

# Vad är ”till övervägande del”?

## En kvalitativ studie om hur lärare i ämnet Idrott och hälsa hanterar och tolkar gränsfallssituationer vid bedömning och betygsättning

© **Ellen Elvung** <ellen.elvung@gmail.com>  
& **Matilda Petersson** <matildapetersson\_@hotmail.com>

Linnéuniversitetet, Kalmar

*Publicerat på idrottsforum.org 2018-04-12*

Syftet med studien är att undersöka hur lärare förhåller sig till gränsfall vid bedömningssituationer och vid betygsättning inom ämnet Idrott och hälsa. Studien fokuserar på lärares tolkning av gränsfall vid bedömningssituationer i förhållande till värdeorden och tolkningen av vad begreppet ”till övervägande del” innebär vid betygsättning av betygen B och D. Sju lärare i Idrott och hälsa på högstadiet deltog i studien. Intervjuerna var semi-strukturerade. Resultatet har tolkats med hjälp av Linde (2012) och läroplansteori. Resultatet visar att lärare använder sig av olika metoder för att hantera gränsfallssituationer vid bedömning. De arbetar förebyggande genom att delta i ämnesgrupper, filma eleverna och använda bedömningsstöd, och när gränsfall väl uppstår får eleven oftast fler möjligheter att visa sina kunskaper eller förmågor. Andra metoder när läraren är tveksam är att diskutera med kollegor, vikta

kunskaper och att använda magkänslan grundad i erfarenhet och profession. Vid betygsättning utgår lärarna från att det arbetsområde som fått mest utrymme i undervisningen är det viktigaste när det kommer till att avgöra vilket betyg en elev får vid ett gränsfall. Vanligast är att delen av kunskapskraven som behandlar rörelse är det som får störst utrymme vid betygsättningen.

ELLEN ELVUNG och MATILDA PETERSSON studerar till ämneslärare i Idrott och hälsa och Matematik på Linnéuniversitetet i Kalmar. Artikeln är en omarbetad version av deras C-uppsats gällande gränsfall vid bedömning och betygsättning i Idrott och hälsa. Idén uppkom under deras verksamhetsförlagda utbildning då olika sätt att bedöma och betygsätta observerades. På fritiden sysslar Matilda med golf och Ellen med distansritt.

## Inledning

Efter att ha läst kursen ”Bedömning och betygsättning” hösten 2017 på universitet, fick vi som blivande lärare i Idrott och hälsa bege oss ut på så kallad verksamhetsförlagd utbildning (VFU). Under VFU:n var vi placerade på olika skolor och fick således olika inblickar i hur bedömning och betygsättning sker i praktiken i ämnet Idrott och hälsa. Efter samtal med våra kurskamrater kunde vi konstatera att lärares syn på bedömning och betygsättning skiljer sig åt. Framförallt finns olikheter i hur lärare behandlar det vi kallar för *gränsfall* i bedömning och betygsättning.

Gränsfall handlar om de situationer, antingen vid en direkt bedömning av ett moment eller vid den slutliga betygsättningen, där läraren inte omedelbart är säker på vilket kunskapskrav eller vilket betygssteg eleven har uppnått. Vid bedömning kan det handla om att läraren har svårt att avgöra vilket av värdeorden i kunskapskraven som eleven uppfyller. I kursplanen för Idrott och hälsa i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr11) så skiljs de olika kraven för uppnådd kunskap mellan betygsstegen åt, genom att kunskaperna beskrivs med olika värdeord (Skolverket, 2016b). Läraren får göra en tolkning av vad t.ex. innebörden av värdeorden ”till viss del”, ”relativt väl” och ”väl” betyder för att värdera elevens kunskap eller förmåga. Vid betygsättningen är ett gränsfall situationen där eleven uppfyllt alla kunskapskrav för att kunna få ett E eller C, men också en del av kunskapskraven för nästkommande betygssteg. Skolverket (2016a) menar att om eleven uppnått kunskapskraven för nästkommande betygssteg ”till övervägande del” så ska eleven få antingen ett D (om eleven uppnått hela E och till övervägande del C) eller ett B (om eleven uppnått hela C och till övervägande del A).

Trots att det blev tydligt för oss att lärare bedömer och betygsätter på olika sätt under vår VFU, så är det egentligen inte något okänt. Under utbildningen, och framförallt i kursen ”Bedömning och betygsättning”, presenterades studier om hur lärare bedömer på grunder som inte alltid stämmer överens med styrdokumentet, att de bedömer med hjälp av magkänslan, att de känner osäkerhet inför vad som ska bedömas samt att de har svårighet att verbalisera vad som ska bedömas (se exempelvis Annerstedt & Larsson 2010; Mustell, 2003; Redelius, Fagrell & Larsson 2009; Seger 2014; Svennberg, Meckbach och Redelius, 2014, 2016). Utifrån detta så fann vi bedömning och betygsättning i Idrott och hälsa intressant att studera.

I Lgr11 skrivs ämnet Idrott och hälsa fram på ett sådant sätt så att eleverna ska vara fysiskt aktiva, men också lära sig genom sina erfarenheter (Skol-

verket, 2016b). Det betyder att ämnet ska erbjuda en bredd av aktiviteter som ger eleverna möjligheter att prova på saker, men också utveckla elevernas förmågor och kunskaper inom ämnet. I kommentarmaterialet beskrivs ämnet som ett kunskapsämne, vilket innebär att skolan inte i första hand ska få elever att bli mer fysiskt aktiva utan istället ge eleverna kunskaper om hur de på bästa sätt utvecklar sin kroppsliga förmåga. Det blir därför viktigt att belysa skillnaden mellan att aktivera barn och unga i olika fysiska aktiviteter och att utbilda dem *i, om* och *genom* fysisk aktivitet (Skolverket, 2011).

Det rådande betygssystemet i gymnasieskolan, och således också i ämnet Idrott och hälsa, består av en betygsskala med sex stycken betygssteg, A till F. Betygsstegen A till E symboliserar godkända resultat medan F symboliserar ett icke godkänt resultat. Om underlag för bedömningen saknas på grund av elevens frånvaro ska betyg inte sättas utan istället markeras med ett streck (Samuelsson, 2017; Skolverket, 2016a). Av de sex betygsstegen är det bara tre som har preciserade kunskapskrav: A, C och E. Ett kunskapskrav beskriver ett betygssteg, vilket består av olika stycken som förklarar vad eleven ska ha uppnått för just den nivån kopplat till ämnets syfte och den centrala innehållet. Det medför att dessa stycken eller enstaka meningar inte är ett kunskapskrav utan ett exempel på delar av ett kunskapskrav (Skolverket, 2016a).

Betygen fyller flera funktioner; de ska fungera som urvalssystem för högre studier, undervisningen ska kunna utvärderas, och elev och vårdnadshavare ska få information om elevens kunskapsnivå (Larsson, 2016). För att detta system ska fungera krävs det att bedömningen och betygsättningen är rättvis och likvärdig, det vill säga att eleverna bedöms på rätt grunder och att bedömning ska se likadant ut i hela landet. Gränsfall i bedömning och betygsättning är inte studerat i någon större omfattning och vårt syfte är därför att undersöka denna problematik.

## Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärarna förhåller sig till gränsfall vid bedömningssituationer och vid betygsättning inom ämnet Idrott och hälsa.

Detta ska ske genom att fokusera på lärarnas tolkning av gränsfall vid bedömningssituationer i förhållande till värdeorden och tolkningen av vad begreppet ”till övervägande del” innebär vid betygsättning av betygen B och D.

### Frågeställningar:

1. Hur säger lärarna att de gör i en bedömningsituation där eleven visar förmågor som ligger mellan två värdeord i kunskapskraven?
2. Hur tolkar lärarna "till övervägande del" vid gränsfall i betygssättningen?

## Teoretiskt perspektiv

För att få en större förståelse kring gränsfall vid bedömning och betygssättning använder vi oss av läroplansteori som teoretiskt ramverk. Läroplansteorin lyfter fram tre arenor, vilka är *formuleringsarenan*, *transformeringsarenan* och *realiseringsarenan*. Läroplansteori har bland annat behandlats av Linde (2012), som tar upp formuleringen av styrdokument, transformeringen i form av tolkningen av styrdokumenten samt hur tolkningen realiseras i undervisningen och vad det här har för påverkan på innehållet i, och organisationen av undervisningen.

Linde (2012) menar att olika faktorer påverkar stoffurvalet som t.ex. hur styrdokument är utformade, hur lärarnas tolkningar sker, lärarnas personlighet och åsikt, hur pliktmedvetna lärarna är samt elevgruppen som ska ta emot innehållet. Det finns också begränsningar i form av exempelvis ämnets traditioner, lärares rutiner och den sociala miljön som påverkar tolkningen av läroplanen.

Linde (2012) tar upp begreppen *avgränsning* och *inramning* och förklarar att avgränsning är de gränser som finns inom ett ämne som skapas av bland annat lärare, elever och styrdokument. Inramning är den kontroll över innehållet som de olika aktörerna kan ha inom avgränsningen. Om ett ämne har en stark avgränsning, så blir det lättare för läraren att ha kontroll, och har den en mindre tydlig avgränsning, så kan kontrollen komma att fördelas mellan t.ex. lärare och elever. Linde (2012) menar också att i svagt avgränsade ämnen, kan lärares stoffurval variera stort. Lärares möjlighet att påverka innehållet i undervisningen är därför beroende av ämnets karaktär och huruvida det är starkt eller svagt avgränsat.

Linde (2012) menar att ämnets traditioner är styrande när det kommer till transformering. Det har funnits ett intresse att omformulera läroplanen i stort så att den är inriktad mer mot bland annat kommunikationsfärdigheter och källkritik. Enligt Skolverket (2011) har det också skett en omformulering i Idrott och hälsa i och med Lpo 94. Samtidigt som läroplanen blev

mer målstyrd så lades också fokus på att Idrott och hälsa skulle vara ett kunskapsämne. Liknande omformuleringar av läroplanen kan ha svårt att få genomslagskraft då, enligt Linde (2012), traditionerna i ett ämne oftast förs vidare av lärarna och lärarkåren.

## Metod och genomförande

I studien genomfördes kvalitativa semistrukturerade intervjuer med verk samma, legitimerade lärare som undervisar i någon eller fler av årskurserna 7–9. De hade minst fyra års erfarenhet av att undervisa i ämnet. Anledningen till att vi ställde dessa krav var för att vi ville ha lärare som får sätta betyg, har erfarenhet av att sätta betyg och nyligen har gjort det.

Av praktiska skäl intervjuades lärare som geografiskt fanns i författarnas närhet. Ett informationsbrev skickades ut via mail för att förklara studiens syfte och vilka lärare som vi önskade komma i kontakt med. Detta resulterade i att sju lärare från fem skolor intervjuades.

I vår intervjuguide delades frågeställningarna upp i fyra delar (jmf Bryman, 2011). Den första består av inledande frågor som ger en bakgrundsinformation, vilket var till hjälp när deltagarnas svar skulle tolkas. De följande två delarna är uppdelade i två teman vilka representerar uppsatsens frågeställningar, det vill säga bedömning respektive betygsättning. Avslutningsvis ställdes några frågor som fokuserade på de svårigheter som lärarna upplevde vid bedömning och betygsättning av gränsfall, men som också syftade till att ge lärarna möjligheten att tillägga något om bedömning och betygsättning om de ville.

På temat betygsättning valdes två vinjettfrågor, som är en fråga som sätter in deltagaren i en situation och scenario där den sedan blir tillfrågad om hur de skulle agera i denna situation (Bryman, 2011), för att öka möjligheten för en djupare reflektion. I samband med vinjettfrågorna använde vi oss av bilder som utgångspunkt, vilka tillsammans med vinjettfrågorna utgjorde en konkret situation där lärarna kunde resonera kring tillvägagångssättet när det kommer till betygsättning av en elev (ibid.).

De bilder som valdes som utgångspunkt för vinjettfrågorna var inspirerade av Skolverkets (2016a) stödmaterial *Betygsskalan och betygen B och D*. Bilderna visar en matris där tre kolumner representerar de tre betygsstegen E, C och A. I matriserna finns text som ska representera kunskapskrav. På de tre olika bilderna (Bild 1, Bild 2, Bild 3, se omstående sida) finns olika mängd av olika kunskapskrav markerade med grön färg, vilket ska



Figur 1. Bilder för stöd vid intervju.

vara exempel på en elevs uppnådda kunskapskrav. På Bild 1 och Bild 2 är kunskapskraven för E och C helt uppfyllda, och olika delar av kunskapskravet för A uppfyllda. På Bild 3 är kunskapskravet för E helt uppfyllt, en del av kunskapskravet för C är uppfyllt samt en mindre del av kunskapskravet för A uppfyllt. Kunskapskraven är inte ordagrant utskrivna utan texten är oläslig eftersom vi ville nå ett mer generellt resonemang kring kunskapskraven och vilka delar som är av vikt för att kunna avgöra om kunskapskravet är uppfyllt ”till övervägande del”.

Både plats och tid för intervjuerna bestämdes i samråd med de deltagande lärarna. Intervjuerna genomfördes på lärarnas respektive skolor och hölls i avskilda rum där intervjuerna spelades in. I samband med intervjuerna deltog båda författarna. Den ena höll i intervjun och ledde konversationen medan den andra satt bredvid och följde med genom att anteckna viktiga begrepp och meningar som var intressanta utifrån uppsatsens syfte. Den personen kunde också medverka aktivt under intervjun för att få djupare svar på frågorna, om så behövdes. Personen som intervjuade utgick ifrån de frågor som fanns i intervjuguiden, men kunde också beroende på svar från den som blev intervjuad hoppa mellan frågorna under samtalets gång. Intervjuerna pågick mellan 25 och 45 min.

Studien genomfördes efter de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet (2002) belyser. Deltagarna informerades återigen om syftet med undersökningen, att deltagandet var frivilligt och att de hade rätt avbryta sin medverkan i fall de önskade och när de ville. Deltagarnas personliga uppgifter behandlades konfidentiellt genom att lärarna var anonyma samt att allt material som samlades in användes för forskningens ändamål. Lärarna

har också tillfrågats om det är okej att publicera denna artikel, vilket de har godkänt.

Även överförbarheten och äktheten i studien åskådliggjordes genom att fokusera på en grupp lärare i ämnet Idrott och hälsa som var både legitimerade och verksamma på högstadiet samt att vara noga med att citaten som användes var representativt för deltagarens ståndpunkt.

Efter att varje intervju genomförts, bearbetades det insamlade materialet genom att transkribera deltagarnas svar för att sedan både analysera och tolka resultatet gentemot frågeställningarna och de olika arenorna i läroplansteorin, enligt Dalens (2015) anvisningar kring organiseringsprocessen. En kodning genomfördes där varje lärare representerades av en siffra. Denna kodning följde sedan med genom hela studien och blir synlig i resultatet.

## Resultat

Resultatet är uppdelat i fyra huvudområden där de första delarna behandlar gränsfall vid bedömning respektive betygsättning. De två följande delarna behandlar lärarnas tankar om styrdokument samt deras vilja att alltid göra det bästa för eleverna.

### *Gränsfall vid bedömning*

När läraren vid eller efter en bedömningssituation inte kan avgöra vilket av värdeorden i kunskapskraven elevens kunskaper eller förmågor faller under, så är det vanligaste tillvägagångssättet bland de intervjuade lärarna att låta eleven få en ny chans att visa sin förmåga. Ibland har lärarna återkommande bedömningar för samma del av kunskapskraven under de tre år eleverna läser Idrott och hälsa.

Det växer fram under de här åren. Eftersom man har fler bedömningstillfällen. Det underlättar, även om man fortfarande kan vara tveksam.  
(Lärare 3)

Alternativet är att lärarna skapar situationer där eleverna får visa ytterligare moment, alternativt repetera moment, så att läraren kan få en klarare bild av elevens kunskaper eller förmågor. Eleverna kan få göra en komplettering eller göra ett extra moment vid ett annat tillfälle. Ett par lärare menar också

att en del bedömningssituationer inte är optimala för vissa elever, vilket leder till att de inte fått visa sina kunskaper fullt ut vilket i sin tur lett till ett gränsfall. I dessa situationer har lärarna anpassat undervisningssituationen till eleverna så att de lättare ska kunna visa vad de kan. Lärarna menar att alla elever är olika, och att en och samma bedömningssituation inte behöver passa alla.

Sen har jag haft orientering här. Där jag hade ett par tjejer som båda två i princip hade panik att springa själva, och jag fick inte ut dem. [...] Så de har jag varit ute och gått med enskilt här, bara för att få en koll hur mycket kan de med karta. Så man kör ett litet extra moment och jag får rätta ut lite frågetecken. Det får man göra ibland. (*Lärare 5*)

Både om läraren låter eleven försöka nå kunskapskravet vid ett annat moment i undervisningen, eller om läraren skapar en ny bedömningssituation så måste läraren på något sätt dokumentera detta. Metoden för dokumentation är något som skiljer sig mellan lärarna. En lärare uttrycker det så här:

Det brukar väl sluta med, jag har mer och mer ramlat över till att jag sätter inte ett betyg då [vid bedömning av gränsfall]. Utan väljer jag mellan E och C kan jag skriva EC, för jag gör ju inte bara ett bedömningstillfälle under de här åren. Utan jag hoppas väl att det ramlar ut. Sen om det blir EC, EC, EC, liksom att det är svårt att bestämma mig under tre år, då får jag ju till slut ta någon form av beslut då. Men skriver jag EC så brukar jag kanske då försöka skriva någon kommentar. 'Vad är det som är E, vad är det som är C' ... (*Lärare 1*)

Fler lärare väljer att skriva en kommentar kring vad i det eleven har visat som ligger på en viss nivå i förhållande till kunskapskraven. Några gör som *Lärare 1* uttrycker i citatet ovan, och vissa använder även betygsstegen B och D i dokumentationen som en indikation på att eleven ligger mellan två värdeord i kunskapskraven. Samtliga framför dock att detta är ingenting som de visar för eleverna, utan snarare som ett riktmärke för dem själva att eleven ligger mitt emellan. Att sätta en parentes runt betygssteget för det kunskapskrav eleven inte riktigt nått upp till är också en metod som används.

Ytterligare en metod som används för att reda ut gränsfallssituationer vid bedömning är att lärarna tar hjälp av kollegor för att hitta en lösning. De lärare som använder sig av den här metoden menar att det är en stor hjälp att



få extra stöd i bedömningen, bland annat för att den allmänna bilden läraren har av eleven inte ska väga in i bedömningen. Denna sambedömning kan ske muntligt där lärarna samtalar om en elev eller en situation och diskuterar tillvägagångssätt. Det kan också ske genom att lärarna tillsammans bedömer, eller stämmer av bedömningen, utifrån bedömningsunderlag så som film.

[Min kollega] och jag diskuterar mycket [...] så vi kan sitta och prata om elever och bedömning på det sättet liksom tillsammans. 'Hur skulle du göra i den här situationen?' och ja, att man pratar ihop sig lite. (Lärare 6)

Ett par lärare uttrycker att de på grund av brist på planeringstid har svårt att sitta ihop och diskutera bedömning, och att de därför får klara sig på egen hand vid gränsfall.

En av lärarna uttrycker också möjligheten av att göra en värdering av elevens kunskaper inom en del av ett kunskapskrav. Läraren menar att den del av ett moment där eleven fått träna mest väger tyngre när det kommer till bedömningen och menar att detta är en möjlig lösning när problemet uppstår.

Flera av lärarna gör en koppling mellan bedömning, erfarenhet och magkänsla. De som nämner magkänsla uttrycker att den inte är en tillförlitlig metod, men att den ändå finns där som ett verktyg. En lärare förklarar det så här:

[Magkänslan] är jätteviktig för den bygger någonstans på en profession, så den ska man aldrig underskatta, men du måste ju någonstans... Kommer eleven med vårdnadshavare, så måste du ha svar på saken liksom. Du kan inte bara så här: 'Ja, det kändes bra i magen.' (Lärare 4)

Andra lärare förklarar att många års erfarenhet skapar en känsla för vad som ska bedömas och att bakgrunden och erfarenheterna hos läraren kan spela in vid bedömning. Erfarenhet beskrivs också som en viktig faktor för att få flyt i bedömningarna. En lärare menar att läraryrket består av så mycket mer än bedömning, vilket innebär att kraft och tid måste fördelas över läraryrkets alla delar. Att ha byggt upp en erfarenhet och magkänsla kan därför vara en strategi för att effektivisera bedömningsmomentet i yrket.

Viktigt att lyfta fram är att lärarna oftast inte bara använder en av de beskrivna metoderna för att hantera en gränsfallssituation vid bedömning.

Det förekommer att lärarna både diskuterar med kollegor och ger eleven ytterligare möjligheter att visa sina kunskaper eller förmågor. Andra möjliga kombinationer av de olika metoderna förekommer. Magkänslan är bara en av dessa, och används den är det i samband med minst en annan metod.

Vissa lärare uttryckte att de hade metoder för att undvika att hamna i gränsfallssituationer. Många av deltagarna i studien deltar i något som kallas för ämnesgrupp där bedömning och betygsättning kopplat till grundskolans styrdokument diskuteras. Att delta i en ämnesgrupp lyfts av vissa lärare fram som en metod för att undvika att hamna i gränsfallssituationer.

Ett annat sätt, som alla lärare menar att de tillämpar, är att tydliggöra kunskapskraven för eleverna, antingen genom att konkretisera kunskapskraven i form av matriser eller genom att visa och förklara för eleverna. Några av lärarna menar också att de använder bedömningsmatriser som stöd för sig själva i bedömningen, vilket då blir ytterligare en metod för att undvika att hamna i ett gränsfall.

Jag tycker det är jättehjälp att göra matriser. Man lägger upp undervisningen efter dem, liksom att man vet exakt vad man ska bedöma och att man är tydlig med det med eleverna. [...] Jag tycker för min egna del att det blir mer tydligt för mig själv, vad jag bedömer, och eleverna tycker också det. (*Lärare 2*)

Samtliga lärare fick frågan om de använde sig av något av Skolverkets bedömningsstöd antingen som skrift (Skolverket, 2012), eller film. Alla lärare kände till bedömningsstöden, men vissa menade att det var ett tag sedan de tittade på dem. Några lärare menar att de använder sig av bedömningsstöden när de känner sig osäkra på en bedömning, för att fräscha upp minnet, eller så använder de elevuppgifter eller moment från bedömningsmaterialet för att bedöma sina elever. Det här visar att bedömningsstöden alltså också är en metod som lärarna använder sig av för att minimera antalet gränsfall vid bedömningssituationer.

Att filma eleverna är något som flera av lärarna använder sig av, och de som gör det menar att det underlättar mycket när de sedan ska bedöma ett moment.

Jag använder mig ofta av film. Särskilt rytm och dans, så filmar jag jätteofta. Så att jag kan gå tillbaka och titta många gånger. Och det blir ju oftast på de fallen där man inte är säker. Är det verkligen i takt, eller vad är det som jag liksom snubblar på i min bedömning? (*Lärare 7*)

Film beskrivs som ett sätt att kunna se bedömningssituationen om och om igen, men också som en möjlighet att faktiskt bedöma i lugn och ro. Ett par lärare uttrycker också att det är lättare att få till en sambedömning när eleverna har filmats vid bedömningstillfället. Det är lättare att visa filmen i efterhand för en kollega, än att fler lärare behöver vara närvarande vid själva bedömningsmomentet.

### *Gränsfall vid betygsättning*

De sju lärarna som intervjuats har olika metoder för att avgöra om betygen D eller B ska sättas och tolkningarna av ”till övervägande del” görs på olika sätt. Lärarnas resonemang kring Bild 1, Bild 2 och Bild 3 vilka beskrivs i metoden, sker dels övergripande kring samtliga bilder, dels ibland kring en specifik bild, vilket då är angivet i samband med citatet.

Samtliga lärare i studien grundar betygen B och D på vad eleverna har uppnått av kunskapskraven. Lärarna stödjer sitt bestämmande av betyget D på att eleven har uppnått allt i kunskapskravet E för att kunna överväga om det kan bli ett D i terminsbetyg eller slutbetyg. För att kunna överväga ett B i betyg krävs, som en lärare uttrycker det:

Alla delar behöver ligga på C eller över, och sen övervägande delar ska ligga på en A nivå. (*Lärare 3*)

En annan lärare uttrycker att:

Kunskapskraven för C måste vara helt och till övervägande del för A [för att det ska kunna bli ett B]. (*Lärare 2*)

När det kommer till hur lärarna tolkar ”till övervägande del” vid betygsättning av B och D, blir det tydligt att några lärare bygger sin tolkning på vad de såg direkt på bilderna som visades. ”Mängden grönt” gjorde att några lärare resonerade sig fram till hur mycket av kunskapskraven som skulle vara uppnådda för att sätta ett B eller D. Uttrycken ”mer än hälften” och ”mindre än hälften” förekom när lärarna skulle förklara hur de tänkte kring betygen B och D i samband med Bild 2 respektive Bild 1.

E är ju helt uppfyllt [...] även C. A är ju lite mindre än hälften ser det ut som. Då skulle egentligen betyget vara C. (*Lärare 5*)

Kunskapskraven för C måste vara helt och till övervägande del för A... Jag skulle nog sätta ett B här. [...] det känns lite som att det är hälften som är grönmarkerat. (*Lärare 2*)

Lärarna framhåller att de delar kunskapskravet i olika delar efter olika områden. Uppdelningen av kunskapskraven resulterar i mellan sju till nio olika delar enligt lärarna. Ett tillvägagångssätt som lyfts fram av några lärare är att betygen B och D ska grunda sig i att hälften av dessa delar av kunskapskravet ska vara uppfyllda för att betyget ska kunna övervägas till ett B eller D. En lärare förklarar att det handlar om hur många delar av kravet som t.ex. uppfyller A. Om man då t.ex. har 4 av 7 stycken A ska det bli ett B. En annan lärare säger:

Men jag kan väl säga att jag räknar väl, liksom i de flesta fallen. Är det mer än 50 % så blir det ett B. (*Lärare 4*)

Några lärare lyfter fram den grönmarkerade delen och pratar mer om det som är markerat, istället för att lägga den största vikten vid mängden eller procentandelen av kunskapskraven som uppfyllts. Fokuseringen på vad ”till övervägande del” innebär blir centralt utifrån vilket arbetsområde som man har jobbat med. En lärare säger vid samtal om Bild 1:

Det beror ju på. Helt spontant kan man tycka att det är ungefär hälften grönmarkerat jämfört med det vita. [...] Då skulle jag sätta i så fall ett C, men då är frågan vad som är grönmarkerat. Det är oavsett ämne, så kan det vara att vissa kunskapskrav [...] har du jobbat mindre med. (*Lärare 3*)

Vid Bild 1 säger en annan lärare:

Så därför känner jag spontant att jag inte kan säga om det här är övervägande del eller inte för då skulle jag vilja se vad det är som faktiskt är grönt eller inte. [...] Hur mycket tid har vi lagt? [...] Jag menar om det här gröna stycket är en liten del av terminen så blir det ju inte det tungt vägande, då kanske betyget inte skulle vara övervägande del. (*Lärare 7*)

Ett annat tillvägagångssätt som en lärare lyfter fram vid tolkningen av ”till övervägande del” är att både ta hänsyn till hur stor mängd av kunskapskra-

vet som är uppfyllt, och till tiden som ägnats åt de olika arbetsområdena. Mängden är första steget att ha i åtanke när övervägande av ett B eller D ska göras, men tiden för de olika arbetsområdena behöver inkluderas. I ett samtal kring Bild 1 framkommer:

Det är steg 1, är det inte över 50 är det inte övervägande. Då börjar jag nog inte fundera ens på det. [...] För min egna skull tror jag att när det är nära 50/50 börjar jag tänka på att om man kan vikta och är det mer, så är det inget snack [...] Jag hade nog tänkt, det jag har lagt tid på. Här känns ju det som det är 50/50, om man bara ska titta rent färgmässigt. Så i det här läget så skulle jag nog tänka att vilka krav är det då? [...] Så ett C, spontant så klart. [...] Men det kan bli ett B också beroende på om det är just det som är grönt och om vi har lagt mycket tid på det.  
(Lärare 4)

Samtliga lärare kommer fram till att storleken på arbetsområdet har betydelse när det kommer till att sätta betygen B och D. Faktorer som tid som lagts på området i form av antal veckor och antal träningstillfällen för eleverna vägs in. En lärare uttrycker om Bild 1 att:

Ett B eller ett C då. A är det ju inte för det är ju inte uppfyllt på flera delar. Då är vi nere på B och C. [...] Då skulle jag fundera här: vad innehållsmässigt och vad som står i dom här [det grönmarkerade], hur mycket har jag jobbat med de här delarna? [...] Är det stora delar. Då hade jag ju satt ett B, men är det [...] små kunskapskrav, då är det ett C. (Lärare 1)

En annan lärare uttrycker följande scenario vid en betygsättningssituation:

När jag sammanställer mitt då, om eleven har mer A än C så blir det ett B och likadant ett D om eleven har fler moment C än vad den har på E. Samtidigt kan det vara så att vissa moment kanske man har jobbat mindre med än vad man gjort med andra. Och då är det ju ändå så att de man har lagt mycket tid på, väger tyngre. Så det kan också vara så att någon elev kanske har lika många, men det blir ändå det högre betyget för att man har lagt så mycket tid på [...] den delen av ämnet.  
(Lärare 7)

En lärare säger att utöver arbetsområde kan hänsyn tas till vad eleven har svårt med från början och vilket område det har skett mest utveckling i. Under diskussion kring hur ”till övervägande del” ska tolkas kopplat till Bild 2, förklarar läraren det så här:

Det beror på vad som står här [syftar på det grönmarkerade i kunskapskravet för A]. De kanske har kämpat jättemycket med vissa delar och verkligen klarat det bra. Och då har man sett en utveckling av det. [...] Vilka delar man kanske har jobbat med mycket, vilka delar eleven kanske hade svårt med från början. Man måste se på helheten till varje elev. (*Lärare 6*)

När lärarna talar om storleken på arbetsområdet och vad de har jobbat mest med kopplat ”till övervägande del”, fanns det en röd tråd hos lärarna och kring deras värdering av kunskapskraven. Området rörelse samt delen av kunskapskravet som handlar om rörelse hade en påverkan på betygen B och D och det vägde tyngre än andra områden.

Det kan va så att vissa kunskapskrav [...] har du jobbat mindre med, men med andra tämligen mycket mer med, till exempel i idrotten jobbar vi mer med rörelse. (*Lärare 3*)

En annan lärare säger:

I en termin kan det vara väldigt mycket rörelse och då är den en väldigt stor del. I en annan del har vi väldigt mycket: planera träning och då kanske egentligen betyget skulle grundas mer på det då, om man hade haft ett terminsbetyg då. Men slår man ut det efter tre år då, när man haft allt. Då är i alla fall rörelse lite större än de andra och väger tyngre. (*Lärare 1*)

Anledningen till att lärarna lyfter fram rörelse som en viktig aspekt vid betygssättningen av B och D och tolkningen av ”till övervägande del” är att ämnet Idrott och hälsa är ett *rörelseämne*. En lärare menar att utformningen av idrottshallen leder till att rörelse hamnar i fokus i undervisningen. En annan lärare menar att,

Idrott och hälsa, det har en tradition också. Det ska vara ett praktiskt ämne. [...] Det är väl mer att man kanske har förväntningar på sig,

eleverna har förväntningar, 'Vad fan, ska vi inte vara i salen idag heller. vad ska vi göra nu då?' [...] Skulle vi sätta oss i grupper och diskutera så går hela lektionen. Då skulle de undra 'Vad har vi gjort nu? Vi har inte haft någon idrott idag.' Nej, vi har ju haft idrott. Men den var inte praktisk utan vi har gjort andra saker. (*Lärare 1*)

Läraren uttrycker samtidigt att praktiskt eller teoretiskt egentligen spelar mindre roll, utan det viktigaste är att undervisningen leder till ett lärande för eleverna.

### *Lärarnas tankar kring styrdokumentet*

Under intervjuerna så kom det ibland fram åsikter om styrdokument och hur lärarna behöver förhålla sig till dessa. Vid något tillfälle ville läraren själv lyfta fram problem kopplat till styrdokumentet, och vid andra tillfällen så ställdes frågan till dem kopplat till något de sagt innan. En kritik ett par av lärarna framförde var just hur likvärdigheten i undervisning, bedömning och betygsättning inte är möjlig med Lgr 11 och med kunskapskrav så som de är utformade. Flera lärare menade att språket var ”luddigt” och svårt att tolka.

Vi har inte det där språket, det finns inte. Och det är också en miss i det hela. Jag kan ju säga att det här 'till viss del'. Ja, men vad är det då? Vad är en 'full del'? Alltså, ja. Det är också svårt. Det måste jag själv komma på, vad den fulla delen är. Och liksom, och så säga ner det eller skala av det. (*Lärare 7*)

En annan lärare säger:

För det är tyvärr uppbyggt så systemet, det vill jag säga, att det är omöjligt att ha en samsyn. Vad jag tycker är 'till viss del' och vad 'Pelle' i Umeå tycker är 'till viss del', det skiljer sig. Eller så gör det inte det, men det kan göra det verkligen, stort. (*Lärare 4*)

Några lärare menar ändå att styrdokumentet är bättre nu än vad de var tidigare och att det inte går att få kunskapskraven helt konkreta. En lärare uttalar sig så här:

Jag tycker ändå att det blev en positiv utveckling med de nya kunskapskraven. Det blev en tydlighet, det blev inte helt tydligt, men mer tydligt än vad det var innan. (*Lärare 6*)

### *Att alltid vilja elevernas bästa*

Något som märks i intervjuerna är hur nästan alla lärare finner en svårighet i att de vill elevernas bästa, men att de samtidigt måste följa styrdokumentet. En del uttrycker att de önskar att elever som kämpar och hela tiden gör sitt bästa skulle nå ett högt betyg, samtidigt som de vet att det inte är ett kriterium som ska vägas in i betygsättning.

De här eleverna som alltid kämpar, de gör alltid sitt bästa, i mitt hjärta skulle jag kunna sätta ett högt betyg på dem, just för deras inställning. Men jag ska titta på bara: 'Vad är det de kan? Vad har de för rörelse-ekvaliteter?' Det blir oerhört svårt då, det är ju det jag ska utgå ifrån. (*Lärare 3*)

Flera lärare uttrycker också en tanke kring vilket betyg som skulle gynna eleven mest inför kommande terminer. De menar att vissa elever ibland skulle gynnas av ett B eller D för att veta att de är på väg, samtidigt som andra elever skulle gynnas av ett E eller C för att inte bli för bekväma. En lärare menar att det hänt, trots att betygen redan varit tryckta, att läraren själv ändrade ett betyg på en elev för att betyget som redan satts inte kändes rätt.

Att hellre "fria än fälla" är ett uttryck som ofta dyker upp under intervjuerna och även att ge eleverna en rättvis bedömning. Lärarna lyfter också upp att många elever kan finna det svårt att bli bedömda i ett ämne som Idrott och hälsa då eleverna kan tolka det som att det är deras kropp och vad den gör som bedöms, istället för de kunskaper och förmågor som kan visas med kroppen.

Det är ett ämne där eleverna ofta kan känna sig lite utsatta. [...] Och det är väl kanske det som är svårt för att i och med att ämnet pratar om dig och din kropp liksom, vad du gör, så blir det väldigt personligt. Och många tar det väldigt hårt liksom, den här bedömningen av 'dig'. (*Lärare 7*)



## Analys

Linde (2012) förklarar att läraren har en viktig roll inom transformeringsarenan eftersom det är lärarens tolkning av styrdokumentet som genomsyrar undervisningen och de moment som lärarna anser ska vara med. Lärarna i studien uttrycker att styrdokumentet är ”luddiga” och att språket är svårtolkat. Värdeorden är det som framförallt lyfts fram som det svåra att konkretisera, men också begreppet ”till övervägande del”. Både värdeord och ”till övervägande del” förekommer i styrdokumentet, och leder till situationer där lärarna behöver göra en tolkning. Det är den delen av formuleringsarenan som lärarna uttrycker som svårast att hantera.

Trots att lärarna uttrycker svårigheter när det kommer till transformeringen av den formulerade läroplanen, så är lärarnas tolkningar av det möjliga tillvägagångssättet vid bedömningssituationer likartade. Det resultat som studien visar är att samtliga lärare menar att gränsfall som uppstår vid en bedömningssituation inte behöver en omedelbar lösning. Lärarna litar på att under de tre år som eleverna undervisas i Idrott och hälsa så kommer undervisningen ge dem möjligheter att visa vilken nivå de ligger på i förhållande till kunskapskraven.

Lärarnas samstämmighet gäller också vid tolkningarna av uttrycket ”till övervägande del”. Den transformering som lärarna gör av de formulerade styrdokumentet är att ”till övervägande del” tolkas utifrån mängd av kunskapskravet som är uppfyllt och storleken på arbetsområdet där eleven har visat förmågor som krävs för det högre betyget.

I samband med realiseringen (jmf Linde, 2012) av transformeringen påverkas lärarna av en yttre faktor, vilket leder till att de upplever en svårighet. Den yttre faktorn är att lärarna känner för eleverna och vill elevernas bästa, samtidigt som de måste förhålla sig till styrdokumentet. Det uttrycks tydligt nästan av alla lärare, inte minst när det handlar om samtal om betygsättningen. Lärarna förklarar att de är medvetna om att de inte ska överväga flit, förutsättningar och kämpainsats hos eleverna. De menar dock att de önskar att de kunde sätta högre betyg på elever som kämpar mycket och alltid försöker, som har svårt från början med vissa moment och som har det tufft mentalt.

Linde (2012) beskriver hur lärarens praktik påverkas av bland annat personliga egenskaper och åsikter, vilket kanske är det som inträffar i denna situation. Det går dock att utläsa att lärarna inte låter denna svårighet styra utan bedömer och betygsätter trots det i relation till styrdokumentet. Detta kan beskrivas, med Lindes (2012) uttryck, som pliktmedvetna lärare som

trots att de kanske inte alltid tycker att det som står i styrdokumentet är det viktigaste, ändå följer dem. En lärare menar dock att det inträffat att betyg som redan blivit satta och tryckta ändras, vilket kan tyda på att lärarnas välvilja gentemot eleverna möjligen ändå spelar in.

Lärarna framhåller i studien att de delar av kunskapskraven som berör rörelse på något vis är viktigast. Lärarna gör på transformeringsarenan ett aktivt stoffurval, vilket enligt Linde (2012) kan bero på dels vad de tycker är viktigt, dels vad deras bild är av ämnet. Lärarnas uttalanden tyder på att innehållet i styrdokumentet inte alltid upplevs som tydligt, vilket kan innebära att avgränsningen från styrdokumentet i ämnet inte är stark.

Lärarnas reflektioner över varför de anser att rörelse är det viktigaste området och således det område som väger tyngst vid betygsättning landar i att ämnet har en tradition av att det ska vara ett praktiskt ämne, och att rörelse på något sätt alltid har varit en central del. Detta indikerar att avgränsningen i ämnet är stark på grund av traditionen. Lärarnas beskrivningar av elevernas förväntningar tyder på att rörelse, och framförallt fysisk aktivitet i form av lekar, spel och idrotter, är det som anses vara ämnets kärna. Avgränsningen är alltså både stark och svag. Svagheten i avgränsningen kommer fram i och med att styrdokumentet inte alltid upplevs som tydliga och för att lärare och elever har stor makt att påverka. Styrkan i avgränsningen blir synlig genom den starka traditionen i ämnet, vilken innebär att lärare och elever påverkar ämnet i traditionens riktning.

En anledning till att rörelse får stort utrymme kan vara det som Linde (2012) menar är ett ämnes tradition, vilket i Idrott och hälsa är just rörelse. Elevernas förväntningar och lärarnas känsla av plikt att uppfylla sin bild av ämnets syfte bidrar alltså till att de delar av kunskapskraven som är kopplat till rörelse är de som väger tyngst i både undervisning och betygsättning.

En lärare uttrycker att det viktigaste ändå är att eleverna lär sig någonting, och inte hur de gör det. Om det skulle vara så att teoretiska inslag skulle vara mest gynnsamma för elevernas kunskapsutveckling, skulle det dock kunna vara svårt för läraren att ge legitimitet till dessa inslag, just på grund av ämnets tradition.

## Sammanfattning

Studien visar att lärarna använder olika metoder för att hantera gränsfall vid bedömningsituationer. Vissa lärare förebygger gränsfall genom att delta i ämnesgrupper, filma eleverna, konkretisera kunskapskraven och utgå från

bedömningsstöd från Skolverket. Den metod som används när gränsfall väl uppstår är främst att ge eleverna fler chanser att visa sina kunskaper och förmågor, även om att diskutera med sina kollegor, vikta elevernas kunskap och att använda magkänslan är metoder som också förekommer.

Lärarna i vår studie framhöll att magkänslan inte ska underskattas då den bygger på profession och erfarenhet. De framhåller dock att en konkretisering, antingen skriftligt eller muntligt, krävs för att kunna förklara för både elever och vårdnadshavare vad som bedöms. Tid nämns vid många olika tillfällen, framförallt när lärarna diskuterar hur mycket tid som lagts på olika områden. De uttrycker ibland också en brist på tid för planering, och att tiden måste disponeras till planering av lektioner, kontakt med föräldrar och andra områden som tillhör läraryrket. Detta är en aspekt att ta hänsyn till när lärarna hänvisar till magkänslan. De måste på något sätt klara av att hantera den arbetsbörda som finns under den tid de har till sitt förfogande. Att då lägga för mycket tid på att få till bedömningen kan få konsekvenser för lärandet, vilket en lärare uttrycker som det allra viktigaste.

En svårighet som upplevs bland lärarna i vår studie är hur värdeorden ska tolkas, och de menar att styrdokumentet skulle kunna förbättras i sin utformning. Lärarna i denna studie har dock väl utvecklade strategier för att hantera otydligheterna genom att bland annat delta i en ämnesgrupp, diskutera med kollegor och ta hjälp av bedömningsstöd.

Resultatet av vår studie visar att tolkningen av ”till övervägande del” vid betygsättning av B och D för samtliga lärare grundar sig i storleken på arbetsområdet. Faktorer som tid och träningstillfällen inom arbetsområdena är faktorer som är väsentliga när ”till övervägande del” ska tolkas av läraren vid en betygsättning. Det som skilde några lärare åt var deras tillvägagångssätt för att komma fram till att storleken på arbetsområdet var det mest betydelsefulla vid en övervägning av B och D. Resonemang kring mängd, procent och även ”första intrycket” av bilderna som lärarna fick utgå ifrån vid intervjun gjorde att tolkningen av ”till övervägande del” byggdes upp från att tala om mängd till att också väga in betydelsefulla delar såsom storleken på arbetsområdet. Det arbetsområde som lärarna anser tar störst plats i undervisningen är rörelse samt delen av kunskapskravet som behandlar rörelse.

Vårt resultat visar att vissa lärare upplever en svårighet i det att alltid vilja elevernas bästa, samtidigt som de måste följa vad som står i styrdokumentet. Det finns elever som kämpar och hela tiden gör sitt bästa för att nå ett högt betyg, men som inte når hela vägen. Att kämpa är inte ett kriterium som ska vägas in i betygsättning, vilket lärarna är medvetna om. Det blir en

balansgång mellan vad styrdokumentet säger och vad lärarna egentligen känner och i vissa fall vill, men i slutändan är det styrdokumentet som läraren utgår ifrån och går tillbaka till, vid både bedömning och betygsättning.

## Slutsatser

- Lärarnas metoder för att hantera gränsfall vid bedömning är att eleverna får visa sina kunskaper fler gånger, diskussioner med kollegor, viktning av elevernas kunskaper och användande av magkänslan i form av profession och erfarenhet. De använder sig dock aldrig av enbart magkänslan.
- Lärarnas metoder för att förebygga gränsfall vid bedömning är att delta i ämnesgrupper, filma eleverna, konkretisera kunskapskraven och utgå ifrån Skolverkets bedömningsstöd.
- Lärarna grundar tolkningen av ”till övervägande del” vid betygsättning av B och D på storleken på arbetsområdet i form av tid och antal träningstillfällen. Resonemang kring hur stor del, eller hur många procent av kunskapskravet som var uppfyllt förekom också.
- Det arbetsområde som lärarna anser viktigast är det som behandlar rörelse eftersom det tar störst plats i undervisningen.
- Svårigheterna som lärarna ger uttryck för är hur värdeorden ska tolkas och i vissa fall hur styrdokumentet är formulerade. Lärarna vill elevernas bästa samtidigt som de måste följa styrdokumentet, där bland annat kämpaglöd och hur eleverna mår inte får vägas in.

## Referenser

- Annerstedt, C. & Larsson, S. (2010). ”I have my own picture of what the demands are...”: Grading in Swedish PEH – problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*. Vol 16(2) s. 97-115. Doi: 10.1177/1356336X10381299
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. 2. uppl. Malmö: Gleerups utbildning
- Larsson, H. (2016). *Idrott och hälsa- igår, idag och imorgon*. Stockholm: Liber AB.
- Linde, G. (2012). *Det ska ni veta!: en introduktion till läroplansteori!*. 3., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Mustell, J. (2003). *Betygsättning i idrott och hälsa. Mötet mellan praxis och nationella riktlinjer*. Örebro: Örebro universitet.

- 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 question, *Sport, Education and Society*, 14(2) ss. 245-260, Doi: 10.1080/13573320902809195.
- Samuelsson, J. (2017). Betygshistorik. I Nordgren, K., Odenstad, D. & Samuelsson, J. [red.]. *Betyg i teori och praktik*. 3. uppl., Malmö: Gleerups Utbildning AB, ss. 21-38.
- Seger, I. (2014). *Betygsättningsprocess i ämnet idrott och hälsa- En studie om betygsättningsdilemman på högstadiet*. Liss. Örebro: Univ.
- Skolverket. (2011). *Kommentarmaterial till kursplanen i idrott och hälsa*. Stockholm: Edita.
- Skolverket. (2012). *Bedömningsstöd i idrott och hälsa 7-9*. Länk: <https://bp.skolverket.se/delegate/download/test/informationmaterial?testGuid=9AE509FEAF564EBFB67C1269D2F1F2FA> [2017-12-28]
- Skolverket. (2016a). *Betygsskalan och betygen B och D*. Stockholm: Taberg Media Group.
- Skolverket. (2016b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2016*. Stockholm: Elanders Sverige AB
- Svennberg, L., Meckbach, J. & Redelius, K. (2014). Exploring PE teachers' 'gut feelings': An attempt to verbalise and discuss teachers' internalised grading criteria. *European Physical Education Review*, 20(2), ss. 199-214. Doi: 10.1177/1356336X13517437
- Svennberg, L., Meckbach, J. & Redelius, K. (2016). Swedish PE teachers struggle with assessment in a criterion-referenced grading system. *Sport, Education and Society*, 2(1), ss. 1-13.