 4 – Samtyckesblankett

Undervisningen i ämnet idrott och hälsa ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:

1. Förmåga att planera och genomföra fysiska aktiviteter som befäster och vidareutvecklar kroppslig förmåga och hälsa.
2. Förmåga att genomföra och anpassa utvistelser utifrån olika förhållanden och miljöer.
3. Kunskaper om betydelsen av fysiska aktiviteter och naturupplevelser för kroppslig förmåga och hälsa.
4. Förmåga att hantera säkerhet och nödsituationer i samband med fysiska aktiviteter.
5. Kunskaper om kulturella och sociala aspekter på fysiska aktiviteter och naturupplevelser.
6. Förmåga att etiskt ta ställning i frågor om könsmönster, jämställdhet och identitet i relation till idrotts- och motionsutövande.
7. Kunskaper om de krav som olika situationer ställer på ergonomisk anpassning av rörelser. Förmåga att ergonomiskt anpassa sina rörelser till olika situationer och att bedöma hur miljöer ergonomiskt kan anpassas till människan.

Centralt innehåll

Undervisningen i kursen ska behandla följande centrala innehåll:

- Den fysiska aktivitetens och livsstilens betydelse för kroppslig förmåga och hälsa.
- Motions-, idrotts- och friluftaktiviteter som utvecklar en allsidig kroppslig förmåga.
- Träningsmetoder och deras effekter, till exempel konditions- och koordinationsträning.
- Rörelse till musik och dans.
- Utemiljöer och naturen som arena för rörelseaktiviteter och rekreation.
- Metoder och redskap för friluftsliv.
- Säkerhet i samband med fysiska aktiviteter och friluftsliv.
- Åtgärder vid skador och nödsituationer, till exempel livräddande aktiviteter vid blödning och drunkningstillstånd.
- Kosthållning, droger och dopningspreparatets betydelse för hälsa och prestation.
- Spänningsreglering och mental träning.
- Arbets- och studiemiljöer: samspel mellan situationens krav och människan utifrån ergonomiska aspekter, till exempel kroppslig balans och lyftteknik.

Kunskapskrav

Betyget E

Eleven kan med goda rörelsekvaliteter genomföra en bredd av aktiviteter som utvecklar den kroppsliga förmågan. I samband med det beskriver eleven översiktligt aktiviteternas och livsstilens betydelse för den kroppsliga förmågan och hälsan.

Eleven kan bedöma sina egna utvecklingsbehov i fråga om kroppslig förmåga och kan med viss säkerhet välja områden och metoder för träning, ta ett aktivt ansvar för att genomföra dessa samt med enkla omdömen värdera resultatet. Eleven visar i utövandet av idrott, motion och friluftsliv hänsyn till sin egen och andras säkerhet och kan i samråd med handledare vidta

åtgärder vid skada eller nödsituation.

Eleven kan med goda rörelsekvaliteter genomföra aktiviteter i naturmiljöer. Dessutom kan eleven översiktligt diskutera friluftsliv, motion och idrott som sociala och kulturella fenomen och översiktligt beskriva hur olika livsstilar och kroppsideal framträder i träningsverksamheter, friluftsliv och samhället i övrigt.

Eleven kan översiktligt redogöra för de krav som olika situationer ställer på ergonomisk anpassning av rörelser. Eleven kan med viss säkerhet anpassa sina rörelser ergonomiskt till olika situationer och översiktligt diskutera hur arbets- och studiemiljöer kan anpassas till människan. När eleven samråder med handledare kan hon eller han med viss säkerhet bedöma den egna förmågan och situationens krav.

Betyget D

Betyget D innebär att kunskapskraven för betyget E och till övervägande del för C är uppfyllda.

Betyget C

Eleven kan med säkerhet och med goda rörelsekvaliteter genomföra en bredd av aktiviteter som utvecklar den kroppsliga förmågan. I samband med det kan eleven utförligt beskriva aktiviteternas och livsstilens betydelse för den kroppsliga förmågan och hälsan. Beskrivningen innehåller förklaringar med koppling till relevanta teorier.

Eleven kan bedöma sina egna utvecklingsbehov i fråga om kroppslig förmåga och kan med viss säkerhet välja områden och metoder för regelbunden träning, ta ett aktivt ansvar för att genomföra dessa samt med nyanserade omdömen värdera resultatet. Eleven visar i utövandet av idrott, motion och friluftsliv hänsyn till sin egen och andras säkerhet och kan efter samråd med handledare vidta åtgärder vid skada eller nödsituation.

Eleven kan med säkerhet och med goda rörelsekvaliteter genomföra aktiviteter i naturmiljöer. Dessutom kan eleven utförligt diskutera friluftsliv, motion och idrott som sociala och kulturella fenomen och utförligt beskriva hur olika livsstilar och kroppsideal framträder i träningsverksamheter, friluftsliv och samhället i övrigt.

Eleven kan utförligt redogöra för de krav som olika situationer ställer på ergonomisk anpassning av rörelser. Eleven kan med viss säkerhet anpassa sina rörelser ergonomiskt till olika situationer och utförligt diskutera hur arbets- och studiemiljöer kan anpassas till människan.

När eleven samråder med handledare kan hon eller han med viss säkerhet bedöma den egna förmågan och situationens krav.

Betyget B

Betyget B innebär att kunskapskraven för betyget C och till övervägande del för A är uppfyllda.

Betyget A

Eleven kan med säkerhet och med goda rörelsekvaliteter genomföra en bredd av aktiviteter, även av komplex karaktär, som utvecklar den kroppsliga förmågan. I samband med det kan eleven utförligt och nyanserat beskriva aktiviteternas och livsstilens betydelse för den

kroppsliga förmågan och hälsan. Beskrivningen innehåller förklaringar med koppling till relevanta teorier.

Eleven kan bedöma sina egna utvecklingsbehov i fråga om kroppslig förmåga och med säkerhet välja områden och metoder för regelbunden träning, ta ett aktivt ansvar för att genomföra dessa samt med nyanserade omdömen värdera resultatet i relation till träningsmetodernas teorier. Dessutom kan eleven anpassa sin träning till variationer i förutsättningarna. Eleven visar i utövandet av idrott, motion och friluftsliv hänsyn till sin egen och andras säkerhet och kan efter samråd med handledare vidta åtgärder vid skada eller nödsituation.

Eleven kan med säkerhet och med goda rörelsekvantiteter genomföra aktiviteter i naturmiljöer. Dessutom kan eleven utförligt och nyanserat diskutera friluftsliv, motion och idrott som sociala och kulturella fenomen och utförligt och nyanserat beskriva hur olika livsstilar och kroppsideal framträder i träningsverksamheter, friluftsliv och samhället i övrigt.

Hej *namn*!

Jag hoppas att allt är bra med dig och att du har ett härligt påsklov!

Anledningen till att jag kontaktar dig är för att jag just nu håller på med mitt sista examensarbete och undrar om du skulle kunna tänka dig att ställa upp på en intervju?

Det finns möjlighet att ha intervjun online eller på din arbetsplats, beroende på vad som passar dig bäst. Intervjun kommer att behandla betyg och bedömning inom idrott och hälsa och beräknas ta cirka 30-40 minuter.

Om du väljer att delta så kommer ytterligare information att skickas till dig angående samtycke om intervjun och etiskt ställningstagande.

Ditt deltagande skulle betyda jättemycket för mig!

Vänliga hälsningar,
Rebecca Alfredsson

Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur lärare i idrott och hälsa bedömer och betygsätter elevers kunskaper i idrott och hälsa ämnet.

Jag kommer att spela in denna intervju, ett ögonblick så ska jag sätta igång...

Inledande frågor och bakgrundsinformation

- Hur gammal är du?
- Vilka ämnen undervisar du i?
- Hur länge har du undervisat i idrott och hälsa?
- När tog du ämneslärarexamen?
- Hur ser din nuvarande arbetssituation ut, hur stor är tjänsten i idrott och hälsa?
- Hur många skolor har du arbetat som lärare i idrott och hälsa innan?
- Har du stött på olika typer av elevunderlag?

Huvudfrågor

Tema 1 - Generellt om betyg och bedömning i idrott och hälsa/utmaningar och möjligheter

- Vad tänker du när du hör "betyg och bedömning" i idrott och hälsa?
- Fick du med dig någonting från din utbildning gällande betyg och bedömning? -vad?
- Sett utifrån friheten man har som lärare, vilka möjligheter ger det lärare i idrott och hälsa i betyg och bedömning av elevernas kunskaper?

(skriv ner utmaningarna som de möter... ställ följdfrågor - så att det blir specifikt till de utmaningar som de har nämnt)

- Om vi vänder på det.. Vilka utmaningar möter lärare i idrott och hälsa i betyg och bedömning av elevernas kunskaper?
- Du nämnde denna utmaningen... hur hanterar du den utmaningen i betyg och bedömning?
- Finns det andra sätt, än det du sa nu, att hantera utmaningen?
- Har du alltid gjort på det sättet, eller har du gjort det på andra sätt innan?
- Kan du berätta varför du föredrar det sättet framför det andra sättet?
- Finns det bra, och mindre bra sätt att hantera den utmaningen - vilka?

-du nämnde också denna utmaning... (börja om)

Tema 2 - Bedömningsprocessen och betygsättningsprocessen

Nu ska vi gå över i att prata mer om hur bedömnings- och betygsättningsprocessen går till i idrott och hälsa.

- Hur går du tillväga när du sätter slutbetyg på eleverna, kan du beskriva den processen, det vill säga - utformande av undervisning, dokumentation, bedömning och betyg?
- Använder du dig av examinerande moment?
-Kan du beskriva hur ett går till?

- Är eleverna delaktiga i bedömningen? På vilket sätt?
- När sker bedömningen i det examinerande momentet?
- Om inte examinerande moment, hur testar du elevernas kunskaper?
- Om man tänker att det finns bra och dåliga sätt att testa elevernas kunskaper - vad kännetecknar det som är bra och vilka sätt är mindre bra sätt?
- Vilka ämnesmoment och faktorer väger in mest i din bedömning av slutbetyget?
- Finns det något eller några moment som inte väger in lika mycket i elevernas slutbetyg?
- Förutom det som står explicit i kunskapskraven, tror du att det finns andra faktorer som påverkar din bedömning av eleverna?
- Vad skiljer bedömningen i idrott och hälsa med det andra ämnet du undervisar i?

Övrigt

- Nu har vi pratat generellt om betyg och bedömning och specifikt om hur du går tillväga i bedömnings- och betygsättningsprocessen i idrott och hälsa...
- Är det något du skulle vilja tillägga som vi inte tagit upp än?
- Har du några frågor eller tankar?

GÖTEBORGS UNIVERSITET

En studie om bedömning och betygssättning av lärare i idrott och hälsa (LGID2A)

Bästa lärare i idrott och hälsa!

Tack för att du vill vara med och medverka i en intervju! Den aktuella studien har som syfte att undersöka hur lärare i idrott och hälsa bedömer och betygsätter elevers kunskaper i idrott och hälsa ämnet. Vad finns det för möjligheter? Vad finns det för utmaningar? Hur går bedömningsprocessen och betygssättningsprocessen till i idrott och hälsa? Genom denna studie önskar jag att bidra till en ökad förståelse för lärares processer i bedömning och betygssättning av elevernas kunskaper.

I detta examensarbete kommer jag att förhålla mig till de etiska regler och förhållningssätt som gäller. Det innebär att allt material kommer att anonymiseras och att namn eller andra känsliga uppgifter inte kommer att presenteras i examensarbetet. Att vara med i denna studie är frivilligt och Du kan när som helst välja att avbryta deltagandet i undersökningen när Du vill utan några negativa konsekvenser som följd. Det som sägs i intervjusituationen kommer att behandlas på sådant sätt att ingen obehörig får ta del av uppgifterna. Resultaten av studien kommer att presenteras och publiceras i ett examensarbete samt i en populärvetenskaplig presentation.

Vänligen fyll i ditt medgivande med namn och efternamn samt datum och skicka tillbaka formuläret i ett mail. Genom att delta i intervjun godkänner du ovanstående kriterier.

Har du några frågor får du gärna höra av dig till nedanstående kontaktuppgifter.

Med vänliga hälsningar

Rebecca Alfredsson
gusalfre@student.gu.se
Tel. 072-*** ** **

En studie av bedömning och betygssättning av lärare i idrott och hälsa (LGID2A)

- Jag ger mitt medgivande om att medverka i studien.
 - Jag avböjer helt att medverka i denna studie.
-

