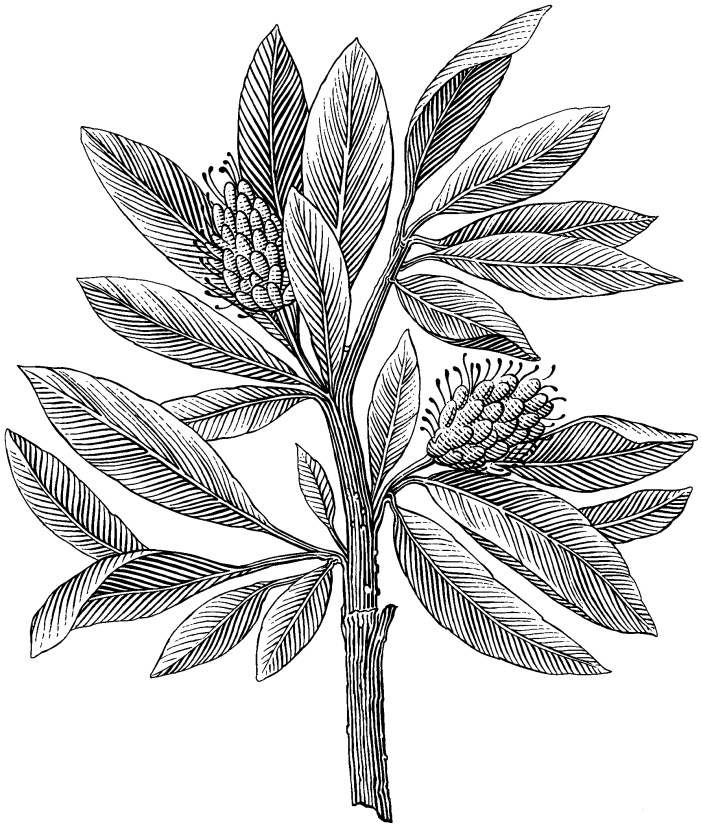
Linnéuniversitetet
Kalmar Växjö

Betyg och bedömning i ämnet idrott och hälsa i grundskolans tidigare år

En kvalitativ studie om hur lärare i ämnet idrott och hälsa uppfattar kursplanen Lgr 11 och dess betygssystem.

Erik Andersson och Ninos Hamra



Examensarbete GO2293
15 högskolepoäng

Datum:	14-01-10
Handledare:	Lena Larsson
Examinator:	Jonas Ahnesjö

Abstract

Denna studie handlar om hur lärare i ämnet idrott och hälsa uppfattade införandet av en ny läroplan i grundskolans tidigare år. Studien riktade sig mot lärares uppfattningar om den nya kursplanen Lgr 11 i ämnet idrott och hälsa samt vilka möjligheter och svårigheter lärare upplevde i samband med bedömning och betygsättning i ämnet idrott och hälsa.

Studien utgick från en kvalitativ ansats, där empirin insamlades med hjälp av semistrukturerade intervjuer med fyra behöriga lärare som undervisar i ämnet idrott och hälsa för grundskolans tidigare år. Lärarna var verksamma i södra delar av Sverige. Resultaten analyserades med hjälp av Lindes (2012) beskrivning av läroplansteori och ramfaktorteori samt läroplansteoretiska begreppet skolkoder. Resultaten i studien visade att lärarna i ämnet idrott och hälsa tolkade formuleringsarenan genom olika skolkoder samt att fysiska ramar begränsade lärarna vid transformeringsarenan. Resultaten visade även att lärarna i ämnet idrott och hälsa upplevde svårigheter vid tolkning av kunskapskraven på grund av otillräckligt med stödmaterial och fortbildning samt att det var både för- och nackdelar med införande av betyg i årskurs 6.

Nyckelord: Lgr 11, betyg, bedömning, idrott och hälsa, kunskapskrav, läroplansteori.

Innehållsförteckning

Innehåll

1. Inledning **3**

2. Syfte och frågeställningar **5**

3. Bakgrund **6**

3.1 Ny läroplan och kursplan 6

3.2 Nytt betygssystem 6

3.3 Betyg i årskurs 6 7

3.4 Bedömning och betygsättning 8

3.5 Lärarnas kunskaper gällande bedömning och betygsättning 10

4. Tidigare forskning **11**

4.1 Bedömning och betygsättning 11

4.2 Argument till betyg i skolan 12

4.3 Lärares kunskaper gällande bedömning och betygsättning 13

5. Teoretiskt perspektiv **14**

5.1 Formuleringsarenan 15

5.2 Transformeringsarenan 15

5.3 Realiseringsarenan 16

5.4 Skolkoder 16

6. Metod **18**

6.1 Val av metod 18

6.2 Intervjumetod 18

6.3 Forskningsetik 19

6.4 Äkthet och överförbarhet 20

6.5 Urval 21

6.6 Genomförande 21

6.7 Bearbetning av resultat och analysverktyg 22

7. Resultat **23**
7.1 Lärarnas uppfattningar gällande kursplanen Lgr 11 och dess betygssystem 23
7.1.1 Svårtolkade värdeord *23*
7.1.2 Efterfrågan om mer diskussion och fortbildning *24*
7.1.3 Svårigheter att uppnå likvärdig bedömning *25*
7.2 Lärarnas uppfattningar om bedömning och betygsättning 26
7.2.1 Lärarnas tidigare erfarenheter av bedömning och betygsättning *26*
7.2.2 Svårigheter vid bedömning *26*
7.2.3 Lärarnas tankar om betyg i grundskolans tidigare år *27*
8. Analys **28**
8.1 Skolkoder i ämnet idrott och hälsa 28
8.2 Begränsningar vid formuleringsarenan och transformeringsarenan 29
8.3 Lärarnas uppfattningar gällande betyg i årskurs 6 29
9. Diskussion **31**
9.1 Lärarnas uppfattningar gällande kursplanen Lgr 11 och dess betygssystem 31
9.2 Lärarnas uppfattningar om bedömning och betygsättning 33
9.3 Metoddiskussion 34
9.4 Vidare forskning 35
Litteraturförteckning **36**

1. Inledning

Under vår utbildning till lärare i grundskolans tidigare år upplevde vi som studenter en osäkerhet gällande området bedömning och betygsättning, då vi uppfattat den nya kursplanen Lgr 11 för grundskolans tidigare år i ämnet idrott och hälsa som svårtolkad. Vi hade en hypotes om att denna osäkerhet var ännu större hos lärare som inte besatt tidigare erfarenheter av att betygsätta elever. Detta gjorde oss intresserade av att undersöka hur det ser ut i skolans verksamhet.

Skolverket fick år 2010 i uppdrag av regeringen att ta fram en ny läroplan för grundskolan som skulle ersatta den tidigare läroplanen Lpo 94. Den nya läroplanen Lgr 11 infördes 2011 och innebar både nya kursplaner och nya kunskapskrav i respektive ämne. Att införa en ny läroplan är enligt Annerstedt och Larssons (2010) förenat med svårigheter bland annat genom att lärare inte fått tillräckligt med fortbildning om bedömning av elevers kunskaper gällande kursplanen Lpo 94. En studie gällande införandet av läroplanen Lgr 11 gjord av Riksrevisionen (2011) visar att lärare upplevde brister kring stödmaterial samt möjligheter om att träffa andra lärare för att kunna föra diskussioner och samtal gällande bedömning och betygsättning. Collier (2011) nämnde i sin studie om olika svårigheter vid bedömning och betygsättning i samband med fysiska ramar som begränsar lärare vid exempel olämplig utrustning, för stora klasser och otillräckligt med tid som är ett resultat av för lite resurser.

I och med införande av den nya läroplanen 2011, beslutade regeringen att även införa betyg i årskurs 6. Första gången betygen tillämpades var under höstterminen år 2012. Detta beslut ställer enligt regeringen ökat krav på skolor, rektorer och lärare om att sätta in insatser för att motivera och stödja eleverna mot högre resultat (Regeringen, 2009). Detta kan ställas i relation till Riksrevisionens (2011) granskningsrapport, där lärare upplevde svårigheter vid betygsättning på grund av för lite fortbildning och otydligt stödmaterial från skolverket.

Utifrån det ovan nämnda, var vi intresserade av att närmare studera hur lärare inom idrott och hälsa för grundskolans tidigare år arbetar med att tolka kursplan och kunskapskrav för ämnet samt undersöka vilka möjligheter och svårigheter de upplevde i samband vi bedömning och betygsättning i årskurs 6.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka lärares uppfattningar om den nya kursplanen Lgr 11 och dess betygsystem i ämnet idrott och hälsa, samt vilka uppfattningar de har av möjligheter och svårigheter med bedömning och betygsättning i ämnet idrott och hälsa i grundskolans tidigare år.

Vår frågeställning är följande:

- Hur uppfattar lärarna i ämnet idrott och hälsa i årskurs 6 den nya kursplanen Lgr 11 och dess betygssystem?
- Vilka möjligheter respektive svårigheter uppfattar lärarna i samband vid bedömning och betygsättning i ämnet idrott och hälsa i årskurs 6?

3. Bakgrund

I kapitlet kommer vi att beskriva den nya läroplanen och vilka konsekvenser det kan innebära för lärarrollen i skolan. Vi kommer redogöra för vilka förändringar som har skett genom Lgr 11 och även redogöra för lärares kunskaper gällande bedömning och betygsättning.

3.1 Ny läroplan och kursplan

I mars år 2009 beslutade riksdagen att det skulle införas en ny läroplan i skolan, utifrån det förslag som regeringen lade fram år 2008 i propositionen *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan* (Regeringen, 2008). Skolverket fick i uppdrag av regeringen att framställa en ny läroplan för grundskolans tidigare år som kommer att grunda sig på riksdagens beslut. Läroplanens innehåll omfattade bland annat skolans värdegrund och uppdrag, övergripande mål och riktlinjer för utbildningen och kursplaner i respektive ämne (Utbildningsdepartementet, 2010).

I den nya läroplanen Lgr 11 beskrivs kursplanernas syften, centrala innehåll och kunskapskrav. I syftet för respektive ämne beskrivs vilka kunskaper eleverna ska utveckla i samband vid undervisningen. Syftet beskriver olika långsiktiga mål som ska ha en tydlig ämneskoppling samt beskriva vilka förmågor eleverna förväntas ha i ett ämne och få möjlighet att utveckla under sin tid i grundskolans tidigare år. Under centralt innehåll beskrivs olika kunskapsområden som lärare ska behandla genom undervisning i de berörda ämnena. Kursplanerna innehåller även kunskapskrav för godtagbara kunskaper (Skolverket, 2011). Skolverket har framställt information gällande kunskapskrav för bland annat årskurs 3 och 6 i grundskolans tidigare år. I kursplanerna finns det kunskapskrav som är beskrivna för betygen A, C och E (Utbildningsdepartementet, 2010).

3.2 Nytt betygsystem

I samband med att regeringen lade fram förslag om betyg från årskurs 6, presenterades även förslag på en ny betygsskala. Den nya betygsskalan hade sex olika betygssteg A, B, C, D, E,

och F. Betygen A – E skulle beteckna betyg som symboliserade att eleven uppnått godkända resultat i ämnet. Betyget F skulle eleven få om hon/han var underkänd i ämnet. Om eleven inte deltagit tillräckligt i undervisningen fick eleven ett horisontellt streck (Regeringen, 2008). Betyget D ska tilldelas genom att kunskapskraven för betyget E är uppnådda samt till övervägande delar av betyget C är uppfyllda. Betyget B ska tilldelas om eleven uppfyller kunskapskraven för betyget C och till övervägande del för betyget A (Skolverket, 2011). Exempel på skillnader mellan de olika betygsstegen visas i citaten nedan.

I kursplanen i ämnet idrott och hälsa står det bland annat för att få betyget E att ”Eleven kan delta i lekar, spel och idrotter som innefattar sammansatta motoriska grundformer i olika miljöer och varierar och anpassar sina rörelser **till viss del** till aktiviteten” (Skolverket, 2011:54). Citatet belyser hur ett kunskapskrav kan se ut för att man ska få betyget E.

I kursplanen i ämnet idrott och hälsa står det bland annat för att få betyget C att ”Eleven kan delta i lekar, spel och idrotter som innefattar sammansatta motoriska grundformer i olika miljöer och varierar och anpassar sina rörelser **relativt väl** till aktiviteten” (Skolverket, 2011:54). Citatet belyser hur ett kunskapskrav kan se ut för att man ska få betyget C.

I kursplanen i ämnet idrott och hälsa står det bland annat för att få betyget A att ”Eleven kan delta i lekar, spel och idrotter som innefattar sammansatta motoriska grundformer i olika miljöer och varierar och anpassar sina rörelser **väl** till aktiviteten” (skolverket, 2011:55). Citatet belyser hur ett kunskapskrav kan se ut för att man ska få betyget A.

Enligt regeringen skulle betygsättningen i grundskolans tidigare år ske efter första terminen i årskurs 6 och därefter skulle ett slutbetyg ges i ämnet efter andra terminen. Bedömningen och betygsättningen skulle grunda sig på elevernas kunskaper i ämnet. Betyget skulle sättas i förhållande till kunskapskraven för årskurs 6 (Regeringen, 2009).

3.3 Betyg i årskurs 6

Argumentet till införande av betyg var bland annat för att man skulle upptäcka individer med olika problem i ett tidigt stadium och för att kunna sätta in resurser i ett tidigt skede i utbildningssystemet. Ett annat argument för betyg från årskurs 6, var att betygen användes som ett viktigt underlag vid utvärderingen av skolans arbete (Regeringen, 2008).

Betygen i årskurs 6 skulle vara ett redskap, för att systematiskt kunna följa upp elevernas kunskapsutveckling. Betygen som eleverna fick i skolan skulle aldrig vara en överraskning för den enskilda individen eller föräldrarna. Läraren skulle med hjälp av individuella utvecklingsplaner redovisa hur eleverna låg till i förhållande till kunskapskraven i respektive ämne. Detta medförde att skolan kunde sätta in särskilt stöd till elever som var i behov extra hjälp (Regeringen, 2008). Regeringen nämnde att informationen som förmedlades i samband vid olika utvecklingssamtal ofta uppfattades som otydlig. Regeringen påpekade att betygen skulle kunna vara ett hjälpmedel för lärarna och öka tydligheten gällande elevernas kunskaper. Betyg från årskurs 6 skapade ytterligare tillfälle för lärare att utvärdera elevernas kunskaper i ämnet (Regeringen, 2008).

Regeringen (2008) påpekade betygens positiva effekter och nämnde att betyg från årskurs 6 underlättade när lärare diskuterade med eleverna och deras föräldrar gällande undervisningen. De nämnde även att det underlättade när lärarna sinsemellan diskuterade saker gällande bedömning och undervisning. Sammanfattningsvis påpekade arbetsgruppen att införande av betyg i grundskolans tidigare år ledde till en ökad tydlighet och information gällande elevernas prestationer och kunskaper i skolan (Regeringen, 2008).

3.4 Bedömning och betygsättning

Enligt Korp (2003) innebar bedömning att man bedömde en individs kunskapsutveckling eller kompetens. Bedömning kunde ske genom ”testning” av elevers kunskaper. Begreppet ”testning” kunde kopplas till pedagogisk mätning, vilket innebar att man testade attityder, intelligenser förmågor och kunskaper hos eleverna. Tester som genomfördes i skolan var till exempel muntliga och skriftliga prov (Korp, 2003).

Bedömning beskrev elevers prestationer vid arbete gällande uppfyllda kunskapskrav samt individens situationer och hur han/hon kunde arbeta mot önskat mål. Hult och Olofsson (2011) belyste formativ och summativ bedömning; formativ bedömning skedde under den lärande processen av elevers prestationer då eleven fick en inblick om hur det såg ut och kunde utvecklas innan den summativa bedömningen som var den slutgiltiga bedömningen. Med andra ord beskrev Hult och Olofsson (2011) att formativ bedömning var *för* lärande och summativ bedömning var *av* lärande.

Korp (2003) menade att bedömningen var till för både läraren och eleverna i skolan, eftersom bedömningen visade hur undervisningen kunde utvecklas. Två begrepp som ofta användes i samband vid bedömning var begreppen summativ och formativ. Summativ bedömning handlade om betygsättning eller sortering av elevers kunskaper. Summativ bedömning kunde användas för att mäta elevers kunskaper i förhållande till kunskapskraven och dessa låg sedan till grund till ett omdöme eller betyg. Formativ bedömning skulle vara framåtsyftande och användas för att hjälpa eleverna mot kunskapskraven i de olika ämnena. Korp (2003) beskrev att formativ bedömning på sikt skulle leda till eleven på egenhand skulle kunna utvärdera och utveckla sina egna lärandestrategier. I den formativa bedömningen var det alltså själva arbetsprocessen som skulle vara i centrum istället för resultatet, man var helt enkelt intresserad av elevens resa fram till resultatet. Formativ bedömning användes även för att upptäcka elever som var i behov av särskilt stöd i undervisningen (Korp, 2003).

På systemnivå bedömdes eleverna genom olika nationella mätningar, där man bland annat utvärderade elevernas betyg i skolan. Informationen som samlades in analyseras på gruppnivå, vilket innebar att fokus inte låg på den enskilda individens resultat utan istället fokuserade på att jämföra resultat i olika ämnen och jämföra resultat mellan olika skolor. Jämförelser mellan olika skolors resultat brukade baseras på elevernas betyg på skolan, men mätningarna kunde även baseras på observationer och enkäter (Korp, 2003).

Arbetsgruppen inom Utbildningsdepartementet (2010) beskrev flera olika faktorer till varför det var viktigt med bedömning och betygsättning i grundskolans tidigare år. Arbetsgruppen nämnde att det fanns stort stöd för betygsättning i de lägre årskurserna. Betygssättning handlade om myndighetsutövning, därmed krävdes det att lärarna i skolan dokumenterade elevernas kunskaper under terminernas gång. Det kunde till exempel innebära att man som lärare följde upp, utvärderade och dokumenterade elevernas prestationer under hela arbetsprocessen. Arbetsgruppens argument till varför elever skulle betygsättas i de lägre årskurserna var att eleverna skulle få möjligheter till att höja det terminsbetyg som de fick till den efterföljande terminen. De nämnde även att betygen var ett bra verktyg som kompletterade andra mätningsinstrument som individuella utvecklingsplaner och skriftliga omdömen. Enligt arbetsgruppen var införandet av betyg i grundskolans tidigare år bara positivt eftersom eleverna i skolan blev mer bekväma med att få betyg. Detta kunde bidra till att betygsstressen minskade bland eleverna när de kom upp i grundskolans senare år eftersom de då redan var vana att deras kunskaper bedömts och betygsatts. Andra argument som nämndes för betyg i tidigare årskurser

var bland annat att föräldrarna fick en tydligare bild över elevernas skolprestationer och hur individen låg i förhållande till de olika betygsstegen. Betygen fungerade även som framåtsyftande hjälpmedel eftersom man utifrån dem kunde konstruera den individuella utvecklingsplanen för eleven och hur man skulle arbeta vidare för att stödja eleven i arbetsprocessen. Sammanfattningsvis konstaterade arbetsgruppen att bedömning och betygsättning från årskurs 6 i respektive ämne visade på att man satsade på en hög kvalité på undervisningen i skolan. Tanken med betyg i grundskolans tidigare år handlar inte om att man ville sortera in dem i olika grupper eller mäta lärarnas prestationer. Betygen som eleverna fick i skolan skulle grunda sig på de nationella målen (Utbildningsdepartementet, 2010).

3.5 Lärarnas kunskaper gällande bedömning och betygsättning

Utbildningsdepartementet (2010) nämnde att flertalet lärare inte hade fått tillräckligt med utbildning om hur man skulle betygsätta eleverna i skolan. Flertalet lärare på grundskolans tidigare år hade inga tidigare erfarenheter av att sätta betyg på eleverna i skolan. Därför påpekade arbetsgruppen inom Utbildningsdepartementet (2010) att det fanns ett stort behov bland lärare att få möjlighet till kompetensutveckling, för att bli mer insatta i hur man sätter betyg på eleverna i skolan.

I Skolverkets studie ”Bedömning och betyg – Inventering av kompetensutvecklingsbehov hos lärare i årskurserna 4 – 6 Införs betyg i årskurs 6” framgick det att flertalet lärare var öppna för ökat stöd i olika frågor som berörde betyg och bedömning. Ökat stöd kunde innebära både generell och ämnesdidaktisk fortbildning. Ämnesdidaktisk fortbildning gav lärarna en möjlighet att diskutera bedömning och betygsättning med andra lärarkollegor i de ämnena som undervisar. Flertalet lärare nämnde att bristen på ämnesdidaktiska kunskaper gällande bedömning kunde leda till att de kände sig osäkra, när de slutligen skulle betygsätta eleverna. Därför påpekade de att det var viktigt att man regelbundet fick diskutera med andra lärarkollegor, men också få möjlighet att fortbilda sig inom de ämnena som man undervisade i. Detta menade lärarna i studien ledde till att man kände sig mer säker vid betygsättningen av eleverna i skolan, vilket skapade förutsättningar för en mer likvärdig bedömning (Skolverket, 2011).

4. Tidigare forskning

I följande kapitel presenteras först tidigare forskning som berör möjligheter och svårigheter i samband vid bedömning och betygsättning, som sedan följs upp av en kort presentation som berör tidigare forskning gällande argument till betyg i årskurs 6. Kapitlet avslutas med forskning kring lärares kunskaper av bedömning och betygsättning.

4.1 Bedömning och betygsättning

Mickwitz (2011) har i sin studie forskat om olika svårigheter som kan uppstå i samband vid bedömning och betygsättning. Lärarna i studien påpekade att bedöma och betygsätta elevers kunskaper var både lätt och komplicerat. En svårighet som kunde uppstå, var hur den mottagande eleven uppfattade betyget. Lärarna måste därför motivera för eleven varför hon/han får det betyget utifrån kursplanen i ämnet (Mickwitz, 2011). Collier (2011) talade om i sin studie att lärare i ämnet idrott och hälsa upplevde svårigheter vid bedömning och betygsättning i samband vid olika situationer som exempel olämplig utrustning, för stora klasser, otillräckligt med tid och icke pedagogiska miljöer, där bedömning av elever ansågs inte vara enkel. Mickwitz (2011) studie visade även att lärare i skolan upplevde olika yttre krav som de var tvungna att förhålla sig till i samband vid sin undervisning. Rektorernas förhoppningar var att betygen skulle vara så höga som möjligt på skolan, men även föräldrarna och eleverna förväntade sig att betygen skulle vara så bra som möjligt. I Mickwitz (2011) studie användes begreppet den ”proffsiga” läraren som beskrev att läraren som person måste agera på ett professionellt sätt, genom att alltid motivera betygen som ges till eleverna utifrån de aktuella kursplanerna i Lgr 11.

Mickwitz (2011) nämnde i sin studie att lärare vid olika situationer tog med aspekter som elevers personlighet vid bedömning och betygsättning av eleverna som kunde ställas i relation till Redelius och Hay (2009) som nämnde i deras studie att flertalet lärare i ämnet idrott och hälsa grundar sin bedömning på elevernas aktivitet och attityd i undervisningen, i stället för att fokusera på elevers kunskaper. Av resultatet i Redelius och Hays (2009) studien framgick

det framförallt att detta berodde på lärares bristfälliga kunskaper om innehållet i kursplanen för läroplanen Lpo 94 samt att de uppfattades som svårtolkade. Annerstedt och Larsson (2010) talade om i deras studie att lärare i ämnet idrott och hälsa upplevde svårigheter vid tolkning och formulering av bedömningskriterierna som fanns i kursplanen i den tidigare läroplanen Lpo 94. Lärarna i studien nämnde att de saknade tydliga instruktioner och anvisningar om hur arbetet ska gå till vid bedömning. Enligt en utförd enkätundersökning av Riksrevisionen (2011) så hade 2/3 delar av de deltagande lärarna en gemensam uppfattning gällande likvärdighet i betygsättning om att det saknas bättre stödmaterial kring ett arbete mot en likvärdig bedömning och betygsättning. För att åstadkomma en likvärdig bedömning och betygsättning behöver lärare, enligt Riksrevisionen (2011) få möjlighet om att träffa andra lärare för att kunna föra diskussioner och samtal kring bedömning och betygsättning samt få möjligheter till att jämföra och diskutera sina arbeten och resultat.

4.2 Argument till betyg i skolan

Betygen infördes i skolan på grund av fyra orsaker, i syfte om att använda betygen som urvalsinstrument, information till elever och föräldrar, utvärdering av utbildningens kvalité och för att öka motivation hos den enskilda individen (Tholin, 2006). I studien framgick det också om hur man ska bedöma elevernas kunskaper i skolan. Bedömningen kunde ske i olika former och av olika aktörer som till exempel genom bedömning av läraren i ämnet, andra lärarkollegor, självbedömning och kamratbedömning. I Annerstedt och Larssons (2010) studie framgick det hur lärare bedömde elevernas kunskaper i skolan. Studien visade att vissa lärare bedömde elevernas kunskaper med hjälp av en kombination mellan det normrelaterade betygssystemet och det målrelaterade betygssystemet, medan andra lärare använde sig av egna kriterier i samband vid betygsättningen. Enligt Annerstedt och Larsson (2010) hade dessa lärare ofta en tendens att bedöma eleverna mer med hjälp av ”hjärtat” än med ”hjärnan”, vilket de påpekade missgynnar en likvärdig betygsättning i skolan. Enligt Tholins (2006) studie framgick det att lärarna i ämnet idrott och hälsa främst bedömde eleverna på egen hand, utan att man tog hjälp av andra lärarkollegor. Lärarna i studien nämnde därför att man kunde ställa sig lite kritiskt till om bedömningen var likvärdig mellan olika skolor. Annerstedt och Larsson (2010) beskrev i sin studie gällande likvärdighet i samband vid betygsättning, att det ofta var svårt för lärarna att skapa en likvärdig bedömning i skolan. De påpekade att lärarna i respektive ämne utvecklade egna metoder för att kunna bedöma elevers kunskaper, vilket i vissa fall stred mot de nationella riktlinjerna.

4.3 Lärares kunskaper gällande bedömning och betygsättning

Annerstedt och Larsson (2010) nämnde i sin studie om hur betygsättningen i ämnet idrott och hälsa skiljde sig från en skola till en annan. Ett betyg som en elev fick på en skola kunde till exempel vara värt högre värde på en annan skola, men även lägre på en annan skola. Lärarna i studien upplevde osäkerhet gällande bedömning och betygsättning av elevernas kunskaper, vilket skapade problem för en likvärdig bedömning i skolan. Riksrevisionen (2011) talade om ett flertal orsaker i sin granskningsrapport till varför brister förekom gällande betygsättningens likvärdighet i skolan. Riksrevisionen är en myndighet som bland annat ansvarar för granskningen av olika verksamheter som bedrivs av staten. Enligt Riksrevisionens (2011) studie berodde bristerna i betygsättningens likvärdighet framförallt på att lärarna i skolan upplevde att Skolverkets matriser var otydliga och inte gav tillräckligt med stöd. Medan andra lärare i studien nämnde att Skolverkets stödmaterial inte nådde ut till skolorna i tillräcklig stor utsträckning. Enligt Annerstedt och Larsson (2010) hade lärarna i ämnet idrott och hälsa olika uppfattningar gällande hur undervisningen skulle utforma sig och vad de skulle bedöma. Det framgick även i studien att lärarna i ämnet idrott och hälsa hade olika krav på eleverna i de olika årskurserna, vilket Annerstedt och Larsson (2010) menade missgynnar en likvärdig bedömning av elevernas kunskaper.

Chróinín (2013) nämnde i sin studie att bedömning av elever i ämnet idrott och hälsa krävdes mycket ansträngning och tid av läraren. Vid bristfälliga kunskaper inom ett visst område eller delmoment upplevde lärare i grundskolans tidigare år att bedömning och betygsättning i ämnet idrott och hälsa var en svår uppgift. I Annerstedt och Larssons (2010) studie uttryckte lärarna i ämnet idrott och hälsa även olika faktorer som de tog med i bedömningen av elevernas kunskaper. Lärarna nämnde bland annat faktorer som delaktighet, närvaro, färdigheter i olika idrotter, ledarskap, social förmåga och teoretiska prov, som viktiga vid bedömningen av elevernas kunskaper i ämnet idrott och hälsa. Lärarna i Chróiníns (2013) studie upplevde att införandet av betygsättning inom idrott och hälsa skulle tvinga fram en oönskad ansvarighet som kunde leda till en negativ bild av deras arbete på grund av bristande stöd och vägledning för att kunna utföra en effektiv bedömning och betygsättning inom idrott och hälsa.

5. Teoretiskt perspektiv

För att få en djupare inblick och förståelse av lärarens arbete vid bedömning och betygsättning i samband med de nya kunskapskraven i ämnet idrott och hälsa, har vi valt att använda läroplansteori som teoretiskt referensram. Läroplansteori innefattar pedagogiska synsätt inom områden som berör läroplaner och styrdokument. Läroplansteori upplyser om skolans sätt att arbeta fram de ämnen/områden som anses gynna elevers kunskapsinlärning och utveckling i skolan. Vi kommer främst att använda Lundgrens (1981) och Lindes (2012) tolkningar på begreppen formuleringsarena och transformeringsarena.

Linde (2012) framför *läroplansteori* som processer på olika nivåer, där ämnesinnehåll arbetas fram inom skolverksamheten. Linde (2006) och Lundgren (1981) beskriver tre nivåer/arenor vid arbetet med läroplaner, *formuleringsarenan* som behandlar de metoder och processer vid skapande av läroplaner. *Transformeringsarenan* behandlar den process där beslut utförs vid utformningen av läroplaner och *realiseringsarenan* framställs som den nivå då läraren använder dessa i praktiken (Linde, 2012).

I vår studie använder vi oss även *ramfaktorteori*. Linde (2012) beskriver att ramfaktorteori markerar klassrummet begränsade ramar och hur dessa formar undervisningen och påverkar resultat. Lärarens handlingsutrymme begränsas av fysiska ramar som till exempel tid vid tolkning av läroplan, antal elever i klassen, resurser etc. (Linde, 2012).

Garefalakis (1994) använde sig av ramfaktorteori i sin studie gällande vilka förhållanden hemspråksundervisningen förmedlas till eleverna. En tolkning av Garefalakis (1994) gällande ramfaktorteori beskrivs som att undervisning är begränsad och detta sker på grund av ramar som uppstått vid fördelning av resurser. Beslut om fysisk utrustning och klasstorlek reglerar lärarens undervisning.

Vidare kommer vi att använda Lundgrens (1981) begrepp ”*skolkoder”* eller läroplanskoder, där Linde beskriver som ”grundläggande principer för val av innehåll i undervisning” (Linde, 2012:39).

5.1 Formuleringsarenan

Lundgren (1981) och Linde (2012) beskriver formuleringsarenan som den första nivån och är ett arbetssätt för att välja ut och organisera ett ämnes syfte, innehåll och funktion. Dessa faktorer blir viktiga komponenter vid skapandet gällande hur en läroplan utformas och etableras samt vilka metoder läraren använder vid arbetet mot önskat innehåll och målsättning (Lundgren, 1981). En formulerad läroplan enligt Linde (2012) visar vilka ämnen som ska studeras, hur mycket tid varje ämne blir tilldelat, vilka undervisningsmål som gäller samt ämnenas innehåll.

Ekberg (2009) använder i sin studie, Lindes (2006) arenor inom läroplansteori för urvalsprocesser och Bernsteins (2000) definitioner om ”klassifikationer” och ”koder” för att ta reda på vad som anses som viktig kunskap att förmedla. Ekbergs (2009) uttryck för en formulerad läroplan är ett resultat av politiska prövningar och uppgörelser som återger samhällets avsikter gällande skola och utbildning. I studien beskrivs ämnenas utformning följande ”Denna arena tar sin utgångspunkt på den övergripande samhällsnivån och sätter mer eller mindre ramarna för de andra nivåerna”(Ekberg, 2009:74). Ekberg beskriver att läroplanen utformar sig utifrån politiska beslut, som i sin tur sätter ramar för lärarens arbete. Detta påpekar även Lundgren (1981) där han nämner principer hur en läroplan ska utforma sig.

5.2 Transformeringsarenan

Den andra nivån är transformeringsarenan. Lundgren (1981) beskriver arenan som den process där skilda aktörer fattar beslut och kontroller vid utformningen av konkreta styrinstrument gällande utbildningens utformning samt fastställande- och kontrollprocesserna för dessa. Ekberg (2009) nämner i sin studie att transformering av läroplanen innebär lärares tolkningar, tillägg och frångrag av den formulerade läroplanen. Detta är faktorer som kan påverka ämnesinnehållet. Den formulerade läroplanen omarbetas och innehållet planeras i transformeringsarenan (Ekberg, 2009).

Linde (2012) beskriver att läroplaner vid den här arenan tolkas av lärare. Det är den enskilda läraren tillsammans med sina kollegor som tolkar ämnesinnehållet i kursplanerna, därefter är

det upp till respektive lärare att utforma sin undervisning utifrån valt ämnesinnehåll. Detta är faktorer som bidrar till att lärarnas undervisningsinnehåll skiljer sig från varandra. Enligt Linde (2012) har läraren en ledande roll vid transformering av läroplaner, då de kan utforma sitt arbete utifrån sina egna kunskaper, deras förväntningar på eleverna och vilka faktorer som kommer att gälla. Därför valde vi att fördjupa oss inom transformeringsarenan då vi anser att arenan var relevant för vår studie. Detta eftersom vi ville undersöka lärares uppfattningar gällande hur de tolkar styrdokumenten i samband vid bedömning och betygsättning.

5.3 Realiseringsarenan

Lundgren (1981) beskriver realiseringsarenan som den tredje nivån där själva utförandet av läroplanen vid undervisning då mål, innehåll och undervisningsmetod behandlas praktiskt utifrån bestämda läroplaner och hur dessa leder till inlärning. Enligt Linde (2012) realiseras utövandet av den behandlade undervisningen då läraren bedriver undervisningen och eleverna blir verksamma under lektionerna. Kommunikation och aktivitet, gällande elevernas mentala processer vid arbete av undervisningsinnehåll, utgör ett centrum för denna arena (Linde, 2012). Denna arena visar lärarens framförande av det valda ämnesinnehåll och elevernas driftighet, *”det som eleverna uppfattat och lärt sig i verksamheten.”* (Ekberg, 2009:75).

Realiseringsarenan beskriver lärarens arbete och elevernas respons till detta. Därför kommer vi inte att använda oss utav denna inom vår studie eftersom detta inte ingår i vårt syfte och våra frågeställningar. Vi gjorde valet att presentera denna arena för att läsaren ska få en helhets bild om denna ansats gällande den berörda studien.

5.4 Skolkoder

Det finns olika faktorer som kan ta kraft vid lärarens individuella ämnesplaneringar. Linde (2012) belyser om ”skolkoder” som medför skillnader på skolor och dess utformning av arbeten. En så kallad ”skolkod” är lärares tolkningar av bland annat ett ämne eller principer om hur man ska förhålla sig till skolledning och regelverk. Linde (2012) beskriver att *läroplanskoder* består av fem grundläggande principer vid val av innehåll gällande undervisning. Dessa fem koder sammanfattar om hur skolundervisningen organiseras genom tolkningsprinciper för urval, organisation och förmedlingsform. *Klassisk läroplanskod* handlar om en idealbild, där läraren strävar mot studieflit hos sina elever genom självdisciplinering. *Realistisk läroplanskod* syftar till en vetenskaplig och rationell världsbild, vilket synliggörs inom vetenskapliga program. *Moralisk läroplanskod* syftar till ett arbete mot demokratiska värderingar. *Rationell*

läroplanskod syftar till ett arbete som ska förbereda elever för praktiska uppgifter (yrkesinriktade utbildningar). *Aristokratisk läroplanskod* syftar till att utbilda elever genom konservativa värden så att de kan skilja sig från ”vanligt folk” utifrån en hög-kvalitativ utbildning. Eleverna ska känna att de tillhör en avskild klass (Linde, 2012).

6. Metod

I kapitlet kommer vi att presentera studiens metod, där vi beskriver hur vi gick tillväga under arbetets gång, vilka urval som vi gjorde och även olika forskningsetiska frågor som vi haft som utgångspunkt under studiens gång. Vi beskriver sedan genomförandet av intervjuerna, bearbetningen av svaren samt analysverktyget som vi använde för att analysera svaren från intervjupersonerna.

6.1 Val av metod

Gratton och Jones (2010) talar om vad man bör tänka på innan man ska göra en studie. En fråga som man bör fundera på är syftet med studien och vilken sorts information som man vill samla in. Tanken med vår studie var att vi ville undersöka hur lärarna i ämnet idrott och hälsa uppfattar den nya kursplanen (Lgr 11) och dess betygssystem. Vi ville även undersöka på vilka möjligheter respektive svårigheter som läraren uppfattar i samband vid bedömningen av elevernas kunskaper i skolan. Studiens utgångspunkt grundar sig på en kvalitativ metod. Vi ville helt enkelt ta del av olika personers uppfattningar och erfarenheter. Därför använde vi oss av en kvalitativ metod. Gratton och Jones (2010) talar om att kvalitativa studier berör värden som inte går att mäta som till exempel uppfattningar, upplevelser och erfarenheter. Detta kan vi ställa i relation till vår studie eftersom vi ville undersöka vilka uppfattningar lärare i ämnet idrott och hälsa har gällande vårt ämnesområde. Därför bestämde vi oss av för att använda intervjuer i vår studie. Gratton och Jones (2010) nämner att intervjuer är ett bra redskap att använda sig av vid kvalitativa studier, om man till exempel vill undersöka individers uppfattningar och erfarenheter om någonting.

6.2 Intervjumetod

Vi använde oss av en semi-strukturerad intervjumetod i samband med intervjuerna med de olika lärarna. Det gjorde vi eftersom vi hade arbetat fram en intervjuguide med ett antal frågor inom vårt ämnesområde. I en semi-strukturerad intervju behöver inte frågorna ställas i en särskild ordning, utan man kan variera ordningsföljden beroende på vad intervjupersonen kommer in på. Vi som intervjuare har även möjlighet att ställa följdfrågor på det som intervjuper-

sonen nämner. Detta var faktorer som vi ansåg var viktiga och därför valde vi att utgå från en semi-strukturerad intervjumetod. Vi gjorde en intervjuguide med ett antal frågor av autentisk karaktär, vilket innebär att frågorna är öppna som ger intervjupersonen möjlighet att svara fritt och utveckla sina svar med hjälp av sina egna ord. Enligt Bryman (2011) utgår en semi-strukturerad intervju från till exempel en intervjuguide där man har formulerat ett antal frågor inom ett visst ämnesområde. Frågornas karaktär är autentiskt utformade, där intervjupersonen har en frihet att formulera och utveckla sina svar utifrån deras egna uppfattningar och synsätt gällande ämnet. Frågor av autentisk karaktär innebär att man som intervjuare ställer öppna frågor till intervjupersonerna, där de har möjlighet att framföra sina egen åsikter gällande frågorna. Personen som intervjuar har samtidigt en möjlighet att ställa följdfrågor som man kommer på i samband med intervjun. Det är viktigt att personen som intervjuar är påläst om ämnet som intervjun handlar om eftersom då kan man kanske lättare förstå vad intervjupersonerna talar om. Bryman (2011) talar även om att kvalitativa intervjuer oftast spelas in för att man sedan ska ha ett underlag att reflektera över. Platsen där intervjun äger rum kan också ha betydelse för hur samtalet utformar sig. Det är viktigt att du som intervjuar skapar en bra relation med intervjupersonen så man har ett förtroende för varandra (Bryman, 2011). Detta tänkte vi på i samband med våra intervjuer. Vi försökte skapa ett positivt samtalsklimat, så att intervjupersonerna skulle känna sig trygga och våga uttrycka sig så ärligt som möjligt på våra frågor. Vi spelade även in samtliga intervjuer, vilket underlättade när vi skulle transkribera dem i efterhand.

6.3 Forskningsetik

När man genomför vetenskapliga studier är det viktigt att man utgår från olika forskningsetiska riktlinjer som gäller i samband med humanistiska-samhällsvetenskapliga forskningen (Linneuniversitetet, 2012). Forskning behövs både för att utveckla individen och samhället. Därför kan samhället och dess medlemmar ställa krav på att forskningen upprätthåller en hög kvalité och att de berör frågor som är viktiga. Forskningskravet handlar om att kunskaper som redan finns bearbetas, för att utveckla nya metoder. Individerna som lever i samhället har rätt till skydd mot otillbörlig insyn. Samhällets medlemmar får till exempel inte utsättas för fysisk skada, psykisk skada eller kränkningar. Det som nämns här kallas individskyddskravet och brukar vara utgångspunkten för forskningsetiska överväganden. De två olika kraven som nämns, forskningskravet och individskyddskravet måste man alltid ställa i relation till varandra eftersom man behöver ser vetenskapliga studier från två olika perspektiv Vetenskapsrådet, 2011). Vetenskapsrådet (2011) talar om att individskyddskravet och nämner att

det kan delas in i fyra olika forskningskrav, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och utnyttjandekravet. Dessa krav delas sedan in i ett antal olika regler, som förtydligar vad de olika kraven innebär.

Informationskravet – innebär att man som forskare måste informera om studiens syfte för individerna som deltar i studien (Vetenskapsrådet, 2011).

Samtyckeskravet – innebär att man som forskare inte kan tvinga individer att delta i en studie, utan det ska individerna få bestämma själva (Vetenskapsrådet, 2011).

Konfidentialitetskravet – innebär att man som forskare informera individerna som deltar i studien gällande hur man hanterar personuppgifter, så att inte utomstående personer kan använda sig av dem (Vetenskapsrådet, 2011).

Utnyttjandekravet – innebär att man som forskare enbart får använda sig av personuppgifter i samband vid forskningsprojekt (Vetenskapsrådet, 2011).

Innan intervjuerna genomfördes behandlade vi informationskravet genom att vi informerade lärarna gällande vårt syfte med studien och samtyckeskravet i samband vid när vi kontaktade intervjupersonerna och frågade om de var intresserade att delta i vår studie, där vi var tydliga med att det är frivilligt att delta. Vi informerade gällande konfidentialitetskravet till samtliga lärare i studien att deras identiteter inte kunde styrkas, och utomstående personer inte kunna använda sig av materialet, som kommer användas i studien. Utnyttjandekravet behandlades genom att vi talade om för samtliga lärare att materialet vi kommer åt, kommer endast att användas i syfte med denna studie.

6.4 Äkthet och överförbarhet

Guba och Lincoln (1994) talar även om begreppet *äkthet* vid olika studier, där de menar på att det är viktigt att man som forskare presenterar en korrekt bild av det som studeras, när man till exempel ska redovisa olika individers uppfattningar och erfarenheter. Om vi tittar på vår studies äkthet så presenterar vi det i samband med vår resultatgenomgång, där vi bland annat beskriver lärarnas uppfattningar gällande kursplanen Lgr 11 och dess betygssystem samt deras uppfattningar i samband vid bedömning och betygsättning i ämnet idrott och hälsa. Detta

presenterar vi med hjälp av våra egna ord och med olika intressanta citat som lärarna uttryckte sig vid intervjuerna.

Begreppet *överförbarhet* innebär att forskning fokuserar på en mindre grupp individer med gemensamma egenskaper. Forskningen inriktar sig främst på djupet i undersökningen, vilket innebär att man får ”fylliga” eller täta detaljerade beskrivningar. Detta kan bidra till att man får en förståelse och kan bedöma resultatens överförbarhet till en annan miljö (Bryman, 2011). Studiens överförbarhet visar vi genom att vi valde att fokusera på ett fåtal lärare i ämnet idrott och hälsa som hade behörighet och var verksamma i grundskolans tidigare år.

6.5 Urval

I metoddelen gjorde vi också ett urval, där vi valde ett antal personer som skulle ingå i studien. Enligt Bryman (2011) så kan man göra urval, gällande vilka personer som skulle som ska delta i studien på flera olika sätt. Vi valde att inrikta oss på målinriktade urvalet Bryman (2011) beskriver att det målinriktade urvalet är målstyrt, vilket innebär att man väljer ut ett antal intervjupersoner som anses lämpliga för den studie som ska genomföras. Vi hade ett antal kriterier för vårt urval, där vi valde att intervjua behöriga lärare i ämnet idrott och hälsa. Samtliga lärare skulle även ha arbetat ett antal år i skolan, eftersom vi ville att de skulle besitta erfarenheter och kunskaper gällande olika kursplaner och bedömning. Vi valde att intervjua fyra lärare som arbetade i grundskolans tidigare år, på olika skolor i södra Sverige. När man genomför intervjuer är det viktigt att man skapar en bra relation med personen som man ska intervjua och att man känner förtroende för varandra. Därför valde vi att intervjua lärare som vi varit i kontakt med tidigare i samband med verksamhetsförlagd utbildning och studiebesök. Lärarna var verksamma på olika skolor i södra Sverige

6.6 Genomförande

Inledningsvis kontaktade vi våra intervjupersoner via mail, där vi tillsammans beslutade en tid som vi skulle träffas. Vi informerade intervjupersonerna gällande vår studie och skickade sedan ut några frågor som de kunde fundera på fram tills intervjutillfället. Intervjufrågorna utgick från våra två frågeställningar samt är kopplade till vårt teoretiska perspektiv. Gratton och Jones (2010) talar om att det är viktigt att man skapar en bra relation i samband vid möte med intervjupersonen. De nämner att de inledande frågorna bör vara lättsamma, eftersom det är viktigt att man får igång ett bra samtalsklimat. Därför bör man som reporter inte ta upp frågor av känslig karaktär, vilket kan hindra intervjupersonen att våga uttrycka sina uppfatt-

ningar gällande ämnet (Gratton & Jones, 2010). Detta som Gratton och Jones talar om hade vi i åtanke när vi genomförde våra intervjuer. Vi började till exempel med att prata lite allmänt för att intervjun skulle bli så naturlig som möjligt. Vi intervjuade fyra lärare i ämnet idrott och hälsa i grundskolans tidigare år och intervjuerna pågick mellan 45 – 60 minuter. Tre av de fyra intervjuerna utspelade sig på intervjupersonernas skolor i små arbetsrum. Den fjärde intervjun utspelade sig i grupprum på ett universitet. Samtliga intervjuer spelade vi in eftersom vi ansåg att det skulle underlätta arbetet efteråt. I samband med intervjuerna deltog vi båda eftersom vi ansåg att det var viktigt att båda var involverade och fick höra vad intervjupersonerna sa direkt. Detta för att vi båda skulle skapas oss en egen uppfattning hur samtalen utspelade sig. I samband med intervjuerna utgick vi från frågorna på vår intervjuguide, men det förekom att vi hoppade mellan de olika frågorna beroende på vad intervjupersonerna svarade under samtalets gång. Därmed fick vi vara lite flexibla och spinna vidare på och ställa följdfrågor utifrån vad intervjupersonerna uttryckte. Vi samtalade även om frågor av mer känslig karaktär och kunde därmed få ut mer av lärarnas tankar och uppfattningar gällande vårt ämnesområde.

6.7 Bearbetning av resultat och analysverktyg

När samtliga intervjuer var genomförda, bearbetades det insamlade materialet genom att transkribera intervjupersonernas svar för att under senare skede kunna tolka och analysera resultatet. I samband med bearbetningen av intervjupersonernas svar på frågorna utgick vi från våra frågeställningar. Vi analyserade sedan vårt resultat utifrån Brymans (2011) beskrivning gällande kvalitativ dataanalys, som är ett bra hjälpmedel att använda sig av vid kvalitativa undersökningar. Vi utgick från en så kallad ”tematisk analys”, vilket innebär att man är ute efter att skapa ett index av ett centralt tema och ett subtema. Detta ska man sedan med hjälp av fall och variabler ställa upp i en matris. Vi delade upp resultaten från intervjuerna i olika teman som utgick från de frågeställningar vi hade i intervjuguiden. Därefter kunde vi jämföra och dra slutsatser av de intervjuades svar. Bearbetningen av våra resultat kan vi ställa i relation till Brymans (2011) beskrivning gällande tematiska analyser, att forskare utgår från valda teman och skriver ner intervjupersonernas svar under lämpliga teman. Detta bidrar till att man kan jämföra intervjupersonernas uppfattningar genom att studera de olika intervjupersonernas svar inom valda teman (Bryman, 2011).

7. Resultat

I detta kapitel presenteras de svar som vi fick från de fyra intervjupersonerna. Svaren på frågorna kommer att presenteras under våra två frågeställningar. Under respektive frågeställning kommer vi att redovisa empirin i underrubriker som vi samlade in med hjälp av intervjuerna.

7.1 Lärarnas uppfattningar gällande kursplanen Lgr 11 och dess betygssystem

7.1.1 Svårtolkade värdeord

Vår första frågeställning handlar om lärares uppfattningar gällande kursplanen Lgr 11 och dess betygssystem i ämnet idrott och hälsa. Samtliga lärare i studien tycker att det centrala innehållet i den nya kursplanen i Lgr 11 är bra och tydlig. De nämner även att centralt innehåll i kursplanen, underlättade deras arbete med planeringen av undervisningen. En gemensam nämnare för samtliga lärare i studien är att de uppfattar värdeorden i kursplanen för ämnet idrott och hälsa som mycket otydliga och svårtolkad. Lärarna har olika uppfattningar gällande värdeordens betydelse. En lärare uttrycker sig så här:

> Men sen, dom värdeorden eller dom kunskapskraven.. delvis, relativt väl och väl, känner jag att man måste jobba och diskutera med andra idrottslärare om vad som ligger bakom dom orden. Visst det står ju lite om kunskapskraven, men inte mycket. (Lärare 2)

En annan lärare beskriver värdeorden för kunskapskraven i årskurs sex så här:

> Värdeorden är ju jättesvåra, vad jag tycker är skitsvårt är dom hära enkla beskrivningar, utvecklande beskrivningar, väl utvecklade beskrivningar och så har man dom utvecklade och relativt underbyggda resonemang. Det är knappt en annan vet vad det är och sen ska man förklara det för eleverna och det är inte så jätte lätt då och framförallt för en annan som har dom yngre eleverna.. (Lärare 4)

Lärarna i studien efterlyser om mer tid till att diskutera hur man ska tolka ordens betydelse med andra kollegor i ämnet. Citaten ovanför belyser hur samtliga lärare i vår studie uppfattar värdeorden i kursplanen. De talar framförallt om begreppen ”till viss del”, ”relativt väl” och ”väl” där de nämner att värdeordens otydlighet kan orsaka problem för den enskilda läraren. En lärare säger bland annat ”det är svårt, subjektivt.. man kan inte veta vad till viss del är, men om du och jag har dans ihop.. det kanske var till viss del kanske du tycker, nej det var det inte och då är det svårt att förklara vad till viss del är då”. Citatet pekar på vilka svårigheter som värdeorden i kursplanen för ämnet idrott och hälsa skapar för lärare. Lärarna i studien belyser att de gärna vill få mer stöd för att kunna tolka och förstå det som står i kursplanen. Lärarna anser att det bästa hade varit om de fick mer avsatt tid för att sitta och diskutera tillsammans med andra kollegor, för att komma fram till en hur man ska bedöma elevernas kunskaper.

När det gäller vilka kunskapskrav som är otydliga och svårtolkade har lärarna i studien delade uppfattningar. En lärare beskriver till exempel att hälsoområdet är extra svårt att bedöma på grund av tidsbrist eftersom det omfattar ett brett område. Läraren uttrycker sig och säger att det är svårt att bedöma exempelvis vad ”väl utvecklade resonemang” är inom hälsoområdet. Medan en annan lärare nämner att genomföra aktiviteter i utemiljöer och natur kan vara svårt att bedöma eftersom lärare är tvungna att tolka värdeord som ”med viss anpassning” respektive ”med god anpassning”.

7.1.2 Efterfrågan om mer diskussion och fortbildning

Samtliga lärare i studien uttrycker att de regelbundet under terminens gång haft olika nätverksträffar där de tillsammans med andra lärare diskuterat om hur man kan tolka innehållet i kursplanen samt hur man kan gå till väga vid bedömning och betygsättning. Lärarna har olika uppfattningar om hur givande träffarna var. En lärare sa till exempel:

> Sen har vi ju lite så här små träffar någon gång per termin/läsår då man träffar i rektorsområdet där då. Och då blir det ju lite grann sådär, men just dom diskussionerna tycker jag väl inte sådär högkvalitativa alltid. Utan det kan väl glida iväg på vissa sidospår, men absolut att jag har diskuterat med andra lärare. (lärare 3)

Samtliga lärare talar om att de efterfrågar om mer fortbildning, så att de kan bli mer insatta i kursplanens innehåll. De nämner även att diskussionerna med arbetskollegorna bidrar till att

de lättare kan förstå och tolka innehållet i kursplanen. Samtliga lärare anser att vissa delar i kursplanen är svårtolkade eftersom värdeorden kan betyda en sak för en lärare och en annan sak för en annan lärare. En lärare uttrycker sig ”vi är eniga om att vara oeniga, vi kommer aldrig att komma fram till vad betyder värdeorden, att vi får en.. man kan ha en ram, säg att man håller sig inom ramen, men vi kommer aldrig kunna säga att detta betyder exakt samma för alla” (lärare 4).

Det som läraren beskriver i citatet, talar samtliga lärare i ämnet idrott och hälsa är ett problem eftersom de uppfattar innehållet i kursplanen olika beroende på deras egna erfarenheter och kunskaper.

7.1.3 Svårigheter att uppnå likvärdig bedömning

Ett tema som framkommer när det gäller svårigheter vid bedömning av elevernas kunskaper är begreppet likvärdig bedömning. Lärarna i studien beskriver att det kan vara svårt med likvärdig bedömning eftersom alla lärare lägger upp sin egen undervisning och tolkar innehållet i kursplanen på sitt vis. I samband vid bedömning och betygsättning av elevers kunskaper, talar samtliga lärare om att lärarens egna erfarenheter och kunskaper kan påverka hur man bedömer eleverna. En lärare uttrycker sig följande:

> Är du en dansare och är jätteduktig på det. så kanske du har högre krav. Sen beror det på vilken nivå det är i klassen också. Är det låg nivå så kanske det är någon som egentligen inte är så duktig, men är duktig i klassen. Det måste du också ha koll på. (lärare 1)

En annan lärare uttrycker sig och konstaterar att lärares egen idrottsbakgrund påverkar hur man bedömer eleverna i ett arbetsområde. Läraren ger ett exempel från kursplanen i Lgr 11 under det centrala innehållet för arbetsområdet ”rörelse” i grundskolans tidigare år och nämner att det är ganska naturligt att man som lärare är hårdare i sin bedömning av elevernas kunskaper i en rörelseaktivitet som dans jämfört med en lärare som inte alls har samma kunskaper i aktiviteten. Detta beskriver samtliga lärare i vår studie kan vara en orsak till att det kan förekomma skillnader mellan skolor gällande hur man till exempel uppfattar värdeordens innebörd samt vilka erfarenheter och kunskaper som den enskilda läraren har i respektive arbetsområde. Lärarna nämner en förutsättning för att skapa en likvärdig bedömning mellan olika skolor är att man regelbundet träffar andra lärare inom ämnet, för att diskutera och gemensamt komma fram till vad man ska bedöma för att en elev som exempelvis får betyget C.

7.2 Lärarnas uppfattningar om bedömning och betygsättning

7.2.1 Lärarnas tidigare erfarenheter av bedömning och betygsättning

Samtliga lärare i studien har tidigare erfarenheter av att bedöma elevers kunskaper i samband med undervisningen i ämnet idrott och hälsa. Samtliga lärare har däremot inte samma erfarenheter av att betygsätta elevernas kunskaper eftersom betygen i grundskolans tidigare år är väldigt nya. Lärare 4 som har arbetat i 16 år i grundskolans tidigare år, uttrycker ”man har blivit mer varm i kläderna, men jag kan inte säga att jag är något proffs på det”. I citatet beskriver läraren att hon/han upplever stress inför bedömning och betygsättning av elevernas kunskaper, trots den långa erfarenheten i skolan.

En annan lärare talar om att det egentligen är under de senaste två åren som man verkligen börjat reflektera hur man ska bedöma och betygsätta elevernas kunskaper. En lärare uttrycker bland annat ”men visst, man har ju skrivit omdömen, men man tänker på ett annat sätt nu ju.” (lärare 3).

Lärarna har en gemensam uppfattning gällande simningen, där de konstaterar att det är den enklaste aktiviteten att bedöma i undervisningen. En lärare nämner till exempel ”det ända som är tydligt är simningen, att du ska kunna simma 200 meter och minst 50 då ryggsim” (lärare 4). En annan lärare beskriver också simningen som en enkel aktivitet att bedöma eftersom att det syns tydligt om du kan eller inte kan simma.

7.2.2 Svårigheter vid bedömning

Lärarna nämner tidigare i studien att de uppfattat kunskapskraven som otydliga och svårtolkade samt att de har olika uppfattningar gällande de olika värdeorden. En lärare beskriver bland annat om svårigheter i samband vid dansundervisningen eftersom hon/han upplever att det är svårt att både leda undervisningen och samtidigt bedöma känsla för takt och rytm. Därför rekommenderar läraren att man kan ta in resurser utifrån, som till exempel hyra in en danspedagog.

Lärarnas uppfattningar gällande personlighet och attityd nämnde de, att det inte har någon påverkan i samband vid bedömning och betygsättning. De påpekar att det är viktigt att man är professionell och enbart bedömer elevernas kunskaper och förmågor, utan att väger in person-

liga egenskaper hos eleverna. En lärare beskriver att det i vissa situationer kan förekomma att man väger in personlighetsaspekter i samband vid bedömning och betygsättning, men i så fall skedde det omedvetet.

7.2.3 Lärarnas tankar om betyg i grundskolans tidigare år

Vi ställde frågan till lärarna i studie om vilka uppfattningar de har gällande införande av betyg i grundskolans tidigare år. Lärarna svarade med att de upplever införandet av betyg både är positivt och negativt i grundskolans tidigare år. De upplever vissa fördelar med betyg som bidrar till att eleverna anstränger sig mer och man att det kan användas som ett redskap för att locka och motivera eleverna i samband vid undervisningen.

Lärarna uttrycker även att det kan vara en nackdel att införa betyg i grundskolans tidigare år, där lärarna bland annat nämner att betygen inte har någon funktion eftersom alla elever kommer in på högstadiet ändå. De anser även att det är svårare för eleverna att nå de högre betygen eftersom eleverna måste ha bra kunskaper i samtliga arbetsområden i kursplanen. De talar om att det inte enbart räcker att vara duktig i de praktiska arbetsområdena utan man måste även vara duktig i de teoretiska arbetsområdena för att kunna få ett högre betyg i ämnet. En lärare uttrycker sig följande gällande betygen i grundskolans tidigare år:

> Både och! Det kan ju bra också för elever som får betyg, dom skärper till sig lite så att, det är lättare att motivera dom. Det finns flera kanske i en klass där takt och rytm, många elever vill inte va med på det. Dom tycker det är urtråkigt. Men det är ett kunskapskrav och det krävs att du visar och kan den delen så är dom med utan att det är några bekymmer. Man kan locka med flera när man kan ha ett betyg liksom är bra där i bakgrunden. Samtidigt som att de blir ju väldigt fixerat med vad du kan. Vad ska jag göra för att höja mig? Vad ska jag göra för att få det betyget? Asså det blir ju en väldig fixering kan jag tycka ibland. (lärare 1)

Citatet belyser hur en lärare beskriver hur betygen i grundskolans tidigare år kan påverka eleverna till att skärpa till sig och bli mer motiverade eftersom de är medvetna om att de måste vara duktiga i samtliga arbetsområden i ämnet för att kunna få ett högre betyg.

8. Analys

I kapitlet kommer vi att presentera tolkningen av vårt resultat i förhållande till vårt teoretiska perspektiv, begreppen ”skolkoder” och ”ramfaktorteorin” samt våra frågeställningar.

8.1 Skolkoder i ämnet idrott och hälsa

Linde (2012) beskriver en så kallad ”skolkod” vilket handlar om lärarnas tolkningar av bland annat ett ämne eller principer om hur man ska förhålla sig till skolledning och regelverk. Samtliga lärare i vår studie beskrev att kursplanen Lgr 11 var både bra och tydlig, vilket underlättade deras arbete vid planering av undervisningen. Resultatet visar att samtliga lärare upplevde formuleringsarenan i läroplanen i ämnet idrott och hälsa likartat, eftersom de hade möjlighet till att träffa andra lärare och diskutera frågor kring kursplanen. En grund för en gemensam skolkod kunde utvecklas via de gemensamma tolkningarna vid dessa träffar. Detta kunde skapas genom att de diskuterade tolkningsprinciper för urval, organisation och förmedlingsform rörande ämnesinnehåll, vilket även kan ställas i relation till Lindes (2012) beskrivning av begreppet skolkoder.

Resultatet i vår studie beskriver även att lärarna i ämnet idrott och hälsa upplevde svårigheter vid formuleringsarenan gällande värdeorden i kunskapskraven. Värdeorden i kursplanen uppfattades olika samt som otydliga och svårtolkade av samtliga lärare i studien. En gemensam nämnare gällande värdeordens betydelse var att de hade olika uppfattningar om vad ”till viss del”, ”relativt väl” och ”väl”. I brist av stödmaterial och information utgår samtliga lärare från egna tidigare erfarenheter gällande bedömning och egna formuleringar gällande betygsättning. Detta leder till att man förhåller sig till olika skolkoder vid planeringen av det utvalda stoffet och kan då se olika ut på olika skolor. Linde (2012) beskriver att lärare har en fri tolkning vid formuleringsarenan gällande kursplanens ämnesinnehåll. Detta kan ställas i relation till vårt resultat i studien som pekar på att lärarna använde sig av egna tolkningar av värdeorden när de upplevdes som otydliga och svårtolkade.

8.2 Begränsningar vid formuleringsarenan och transformeringsarenan

Enligt Linde (2012) har klassrummet begränsade ramar, som formar undervisningen och påverkar resultaten. Fysiska ramar enligt Linde (2012) begränsar lärares handlingsutrymme så som tid vid tolkning av läroplaner, resurser etc. Detta ställer vi i relation till resultaten fick gällande lärares svårigheter i samband med bedömning och betygsättning.

Samtliga lärare upplevde att de inte hade fått tillräckligt med fortbildning för att kunna sätta sig in i den nya kursplanen för ämnet idrott och hälsa. Dessa brister, som är ett resultat av för lite resurser, har begränsat samtliga lärares undervisning i ett resultat av brist på kunskap gällande betygsättning då det är ett främmande område för lärarna i grundskolans tidigare år. Lundgren (1981) beskriver att formuleringsarenan utgör grunder för vilka metoder som kommer att användas vid arbetet mot önskat innehåll och målsättning. Och denna begränsas i relation till Lindes (2012) förklaring av ramfaktorteori gällande fysiska ramar som begränsar läraren, som exempel tiden vid tolkning av läroplanen.

Detta gäller även vid transformeringsarenan vilket Linde (2012) beskriver som att läraren har en ledande roll vid transformeringen av läroplaner, då de utformar sitt arbete utifrån egna kunskaper, förväntningar på eleverna och vilka faktorer som kommer att gälla. I relation till resultatet i studien pekar detta på att lärarna upplevde att de fick för lite fortbildning, för att kunna använda rätt metoder vid ett arbete mot önskat innehåll och målsättning. Detta leder till ett resultat av en icke likvärdig bedömning och betygsättning mellan olika lärare. Gällande bedömningen inom vissa delmoment inom ämnet idrott och hälsa upplevde ett antal lärare vissa svårigheter i resultat av för stora klasser, brist på resurser och lite information gällande de svårtolkade kunskapskraven. En lärare upplevde svårigheter i samband med bedömning vid dansundervisningen, resurser så som extra danspedagog vid bedömningstillfällen för dansundervisning underlättade lärarens arbete. Att lärare får möjligheter som att ta in extra resurser underlättar arbetet vid bedömning som sedan leder till en likvärdig bedömning och betygsättning. Dessa resultat kan kopplas till Garefalakis (1994) beskrivning på ramfaktorteori, där han beskriver att fysiska ramar som exempel utrustning och klasstorlek reglerar lärarens undervisning.

8.3 Lärarnas uppfattningar gällande betyg i årskurs 6

Lärarna i studien upplevde att införande av betyg i årskurs 6 medfört både för- och nackdelar. Detta reagerade lärarna i studien olika på. Fördelar med betyg i årskurs 6, ansåg lärarna att det

kan användas som ett redskap för att motivera eleverna till högre mål strävan samt få med de elever som i vanliga fall inte vill delta vid vissa moment som exempel dans. Detta ställs i relation till ramfaktorteori där Linde (2012) beskriver att de begränsade ramarna påverkar resultaten. Betyget används som en motiverande faktor för att få eleverna till att kämpa mot en sträva för ett högre betyg, samt kunna använda betyget till att få elever att delta i de flesta moment.

Lärarna i studien påpekade även att betyget upplevdes som en nackdel, då det medfört mer stress inför arbete vid planering och dokumentation som de inte är vana vid. Samtliga lärare upplevde stress i form av tidsbrist vid arbetet genom planering och dokumentation av eleverna. Detta resulterade med att lärarnas undervisning begränsades av tidsramar som Linde (2012) beskriver under ramfaktorteori. Lärarna upplevde att de inte hade tillräckligt med tid för att kunna planera, dokumentera samt genomföra undervisningen vilket begränsar lärarnas arbete inom ämnet idrott och hälsa.

9. Diskussion

I kapitlet kommer vi att diskutera vårt resultat i förhållande till den tidigare forskningen samt våra frågeställningar och syfte. Vi kommer även att diskutera hur vi gick till väga i samband vid arbetsprocessen, genom att förklara våra val och vad vi kunde gjort annorlunda.

9.1 Lärarnas uppfattning gällande kursplanen Lgr 11 och dess betygssystem

Vårt syfte och den första frågeställningen handlade om hur lärarna i ämnet idrott och hälsa uppfattade kursplanen Lgr 11 och dess betygssystem. Resultatet visade att lärarna var överens att den nya kursplanen Lgr 11 var både bättre och tydligare jämför med den tidigare kursplanen Lpo 94. De hade även en gemensam uppfattning gällande värdeorden i kursplanen för ämnet idrott och hälsa, där samtliga lärare upplevde att de var mycket otydliga och svårtolkade. Detta kan kopplas till Riksrevisionen (2011) som menade att lärare inte har fått tillräckligt med fortbildning och tid för diskussioner kring den nya kursplanen för att kunna sätta sig in och förstå innehållet på rätt sätt. I vår studie menar lärarna att de svårtolkade värdeorden skapar problem vid bedömning och betygsättning av elevernas kunskaper, eftersom varje enskild lärare gjorde sin egen tolkning gällande värdeordens betydelse. Enligt Redelius och Hay (2009) får detta konsekvenser för en likvärdig bedömning mellan lärarna. De nämner även att det svårtolkade innehållet i kursplanen bidrar till osäkerhet bland lärarna gällande hur bedömningen och betygsättningen ska se ut. Enligt Redelius och Hay (2009) fanns det därför en risk att lärarna i ämnet idrott och hälsa grundar sin bedömning och betygsättning på elevernas aktivitet och attityd, istället för att enbart fokuserar på deras kunskaper i ämnet. Detta får konsekvenser för betygens likvärdighet mellan olika skolor. För att skapa en mer likvärdig bedömning och betygsättningen mellan olika skolor, nämnde samtliga lärare i vår studie att de efterfrågade mer fortbildning och diskussion mellan arbetskollegorna, så att man på så vis blev insatt i kursplanens innehåll. Detta kan vi ställa i relation till Riksrevisionens (2011) studie, där även deras undersökning visade på att lärarna upplever att kursplanen är svårtolkad och att för lite information har nått ut till skolorna, vilket skapar problem för en likvärdig bedömning och betygsättning. Sammanfattningsvis kan vi konstatera att lärarnas osäkerhet gällande det

svårtolkade innehållet i kursplanen för ämnet idrott och hälsa, skapar problematik för en likvärdig bedömning mellan lärarna av elevernas kunskaper.

En lärare i studien uttrycker sig och säger att lärare är eniga om att vara oeniga, de kommer aldrig att komma fram till värdeordens betydelse och att de vill ha en ram som man kan hålla sig inom. Läraren uttrycker även att de aldrig kommer kunna säga att värdeorden betyder exakt samma för alla. Lärarens uttryck förstärker ytterligare bilden av att värdeorden i kursplanen Lgr 11 är svårtolkade eftersom alla lärare har sin egen uppfattning om vad som är ”till viss del”, ”relativt väl och ”väl”. Detta är problematiskt eftersom skolan ska sträva mot en likvärdig bedömning. Därför finns risken att lärarna i skolan bedömer och betygsätter elevernas kunskaper utifrån sina egna kriterier. Detta kan vi koppla till Annerstedt och Larsson (2010) där de nämnde att betygsättningen skiljer sig från en skola till en annan. De menade att ett betyg som en elev får kan till exempel vara värt högre på en annan skola, men också lägre på en annan skola. I deras undersökning framgick det att lärarna i ämnet idrott och hälsa hade olika krav på eleverna i de olika årskurserna, vilket Annerstedt och Larsson (2010) menade missgynnar en likvärdig bedömning av elevernas kunskaper.

Lärarna i Annerstedt och Larssons (2010) nämnde att de bland annat vägde aspekter som delaktighet, närvaro och social förmåga. Detta skiljer sig jämfört med lärarna i vår studie, där samtliga konstaterade att de enbart fokuserade på elevernas kunskaper i samband med bedömning och betygsättning. Lärarna i studien hade åsikter som skiljde sig åt. En anledning berodde på att de haft olika uppfattningar gällande vilka faktorer som ska tas med vid bedömning och betygsättning av elevernas kunskaper.

Utifrån vårt resultat framgår det att lärarna i ämnet idrott och hälsa upplever att det både är positivt och negativt med att det infördes betyg i grundskolans tidigare år. Samtliga lärare talar om att betygen i grundskolans tidigare år bidrar till att eleverna får ökad motivation och ansträngер sig mer för att få ett så bra betyg som möjligt. Detta stöds av Utbildningsdepartementet (2010) som menade att betyg i grundskolans tidigare år bidrar till att eleverna blir mer bekväma med betygen. Föräldrarna får en tydligare kontroll på elevens skolprestationer, det blir även ett bra komplement till andra mätinstrument samt framåtsyftande hjälpmedel för eleven.

Resultatet i vår studie pekar på att lärarna upplever att införandet av betyg i grundskolans tidigare år var negativt. De menar att betygen ändå inte har någon funktion eftersom alla elever kommer in på högstadiet ändå. Därför är dessa lärare lite kritiska och förstår inte riktigt vad syftet är att man inför betyg i grundskolans tidigare år. Lärarna nämner även att betygen kan fungera som en positiv faktor och bidra till att eleverna blir mer studiemotiverade, eftersom de får betyg i respektive ämne.

9.2 Lärarnas uppfattningar om bedömning och betygsättning

Resultatet i vår studie visar att lärarna har flera års erfarenhet av att bedöma elevernas kunskaper i samband med undervisningen i ämnet idrott och hälsa. Bristfälliga kunskaper om att betygsätta elever är en faktor hos de intervjuade eftersom betygsättning i grundskolans tidigare år var nyligen infört. En lärare nämner bland annat att det egentligen är de senaste två åren som man verkligen börjat reflektera över hur man ska bedöma och betygsätta elevernas kunskaper. Därför efterfrågar lärarna mer fortbildning där de tillsammans med andra lärarkollegor kunde diskutera hur man ska bedöma och tolka det som står i kursplanen, så att man har en så likartad syn gällande hur man ska bedöma och betygsätta elevernas kunskaper i skolan. Resultatet från studier beskrivna i kapitlet tidigare forskning beskrev Riksrevisionen (2011) att lärarnas uppfattning gällande bedömning och betygsättning varierade mellan olika lärare och skolor, där flertalet lärare efterfrågade mer tid till diskussion att sätta sig in i kursplanerna samt möjlighet till kompentensutveckling inom området.

Ett gemensamt resultat i vår studie pekar på att lärarna var professionella vid bedömning och betygsättning av elevernas kunskaper, utan att väga in personlighetsaspekter. Det kan finnas en risk att man i vissa situationer omedvetet väger in personlighetsaspekter vid bedömningen och betygsättningen, men samtliga lärare påtalade att det är viktigt att man försöker vara professionell för att bedömningen och betygsättningen mellan eleverna ska vara så likvärdig som möjligt. Detta kan vi ställa i relation till Mickwitzs (2011) studie som visade att det fanns en problematik mellan elevernas kunskaper och personlighet i samband med bedömning och betygsättning. I hennes studie påpekade lärarna att de i flera situationer vägde in personlighetsaspekter vid bedömning och betygsättning av elevernas kunskaper. Detta skiljde sig jämfört med lärarna i vår studie.

9.3 Metoddiskussion

Syftet med vår studie var att undersöka lärares uppfattningar gällande kursplanen Lgr 11 och dess betygssystem samt lärarnas uppfattningar gällande bedömning och betygsättning i ämnet idrott och hälsa. Därför valde vi att utgå från en kvalitativ metod eftersom vi vill undersöka lärares uppfattningar gällande vårt ämnesområde. Bryman (2011) beskrev att det fanns vissa svårigheter att replikera en undersökning. Om studien utgick från en kvalitativ ansats var det vanligtvis forskarens egna intressen och observationer som styrde vad hon/han valde att fokusera på samt att den enskilde forskarens roll hade stor betydelse i samband vid datainsamlingen. Bryman (2011) påpekade även att det var problematiskt att kvalitativa forskare tenderar att generalisera datainsamlingen, om undersökningen till exempel bestod av en mindre grupp individer. I vår studie använde vi oss av intervjuer för att samla in data. Vi intervjuade fyra behöriga lärare i ämnet idrott och hälsa i grundskolans tidigare år. En anledning till att vi bara intervjuade fyra lärare berodde på tidsaspekten som vi var tvungna att förhålla oss till i samband med arbetet.

Vi tror att resultatet möjligtvis kunde varit annorlunda om vi valt att intervjua fler lärare i ämnet idrott och hälsa. Därför har vi tänkt på att inte generalisera resultatet i vår studie. Vi tror även att resultatet hade blivit annorlunda om vi hade använt oss av en enkätundersökning eftersom svaren troligtvis inte hade blivit lika utförliga samt att vi inte hade haft samma möjligheter till att spinna vidare på ett område som läraren kom in på, med hjälp av olika följdfrågor. Vi vill även påpeka att vi inte haft någon djupare utbildning och erfarenhet av att intervjua, vilket kan ha påverkat vårt resultat.

Vid samtliga intervjutillfällena deltog vi båda. Detta upplevde vi var en fördel eftersom vi kunde turas om med att ställa följdfrågor till intervjupersonerna under samtalets genomförande. En annan fördel som vi upplevde med att vi båda deltog vid alla intervjuerna var att vi upplevde att det var lättare att förstå det som intervjupersonerna talade om eftersom vi även fick se deras kroppsspråk, vilket också förstärkte deras uppfattningar gällande ämnet.

Avslutningsvis kan vi också reflektera över om vi genomförde vår studie vid rätt tidpunkt. I och med att lärarna inte hade tillräckligt med erfarenheter att betygsätta elevernas kunskaper i grundskolans tidigare år. Samtliga lärare i vår studie hade endast betygsatt eleverna mellan en till två gånger, utifrån kursplanen Lgr 11. Därför kan man ställa sig frågan om det var rätt tidpunkt att genomföra vår studie. Detta eftersom lärarna i skolan hade arbetat utifrån den nya

kursplanen Lgr 11 och dess betygssystem, i endast två år. Därför kanske det hade varit lämpligare att vänta några år innan man genomförde studien, eftersom kursplanen Lgr 11 och dess betygssystem var relativt nytt i skolan.

9.4 Vidare forskning

Under studiens gång har vi upplevt att de involverade lärarna i studien, upplevde svårigheter gällande bedömning och betygsättning i den nya läroplanen som infördes 2011. Vi som studenter upplevde på förhand en osäkerhet kring detta ämnesområde, inför vår kommande tid som blivande lärare i ämnet idrott och hälsa. Resultatet i vår studie visade sig lärarna upplevde att detta var ett problem. Därför anser vi att ämnesområdet är i behov av vidare forskning så att lärare får en mer tydlig bild i samband med bedömning och betygsättning av elevers kunskaper i ämnet idrott och hälsa i grundskolans tidigare år. Vi anser även att det behövs mer forskning om skolverkets matriser och stödmaterial samt att lärare behöver mer kvalitativ fortbildningen.

Litteraturförteckning

Annerstedt, Claes & Larsson, Staffan (2010). ‘I have my own picture of what the demands are . . . ’: Grading in Swedish PEH – problems of validity, comparability and fairness. *European physical education review*. 16 (2), ss.97-115.

Bedömning och betyg: inventering av kompetensutvecklingsbehov hos lärare i årskurserna 4-6 inför betyg i årskurs 6. (2011). Stockholm: Skolverket

Bernstein, Basil & Lundgren, Ulf P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen.* 1. uppl. Stockholm: LiberFörlag

Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder.* 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber

Collier, D 2011, *'The Marginalization of Physical Education: Problems and Solutions--Part 2. Increasing the Value of Physical Education:* The Role of Assessment', *Journal Of Physical Education, Recreation & Dance (JOPERD)*, 82, 7, pp. 38-41, ERIC, EBSCO*host*, viewed 11 December 2013.

Ekberg, Jan-Eric (2009*). Mellan fysisk bildning och aktivering: en studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9.* Diss. Lund : Lunds universitet, 2009

Garefalakis, Jannis (1994). *Läroboken som traditionsbärare: om hemspråksundervisningen i grekiska : ett läroplansteoretiskt och didaktiskt perspektiv = [The textbook as a vehicle of tradition] : [on Greek home language instruction from the perspective of curriculum and didactive theory]*. Diss. Stockholm : Univ.

Gratton, Chris & Jones, Ian (2010). *Research methods for sports studies*. 2nd ed. London: Routledge

Guba, Egon & Lincoln Yvonna S. (1994). *Competing pradigms in qualitative research. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.), Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Hult, Agneta & Olofsson, Anders (red.) (2011). *Utvärdering och bedömning i skolan: för vem och varför?.* Stockholm: Natur & kultur

Korp, Helena (2003). *Kunskapsbedömning: hur, vad och varför.* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Linde, Göran (2006). *Det ska ni veta!: en introduktion till läroplansteori*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Linde, Göran (2012). *Det ska ni veta!: en introduktion till läroplansteori!.* 3., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Lundgren, Ulf P. (1981). *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori.* 2. tr. [i.e. 2. uppl.] Stockholm: LiberFörlag på uppdrag av Gymnasieutredningen

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. (2011). Stockholm: Skolverket

Mickwitz, Larissa (2011). *Rätt betyg för vem? betygsättning som institutionaliserad praktik.* Licentiatavhandling Stockholm : Stockholms universitet, 2011

Ní Chróinín, D, & Cosgrave, C (2013). 'Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences', *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18, 2, pp. 219-233, SPORTDiscus, EBSCO*host*, viewed 6 December 2013.

Utbildningsdepartementet (2008). *Prop. 2008/09:66, En ny betygsskala.* http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/115617

Utbildningsdepartementet (2009). *Prop. 2009/10:219, Betyg från årskurs 6 i grundskolan* http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/152042

Utbildningsdepartementet (2010). *Ds 2010:15, Betyg från årskurs 6 I grundskolan.* http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/145972

Vetenskapsrådet (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Elanders Gotab

Redelius, Karin & Hay, Peter (2009). Defining, acquiring and transacting cultural capital through assessment in physical education. *European physical education review*. Vol.15, No.3, ss.275-294. Los Angeles, London, New Delhi and Singapore: North West Counties Physical Association and SAGE Publications.

Riksrevisionens riksrapport (2011). *Lika betyg; lika kunskap? En uppföljning av statens styrning mot en likvärdig betygsättning i grundskolan*

Tholin, Jörgen (2006*). Att kunna klara sig i ökänd natur: en studie av betyg och betygskriterier - historiska betingelser och implementering av ett nytt system.* Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2006