



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete Ämneslärarprogrammet Avancerad nivå

Bedömning för lärande i idrott och hälsa grundskolan årskurs 7–9

En kvalitativ undersökning om hur lärare ger formativ feedback och hur elever omsätter formativ feedback i ämnet idrott och hälsa i årskurs 7–9.

Författare: Madelene Olsson

Handledare: Emil Johansson

Examinator: Gunn Nyberg

Termin: VT 2023

Ämne: Idrott och Hälsa

Kurskod: AIH237

Poäng: 30 hp

Examinationsdatum: 2023-05-29.



HÖGSKOLAN
DALARNA

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker Open Access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open Access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten Open Access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (öppet tillgänglig på nätet, Open Access):

Ja

Nej

Högskolan Dalarna – SE-791 88 Falun – Tel 023-77 80

Abstract

Syftet med denna studie är att utveckla kunskap om hur lärares återkoppling omsätts i handling av eleverna när de undervisas i idrott och hälsa. Studien genomförs med hjälp av deltagande observationer av två lärare i idrott och hälsa inom området redskap. På dessa lärare genomförs sedan semistrukturerade intervjuer för att belysa deras uppfattning av formativ bedömning, bedömning för lärande och hur de arbetat med detta under de lektioner som observerats. Tre elever kommer även intervjuas kort under observationerna för att få deras syn på den feedback de fått från lärarna. Intervjuerna transkriberas sedan och observationerna renskrivs och därigenom har det synliggjorts fyra kategorier som belyser formativ bedömning.

Det resultat jag kommit fram till visar att det finns en variation av uppfattningar av den formativa feedbacken som ges till och tas emot av elever i idrott och hälsa. Lärarna ger rikligt med feedback till eleverna under lektionerna och eleverna upplever att de får en feedback som hjälper dem i sitt lärande. Dock är den feedback som ges inte alltid av framåtsyftande karaktär och stimulerar erfarenhetstillväxt hos eleverna.

Nyckelord: Bedömning för lärande, formativ feedback, idrottslärare, idrott och hälsa, återkoppling.

Abstract

The purpose of this study is to develop knowledge about how teachers' feedback is translated into action by students in physical education and health. The study is done through participant observation of two teachers in physical education and health in the field of gymnastics. Semi-structured interviews were carried out with these teachers to highlight their perception of formative assessment, assessment for learning and how the teachers worked with this during the lessons observed. Three students were also interviewed briefly during the observations to get their views on the feedback they received from the teachers. The interviews and the observations were then analysed and thereby four categories that highlight formative assessment have been made visible.

The identified finding was that there were a variety of perceptions of formative feedback that was given to and received by students in physical education and health. The teachers gave plenty of feedback to the students during the lessons and the students felt that they were getting feedback that helped them in their learning. The feedback was not always of a forward-looking nature that stimulated growth of the students.

Keywords: Assessment for learning, formative feedback, PE teacher, physical education, feedback.

Innehåll

1. Inledning.....	7
2. Bakgrund.....	7
2.1 Tidigare kursplaner i idrott och hälsa.....	10
2.2 Nuvarande kursplan i idrott och hälsa.....	11
3. Problemformulering.....	12
4. Syfte.....	13
4.1 Frågeställning.....	13
5. Tidigare forskning.....	13
5.1 Idrott och hälsa som kunskapsämne.....	13
5.2 Bedömning för lärande - BfL.....	14
5.3 Vad baserar lärare i idrott och hälsa sin bedömning på?.....	17
5.4 Konsekvenserna av bedömning för lärandet i idrott och hälsa.....	17
6. Teori.....	19
6.1 Det sociokulturella perspektivet.....	20
6.2 Den proximala utvecklingszonen.....	21
6.3 Erfarenhetstillväxt.....	22
6.4 Reflektivt tänkande.....	23
6.5 Teoriernas synlighet i studien.....	25
7. Metod.....	25
7.1 Kvalitativa metoder.....	26
7.2 Val av metod.....	26
7.3 Validitet och reliabilitet.....	27
7.4 Analysmetod.....	28
7.5 Analysprocess.....	29
7.6 Etiska överväganden.....	29
8. Resultat.....	31
8.1.1 Hur ofta ges någon form av feedback.....	31
8.1.2 Elevernas perspektiv på den feedback de fått på lektionen.....	32
8.1.3 Olika typer av feedback.....	33
8.1.3.1 Feedback i form av personlig- och uppgiftstyp.....	33
8.1.3.2 Feedback i form av process- och metakognitiv typ.....	35
8.1.4 De tre nyckelfrågorna, proximala utvecklingszonen och intelligent handlande.....	38
9. Diskussion.....	41
9.1 Vilken typ av feedback fick eleverna egentligen?.....	41
9.1.1 De olika feedbacktyperna.....	41
9.1.2 Elevernas tankar om den feedback de fått.....	42
9.2 Resultatdiskussion.....	43
9.2.1 Utmaningar mot den proximala utvecklingszonen.....	43
9.2.2 Tydliga inlärningsintentioner och elever som lärresurser.....	43
9.2.3 Elevernas erfarenhetstillväxt samt stimulans för denna.....	44
9.2.4 Sammanfattning.....	44
9.3 Genomförandet av studien.....	45
9.4 Praktiska implikationer och utvecklingsmöjligheter som studien kan bidra med.....	46
9.5 Slutsats.....	47

10. Käll- och litteraturlista	49
11. Bilagor	51
11.1 Bilaga 1 Intervju- och observationsguide.....	51
11.2 Bilaga 2 Informations och samtyckesbrev.....	53

1. Inledning

Redan tidigt i min ämneslärarutbildning fattade jag tycke för bedömningspraktiken och såg under mina VFU-perioder samt i diskussioner med kurskamrater hur stor del av ämnesläraryrket som handlade om bedömning, men även betygssättning. Lärarna har en frihet i hur de tolkar ämnesplanerna vilket skapar olika syn på hur eleverna ska bedömas vilket påverkar likvärdigheten i bedömningen. Inom idrott och hälsa beskrivs även att bedömningspraktiken kämpar mot tidigare befästa normer bland lärare och elever (Redelius et al. 2009).

En problematik som jag har noterat men som även forskare (Tolgfors, 2018 och Redelius et al. 2009) har belyst, är att lärare i idrott och hälsa bedömer och betygssätter elever utifrån en magkänsla eftersom det inte alltid är så lätt att förstå vad det är som ska bedömas. Lärare anser att bedömning är tidskrävande och ger en hög arbetsbelastning vilket leder till att fokus flyttas från att undervisa och lära eleverna till att hela tiden göra bedömning av allt eleverna gör. Här noteras bristen att lärarna inte skapar någon bedömning för lärande och den formativa feedbacken i sin rätta form uteblir därmed eftersom fokus i stället blir på summativ bedömning (Tolgfors, 2018 och Redelius et al. 2009).

Bedömning för lärande (BfL) är ett förhållningssätt inom bedömning som är omdiskuterat av bland annat Swaffield (2010) och Tolgfors & Öhman (2016) som menar att BfL inte alltid används på det sättet som det är tänkt att användas på. Genom att observera lärares undervisning i idrott och hälsa för att se hur de ger återkoppling till eleverna vill jag synliggöra om den återkopplingen eleverna får gör att dem utvecklas i sitt lärande, vilket är den tredje nyckelstrategin som Wiliam (2011; Tolgfors 2018, s. 313) lyfter fram inom BfL. Nyckelstrategin i sin helhet innebär att klargöra och dela inlärningsintentioner med eleverna, skapa effektiva klassrumsdiskussioner, uppgifter och aktiviteter som stimulerar lärande, ge eleven framåtsyftande feedback, använda eleverna som läresurser för varandra samt se till att eleverna äger sitt eget lärande (Tolgfors, 2018, s. 313) För att synliggöra elevernas uppfattningar om den formativa återkoppling som lärarna ger görs några korta intervjuer med eleverna för att få syn på om de är hjälpta av lärarens återkoppling.

2. Bakgrund

Grundidén med formativ bedömning är att stödja eleverna i deras lärande och för att kunna göra detta måste den som ger formativ bedömning ha en uppfattning om vad kunskap är och hur människor lär sig saker (Jönsson, 2020). Läro- och kursplaner är det som används som

stöd för lärare vid både planering och bedömning. Lärare behöver fundera över vad eleverna ska lära sig, hur den vill att eleverna ska använda sina kunskaper och i vilket sammanhang som eleverna ska göra detta. Det innebär att vem som helst inte kan ge en formativ bedömning som gör att eleverna lär sig och utvecklas. En öppenhet i förväntningar hjälper eleverna att prestera bättre samt hjälper dem att bli självständiga i sitt lärande på längre sikt. Mål och kriterier är något som dock inte alltid behöver kommuniceras till eleverna på förhand (Jönsson, 2020).

I ett försök att ge förståelse till begreppet formativ bedömning, hur innebörden definierats samt hur den format empirisk forskning vill jag nämna artiklarna som Paul Black och Dylan Wiliam skrivit, bland annat *Assessment and Classroom Learning* (1998) och *Developing the theory of formative assessment* (2009). Där den förstnämnda artikeln är en litteraturöversiktsstudie som sammanställer forskningsresultat om begreppet formativ bedömning. Den andra artikeln är en utvecklad teori för formativ bedömning utöver det som tidigare gjorts, med målet om en enande grund för de olika metoder som sägs vara formativa. Black och Wiliams forskning har varit tongivande och mycket citerade internationellt. I Sverige har deras definitioner och modeller dominerat förståelsen av formativ bedömning, allra helst bland verksamma lärare och skolledare.

Vetenskapsrådet (2015) tar i sin rapport om forskning upp att formativ bedömning är ett begrepp och fenomen som under slutet på 1990-talet fick en stor spridning i stora delar av världen och uppfattades då som ett relativt nytt begrepp. Men begreppet har funnits med sedan åtminstone 1950-talet och den formativa bedömningens historia kan spåras ända till 1930-1940-talet. Det finns ytterligare två forskare som varit betydelsefulla för den formativa bedömningens historia och teoretiska rötter, Bertil Roos och David Hamilton (2005), som menar att den vanliga uppfattningen av uppdelningen av formativ och summativ bedömning handlar om dess olika syften och att det även handlar om att de har skilda teoretiska traditioner. Den summativa delen kan relateras till psykometri och behavioristiska antaganden om kunskap och lärande och den formativa delen vilar på kognitivistiska och konstruktivistiska antaganden.

Wiliams och Thompsons (2007) definierar undervisning och lärande från Ramaprasads (1983) tre nyckelprocesser som elever och lärare tillsammans kan ställa sig; *Vart befinner sig eleven just nu? Var är eleven på väg? Hur ser gapet ut mellan nuläge och målet och hur ska det överbryggas?* Jag använder ordet tillsammans då Black och Wiliams (2006) betonar att eleverna är och bör vara delaktiga i processen, att den involverar både lärare, elev och

kamraterna. Det handlar om att tydliggöra lärandemål och skapa klassrumssituationer som effektivt visar vart eleverna befinner sig jämfört med målen. Det är feedbacken från lärare, mellan elever och genom att eleven själv bedömer sin väg mot målet som gör att lärandet utvecklas. Formativ bedömning är en del av processen i undervisning och lärande.

Roos och Hamilton (2005) anför att lärare inte bör glömma av att formativ bedömning handlar om att forma både eleverna och undervisningen. Tidigare empirisk forskning har fokuserat mest på formandet av eleverna och inte undervisningen och undervisningsmiljön vilket kan göra att begreppet formativ bedömning uppfattas enbart innefatta eleverna och inte undervisningen. Vetenskapsrådet (2015) menar att den svenska forskningen om formativ bedömning är knapphändig och att studierna fokuserar på skilda aspekter av den. Det gör det svårt att överföra forskningsbaserad kunskap i skolan utan att den internationell forskning tas i beaktande. En annan aspekt är även att de flesta studier som gjorts på elever i de lägre åldrarna och att det saknas studier på barn i de äldre åldrarna.

När det gäller definitionen av bedömning för lärande, BfL, är den ganska vid och i första hand ska den främja elevernas lärande och är en inlärnings- och undervisningsprocess som handlar om den omedelbara och nära framtiden. Huvudpersonerna i BfL är lärare och elever (Swaffield, 2010). Olika sorters BfL får olika sorters konsekvenser eller effekter på lärar-elevsubjektet och innehållets egenskaper, den didaktiska triangeln (lärare-elev-innehåll) påverkas på olika sätt (Tolgfors, 2018). Formativ bedömning bör vägleda ett framtida lärande (Swaffield, 2010).

Det är vanligt att BfL förstås utifrån ett konstruktivistiskt perspektiv (att människan skapar och konstruerar kunskap i interaktion med omvärlden) på lärande. Black och Wiliam (2009) å andra sidan förstår BfL som ett mer pragmatiskt pedagogiskt förhållningssätt (att vara jordnära, realistisk och funktionell) och ser det som ett pedagogiskt verktyg som fungerar i undervisningspraktiken. BfL kan därför ses som en självreglerande lärandemodell för att förbättra elevernas lärande genom t ex själv- och kamratbedömning (Black & Wiliam, 2009). Summativa bedömningar kan ha en formativ funktion om den efterföljs av feedback, det viktigaste är inte vad bedömningen heter utan vilken funktion den har, att den producerar något (Tolgfors, 2018)

De fem nyckelstrategierna skriver Tolgfors (2018) är ”snäva men lösa” och menar att lärarna är fria att göra detta på sitt sätt vilket även öppnar upp för olika tolkningar och tillämpningar. De grundläggande frågorna som alltid ska ställas i BfL riktar in sig på eleven och målet.

Frågorna kräver att elever och lärare samarbetar när det gäller undervisning och lärande mot måluppfyllelsen.

När det gäller återkoppling och hur det ges har Hattie och Timperley (2007) skapat en teoretisk modell av fyra typer för återkoppling; uppgift, process, metakognitiv och personlig. Där uppgiftstyp handlar om att ge återkoppling på en specifik uppgift (fakta- och begreppskunskaper) och hjälper därmed inte eleven till utveckling på kommande uppgifter. När det gäller processtyp är den knuten till situationer där kunskaper används och kan användas i flera likartade uppgifter inom ämnet. Detta hjälper eleverna att prestera bättre på kommande uppgifter. Den metakognitiva typen handlar om strategier för att reglera sitt lärande. Eleven kan bedöma sin egen prestation och använda den återkoppling som ges. Detta hjälper eleven att ta ansvar och planera sin tid samt strukturera arbetet därefter. Den sista typen som nämns är återkoppling av personlig typ och handlar om en värderande återkoppling till eleven som person och kan vara t ex beröm eller kritik för ett beteende. Denna typ av återkoppling har därmed sällan någon positiv verkan på lärandet.

2.1 Tidigare kursplaner i idrott och hälsa

När Lpo94 (Lpf94 för gymnasiet) trädde i kraft ändrades synen på ämnet, först och främst namnet idrott till idrott och hälsa (Tolgfors, 2017). Ett holistiskt perspektiv tillkom och samband mellan hälsa och livsstil betonades. De aktiviteter som då utövades mest var bollspel och fysisk träning som även fick ökat utrymme. I och med det målrelaterade betygssystemet (G, VG, MVG) skulle eleverna utbildas i att ta ansvar för sin hälsa och livsstil, som förberedelse för ett livslångt lärande. Det som betygssattes var skötsamhetsnorm (närvaro, komma i tid, vara rätt klädd, engagemang), aktivitetsnorm (fysisk aktivitet under lektionen), färdighetsnorm (färdigheter i olika idrottsgrenar samt ledarskap) och prestations- och resultatnorm (mätbara fysiska resultat och prestationer). Ju närmare det kom 2000-talet desto större betydelse fick ämnet idrott och hälsa i skolan (Tolgfors, 2017).

Ämnet har under en period ifrågasatts om vad eleverna egentligen lär av de fysiska aktiviteterna, ämnets plats i skolan och vilka elever som inkluderades respektive exkluderades i undervisningen och tillika bedömningen (Tolgfors, 2017). Kritik fanns mot om ämnet verkligen var ett bildningsämne men motiverades med att ämnet behövdes eftersom eleverna övrig tid satt så mycket vid datorerna i skolan.

Enligt uppgifter från idrottslärare var det viktigaste att eleverna var aktiva på lektionerna men

när de väl skulle bedömas och betygssättas var kriteriet angående elevernas idrottsliga färdigheter det som bedömdes högst. Undervisningen hade ett större fokus på görande än lärande när denna kursplan var i bruk (Tolgfors, 2017).

När kursplanen sedan ändrades från Lpo94 (Lpf94) till Lgr11 (Lgy11) ändrades betygssystemet från målrelaterat till E-A där F motsvarar icke godkänt betyg (Tolgfors, 2017). Ämnets syfte skrevs fortfarande fram ur ett hälsoperspektiv och inga idrottsgrenar eller fysiska aktiviteter specificeras förutom dans och friluftsliv. Där skrivs att eleverna ska kunna planera och genomföra fysiska aktiviteter som befäster och vidareutvecklar kroppslig förmåga och hälsa (Lgy11). Eleven förväntas alltså att vara ett aktivt subjekt i hela lärprocessen från start till mål (planering, genomförande och efterföljande reflektion). Även kunskapsområden inom säkerhet, nödsituationer och ergonomi nämns i detta styrdokument. Idrott och hälsa har därmed fått ett bredare syfte än tidigare eftersom eleverna förutom att vara fysiskt aktiva även ska kunna reflektera kring sin egen utveckling och förmåga. Fysisk aktivitet ses därmed inte bara som ett medel för att uppnå god hälsa på längre sikt utan pekar även på att elevernas kroppsliga förmåga ska utvecklas i undervisningen (Tolgfors, 2017). Utöver det ska eleverna ges möjlighet att reflektera över etiska frågor (könsmönster, jämställdhet och identitet).

2.2 Nuvarande kursplan i idrott och hälsa

Den nya kursplanen är tänkt att fungera som ett bättre arbetsverktyg för aktiva lärare och det har blivit tydligare kring de olika delarnas funktion i kursplanen (Skolverket, 2022). Vid planering av undervisningen är det syfte och centralt innehåll som ska vara i fokus.

Betygskriterierna är först och främst konstruerade för att göra bedömningar av det breda och varierande insamlade underlaget vid betygssättningen och kan på egen hand inte säga något om en elevs kunskande. Betygskriterierna ska alltid tolkas och läsas i relation till syftet, det centrala innehållet och undervisningen (Skolverket, 2022).

Skillnaderna jämfört med Lgr11 och nuvarande kursplan i idrott och hälsa Lgr22 (Skolverket, 2022) är bland annat att ämnets karaktär lyfts fram tydligare, fakta och förståelse har blivit mer betonade för att tydliggöra goda ämneskunskapers värde, progressionen är tydligare, betygskriterierna är mindre omfattande och detaljerande vilket öppnar upp för mer varierande bedömningssituationer.

3. Problemformulering

Tidigare forskning av Tolgfors (2017 och 2018) och Redelius et al. (2009) inom området formativ bedömning i skolämnet idrott och hälsa visar på att det är svårt för lärare att förstå hur den ska användas för att hjälpa eleverna framåt i sitt lärande. Delvis saknas det strategier för vad som ska bedömas i ämnet idrott och hälsa samt hur man gör det (Tolgfors, 2018). Seger (2016) skriver att bedömning är kopplad till undervisning och ska kontinuerligt kartlägga och värdera elevernas kunskaper men även ge återkoppling till eleverna för ett fortsatt lärande samt en utvärdering av undervisningen. Bedömningen ska alltid ske i förhållande till de kriterier som finns till förfogande enligt gällande läro- och kursplan.

Vetenskapsrådet (2015) har visat på att det finns luckor i forskningen om formativ bedömning för elever i grundskolans senare år. Även Seger (2016) har riktat kritik mot luckorna i forskningen kring bedömningsprocesser i idrott och hälsa. Därför är området bedömning för lärande i idrott och hälsa relevant och aktuellt att utforska vidare, inte minst i och med att det hösten 2022 kom en ny läro- och kursplan, Lgr22 (Skolverket, 2022) som lärarna nu måste sätta sig in i.

Tolgfors (2018) och Redelius et al. (2009) menar att det inte finns någon tydlighet i syftet med ämnet idrott och hälsa, vad som är viktigt att lära sig samt vad som ligger till grund för bedömningen. Seger (2016) menar även på att det är svårt att verbalisera vad som är viktiga kunskaper i idrott och hälsa samt svårigheter med att konkretisera kriterierna. Målet kan vara en sak, viktig kunskap en annan och bedömning en tredje sak (Tolgfors 2018 och Redelius et al. 2009) Något som med hjälp av Lgr22 (Skolverket, 2022) är tanken att underlätta för lärarna.

Ovanstående är något jag själv noterat under lärarutbildningen, både från litteratur vi läst och från de VFU-perioder jag varit ute på. Liksom Redelius et al. (2009) tar upp att eleverna i idrott och hälsa får en knapphändig återkoppling som inte alltid har en framåtsyftande feedback, en bedömning för lärande som leder till en erfarenhetstillväxt. Det är även lite oklart vad som ligger till grund för bedömningen, vad bedöms egentligen och att viktig kunskap kan skilja sig från olika lärare och skolor (Redelius et al., 2009).

Funderingarna är om den knappa återkopplingen är kopplad till att det är ett praktiskt ämne och lärarna gärna undviker för mycket prat och pappersarbete och är inne i gamla vanor (se om Lpo94 ovan). Delvis att eleverna ska röra på sig på idrottslektionerna och inte arbeta teoretiskt, vilket innebär att lärarna därmed bara ger eleverna ett betyg och ingen riktig

återkoppling på uppgifter.

Detta likt föreningsidrott eller träningspass med kort genomgång, uppvärmning, huvudaktivitet och avslut (Larsson, 2021). Detta arbetssätt tenderar dessutom att bara ge några få lektioner i rad innan nytt tema tar vid och eleverna utövar nya aktiviteter.

Jämför jag det med vad Tolgfors (2018) och Redelius et al. (2009) skrivit om att det inte finns något tydligt syfte med ämnet idrott och hälsa och att det eleverna ska lära sig inte heller är definierat kan jag se ett mönster vilket gör mig än mer intresserad att undersöka vidare på vilket sätt lärare ger formativ feedback till elever i ämnet idrott och hälsa, men även hur den formativa feedbacken används av eleverna.

4. Syfte

Syftet är att utveckla kunskap om hur lärares formativa återkoppling omsätts i handling av eleverna när de undervisas i idrott och hälsa.

4.1 Frågeställning

1. Hur får eleverna formativ återkoppling i form av muntlig feedback i ämnet idrott och hälsa?
2. Hur använder eleverna den formativa återkopplingen som de får för att utvecklas i ämnet?

5. Tidigare forskning

I denna del kommer tidigare forskning presenteras som handlar om idrott och hälsa som ett kunskapsämne, bedömning för lärande, en fördjupning av vad lärare i idrott och hälsa grundar sin bedömning på och avslutningsvis kommer forskning om potentiella konsekvenser av BfL i idrott och hälsa att presenteras.

5.1 Idrott och hälsa som kunskapsämne

Idrott och hälsa är ett kunskapsämne med syfte att utveckla elevernas allsidiga rörelseförmågor samt intresse för fysisk aktivitet, men även att vara i naturen (Skolverket, 2022). Detta blir relevant för att BfL ska stimulera eleverna att utveckla kunskap om goda levnadsvanor som kan påverka deras hälsa genom livet.

Jenny Kroon skriver i boken *Hur är det i praktiken?* (Larsson et al. 2016) att lärarens viktigaste och svåraste uppgift är att bedöma elevernas kunskaper efter de betygskriterier (kunskapskrav i Lgr11/Lgy11) som ställs. Ämnet idrott och hälsa beskrivs ur ett hälsoperspektiv där inga idrottsgrenar eller fysiska aktiviteter nämns förutom friluftsliv och dans (Tolgfors, 2018). Men det saknats ett gemensamt och tydligt yrkesspråk för progressionsorden i betygskriterierna (Kroon, 2016). När kursplanen gick från Lpo94 till Lgr11 ökade kravet på lärarna att utveckla ett enhetligt yrkesspråk (Kroon, 2016) vilket växte fram med Lgr11. Lärare ska kunna genomföra likvärdiga och rättssäkra bedömningar gällande elevernas kunskaper (Kroon, 2016). Lpo94 var svårtolkad vilket gjorde att det växte fram olika bedömningspraktiker hos lärarna och inför Lgr11 gjordes därför flera åtgärder för att förbättra validiteten i lärarnas bedömningspraktik.

Läraren och eleverna har tillsammans möjlighet till elevinflytande och demokratisk planering av undervisningen (Tolgfors, 2018). Eleverna ska bland annat ges möjlighet att ”planera och genomföra olika aktiviteter utifrån hur de påverkar olika aspekter av fysisk förmåga och olika aspekter av hälsa” (Skolverket, 2022). Detta gör att eleven förväntas vara aktiv i hela lärandeprocessen från planering och genomförande till reflektion (Tolgfors, 2018). Kroon (2016) nämner vikten av att eleverna är närvarande på lektionerna för att kunna visa sina kunskaper och få en så rättvis bedömning som möjligt.

Idrott och hälsa har ett brett syfte med ett stort fokus på rörelsekvantiteter (Tolgfors, 2018). Fysisk aktivitet kan alltså inte bara ses som en väg för att uppnå en bra folkhälsa utan syftar även till att utveckla elevernas kroppsliga förmågor inom undervisningens ramar. Eleverna ska även ges möjlighet att reflektera över bland annat jämställdhet, könsmönster och identitet inom idrottens område. Sist men inte minst nämns området friluftsliv som har ett stort utrymme i dagens undervisning i idrott och hälsa och där förväntas att eleverna ska utveckla intresse för att vistas utomhus och i naturen under olika årstider, men även utveckla en förståelse för värdet av ett aktivt friluftsliv (Tolgfors, 2018). Kunskapsområdet innefattar även säkerhet i vatten och på land, nödsituationer (Skolverket, 2022).

5.2 Bedömning för lärande – BFL

I ämnet idrott och hälsa bör läraren sträva efter att utbilda eleverna mot att de ska lära sig att lära, för ett livslångt lärande och inte att eleverna ska jaga måluppfyllelse (Tolgfors, 2018). Det kräver en lärare som inte agerar som en livsstilscoach, personlig tränare, systematisk

planerare (är organiserad) eller administratör av datoriserade bedömningsmodeller utan läraren ska fokusera på bedömning för lärande anpassat till undervisningen för eleverna. Med andra ord bör fokus därmed vara på progression och inte prestation i den formativa bedömningspraktiken i idrott och hälsa (Tolgfors, 2018).

Bedömning för lärande är något som Tolgfors (2018) skriver om i sin artikel *Different versions of assessment for learning in the subject of physical education*. BfL har i västvärlden setts som en nyckel till förbättrad måluppfyllelse för de flesta ämnen i skolan, även forskningen inom idrott och hälsa har senaste åren visat ökat intresse för detta. Tolgfors (2018) skriver att BfL i den svenska skolans bedömning i idrott och hälsa kan ses på olika sätt t.ex. formativ bedömning, autentisk bedömning, kamratbedömning och självbedömning. Den formativa bedömningen kan ses som framåtsyftande, kamratbedömning innebär att eleverna bedömer varandra och självbedömning där eleverna uppskattar sin egen kvalitet. Autentisk bedömning är enligt Swaffield (2010) av realistisk och verklighetstrogen natur, delvis att det sker en praktisk prestationsbedömning.

Tolgfors (2018) skriver att tidigare forskning anser att bedömningsuppdraget i idrott och hälsa allmänt kan vara problematiskt. Antingen fokuserar bedömningen på produkten och betonar hälsoeffekter eller så fokuserar den på isolerade fysiska färdigheter.

I Sverige finns tendensen att idrottslärarna tar mer hänsyn till elevernas attityd och beteende (närvaro och anstränningsnivå) än förmågan att lära sig något i ämnet, vilket även Redelius, Fagrell och Larsson (2009) tagit upp. Idrottslärarna går på "magkänsla" vid bedömning och därmed ses en bristande transparens i bedömningen och att lärarnas kriterier inte alltid motsvarar kunskapskraven. Det har även visat sig att när eleverna tillfrågats vad de bedömts på i idrott och hälsa har de nämnt attityd och beteendeegenskaper före läranderesultat. BfL anses som en hållbar lösning på ansvarsproblemen. Detta eftersom konceptet BfL omfattar förståelse, tillämpning, tolkning och kritiskt engagemang i bedömningen och det finns många sätt att ta sig an uppgiften att bedöma och samtidigt stödja elevernas lärande. Dock saknas fortfarande ett kritiskt engagemang om BfL's möjliga konsekvenser och en förbättrad bedömningskompetens behövs bland de lärare som utövar BfL. Med bedömningskompetens menas att lärarnas och elevernas förmågor att engagera sig i och använda bedömningsmetoderna samt resultatet är det som optimerar inlärningsmöjligheterna för eleverna (Tolgfors, 2018).

Lärare kan på flera olika sätt ta sig an den tvetydiga uppgiften att bedöma elever genom att stå till svars för likvärdighet och att främja elevernas lärande. Tolgfors har tillsammans med

Öhman (2016) studerat möjliga konsekvenser av BfL i idrott och hälsa. I studien har författarna fokuserat på vad som utförs och produceras i den formativa bedömningen och genom det didaktiska perspektivet haft fokus på triadiska relationer (lärare – elev – ämnesinnehåll). Den formativa bedömningen för lärarna kan se olika ut och beror på vilka förväntningar som finns från beslutsfattare, tillsynsmyndigheter och övriga personer med intresse för skolan (Tolgfors, 2018).

Dagens lärare står inför utmaningen gällande bedömningsuppdraget att både bedöma vad eleven lärt sig och bedöma vad den ska lära sig (Tolgfors, 2018). Resultatet av Tolgfors (2018) studie visar på att de som utövar BfL tolkar nyckelstrategierna på olika sätt och att BfL främjar olika typer av lärande beroende på hur det pedagogiska förhållningssättet används, genom ökad autonomi, måluppfyllelse eller efterleva betygskriterierna. Nyckelstrategierna i BfL betonar även att det är eleven som är ägare till sitt lärande och inom idrott och hälsa finns det många möjligheter till detta t ex träningsmetoder samt hälso- och livsstilsfrågor. Med hjälp av kamratbedömning och feedback från läraren kan beteenden i områden som rörelseglädje, ansträngning och samarbete förstärkas (Tolgfors, 2018).

Ovanstående normer har betydelse i idrottsmiljön, men är ingenting som skrivs fram i kunskapskraven i kursplanen för läraren att bedöma. Elever som inte deltar i aktiviteterna har mindre möjlighet att lära sig och skriftliga uppgifter och andra teoretiska delar är mindre viktiga i ämnet idrott och hälsa (Tolgfors, 2018). Att delta på aktiviteterna är fokuset med att göra snarare än att eleverna ska lära sig något. BfL kan betraktas som en brygga mellan undervisning och lärande där lärarna behöver hitta en bra balans mellan de olika versionerna i BfL. Alla delar är en del av ett större mönster och det finns ingen enskild lösning för alla situationer, att kunna reflektera kring sin bedömning är avgörande (Tolgfors, 2018).

Ur det sociokulturella perspektivet (som innebär att människan lär i sociala sammanhang) på lärande är det lärarna och eleverna tillsammans som bygger idrottslektionerna. Lärarna lägger grunden utifrån kursplanen och elevernas kroppsliga lärande och muntliga reflektioner anses som lika viktiga som det skriftliga lärandet för att undvika reproduktion i ämnet idrott och hälsa (Tolgfors, 2018).

5.3 Vad baserar lärare i idrott och hälsa sin bedömning på?

Redelius, Fagrell & Larsson (2009) har undersökt vad som upplevs värdefullt och tilldelas ett värde i ämnet idrott och hälsa. Detta återspeglas av lärarnas värderingar i undervisningen samt påverkar elevernas uppfattning av idrottsämnet. Värderingarna kommer framför allt fram när eleverna ska bedömas. I ämnet idrott och hälsa kan man urskilja fem riktlinjer eller normer som lärarna bedömer (Redelius et al., 2009):

1. Samvetsgrannhet – komma i tid och vara ombytt.
2. Aktivitetsnorm.
3. Moral – fair play.
4. Kompetensnorm.
5. Prestations-/resultatnorm – bedömningen.

Det finns ingen tydlig överenskommelse mellan lärarnas syn på syftet med ämnet, vad som är viktigt att lära sig och vad som ligger till grund för bedömningen då målet kan vara en sak, viktig kunskap en annan och bedömningen den tredje. Det går att urskilja ämnets symboliska kapital (det som uppfattas som värdefullt i gruppen) som visar sig i elevernas idrottsprestationer som är det mest synliga och därmed blir en avgörande faktor i bedömningen. Normen för moral är lika viktig som resultatnormen (Redelius et al., 2009).

Målet med idrott och hälsa är att det ska upplevas som roligt och ska skapa ett livslångt intresse för fysisk aktivitet (Redelius et al., 2009). Slutsatsen blir därför att de mest positiva, samarbetsvilliga och intresserade eleverna är modelleleven och har de dessutom idrottsliga resultat och visar fair play får de som är vinnarna. För att prestera bra i idrott och hälsa bör eleven vara stark, snabb, aktiv och en bra ledare eftersom det är de förmågor som belönas – vilket är ämnets symboliska kapital. Dessa förmågor kan dessutom förknippas med maskulinitet (Redelius et al., 2009).

5.4 Konsekvenserna av bedömning för lärandet i idrott och hälsa

Den tidigare forskningen inom BfL har visat på några gemensamma aspekter, bland annat elevernas deltagande i bedömningsprocessen, strävan efter en autentisk bedömning, bättre anpassning mellan läroplaner, pedagogiken och bedömningen samt elevernas rätt att i förväg veta vad de bedöms på (Tolgfors och Öhman, 2016). Dock saknas ett kritiskt perspektiv på området.

Artikeln har undersökt konsekvenserna av BfL i undervisning och inläring i skolan (Tolgfors och Öhman, 2016). Resultaten visar olika orsak och verkan beroende på om styrningen sker genom frihet där eleven förväntas nå målen genom självreglering och eget ansvar, genom kontroll där fokus är att uppnå betygskriterierna utifrån lärarens standardiserade ämnesinnehåll eller i en dialektisk styrningsform där eleverna är lärarresurser för varandra, ämnesinnehållet är förhandlingsbart och läraren anpassar bedömningen till elevernas agerande och motstånd. I sina olika roller som coach, administratör och moderator förväntar sig lärarna olika saker av eleverna. Frihet och kontroll kan verka mer eller mindre samtidigt i BfL. En likvärdig bedömning är svår att uppnå och kan inte bygga på ett standardiserat sätt att bedöma elever, eftersom de har olika behov, intressen och tidigare erfarenheter. Anpassas bedömningen efter individen blir det ett jämförbarhetsproblem då eleverna inte konkurrerar på samma villkor (Tolgfors och Öhman, 2016).

Utmaningen för dagens lärare i idrott och hälsa är att hitta en bra balans mellan de olika förhållningssätt i BfL som gynnar både elevens lärande och stödjer en likvärdig summativ bedömning. Dock är det inte alltid så lätt. När eleverna går från att vara kunskapstörstande till att vara betygsjägare är lärarens metakognition om betygskriterierna extra viktig. Det är heller inte alltid lätt att anpassa undervisningen för att möta elevernas behov, som är idén med BfL. Tas elevernas olika förutsättningar upp i undervisningen behövs en reflexiv bedömningspraktik vilket betonar behovet av att ha ett kritiskt perspektiv på förverkligandet av BfL (Tolgfors och Öhman, 2016).

Den tidigare forskningen visar på att det inte är helt lätt att ge eleverna formativ feedback i ämnet idrott och hälsa som även hjälper dem framåt i sin utveckling. Idrott och hälsa är ett kunskapsämne där eleverna ska ges möjlighet till att vara fysiskt aktiva och lära genom både rörelse, teori och reflektion. Fokus för de flesta lärarna i ämnet ligger på att eleverna ska vara fysiskt aktiva på lektionerna, men utan tanke på varför de ska utföra de olika aktiviteter blir det svårt att ge en bra formativ feedback. Bedömning för lärande är tänkt att användas för att underlätta den formativa feedbacken och ge eleverna ett livslångt lärande. Som synes finns även svårigheter med BfL då den inte alltid används som det är tänkt med hjälp av de nyckelstrategier som finns.

I nästa avsnitt kommer olika teorier att behandlas i vilket den formativa feedbacken kan användas i både undervisningen och till min studie.

6. Teori

Mitt examensarbete tar avstamp i det sociokulturella perspektivet då formativ bedömning och bedömning för lärande ses som en användning av perspektivet (Lundgren mfl, 2017). Det finns även kritik till detta där Swaffield (2010) menar att BfL även används som ett sätt att effektivisera undervisningen så läraren kan säga exakt vad eleverna ska göra för ett högre betyg, ett betygsstimulerande arbetssätt. Detta är dock inte meningen med BfL som är en lärandeprocess för lärare och elever tillsammans.

Det sociokulturella perspektivets ursprung kommer från psykologen Lev Vygotskijs teorier och har använts inom forskning och utbildning. Vygotskij anför att människor lär i sociala sammanhang där fokus är på vad man lär sig och inte om man lär sig något. Utgångspunkten är att utveckling kommer före lärandet men i en sammanfallande process och påverkar varandra. Läraren fungerar som en handledare som visar eleven i rätt riktning under lektionerna, men eleverna lär även av varandra. Utveckling sker i samspråk mellan lärare och elever då läraren bör anpassa undervisningen efter eleverna och deras kunskapsnivå. Det är med andra ord en social teori om lärande och utveckling där människan blir delaktig i kunskaper och erfarenheter genom samspel med andra. Interaktion och kommunikation är grunden för lärande och utveckling. Kunskap överförs inte mellan människorna som deltar utan är en del av deltagandet (Lundgren mfl, 2017).

John Dewey som levde i slutet på 1800-talet och början på 1900-talet kom genom sina filosofiska och pedagogiska arbeten att bli avgörande för den pedagogiska utvecklingen på 1900-talet (Lundgren mfl, 2017). Det centrala i Deweys pedagogik är samspelet mellan kroppen och jaget men även relationen mellan dig och mig, alltså den fysiska och sociala omvärlden. För Dewey var inte målet med utbildning bara en fråga om nytta och anpassning efter eleven utan att individen skulle utvecklas i samspel med omgivningen. Utbildning ska utgå från elevens behov och lära eleven genom handling, genom att göra.

I denna del kommer jag bland annat med hjälp av Lev Vygotskij's och John Dewey's tankar och teorier fördjupa mig i det sociokulturella perspektivet, den proximala utvecklingszonen samt reflektivt tänkande.

6.1 Det sociokulturella perspektivet

Roger Säljö skriver i sin artikel *Kontext och mänskliga samspel* (2011) att han bestrider den traditionella synen på språket och menar att uttrycken för lärande och kunskap som finns i vardagspråket spelar en stor roll när undervisning och utbildning diskuteras.

Säljö (2011) skriver att prefixet **in** uttrycks i skolan i form av t ex inläring, kunskapsinhämtande och inöva men att de även är en process som handlar om att lärandet sker utifrån och in, t ex då läraren lär **ut**. Enligt läroplanen ska eleverna inhämta kunskaper, fakta och färdigheter och sedan ut i livet, i verkligheten (dit skolan tydligen inte hör) där de ska använda sig av allt de lärt sig. Denna syn, att lyfta in kunskap hos eleverna som en ägodel som sedan kan plockas fram när behovet finns är en mentalistisk och psykologiserande syn på elevernas kompetens. Det finns även en dualism, som visar på en stor skillnad mellan den mentala (abstrakta) och den praktiska sidan. Detta synsätt kan bli problematiskt om man anser att kunskap är något som lyfts in i människan utifrån och bara kan plockas fram när den behövs.

Vidare nämner Säljö (2011) att begreppet lärande förändrats under historien och vandrat mellan empiriska och rationalistiska tolkningar där den empiriska sidan lär oss att människan är en produkt av de yttre sinnesintrycken som hen utsätts för, att vi föds som tomma lådor och tillägnar oss beteenden genom erfarenhet. Medan den rationalistiska sidan menar att vi har ett intellekt, ett medvetande eller en själ som gör oss till människor vilket är summan av erfarenheten. Det sociokulturella perspektivets utgångspunkt gör det uppenbart att lärande och kunskapsproduktion innebär olika saker vid olika historiska tidpunkter och med olika yttre förutsättningar. I detta perspektiv är den mentala processen inget som finns av sig själv utan är relativ till de möjligheter och krav som omvärlden ställer. Människans historia syns i skapandet av redskap, både fysiska (yxa, kartor, vapen osv.) och intellektuella (hur man gör upp eld, bygger hus, odlar osv.) och hur de har förändrat våra resurser och möjligheter att hantera världen för våra syften. Dessa aktiviteter påverkar inte bara en yttre fysisk mening utan bidrar även till utvecklingen av de mentala vilket i sin tur organiserar samhället och individernas egna projekt.

En traditionell syn på lärande bygger på den starka tron om dikotomier; skillnaden mellan det fysiska och mentala, mellan kropp och själ och mellan känsla och förnuft, men även mellan den yttre och inre verkligheten (Säljö, 2011).

Det Säljö (2011) försökt få fram i sin artikel är bitar ur det sociokulturella perspektivet på lärande och kunskap med utgångspunkten att vi inte lever i en objektiv och entydig värld. Det innebär att vårt sätt att se på och uppfatta omvärlden är det som blir produkten av interaktioner mellan människor. Därmed kan individers tänkande och lärande inte bara förstås som att något yttre lyfts in till vårt inre eller att färdigheter är något man förvärvar. Lärandet består med andra ord av det vi tillgodogör oss, förhåller oss till samt bearbetar omvärlden. Genom både mentala och fysiska redskap kan en individ manipulera verkligheten för sina egna syften utöver det finns även tidigare generationers insikter och vetande. Detta gäller både fysiska objekt och språkliga distinktioner. Begrepp och perspektiv som för en individ idag ses som självklart har under lång tid utvecklats och bestämmer vårt sätt att se på det som sker runt om oss. Språket i denna del av det sociokulturella perspektivet är en aktiv funktion som bryter världen så att den passar kulturernas traditioner och syften. Lärandet handlar därmed inte så mycket om att inhämta fakta, kunskap och färdighet, eller i alla fall inte helt och hållet, utan handlar om att vara delaktig i och erfara situationer där nya och annorlunda begreppsliga mönster ges ett kommunikativt värde. Detta kan ske när en elev utför en kroppslig övning, provar sig fram, får feedback från läraren (muntlig eller genom att läraren visar fysiskt), förändrar sitt rörelsemönster och lär sig samt utvecklas i övningen. Säljö (2011) skriver att kunskap kommer utifrån och individen blir delaktig när hen argumenterar och får ett meningsutbyte. Kunskapen får liv och innebörd i samspelet mellan individer och mellan individen och dennes miljö. Kunskap är dessutom ingen neutral bild av verkligheten utan att argument och det förutsätter kommunikation, vilket kan ske genom BfL och formativ feedback från lärare till elev i den sociala läromiljön.

6.2 Den proximala utvecklingszonen

Själva begreppet den proximala utvecklingszonen utvecklades i slutet på 1920-talet och utvecklades successivt fram till Vygotskij avled 1934 (Shabani, 2010). Begreppet har beskrivits som att avståndet mellan den faktiska utvecklingsnivån bestäms helt oberoende av problemlösning och den potentiella utvecklingsnivån som bestäms med problemlösning handledt av vuxen eller i samarbete med kamrater som har en högre utvecklingsnivå.

Vygotskij ansåg att skillnaden mellan att göra något självständigt och med hjälp av någon annan var en indikation på ett utvecklingsstadium och att undervisning av elever inte bara är en källa till information utan även en hjälp för eleven att flytta sig till nästa nivå (Shabani,

2010). Individer lär sig bäst när de arbetar tillsammans med andra och det är individerna med högre kompetens än individen själv som hen lär sig av. Vygotskij ansåg att det viktigt att förstå varför eleven med hjälp av lärare eller klasskamrat i form av samarbete kan göra mer och lösa svårare uppgifter än om eleven skulle ha arbetat självständigt (Chaiklin, 2003). Det är inte själva kompetensen som är viktig utan att förstå innebörden av hjälpen i relation till elevens utveckling och lärande.

Vygotskij specificerade två viktiga delar utifrån konceptet om den proximala utvecklingszonen där den första är att undervisning måste vara inriktad på elevens proximala utvecklingsnivå (Shabani, 2010). Lärare ska inrikta sitt arbete på morgondagens utveckling hos barnet. Den andra är att en elev som tillsammans med någon eller med hjälp t ex formativ feedback utför en uppgift förr eller senare kommer utföra denna självständigt. Genom att skapa en proximal utvecklingszon hjälper vi eleverna att definiera deras nuvarande och framtida lärande. Den proximala utvecklingszonen handlar inte om att eleven ska utveckla färdigheter på en specifik uppgift utan är relaterad till all utveckling (Chaiklin, 2003).

Den proximala utvecklingszonen är inte en egenskap i inlärningsmiljön eller eleven utan det är en egenskap i interaktionen mellan dessa två (Shabani, 2010). Avgränsningen för den exakta zonen, målet för undervisningen, syns i undervisningsstrategin och är ingen egendom för eleven, läraren ska inte ge ledtrådar för att underlätta för eleven utan genom utforskande samtal och sociala interaktioner hjälpa eleven att ta kontrollen över sitt eget lärande. I ämnet idrott och hälsa kan dock en del av undervisningsstrategin vara att underlätta för eleven genom att hjälpa den framåt med att korrigera miljön eleven rör sig i t ex svårare övningar i kombination med formativ feedback – vart är jag, vart ska jag och hur tar jag mig dit. Det handlar inte bara om att skapa individuella zoner i den proximala utvecklingen utan även kollektiva och sammanhängande zoner som en del av undervisningssystemet (Shabani, 2010).

6.3 Erfarenhetstillväxt

John Dewey är förknippad begreppet *Learning by doing* som handlar om att människan lär sig att agera genom att utföra praktiska handlingar och inte bara genom abstrakta resonemang eller att läsa (Lundgren mfl, 2017). Dewey definierade utbildning som i huvudsak ett verb snarare än ett substantiv att det är en rekonstruktion eller omorganisering av erfarenheter som ligger till grund för att öka individens förmåga att styra efterföljande erfarenheter (Rodgers, 2002). Det viktigaste, enligt Dewey (1999), är att det finns ett samspel mellan personen och

omgivningen. En interaktion med världen gör att vi förändrar den samt förändras av den. Utbildning bör inte ses som en förberedelse för en på förhand given framtid. Utbildningen bör i stället förstås som att den stimulerar elevernas erfarenhetstillväxt, dock kan riktningen på denna tillväxt vara mer eller mindre konstruktiv (Rodgers, 2002). En konstruktiv riktning skulle Dewey (1999) benämna som utbildande (educative), vilket innebär en sund och eftersträvansvärd erfarenhetstillväxt, *growth*, och är Deweys grundbegrepp. Genom begreppet *growth* distanserade Dewey sig från föreställningen om att människan har ett antal färdigheter som måste tränas upp genom utbildning. Begreppet fångar på ena sidan all slags utveckling, på andra sidan är det styrande och det andliga växandet till frihet och lycka. Människan har en stor anpassningsförmåga och kan formas på många olika sätt och anpassa sig efter det hen måste lära sig. Detta innebär att människan tar form genom tillväxten, både fysiskt, intellektuellt och i moralisk bemärkelse, som en organisk process av ständig omvandling av erfarenheter som bidrar till individens utveckling (Quennerstedt, 2019). Dewey (1999) vill främja ungas utveckling (*growth*) i vid bemärkelse, därmed är han kritisk till att skolan tar fasta på de formella, teoretiska kunskaperna och att utbildning begränsar ambitionen till att inrikta sig mot yrkeslivet.

Ett utbildande erfarande (non-educative) skulle Dewey (1999) beskriva som något som begränsar tillväxten av eleven eftersom den inte påverkas och tar till sig av det som den får lära sig. Eftersom förändringen är konstant bör utbildning få eleverna att vilja fortsätta lära sig då utbildningsprocessen inte har något mål bortom sig själv (Quennerstedt, 2019). Det Dewey menar är att en förutsättning för att erfara en situation på nytt är att vara nyfiken och med hjälp av läraren kan undervisningssituationer hjälpa eleverna att stimulera nyfikenheten på olika sätt (Dewey, 1999).

Dewey har dock fått kritik då hans synsätt på tillväxt är så obestämd, men hans öppenhet har en poäng, att individer utvecklas både ensam och tillsammans med andra och därför måste de få bli fria tillsammans och då finns inte några fasta mallar (Lundgren mfl, 2017).

6.4 Reflektivt tänkande

Carol Rodgers (2002) har i artikeln *Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking* tagit upp att termen reflektion senaste årtiondena förlorat sin mening och synlighet. Det hänvisar hon till John Deweys arbete och hur reflektion konsekvent nämns i böcker och artiklar skrivna om reflektion, lärarutbildning samt elevers lärande. Detta kan man

ibland se i idrott och hälsa när lärare ”dukar upp ett smörgåsbord” med aktiviteter åt eleverna, för att de anser att det är viktigt att eleverna är aktiva på lektionerna men att läraren saknar en djupare tanke kring varför man gör det samt vilket lärande det ska leda till. Idrott och hälsa är sedan Lpo94 ett kunskapsämne och därmed får det inte glömmas bort att det ska ske ett lärande i ämnet (Larsson, 2021).

Rodgers (2002) skriver att Deweys definition av reflektion är en komplex och rigorös tankeprocess som kräver att individen använder sitt intellekt. Vidare kräver reflektioner en öppenhet för den erfarenhet som man betänker och omprövar i sin tankevärld. Således tar reflektionsprocessen ofta lång tid och den kräver detta för att reflektionen ska vara begrundad. Rodgers (2002) har i artikeln fokus på fyra distinkta kriterier utifrån Deweys syn på reflekterande tänkande som utgångspunkt för att förstå begreppet. Den första innebär att reflektion är en meningsskapande process som tar eleven från en erfarenhet till en annan via en djupare förståelse för relationer och kopplingar till erfarenheter och idéer. Den andra innebär att reflektion är ett systematiskt, principfast och disciplinerat sätt att tänka samt har rötter i hur en forskare bör tänka om forskning om det som den undersöker just där och då. Den tredje skriver Rodgers är att reflektion bör ske i samspel med andra, liksom den formativa feedbacken en elev får från sin lärare. Sist men inte minst kräver reflektion attityder som sätter värde på den personliga och intellektuella tillväxten hos både personen själv och andra. Rodgers vill ge en tydlig bild av Deweys ursprungliga idé så att den kan fungera när lärare improviserar, reviderar och skapar nya erfarenheter. Att tänka för att lära (Rodgers, 2002).

Reflektionens roll är att skapa mening, att formulera relationer och kontinuitet bland upplevelserna, mellan erfarenheterna samt den kunskap man bär på, en reflekterande lärare inte bara söker lösningar (Rodgers, 2002). Läraren söker snarare utifrån praktiken och elevernas lärande en mening och skapar utifrån det en teori att använda som ger struktur för både elever och lärares tillväxt. Reflektion ska leda till intelligent handlande och ska kunna ses i lärarens undervisning t.ex. hur läraren formar sin undervisning eller ger feedback till eleverna (Rodgers, 2002).

Dewey anser att reflektion är vägen till lärande. Det är reflektionsprocessen som flyttar eleven från ett tillstånd av förvirring (ojämnvikt) till ett harmoniskt tillstånd (jämnvikt) (Rodgers, 2022). I kroppsligt handlande kan detta visa sig när eleven fått feedback på en specifik rörelseförmåga, reflekterar över sitt utövande, provar sig fram, upprepar detta, förändrar igen och sedan kommer fram till en förändring i rörelseförmågan och lyckas uppnå den feedback eleven fått från sin lärare. Ett slags intelligent handlande. Detta kan även förklaras med att

förvirring skapas när individen möter en situation som ännu inte är färdig, meningen av erfarenheter är inte helt fastställda. Längtan efter en balans driver eleven att göra någonting för att lösa situationen vilket startar processen med undersökning och reflektion samt motivationskällan nyfikenhet. Nyfikenhet är naturligt för barnet som gärna undrar över världen, detta försvinner dock med åren och som vuxen måste nyfikenheten odlas fram (Rodgers, 2022).

6.5 Teoriernas synlighet i studien

I min studie kommer teorierna om lärande användas genom att se om en erfarenhetstillväxt sker av lärarens feedback till eleverna och hur eleverna agerar på den feedback som läraren ger. Det intelligenta handlandet kommer att bland annat synliggöras via de reflektioner eleverna gör med läraren och varandra efter den givna feedbacken.

Resultatet kommer även behandla de olika feedbacktyperna som Hattie och Timperley (2007) använder sig av i sin teoretiska modell för återkoppling av uppgift-, process-, metakognitiv och personlig typ.

Den proximala utvecklingszonen kommer att synliggöras genom lärarens agerande och resultatet av denna samt med hjälp av de tre nyckelfrågorna vart eleven är, vart den är på väg och hur den ska ta sig till målet.

7. Metod

Från början var tanken att göra en kvantitativ enkätstudie där lärare och elever skulle besvara frågor om formativ bedömning bland annat hur den ges, tas emot och hur den upplevs. Dock skulle den formen av studie med stor sannolikhet inte ge svar på den frågeställning och problemområde som jag arbetar utifrån – avsaknaden av en fungerande bedömning för lärande i ämnet idrott och hälsa. Därför genomförs en kvalitativ observations- och intervjustudie på en skola i en mellanstor stad i mellersta Sverige inom området redskapsgymnastik. Observationerna sker delvis strukturerade med fokus på lärarnas agerande och jag medverkar som deltagande observatör där jag delvis även kommer observera och utföra observationsintervjuer med elever. Intervjuerna med de medverkande lärarna i studien sker delvis strukturerade och vid två tillfällen vardera.

7.1 Kvalitativa metoder

Kvalitativa data används bäst när det handlar om att komma åt sammanhang som kräver förståelse och som inte är uppenbart på en gång utan blir mer tydlig med tiden (Eliasson, 2022). En av de största fördelarna med kvalitativa data är att den är flexibel och går att anpassa efter situationen och hur undersökningen utvecklar sig. En kvalitativ metod är flexibel och kan kombineras med en kvantitativ metod. Dock tillämpar sig kvalitativ metod sämre vid sammanhang där det är viktigt att mäta siffror eller generalisera större sammanhang, då fungerar den kvantitativa metoden bättre. I min studie har jag därför valt den kvalitativa metoden med intervju och observation då jag ska göra en undersökning om bedömning för lärande, hur formativ bedömning, ges i idrott och hälsa. Då jag ska göra semistrukturerade intervjuer och observationer behöver jag en flexibel metod. Jag vill dessutom få syn på lärares strategier och hur de ger feedback vilket gör att jag måste kunna bedöma kvaliteten på denna feedback snarare än att räkna hur många gånger som läraren pratar med eleverna. Dessutom vill jag observera hur eleverna agerar på denna feedback och då fråga dem om hur de upplevde feedbacken från läraren. På detta sätt jag får tag på skillnader i kvalitet på hur feedback ges samt hur eleverna agerar på den feedback som ges. Vid intervjuerna vill jag skapa förståelse och få insyn i hur lärarna uppfattade sin undervisning och då är det viktigt att generera kvalitativa data som jag gör när jag kan tolka det som sägs under intervjuerna.

7.2 Val av metod

Urvalet av skola, lärare och elever gjordes genom ett bekvämlighetsurval men även ur ett godtyckligt urval på nära närheten till skolan och kännedomen om att skolan samt lärare och elever passade för studien (Larsen, 2018). Lärarna benämns som 1 och 2 där lärare 1 är den lärare som har mer erfarenhet och har arbetat många år i yrket och är dessutom väldigt van i just redskapsgymnastik. Lärare 2 är den lärare med lite mindre erfarenhet i yrket och som fortfarande är under utbildning. De tre eleverna som medverkade i studien valdes utifrån skeenden på deras agerande av lärarens återkoppling då detta ansågs vara användbar för studien. Eleverna anges även de med siffror för att förenkla läsningen samt skapa förståelse för de olika beskrivna feedbacksituationerna (Larsen, 2018).

Observationsstudien genomförs på två lärare och hur de ger eleverna feedback vilket innebär att eleverna delvis kommer att observeras, det för att kunna koppla observationerna till den

aktuella forskningen för att öka mina kunskaper om elevernas utveckling och lärande (Dimenäs, 2007). Inför observationerna kommer jag ta del av det bedömningsmaterial som lärarna har vilket är från de matriser som finns att tillgå i ämnet och på arbetsområdet. Observationerna kommer ske delvis strukturerade och jag kommer agera som deltagande observatör och med hjälp av ett observationsschema (se bilaga 1) kommer jag notera och följa några förutbestämda aspekter i undervisningen om vad som sägs och görs (Bell, 2006). Under observationerna kommer det även ske observationsintervjuer med elever (se bilaga 1) som väljs ut efter att de utfört en övning som läraren givit feedback på och som är användbar för studien och som jag även vill fördjupa mig i ytterligare.

För bästa resultat försöker jag som deltagande observatör eftersträva objektivitet för att undvika att påverka försökspersoner och skeenden (Vetenskapsrådet, 2017). Jag kommer att finnas tillsammans med lärare och elever i deras naturliga miljö är för att ha möjlighet att ställa frågor och observera på nära håll men utan att störa för mycket under lektionens naturliga skeenden, vilket gör att den kvalitativa metoden användbar då den är flexibel (Eliasson, 2022). Det kommer inte ske någon videoinspelning av observationerna.

Observationen kommer i första hand fånga de situationer där eleverna får formativ feedback av läraren som anses av intresse för studien.

Intervjuerna kommer att ske med lärarna efter observationerna dels för att jag ska kunna använda det jag sett vid intervjun, dels för att få information om den formativa feedback som lärarna givit till eleverna. Intervjuerna kommer utföras i form av kvalitativa semi-strukturerade intervjuer (se bilaga 1) vilket liknar formen av ett vanligt samtal men med fokus på det specifika området formativ feedback där jag som intervjuare ser till att samtalet håller sig till ämnet (Dimenäs, 2007). För att inte styra den som intervjuas kommer frågorna inte vara ledande och som intervjuare bör man därmed vara neutral i ämnet vilket inte alltid är helt lätt att vara.

7.3 Validitet och reliabilitet

Gällande aspekterna validitet och reliabilitet har studien och metodvalet som syfte att motsvara en hög grad av dessa. Validitet och reliabilitet styrks av att kombinera olika metoder (Larsen, 2018). Validitet innebär giltighet och relevans som i kvalitativa studier handlar om bekräftbarhet, trovärdighet samt överförbarhet (Larsen, 2018). I en kvalitativ studie handlar det om att undersöka det som ska undersökas och att samla in data relevant för problemformuleringen så att det blir giltiga slutsatser. För att säkerställa att jag undersökt det

som ska undersökas gjordes en pilotobservation av den ena läraren inför studien. Utifrån problemformuleringen togs aspekter fram att fokusera på både vid intervjuerna och observationerna som gjorts av lärarna i idrott och hälsa om bedömning för lärande. Lärarna var informerade både muntligt och via informations- och samtyckesbrev (se bilaga 2) inför observation och intervju att studien de medverkar i kommer att handla om hur lärare ger feedback till elever. Detta kan eventuellt ha påverkat hur de agerade vid de lektioner jag observerat, dels genom att de tänkt extra mycket på hur de givit eleverna feedback, vilket i sin tur kan ha påverkat validitet och reliabilitet i studien.

Reliabilitet i en kvalitativ studie innebär noggrannhet och pålitlighet (Larsen, 2018). Undersökningen ska vara pålitlig och processen ska vara noggrant utförd. Att säkra hög reliabilitet är inte helt lätt i kvalitativa studier då det vid observationer kan göras många tolkningar utan att forskaren lägger märket till samma saker eller uppfattar saker på samma sätt. Vid en intervju kan den som intervjuas påverkas av situation och forskaren. För att säkra en så hög reliabilitet som möjligt i min studie valde jag att intervju lärarna vid två tillfällen var samt observera två av deras lektioner i idrott och hälsa. Detta även för att se om eleverna fått möjlighet att använda den feedback de fått från läraren.

I kvalitativa studier kopplas reliabiliteten även ofta till trovärdighet (Larsen, 2018). Databehandlingen är inte trovärdig om den är slumpmässigt insamlad och bygger på forskarens personliga tyckande. För att trovärdigheten ska bli hög ska databehandlingen vara systematisk och stå i överrensstämelse med de förutsättningarna som är. Detta skedde då jag arbetade utifrån ett delvis strukturerat observationsschema samt semistrukturerade intervjuer. Jag var noggrann med databehandlingen vid kodning och transkribering samt ha ordning på intervju- och observationsdata så det inte blandas ihop vem som sagt vad. Dessutom granskades det insamlade data vid flertalet tidpunkter för att öka reliabiliteten (Larsen, 2018).

7.4 Analysmetod

Utifrån observationerna, intervjuerna och transkriberingen formas studiens undersökningsresultat vilket går att koppla till syftet med studien samt frågeställningen tillsammans med de teoretiska utgångspunkterna. Teorin hjälper till att förklara resultatet i materialet. Analysen kommer att ha fokus på att finna mönster och teman i det insamlade empiriska materialet. De inspelade intervjuerna kommer att transkriberas och sedan kommer

en beskrivande sammanställning göras och där fokus kommer vara att finna mönster och teman som kan kopplas till teorierna (Dimenäs, 2007).

Under analysen reduceras datamängden genom att teman identifieras och sedan analyseras likt tematisk dataanalysmetod för att utesluta den information som inte är relevant för problemformuleringen (Braun & Clarke, 2012). Att komprimera, systematisera och ordna datamaterialet är viktigt i analysen för att det ska gå att tolka data (Larsen, 2018).

7.5 Analysprocess

Under analysprocessen har den insamlade intervjudata genomlyssnats flera gånger och sedan transkriberats. Efter det har data lästs flertalet gånger vid olika tidpunkter och kategoriserats till fyra kategorier utifrån de frågeställningar examensarbetet grundar sig på. Dessa kategorier är om hur ofta läraren ger eleverna någon form av feedback, elevernas perspektiv på den feedback de får, vilka olika typer av feedback som används samt de tre nyckelfrågorna, den proximala utvecklingszonen och intelligent handlande.

För att tydliggöra vilka olika typer av feedback som lärarna gav arbetade jag utifrån Hattie och Timperleys (2007) teoretiska modell för återkoppling. Därefter använde jag delar ur teorin i form av proximala utvecklingszonen, reflektivt tänkande och Deweys tankar om erfarenhetstillväxt och intelligent handlande.

7.6 Etiska överväganden

Forskning är viktig i dagens samhälle och det ställs därmed även stora förväntningar på forskarna som hamnar i blickfånget och har särskilt ansvar i sin forskning mot de människor som medverkar men även mot alla de som indirekt kan påverkas av forskningen och forskningsresultatet. Forskaren ska inte påverkas av yttre manipulering, privata eller andras vinning. Därför har Vetenskapsrådet (2017) tagit fram allmänna regler där det bland annat står att du ska tala sanning om din forskning, medvetet granska och redovisa utgångspunkterna i studierna, öppet redovisa metoder och resultat samt kommersiella intressen och andra bindningar, inte stjäla forskningsresultat från andra, hålla god ordning i din forskning (dokumentation och arkivering), sträva efter att bedriva forskning som inte skadar andra människor, djur eller miljö samt vara rättvis i bedömningen av andras forskning.

Eftersom jag tänkt att undersöka elever som går i årskurs 8 och 9 (är mellan 14-16 år) behövs enligt lagen om etikprövning inte ett godkännande och samtycke från vårdnadshavarna för eleverna över 15 år men däremot behöver eleverna som vill ingå i studien informeras och ge sitt samtycke innan de deltar samt att biträdande rektor behöver ge sitt godkännande (vilket hen redan gjort) (Högskolan Dalarna, 2019). För de elever som är under 15 år kommer bägge vårdnadshavare att få godkänna elevens medverkande i studien (Vetenskapsrådet, 2017). Eleverna som deltar i studien kommer få ett informations- och samtyckesbrev (se bilaga 2) som beskriver syftet med studien, hur insamlad data kommer att behandlas samt att de närsomhelst kan välja att avsluta sitt deltagande i studien. Denna information kommer att vara skriven så att eleverna förstår den (Vetenskapsrådet, 2017).

Eftersom studien ska göras på en skola så lyder den under offentlighets- och sekretesslagen och eventuella dokument jag tar del av betraktas som offentliga (Högskolan Dalarna, 2019). Den dokumentation jag tar del av, skriftlig feedback från lärarna, är det bara jag som kommer att använda mig av och inte lämna ut till någon. De dokument som lyder under strängare sekretess är t ex skoljournaler är dock ingenting jag kommer behöva ta del av.

Ovanstående aspekter är något som jag kommer ta hänsyn till i processen i mitt examensarbete. Deltagarna kommer att få den information de har rätt till gällande studien och att de när som helst kan hoppa av. Lärarna som intervjuas kommer aidentifieras och få fiktiva namn och eleverna kommer även de få fiktiva namn när de nämns i analysen. Det är endast jag som kommer ha tillgång till de inspelade intervjuerna och observationsrapporterna, vid behov kommer min handledare få ta del av det material som behövs för studiens fortsättning. På detta sätt skyddas deltagarna och ingenting kommer spridas vidare.

8. Resultat

Denna del presenterar det resultat som framkommit i studien genom att lyfta fram de centrala teman som analyserats fram ur det empiriska materialet. I de första två delarna kommer deskriptiva resultat att redovisas och i de sista två delarna kommer teoretiskt kopplade resultat att redovisas.

- Hur ofta ges någon form av feedback.
- Elevernas perspektiv på den feedback de fått på lektionen.
- Olika typer av feedback.
- De tre nyckelfrågorna, proximala utvecklingszonen och intelligent handlande.

8.1.1 Hur ofta ges någon form av feedback

På frågan om hur ofta lärarna brukar ge formativ feedback så säger den första läraren att det inte händer varje lektion och att vid en lektionsserie på flera lektioner brukar det ske i början när läraren presenterar arbetsområdet och brukar vara i form av mer allmän formativ feedback till eleverna och syns i nedanstående exempel.

När uppvärmningen är färdig börjar läraren visa några övningar. Eleverna går mot bommarna som läraren pratar om. Stödjade och komma upp. Läraren visar övningar med dubbelbom och säger "Testa, våga, banta ner i fler moment." Visar åttan mellan bommarna och förklarar övningen och vad eleverna ska tänka på. Pratar om rörelsemönster och att hålla i vissa rörelser hela tiden så de finns kvar längre fram i livet. (Lärare 1, första observationen)

Men det sker såklart även under lektionerna när läraren ser att behovet finns t ex nämnde läraren att om en elev inte gör någonting kan hen ställa frågan till eleven om vad den visar för kunskaper där och då prata kring det och oftast brukar då eleven förstå att den måste göra någonting för sitt betyg också, visa läraren någon slags kunskap.

Medan den andra läraren säger att hen brukar ge formativ feedback till sina elever nästan varje lektion och mest hela tiden, lite beroende på syfte med lektionen vid t ex redskap som jag observerade när det blir mycket teknik blir det mer spontan feedback och om eleverna spelar t ex fotboll känner sig läraren mest som en coach. Hen anser att hen inte planerar för feedback så mycket utan den blir mest spontan.

En elev är vid ribbstolarna och utför en övning och tillkallar lärarens uppmärksamhet. Eleven vill visa att hen gör rätt och ropar "Kolla här". Läraren bekräftar med "Precis". (Lärare 2, andra observationen)

Från första observationerna med lärarna kunde jag åtminstone urskilja minst 20 respektive minst 10 gånger när de gav eleverna någon slags feedback som tyvärr fick avbrytas p g a elev fick krampanfall. Vid det andra tillfället gavs feedback minst 20 gånger per lärare.

Feedbacken var alltifrån ”Bra”, ”Öka lite”, ”Fina fötter till och med”, ”Kom igen, fortsätt” till lite mer på process- eller uppgiftsnivå ”In med hakan mot bröstet. Lättast att göra på golvet först” och ”Nästa gång ingen fot eller knä uppe på bommen, då tar du dig över ändå.

Sammanfattning

Det som noteras gemensamt hos de bägge observerande lärarna är att de ger feedback vid många tillfällen under de lektioner jag observerat. De är aktiva i salen och rör sig runt och hjälper eleverna under lektionerna. Det som skiljer lärarna åt är på vilket sätt de ger sin formativa feedback och detta presenteras i nästa del.

8.1.2 Elevernas perspektiv på den feedback de fått på lektionen

Under första observationen med den första läraren valde jag att prata med elev 4 som gjorde bakåtrotation i räck för att fråga om den hjälp, det stöd och de instruktionerna samt den feedback hon fick av läraren på övningen. Eleven ansåg att hon fått bra stöd och instruktioner och att det kändes trygg och att hon fick bra tips och råd. Läraren brukar ge stöd/hjälp/råd när hen ser att eleverna behöver det. Eleven kände att hon hade rätt förutsättningar på arbetsområdet (redskap) då de arbetat med det många gånger förut och känner igen övningarna. Även då har de fått mycket stöd/hjälp i övningarna tills de klarat dem. Så eleven tyckte att det var lättare att utföra övningen (bakåtrotation i räck) idag. Hon klarade dessutom övningen helt själv utan stöd från läraren till slut efter lite övning.

”Vi har haft arbetsområdet förut och känner igen övningarna och det vi gör idag. När vi arbetat med redskap tidigare har vi fått mycket stöd och hjälp i övningarna tills vi klarat dem. Så det var lättare att utföra dem idag.” (Elev 4, första observationen)

Under samma lektionstillfälle valde jag även att prata med elev 8 som välte stolen som också hon tyckte att hon fick bra hjälp och stöd. Hon sa också att läraren ser när eleverna behöver hjälp och stöd och om man frågar får man hjälp. Eleven hade provat övningen vid ett tidigare tillfälle men inte lyckats då. Känner även att hon har rätt förutsättningar i redskap då de haft arbetsområdet förut. Eleven lyckades med övningen idag och fick visa det för läraren, de brukar få visa att de klarar övningar som de kämpat med.

"Idag lyckades jag med övningen (stolen) som jag inte klarat tidigare. Vi brukar få visa upp att vi klarar övningar – inte bara göra någonting och sedan aldrig mer igen." (Elev 8, första observationen)

Under det andra observationstillfället med den första läraren valde jag att prata med elev 2:1 som för första gången lyckades göra bakåtrotation i räck. Eleven ansåg att hon fått bra stöd och hjälp för att kunna utföra övningen och att hjälp får eleverna när de frågar efter det eller behöver hjälp. Eleven hade som sagt tidigare aldrig utfört just en bakåtrotation men däremot utfört framåtrotationer och tyckte att hon ändå hade bra förutsättningar för att lyckas då eleverna arbetat med området redskap många gånger tidigare. Eleven visade även som sagt en progression från att knappt komma upp på stängen till att klara av övningen själv (läraren stod enbart med en lätt hand mot ryggen precis i början av övningen). Jag frågade även om eleven trodde att hon skulle kunna göra övningen igen om några veckor och svarar då att med lite hjälp/stöd/passning bara precis i början (för att komma ihåg känslan) så trodde hon att hon skulle kunna lösa övningen själv igen.

"Jag har aldrig gjort denna övning tidigare, men däremot framåtrotationer." (Elev 2:1, andra observationen)

Sammanfattning

Alla elever är nöjda med lärarens hjälp, stöd och instruktioner vid lektionen och tycker att de fick den hjälp de behövde på just den lektionen för att lyckas. När frågan om läraren brukar ge stöd/hjälp/råd så säger bägge eleverna att det alltid är så, att läraren finns där för dem när de behöver det. Detta stämmer ju även överens med t ex vad den första läraren säger och har visat under första observationen. Men det stämmer även överens med att läraren kan se att eleverna lär sig något relativt snabbt, elev 2:1 under andra observationstillfället är ett exempel på det.

8.1.3 Olika typer av feedback

I denna del kommer resultatet av empirin behandlas med hjälp av Hattie och Timperley (2007) teoretiska modell av fyra typer av återkoppling; uppgift, process, metakognitiv och personlig.

8.1.3.1 Feedback i form av personlig- och uppgifts typ

På frågan om hur den andra läraren brukar ge sin formativa feedback till eleverna så säger läraren att hen låter eleverna få göra övningarna/aktiviteterna och så ser läraren och känner in

lite för att sedan ge feedback. Det kan vara att eleverna ska testa att göra på ett annorlunda sätt, kanske vrida på handen och så får de känna om de blir någon skillnad. Så med små tips, bryta ner övningen i lättare delar och korrigerar i övningarna/aktiviteterna hjälper läraren eleverna, men betonar att hen vill att eleverna också först får prova och känna sig fram och att hen inte går in för snabbt och korrigerar en rörelse, detta beskriver en feedback i form av uppgiftstyp. Eleverna ges även möjlighet att öva flera gånger och ”nöta in” rörelserna, repetition är kunskapens moder (Rodgers, 2002).

Läraren är vid plinten med pallplintarna som står på vardera änden och pratar med en tjej ”Du är väldigt duktig på att säga att du inte kan fast du kan.” Läraren står vid plinten och peppar de elever som utför övningen. ”Bra, härligt. Kör igen och igen nu så kommer ni få in rörelsen i kroppen och känna att det funkar.” Läraren säger till en annan elev i klassen ”Bra. snyggt” och ”Kom igen, fortsätt, det kommer bli lättare.” Läraren gör övningen svårare genom att ta bort pallplintarna och uppmanar eleverna att kolla när hen visar övningen. Eleverna tycker det blir lite läskigare och tvekar lite varpå läraren säger ”Grejen är att man måste göra och våga misslyckas.” Visar sedan några enklare varianter där man kommer upp på knä eller på sidan av rumpan och sätter sig och säger ”Det finns ju flera sätt att göra på.” (Lärare 2, första observationen)

Läraren säger ger även feedback genom peppning och pushning vilket hörs flera gånger under första observationen och blir då kopplad till feedback av personlig typ, t ex:

Läraren ropar ”Kom igen nu!” och klappar i händerna. Sägar även ”Bra!” (Lärare 2, första observationen)

En elev utför övningen välta stol (genom att ha en fot på stolens ryggstöd och förflytta tyngdpunkten från det bakre benet till det främre välta stolen med kontroll och balans). Elev 8 kommer och tittar på och vill sedan prova. Här arbetar läraren med feedback av uppgiftstyp då eleven har en uppgift framför sig som hen löser med stöd från lärarens feedback.

Elev 8 och kollar på övningen varpå läraren säger ”Du vet vad du ska göra här va?” Eleven får lite tips från läraren om vad hon ska tänka på och hjälper sedan eleven fysiskt genom att hålla i henne. Eleven provar övningen om och om igen och läraren tar då bort mer och mer stöd (från att hålla om till att hålla hand, låta eleven hålla i lärarens finger och att läraren bara står på sidan av). Eleven får under tiden små feedback/tips från läraren ”Bra” och ”Hitta balansen, våga, prova, du ska hålla emot på vägen ner”. (Lärare 1, första observationen)

Första läraren nämner även att de elever hen känner och vet hur de fungerar ser till att eleverna gör samma övning flera gånger, vid flera lektionstillfällen, då anser läraren att det blir ett livslångt lärande. Bara för att eleven klarat övningen några gånger släpper man det inte utan får fortsätta öva på den igen, igen och igen så att den blir lite som ett rinnande vatten. Ett exempel på detta är när elev 4 ska göra en bakåtroteration i räck som tycker att det är svårt att komma upp och sitta på räcket, läraren ger då eleven feedback av uppgiftstyp genom att förklara vad som krävs för att klara rotationen:

"Jag har dig och kan bromsa dig. Bra. Nu kan du själv." Läraren till eleven lite senare "Perfekt, händerna nära kroppen. Spänn dig." Eleven roterar och läraren säger "Det gick ju jättebra. Nu kan du det här." (Lärare 1, första observationen)

Efter observationen under intervjun diskuterar vi just detta:

Intervjuaren: ...och jag frågade ju en av.. tjejerna också liksom hur det kändes och hur det hade gått och sådär som jag gjorde en liten kort.. fråga sådär.. och hon upplever ju att hon fick det stöd och hjälp hon behövde för att klara det själv och sa att ni hade övat på den här.. just den här rörelsen tidigare i räck också..

Läraren: Mmm..

Intervjuare: ..tidigare på redskap och då hade hon väl knappt gjort så mycket som hon gjorde vid det här lektionstillfället..

Läraren: Näe..

Intervjuare: ..utan hon..

Läraren: Jag försöker att mer eller mindre nästan sådana elever jag känner och vet hur dem fungerar tvinga på att vi gör det där varje gång..

Intervjuare: Mmm..

Läraren: ..för jag tror att det är då man (paus) .. öhh.. kommer.. har det med sig i någon form av livslångt lärande också.. (Lärare 1, intervju)

8.1.3.2 Feedback i form av process- och metakognitiv typ

Första läraren beskrev på ett utvecklat sätt hur hen brukar arbeta med formativ feedback t.ex. genom att låta eleverna testa sig fram, små steg i taget och testa flera gånger bland annat. Att hen hjälper eleverna med de små stegen antingen verbalt eller fysiskt genom att själv visa eller hjälpa eleven genom att t ex hålla en hand på ryggen eller liknande. Att målet är att de ska lära sig mer och klara fler saker men även lära för livet och inte bara för stunden. Ett exempel på det läraren säger ovan finner jag från den första observationen jag gjorde och läraren stod vid övningen väggen (eleverna ska ta sig över en bom som är inklädd i långmatta och är cirka 2,5 meter upp, ytterligare en bom samt en plint finns under mattan) och skulle hjälpa en elev. Denna typ av formativ feedback kan kopplas till uppgiftstyp när eleven får feedback under tiden när hen genomför övningen som gör att en utveckling sker. Men den

feedback som syns nedan kan även kopplas mot processtyp om eleven kan ta med sig det hen har lärt sig vid denna övning vidare på andra uppgifter i ämnet.

Läraren säger till elev 6 (kille) och några andra elever "Ni kan sätta knäna här nu" och pekar på plinten som står under långmattan. Elev 6 utför övningen, läraren säger "Bra. Nästa steg är att sätta foten först i stället för knät". Eleven gör igen. "Titta, fint. Nästa gång kommer du inte behöva sätta fot/knä där i." (Pekar mot plinten.) Elev 6 gör igen och läraren säger "Nästa gång ingen fot eller knä uppe på bommen, då tar du dig över ändå." "Kom igen nu, fart, hoppa. Kom igen, bra! Inget knä, häv dig upp med armarna över." (Lärare 1, första observationen)

Den andra läraren nämnde formativ feedback inledningsvis som att man bedömer fortlöpande, under tiden och att eleverna får feedback under processen och att de får hjälp till nästa steg. Läraren hjälper eleverna genom att ge dem frågan tänk eller gör så här, känner du någon skillnad, försök flera gånger och att målet är att det ska göra skillnad i kroppen, själva känslan, att eleverna ska utvecklas. Ett annat exempel på processtyp som är knuten till den specifika situationen men kan användas även vid andra situationer, delvis att eleverna tar med sig frågorna vart och hur de placerar olika delar av kroppen för att klara av en övning. Detta syns vid den första observationen när läraren stod vid övningen väggen och kollade på eleverna och säger:

*"Ta lite sats. Vart kan jag sätta händer, fötter, vart finns fäste någonstans?"
(Lärare 2, första observationen)*

Ett lite tydligare exempel på feedback av processtyp eller nästan av metakognitiv typ med ovanstående lärare är vid en situation som jag delvis såg och som läraren nämnde vid intervjun. Det var några elever som kämpade vid repen för att ta sig från den lägre bommen till den högre när en elev till slut klarar av övningen och får övriga elever att också lyckas. Eleverna gör detta tillsammans med hjälp av läraren, reflektion och övning.

Läraren: Och jag visade.. och bara stod på golvet och försökte liksom.. vad händer om jag spänner magen och drar upp fötterna mot mitt.. liksom högt? Men så aaa, och så provade någon. "Ja, men det gick ju jättebra och kolla nu. Gör så här." Så försöker de liksom visa varandra och så.. till slut lyckades eleven och då liksom aahh.. alla blev..

*Intervjuaren: ..och då är det också positivt att de liksom vill i gruppen hjälpas åt.
Läraren: Ja men och då våg.. blir det också så här att då kan vad kan det vara någon.. Ja men gud de hjälps ju åt och.. ..och hon lyckades ju inte men de hjälper henne. Men jag vågar kanske också, kanske jag också kan få lite hjälp.. Så står de där.. och försöker tillsammans.. Det är ju liksom lite dit man vill komma. (Lärare 2, första observationen)*

Vid den andra observationen med den första läraren arbetade hen ännu aktivare med formativ feedback på de elever jag observerade som utförde bakåttrotation i räck. Elev 2:1 som ska göra övningen har aldrig kunnat utföra detta tidigare. Här ges ett exempel på en blandning av feedback av process- och metakognitiv typ där eleven stimuleras enligt processtypen när eleven utför övningen gång på gång och därmed utvecklar nya strategier. Den metakognitiva typen genom att få reflektera över vad som krävs för att klara uppgiften, en självbedömning.

Läraren "Kom upp och sitt på den här" och pekar på järnstången. "Det är det svåraste du kommer att göra idag." Eleven gör flera försök att komma upp utan att lyckas, får då kliva på lärarens knä för att ta sig upp. "Jag är expert på det här. Du behöver inte vara orolig, ingenting kommer att hända" säger läraren som passar eleven genom hela övningen. Läraren frågar eleven vad som krävs för att ta sig upp på räck, eleven svarar: "Styrka och balans" varpå läraren svarar "Prova några gånger, det gör ingenting om du misslyckas". Eleven försöker igen, men behöver återigen stöd av läraren för att ta sig upp. Eleven placerar sig rätt på räck med händer och rumpa denna gång. Läraren frågar "Känns det läskigt?", "Nej" svarar eleven. En ny bakåttrotation görs med lite mindre passning från läraren. Eleven provar flera gånger, kämpar fortfarande med att ta sig upp på räck, glider ner. Läraren tar bort mer och mer stöd för varje bakåttrotation. Läraren säger "Rak ska du vara och sitta långt ut på stjärten." Nu har läraren endast en lätt hand mot elevens rygg och till slut står läraren enbart som mentalt stöd bredvid och säger till eleven "Se vad du nu gjort och lärt dig på 10 minuter. Gjort saker du aldrig klarat förut." Eleven svarar då "Första delen är läskig – vill bara att du har handen bakom ryggen." (Lärare 1, andra observationen)

På frågan om hur den första läraren brukar ge formativ feedback svarade hen att hen brukar försöka göra det innan lektionen startar och vara så tydlig som möjligt. Lite som nämnt ovan med "facit" så att eleverna får något med sig under lektionen att arbeta med. Men hen säger även att hen ger exempel på lättare och svårare övningar för att alla elever ska få chansen att prova på sin nivå, det kan delvis kopplas mot den metakognitiva typen och proximala utvecklingszonen då eleven förflyttar sig närmare målet med små steg, stöd och stimulans från läraren (Shabani, 2010). Läraren nämner även kring hur hen brukar ge sin formativa feedback och att det brukar ske genom att hen försöker hjälpa/ge dem nästa steg eller vad som fattas för nästa steg.

Läraren hjälper elev 3 genom att ha sin egen hand som stöd på elevens rygg och uppmuntrar eleven att våga. "Upp med bröstet" och säger "Jättebra" när eleven utfört bakåttrotationen i räck. När eleven ska göra andra gången säger läraren "Håll som en planka". "Bra! Fina fötter till och med" Eleven är rak i kroppen – har en hög anspänning. (Lärare 1, första observationen)

Sammanfattning

Utifrån de observationer jag gjort tillsammans med lärarnas egna ord från intervjuerna om hur de ger eleverna formativ feedback går lite hand i hand. Bägge lärarna gav feedback av personlig och uppgiftstyp medan den första läraren var lite flitigare att ge feedback till eleverna av process- och metakognitiv typ vilket kan bero på att hen har längre erfarenhet i yrket samt känner sig väl förtrogen med arbetsområdet. Nästa del fortsätter att behandla hur lärarna ger eleverna feedback men nu med fokus på elevernas agerande utifrån feedbacken.

8.1.4 De tre nyckelfrågorna, proximala utvecklingszonen och intelligent handlande

I denna del kommer resultatet av empirin behandlas med hjälp av de tre nyckelfrågorna, den proximala utvecklingszonen och intelligent handlande.

På fråga om den första läraren ser någon respons på eleverna efter den formativa feedbacken som givits säger hen att hen brukar se förändring ganska så snabbt hos eleverna. Läraren försöker vara så tydlig som möjligt med feedbacken och ändra så lite som möjligt varje gång så kan det ses redan vid nästa försök av en övning. Detta nämner läraren gäller främst de elever som är duktiga. De elever som är lite mer osäkra måste läraren nästan putta i gång för att prova lägsta/lättaste nivån på en övning och då brukar eleven få prova samma sak under en längre tid innan nästa steg ges. Detta är exempel på den proximala utvecklingszonen där läraren ser var eleverna befinner sig och hjälper dem mot nästa nivå (Shabani, 2010). Läraren agerar därmed även enligt ett intelligent handlande då hen anpassar sin undervisning och feedback till eleven. Nedan kan ses som ett exempel utifrån detta.

Ett ganska tydligt exempel på att eleverna kan lära sig snabbt av den feedback de får vid en övning är när elev 5 kom till räcknet där läraren stod och passade. Hoppar upp, får lite små tips av läraren som sedan passar lätt med handen på elevens rygg när han gör en bakåtroteration. Eleven gör denna övning några gånger och efter ett par gånger har läraren tagit bort sin hand och sitt fysiska stöd och säger "Bra, snygg" Nu kan du ju det här" när eleven utför övningen helt själv. (Lärare 1, första observationen)

Men hen nämnde även att hen jobbar med feedback lite omvänt ibland genom att först ge eleverna facit på en övning eller uppgift t ex att läraren visar och förklarar övningen på "det rätta sättet", delvis hur läraren vill att målet för eleverna ska vara.

Läraren visar övningen åttan mellan två bommar och förklarar sedan övningen och vad eleverna ska tänka på. (Lärare 1, första observationen)

Efter det får eleverna utifrån sina egna förutsättningar, efter att ha sett facit, prova sig fram och att en del elever då bara kommer delvis till målet och att andra kanske kommer hela vägen fram men att målet då är att närma sig facit så långt eleven kan genom att bryta ner övningen och öva på smådelar om så behövs. Läraren behöver hjälpa eleverna att utvecklas med hjälp av de tre nyckelfrågorna; Vart är jag, Vart ska jag och Hur kommer jag dit? (Ramaprasads, 1983).

När jag frågar om hur den andra läraren tycker att responsen på den formativa feedbacken är till eleverna, om hen märker en förändring direkt eller om de behöver mer tid för att visa att de lärt sig någonting av feedbacken svarar läraren att det är olika. Hen ser att vissa elever, de som saknar motivation och intresse, ger upp. Det kan synas genom att eleven inte vill utföra en eller flera övningar och aktiviteter under lektionen trots att läraren finns som stöd. Nedan syns ett exempel på en sådan situation med en av eleverna. Läraren lyckas inte fånga elevens intresse samt vilken nivå elevens proximala utvecklingszon är, vilket innebär ett uteblivet intelligent handlande hos läraren.

Vi är vid plinten med pallplintarna på när läraren säger till några killar: "Gå härifrån – gå och gör något annat". Killarna stör de övriga eleverna och jävlas med varandra. Läraren vill få en av killarna att hoppa över plinten och försöker peppa eleven men eleven vägrar och säger: "Jag tänker inte göra detta" och går sedan därifrån. (Lärare 2, första observationen)

Hos andra elever kan läraren se direkt att de tar åt sig av feedbacken och gör en förändring, gör på ett annat sätt. De blir gladare och får mer energi när de får feedback, förändrar och lyckas, de tycker att det blir roligare då. Men även att de då kan hjälpa varandra t ex har en elev lyckats i en svår övning förklarar den för sina klasskompisar, eller läraren, och försöker hjälpa dem att lyckas i övningen med. Läraren säger då att det är ett kvitto på att hen lyckats med sin uppgift, att lära ut för att sedan låta eleven lära ut till andra också.

En elev visar kullerbytta på plint med lätthet. Läraren säger "In med hakan mot bröstet. Lättast att göra på golvet först." Detta till en annan elev som vill prova övningen. Efter detta fortsätter eleverna hjälpas åt med övningen. (Lärare 2, första observationen)

Läraren berättar även att hen kan se vid andra aktiviteter än just redskap att eleverna när sig någonting, t ex om de har någon slags hinderbana att läraren kan säga att nu har ni möjlighet att använda er av den kunskap ni fick vid redskapslektionerna och att eleverna då visar en större säkerhet när de t ex hoppar över, kryper under och klättrar. Vilket innebär att eleverna

nått ett steg nytt steg i sin proximala utvecklingszon och ett intelligent handlande har skett (Shabani, 2010).

När vi pratar om hur första läraren ger eleverna formativ feedback nämner hen att flera av eleverna på skolan har inte svenska som modersmål och har fortfarande svårt att förstå språket samt tala det och för att hjälpa den eleven (men även andra elever) pekar och visar läraren mer fysiskt och använder enklare svenska ord. Detta kan även kopplas till frågan om läraren gör någon skillnad på hur hen brukar ge formativ feedback beroende på vilken elev det är. Hen säger att det är skillnad och nämner att de elever som är praktiker visar hen mer för genom att använda kroppsspråket och visa övningarna med sig själv som exempel, vilket är ett exempel på intelligent handlande hos läraren, som formar undervisningen efter och för eleverna.

De elever som är duktigare och kanske gymnaster kan läraren använda mer ämnesspecifika begrepp till och sedan har läraren genom åren arbetat fram små tecken eller korta fraser så att eleverna förstår vad hen menar och kan på så sätt ge feedback även genom dem, t ex vill hen att en elev ska sträcka på sig kan läraren pilla eleven i ryggen så förstår eleven vad läraren menar. Eleverna befinner sig därmed i olika proximala zoner och frågorna vart de är, vart de ska och hur de ska ta sig dit anpassas till den elev läraren har framför sig för att stimulera den elevens proximala utvecklingszon.

Sammanfattning

Angående responsen från eleverna på den formativa feedbacken som gavs under lektionerna uppgav bägge lärarna i intervjuerna att de märker relativt snabbt på eleverna att de tar åt sig av feedbacken de får och ändrar i rörelserna/övningarna för att snabbt lyckas göra det lite bättre. Vilket jag även kunde se, för när eleverna fick feedback om att korrigera en rörelse eller kroppshållningen skedde förändring snabbt och de fick bättre resultat eller till och med lyckades med målet med övningen.

9. Diskussion

I denna del kommer undersökningens resultat och metod att diskuteras i relation till den tidigare forskningen och teorierna som behandlats. Inledningsvis diskuterar jag resultatet, sedan diskuteras studiens metod och avslutningsvis skriver jag fram slutsatser som dras från studien.

9.1 Vilken typ av feedback fick eleverna egentligen?

Studiens frågeställningar bestod av;

- Hur får eleverna formativ återkoppling i form av muntlig feedback i ämnet idrott och hälsa?
- Hur använder eleverna den formativa återkopplingen som de får för att utvecklas i ämnet?

Utifrån tidigare forskning med Kroon (2016) som skriver om problematiken vid bedömning, Tolgfors (2018) som problematiserar BfL i undervisningen samt Redelius et al (2009) som skriver om vad idrottslärare egentligen baserar sin bedömning på samt det resultat jag fått på denna studie visar det att lärare i idrott och hälsa arbetar i stor utsträckning under lektionen med feedback. Dock ges sällan formativa feedback som stimulerar erfarenhetstillväxten hos eleverna, det blir non-educative. En non-educative situation som syns i resultatet skedde under första observationen med andra läraren var killen vid plinten som vägrade göra övningen och gick därifrån. Här uteblev helt någon form av erfarenhetstillväxt då eleven inte ens provade och läraren lät eleven gå därifrån. Om läraren i stället förändrat situationen och fått alla killar göra övningen hade möjligen även denna elev gjort något, då hade ett intelligent handlande skett från läraren och därmed öppnat upp möjligheten för en erfarenhetstillväxt hos eleven (Rodgers, 2002).

9.1.1 De olika feedbacktyperna

Eleverna får mycket återkoppling i form av feedback av en personlig- och uppgiftstyp i muntlig form men sällan av den metakognitiva- eller process typen. Jag väljer att benämna Hattie och Timperley teoretiska modell med typer istället för nivå som de beskriver dem då det kan tolkas som att deras modell med nivåer ges i flera steg (Hattie & Timperley, 2007). Dessa typer lämpar sig olika bra vid olika tillfällen och syftar till att utveckla elevernas lärande. Feedback kan även ges kroppsligt, vilken den gör vid några tillfällen när läraren finns som fysiskt stöd för eleverna. Alla typer av feedback, förutom den personliga typen, syftar till att utveckla elevernas lärande, de olika typerna lämpar sig olika bra vid olika tillfällen. Eleverna säger däremot att de är nöjda med den stöd och den hjälp de får från lärarna för att

lyckas i övningen/aktiviteten. Jämför jag vad eleverna tycker och vad Dewey benämner som erfarenhetstillväxt, educative, menar han att det finns en skillnad i att erfara något och att få en erfarenhet (Rodgers, 2002). Då eleverna får en erfarenhet lär de sig något nytt och för att göra detta måste det finnas situationer som utmanar dem. Ett exempel på en educative situation är med eleven som vid första och andra observationstillfället med första läraren gör bakåttrotation i räck. Första lektionstillfället behövde eleven mer stöd och hjälp av läraren för att sedan vid andra tillfället utföra övningen med större säkerhet. En erfarenhetstillväxt har skett hos eleven, på uppgiften och i processen.

En peppande feedback i form av personlig typ är alltid bra att läraren ger och likaså gällande en uppgiftsorienterad feedback för att hjälpa eleven att lyckas med övningen. Men för att feedbacken ska bli av process- eller metakognitiv typ bör den vara planerad och att läraren vet vart eleven befinner sig och vad som är nästa steg. Läraren behöver hjälpa eleven att skapa en undervisning där eleverna dels blir varandras stöd, dels hjälper varandra. Läraren behöver även skapa undervisning som hjälper eleven att utvecklas vid flera områden än just det specifika för att inläringen ska bli metakognitiv.

9.1.2 Elevernas tankar om den feedback de fått

De elever jag pratat med i studien visar även på att de lyckas med hjälp av den formativa feedback de fått från läraren i övningen, det sker därmed en ganska snabb utveckling hos eleverna. Eleverna som utvecklats och lyckats med en övning vid första lektionen visar även att de besitter kunskapen till andra lektionen jag observerat, en erfarenhetstillväxt av uppgiftstyp har skett. Men den formativa feedbacken sker i för liten utsträckning och skulle behöva ske mer under lektionen för att fler elever ska få ta del av en bedömning för ett längre lärande då eleverna i första hand lär sig av uppgiften. I stället för att lärarna arbetar med feedback på av den typ som är av personlig- eller på uppgiftstyp skulle de kunna utveckla den feedback som ges till att vara mot process typ eller metakognitiv typ och förutom att den ges i muntlig form även kan ges genom att läraren t ex håller i och passar eleverna (Hattie & Timperley, s. 2007).

9.2 Resultatet kopplat mot teorin

9.2.1 Utmaningar mot den proximala utvecklingszonen

Den första läraren är den lärare som var väl förtrogen med just redskap då hen utövat detta mycket under sin lärarutbildning och känner sig säker i att både visa och passa eleverna vid övningar. Det i sig ger ju ett extra stöd och en extra hjälp för eleverna, att veta att läraren är välutbildad på området och att de då vågar lita lite extra på sin lärare och kanske därmed även inte blir lika rädd att göra fel i de lite svårare övningarna. Exempel på detta kan vara vid de situationer när läraren finns vid elevens sida och enbart är som stöd med en hand mot ryggen, läraren har härmed korrigerat miljön för eleven genom att ta bort mer och mer stöd vilket försvårar övningen för eleven. Då utmanas eleven i sin proximala utvecklingszon genom utvecklingen av rörelserna som görs i bakåttrotationen (Shabani, 2010). Detta kan även leda till att eleverna med hjälp av varandra blir varandras stöd i övningen och på så sätt lär de sig att lära.

9.2.2 Tydliga inlärningsintentioner och elever som lärresurser

Jämför jag detta med den andra läraren, som inte har lika lång erfarenhet i yrket och inte är helt färdigutbildad följs nyckelstrategierna för BfL i lika stor grad. Hen inledde sin första lektion med att fråga eleverna varför de gör redskap varje år samt förklara varför det görs (lära sig hur kroppen fungerar och reagerar och känna igen känslan bland annat, men även ge chansen att utvecklas och lyckas). Här klargörs inlärningsintentionerna lite tydligare för eleverna än hur den första läraren gjorde, bägge lärarna visade någon övning för alla elever inledningsvis i lektionen så att eleverna fick några små tips (balans, spänna kroppen osv.) med sig när de skulle arbeta på egen hand sedan. Det var samma typ av stationer och redskap uppbyggda vid bägge observationstillfällena. Den andra läraren gav inte lika mycket framåtsyftande feedback som den första läraren utan hans feedback var med i form av feedback personlig- eller uppgiftsnivå, det blir då svårare för eleven att veta vad den behöver öva på och förändra för att komma till nästa nivå i den proximala utvecklingszonen (Shabani, 2010). Däremot var eleverna när jag observerade den andra läraren bättre på att hjälpa varandra att lyckas, att vara som lärresurser för varandra där de lär av varandra på en metakognitiv nivå (Hattie & Timperley, 2007). Ett exempel på detta var vid en övning med rep och bommar där eleverna med hjälp av repet ska ta sig från den lägre bommen till den högre. En elev lyckades efter lite hjälp från läraren och vill sedan i sin tur hjälpa sina klasskamrater att lyckas, genom att visa, berätta och reflektera, vilket gjorde att fler och fler

elever lyckades. Detta var ingenting jag själv observerade till fullo, utan läraren återberättade detta moment till mig under intervjun. Här äger eleverna sitt eget lärande när de först lär sig och sedan lär ut till andra, de har funnit en mening med att lyckas och tycker det är roligt och givande att se andra lyckas. De reflekterar tillsammans genom ett reflektivt tänkande och utför sedan ett mer intelligent handlande (Rodgers, 2002). Men detta är även ett exempel på en metakognitiv process och lärande (Hattie & Timperley, 2007). Ytterligare ett exempel på metakognitiv process och att en erfarenhetstillväxt sker är att läraren kan se att eleverna tar med sig de kunskaper de fått från området redskap in i andra delar i ämnet där de visar en större säkerhet när de t ex hoppar över och tar sig under saker, de har lärt sig hur det ska kännas och hur kroppen fungerar vid sådana tillfällen (Rodgers, 2002).

9.2.3 Elevernas erfarenhetstillväxt samt stimulans för denna

Vilken av ovanstående lärare som bäst stimulerar elevernas erfarenhetstillväxt är svår att läsa av just i denna studie. Men för att optimera lärarnas sätt att undervisa skulle lite av bägge deras undervisningsstrategier kunna användas. Den erfarna lärarens sätt att hjälpa eleverna vid de olika stationerna med stöttning, både muntlig och fysisk, och den mindre erfarna lärarens sätt med att låta eleverna erfara mer själva och utvecklas med hjälp av varandra genom att stimulera mer diskussioner. Ett sådant undervisningssätt stimulerar även eleverna att lära för livet, när det sker ett intelligent handlande, ett reflekterande och en erfarenhetstillväxt, någonting educative sker.

Eleverna beskriver vid de korta observationsintervjuer gjorts med dem att de är nöjda med den stöd/hjälp de får från sina lärare på lektionerna för att lyckas i en övning. Men det innebär också att eleverna lär mycket för uppgiften och inte av en process- eller metakognitiv typ då mycket av den feedback de får inte är av den formativa sorten som stimulerar erfarenhetstillväxt (Hattie & Timperley, 2007). Eleverna får under lektionerna lärarens hjälp, stöd och instruktioner samt möjlighet att reflektera tillsammans med läraren samt även varandra. Det Rodgers (2002) vill få fram genom Dewey och reflektivt tänkande som kan ses utifrån observationerna är att eleverna får undersöka, uppleva och erfara samt reflektera kring övningarna som sedan ger möjlighet att leda till ett mer intelligent handlande om eleverna tar till sig den feedback som ges och förändrar därefter.

9.2.4 Sammanfattning

Utifrån analysen av både observationer och intervjuer så noteras saknaden av en djupare formativ bedömning, en bedömning för lärande, något som leder till erfarenhetstillväxt. Visst

sker en viss utveckling hos eleverna och att de lär, men det är lite oklart om de lärt för stunden eller om en erfarenhetstillväxt verkligen skett. Swaffield (2010) menar att en lärandeprocess är där både lärare och elever arbetar tillsammans och tar ett kollektivt ansvar. Lärarna ger eleverna förutsättningarna och eleverna måste utföra lärandet för att utveckla en förståelse dels genom att kritisera sig själva, svara på feedback och förbättra.

De båda lärarna förstår helt eller delvis, innebörden av formativ bedömning, men utövar den inte i tillräckligt stor utsträckning för att det ska bli en bedömning för lärande för alla elever, att en erfarenhetstillväxt sker. Fokus blir mer på prestation och inte progression för eleverna vilket Tolgfors (2018) skriver om och att lärarna då mer agerar som coacher och personliga tränare än som lärare. Intentionen är bra och bägge lärarna i studien har tanken om och vill arbeta mer med formativ bedömning som ett led i bedömning för lärande, men når inte riktigt hela vägen. Detta då den feedback som ges oftast är på person- eller uppgiftsnivå och inte stimulerar till någon erfarenhetstillväxt (Quennerstedt, 2019).

Lärarna bör sträva efter att utbilda eleverna för att utveckla och lära sig, både själv och tillsammans med andra, för ett livslångt lärande och inte bara för att jaga måluppfyllelse och betyg (Tolgfors, 2018) vilket den första läraren säger så bra om i första intervjun när vi pratade om att redskap är det bästa arbetsområdet att bedöma just allmän rörelseförmåga. Här kan lärarna jobba med elevernas proximala utvecklingszoner genom att hjälpa dem erfara nya situationer som gör att dem vidgar, breddar och fördjupar sin erfarenhet. Den första läraren säger att hen verkligen kan se skillnad på utvecklingen hos eleverna, men även att en del elever kanske inte utvecklas så mycket som dem vill och blir oroliga för sina betyg p g a det. Då säger läraren att hen brukar prata med eleverna och fråga vad eleverna ska med betygen till och att det inte är förens i slutet på årskurs 9 när slutbetyget ska sättas som betygen behövs och att eleven har tre år på sig att utvecklas i ämnet eftersom alla arbetsområden i idrott och hälsa återkommer flera gånger. Detta kan kopplas mer till bedömning för lärande, då eleverna på detta arbetssätt ges möjligheten flera gånger att prova sig fram och utvecklas och få hjälp efter vägen med det (Tolgfors, 2018).

9.3 Genomförandet av studien

Studien genomfördes med hjälp av fyra observationer, två korta samt två längre intervjuer med lärare och tre korta observationsintervjuer med eleverna. Observationerna utfördes i form av deltagande observation där jag som observatör skuggade läraren och följde hen runt i salen

(Vetenskapsrådet, 2017). Försökte hela tiden hålla mig en liten bit ifrån för att inte störa och påverka för mycket, men samtidigt inte för långt bort så att jag inte skulle höra/se vad som skedde, detta för att säkra så hög validitet som möjligt. Upplevelsen var att det fungerade bra och att lärarna inte märkte av mig allt för mycket. Eleverna upplevde heller det inte som konstigt att jag gick runt och kollade på dem och läraren (Vetenskapsrådet, 2017). Det kändes väldigt naturligt att observera på detta sätt.

Vid genomförandet av de korta observationsintervjuerna med eleverna valde jag att ta dessa ganska direkt efter att de gjort den övning jag observerat, dels för att hålla tanken och känslan färsk i minnet för både dem och mig vad som gjorts och observerats. Jag tycker därmed att jag fick bra svar som gav mig en tydlig bild på vad de tycker om lärarens agerande under övningen. Hade jag valt att vänta med de korta observationsintervjuerna till senare under lektionssekvensen fanns en risk att eleven gått vidare i tanken och glömt för många detaljer i vad som gjorts vid just den övning jag tänkt fråga/prata om vilket påverkat reliabiliteten i studien negativt (Larsen, 2018).

Gällande intervjuerna genomfördes den första intervjun med den första läraren på skolan, delvis neutral plats dagen efter observationen skedde. Det gjorde att det mesta fanns färskt i minnet för både mig och läraren, att intervjun inte skedde direkt efter lektionen berodde på tidsbrist då bägge hade annat att göra. Vid denna intervju, som var lite stel och nervös till en början då den spelades in, hamnade vi vid något tillfälle på lite sidospår som inte handlade om just lektionen men som ändå var givande hur läraren arbetade och tänkte kring formativ bedömning och bedömning för lärande (Dimenäs, 2007).

Första intervjun med den andra läraren skedde tyvärr lite senare efter observationslektionen p g a orsaker så som sjukdom och annat som kommit emellan. Det gjorde att jag fick återberätta det jag sett på observationen för att färskna upp minnet för både mig och även läraren. Denna intervju blev mer som ett samtal och läraren var nervös till en början men det släppte. Här fick jag som intervjuare dock vara mer driven och ställa fler följdfrågor än vid den första intervjun vilket möjligtvis kan ha påverkat svaren från läraren (Dimenäs, 2007).

9.4 Praktiska implikationer och utvecklingsmöjligheter studien kan bidra med

För att få lärarna att utveckla den feedback som ges idag vid lektioner i idrott och hälsa att vara riktad mer mot process- och metakognitiv typ skulle ett alternativ kunna vara att eleverna får filma och sedan jämföra sina övningar med varandra. Kanske även med ett korrekt

utförande för att detta ska starta en reflektiv process och ett mer intelligent handlande genom diskussionen. Detta skulle göra att lärarna även har möjlighet att planera för feedback av process- och metakognitiv typ då de ser vart eleverna befinner sig och hur de ska ta sig till nästa nivå.

9.5 Slutsats

Studiens syfte var att utveckla kunskap om hur lärares återkoppling omsätts i handling av eleverna när de undervisas i idrott och hälsa. Resultatet visar på en variation hur lärarnas återkoppling omsätts i handling då eleverna anser att de får feedback så att de kan utvecklas i ämnet samtidigt som det synliggjorts att den feedback som ges till eleverna inte alltid är tillräckligt framåtsyftande som stimulerar till lärande eller erfarenhetstillväxt som Dewey skulle kalla det. Det ges utan tvekan mycket feedback i ämnet idrott och hälsa, men den största delen av feedbacken är i form av beröm, både av personlig och på uppgiftstyp, och inte alltid av process- eller metakognitiv typ. Den erfarenhetstillväxt som vill ses i ämnet på sikt riskerar att utebli. Eftersom den personliga feedbacken inte göder någon kunskapsstillväxt, utan kanske mer känslan av att lyckas, så är det viktigt att idrottlärare även ger feedback av uppgiftstyp för att belysa skolämnets kunskapsbidrag. Men även att lärarna ger feedback av process- och metakognitiv typ för att stimulera eleverna så att de kan lära sig att lära och själva utveckla sitt rörelsekunnande. För att förbättra ämnet idrott och hälsa ytterligare och ge eleverna ännu bättre förutsättningar skulle med andra ord den feedback som lärarna ger behöva vara av mer formativ karaktär.

Eftersom resultatet visar på en variation av uppfattningar anser jag att undersökningen har besvarat studiens frågeställningar och därmed uppfyllt syftet. Resultatet i studien kan även kopplas ihop med tidigare studier som gjorts inom samma område och kommit fram till liknande resultat; att lärarnas återkoppling i idrott och hälsa inte alltid är tillräcklig för att ge eleverna möjlighet för ett längre lärande, ett livslångt lärande. Bedömning för lärande feltolkas därmed att användas som summativ i stället för som en lärandeprocess.

Vidare forskning

Avslutningsvis finns förslag för vidare forskning inom området för att kunna följa lärare och elever under en längre tid och därmed se om de lär för stunden och situationen eller om de verkligen lär för livet. Delvis om den formativa feedback eller bedömningen för lärandet från läraren ger en djupare kunskap och förståelse, om en erfarenhetstillväxt verkligen sker. Förslagsvis att man observerar ett arbetsområde för en eller flera klasser i årskurs 7 för att

sedan följa upp samma arbetsområde i årskurs 9 och se om och vilken kunskap eleverna fått med sig i arbetsområdet. Vidare forskning inom detta skulle ge oss en förbättrad bild och förståelse kring hur lärare i idrott och hälsa arbetar under en längre period inom ett arbetsområde för att ge eleverna möjlighet för erfarenhetstillväxt.

10. Käll- och litteraturförteckning

- Black, P. & Wiliam, D. (1998) *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education*, 5(1), 1–74.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. *Educational Assessment. Evaluation and Accountability*, 21, 5-31.
- Bell, Judith. (2006) *Introduktion till forskningsmetodik*. (Fjärde upplagan.) Studentlitteratur. Lund.
- Biesta, Gert. (2015). *What is education for?* [4326098 \(blackboardcdn.com\)](https://blackboardcdn.com) Hämtad 2023-05-16.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2012) Thematic Analysis. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=sv&user=otoYzF8AAAAJ&citation_for_view=otoYzF8AAAAJ:bEWYMUwI8FkC
- Chaklain, Seth. (2003) *The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction*. (Red.) Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V., Miller, S. (2003). *Vygotsky's educational theory and practice in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=99a2a389c96edabed1145b58508e3b7abbfa48b2> Hämtad 2023-02-21.
- Dewey, John. (1944/1999). *Democracy and education*. New York: Free Press. (Original work published 1916).
- Dimenäs, Jörgen (red.). (2007) *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. (Första upplagan.) Liber.
- Eliasson, Annika. (2022). *Kvantitativ metod från början*. Studentlitteratur. Lund.
- Hattie, John & Timperley, Helen. (2007) *The Power of Feedback*.
- Högskolan Dalarna. (2019) *Forskningsetiska anvisningar för examens- och uppsatsarbeten vid Högskolan Dalarna*. <https://www.du.se/globalassets/global/styrdokument/forskning/3.->

[regler/forskningsetiska-anvisningar-for-examens-och-uppsatsarbeten-vid-hogskolan-dalarna.pdf](#) Hämtad 2023-02-22.

Högskolan Dalarna. (2023) *Forskningsetiska nämnden (FEN)*. <https://www.du.se/sv/om-oss/hogskolan-dalarna/organisation-och-styrning/ovriga-namnder/forskningsetiska-namnden-fen/> Hämtad 2023-02-05.

Jönsson, Anders. (2020) *Lärande bedömning*. (5 uppl.) Gleerups.

Klapp, Alli. (2021). Att bedöma och betygssätta. Insulander, E & Selander, S (Red.). *Att bli lärare*. (2 uppl.) Liber.

Larsen, Ann Kristin. (2018) *Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. (Andra upplagan.) Gleerups.

Larsson, Håkan. (2021). Undervisa inkluderande i idrott och hälsa – hur gör man det? Insulander, E & Selander, S (Red.). *Att bli lärare*. (2 uppl.) Liber.

Lundgren, U, Säljö, R, Lidberg, C. (2017) *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. (Fjärde utgåvan.) Natur & Kultur.

Quennerstedt, Mikael. (2019). [Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education \(blackboardcdn.com\)](#) Hämtad 2023-01-31.

Redelius, K, Fagrell, B & Larsson, H. (2009). [Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered que \(blackboardcdn.com\)](#)

Rodgers, Carol. (2002) [Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking - Carol Rodgers, 2002 \(sagepub.com\)](#) Hämtad 2023-02-07.

Roos, B. & Hamilton, D. (2005). *Formative assessment: A cybernetic viewpoint. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 12, (1) 7-20.

Shabani, Karim. (2010) *Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teachers' Professional Development*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081990.pdf> Hämtad 2023-02-20.

Skolverket. (2018) *Betyg och betygssättning*. Skolverkets allmänna råd med kommentarer. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5c2/1553968119879/pdf4000.pdf>

Skolverket (2022) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet.*

<https://www.skolverket.se/getFile?file=9718> Hämtad 2023-02-13.

Skolverket (2022) *Ändrade kursplaner i idrott och hälsa.*

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/aktuella-forandringar-pa-grundskoleniva/amnessidor-for-andrade-kursplaner-2022/praktisk-estetiska-amnen/idrott-och-halsa> Hämtad 2023-06-04.

Skolverket (2022) *Övergripande om ändringarna.*

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/aktuella-forandringar-pa-grundskoleniva/overgripande-om-andringarna> Hämtad 2023-02-13.

Swaffield, Sue. (2010) *Getting to heart of authentich Assessment for Learning.* Full article: Getting to the heart of authentic Assessment for Learning (tandfonline.com) Hämtad 2023-03-27.

Säljö, Roger. (2011) *Kontext och mänskliga samspel. Ett sociokulturell perspektiv på lärande.* [roger-saljo---kontext-och-manskliga-samspel---ett-sociokulturellt-perspektiv-pa-larande.pdf \(oru.se\)](https://www.oru.se/~saljo/kontext-och-manskliga-samspel---ett-sociokulturellt-perspektiv-pa-larande.pdf) Hämtad 2023-02-20.

Tolgfors, Björn. (2018) *Different versions of assessment for learning in the subject of physical education.* (PDF) [Different versions of assessment for learning in the subject of physical education \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/328111111) Hämtad 2023-02-07.

Tolgfors, Björn. (2017) *Bedömning för vilket lärande?* <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1078131/FULLTEXT01.pdf> Hämtad 2023-02-05

Vetenskapsrådet. (2015) *Formativ bedömning på 2000-talet.*

https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25aca/1555423122350/Formativ-bedoemning-svensk-o-internationell-forskning_VR_2015.pdf Hämtad 2023-02-05.

Wiliam, D., & Leahy, S. (2007). *A theoretical foundation for formative assessment.* I J. H. McMillan (Red.), *Formative classroom assessment* (s. 29-42). New York: Teacher College Press.

Wiliam, D., & Thompson, M. (2007). *Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work?* I C. A. Dwyer (Red.), *The future of assessment: shaping teaching and learning*, (s. 53-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wiliam, Dylan. 2011. "*What is Assessment for Learning?*" *Studies in Educational Evaluation* 37: 3–14. Elsevier.

11. Bilagor

11.1 Observationsschema och intervjuguide

Observationsschema

Hur aktiv är läraren att ge någon slags feedback till eleverna?

Vad säger läraren? Hur ofta?

Vad är vanligast att läraren säger?

Hur aktiv är läraren i idrottshallen? Rör hen sig runt eller är stillastående?

Visar läraren någon fysisk aktivitet och berättar hur den ska utföras för att stödja/hjälpa eleverna?

Vilka olika sorters feedback ges till eleverna t ex verbal eller fysisk att läraren visar?

Hur ofta ges de olika feedbacken?

Hur agerar eleverna när de får feedback?

Vilka elever är de som får mest feedback, de aktiva eller de som är mindre aktiva?

Hur aktiva är eleverna på lektionerna?

Har läraren planerat eller inte planerat att ge feedback och påverkar det aktiviteten?

På vilken nivå ges feedbacken; uppgiftsnivå (på uppgiften), processnivå (situation), metakognitiv nivå (reglera för lärande) eller personlig nivå (beröm/kritik)?

Övrigt som observeras och sker under lektionen.

1.1 Korta frågor till eleverna under observation

1. Hur upplevde du den hjälp/stöd/instruktioner du fick din lärare? Vad sa hen?
2. Hur ofta brukar du få hjälp/stöd/instruktioner av din lärare under lektionerna?
3. Upplevde du att du har fått rätt förutsättningar för att klara av dagens lektion och för att kunna arbeta vidare på de områden du behöver/vill utvecklas i?
4. Fick du möjlighet att förbättra det du fått hjälp/stöd/instruktioner på och visa att du lärt dig något idag?

Intervjuguide

1. Formativ feedback eller bedömning för lärande – kan du beskriva hur du arbetat med det under dagens lektion.
Beskriv hur du ser på begreppet formativ feedback och bedömning för lärande och vad dessa innebär för dig.
2. Hur brukar du ge din formativa feedback till eleverna för att det blir bedömning för lärande?
Stannar du upp eleverna i en aktivitet/övning eller väntar du tills den är över innan feedback ges?
Är det olika beroende på när under lektionen som vad som sker under lektionen?
3. Hur ofta brukar du dina elever någon form av feedback? Skiljer det sig från hur du gjorde vid dagens lektion?
Är den planerad eller blir den mer spontan?
Varje lektion, flera gånger per lektion eller mer sällan?
Vilken typ av feedback ges oftast; summativ/formativ, positiv/negativ, bedömning för lärande?
4. Har du funderat över om det är någon skillnad på hur du ger din formativa feedback till eleverna?
Ger du den formativa feedbacken annorlunda eller gör på ett annat sätt om eleverna är låg- respektive högpresterande? Alltså att du tänker på hur du ger feedbacken till den elev du har framför dig?
Är den formativa feedbacken specifik för den specifika övningen/uppgiften eller är den mer allmän och innefattar information från hela lektionen?
5. Hur tycker du att responsen på din formativa feedback är till eleverna, märker du någon förändring hos eleverna direkt eller behöver de mer tid?
Ges eleverna möjlighet att använda sig av den feedback de fått vid ett arbetsområde?
Märker du att eleverna tar åt sig den på något sätt och i sådant fall hur visar dem det?

Frågor utifrån observationerna

- Hur tänkte du här (scenario)? Varför gjorde du som du gjorde?
- Känner du att du har rätt verktyg för arbetsområdet som genomfördes?
- Hur tänkte du kring feedback på dagens lektion?
- Agerade du annorlunda vid något eller några tillfällen för att jag var med och observerade?
Och hur brukar du göra annars (om du agerade annorlunda)?

11.2 Informations- och samtyckesbrev

Informations- och samtyckesbrev

Hej!

Mitt namn är Madelene Olsson och jag studerar till lärare i ämnet idrott och hälsa för årskurs 7-9 på Högskolan Dalarna. Under VT23 skriver jag mitt examensarbete som handlar om formativ feedback i idrott och hälsa för grundskolan årskurs 7-9. Syftet är utveckla kunskap om hur lärares återkoppling omsätts i handling av eleverna när de undervisas i idrott och hälsa. Du tillfrågas härmed om du vill delta i denna undersökning.

Min tanke är att göra deltagande observationer av två lärare i idrott och hälsa på grundskolenivå (årskurs 7-9), två tillfällen per lärare, dessa bestäms även i samråd med deltagarna. Utöver det kommer det att ske kvalitativa intervjuer med dessa lärare och intervjutillfällena (två per person) bestäms i samråd med deltagarna utifrån när det passar, i närtid efter observationerna. Intervjuerna kommer ta ungefär 30 minuter att genomföra och för att kunna analysera materialet skulle jag vilja använda ljudinspelning under intervjuerna.

Samtliga data från intervjuerna kommer behandlas enligt etiska överväganden. Vilket innebär att de individer som deltar i undersökningen kommer vara anonyma och att skolans namn inte kommer nämnas. Det är endast jag och vid behov min handledare kommer ha tillgång till det insamlade materialet, som kommer att raderas när arbetet är godkänt. Empirin kommer inte användas till något annat syfte än till min undersökning i examensarbetet. När arbetet är färdigställt kommer det att publiceras i den offentliga databasen där alla studenter lägger upp sina uppsatser (DiVA) där också får möjlighet att läsa uppsatsen vid intresse.

Väljer du att delta, skriv under med ditt för- och efternamn samt ort och datum längst ned på detta informations- och samtyckesbrev och lämnar till mig. Deltagande i undersökningen är helt frivilligt och du kan när som helst avbryta deltagandet utan motivering.

Student: Madelene Olsson

070-48 566 82

h19madol@du.se

Handledare: Emil Johansson

eja@du.se

Deltagare:

Underskrift _____

Ort och datum _____

Informations- och samtyckesbrev elev

Hej!

Jag heter Madelene Olsson och studerar till lärare i ämnet idrott och hälsa för årskurs 7-9 på Högskolan Dalarna. Under VT23 skriver jag mitt examensarbete som handlar om formativ (framåtsyftande) feedback och återkoppling i idrott och hälsa för grundskolan årskurs 7-9. Syftet är utveckla kunskap om hur lärares återkoppling omsätts i handling av eleverna när de undervisas i idrott och hälsa. Du tillfrågas härmed om du vill delta i denna undersökning.

Min tanke är att göra deltagande observationer vid två lektionstillfällen där jag i första hand kommer att titta på läraren och hur den ger feedback/återkoppling till er elever. Utöver det kommer jag eventuellt ställa några korta frågor till slumpmässigt utvalda elever.

All information som samlas in kommer bara jag att ta del av enligt etiska överväganden. Med detta menas att alla individer som deltar i undersökningen kommer vara anonyma och skolans namn kommer inte att nämnas. Det är bara jag och eventuellt min handledare som kommer ha tillgång till det material jag samlar in, som kommer raderas när arbetet är godkänt. Den insamlade data kommer bara användas till undersökningen i mitt examensarbete, ingenting annat. När arbetet är färdigt kommer det att publiceras i en offentlig databas där alla studenter lägger upp sina uppsatser (DiVA) där också du kan få läsa uppsatsen om du vill.

Väljer du att delta, skriv under med ditt för- och efternamn samt ort och datum längst ned på detta informations- och samtyckesbrev och lämnar till din lärare eller mig. Är du under 15 år måste även dina vårdnadshavare godkänna deltagande. Deltagande i undersökningen är helt frivilligt och du kan när som helst avbryta deltagandet utan motivering.

Student: Madelene Olsson
070-48 566 82
h19madol@du.se

Handledare: Emil Johansson
eja@du.se

Deltagare:
Underskrift _____
Ort och datum _____

Vårdnadshavare:
Underskrift _____
Ort och datum _____

Vårdnadshavare:
Underskrift _____
Ort och datum _____