

Bedömning för vilket lärande?

Dedikation

*Till alla elever, med hopp om ett större fokus på progression än resultat
i bedömningspraktiken.*

Örebro Studies in Sport sciences 25



BJÖRN TOLGFORS

Bedömning för vilket lärande?

**En studie av vad bedömning för lärande *blir* och *gör*
i ämnet idrott och hälsa**

© Björn Tolgfors, 2017

Titel: Bedömning för vilket lärande? En studie av vad bedömning för
lärande *blir* och *gör* i ämnet idrott och hälsa.

Utgivare: Örebro University 2017
www.oru.se/publikationer-avhandlingar

Tryck: Örebro universitet, Repro 04/2017

ISSN 1654-7535
ISBN 978-91-7529-190-1

Abstract

Björn Tolgfors (2017): Assessment for *what* learning? A study of what is *performed* and *produced* in the formative assessment practice of physical education and health. Örebro Studies in Sport Sciences 25.

This dissertation deals with the didactic consequences of assessment for learning (AfL) in the subject of physical education and health (PEH) at three upper secondary schools in Sweden. The purpose of the study is to investigate how assessment for learning is realised in PEH and what triadic relations between the teacher, student and subject content are established in the formative assessment practice. The empirical material consists of group reflections within a Teacher Learning Community (TLC) as well as field studies, including lesson observations and semi structured interviews with both students and teachers. In the first step of the analysis the material is categorized by means of the five key strategies (William, 2010a), in order to identify different ways of working with AfL in upper secondary PEH. The second step is a combination of a governmentality (Foucault, 1978/1991b), a performativity (Ball, 2003) and a didactic (Hudson, 2002) analysis, which illuminates what triadic relations are established under different conditions of governance.

The findings highlight five fabrications of AfL in PEH, named after their most prominent features or functions, AfL *as*: i) Empowerment, ii) Physical Activation, iii) Grade Generation, iv) Constructive Alignment, v) Negotiation. "Among the products of discursive practices are the very persons who engage in them" (Davies & Harré, 2001, p. 263). Accordingly, different teacher and student subjects as well as characteristics of the subject content are constituted in each of these fabrications.

Moreover, the so called 'backwash effect' (Torrance, 2012) implies that the contrasting versions of AfL promote different kinds of learning, such as: i) increased autonomy, ii) participation in a community of practice, iii) criteria compliance, iv) acquisition of prescribed abilities, v) group development. However, the big idea of AfL is to adapt the teaching to the students and not the students to the knowledge requirements. Hence, this dissertation could serve as a basis for discussion on possible didactic implications of AfL in PEH.

Keywords: Assessment for learning (AfL), formative assessment, physical education and health (PEH), governmentality, performativity, the didactic triangle.

Björn Tolgfors, the institution for Health Sciences
Örebro University, SE-701 82 Örebro, Sweden, bjorn.tolgfors@oru.se

Innehåll

FÖRORD.....	9
KAPITEL 1.....	11
INLEDNING	11
Syfte	14
Avhandlingens disposition	15
KAPITEL 2.....	17
AVHANDLINGENS IDROTTSVETENSKAPLIGA RELEVANS.....	17
Det idrottsdidaktiska forskningsfältet	18
Bedömningsproblematiken i ämnet idrott och hälsa.....	22
Skolgymnastiken på 1980-talet	23
Från gymnastik till idrott	24
Från idrott till idrott och hälsa.....	26
Ifrågasättande av ämnets legitimitet runt millennieskiftet	27
Idrott och hälsa efter reformen 2011.....	30
Tidigare forskning om BFL i ämnet idrott och hälsa	34
Bedömning för lärande i vid bemärkelse	35
Autentisk bedömning	35
Alignment – en röd tråd mellan mål, undervisning och bedömning	38
Bedömningstekniker som syftar till att främja elevers lärande	40
Assessment literacy – att vara förtrogen med bedömning.....	43
BFL i idrottsläroarbildning	44
Kritisk forskning om bedömning i idrottsämnet.....	45
Sammanfattning av tidigare forskning om BFL i ämnet idrott och hälsa.....	47
KAPITEL 3.....	49
BFL UR ETT ALLMÄNDIDAKTISKT PERSPEKTIV.....	49
Bedömning för lärande-rörelsens framväxt	49
En konstruktivistisk syn på lärande.....	52
Det femte F:et.....	54
Relationen mellan summativ och formativ bedömning	54
Fem nyckelstrategier inom BFL	56
Tekniker inom BFL	58
Feedback	59

Kritik mot BFL.....	62
Konsekvenser av bristfällig implementering	63
Förslag på vidareutveckling av konceptet.....	67
Sammanfattning av kapitlet om BFL ur ett allmändidaktiskt perspektiv.....	69
KAPITEL 4.....	71
STYRNING I SKOLAN.....	71
Performativitet – vad styrningen producerar	74
Styrning och performativitet i ämnet idrott och hälsa	76
KAPITEL 5.....	81
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	81
Vetenskapsteoretisk orientering.....	81
Ett governmentality-perspektiv.....	82
Foucault som inspirationskälla.....	83
Kritik mot governmentality-forskning.....	86
Att studera styrning på mikronivå.....	88
Spänningsfältet mellan frihet – kontroll	89
Frihet: Självstyrning och kreativitet.....	90
Kontroll: Övervakning och normalisering.....	92
Från governmentality till performativitet	94
Ett performativitetperspektiv	95
Social konstruktion av subjekt och ämnesinnehåll	98
Didaktik	99
Den didaktiska triangeln	100
KAPITEL 6.....	103
METOD	103
Delstudie 1: Gruppreflektioner i ett Teacher Learning Community.....	103
Halvstrukturerade gruppintervjuer.....	104
Etiska överväganden vid deltagande forskning.....	105
Forskaren som ”insider”	106
Val av deltagare och skriftliga uppgifter	107
Bearbetning av material	108
Delstudie 2: Fältstudier genom deltagande observation och intervjuer ..	108
Deltagande observation av BFL i praktiken	108
Stegvisa frågor.....	110
Etiska överväganden vid fältstudierna.....	112

Strategiskt urval	115
Bearbetning av material	116
Analysens olika faser	117
Hur framställs BFL i ämnet idrott och hälsa?	117
<i>Hur och i vilken riktning</i> sker styrning genom BFL?	118
<i>Vad</i> produceras i den formativa bedömningspraktiken?	119
KAPITEL 7.....	123
RESULTAT	123
BFL:S FEM NYCKELSTRATEGIER I ÄMNET IDROTT OCH HÄLSA.....	123
1. Att tydliggöra målen	123
En inledande presentation av ämnesplanens mål	124
Att formulera om målen till frågor	125
Att låta eleverna sätta upp egna mål	126
Användning av bedömningsmatriser	127
2. Att skapa synliga tecken på lärande	130
Att tillgodose en progression i undervisningen	130
Samverkan mellan ämnen	131
Muntliga reflektioner i grupp	131
Skriftliga diskussioner via Facebook	132
3. Att ge feedback som utvecklar lärandet	133
Coaching-samtal	133
Feedback via en lärplattform.....	134
Bollande fram och tillbaka – på gott och ont	136
4. Att aktivera eleverna som resurser för varandra.....	137
Ledarskap i kombination med kamratbedömning.....	137
Feedbackgrupper.....	139
Elever som resurser i praktiken	139
5. Att engagera eleven som ägare av sitt eget lärande.....	140
Självbedömning.....	141
Att analysera sin egen livsstil.....	142
Friluftsliv under eget ansvar	143
Självvalda aktiviteter på fritiden.....	144
Från praxis till BFL som styrmedel på mikronivå.....	144
VAD <i>BLIR</i> OCH <i>GÖR</i> BFL I PRAKTIKEN?	145
Styrning som frihet.....	148
Självstyrning.....	148

Kreativitet	151
I riktning mot ett livsbrett och livslångt lärande.....	152
BFL som självständiggörande.....	153
En annan nyans av frihet.....	156
Då formella förmågor förringas	156
I riktning mot rörelseglädje och tränings effekt.....	159
BFL som fysiskt aktiverande	160
Styrning som kontroll.....	163
Normalisering	163
Övervakning	164
I riktning mot examination	167
BFL som betygsgenererande	168
En annan nyans av kontroll.....	172
Då formella förmågor förstärks	172
I riktning mot måluppfyllelse	173
BFL som konstruktivt länkande	174
Dialektiken mellan frihet - kontroll.....	177
Från frihet till kontroll	177
Från kontroll till frihet	179
I riktning mot elevinflytande	181
BFL som förhandlande	183
Sammanfattning av vad BFL gör med lärare, elever och innehåll	186
KAPITEL 8.....	189
DISKUSSION.....	189
Bedömning för <i>vilket</i> lärande?	190
Ytterligare reflektioner om vilket lärande som erbjuds.....	193
De nya vinnarna och förlorarna i bedömningspraktiken.....	196
Från mikro till makro	199
BFL som helhetskoncept	203
Ett resonemang om studiens tillförlitlighet och överförbarhet.....	208
Studiens huvudsakliga bidrag.....	212
KAPITEL 9.....	217
SUMMARY OF THE DISSERTATION	217
Introduction	217
The intertwined forms of assessment.....	217
Theory.....	219
Research design	219

Findings.....	220
Afl <i>as</i> empowerment	220
Afl <i>as</i> physical activation	223
Afl <i>as</i> grade generation	224
Afl <i>as</i> constructive alignment	226
Afl <i>as</i> negotiation.....	227
Discussion	229
REFERENSER	231
BILAGA 1:	251

Förord

Efter att ha arbetat som gymnasielärare i ämnena idrott och hälsa samt engelska sedan 1996 antogs jag år 2012 på forskarskolan idrott och hälsas didaktik (FIHD). Vi var femton doktorander vid tre olika lärosäten som ägnade oss åt praxisnära studier, med en fot i skolans idrottsundervisning och den andra i akademien. Det var mycket givande att titta på sin egen praktik med nya glasögon, vars skärpa slipades till genom det kollegiala lärandet mellan deltagarna i forskarskolan och dess ledare. Mitt första tack riktas därför till mina dåvarande handledare, Marie Öhman och Christer Ericsson. Bland övriga ledare inom FIHD spelade Håkan Larsson, Suzanne Lundvall, Jane Meckbach och Karin Redelius på GIH i Stockholm samt Tomas Peterson, Mikael Londos och Jan-Eric Ekberg på Malmö högskola stor roll för deltagarnas introduktion till det idrottsvetenskapliga forskningsfältet. Mikael Quennerstedt var ytterst ansvarig för Örebro universitets del inom FIHD, där en grupp på fem doktorander samåkte på resan ut i forskarvärlden.

Izabela Seger, Magnus Brolin, Andreas Jacobsson och Åke Huitfeldt ingick i sällskapet som jag kamperade ihop med i Örebros FIHD-filial. Med glädje ser vi tillbaka på både nationella möten och internationella konferenser i Manchester (England) och Auckland (Nya Zeeland).

För min del gav forskarskolan mersmak. Utan tvekan tackade jag därför ja till möjligheten att fortsätta på den inslagna vägen, efter min licentiatexamen 2014. Marie Öhman och Mikael Quennerstedt kunde dessutom tänka sig att fortsätta som mina handledare under den andra halvan av avhandlingsarbetet. Stort tack för det!

Johan Öhman har också stor del i min bildningsresa, då han både välkomnat mig som associerad till forskarskolan utbildningsvetenskap med inriktning mot didaktik (UVD) och deltagare i forskargruppen SMED. Utan att nämna övriga deltagare i dessa grupper vid namn, vill jag ändå tacka allihop för era inlägg vid olika seminarier och mer spontana diskussioner. Tillsammans med doktoranderna i UVD fick jag till exempel chansen att presentera mitt forskningsprojekt vid ECER-konferensen i Dublin (Irland) och åka på en skivarevecka till Kavalla (Grekland) under hösten 2016.

Johan Öhman var även kursansvarig för en intressant kurs i didaktik, inom ramen för min doktorandutbildning. Andra seniora forskare som ansvarat för givande teori- och metodkurser inom min utbildning är Mats Börjesson på Stockholm universitet och Ann Quennerstedt på Örebro universitet.

Min tacksamhet sträcker sig även till de opponenter jag haft förmånen att möta under forskningsprocessen. Jan Morawski ställde upp vid slutseminariet för min licentiatuppsats, medan Anders Jönsson var diskutant vid min licentiatexamen. Christian Lundahl bidrog med värdefulla kommentarer vid mitt slutseminarium för avhandlingen. Till disputationen har ännu en sakkunnig inom området, Jörgen Tholin, accepterat att ge sina synpunkter på avhandlingen, vilket jag uppskattar mycket. Tack även till Ninitha Maivorsdotter och Åsa Bäckström, som läst min text i egenskap av ämnesföreträdare för idrottsvetenskap. Dessutom har Andreas Bergh varit en informell kritisk vän, utifrån ett mer allmänt utbildningspolitiskt perspektiv, under hela resan.

Alla kollegor på Institutionen för Hälsovetenskaper med idrottsvetenskaplig inriktning på Örebro universitet har betytt mycket för mig i samband med den undervisning som ingått i doktorandtjänsten. Inte minst har Karin Andersson (programansvarig) och Jan Mustell (institutionschef) delat mitt intresse för bedömningsfrågor och andra didaktiska aspekter inom idrottslärarytbildningen. Min rumskamrat Robert Svensson och korridorssgranne Karl Jansson har varit ständiga diskussionspartners kring stora som små problem inom våra parallella forskningsprojekt.

De lärare och elever som bidragit till avhandlingens empiriska material har självfallet haft en avgörande betydelse för mitt projekt. Av forskningsetiska skäl kan jag tyvärr inte nämna dem vid namn. Om någon av deltagarna läser denna text, ska ni ändå veta att jag värderar er högt.

Avslutningsvis tillägnar jag familjen ett varmt och kärleksfullt tack, mer för att ni finns där än för någon konkret inblandning i avhandlingen. Pernilla, Tilda, Tuva och Alvin: I min privata bedömningspraktik får NI alltid med beröm godkänt, alldeles oavsett prestation!

KAPITEL 1

Inledning

Föreliggande avhandling handlar om bedömning för lärande (BFL) i ämnet idrott och hälsa på gymnasiet. Enligt Dylan Wiliam (2010a) innebär BFL att läraren fortlöpande bedömer läget i elevens lärande i förhållande till kursens mål, för att kunna ge så bra feedback som möjligt på vägen mot målpuppfyllelse. Under processen förväntas även eleven ställa sig själv frågorna: Vad är målet? Var befinner jag mig? Vad är nästa steg? Som frågorna antyder motsvarar BFL ett pedagogiskt förhållningssätt, som även brukar benämnas formativ bedömning. Begreppet används synonymt i denna avhandling. Oavsett benämning marknadsförs konceptet idag som nyckeln till en ökad målpuppfyllelse i skolan i stora delar av västvärlden (av bland andra Wiliam & Leahy, 2015) och så även i Sverige (Jönsson, 2010; Lundahl, 2011). Dessutom förespråkas det pedagogiska förhållningssättet inom det internationella idrottsdidaktiska forskningsfältet (se exempelvis MacPhail & Halbert, 2010; Hay & Penney, 2012; López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail & Macdonald, 2013; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013; Leirhaug & MacPhail, 2015). Konsensus på bedömningsfronten kan naturligtvis leda till något gott, om idrottslärare på fältet vägleds av forskningen och lyckas anpassa bedömningspraktiken efter densamma. Från en mer kritisk synvinkel utgör den allmänt positiva bilden av BFL däremot ett motiv till ytterligare forskning. Svårigheten att omsätta forskning i praktiken (eng. "the difficulty of 'putting research into practice'") (Wiliam, Lee, Harrison & Black, 2010, s. 51) föranleder en rad frågor, såsom, i mitt fall: Kan det verkligen vara så enkelt att BFL är lösningen på den bedömningsproblematik som bidragit till idrottsämnets ifrågasatta legitimitet? Vilka nya didaktiska implikationer kan uppstå när lärare försöker implementera konceptet?

Wiliam (2010a) liknar eleven vid en pilot som måste känna till målet för sin resa och kompassriktningen dit, för att öka sina chanser att nå fram. För att bygga vidare på metaforen motsvaras läraren då av flygledaren som sitter i kontrolltornet och ansvarar för vägledning, för att alla piloter ska kunna starta och landa på ett säkert sätt och kommunicera i det gemensamma flygrummet så väl som möjligt.

Metaforen motiverar en problematisering av BFL i termer av *styrning*, genom att undersöka *hur* och *i vilken riktning* eleverna styrs genom det pedagogiska förhållningssättet. Ur didaktisk synvinkel blir en relevant följdfråga dessutom vad styrningen genom BFL *producerar*, det vill säga vilka lärar- och elevsubjekt och vilket ämnesinnehåll som konstitueras under olika styrningsförhållanden.

En vid definition av bedömning för lärande anammas i studien. Det innebär att idrottsundervisning med integrerade bedömningsinslag såsom själv-, kamrat- och sambedömning samt olika former av autentisk bedömning inryms i intresseområdet. Av avgörande betydelse för vilka bedömningsformer som inkluderas i studieobjektet är att de kombineras med framåtsyftande feedback:

Assessment for learning is *any* assessment for which the first priority in its design and practice is *to serve the purpose of promoting pupils' learning*. It thus differs from assessment designed primarily to serve the purposes of accountability, or of ranking, or of certifying competence (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2002, i förordet, min kursivering).

I linje med citatet exkluderas summativ bedömning i möjligaste mån från undersökningen. Det är dock varken viktigt eller önskvärt att helt utesluta empiriskt material som relaterar till examinationer och betygsättning. Dessa bedömningsaspekter må vara av ringa intresse i fråga om *hur* BFL realiseras, men kan ha desto större relevans vid analysen av *i vilken riktning* det pedagogiska förhållningssättet styr.

Den formativa bedömningsprocessen innefattar fem nyckelstrategier, som går ut på att: 1. Dela målen, 2. Synliggöra lärande genom klassrumssamtal och aktiviteter, 3. Ge feedback, 4. Aktivera eleverna som resurser för varandra, 5. Aktivera eleven som ägare av sitt eget lärande. Dessa nyckelstrategier beskrivs som strama men anpassningsbara (eng. "tight but loose") (Wiliam, 2011b; Lundahl, 2011). Det innebär att BFL presumtivt kan ta sig olika uttryck då lärare och elever tolkar och realiserar nyckelstrategierna.

Patricia Broadfoot (2002) konstaterar att;

we cannot assume that assessment – or indeed any other educational practice – will work in the way intended (s. 288).

En utgångspunkt för studien är följaktligen att det inte är givet att ett flexibelt pedagogiskt förhållningssätt alltid motsvarar den föreskrivna versionen. Det är snarare troligt att olika versioner av BFL kan uppstå interaktivt mellan lärare och elever i praktiken.

Studier av styrning bedrivs inte sällan utifrån ett governmentality-perspektiv (Foucault, 1978/1991b). I föreliggande avhandling appliceras perspektivet på en mikronivå, med stöd av forskare som tidigare studerat styrning i idrottsämnets undervisningspraktik (Öhman, 2007; Gore, 1997). I denna avhandling kompletteras governmentality-perspektivet av ett performativitetperspektiv (Ball, 2000, 2003), då in-tresset riktas mot vad styrningen genom BFL producerar. De kulturella mönster (fabrikationer) som tar form i den formativa bedömningspraktiken under olika styrningsförhållanden betraktas nämligen som avgörande för vilka didaktiska relationer som etableras mellan lärare, elever och ämnesinnehåll.

Projektet genomförs inom ett didaktiskt forskningsfält där det finns behov av mer kunskap:

Forskningen är närmast obefintlig om vad som händer när en allt större del av den didaktiska relationen – lärare-elev-innehåll – formaliseras och elevens beteenden, verksamhet och prestationer kontinuerligt är i blickfånget (Forsberg, 2014, s. 61).

Min ambition är bidra med en pusselbit från idrottsämnet inom det eftersatta område som Eva Forsberg (2014) identifierat.

Dagens idrottslärare står inför ett tvetydigt bedömningsuppdrag. Å ena sidan hålls de ansvariga för en likvärdig bedömning, med avseende på mätbarhet, jämförbarhet och rättssäkerhet. Å andra sidan ska elevernas individuella behov och förutsättningar tas i beaktande och deras kreativitet stimuleras till förmån för personlig utveckling och mångfald (GY11). Historiken kring dessa paradoxala förutsättningar beskrivs mer ingående i kapitlet om studieobjektet bedömning för lärande, i form av två konkurrerande bedömningsdiskurser (Broadfoot & Black, 2004). Utmaningen som ligger i det tvetydiga bedömningsuppdraget har en kontextuell betydelse i studien, där de konkurrerande bedömningsdiskurserna utgör ett spänningsfält mellan frihet – kontroll. Inom detta spänningsfält betraktas BFL som ett pedagogiskt styrmedel på mikronivå, vars produktiva potential föranleder följande syfte.

Syfte

Föreliggande studie fokuserar på den styrning som sker genom bedömning för lärande i ämnet idrott och hälsa på gymnasiet och dess didaktiska konsekvenser. Det innebär att lärares och elevers handlingar under idrottslektionerna och deras sätt att uttrycka sig om formativ bedömning i olika intervjusituationer är av intresse i studien. I deltagarnas framställningar av BFL kan olika styrningsförhållanden identifieras, vilka är av avgörande betydelse för vad som produceras i den formativa bedömningspraktiken.

Syftet med studien är att undersöka hur bedömning för lärande tar sig uttryck i ämnet idrott och hälsa samt vilka didaktiska relationer mellan lärare, elever och ämnesinnehåll som etableras under olika styrningsförhållanden. Den övergripande forskningsfrågan lyder därmed: Vad *blir* BFL i praktiken och vad *gör* BFL med lärare, elever och innehåll i ämnet idrott och hälsa på gymnasiet?

Forskningsfrågan preciseras med följande frågeställningar:

- i. Hur kommer de fem nyckelstrategierna till uttryck i lärares och elevers framställningar av BFL?
- ii. Hur och i vilken riktning sker styrning genom BFL?
- iii. Vilka didaktiska relationer mellan lärare, elever och ämnesinnehåll etableras genom BFL under olika styrningsförhållanden?

Avhandlingens disposition

Efter det inledande kapitlet sker en inplacering av mitt avhandlingsprojekt i det idrottsvetenskapliga forskningsfältet med didaktisk inriktning. En tillbakablick på bedömningsproblematiken i idrottsämnet övergår sedan i en redovisning av tidigare forskning om BFL i ämnet idrott och hälsa, som därmed sätts i förgrunden till studien.

Därefter ges en allmändidaktisk bakgrund till studieobjektet bedömning för lärande, genom en kortfattad historik, en redogörelse för dess principer och de fem nyckelstrategierna i BFL. En beskrivning av några vanliga bedömningstekniker inom det pedagogiska förhållningssättet följs av ett avsnitt om kritik som riktats mot konceptet.

Eftersom studiens kunskapsobjekt är styrning i skolan och dess didaktiska konsekvenser, redovisas tidigare forskning om styrning och performativitet (vad styrningen producerar) i utbildningssammanhang, som en inflygning mot studiens teorikapitel.

I avhandlingens teoretiska utgångspunkter relateras tre perspektiv till varandra; governmentality, performativitet och didaktik. Det syftar till att ge läsaren möjlighet att sätta sig in i premisserna för studiens analyser, för att kunna bekräfta eller tvärtom ifrågasätta dem. I metodkapitlet, därefter, beskrivs tillvägagångssättet vid de båda delstudierna i den empiriska undersökningen och analysens olika steg.

Resultatkapitlet inleds med en beskrivning av hur de fem nyckelstrategierna i BFL tar sig uttryck i ämnet idrott och hälsa. I den efterföljande styrningsanalysen betraktas BFL som ett styrmedel på mikronivå, i spänningsfältet mellan frihet och kontroll. De styrningsförhållanden som råder har en avgörande betydelse för BFL:s produktiva funktion. Analysen visar vilka didaktiska relationer som etableras mellan lärare, elever och ämnesinnehåll beroende på vilken form av styrning som dominerar i den formativa bedömningspraktiken.

I diskussionen relateras bland annat studiens resultat till tidigare forskning, genom frågor som riktar fokus mot vilket lärande som möjliggörs och vilka nya vinnare och förlorare som fostras i ämnet idrott och hälsas formativa bedömningspraktik. Resultaten lyfts även upp från mikronivå till makronivå, då ett mer övergripande didaktiskt resonemang förs kring BFL i ämnet idrott och hälsa. Dessutom erbjuds läsaren ett förslag på hur BFL kan fungera som ett helhetskoncept i ämnet idrott och hälsa på gymnasiet.

KAPITEL 2

Avhandlingens idrottsvetenskapliga relevans

The handbook of Physical Education (Kirk, Macdonald & O’Sullivan, 2006) ger bilden av att det idrottsdidaktiska fältet i stora drag innefattar forskning om lärares undervisning, elevers lärande och läroplansteoretiska problem i ämnet idrott och hälsa (teaching, learning and curriculum in PE). Didaktiska forskningsfrågor studeras utifrån en rad olika perspektiv, såsom filosofiska, sociologiska, feministiska, kritiska, historiska, post-moderna/-strukturalistiska/-koloniala, fysiologiska och socialpsykologiska. Fokus ligger till exempel på vilka elevgrupper som gynnas eller missgynnas i undervisningspraktiken eller vad som karaktäriserar själva ämnesinnehållet och hur det framstår i förhållande till ämnet idrott och hälsas samhällsnyttiga syfte. Grupperna av intresse kan exempelvis vara baserade på genus, etnicitet, olika grad av idrottsutövande på fritiden, funktionshinder, samhällsekonomisk standard eller föräldrars utbildningsnivå. Olika perspektiv på lärande och hälsa är andra framträdande infallsvinklar vid studier av idrottsämnet i skolan.

Routledge’s Handbook of Physical Education Pedagogies (Ennis, 2016) bygger vidare på det gedigna arbete som genomfördes ett decennium tidigare. Redaktören, Catherine D. Ennis, beskriver det som att medförfattarna i den nya handboken kollektivt ”står på föregångarnas axlar”. Den nya handboken handlar inte i lika hög grad om att redogöra för olika perspektiv som kan appliceras på idrottsundervisningen. I versionen från 2016 samarbetar snarare författarna med att framställa en väv av trådar som representerar de centrala frågor som studerats på det aktuella fältet under 2000-talet. En vägledande forskningsfråga för hela projektet är:

What are the historical events that have shaped our perspectives into a preferred pedagogy and how will they continue to influence these key areas of study today and in the future? (s. 1).

Handboken innefattar såväl läroplansteoretiska aspekter och policyfrågor som olika infallsvinklar på idrottsämnet i både skola och lärarutbildning. Kapitel inriktade mot anpassad idrottsundervisning, transfor-

mativ pedagogik, kognition och motivation innebär att verket som helhet ger en samlad bild av (kritisk) forskning om pedagogiska metoder och trender i idrottsämnet.

Då en diskussion om vilket lärande som främjas genom BFL i ämnet idrott och hälsa och vilka vinnare och förlorare som fostras i bedömningspraktiken förs i denna avhandling kan även den placeras in i det idrottsvetenskapliga fältet med didaktisk inriktning.

Det idrottsdidaktiska forskningsfältet

I Sverige har en rad avhandlingar och ett stort antal artiklar publicerats inom det idrottsdidaktiska fältet. Forskningsfrågor av intresse har på ena eller andra sättet haft att göra med den didaktiska relationen mellan lärare, elev och ämnesinnehåll. Claes Annerstedt (1991) var först ut med sin avhandling i början av 1990-talet. Icke desto mindre spanade Katarina Schenker (2011) vidare efter idrottsdidaktik ett decennium in på 2000-talet, då hon fortfarande såg det som ett eftersatt område. De tre didaktiska frågorna *vad*, *hur* och *varför* har dock varit vägledande i ett flertal avhandlingar däremellan. Här följer en översiktlig sammanfattning av några av dem, för att visa på olika didaktiska problem som studerats.

Vad: Vilket ämnesinnehåll föreskrivs i nationella styrdokument och lokala arbetsplaner och hur stämmer det överens med vad som erbjuds i undervisningspraktiken? Vilket lärande möjliggörs, vilka kroppar formas och vilka subjekt konstitueras i praktiken?

Mikael Quennerstedt (2006) har exempelvis bidragit till förståelsen av vilket ämnesinnehåll som konstitueras och vilka förutsättningar för meningsskapande som erbjuds eleverna i ämnet idrott och hälsa. Bland de olika samexisterande diskurser som identifieras i hans avhandling har den så kallade "aktivitetsdiskursen" en särställning, även om "social fostran" också är framträdande. Ämnesinnehållet består av ett stort antal fysiska aktiviteter, som eleverna förväntas prova på för att vara fysiskt aktiva. Samarbete, goda relationer och rörelseglädje lyfts dessutom fram som viktiga aspekter av meningskapandet. Dessa resultat härstammar från en tid då Lpo/Lpf94 definierade riktlinjerna för verksamheten.

Med utgångspunkt i samma läroplan har Jan-Eric Ekberg (2009), genom en läroplansteoretisk studie, påvisat en avvikelse beträffande

hur ämnets *lärobjekt* ter sig på olika arenor. På formuleringsarenan skrivs en funktionell form av fysiska aktiviteter och begreppslik utveckling och förståelse för hälsa och livsstil fram. Efter en viss omvandling på transformeringsarenan erbjuds däremot formaliserade idrotter, där fokus ligger på utveckling av olika fysiska kvaliteter på realiseringsarenan.

Under i stort sett samma tidsperiod intresserade sig Marie Öhman (2007) för ”hur ett visst sätt att handla och tala om kropp och rörelse” framträder i undervisningspraktiken. Hennes studie visar hur eleverna fostras till att ta eget ansvar för sin kropp och hälsa i enlighet med den dominerande fysiologiska diskursen, genom en interaktiv process av styrning – självstyrning. Det innebär att även nästa didaktiska fråga berördes i hennes forskningsprojekt:

Hur: På vilket sätt genomförs undervisningen i ämnet idrott och hälsa?

Den frågan var även vägledande för Inger Karlefors (2002), som har undersökt hur idrottsämnet inkluderas i ämnesöverskridande teman och vad som blir konsekvenserna av det. Den största förtjänsten tycks vara att idrottsläraren framstår som engagerad och samarbetsvillig, vilket kan resultera i en högre status på skolan.

Ett lärarfokus påträffas även i Konstantin Kougioumtzis (2006) komparativa studie mellan svenska och grekiska idrottslärares sätt att se på undervisning. Jämförelsen pekar på specifika nationella förutsättningar för idrottsämnet, vilket leder vidare till ännu en didaktisk fråga:

Varför: Vilka kontextuella omständigheter avgör vad som får utrymme i idrottsundervisningen?

Vad gäller inhemska förhållanden, lyfter exempelvis Mikael Londos (2010) fram idrottsrörelsens stora inflytande över undervisningspraktiken, då lagbollspel i allmänhet och fotboll i synnerhet reproduceras i skolämnet idrott och hälsa.

Dessutom begrundar vissa avhandlingar liknande didaktiska frågor ur ett historiskt perspektiv. Barbro Carli (2004) redogör för hur flickor missgynnats i idrottsämnet alltsedan den (enligt henne) förödande samundervisningsreformen i slutet av 1980-talet. Björn Sandahl (2005) bidrar med en mer generell bild av hur det svenska idrottsämnet förändrats över tid. Dessutom problematiserar Katarina Swartling Widerström (2005) vad det innebär att vara eller ha en kropp och pekar på

skillnaden mellan en dualistisk och holistisk syn, med utgångspunkt i fackliga tidskrifter och kursplaner från olika årtionden.

I avdelningen nyare avhandlingar har till exempel Torun Mattson (2016) studerat expressiva dansuppdrag som utmanande läruppgifter i ämnet idrott och hälsa. Hennes studie är ytterligare ett exempel på hur vad- och hur-frågor kan problematiseras, genom en interventionsstudie där estetiska lärprocesser i en kroppslig praktik präglar ämnesinnehållet.

Det idrottsdidaktiska forskningsfältet består emellertid inte endast av avhandlingar. Ett svenskt forskningsprojekt som involverat forskare på fyra olika lärosäten på senare tid går under namnet KUL-projektet (KUL är en akronym av kunskap, undervisning, lärande). I detta projekt fokuserar de inblandade, i olika konstellationer, på *elevers lärande* i ämnet idrott och hälsa utifrån ett sociokulturellt perspektiv (Quennerstedt et al., 2014a). En rad artiklar har publicerats inom projektet, varav ett par nämns här, medan andra tas upp där de har relevans senare i avhandlingen. Quennerstedt et al. (2014a) inkluderar både språkliga och förkroppsligade uttryck i de kommunikativa handlingar som uppmärksammas i idrottsundervisningen. Detta sker med stöd i Deweys transaktionella perspektiv på meningsskapande såväl som Vygotskijs sociokulturella perspektiv på lärande. Ett gemensamt drag i dessa teorier är att;

knowledge is constituted in a social context and, consequently, that interaction and communication between people are crucial for learning (Quennerstedt et al., 2014a, s. 285).

Dessutom medger det transaktionella perspektivet att forskarna även tar materiella artefakter i beaktande i interaktionen med lärare och elever. Bollar, gymnastikredskap och musik får olika innebörd för deltagarna, beroende på deras tidigare erfarenheter och vad artefakterna används till i undervisningspraktiken.

Beträffande lärandeteori menar Mikael Quennerstedt, Marie Öhman och Kathleen Armour (2014b) att;

there is a tendency to use it to prescribe best ways to teach or coach rather than using learning theories as *ways to explore learning* (s. 889).

Därför lyfter de fram några utmaningar inom det idrottsdidaktiska forskningsfältet. För det första anser de att förståelsen av lärande inte

får begränsas till kognition, utan måste inbegripa både praktiska och förkroppsligade aspekter. För det andra måste deltagarnas individuella förutsättningar tas i beaktande vid studier av situerat lärande, där deltagandet i en praxisgemenskap (eng. "a community of practice") observeras. För det tredje måste ett vidare institutionellt, socialt och kulturellt sammanhang inkluderas i undersökningarna, för att ta hänsyn till kontextuella influenser till det som sker i undervisningssituationen. Avslutningsvis menar forskarna att maktrelationer måste synliggöras i studier som fokuserar på elevers förvärv av kunskap, medan didaktiska teorier bör framhållas vid studier som fokuserar på lärande genom deltagande. Dessa utmaningar har jag till viss del låtit mig inspireras av, varför jag återkopplar till dem i avhandlingens diskussion.

Ett exempel på hur andra forskare inom KUL-projektet tagit sig an dylika utmaningar hittar vi i en artikel av Håkan Larsson och Inger Karlefors (2015), som ser olika rörelsekulturer i samhället som kontextuella influenser till innehållet i idrottsundervisningen. Med inspiration från Lars-Magnus Engström (som i sin tur inspirerats av Pierre Bourdieu) undersöker de olika logiker inom dessa rörelsekulturer: En *sportlogik*, enligt vilken det är viktigt att tävla och vinna, en *sport-tekniklogik*, som framhåller vikten av att utveckla grenspecifika färdigheter, en *fysisk träningslogik*, där träningseffekten under lektionerna ses som viktig och en *danslogik*, vilken medger att estetiska aktiviteter får utrymme och dessutom värdesätts i undervisningen. Forskarna observerar en rad olika moment som "ser ut att motsvara dessa logiker" i det videofilmade materialet. Aktiviteterna som utförs ser dock ut som om de är anpassade till de förutsättningar som gäller i skolan. Den logik som, enligt forskarna, har störst potential i fråga om lärande är danslogiken. Det som särskiljer denna är att arbetssättet innefattar en kollektiv problemlösning, då elever får i uppgift att analysera den aktuella musiken och sätta ihop en koreografi till den:

Contrary to most other lessons, the students are introduced to a comparatively distinct problem and are able to deliberate on this problem to find solutions that are not predetermined (Larsson & Karlefors, 2015, s. 584).

Det lärande som lyfts fram av forskarna innebär produktion snarare än reproduktion av kunskap, då inga rätt eller fel sätt att lösa uppgiften begränsar elevernas läroprocess. Vidare innebär Larssons och Karlefors

forskningsmetod att de intresserar sig för praktiska och förkroppsligade tecken på lärande, istället för att undersöka vilka kunskaper eleverna förvärvat rent kognitivt.

Om man intresserar sig för vad elever lär sig i idrottsundervisningen är det även rimligt att fokusera på *bedömningspraktiken i ämnet idrott och hälsa*. Enligt Peter Hay (2006) har bedömningsforskning fått en allt starkare position inom det idrottsdidaktiska fältet, då bedömningsfrågor per automatik knyter an till frågor om läroplan, undervisning och lärande. Bedömning sker alltid i ett sammanhang då läraren förhåller sig till ämnets mål och kunskapskrav och omsätter styrdokumentens formuleringar i undervisningspraktiken för att skapa förutsättningar för elevernas lärande. Det innebär att didaktiken i idrottsämnet med fördel kan problematiseras genom studier av bedömning. Bedömningsrelevans inom didaktisk forskning har dock tidigare uppmärksamats i betydligt större utsträckning i allmäntdidaktiken än i idrottsdidaktiken, varför Hay (2006) ser ett behov av vidare forskning om bedömning inom det idrottsdidaktiska fältet:

[A]ssessment is increasingly becoming an important point of practice, research and philosophical focus within education discussion, the depth and extent of which is not as readily apparent within the physical education academic community (s. 312).

Denna kunskapslucka vill jag bidra till att fylla, genom föreliggande studie av bedömning för lärande i ämnet idrott och hälsa. Några andra svenska forskare har också riktat intresset mot olika bedömningsfrågor på senare tid (Se exempelvis Redelius & Hay, 2009, 2012; Annerstedt &, 2010; Svennberg, Meckbach & Redelius, 2014, 2016; Svennberg 2016, 2017; Tidén, 2016), vilket tyder på att forskningsområdet är synnerligen aktuellt.

Nedan följer ett kapitel om bedömningsproblematiken i ämnet idrott och hälsa. Den historiska tillbakablicken avslutas med ett avsnitt om tidigare forskning av relevans för BFL i ämnet idrott och hälsa på gymnasiet.

Bedömningsproblematiken i ämnet idrott och hälsa

Avhandlingens idrottsdidaktiska inriktning motiverar en översiktlig beskrivning av hur synen på bedömning i idrottsämnet har förändrats

över tid. Återblicken tar sin början runt 1980, då avhandlingens studieobjekt BFL såg dagens ljus i England. Den svenska bedömningsproblematiken som skildras är dock huvudsakligen av annan karaktär än formativ, beroende på de förhållanden som rådde i bedömningspraktiken under föregående läroplaner. Det har inte gjorts mycket forskning på ämnet idrott och hälsa i gymnasiet, varför jag i vissa fall valt att använda referenser som är inriktade på grundskolan, för att ge en så trovärdig bild av bedömningsproblematiken som möjligt. Tillbakablicken når så småningom fram till dagens situation, då många idrottslärare i Sverige strävar efter att anlägga ett BFL-perspektiv på sin undervisning, i samklang med den aktuella ämnesplanen för idrott och hälsa (GY11). Så är fallet för den grupp av idrottslärare som bidrar med empiriska exempel till föreliggande studie av BFL i ämnet idrott och hälsa.

Skolgymnastiken på 1980-talet

På golvet i gymnastiksalen hade den så kallade gymnastikläraren alltsedan Lgy 65 och Lgy 70 lett eleverna i ”konditionsbefrämjande och allsidig undervisning som skulle skapa förståelse och intresse för fysisk aktivitet” (Annerstedt, 1989, s. 29). I och med samundervisningsreformen från 1980 rekommenderades integrerade elevgrupper. Flickor och pojkar skildes dock åt ibland ändå, för att skapa mer homogena grupper att arbeta med. När det till exempel gällde konditionsträning skulle den anpassas efter kön, kroppsbyggnad och träningsstillstånd. Gymnastiken anpassades också efter pojkars och flickors olika förutsättningar (Annerstedt, 1989).

Sandahl (2005) lyfter fram bollspel, gymnastik och friidrott som de vanligaste grenarna inom ramen för undervisningen. Vidare uppgav lärarna på 1980-talet främst funktionella och rekreativa målsättningar med ämnet. Detta innebar att det tidigare framträdande estetiska syftet, som framförallt hade betonats av kvinnliga lärare, hade börjat falla tillbaka i rangordningen. Ett exempel på ett funktionellt mål var att ”bi-bringva eleverna bestående intresse och behov av fysisk aktivitet”, medan en rekreativ målsättning var ”att få så många elever som möjligt motiverade, att känna rörelseglädje” (Sandahl, 2005, s. 155). Prestationsinriktade mål framhölls också av idrottslärarna, i termer av ”att ge kunskaper och färdigheter i idrott, träning och motion” (a.a., s.

155). Av särskilt intresse, med avseende på bedömningsproblematiken i ämnet, är dock att endast en procent av idrottslärarna som Sandahl refererar till, ansåg att läroplanen var viktig att följa i undervisningen. Utan en gemensam referensram för undervisningen var sannolikt en likvärdig bedömning svår att åstadkomma. Bedömningen baserades därför ofta på tester och mätningar av fysiska prestationer, för att eleverna skulle kunna rangordnas i enlighet med normalfördelningskurvan i det relativa betygssystemet, från betyg ett till fem.

Mätningarna inom ramen för betygssystemet var dock förenade med vissa problem, som till exempel att elevernas prestationer bedömdes utifrån en norm baserad på hur andra elever presterade, vilket per automatik ledde till en konkurrenssituation i ämnet. Systemet *skulle* påvisa skillnader mellan eleverna, som dessutom skulle kunna placeras in i olika kategorier; 7 % skulle få betyg 1, 24 % betyg 2, 38 % betyg 3, 24 % betyg 4 och 7 % betyg 5. I och med Lgr 80 ersattes visserligen de exakta procenttalen (i grundskolan) med anvisningen att betyget tre skulle vara normalbetyget, medan fler elever i en klass skulle ha betyg två och fyra än ett och fem (Tholin, 2006). Efter denna nyansering fortlevde det relativa betygssystemet fram till 1994.

Formativ bedömning, i syfte att coacha *alla* elever mot nästa steg (och eventuellt ett högre betyg), föll på sin egen orimlighet under dessa förhållanden. Eftersom en sortering *skulle* ske vore det ju problematiskt om för många elever visade på en god utveckling och presterade på topp. Det förelåg därför en risk att idrotten skapade och befäste vinnare och förlorare i skolan, och inte bara i idrottsrörelsen, eftersom det rådde konkurrens om betygen i ämnet.

Från gymnastik till idrott

1987 kom en ny kursplan för idrottsämnet i gymnasieskolan. Claes Annerstedt (1989) beskriver direktiven för hur ämnet skulle utformas som friare än tidigare. Ett större ansvar för planering, genomförande och utvärdering lades över på eleverna. En baskurs omfattade fem huvudmoment: träningslära, ergonomi och hälsa, idrottsaktiviteter, rörelse, rytm och dans samt friluftsliv. Därutöver fanns intressekurser, där eleverna fritt kunde välja fysiska aktiviteter efter eget intresse. Annerstedt (1989) menar att lärarens roll därmed förändrades från den undervi-

sande till den organiserande. Ämnet bytte namn från gymnastik till idrott, då influenserna från idrottsrörelsen blivit allt starkare. Då både målsättningen och innehållet vidgades och samundervisning sågs som viktig för jämställdheten, blev många lärare splittrade och osäkra på själva meningen med skolidrotten (Annerstedt, 2001). Enligt Carli (2004) resulterade samundervisningen otvetydigt i att pojkar gynnades på flickors bekostnad. Detta visade sig i betygsstatistiken, då flickor och pojkar nådde snarlika betyg i klasser där de separerades under idrottslektionerna medan pojkar fick betydligt högre betyg än flickor vid samundervisning, oavsett om idrottsläraren var man eller kvinna. Namnbytet från gymnastik till idrott ledde till att medias rapportering av idrottsrörelsens tävlingar och matcher hade stort inflytande över undervisningen. Tävlingsidrott och lagbollspel gjorde följaktligen intåg i idrottsundervisningen. Även om det var vanligt med olika alternativ i undervisningen på gymnasiet, ledde tillgången till bollhallar till alltmer bollspel i skolan. Carli (2004) pekar ut samundervisningsreformen som början till "undergången" för ämnet, då moment som gymnastik, estetik och dans började föringas. Varken manliga eller kvinnliga idrottslärare lyckades stå emot den patriarkala genusordningen som, enligt Carli, rådde i undervisningspraktiken.

Håkan Larsson et al. (2010) bekräftar att samundervisningen var till pojkarnas favör, eftersom betoningen på fysisk träning, bollspel och lek överfördes från den mer maskulina "pojkidrotten" till samundervisningen. Estetiska rörelseformer från den gamla "flickgymnastiken" fick däremot ett minskat utrymme i samundervisningen:

Paradoxalt nog, kan man säga, uppstod alltså de könsmonster som vi idag uppfattar som problematiska i idrott och hälsa som en följd av organisatoriska förändringar motiverade av uttryckliga jämställdhetssträvanden (Larsson et al., 2010, s. 6).

Sandahl (2005) är däremot inte lika säker på att en sådan slutsats kan dras. För det första hade flickfotboll blivit allt populärare som föreningsidrott, varför fotboll och andra bollspel inte längre endast tilltalade pojkar i skolans idrottsundervisning. Dessutom anpassades de vanligt förekommande bollspelen till den blandade målgruppens förutsättningar, genom att till exempel inslag av kroppskontakt reducerades.

Oavsett vilken beskrivning av samundervisningsreformen som ligger närmast verkligheten visar osäkerheten att utbildningspolitisk styrning inte alltid får de konsekvenser man tänkt sig. Idrottslärare påverkas inte endast av det som står i läroplanen utan även av den tävlingslogik som gäller i idrottsrörelsen och av elevernas inflytande. Birgitta Fagrell et al. (2009) framhåller till exempel att bollspelande pojkar varit mest framgångsrika när det gäller att påverka planeringen av undervisningens innehåll. Detta förhållande speglades även i bedömningen, då idrottsämnet blev det enda i vilket pojkar generellt sett fick högre betyg än flickor.

Från idrott till idrott och hälsa

Då Lpf94 instiftades förändrades synen på ämnet, vilket blev tydligt då dess namn förändrades från idrott till idrott och hälsa. Ett holistiskt hälsoperspektiv anlades på undervisningen, då sambandet mellan livsstil, livsmiljö, hälsa och livskvalitet skulle belysas (Annerstedt, 2001).

Enligt Sandahl (2005) var de vanligast förekommande formerna av fysiska aktivitet vid det laget bollspel och fysisk träning. Det senare hade fått ett ökat utrymme, som en möjlig konsekvens av gymkulturens uppsving i samhället utanför skolan. Det målrelaterade systemet innebar att syftet med de fysiska aktiviteterna främst låg i framtiden, som ett medel för att uppnå hälsa. Genom studier i, om och genom fysiska aktiviteter skulle eleverna utveckla sin förmåga att ta eget ansvar för sin livsstil och hälsa. Det skulle vara nyttigt för dem under resten av livet. Sandahl (2005) framhåller dessutom att de rekreativa aspekterna på ämnet idrott och hälsa fick allt större betydelse ju närmare sekelskiftet vi kom.

Elevernas kunskaper och färdigheter bedömdes numera i termer av IG, G, VG och MVG, utifrån hur väl de uppnått målen för kurserna idrott och hälsa A och idrott och hälsa B (Lpf94). Men, vad karaktäriserade i själva verket lärarnas bedömningsgrunder? Fagrell et al. (2009) har identifierat en samling normer som låg till grund för lärarnas betygssättning, i stället för de hälsorelaterade kunskaper som beskrevs i betygskriterierna för ämnet: 1) en skötsamhetsnorm, där närvaro, tidspassning, engagemang, kamratskap och att ha rätt utrustning sågs som

viktiga delar. 2) En aktivitetsnorm, som avsåg just graden av fysisk aktivitet under lektionen. 3) En färdighetsnorm, där färdigheter i olika idrottsgrenar och ledarskap framhölls. 4) En prestations- och resultatnorm, där mätbara resultat och fysiska prestationer var av stor vikt vid bedömningen. Förutom skötsamhetsnormen, kan dessa normer sägas ha gynnat pojkarna på flickornas bekostnad. Enligt Fagrell et al. (2009) förknippas egenskaper som att vara aktiv, snabb, stark och en god ledare traditionellt sett med manlighet.

Ifrågasättande av ämnets legitimitet runt millennieskiftet

Ämnet idrott och hälsa började ifrågasättas allt mer under den period då Lpf94 fortfarande gällde. Vad lärde sig eleverna egentligen av de fysiska aktiviteterna i sig? Vilka elever inkluderades respektive exkluderades i undervisningen och därmed även vid bedömningen? Var idrott och hälsa ett bildningsämne eller inte? Det började bli svårt att motivera ämnets plats i gymnasiet. Enligt Jörgen Tholin (2006) motiverades dess existens ofta i förhållande till andra variabler. Ämnet gavs ingen egen identitet utan idrott och hälsa ansågs behövas som en motvikt till de teoretiska ämnena och allt stillasittande vid datorer i skolan. Vidare kunde Tholin (2006) konstatera att de lokala kursplanerna visade på en diskrepans mellan breda syftesformuleringar och snäva bedömningskriterier:

Idrottslärare talar ofta i de övergripande syftestexterna om att ämnet ska ses som en helhet. Ändå ger betygskriterierna på många skolor ett fragmentariskt intryck där idrottslärare väljer att lyfta fram vissa delar där det går att formulera mätbara kriterier och lämna annat ute (s. 156).

Ett annat uttryck för ämnets ifrågasatta legitimitet var enligt Tholin (2006) att vissa elever fick högsta betyget i kursen, trots att de inte ens nått upp till alla kriterier för ett godkänt betyg. Vid betygssättningen tycktes många lärare till exempel se mellan fingrarna och ge dispens för bristfällig måluppfyllelse för duktiga lagbollspelare.¹ Det bekräftas av Londos (2010), som har undersökt relationen mellan ämnet idrott och hälsa på gymnasiet och föreningsidrott. Enligt de idrottslärare han

¹ Tholin (2006) refererar till Skolverkets nationella utvärdering 2004.

intervjuat var det viktigaste att eleverna var fysiskt aktiva på lektionerna. När eleverna väl skulle bedömas var det däremot deras idrottsliga färdigheter som spelade störst roll. "Det är färdigheter som eleverna redan har som bedöms snarare än förvärvade kunskaper i idrottsundervisningen" (Londos, 2010, s. 207). Lagbollspel hade högst status beträffande vad som sågs som viktigt att kunna i ämnet. Elever som inte gillade bollspel slapp att delta. Men då diskvalificerade de sig själva från möjligheten att nå de högre betygen. Undervisningen lade tonvikt på ett görande snarare än ett lärande. Detta motiverades av att fysisk aktivitet är viktigt för hälsan och leder till rörelseglädje. Denna fysiska aktivitetsdiskurs baserades även på logiken att lektionerna skulle ge en träningseffekt och att elevernas prestationer bäst kunde synliggöras genom olika tävlingsmoment. Då idrottslärare fokuserade på elevernas fysiska resultat, menar Londos (2010) att det främst var det kroppsliga kapitalet som värdesattes vid bedömningen. Viljan att anstränga sig sågs som mer betydelsefull än teoretiska kunskaper om vad träningen gav, till exempel utifrån ett hälsoperspektiv. Det innebär att idrottsämnet urskilde sig från skolans övriga ämnen i fråga om bedömningsgrunder. Londos (2010) hävdar att: "Om eleverna inte lär sig något nytt i ämnet idrott och hälsa, och innehållet består av aktiviteter hämtade från idrottsfältet, kommer en reproduktion av idrottssamhället att bli det som präglar ämnet" (s. 208). Tävlings- och rangordning framstod då som givna inslag i bedömningspraktiken. Karin Redelius, Birgitta Fagrell och Håkan Larsson (2009) utnämner de elever som inte hade någon egen erfarenhet av föreningsidrott och inte heller kunde hävda sig i den konkurrens som rådde i undervisningen som förlorarna i sammanhanget.

Lena Svennberg, Jane Meckbach och Karin Redelius (2014) menar att idrottslärare dessutom förlitade sig på magkänslan, vilken kan definieras som de internaliserade kriterier som lärare baserar sin helhetsbedömning på. Även om magkänslan skulle kunna ses som ett uttryck för förtroendet med vad som värderas i ämnet, lämnar den övrigt att önska i fråga om transparens. Detta problem uppmärksammas även av Claes Annerstedt och Staffan Larsson (2010), som menar att validitet, jämförbarhet och rättvisa får stryka på foten då bedömningspraktiken grundas på lärarnas magkänsla.

I samband med den nationella utvärderingen av skolan 2003 (NU03) genomfördes en omfattande utvärdering av ämnet idrott och hälsa (Quennerstedt, Öhman & Eriksson, 2008). En slutsats som drogs var att ämnet var i behov av en innehållsdiskussion och en vidareutveckling av teori och praktik för att kunna möta elevernas behov och intressen. Lärarna lyfte fram rörelseglädje som den viktigaste utgångspunkten för undervisningen. Reflektion, samtal och diskussion fick däremot inte mycket utrymme, varför lärandet, även enligt NU03, främst skedde genom ett *görande*. Claes Annerstedt (2008) liknar samma fenomen vid ett smörgåsbord, från vilket eleverna kunde välja lite av varje. Ingen fördjupad kunskap eftersträvades, utan snarare omväxling för rörelseglädjens skull och för att eleverna skulle hitta sin träningsform senare i livet.

Liknande tendenser har uppmärksammats av Hay (2006), som beskriver de internationellt utbredda legitimitetsproblemen för ämnet under 90-talet och början av 2000-talet:

Other systems have sought to validate the place of physical education in the curriculum on the basis of its contribution to individual and community health. [...] This approach has significant and potentially problematic accountability consequences for physical education (Hay, 2006, s. 319).

Uttrycket ”problematic accountability consequences” pekar på problemet med hur lärandet i ämnet skulle kunna bedömas och redovisas, när både individuell hälsomedvetenhet och folkhälsa är så sammansatta fenomen. Vissa hälsorelaterade mål kan till exempel sträcka sig långt in i framtiden, varför de är svåra att bedöma här och nu.

Vid en kritisk granskning av ämnets påstådda effekter, kom Richard Bailey et al. (2009) fram till att det dessutom är svårt att bevisa att undervisningen i idrott och hälsa överhuvudtaget leder till några fysiologiska eller sociala effekter eller något lärande att tala om. Det är nämligen svårt att utesluta andra variabler som man däremot vet spelar roll, såsom föräldrars utbildningsnivå, socioekonomisk bakgrund och uppväxtmiljö. Genom en longitudinell studie har även Lars-Magnus Engström (2008) påvisat att det är sådana kontextuella förhållanden och betyg i teoretiska ämnen, snarare än i idrottsämnet, som har störst betydelse för vilka som väljer att vara fysiskt aktiva senare i livet. Utan

bevis på lärande var det givetvis svårt att legitimera ämnet idrott och hälsa i skolan under den aktuella tidsperioden.

Hay (2006) har sammanfattat en rad internationella studier som gjorts på ämnet och bland annat kommit fram till att:

The lower status of physical education has been due, largely, to a devaluing of the practical aspect of physical education against traditional “academic subjects” [...] which reflects the notion of a mind/body dualism, and a hierarchy of knowledge (s. 319).

Av citatet framgår att teoretiska ämnen av tradition haft högre status än praktiska i skolan. Den form av kroppslig-kinestetisk intelligens, som enligt Annerstedt (1995) endast kan utvecklas genom rörelse, värderades inte tillräckligt högt för att räcka som argument för att motivera idrottsämnets existens i skolan.

Sandahl (2005) förklarar hur kunskapssamhället förde med sig en förändring av skolämnet idrott och hälsa på två sätt; ”dels i form av allt mindre tid till förfogande när de teoretiska ämnena får mer undervisningstid på de praktiska ämnenas bekostnad, dels i form av ett alltmer teoretiskt innehåll på bekostnad av aktiviteter med renodlat praktiskt övningsinnehåll” (s. 105).

Samtidigt betraktades ämnet i den mediala skoldebatten ofta som en aktiv paus från stillasittandet i teoretiska ämnen, för att eleverna där efter skulle kunna koncentrera sig bättre på dem. Då denna stödfunktion till andra ämnen lyftes fram, blev det ännu otydligare vad som var föremål för bedömning i själva ämnet idrott och hälsa. Det var därmed dags för ännu en reform.

Idrott och hälsa efter reformen 2011

Då GY11 implementerades i den svenska gymnasieskolan reviderades betygssystemet på nytt. Dess femgradiga skala sträcker sig från E till A, medan F motsvarar ett icke godkänt betyg.

Ämnesplanen för idrott och hälsa (GY11) inleds med en syftesbeskrivning, där det framgår att ämnet fortfarande utgår från ett folk-/hälsoperspektiv. Inga idrottsgrenar eller fysiska aktiviteter nämns vid namn, förutom dans och friluftsliv, vilket ger läraren goda förutsättningar för demokratisk planering av undervisningen tillsammans med eleverna, för att de bland annat ska få förutsättningar att utveckla sin;

”förmåga att planera och genomföra fysiska aktiviteter som befäster och vidareutvecklar kroppslig förmåga och hälsa” (Förmåga 1 i ämnesplanen för idrott och hälsa 1, GY11). Citatet ger en tydlig indikation på att den enskilda eleven förväntas vara ett aktivt subjekt i hela lärandeprocessen, från planering och genomförande till efterföljande reflektion, med avseende på vilka värden olika fysiska aktiviteter kan leda till. Friluftsliv har fått ett ökat utrymme, då det bland annat framgår att undervisningen ska bidra till; ”att eleverna utvecklar intresse för och förmåga att använda olika rörelseaktiviteter, utemiljöer och naturen som en källa till välbefinnande” (i ämnesplanens syftestext). Kunskapsområden som har att göra med säkerhet, nödsituationer och ergonomi nämns också i det aktuella styrdokumentet.² Dessutom förväntas undervisningen knyta an till respektive programs examensmål, genom så kallad infärgning på lämpligt sätt.

Även om idrott och hälsa fortfarande har ett brett syfte, innebär det första kunskapskravet i ämnesplanen ett ökat fokus på rörelsekvaliteter. Redan i kunskapskravet som gäller för det lägsta godkända betyget, E, ställs det krav på goda rörelsekvaliteter i en bredd av rörelseaktiviteten:

Eleven kan med goda rörelsekvaliteter genomföra en bredd av aktiviteter som utvecklar den kroppsliga förmågan. I samband med det beskriver eleven **översiktligt** aktiviteternas och livsstilens betydelse för den kroppsliga förmågan och hälsan (Kunskapskrav 1 i ämnesplanen för idrott och hälsa 1, GY11).

Fysiska aktiviteter ses alltså inte bara som ett medel för att uppnå en god (folk-)hälsa på lång sikt, utan syftar även till att elevernas kroppsliga förmåga ska utvecklas inom ramen för undervisningen. Eleverna ska dessutom få möjlighet att reflektera över etiska frågor om könsmonster, jämställdhet och identitet i samband med idrotts- och motionsutövande (Förmåga 6 i ämnesplanen för idrott och hälsa 1, GY11).

Beträffande bedömningsforskning efter den senaste reformen har Izabela Seger (2014) följt några idrottslärares betygssättningsprocess på högstadiet och visat hur hela deras undervisning i regel utgår från

² För detaljer; se Ämnesplan för ämnet idrott och hälsa på Skolverket.se

kunskapskraven. Dokumentation av elevers förmågor i förhållande till dessa fördefinierade kriterier sker sedan fortlöpande, för att lärarna ska ha ryggar fria vid betygssättningen. Även om generaliseringar inte är möjliga att göra utifrån Segers kvalitativa studie, kan ett rimligt antagande ändå vara att de nya styrdokumenterna har lett till en strävan efter valida bedömningstekniker, med betydligt mindre utrymme för magkänsla. Därmed inte sagt att likvärdigheten har förbättrats, eftersom studien visar att lärarna inte resonerar på samma vis angående de olika värdeorden i kunskapskraven.

Rickard Håkansson (2015) har studerat hur idrottslärare dokumenterar elevernas lärande och förmågor i ämnet idrott och hälsa. Studien visar att de ”systematiska planerarna”, som har skapat rutiner för dokumentation under kursens gång, säkerställer ett mer rättssäkert bedömningsunderlag än de som inte arbetar med systematisk dokumentationen i relation till kursens mål och kunskapskrav. Precis som i Segers (2014) studie sätts likvärdigheten på undantag av att lärare inte ser på dokumentation på samma sätt.

Svennberg et al. (2016) hävdar att idrottslärare efter reformen fokuserar dubbelt så mycket på elevernas kunskaper i idrottsämnet jämfört med tidigare. Vid bedömningen beaktas deras förmåga att planera, utvärdera och reflektera kring värdet av olika fysiska aktiviteter. Fortfarande spelar elevernas motivation en viss roll, medan aspekter som social kompetens och självförtroende har eliminerats från bedömningspraktiken. En förklaring till att motivation har överlevt som en faktor av vikt vid bedömningen kan vara att den förväntas ha betydelse för elevernas livslånga intresse för träning och en aktiv livsstil. Enligt forskarna tillskrivs dock motivation mindre värde än tidigare, eftersom lärarna tycks ha lyckats med omställningen till att främst fokusera på kunskaper i ämnet. Aktivt deltagande ses numera som en förutsättning för bedömning, snarare än en bedömningsgrund i sig.

Eftersom inga idrottsgrenar eller sporter nämns i dagens styrdokument har Lena Svennberg (2016) intresserat sig för idrottslärares bedömning av *rörelsekvaliteter*. I hennes studie framgår det dock att lärare fortfarande bedömer sporttekniker och mätbara aspekter inom olika tävlingsidrotter, eftersom det är svårt att kommunicera vilka rörelsekvaliteter som avses i ämnesplanen. En annan utmaning är, enligt

lärarna i studien, att anpassa bedömningen efter elevernas olika förutsättningar. Svennberg (2016) ser flera negativa konsekvenser av att framförallt högre betyg förknippas med prestationsförmåga i tävlingsidrotter. Bland annat medför det inget större behov av att förändra lektionsinnehållet jämfört med tidigare. Idéerna kring vad som kan räknas som legitima rörelseaktiviteter i skolämnet idrott och hälsa utmanas inte heller under sådana omständigheter. Då bedömningen fortfarande innebär en mätning av prestationer, i kvantitativa och kommunicerbara termer, framstår bedömningsproblematiken i dagens undervisningspraktik på ett tydligt vis:

The demand for transparency has in this case limited legitimate movements to those that are measurable and communicable. This is an unexpected and undesired outcome in a high stakes, criteria-based grading system and is in direct opposition to the curriculum's intention to expand the concept of movement beyond competitive sports and measurable results (Svennberg, 2016, s. 10).

Citatet visar på en tendens ”att göra det mätbara viktigt istället för det viktiga mätbart” (jfr. Biesta, 2011).

I en utvärdering av lärares förtrogenhet med betygssättning påvisar även Londos (2016) att rörelsekvaliteter, komplexa rörelser och träningsformer väger tungt vid betygssättningen i ämnet idrott och hälsa. Rörelsekvaliteten har något av en utslagsröst bland kunskapskraven, vid en sammanvägning av elevens olika förmågor i ämnet. Friluftsliv, agerande vid nödsituationer och livräddning tillskrivs ringa värde, då de endast bedöms vid ett tillfälle under kursen. Orientering likaså, även om det momentet anses vara av något högre dignitet eftersom både tiden och andra variabler är mätbara. Det som särskiljer gymnasielärare från grundskolelärare är att de ”är överens om att de inte är överens om särskilt mycket” (s. 80). Enligt Londos (2016) går gymnasielärare mer på ”magkänsla” och att ”samla bevis” i form av skriftlig dokumentation än sina kollegor på grundskolan, som överlag är ”systematiska planerare”. Gymnasielärarna agerar således mer självständigt i förhållande till både kollegor och styrdokument, vilket skapar problematiska förutsättningar för en likvärdig bedömning.

Behovet av didaktisk reflektion kring bedömning är följaktligen stort och en målsättning med denna avhandling är att bidra till sådan. I sam-

band med implementeringen av reformen GY11 fick alla gymnasielärare i den kommun där studien genomförs i uppdrag att anlägga ett BFL-perspektiv på sin undervisning. Samtidigt betonades vikten av en likvärdig summativ bedömning från skolpolitikernas sida. Detta tvetydiga bedömningsuppdrag utgör en utgångspunkt för studien av vad BFL *blir* och *gör* i ämnet idrott och hälsa på gymnasiet. Låt oss därför se vad tidigare forskning gör gällande beträffande bedömning för lärande i idrottsämnet.

Tidigare forskning om BFL i ämnet idrott och hälsa

För att hitta relevant forskning om bedömning för lärande, i vid bemärkelse, har jag använt mig av följande sökord: “assessment for learning”, “formative assessment”, “alternative assessment”, “authentic assessment”, “peer assessment”, “self assessment”, “integrated assessment” i kombination med “physical education” i databaserna ERIC och Sportdiscus. Dessutom har referenslistor i bedömningslitteratur och sökmotorn Google scholar varit behjälpliga vid sökandet efter vetenskapliga artiklar om BFL i ämnet idrott och hälsa. Noterbart är att de svenska motsvarigheterna till sökorden ovan inte gav några träffar i databaserna. Urvalet av texter som redovisas i detta kapitel skedde genom läsning av titlar och abstracts för att avgöra dess relevans utifrån följande kriterier. Inkluderingskriterier: Artiklarna/böckerna behandlar någon form av bedömning *för* lärande i ämnet idrott och hälsa (eng. physical education) på gymnasiet, högstadiet eller idrottslärarutbildningen, i Sverige och övriga världen där bedömningsforskning bedrivits på engelska. Artiklarna finns att tillgå i ”full text”. Exkluderingskriterier: Om studierna handlar om bedömning i grundskolans lägre årskurser eller om texterna främst inriktar sig på summativ bedömning och betygssättning bedöms de som mindre relevanta. Artiklar och böcker som publicerats tidigare än millennieskiftet gallras ur, på grund av deras utdaterade empiriska material i relation till föreliggande studie. Generellt sett prioriteras nyare forskning framför äldre även bland de texter som publicerats under 2000-talet.

Många av texterna som refereras nedan är normativa till sin karaktär. Ord som ”måste” och ”borde” används flitigt i flertalet artiklar och böcker, som därmed föreskriver hur bedömning bör gå till i ämnet

idrott och hälsa, utifrån olika filosofiska eller pedagogiska grunder. Ur ett governmentality-perspektiv framstår forskarnas motiv som att de vill styra bedömningspraktiken på fältet i en viss riktning. Den ambitionen må vara av godo, men normativiteten inom bedömningsforskningen är likväl något som manar till kritisk reflektion. Det är i det sammanhanget min egen studie har en funktion att fylla. Kapitlet är strukturerat med hjälp av underrubriker, som motsvarar de huvudsakliga budskapen i texterna.

Bedömning för lärande i vid bemärkelse

I en internationell forskningsöversikt (López-Pastor et al., 2013) av litteratur om bedömning i ”physical education” inbegrips BFL i en grupp av alternativa bedömningsformer, som skiljer sig från summativ bedömning och betygssättning. Tidigare har fysiska tester, närvaro, kämpatag och ombyte varit föremål för bedömning³, medan de alternativa bedömningsformerna är inriktade på själva lärandet i idrott och hälsa. Närbesläktade former av bedömning är formativ bedömning, autentisk bedömning, integrerad bedömning, kamratbedömning, självbedömning och sambedömning. Gemensamt för dem alla är att de poängterar vikten av elevernas deltagande i bedömningsprocessen för att förstärka lärandet; ”the importance of students’ participation in the assessment process for enhancing learning” (López-Pastor et al., 2013, s. 63). I föreliggande avhandling används begreppet formativ bedömning synonymt med BFL, medan de övriga alternativa bedömningsformerna som nämns ovan kan ingå i det pedagogiska förhållningssättet i varierande utsträckning.

Autentisk bedömning

En grupp forskare från Australien och Nya Zeeland (Penney, Brooker, Hay & Gillespie, 2009) lyfter fram vikten av en autentisk bedömning, vilket betyder att kopplingen mellan vad eleverna lär sig i ämnet och betydelsen för deras liv även utanför skolan bör förstärkas. Kunskaperna måste upplevas som meningsfulla i verkliga sammanhang:

³ Jfr. de normer som låg till grund för bedömning då Lpf94 gällde, i kapitlet om bedömningsproblematiken i ämnet idrott och hälsa (Fagrell et al., 2009).

[A]uthentic assessment in PE should be based in movement and capture the cognitive and psychomotor processes involved in the competent performances of physical activities. Furthermore, assessment should redress the mind/body dualism propagated by traditional approaches to assessment, curriculum and pedagogies in PE, through tasks that acknowledge and bring to the fore the interrelatedness of knowledge, process (cognitive and motor), skills and the affective domain (s. 436).

En holistisk och verklighetsanpassad bedömning, av relevans för den enskilde individen, förespråkas alltså av författarna. De får medhåll från flera andra kollegor på det internationella forskningsfältet.

Med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv på lärande poängterar Peter Hay och Dawn Penney (2012) att bedömningen i ämnet idrott och hälsa ska utgå från vad som uppfattas som relevant av varje enskild elev. Ämnets innehåll och de uppgifter som är avsedda att bedömas bör vara möjliga att koppla till individens erfarenheter och livssituation, för att förstärka autenticiteten i bedömningen:

We emphasise the need to always consider relevance, connectedness and authenticity from the perspective of each and every individual student (Hay & Penney, 2012, s. 97).

För att åstadkomma en så autentisk bedömning som möjligt menar de vidare att idrottslärare borde utgå från ett livslångt såväl som ett livsbrett perspektiv på lärande, för att knyta an till elevernas verkliga livssituation både nu och i framtiden. Det livslånga perspektivet innebär att lärandet som en pågående process som sträcker sig bortom den formella undervisningen. Syftet med att beakta det livslånga lärandet i undervisningen är bland annat att förstärka elevernas självförtroende, kreativitet och positiva upplevelser i olika roller, omständigheter och miljöer. Konkret kan detta ske genom att läraren utformar uppgifter som utmanar eleven att ta ansvar för självvalda fysiska aktiviteter och reflektera över vad de innebär för just honom/henne i olika avseenden. Författarna ställer ett par avgörande frågor, som skulle kunna vägleda idrottslärare som vill tillgodose en autentisk bedömning:

Are our current assessment tasks actively promoting an understanding of the potential life relevance and lifelong application of the skills, knowledge and understandings that are addressed in and through phys-

ical education? And, importantly, what will it take to enhance the connection between assessment and lifelong learning in physical education? (Hay & Penney, 2012, s. 99).

Idrottslärarkåren uppmanas till att begrunda kopplingen mellan bedömning och livslångt lärande. Begreppet "lifewide learning" syftar på att idrottsläraren dessutom skulle kunna utnyttja det nätverk av lärmiljöer i vilka eleven också utvecklar förmågor som har att göra med idrott och hälsa. Till exempel kan både tränare i föreningslivet, föräldrar och äldre syskon både bidra med information och hjälpa till med stöttning, handledning och uppmuntran, som kan utvidga elevens lärande. Författarna ger exemplet att eleven genom en "livsvid" bedömningsuppgift, integrerad i undervisningen, skulle kunna få ägna sig åt själv- eller kamratbedömning efter en valfri fysisk aktivitet utanför skolan.

Joseph K. Mintah (2003) har studerat autentisk bedömning genom en enkätundersökning med ett stort antal slumpvis utvalda idrottslärare. Han undersökte såväl i vilken utsträckning lärarna använde sig av olika slags autentiska bedömningsmetoder som deras uppfattningar om bedömningens effekter, med avseende på elevernas självkänsla, motivation och praktiska färdigheter. Resultatet av studien visade på positiva effekter i alla hänseenden. Mintah (2003) anser följaktligen att eleverna måste få möjlighet att visa sina kompetenser i en serie av olika slags bedömningar, som alla har kontextuell signifikans. Det betyder att aktiviteterna eller redovisningarna som bedöms ska vara verklighetstroga och användbara i samhället utanför skolan. Både produkten och kvaliteten på redovisningen bedöms och eleven är själv starkt involverad i processen. Några exempel på autentiska bedömningsformer i idrott och hälsa är skriftliga inlämningsuppgifter, muntliga diskussioner, utställningar, checklistor, rapporteringskort, träningsdagböcker, kamratbedömning, självbedömning och föräldrapporter.

Autentisk bedömning lyfts även fram som något eftersträvänsvärt av Matthew Fencle (2014):

Assessment can be described as authentic if the addressed behaviour is demonstrated in real-life settings rather than artificial or simulated settings. The knowledge, skills, and concepts learned in physical education are of little long-term use if the students are not likely to use them outside of the physical education classroom (s. 16).

Författaren menar att nyttoaspekten måste beaktas vid bedömningen. Autentisk bedömning innebär att elevernas "higher order thinking" främjas genom uppgifter som stimulerar till problemlösning och beslutsfattande i lärandeprocessen, vars målsättning är förankrad i elevens verkliga livssituation utanför skolan. Fencl (2014) är alltså positivt inställd till kreativa inslag i bedömningspraktiken. Idrottsläraren hålls ansvarig för att erbjuda olika bedövningsformer i samklang med olika lärstilar, medan elever har rätt att välja bland dessa: "It is the teacher's responsibility to provide a variety of assessment opportunities that meet the learning styles of all students, not just the ones who excel in a particular learning style" (s. 17).

Enligt Steve Georgakis, Rachel Wilson och John Evans (2015) förekommer många olika tolkningar av begreppet autentisk bedömning, inte minst med avseende på hur denna bedömning praktiseras på fältet. Inspirerade av Judith Gulikers, Theo Bastiaens och Paul Kirschner (2004) redogör de därför för ett femdimensionellt ramverk för autentisk bedömning i idrottsämnet. Medan fyra av dimensionerna är inriktade på själva bedömningsaktiviteten fokuserar den femte på bedömningskriterierna, som bör vara anpassade till elevens erfarenheter utanför skolan. Enligt Georgakis et al. (2015) måste de förmågor som ska utvecklas vara explicita, transparenta och kommunicerade till eleven innan bedömningsaktiviteten genomförs. Vidare ska den kriteriebaseerade bedömningen tillhandahålla en profil av elevens förmågor och inte endast ett betyg. En vägledande fråga vid planeringen av autentiska bedömningsaktiviteter avser överförbarhet (eng. "transfer"): "[H]ow do the knowledge, skills, and attitudes learned in class relate to contexts beyond the classroom and possibly beyond physical activity?" (Georgakis et al., 2015, s. 72).

Det är dock viktigt att även livsvida läraaktiviteter går att motivera inom det målstyrda skolsystemet, för att tillgodose en god transparens.

Alignment – en röd tråd mellan mål, undervisning och bedömning

Penney et al. (2009) hävdar att traditionell bedömning i idrottsämnet antingen varit produktorienterad och fokuserat på hälsoeffekter, eller dekontextualiserad och inriktad på isolerade fysiska färdigheter. Författarna bekräftar även tendensen att elevernas attityder, kämpatag,

deltagande och närvaro spelat stor roll vid bedömningen i ämnet. Idrottsundervisningen måste därför ha en bättre överensstämmelse (eng. "alignment") mellan mål, innehåll och bedömning. I det sammanhanget har BFL en funktion att fylla.

Karin Redelius och Peter Hay (2012) har genomfört en omfattande enkätundersökning av svenska elevers uppfattning om bedömning i idrott och hälsa i årskurs 9. Studien kompletterades dessutom av ett antal gruppintervjuer. Resultatet gör gällande att eleverna uppfattar att ämnet främst går ut på att delta aktivt, kämpa, samarbeta och göra sitt bästa med god inställning. De tycks tro att bedömningen baseras på en aktivitetsnorm snarare än redovisade kunskaper i enlighet med kursplanens kunskapskrav. Med utgångspunkt i detta resultat propagerar Redelius och Hay (2012) för en tydligare koppling mellan mål, undervisning och bedömning. De påtalar även behovet av formativ bedömning i undervisningen, då lärare ska ge feedback till eleverna utifrån de kriterier som gäller för en viss uppgift. Eleverna bör dessutom få hjälpa varandra genom kamratbedömning utifrån mål och kriterier. Avslutningsvis rekommenderar författarna att idrottslärare ska vara noggranna i processen av att samla på sig ett välgrundat bedömningsunderlag. Dokumentationen måste även vara tillgänglig för eleven i god tid innan betygssättningen, så att det framgår vilka kriterier som gäller vid bedömningen av de olika delarna av underlaget.

I en tidigare studie kom samma författare nämligen fram till att även summativ bedömning kan ha stor betydelse för elevernas lärande (Redelius & Hay, 2009). Med utgångspunkt i svenska 16-åringars uppfattningar om vad som värderas högt i ämnet drar författarna slutsatsen att eleverna lär genom att knäcka koden till hur de kan utveckla ett starkt kulturellt kapital och höga betyg. Därmed framhåller de bedömningens potential som förmedlingssystem beträffande vad som är önskvärt att lära.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande, undersöker Karin Redelius, Mikael Quennerstedt och Marie Öhman (2015) om och i så fall hur idrottslärare kommunicerar målen med undervisningen till eleverna. Det innebär, enligt min tolkning, att de fokuserar på den första nyckelstrategin inom BFL: att tydliggöra målen. Genom att intervjua lärare innan lektionerna, filma deras genomgångar i början av dessa och intervjua eleverna efter lektionerna har de bland annat kunnat dra

slutsatserna att det tycks vara lättare att kommunicera målen i dans och fysträning än i bollspel. Det mest intressanta resultatet, enligt författarna, är att lärarna ibland mycket väl kan beskriva målet med ett visst innehåll för dem innan lektionen, men ändå låta bli att berätta det för eleverna vid samlingen strax därefter. Studien visar att många elever inte förstår vad de förväntas lära sig i ämnet, men att det problemet kan avhjälpas genom en förbättrad målkommunikation:

[I]f the goals are well articulated by teachers, the students are more likely to both understand and be aware of the learning outcomes and what to learn in PE. The opposite is also true (Redelius et al., 2015, s. 1).

Resonemanget i citatet kan relateras till hur Rachel Gurvitch och Jackie Lund (2011) framställer formativ bedömning som (den saknade) länken mellan undervisning och bedömning. Författarna framhåller nödvändigheten i att klargöra målen för eleverna, utveckla formativa bedömningsuppgifter (gärna av skriftlig karaktär) och planera en progression i undervisningen, utifrån den information som erhålls genom bedömningsuppgifterna, för att eleverna ska kunna nå målen. På så vis kan en bedömningskultur etableras i idrottsämnet, där den formativa bedömningen blir en integrerad del av undervisningen.

Att dela målen torde alltså vara viktigt, för att ange riktningen för elevernas lärande. Men, hur kan den formativa bedömningen därefter operationaliseras?

Bedömningstekniker som syftar till att främja elevers lärande

”PE metrics” har blivit ett välbekant begrepp i den engelskspråkiga skolvärlden, i strävan efter mätbarhet, tillförlitlighet och relevans i bedömningspraktiken. I en artikel som kan uppfattas som ett bedömningsstöd för idrottslärare beskriver Jennifer Fisette och Marian Franck (2012) hur PE metrics kan användas formativt, genom lärarobservation, kamratbedömning och självbedömning. Bedömningsmatriser (eng. ”rubrics”) kan nyttjas på både individ- och gruppnivå, då läraren avgör hur eleverna ligger till i förhållande till målen och kunskapskraven. Videoinspelningar är också funktionella för detta ändamål. Utifrån lärarens bedömning av läget kan den fortsatta undervisningen planeras.

Matriser rekommenderas även i samband med kamratbedömning eleverna emellan. Genom checklistor kan enskilda elever pricka av sina egna framsteg i förhållande till framgångskriterierna som definierats för respektive arbetsområde eller fysisk aktivitet. Författarna hävdar att:

In an era when teachers and students are increasingly held accountable for student learning, formative and summative assessments are critical for developing appropriate lesson content and for ensuring student achievement (s. 26).

Fisette och Frank (2012) ser alltså både formativ och summativ bedömning som avgörande för planering av ett lämpligt innehåll i undervisningen och för att försäkra sig om att eleverna presterar och lär sig något.

Liknande råd tillhandahålls även av deras landsmän Michael Kniffin och Helena Baert (2015), vars artikel marknadsför ett sätt att maximera lärande genom bedömning. Ett bedömningsverktyg, som illustreras i form av en cirkulär process, framhåller fem potentiella fördelar med bedömning, nämligen; ”communication, engagement, ownership, value and reflection” (s. 15). Med hjälp av checklistor och matriser menar författarna att idrottsläraren kan främja elevens engagemang i sitt eget lärande i enlighet med denna cirkulära bedömningsprocess.

Det rimmar väl med Randall Johnson’s (2004) rekommendationer beträffande kamratbedömning med understöd av bedömningsmatriser. Även om proceduren är tidskrävande, menar han att elevernas inflytande och engagemang i bedömningsprocessen förstärks av detta arbetssätt, vilket främjar både den enskilda elevens och klasskamraternas lärande, utifrån kognitiva, psykomotoriska och känslomässiga aspekter.

I Irland har Déidre Ní Chróinín och Caitríona Cosgrave (2013) studerat ett antal idrottslärares uppfattningar om integrerad bedömning i sin undervisningspraktik på grundskolan. Med hjälp av upprepade fokusgruppsintervjuer och reflexiva dagböcker baserade på lärarnas erfarenheter från praktiken kunde forskarna konstatera att:

The inclusion of assessment in physical education lessons provided structure and focus to the planning, teaching and learning processes and

impacted positively on both teacher learning and the children's learning (Ní Chróinín & Cosgrave, 2013, s. 1).

Förutom en förbättrad struktur på planeringen och undervisningen, inverkade, enligt författarna, även den integrerade bedömningen positivt på både lärarnas och elevernas lärande.

I samma land, men högre upp i skolsystemet, har Ann MacPhail och John Halbert (2010) genomfört en interventionsstudie av BFL i vad som motsvarar ämnet idrott och hälsa på gymnasiet (eng. "post-primary physical education"). Ett antal idrottslärare involverades i utvecklingen av bedömningstekniker i samband med planering av undervisningsmaterial, som innehöll så kallade rika uppgifter (eng. "rich tasks"):

The task is deemed to be 'rich' when it is authentic for the student and relevant to the learning outcomes in question. It should also contain transparent criteria and standards, encompass more than one learning outcome, involve acquiring, applying and evaluating knowledge, skills and understanding (MacPhail & Halbert, 2010, s. 25).

Vid utvärderingen av projektet visade det sig att både lärare och elever framhöll det positiva i att lektionerna blivit mer välorganiserade och effektiva, varför undervisningen ledde till förbättrad måluppfyllelse. Mer utrymme för muntlig reflektion hade också tillkommit. Som negativa konsekvenser lyftes den ökade arbetsbördan med pappersexercis fram.

Den ökade arbetsbelastningen och tidsåtgången lyfts även fram som något negativt av Tony Weir och Sean Connor (2009) i deras studie av användandet av digital video i idrottsämnet, i fråga om undervisning, lärande och bedömning. Forskningsprojektet pågick under två år i tolv irländska skolor, där videoinspelningar av elevernas utförande av fysiska aktiviteter användes till såväl formativ som summativ bedömning. Det positiva med tekniken var att eleverna ansåg att det gynnade deras utförande av olika rörelser, tack vare dess förstärkande effekt på den feedback de fick. Videofilmerna var även möjliga att spara i e-portfolios, där en samlad bild av elevernas utveckling av olika rörelsekvaliteter kunde användas som underlag för reflektion. I artikeln framgår det dock att inte alla elever var helt tillfreds med att filmas. Därmed är

det inte helt oproblematiskt att arbeta med BFL med hjälp av videoteknik i kombination med feedback. Det finns känslomässiga aspekter att ta hänsyn till. Vad karaktäriserar då en bedömningspraktik som inbegriper sådana sociala hänsynstaganden?

Assessment literacy – att vara förtrogen med bedömning

Hay och Penney (2009) uppmanar den internationella idrottslärarkåren att grundligt överväga tillståndet i bedömningspraktiken:

The purpose of this paper has been to challenge the international PE community to comprehensively consider assessment practices in PE. In particular we have drawn on theoretical and research-based principles of assessment to propose four interdependent conditions of assessment efficacy that reside within a concerted alignment of curriculum, pedagogy and assessment (s. 400).

Författarna själva föreslår några principer för effektiv bedömning, som är ömsesidigt beroende av varandra. Som tidigare nämnts, menar de att autenticitet, integrerad bedömning och valida bedömningstekniker stärker sambandet mellan mål, undervisning och bedömning. Dessutom bör social rättvisa tas i beaktande vid bedömningen, så att den inkluderar alla elever. Idrottslärare som motsvarar dessa förväntningar måste anses vara på god väg mot något som skulle kunna benämnas *förtrogenhet* beträffande bedömning.

Hay och Penney (2012) definierar nämligen begreppet *assessment literacy* som att vara förtrogen med bedömningens olika syften och möjliga implikationer. Förtrogenheten baseras på följande fyra aspekter: ”*comprehension*” (förståelse), ”*application*” (genomförande), ”*interpretation*” (tolkning) och ”*critical engagement*” (medvetenhet om bedömningens konsekvenser).

Såväl Maree DinanThompson och Dawn Penney (2015) som Petter Leirhaug, Ann MacPhail och Claes Annerstedt (2016) utgår från dessa fyra förutsättningar för eller aspekter av ”assessment literacy” i sina respektive studier. De förstnämnda har undersökt hur arton idrottslärare i Australien uppfattar sitt bedömningsuppdrag. De sistnämnda har undersökt hur assessment literacy återspeglas i 23 norska idrottslärares beskrivningar av och diskussioner kring bedömningspraktiken. I båda studierna har forskarna identifierat en brist på elevinflytande över be-

dömningen och en avsaknad av anpassning till elevernas olika förutsättningar. Lärarnas medvetenhet om bedömningens konsekvenser är inte heller tillräckligt god, vare sig på ena eller andra sidan jorden.

En slutsats av det är att det finns ett behov av ett utökat utrymme för bedömningsfrågor i idrottsläroarutbildningen.

BFL i idrottsläroarutbildning

Erik Backman och Phil Pearson (2016) tar tydlig ställning i fråga om bedömning i högre utbildning, då de förespråkar att: "We should assess the students in more authentic situations" (artikelns titel). De studenter som åsyftas i citatet är blivande svenska idrottsläroare. Genom intervjuer med tolv läroarutbildare och analyser av examinationsuppgifter från fem olika lärosäten i Sverige, kunde olika uppfattningar om betydelsen av studenternas personliga fysiska färdigheter kontra deras förmåga att undervisa synliggöras. Forskarna ser det som problematiskt om studenternas personliga färdigheter tillskrivs för stor betydelse och bedöms på ett isolerat sätt, ryckt ur sitt pedagogiska sammanhang. De förespråkar istället att studenternas undervisningsförmåga i den aktuella fysiska aktiviteten inkluderas i examinationsuppgiften, vilket gör den mer autentisk för en blivande idrottsläroare.

Kamratbedömning är en annan BFL-teknik som lyfts fram som effektiv i ett sammanhang av högre utbildning. Såväl Philip Vickerman (2009) som Beth Patton och Melissa Marty-Snyder (2014) menar att kamratbedömning studenter emellan leder till att de utvecklar förmågan att bedöma och *ge* feedback, samtidigt som de *får* feedback på sin förmåga att undervisa. Detta kompletterar, snarare än ersätter, den återkoppling som universitetsläroaren ansvarar för. Dessutom förstärker kamratbedömningen studenternas lärande i det kunskapsområde som studeras. Gerard Shaw (2014) förespråkar att bedömningsmatriser (eng. "rubrics") introduceras för studenter i idrottsläroarutbildningen, eftersom dessa kan utgöra effektiva hjälpmedel vid kamrat- och självbedömning.

Jacelyn Lund och Mary Lou Veal (2013) har skrivit en bok som kanske främst ska betraktas som kurslitteratur för idrottsläroarutbildning. Författarna baserar dock sina råd och rön på en studie av sina egna läroarstudenters uppfattningar om bedömning, utifrån erfarenheter de dragit under sin praktik, och trycker på vikten av att eleverna känner

till undervisningens mål på förhand och att lärandet är i fokus vid bedömningen.

Eloísa Lorente-Catalán och David Kirk (2016) har studerat BFL i idrottsläroarbildningen i England. De konstaterar att studenterna har tagit till sig det pedagogiska förhållningssättet under sina universitetsstudier och att de dessutom har ambitionen att använda sig av dess strategier i sin kommande undervisning i skolan. Forskarna framhåller därmed konceptets popularitet: ”[T]here is a widespread consensus on the need for assessment for learning (AFL) in both university courses and school programmes” (i artikelns abstract). De höjer dock ett varningens finger för att överföringen från universitet till skola inte är helt enkel. Att implementera BFL i skolan, där en annan bedömningskultur dominerat under lång tid, ser författarna som en stor utmaning för blivande idrottslärare. I en tidigare artikel argumenterar Lorente-Catalán och Kirk (2013) dessutom för att bristen på forskning om demokratiska bedömningsformer i idrottsläroarbildningen innebär att studenterna inte kan anses vara tillräckligt väl rustade för att anta morgondagens utmaningar.

Denna kortfattade inblick i forskningsfältet om idrottsläroarbildning (PETE) ger en indikation om att det existerar viss kritisk forskning om bedömning. Så är även fallet med avseende på den vanliga skolan.

Kritisk forskning om bedömning i idrottsämnet

Genom fokusgruppsintervjuer har Petter Leirhaug och Ann MacPhail (2015) undersökt tre idrottslärares sätt att arbeta med BFL. I likhet med min egen studie använde forskarna de fem nyckelstrategierna som ett raster vid analyserna av lärarnas berättelser. Lärarna såg positivt på den integrerade bedömningsformen, medan forskarna kunde konstatera att de alla var i avsaknad av ett kritiskt förhållningssätt till BFL:

The teachers did not reflect upon how assessment can have unintended, and for some students harmful, consequences that may contribute to negative attitudes towards movement contexts in general (Leirhaug & MacPhail, 2015, s. 13).

Utifrån en lärandeteori som innefattar förkroppsligat lärande, menar författarna att BFL har potential att bidra till en välplanerad introduktion till olika rörelsekulturer, även utanför skolan. På grund av brist-

fällig didaktisk reflektion bland idrottslärare kan de nya bedömnings-teknikerna dock få kontraproduktiva konsekvenser. Elever riskerar att utveckla en negativ attityd mot fysiska aktiviteter överlag. I två andra studier av BFL i det norska idrottsämnet påvisar Petter Leirhaug (2015) samt Petter Leirhaug och Claes Annerstedt (2015) en bristfällig korre-lation mellan formativ bedömning och betyg, respektive en svag över-ensstämmelse mellan lärares och elevers uppfattning om innebörden av BFL:s nyckelstrategier. Därmed identifieras ett viktigt utvecklingsom-råde, nämligen att engagera eleverna i bedömningsprocessen i större utsträckning.

Lärares och elevers olika uppfattning om vad som bedöms i idrotts-ämnet är något som även Kaycee Chan, Peter Hay och Richard Tinning (2011) har uppmärksammat. De har undersökt vilka pedagogiska dis-kurser eller budskap som förmedlas genom bedömningen i ämnet idrott och hälsa (eng. PE):

The messages that are eventually realized through assessment may not be that which is officially intended, in an educationally desirable way (s. 4).

Med utgångspunkt i en pilotstudie, inför en större undersökning, ana-lyserade de hur kunskapsinnehållet valdes ut, överfördes och reprodu-cerades genom bedömning i motsvarande mellanstadiet, högstadiet och gymnasiet i Queensland, Australien. Genom semistrukturerade inter-vjuer, av både lärare och elever, om hur de tolkade meningen med be-dömningen och hur de agerade utifrån densamma, kunde forskarna synliggöra olika pedagogiska konsekvenser. Här återges endast resul-tatet från undersökningen i år 12 (eng. ”the senior phase”), eftersom det har störst relevans för min studie av BFL i idrott och hälsa på gym-nasiet. Där gav lärarna uttryck för en kontroll av prestationer, som in-nefattade både praktiska och teoretiska förmågor. Eleverna trodde där-emet att bedömningen främst baserades på deras färdigheter i en bredd av fysiska aktiviteter i olika miljöer och förmågan att arbeta i lag. En oväntad didaktisk konsekvens av den rådande bedömningskulturen, som inkluderade många examinationer, var därför att elevernas för-måga att *skriva* fick så stor betydelse (Chan et al., 2011).

Sammanfattning av tidigare forskning om BFL i ämnet idrott och hälsa

Sammanfattningsvis råder det stor samstämmighet i tidigare forskning om BFL i ämnet idrott och hälsa, beträffande vikten av en röd tråd mellan undervisningens mål, innehåll och bedömningsformer. Flera forskare förespråkar att bedömningen ska vara autentisk, det vill säga relevant och användbar för den enskilda eleven även i livet utanför skolan (Penney et al., 2009; Hay & Penney, 2012; Mintah, 2003; Georgakis et al., 2015). Dessutom trycker vissa författare på att eleven måste engageras i bedömningsprocessen genom själv- och kamratbedömning, till förmån för sitt eget och klasskamraternas lärande (exempelvis Redelius & Hay, 2012; Leirhaug & MacPhail, 2015; Leirhaug & Annerstedt, 2015). Konsensus på bedömningsfronten kan vara något positivt, om forskningen bidrar till att den internationella idrottslärarkåren anpassar sin praktik på ett sätt som är till gagn för elevernas lärande. Det finns dock utrymme för mer forskning som problematiserar, snarare än förespråkar, BFL. Hur lätt det än är att sympatisera med de goda råd som redovisats ovan, är en målsättning med denna avhandling att bidra till forskningsfältet genom att undersöka vad BFL *blir* i praktiken och vad olika versioner av BFL *gör* med lärare, elever och innehåll i ämnet idrott och hälsa.

Nedan följer en mer allmäntdidaktisk redogörelse för vad som karaktäriserar bedömning för lärande, dess historia, grundläggande idéer och den kritik som riktats mot det pedagogiska förhållningssättet. Avsikten är att ge en fördjupad beskrivning av studieobjektet i föreliggande avhandling. Om BFL i idrottsämnet utgör *förgrund*, tjänar följande kapitel som *bakgrund* till studien. Litteratursökningen inom detta mycket omfattande forskningsfält utgick i första hand från välkända namn inom internationell såväl som svensk bedömningsforskning. Utifrån dessa forskares referenslistor vidtog en snöbollsprocess, då jag sökte vidare efter relevanta böcker och artiklar i databaser som ERIC och Google scholar.

KAPITEL 3

BFL ur ett allmändidaktiskt perspektiv

I Vetenskapsrådets översikt av svensk och internationell forskning om formativ bedömning (Hirsh & Lindberg, 2015) framhålls några forskare som särskilt inflytelserika i den tidiga utvecklingen av konceptet, nämligen Michael Scriven (1967), Benjamin Bloom, Thomas Hastings och George Madaus (1971) samt Royce Sadler (1989). Medan de två förstnämnda studierna beskrev vikten av formativ *utvärdering* för utveckling av kursplaner, undervisning och lärande, införde Sadler begreppet formativ *bedömning*. Inte långt senare sattes en mer storskalig ”bedömning för lärande-rörelse” i rullning. Rörelsen var en reaktion mot den restrukturering av den traditionella skolan som, enligt Tomas Englund (2011), startade i England och USA under slutet av sjuttioalet och början av åttioalet och sedan fick en internationell spridning.

Bedömning för lärande-rörelsens framväxt

Pionjärerna inom bedömning för lärande vände sig mot den traditionella synen på bedömning och ett standardiserat sätt att mäta elevernas kunskaper inom den dominerande kulturen av ansvarsutkrävande:

An assessment for learning paradigm emerged during the late 1970s and early 1980s as educationalists responded to problems and limitations of behaviourist theories of learning, traditional approaches and a growing standardized testing and accountability movement (Hay, 2006, s. 315).

Denna intressekonflikt bekräftas av Patricia Broadfoot (1999) i en historisk beskrivning av klassrumsbedömning i England. Hon redogör för tre konkurrerande bedömningsdiskurser under de avslutande decennierna av 1900-talet. *En diskurs poängterade lärares ansvarsutkrävande, genom summativ bedömning, mätningar, jämförelser och redovisningsskyldighet*. En certifieringsdiskurs innefattade bland annat betygssättning utifrån stipulerade bedömningskriterier (vilket är av ringa intresse i föreliggande avhandling). *En empowerment-diskurs karaktäriserades av värden som bedömning för lärande, progression, frigörelse, autonomi och informerade val*. Inom den sistnämnda diskursen fick Paul Black och Dylan Wiliam (1998) stort genomslag, i och med sin forskningsöversikt *Assessment and classroom learning*.

William (2011a) beskriver själv BFL:s fortsatta utveckling under 1990-talet på följande vis:

During the 1990s, a number of studies explored the idea that attention to assessment as an integral part of instruction could improve learning outcomes for students, and at the same time, attempts were made to connect classroom practice to related bodies of research, notably feedback, motivation, attribution, and self-regulated learning (s. 22).

I en återblick över studier som publicerats i tidskriften *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* mellan 1994-2004, sammanfattar Patricia Broadfoot och Paul Black (2004) den forskning som bedrivits inom bedömningsfältet. De hänvisar till ett fyrtiotal artiklar om bedömning för lärande som publicerats under tioårsperioden. Till sammans visar dessa på spänningar i bedömningsområdet, då en provkultur inriktad på ansvarsutkrävande möttes av en bedömning för lärande-rörelse; det vill säga de båda diskurser som kursiverats på föregående sida. Broadfoot och Black (2004) liknar den ena tendensen vid *en mekanism för social kontroll*, medan den andra ses som *en mekanism för personlig utveckling* med livslångt lärande som målsättning.

Enligt min mening har dessa konkurrerande diskurser eller tendenser inom klassrumsbedömningar stor relevans än idag. Som nämndes i avhandlingens inledning står även svenska lärare inför ett komplext bedömningsuppdrag, då de har att hantera både summativ och formativ bedömning mer eller mindre samtidigt i praktiken. Därmed anser jag det vara motiverat att relatera till de väletablerade bedömningsdiskurserna i avhandlingens styrningsanalys. Den ena diskursen benämns i denna avhandling med begreppet *kontroll* medan den andra representeras av begreppet *frihet*. Ett spänningsfält mellan frihet – kontroll kommer därför att beskrivas ytterligare i studiens teoretiska utgångspunkter.

Broadfoot ingick som en av medlemmarna i en grupp av brittiska bedömningsforskare i "the Assessment Reform Group" (ARG), som spred idén med bedömning för lärande i England runt millennieskiftet. Gruppen utarbetade tio principer (eng. "guiding principles"), som de ansåg borde tas i beaktande vid implementeringen av det pedagogiska förhållningssättet (Broadfoot et al., 2002). Essensen i dessa återfinns i BFL:s fem nyckelstrategier, som redovisas längre fram. Noterbart är dock att den sjunde principen, av de tio ursprungliga, löd:

Assessment for learning should promote commitment to learning goals and a shared understanding of the criteria by which they are assessed (Broadfoot et al., 2002, s. 3).

Av citatet framgår det att BFL inte endast var en reaktion mot standardiserade kunskapsmätningar, utan även förväntades ha funktionen att lärare och elever skulle dela de kriterier som trots allt gällde vid sådana bedömningar. Det innebär att bedömning för och av lärande med fog kan uppfattas som en sammanflätad process, vilket gör det svårt att fullständigt exkludera resonemang om summativ bedömning och betygssättning i föreliggande studie.

Det är dock själva lärandet som är i fokus i BFL. I ett antal artiklar lyfts bedömning för lärande fram som ett effektivt sätt att *lära elever att lära* (se till exempel James, Black, McCormick, Pedder & Wiliam, 2006; Black, McCormick, James & Pedder, 2006). Forskarna menar att en sådan form av metakognition är av stor vikt för ett livslångt lärande, då individen måste kunna ta ansvar för sin egen utveckling genom livet. Problemlösningsförmåga såväl som reflexivt och strategiskt tänkande är aspekter som tillsammans främjar elevens förmåga till självreglering. Vidare trycker Black et al. (2006) på den sociala och kollektiva dimensionen i lärandeprocessen. Metalärandet är inte endast individens angelägenhet. Att lära sig att lära innefattar dessutom både att *samarbeta för att lära sig mer* och att *lära sig samarbeta*.

Sue Swaffield (2011) ser det emellertid inte som helt oproblematiskt för lärare att leva upp till den genuina idén med bedömning för lärande. Hon menar att den version av BFL som skrivs fram i forskningslitteratur är svår att förverkliga i praktiken av olika anledningar. Det ursprungliga syftet med BFL, att främja elevens självreglering och autonomi, tenderar ofta att misstolkas då konceptet realiserar i skolan. Enligt Swaffield tycks en förvirring inträffa då en viss syn på lärande ställs mot skolans styrdokument, som idag är väldigt specifika beträffande vilka resultat som förväntas. Denna presumtiva intressekonflikt är även av intresse i min egen studie.

Dylan Wiliam, Clara Lee, Christine Harrison och Paul Black (2010) kommenterar dock den eventuella problematiken på följande sätt: "Indeed, it appears as if there is a widespread belief that teaching well is incompatible with raising test scores" (s. 50).

Enligt forskargruppen blir en relevant motfråga varför undervisning av hög kvalitet skulle stå i motsättning till att uppnå goda provresultat. Genom en sex månader lång interventionsstudie, då forskarna stöttade en grupp lärare i arbetet med BFL i undervisningen, visade resultatet på ett högre effektal beträffande lärande för deras elever, i jämförelse med en kontrollgrupp. Den senare bestod både av klasser där samma lärare tidigare inte arbetat med bedömning för lärande och klasser som undervisades av andra lärare än de som medverkade i projektet.

Mary Webb och Jane Jones (2009) har utforskat vad som avgör hur framgångsrik en utveckling av formativa bedömningsrutiner blir i praktiken. Deras studie visar att många BFL-tekniker fungerar först när klassrumskulturen förändrats i sin helhet. Att försöka göra för mycket, för snabbt visade sig vara problematiskt för både elever och lärare. Erfattarna menar att det krävs en tillvänjningsperiod och en progression inom olika tekniker, som inte bara kan kastas in i den befintliga lärmiljön utan vidare. Klassrumskulturen måste bygga på aspekter som ärlighet, öppenhet, risktagande, förtroende och ett gemensamt språk med avseende på bedömning och feedback, för att BFL ska fungera väl.

Genom videoinspelningar av lektioner och intervjuer med lärare har även Bethan Marshall och Mary Jane Drummond (2006) studerat hur lärare tar sig an bedömning för lärande i klassrummet. De har identifierat två olika spår i lärares sätt att realisera BFL. De lärare som införlivat själva andemeningen i det pedagogiska förhållningssättet tar större ansvar för elevers framgångar och motgångar än de lärare som främst reproducerar olika bedömningstekniker som beskrivits i forskningslitteraturen. Enligt forskarna är det som utmärker den första kategorin lärare att de ser elevernas autonomi som ett övergripande mål med undervisningen. Dessutom ser de klassrummet som en arena för sitt eget lärande.

En konstruktivistisk syn på lärande

Webb och Jones (2009) förklarar att Black och Wiliam egentligen inte förankrar BFL i någon lärandeteori. De fäster snarare vikt vid den formativa funktionen av olika bedömningar, då de fokuserar på vad som främjar elevers lärande. Andra hävdar dock att BFL vilar på en konstruktivistisk syn på lärande.

Enligt Hay (2006) förespråkade den tidiga bedömning för lärande-rörelsen en användning av portfolios och en autentisk bedömning. Denna reflexiva form av bedömning praktiserades i enlighet med ett konstruktivistiskt perspektiv, utifrån vilket lärande ses som ett resultat av interaktionen mellan eleverna, läraren och den kontext de befinner sig i. Eleverna utvecklar aktivt ny kunskap i relation till tidigare erfarenheter. Lärande sker alltså inte genom kunskapsförmedling från lärare till elev, utan är en komplex process beroende av tidigare kunskaper, sammanhanget och den nya uppgiften. Hay (2006) framhåller elevernas förmåga att lösa problem som en viktig ingrediens i denna kunskapssyn.

Det finns emellertid olika sätt att se på konstruktivism. Två av dessa kan beskrivas genom Piagets kognitiva perspektiv och Vygotskijs sociokulturella perspektiv. Enligt Anders Jönsson (2010) fokuserar det förstnämnda på individen, vars lärande utvecklas genom ett aktivt utforskande av omvärlden och en anpassning till densamma. Kunskap ses då som en individuell konstruktion. Det sociokulturella perspektivet poängterar däremot socialisationens betydelse för individens förståelse av omvärlden. Lärandet handlar då mer om att bli delaktig i redan etablerade föreställningar av omvärlden, genom interaktion med andra människor och så kallade artefakter i ett sociokulturellt sammanhang.

De båda varianterna av konstruktivism skulle kunna placeras in i två olika lärandekategorier, enligt Anna Sfard (1998): Lärande genom förvärv av kunskap respektive lärande genom deltagande (eng. "the acquisition metaphor and the participation metaphor"). Sfards poäng är dock att de inte behöver stå i motsättning till varandra.

I den svenska läroplanen finns tydliga spår av de båda perspektiven på lärande, varför BFL torde vara ett kompatibelt pedagogiskt förhållningssätt med detta överordnade styrdokument. Läroplanen föreskriver hur eleverna ska få möjlighet att utveckla olika kunskapskvaliteter som i Lpf94 definierades som fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. I och med reformen 2011 fick ytterligare ett F en framträdande position i den reviderade läroplanen, nämligen F som i *förmåga* (GY11). Även det femte F:et har stor betydelse i samband med bedömning för lärande.

Det femte F:et

Helena Korp (2011) beskriver en förmåga som en komplex och handlingsinriktad kunskapsform, som är möjlig att bedöma genom att kontrollera var eleven befinner sig i utvecklingen i förhållande till uppställda mål, med hjälp av olika slags tester. Syftet med en sådan formativ bedömning är inte att samla betygsunderlag, utan att avgöra vad eleven behöver för att komma vidare i sin utveckling av respektive förmåga. Jönsson (2010) menar att inriktningen mot att utveckla förmågor innebär att läraren strävar efter att skapa förutsättningar för eleverna att visa sin kunskap i handling. Därför är det rekommendabelt att läraren ställer sig själv frågan: "Vad ska eleverna kunna göra med sina kunskaper?" (s. 25). I linje med det klargör Ingrid Carlgren (2011) att undervisning som är inriktad mot en utveckling av förmågor förutsätter en sociokulturell syn på lärande, i enlighet med vilken läraren designar en lärandemiljö där elevernas förmågor kan utvecklas genom deltagande. I praktisk-estetiska ämnen som idrott och hälsa finns goda möjligheter att utveckla kunskap i handling, vilket skulle kunna motverka en dualistisk syn på teori och praktik. En annan relation som inte sällan beskrivs i dualistiska termer är den mellan summativ och formativ bedömning. Den finns det också anledning att överbygga.

Relationen mellan summativ och formativ bedömning

Ordet bedömning framstår som problematiskt eftersom det kan innebära så olika saker. Broadfoot (1999) uppfattar begreppet som ett farligt tvetydigt begrepp (eng. "a dangerously ambiguous concept", s. 2). Även Lars-Ove Dahlgren, Andreas Fejes, Madeleine Abrandt-Dahlgren och Nils Trowald (2009) konstaterar att bedömning kan användas som ett medel för kontroll såväl som ett sätt att förstärka elevernas lärande, som ett eko av de konkurrerande bedömningsdiskurserna som beskrivits tidigare.

Summativ bedömning kan beskrivas som en bedömning *av* lärande. Läraren summerar en elevs olika redovisade kunskaper utifrån kunskapskraven efter avslutad kurs, i avsikt att sätta ett så rättvist betyg som möjligt. Detta är ett myndighetsutövande som ingår i lärarens bedömningsuppdrag. Christian Lundahl, Magnus Hultén och Sverre Tveit (2016) framhåller dock att det som slutligen ska bedömas även

kan fylla formativa syften, under förutsättning att målen är vägledande för undervisningen. ”Med andra ord handlar formativ bedömning om att ge återkoppling med utgångspunkt i en bedömning av uppnådd kompetens sedd i ljuset av förväntad kompetens, eller kunnande” (s. 6). Författarna poängterar därmed att summativ bedömning kan fungera som en viktig del av en formativ bedömningsprocess, vilket rimmar väl med Williams (2010b) avrådan från en alltför kategorisk uppdelning mellan olika bedömningsformer. En och samma bedömning kan användas både formativt och summativt. Det är sättet på vilket bedömningens utfall används som är avgörande. I föreliggande avhandling uppmärksammas inte bara bedömningens summativa och formativa funktion, utan dessutom att *BFL kan ha flera olika möjliga funktioner*.

Enligt Wiliam (2010a) kan den summativa bedömningen vara kontraproduktiv för elevens lärande, om betygsliknade kommentarer används som feedback till eleverna efter enskilda uppgifter eller om prov poängbedöms för att sedan bara läggas till handlingarna. Jönsson (2010) förtydligar att betyg innehåller för lite information för att användas som återkoppling till eleven. De säger för lite om vad både låg- och högpresterande elever har visat för kunskaper vid en viss examination, eller vad de behöver jobba vidare med efter densamma. Dessutom kan betygen påverka elevernas självkänsla på ett negativt sätt, så att deras uppmärksamhet riktas mot dem själva istället för mot uppgiften. I sådana fall motiveras eleverna inte till att anta utmaningen att försöka förstå vad de tidigare inte riktigt begripit.

Valet av prepositionen *för* i konceptet bedömning *för* lärande är en medveten och avgörande detalj. BFL syftar nämligen till att främja elevens lärande, genom en integrerad bedömning och framåtsyftande feedback under kursens gång. Eleven engageras dessutom som ägare av sitt eget lärande, genom en uppmaning om att fortlöpande ställa sig själv frågorna: Vad är målet, var befinner jag mig i förhållande till målet och vad är nästa steg för att jag ska närma mig målet? (Wiliam, 2010a; 2011a; Jönsson, 2010). Dessa frågor härstammar från en definition av bedömning för lärande, signerad ”the Assessment Reform Group”. Wiliam (2011a) förklarar att denna forskargrupp såg en viss skillnad mellan formativ bedömning och bedömning för lärande, då de menade

att formativ bedömning inte per automatik innefattar framåtsyftande feedback. BFL definierades däremot som;

the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there (Wiliam, 2011a, s. 16; Broadfoot et al., 2002, s. 2-3).

I enlighet med denna definition motiverar Wiliam (2010a, 2011a) det pedagogiska förhållningssättet med den övergripande idén att anpassa undervisningen efter elevernas behov. Lärarens roll är att *styra* eleverna i riktning mot målen, genom att vara observant på såväl framsteg som eventuella motgångar eller missförstånd. Inte sällan resulterar BFL i en omedelbar återkoppling, i form av ett individuellt råd eller en kunskapsgenererande fråga. Andra gånger handlar det om en evidensbaserad planering av nästa moment i undervisningen, för att tillgodose en lämplig progression. Enligt Wiliam har BFL därmed en funktion att fylla som bron mellan undervisning och lärande.

Jönsson (2010) sammanfattar det som särskiljer lärande bedömningar från bedömningar med andra syften på följande vis:

1. Förväntningarna (dvs. mål och kriterier) kommuniceras tydligt till eleverna,
2. Uppgifter och bedömningsanvisningar konstrueras för att kunna ge information om elevens position i förhållande till målet, och
3. Feedback ges utifrån den information som framkommer genom bedömningen, så att eleven kan fortsätta mot målet (s. 6-7).

De tre punkterna kan kompletteras med ytterligare två, som lyfter fram elevernas inflytande och ansvar i bedömningsprocessen, vilket resulterar i fem så kallade nyckelstrategier.

Fem nyckelstrategier inom BFL

Läraren, eleven och klasskamraterna samverkar i lärandeprocessen, där den formativa bedömningen är ett mångfacetterat verktyg. Det pedagogiska förhållningssättet bygger på fem nyckelstrategier:

- Strategi 1: att tydliggöra målen och få eleverna att dela skolans intentioner och skolans kriterier för framgång
- Strategi 2: att möjliggöra effektiva klassrumsdiskussioner, frågor, aktiviteter och uppgifter som skapar synliga tecken på elevernas lärande
- Strategi 3: att ge feedback som utvecklar lärandet
- Strategi 4: att aktivera eleverna som resurser för varandra
- Strategi 5: att förmå eleverna att ta lärandet i egna händer
- (Lundahl, 2011, s. 84; Wiliam, 2011b, s. 61).

Samarbetet i klassrummet kan beskrivas med hjälp av en matris, som ursprungligen utarbetades av Marnie Thompson och Dylan Wiliam (2007). I denna kombineras syftena med formativ bedömning, de tre aktörerna och de fem nyckelstrategierna. Matrisen, som omfattar hela konceptet BFL, har reproducerats i mängder av artiklar och böcker om formativ bedömning. Nedan har jag valt att återge Lundahls (2011) version, som är fritt översatt från originalet. Siffrorna i matrisen syftar på numreringen av nyckelstrategierna ovan. Dessutom framgår de tre ledorden synlighet, delaktighet och ansvar i figur 1:

	Vart är eleven på väg?	Var är eleven nu?	Hur når eleven målen?
Läraren	Tydliggöra mål och kunskapskvaliteter (1)	Skapa tecken på lärande (2)	Framåt-syftande feedback (3)
Klass-kamraterna	Förstå målen och dela skolans syn på kunskapskvaliteter (1)	Göra eleverna till resurser för varandra (4)	
Eleven	Förstå målen och dela skolans syn på kunskapskvaliteter (1)	Stärka elevens förmåga till självbedömning (5)	

Figur 1. En matris som tydliggör syftena med formativ bedömning, de samverkande aktörerna och de fem nyckelstrategierna (Lundahl, 2011, s. 85.)

Enligt Thompson och Wiliam (2007) är varje enskild lärare fri att uppfinna nya tekniker inom ramen för detta pedagogiska förhållningssätt, varför nyckelstrategierna beskrivs som strama men anpassningsbara (eng. "tight but loose"). Innovationskraft och flexibilitet är därför viktiga egenskaper för lärare som söker lösningar på hur de kan stödja elevernas lärande inom ramen för dessa strategier.

Som redan nämnts i avhandlingens inledning innebär flexibiliteten i konceptet att BFL kan ta sig olika uttryck i undervisningspraktiken. I studiens inledande analys används därför de fem nyckelstrategierna som förutbestämda kategorier, med hjälp av vilka det sammansatta materialet struktureras. Nyckelstrategierna underlättar därmed en systematisk redovisning av hur BFL framställs i ämnet idrott och hälsa. Arbetssätten inom ramen för dessa strategier brukar kallas tekniker.

Tekniker inom BFL

Det finns ett stort antal väl etablerade tekniker inom BFL (Wiliam & Leahy, 2015), varav ett fåtal presenteras i denna beskrivning av studieobjektet. Vilka tekniker de aktuella idrottslärarna i studien använder sig av redovisas i steg ett av resultatet, under respektive nyckelstrategi.

Klassrumssamtalet är av stor vikt för att olika perspektiv på ett visst fenomen ska kunna synliggöras (Wiliam, 2010a). Alla elever förväntas delta, varför lärarens planering av öppna, tankeväckande frågor (eng. "high order questions, to make students think") har en avgörande betydelse. En sådan fråga karakteriseras av att den skapar förutsättningar för ett divergent tänkande bland eleverna, eftersom det inte bara finns en enda lösning eller ett givet svar på frågan. Wiliam (2010a) menar att interaktionen mellan eleverna i klassrummet är till gagn för alla elevers lärande. Handuppräknings används endast om en elev vill påkalla uppmärksamhet, men inte på ett traditionellt sätt, då läraren ställer en fråga och de som kan svaret räcker upp handen för att få svara. Läraren sprider istället ordet i klassen och strävar dessutom efter att låta eleverna kommentera varandras åsikter, så att det inte bara blir en växelverkan mellan lärare – elev, utan även mellan elev – elev.

Dylan Wiliam och Siobhán Leahy (2015) förespråkar användandet av tidigare väl genomförda elevarbeten för att klargöra framgångsfak-

torer för de elever som undervisas för tillfället. Att ta del av andra elevers lösningar kan hjälpa dem att förstå vilka kvalitativa aspekter som efterfrågas i kunskapskraven. Enligt Wiliam (2010a) kan checklistor, där framgångskriterierna sammanfattas med några få nyckelord, användas i samma syfte.

Många opinionsbildare framhåller idén att använda bedömningsmatriser i samband med kamrat- och självbedömning, som en effektiv BFL-teknik. Johan Alm (2015) menar dock att bedömningsmatriser främst är användbara vid lärarens bedömning av elevernas förmågor, medan *lärandematriser* är ett bättre begrepp för sådana progressions-tabeller som är till nytta för elevernas lärande. I en lärandematrix är språket anpassat till elevernas nivå, så att de förstår vad de förväntas utveckla inom det aktuella kunskapsområdet. Även Wiliam och Leahy (2015) och Jönsson (2010) har vissa förbehåll mot bedömningsmatriser. Jönsson poängterar att bedömningsmatriser måste utformas enligt följande principer för att vara verksamma. De bör:

1. Innehålla kriterier och nivåbeskrivningar som riktar sig mot direkt observerbara handlingar och inte mot "latenta variabler" (som förståelse, begåvning, studieförmåga eller liknande), där enbart läraren kan dra en slutsats om elevens prestationer.
2. Vara analytiska och inte holistiska, så att eleverna kan få/ge nyanserad feedback i förhållande till enskilda kriterier.
3. Ha kvalitativa nivåer, och inte kvantitativa poäng, så att eleverna vet vad de ska sträva efter för att förbättra sina prestationer.
4. Likt annan feedback innehålla nivåbeskrivningar som riktar sig mot uppgiften och inte mot eleven som person (Jönsson, 2010, s. 93).

Bedömningsmatriser konstruerade efter dessa riktlinjer kan kombineras med en vanligt förekommande form av feedback elever emellan som benämns "two stars and a wish" (Wiliam & Leahy, 2015, s. 144). Den innebär att återkopplingen ska innehålla två positiva saker och en önskan om vad som kan utvecklas ytterligare av eleven i fråga.

Feedback

Återkoppling från både lärare och klasskamrater är av central betydelse för hur väl BFL fungerar. Wiliam (2011b) framhåller att såväl lärarens

tajming som elevernas uppmärksamma närvaro är avgörande för återkopplingens effekt. I linje med det poängterar Anton Havnes, Kari Smith, Olga Dysthe och Kristine Ludvigsen (2012) elevernas aktiva engagemang i den feedback som erbjuds för att den ska bli en integrerad aspekt av lärande och problemlösning. Deras studie visar däremot på en paradox. Medan lärarna kritiserar eleverna för att inte dra nytta av den feedback de får, klagar eleverna på användbarheten i den feedback lärarna ger. Det norska forskarlaget ser en ömsesidig, fortlöpande dialog om lärande som lösningen på detta låsta läge.

Enligt Jönsson (2010) kan feedback ges på olika nivåer; uppgifts-, process-, metakognitiv och personlig nivå. Som framgår i punkt fyra i citatet ovan bör återkoppling på *personlig nivå* undvikas, då den kan göra mer skada än nytta. Även Wiliam (2011b) poängterar att feedback ska få eleverna att tänka, inte utlösa en känsloreaktion.⁴

Om feedback ges på *uppgiftsnivå*, menar Jönsson (2010) att resultatet av återkopplingen beror på uppgiftens karaktär. Det vill säga att skillnaderna i effekt kan förklaras i termer av nytta för eleven. En genomgång av ett traditionellt prov engagerar inte eleven särskilt mycket, om han eller hon inte förväntas besvara samma frågor på nytt. Om eleven däremot får möjlighet att bearbeta en viss examinationsuppgift igen blir återkopplingen mer användbar. Jönsson (2010) klargör vidare att kommentarer som avser moment som ofta återkommer motsvarar feedback på *processnivå*. Denna form av feedback stöttar elevens lärande på ett djupare plan, då den kan anpassas till liknande undervisningssituationer och är tillämpbar i andra sammanhang. Feedback på *metakognitiv* nivå handlar avslutningsvis, enligt Jönsson (2010), om att hjälpa eleverna hitta strategier som gynnar lärandet. Det kan ske genom handledning i hur eleverna kan bedöma sina egna prestationer, för att kunna ta nästa steg i kunskapsutvecklingen. Framåtsyftande kommentarer som hjälper eleven att ta eget ansvar för sitt lärande anses vara särskilt effektiva.

De olika formerna av återkoppling i BFL-sammanhang kan relateras till John Hatties och Helen Timperleys (2007) välkända artikel om *The*

⁴ Detta kan även relateras till resonemanget om *deformativ* bedömning (Torrance, 2012) i avsnittet om kritik mot BFL nedan.

Power of Feedback. I denna myntades begreppen feed up, feed back och feed forward, för att peka på att informationen från läraren har olika syfte och riktning vid olika tillfällen under processen. Feed up syftar på målbeskrivning, feed back på återkoppling och feed forward på framåtsyftande kommentarer och konstruktiva råd till förmån för fortsatt lärande. I ett citat hämtat från Hatties (2009) bok *Visible Learning* framgår det att dessa feedbackfrågor motsvarar de tre centrala frågorna som ställs inom ramen för BFL:

The major feedback questions are "Where am I going?" (learning intentions/ goals/ success criteria), "How am I going?" (self-assessment and self-evaluation), and "Where to next?" (progression, new goals). An ideal learning environment or experience is when both teachers and students seek answers to each of these questions (s. 177).

Samstämmigheten mellan Hatties (2009) feedbackfrågor och BFL-frågorna är således total: *Vad är målet? Var är jag? Vad är nästa steg?*

Även om BFL uppstod som en reaktion mot provkulturen i bedömningssamhället finns dessutom en paradoxal likhet med de frågor som generellt sett ställs i samband med nyliberal styrning, enligt Peter Miller och Nikolas Rose (2008). I samhället i stort, såväl som i skolan, sker styrning genom att individer:

[...] work out 'where they are', calibrate themselves in relation to 'where they should be', and devise ways of getting from one state to the other (s. 67).

Då Black och Wiliam (2009) relaterar bedömning för lärande till olika lärandeteorier, placerar de in BFL i den självreglerande lärandemodellen (eng. "the self-regulated learning model"). Denna kan relateras till den nyliberala styrningstekniken "styrning genom självstyrning" (Rose, 1999), vilket motiverar mina analytiska ställningstaganden i studien. Governmentality-perspektivet fokuserar på *hur* och *i vilken riktning* styrning sker genom BFL, medan performativitetsspektivet fokuserar på vad styrningen *producerar*, det vill säga vilka didaktiska relationer mellan lärare, elever och ämnesinnehåll som etableras i den formativa bedömningspraktiken. Istället för att förutsätta att BFL är en självregle-

rande lärandemodell, öppnar den empiriska frågan ”bedömning för *vilket* lärande?” dessutom upp för en problematisering av vilket lärande som främjas genom de olika versioner av BFL som framställs i studien.

Genom detta kritiska förhållningssätt ämnar jag visa på vad BFL *blir* och *gör* i praktiken. För att sätta in min egen studie i ett större sammanhang, följer här en redovisning av kritik som tidigare riktats mot konceptet.

Kritik mot BFL

Litteratur om BFL är ofta normativ, då den föreskriver ett tillvägagångssätt som påstås resultera i lärande, vilket kan bevisas med hjälp av positiva effekttal (mellan 0.4 – 0.7) från synteser av stora metaanalyser som Black och Williams (1998) och Hatties (2009).

Randy E. Bennet (2011) anser att de kvantitativa effekttalen kan ifrågasättas, eftersom de enskilda studierna som ligger till grund för metaanalyserna inte är lätta att kontrollera. Frågan är hur lärandet har mätts i de olika studierna och vilka felkällor som kan ha funnits i desamma.

Enligt Maddelene Taras (2007) har förgrundsgestalterna inom BFL, Black och Wiliam, inte utmanats i någon större utsträckning, kanske på grund av den respekt de vunnit inom det akademiska samfundet. Genom att skärskåda tre av deras texter har Taras dock kunnat visa på besvärande avvikelser dem emellan. Ett sätt att visa respekt för deras inflytelserika arbete, menar hon, är att försöka bidra till att utveckla deras idéer där brister har blottats. Taras (2005, 2007, 2009) försöker till exempel reda ut om begreppen formativ och summativ bedömning ska uppfattas som två separata bedömningssystem eller två processer med olika funktioner i bedömningspraktiken. Oklarheter kring detta kan leda till att lärare intar en försvarsställning mot ytterligare en arbetsuppgift, när formativ bedömning presenteras som något nytt som ska läggas till det redan digra uppdraget. Taras (2005) hävdar att:

[A]ll assessment begins with summative assessment (which is a judgement) and that formative assessment is in fact summative assessment plus feedback which is used by the learner (s. 1).

Enligt hennes mening ska bedömningen alltså ses som en sammanlänkad process, inte som två separata funktioner eller motstridiga system.

Bennet (2011) menar dock att konceptet kan ifrågasättas oavsett om det definieras som en instrumentell metod eller en process:

It is an oversimplification to define formative assessment as an instrument because even the most carefully constructed, scientifically supported instrument is unlikely to be effective instructionally if the process surrounding its use is flawed. Similarly, it is an oversimplification to define formative assessment as a process since even the most carefully constructed process is unlikely to work if the ‘instrumentation’, or methodology, being used in that process is not well-suited for the intended purpose (s. 7).

Osäkerheten kring konceptets effekt handlar, enligt Bennet (2011), om behovet av situationsanpassning. Detta ser jag som ytterligare ett motiv till att studera vad BFL *blir* och *gör* i praktiken.

Frågan om det är någon skillnad i betydelse mellan formativ bedömning och BFL har också varit föremål för debatt. De svenska bedömningsforskarna – tillika nationella spridarna av konceptet – Anders Jönsson, Christian Lundahl och Anders Holmgren (2015) menar exempelvis att BFL inriktar sig på lärandeprocessen ”här och nu”, medan formativ bedömning kan ha ett betydligt längre tidsspänn. Wiliam (2011b) hävdar dock att ”det som verkligen betyder något är vilken slags process vi värderar, inte vad vi kallar den” (s. 55). För Wiliam kan begreppen alltså användas synonymt, under förutsättning att de motsvarar följande beskrivning:

Bedömning fungerar formativt när bevis för elevens prestation tas fram, tolkas och används av lärare, elever och deras kamrater för att besluta om nästa steg i undervisningen som förmodligen blir bättre, eller bättre grundade, än de beslut de skulle ha fattat om bevis inte hade funnits (Wiliam, 2011b, s. 58).

Med stöd i detta resonemang, görs ingen skillnad mellan bedömning för lärande och formativ bedömning i föreliggande avhandling. Den presumtiva begreppsförvirringen öppnar likväl upp för olika tolkningar, vilket kan få konsekvenser i undervisningspraktiken på fältet.

Konsekvenser av bristfällig implementering

Enligt Steven Coombs (2012) har en bristfällig implementering av BFL i den engelska lärarkåren lett till misstolkningar av det pedagogiska

förhållningssättet. Han menar att staten har förvanskat (eng. "bastardised") BFL, då snarare fler metoder för ansvarsutkrävande och summativ bedömning än formativ bedömning införts i skolan. Han ser ett problem i själva ordet *bedömning*, som för de allra flesta förknippas med mätning av resultat och betygssättning. Utan en stor utbildnings-satsning riktad till både blivande och redan aktiva lärare, som förväntas arbeta med BFL i sin undervisning, kan det sociokulturella förhållningssättet istället transformeras till en behavioristisk metod.⁵ Coombs (2012) riktar alltså egentligen inte sin kritik mot BFL, i den form som grundarna Black och Wiliam propagerar för. Under rätt förutsättningar erkänner han dess stora potential. Han efterlyser dock en andra ordningens syn på bedömning, som är inriktad på relevans för elevernas livslånga lärande. Det skulle innebära en holistisk och mer autentisk bedömning, som bland annat tar frågan om hur samhället tillvaratar elevernas kreativitet och överföring av kunskap till andra situationer i beaktande.

Resonemanget överensstämmer med vad Harry Torrance (2012) betonar i sin kritik av formativ bedömning. Även han menar att BFL i oförvanskad form mycket väl kan fungera. En storskalig implementering av förhållningssättet är däremot problematisk under rådande utbildningspolitiska styrning:

The problems of large scale implementation in an era of test-driven accountability are very significant indeed (Torrance, 2012, s. 327).

Citatet syftar på problemet med att fokusera på elevernas lärande i en skolkultur där kunskaps tester och ansvarsutkrävande samtidigt präglar verksamheten. En intressekonflikt kan därmed sägas förekomma. Han beskriver en paradoxal situation då syftet med BFL sägs vara att utveckla självständiga och kritiskt tänkande individer samtidigt som standardiserade bedömningsprocedurer designas och används. Torrance (2011) menar att en bedömning för lärande riskerar att bli övermannad (eng. "overpowered") av summativa tester i ett system som syftar till ansvarsutkrävande, mätbarhet och jämförbarhet:

However, the issue of educational accountability has been the key policy problem for over 20 years now, and the development of a standards-

⁵ Stimuli: gör si och så för att nå... respons: ett visst betyg som belöning.

based, test-driven education system has remained the key policy solution up to the present. The commitment to a testing regime has remained completely taken-for-granted, as elements of policy have been built up (Torrance, 2011, s. 468).

De detaljerade kunskapskraven i kurs- eller ämnesplaner kan leda till en undervisning som begränsar elevernas lärande så att det motsvarar dessa formuleringar, men utesluter andra former av lärande: "You get what you assess; you don't get what you don't assess" (Torrance, 2012, s. 325). På så vis har bedömningen en bakspolningseffekt (eng. "the backwash effect") (Torrance, 2011, s. 464). Chan et al. (2011) beskriver denna tendens som att bedömningen både influerar undervisningen och lärandeprocessen och definierar dess produkt.

Dahlgren et al. (2009) bekräftar att elever anpassar sig mycket snabbt till den typ av bedömning de är föremål för. Snäva målformuleringar och kunskapskrav kan därmed få som konsekvens att elevernas djupare kunskaper går förlorade. I likhet med flera andra forskare som refererats i detta kritiska avsnitt, menar Dahlgren med kollegor att bedömning måste sättas i relation till livslångt lärande.

Ett divergent förhållningssätt till bedömning innebär att läraren är uppmärksam på vad eleverna kan åstadkomma i en öppen undervisningssituation. Torrance (2012) menar dock att formativ bedömning ofta är konvergent, i betydelsen att lärare fokuserar på i vilken mån eleverna motsvarar de stipulerade betygskriterierna (sv. kunskapskraven). *Konformativ* bedömning kan då vara en träffande definition av förfarandet, varför han menar att BFL står inför ett vägskal, eller till och med en återvändsgränd: "The theory and practice of formative assessment seems to be at a crossroads, even an impasse" (Torrance, 2012, s. 323).

En linjär kunskapssyn framträder då läraren eller klasskamraterna förväntas uttala sig om nästa steg i en elevs lärande, så att denne kan täppa igen glappet mellan nuläget och målet (Torrance, 2012). Ur ett sociokulturellt perspektiv sker lärande på ett betydligt mindre förutsägbart vis än så, då människor med olika erfarenheter möts och interagerar i en viss lärandemiljö. Dessutom finns det, enligt Torrance, andra glapp att täppa till, som till exempel det mellan läraren och eleven eller det mellan skolan och det omgivande samhället. Då feedback endast

ses som en kognitiv process tar man inte heller hänsyn till att informationen kan vara negativ på ett känslomässigt plan för vissa elever: ”Many students will come to think of themselves as failures” (Torrance, 2012, s. 334). Då är det snarare fråga om *deformativ* än *formativ* bedömning. Torrance (2012) framhåller vikten av att lärare är medvetna om denna risk och försöker hantera känslomässiga aspekter på bedömning, så att inte eleverna tappar motivationen av de tillkortakommanden som framgår av återkopplingen.

Lisa Murtagh (2014) har studerat effekter av feedback genom fältobservationer, intervjuer och i dokumentära källor. Hennes studie visar att skriftlig feedback i syfte att motivera eleven att täppa igen det så kallade glappet inte påverkar elevens inre motivation i positiv bemärkelse, utan främst är något som läraren ser som effektivt i kontrollsyfte. När eleverna vänjer sig med denna lärarkontroll ser de dessutom sin egen självbedömning och varandras kamratbedömning som mindre legitima. Det är lärarens kommentarer som spelar störst roll.

En liknande slutsats drar Jönsson et al. (2015) i sin utvärdering av Boråsprojektet, där BFL, som tidigare nämnts, implementerats på ett systematiskt vis i kommunens skolor. Forskarna konstaterar att lärarnas arbetssätt har förändrats genom den bedömningsdiskurs som dominerar i kommunen. Lärarna vittnar om fler pedagogiska diskussioner, förbättrad transparens och en ökad användning av BFL-tekniker i undervisningen, men även om en större arbetsbörda än tidigare. Eleverna har däremot inte engagerats i bedömningspraktiken i önskvärd utsträckning.

Harry Torrance (2007) ser en risk i att bedömning för lärande övergår i ett fenomen som skulle kunna kallas bedömning *som* lärande:

But transparency of objectives coupled with extensive use of coaching and practice to help learners meet them is in danger of removing the challenge of learning and reducing the quality and validity of outcomes achieved. This might be characterized as a move from assessment of learning, through the currently popular idea of assessment for learning, to assessment as learning, where assessment procedures and practices come completely to dominate the learning experience, and ‘criteria compliance’ comes to replace ‘learning’ (s. 282).

Av citatet framgår det att BFL kan få en direkt motsatt effekt än den avsedda, vad gäller elevernas autonomi och lärande. Den transparens

som anses vara viktig i BFL kan leda till ett instrumentellt förhållnings-sätt, då eleverna handleds till att anpassa sig efter kunskapskraven. Torrance (2007) ifrågasätter ett alltför starkt fokus på bedömningspro-cedurer som dominerar hela undervisningssituationen. Måluppfyllelse kan då komma att ersätta lärande i vidare bemärkelse.

En begränsad syn på lärande har lett till att en ”teaching to the test-kultur” har blivit ett utbrett fenomen i skolvärlden (Lundahl, 2011, s. 161; Torrance, 2015, s. 9).

Förslag på vidareutveckling av konceptet

Ruth Dann (2014) använder begreppet bedömning *som* lärande i en mer positiv bemärkelse än Torrance. Hon menar att bedömning potenti-ellt kan ses som en aspekt av lärande, om läraren fokuserar mer på elevens *tolkning* av och *sätt att agera* på den feedback som ges, än på sin egen återkoppling. Om inte eleven förstår och delar uppfattningen om nästa steg i sitt lärande, blir lärarens instruktioner överksamma råd. Vidare menar Dann att ”the gap” behöver problematiseras. Precis som Torrance (2012) poängterar hon att det finns olika sätt att se på detta glapp. Utifrån ett konstruktivistiskt perspektiv förläggs glappet hos in-dividen (eng. ”an internal gap”), vars aktuella utvecklingsstadium av-gör vilket nästa steg som är rimligt. Elevens beredskap (eng. ”readi-ness”) måste alltså tas i beaktande. Ett sociokulturellt perspektiv med-ger däremot att glappet kan hittas i den proximala utvecklingszonen, där eleven lär i interaktion med andra elever och läraren i en social kontext (eng. ”an external gap”). Dann (2014) skriver dock fram ett alternativt glapp, som hon menar har stor potential för elevens lärande:

Even if the learner is ‘ready’ and has self-regulatory skills, s/he may not choose to learn. Unless the learner has a willingness to learn and accepts that there are things currently beyond his/herself to learn, will s/he learn? (s. 157).

Enligt Dann placerar en elev som är motiverad sig själv i nyfikenhets-zonen (eng. ”the zone of curiosity”), där osäkerhet och svårigheter be-traktas som utmaningar, eftersom problemlösning leder till tillfreds-ställelse. Detta innebär ett annat förhållningssätt till ”the gap”, som fokuserar på elevernas *vilja* att lära snarare än på deras aktuella kun-skapsläge. Lärarens roll blir då att tillrättalägga lärandemiljön efter ele-vernans behov, så att de blir nyfikna och motiverade.

Torrance (2012) förespråkar att lärare borde sträva efter något som skulle kunna benämnas *transformativ* bedömning. Ett sådant perspektiv på bedömning innefattar:

- ✓ Att klargöra såväl uppgiftens mål som kvalitetskriterier.
- ✓ Att förstå den kontingenta karaktären på kriterierna. Ibland överväger vissa aspekter och dessutom kan man behöva anpassa kunskapskraven efter olika situationer (det beror på).
- ✓ Metakognition kring och transfer av övergripande kriterier till andra uppgifter och situationer.
- ✓ Metakognition avseende bedömningens natur och hur den påverkar människor i en social situation.

Vid transformativ bedömning välkomnas följaktligen oförutsägbar kunskapsproduktion eftersom även sådant lärande betraktas som något positivt och inte som något avvikande från kursmålen:

We need to make the rules of the game as apparent as possible, but we also need to try to communicate that we would be happy to see the rules of the game change, if someone comes up with better ones (Torrance, 2012, s. 339).

Citatet gör gällande att eleverna borde ha större inflytande över bedömningen. Torrance (2012) framhåller att en anpassning av spelets regler efter elevernas behov och förutsättningar kan ske genom en strävan efter autentiska bedömningssituationer, vilket jag återkommer till i avsnittet om tidigare forskning av relevans för BFL i ämnet idrott och hälsa.

Dessutom efterlyser Torrance (2015, s. 11) att så kallade mjuka förmågor (eng. "soft skills"), som samarbetsförmåga och kreativitet ska tas i beaktande vid bedömning, eftersom sådana förmågor finns med på listan av kompetenser som framhålls som särskilt viktiga på 2000-talet (eng. "twenty first century skills"). Författaren ser det som nödvändigt att inkludera ett bredare spektrum av kompetenser i olika examinationsformer, för att skapa ett system som värdesätter lagarbete och samproduktion av kollektiv kunskap. Poängen är att bedömnings-systemet då skulle *styra* mot ett kollektivt ansvar för lärande, snarare

än att peka ut individer som ansvariga för sina egna framsteg eller misslyckanden. Torrance (2015) avslutar med frågan: "What might assessment involve if it focused on the development and identification of collective understanding, collaboratively produced through educational experiences?" (s. 12). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan bedömning för lärande inte begränsas till styrning på mikronivå genom individualistiska frågor som; vad är målet, var är jag, vad är nästa steg? Både framsteg och misslyckanden är, enligt Torrance (2015), nämligen samproducerade, kontextberoende och föränderliga.

Sammanfattning av kapitlet om BFL ur ett allmändidaktiskt perspektiv

En bedömning för lärande-rörelse uppstod runt 1980 i England, som en reaktion mot ett alltför ensidigt fokus på ansvarsutkrävande och summativ bedömning (Hay, 2006; Broadfoot & Black, 2004). Såväl Taras (2005) som Lundahl, Hultén och Tveit (2016) framhåller dock att alla bedömningar kan ha både summativa och formativa syften. Det är i linje med vad Wiliam (2010b) anser, då det enligt hans resonemang inte är så viktigt vad man kallar bedömningen. Det som verkligen spelar roll är vad den har för *funktion*, vilket utnyttjas i föreliggande avhandling, då olika versioner av BFL benämns utifrån deras mest framträdande funktioner.

Grundidén med BFL är att läraren fortlöpande ska bedöma läget i elevens lärprocess, för att kunna anpassa undervisningen därefter (Wiliam, 2010a, 2011a). Eleven engageras i processen genom uppmaningen att ställa sig själv tre centrala frågor: Vad är målet? 2) Var befinner jag mig i förhållande till målet? 3) Vad är nästa steg, för att jag ska närma sig målet? (Broadfoot et al., 2002; Wiliam, 2010b; Jönsson, 2010). BFL bygger på fem nyckelstrategier, som beskrivs som strama men anpassningsbara (eng. "tight but loose"). Det innebär att de utgör fasta ramar för konceptet, även om det är tillåtet att hitta på egna tekniker inom respektive nyckelstrategi (Thompson & Wiliam, 2007; Lundahl, 2011). Att dela målen med eleverna, synliggöra deras lärande, ge feedback, engagera eleverna som resurser för varandra och aktivera den enskilda eleven som ägare av sitt eget lärande på olika sätt ses som avgörande för elevernas lärande. Hattie (2009) poängterar vikten av ett

slags feedback som är framåtsyftande, vilket antyder att progression snarare än resultat är i fokus.

Det förekommer dock kritik mot BFL, bland annat grundad på risken med en bristfällig implementering av det pedagogiska förhållnings sättet. Torrance (2007, 2012) varnar exempelvis för något som skulle kunna benämnas bedömning *som* lärande, då undervisningen avbryts av ständiga bedömningsprocedurer. Genom ett förslag på vidareutveckling av konceptet – så kallad *transformativ* bedömning – kan läraren däremot förhålla sig öppen till att alla elever inte väljer exakt samma väg mot måluppfyllelse. Avslutningsvis menar Torrance (2015) att det kollektiva ansvaret för lärande borde utnyttjas bättre i bedömningspraktiken.

Eftersom de fem nyckelstrategierna är strama men anpassningsbara kan BFL ta sig olika uttryck, vilket möjliggör denna studie av vad BFL *blir* och *gör* i praktiken under olika styrningsförhållanden. Vad som menas med det sistnämnda kräver sin förklaring, varför intresset nu riktas mot avhandlingens kunskapsobjekt; styrning i skolan och dess didaktiska konsekvenser.

KAPITEL 4

Styrning i skolan

I föreliggande avhandling betraktas BFL som ett styrmedel på mikro-nivå, användbart i syfte att styra eleverna mot måluppfyllelse. I linje med det liknar Wiliam (2010a) det pedagogiska förhållningssättet vid bron mellan undervisning och lärande. På makronivå är det emellertid vanligare att likna formella dokument såsom skollagen och läroplanen vid styrmedel, med avseende på statens styrning av skolan:

Signifikanta värden, normer och kunskaper som anses nödvändiga för att leva och verka i ett samhälle gestaltas, eller hellre, kodifieras i en läroplan. Den är därmed statens primära ideologiska instrument för att styra skolan och i förlängningen också det samhälle över vilket staten utövar makt (Forsberg & Wallin, 2006, s. 8).

Citatet klargör att läroplanen förväntas vara vägledande för lärares didaktiska val i många avseenden. I kombination med skollagen har den potential att påverka det samhälle vi lever i, genom den medborgarfost-
ran som sker i skolan. Det stärker relevansen i avhandlingens analys av vilka subjekt som konstitueras genom BFL i ämnet idrott och hälsa på gymnasiet.

Den norska didaktikforskaren Kirsten Sivesind (2013) hävdar att den svenska läroplanen har utvecklats i två olika riktningar på senare tid; både mot traditionella, nordeuropeiska bildningsideal och mot evidensbaserade bedömningsformer. Elevens harmoniska utveckling lyfts fram i den generella delen av läroplanen, genom formuleringar såsom: ”Varje elev ska få stimulans att växa med uppgifterna och möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar” (SKOLFS 2011:144, s. 5). Sivesind (2013) poängterar att formuleringarna i respektive ämnesplan däremot kan uppfattas som vägledande för undervisning och bedömning, snarare än för lärande. Läroplanen kan därmed betraktas som ett styrmedel (eng. ”a guiding tool”, s. 58) med starkt fokus på *resultatet* av undervisningen, då de detaljerade kunskapskraven klargör hur elevens förmågor ska gestalta sig efter avslutad kurs. Denna paradox illustrerar de olika riktningar styrningen via ett och samma styrmedel kan ta. De konkurrerande bedömningsdiskurserna, som beskrivits i avsnittet om bedömning för lärande-rörelsens framväxt, kan alltså även identifieras

i samtidens svenska utbildningskontext. Å ena sidan menar Eva Forsberg och Erik Wallin (2006) att:

Det har uppstått ett så mångfacetterat och integrerat system för styrning genom kontroll i efterhand att vi finner den förekommande beteckningen kontrollregim helt adekvat (s. 175).

Å andra sidan kan den pedagogiska verksamheten, med stöd i läroplanen, influeras av mer progressiva idéer om hur autonomi, kreativitet och mångfald ska främjas i skolan (Se exempelvis Robinson, 2011; Starko, 2010).

Spelar det då någon roll om utgångspunkten för undervisningen är öppet formulerade mål eller fördefinierade kunskapskrav? Enligt Ninni Wahlström (2009, 2011) har det stor betydelse:

I krav- och kontrollstyrningen tonas målens roll ner, medan detaljerade kunskapskrav, juridisk reglering och utvärdering, som även rör hur verksamheten arbetar med sitt uppdrag, ges ett större utrymme (Wahlström, 2011, s. 12).

Hennes uppfattning är att det inte är helt oproblematiskt att överföra en kvalitetssäkringsmodell från näringslivet till utbildningssektorn. Tendensen att styra genom utvärderingar begränsar synen på lärande från mångfald till enfald. Jag tolkar henne som att elevernas olika förutsättningar för lärande kan tillgodoses på ett bättre vis om de öppna målen, istället för det föreskrivna resultatet, är utgångspunkten för BFL. Wahlström (2009) menar att ett fokus på att eleverna ska uppfylla ett antal förutbestämda kriterier leder bort från utbildningens kunskapsande ”som gör friheten möjlig” (s. 21). Resonemanget är i linje med vad Sharon Todd (2014) förordar, nämligen att det oförutsägbara värdet som uppstår i mötet mellan lärare och elever måste uppmärksammas mer i skolan. Relationella erfarenheter, utan direkt koppling till stipulerade kunskapskrav, hamnar idag i ett gränsland. Värdet av att *bli någon* marginaliseras, för att det saknas en förtryckt etikett för en så divergent process:

The specifically pedagogical, transformative relationship is therefore not about control or predicting the future, about learning a particular piece of subject matter, or about measuring outcomes, although these are all significant aspects of our educational work. It is, rather, about

making room within educational discourses for the kind of existential, liminal aspects of teacher-student relationship which already go on, even if we fail to name or address them (Todd, 2014, s. 242).

Todd (2014) argumenterar alltså för ett ökat utrymme för spontant meningsskapande i mötet mellan lärare och elever i undervisningssituationen. Ett sådant lärande är dock svårt att bedöma, varför det marginaliseras i dagens utbildning där mätbara resultat efterfrågas.

Beträffande samtidens bedömningskultur uttrycker sig Eva Forsberg (2014) på följande vis:

Den ökande förekomsten av, uppmärksamheten på och bruket av kunskapsbedömningar påverkar relationen mellan å ena sidan läro- och kursplaner och å andra sidan systemet för bedömning och kontroll. Tydliga förskjutningar till förmån för bedömning och utvärdering på bekostnad av läroplanen kan iakttas. Vi argumenterar för att omstruktureringen av utbildningen är kopplad till ett kontraproduktivt system för styrning som hotar själva grunden för både styrning och lärares professionella handlande och autonomi. Om mål och kriterier byter plats med varandra ökar risken för teknifiering och trivialisering och fragmentisering av kunskapen samt en reducering av utbildningens mål och potentiella mening (s. 59).

Författaren understryker att synen på kunskapsbedömningar är av avgörande betydelse för vilket lärande som möjliggörs i skolan. Att planera undervisningen utifrån kunskapskraven innebär, enligt Forsberg, ett styrande med svansen. Ingrid Carlgren (2016) kallar samma fenomen baklängespedagogik. Genom bruket av bedömningsmatriser, inriktade mot att ”lära eleverna se ut och bete sig som om de kan” (s. 4) riskerar BFL att förstärka en sådan baklängespedagogik.

Utifrån ett foucauldianskt perspektiv framhåller Jennie Sivenbring (2016) att ett juridiskt policydokument som den nationella läroplanen inte ensamt definierar lärares och elevers handlingsutrymme, eftersom policy även kan uppstå i praktiken. Därmed är det befogat med en översiktlig genomgång⁶ av vad styrningen i skolan kan tänkas producera.

⁶ Sökord: ”accountability”, ”performativity” i kombination med ”education” och ”physical education” i databasen ERIC och på Google scholar.

Beskrivningen som följer tar avstamp i ett allmändidaktiskt fält, för att sedan landa i studier med idrottsdidaktisk inriktning. Kapitlet fungerar även som en inflygning mot avhandlingens teoretiska utgångspunkter, genom en presentation av tidigare forskning om styrning och performativitet i skolan.

Performativitet – vad styrningen producerar

Dagens utbildningspolitiska krav- och kontrollstyrning (Wahlstöm, 2011) framkallar en ström av handlingar i utbildningsväsendet, som kan benämnas performativitet (eng. “performativity”). Gert Biesta (2011) ser en fara i att utbildningens värde därmed alltför ensidigt baseras på mätbara resultat:

Framväxten av den performativa kulturen inom utbildning – en kultur där medlen blir ändamål i sig själva så att kvalitetsmål och kvalitetsindikatorer förväxlas med kvalitet i sig – har varit en av de främsta drivkrafterna för ett förhållningssätt till mätning där normativ validitet har ersatts av teknisk validitet (s. 22).

Även Stephen Ball (2000) problematiserar denna nya maktdiskurs i skolvärlden genom att studera motstånd mot och anpassning till densamma. Han har identifierat en motsättning mellan lärares egna bedömningar av vad som karaktäriserar en praktik anpassad till elevernas behov, å ena sidan, och kraven på att agera i linje med utbildningspolitisk styrning, å den andra:

The issue of who controls the field of judgement is crucial. ‘Accountability’ and ‘competition’ are the lingua of this new *discourse of power* (Ball, 2000, s. 1).

Ansvarsutkrävande och konkurrens är alltså kännetecknande för performativitetens diskursen. Ball (2003) liknar en anpassning till denna diskurs vid ett spel (eng. ”the accountability game”). Enligt hans analys producerar kraven på redovisning i utbildningssektorn i själva verket motstånd i form av strategier som endast skenbart motsvarar den transparens som efterfrågas. Det faktum att lärare idag övervakas i så hög grad kan leda till didaktiska val i linje med de framgångskriterier som lyfts fram som önskvärda i den rådande diskursen. I detta sammanhang används alltså begreppet performativitet, som syftar på en ny form av statlig styrning i nyliberala samhällen:

What do I mean by performativity? Performativity is a technology, a culture and a mode of regulation that employs judgements, comparisons and displays as means of incentive, control, attrition and change – based on rewards and sanctions (both material and symbolic) (Ball, 2003, s. 216).

Resultatet av denna styrning är dock inte givet, varför en performativitetensanalys innebär ett försök att komma bakom fasaden av till exempel en skolreform och dess tekniska rationalitet för att undersöka dess konsekvenser. Lärares arbete är utsatt för ständig utvärdering, bedömning och jämförelse, vilket kan leda till en ontologisk osäkerhet:

Are we doing this because it is important, because we believe in it, because it is worthwhile? Or is it being done ultimately because it will be measured or compared? It will make us look good! (Ball, 2003, s. 220).

Inspektionen kan följaktligen leda till en synisk anpassning till spelets regler. Då lärare accepterar sin plats i leveranskedjan – från skolpolitiker och tillsynsmyndigheter, via skolledningen och vidare till elever och deras föräldrar – utgör begreppet ”deliverology” en träffande benämning på spelets logik:

This is a technology of performance, a *techne* of government and of enactment, which gets policy 'done' in very effective ways by creating an economy of visibility which brings students, teachers and schools directly into the gaze of policy (Ball, Maguire & Braun, 2012, s. 139).

Genom olika bedömningstekniker förs både press och ansvar för måluppfyllelse vidare i leveranskedjan, inom vilken individer styrs i syfte att maximera produktionen av fogliga kroppar men produktiva sinnen (Ball, Maguire, Braun, Perryman & Hoskins, 2012, s. 519, med referens till Foucault.)

Jane Perryman (2006) tar även utgångspunkt i idén om övervakningsperformativitet (eng. ”panoptic performativity”) när hon undersöker hur lärare upplever den frekventa inspektion de är utsatta för av Ofsted (den brittiska motsvarigheten till skolinspektionen). Panoptisk⁷ performativitet syftar på den styrning som utgår från omfattande övervakning genom mätning av resultat och inspektion av pedagogiska metoder. Denna leder ofta, enligt Perryman, till att lärare omvandlar sina

⁷ Jfr. Foucaults resonemang om panopticism (1973/1994, s. 58-59).

rutiner enligt de direktiv som dikteras av diskursen. Såväl planering och genomförande av lektioner som skolans dokumentation och policydokument omdirigeras från ett fokus på lärande mot att klara inspektionen.

Taylor Webb (2006) utgår också från ett foucauldianskt perspektiv på övervakning, när hon målar upp en koreografi över hur kravet på ansvar hanteras av lärare som vill framstå i god dager inför arbetsgivare och tillsynsmyndigheter. Genom klassrumsobservationer har Webb uppmärksammat hur lärare tenderar att framhäva sin kontroll av elevernas kunskaper och utveckling, med hjälp av portfolios och synligt material på anslagstavlor, för att låta påskina att det är vad som karaktäriserar verksamheten. Då dörren till klassrummet väl är stängd behöver undervisningspraktiken i själva verket inte motsvara dessa pedagogiska chimärer. De mikropolitiska strategierna som uppstår i praktiken kan därmed ha som främsta motiv att framhäva läraren själv (eng. "self-promotion"), snarare än att främja elevernas lärande.

Låt oss nu förflytta oss över till tidigare forskning om styrning och vad den producerar i idrottsämnet.

Styrning och performativitet i ämnet idrott och hälsa

Dean Barker och Mikael Quennerstedt (2016) använder sig av Foucaults koncept "maktrelationer" i en studie av idrottsundervisning. Maktrelationerna är inte begränsade till lärarens styrning av eleverna utan innefattar även "handling på handling" mellan eleverna under olika kulturella omständigheter. Själva studieobjektet är lärande genom samarbete i idrottsundervisningen (eng. "collaborative learning"). Genom att observera tre grupper vars uppgift är att sätta ihop danskoreografier identifierar forskarna handlingar som förändrar eller förstärker skeenden. De visar hur eleverna förhandlar om hur uppgiften ska genomföras och hur de relaterar till andra kulturer som har att göra med musik och rörelse. Eleverna lånar sällan rörelser rakt av, utan anpassar dem till dans så som den utförs i skolämnet idrott och hälsa. Gruppernas sammansättning beträffande genus och tidigare erfarenheter av dans spelar också roll för hur eleverna anpassar sig till varandra. Barker och Quennerstedt (2016) menar att elevernas vanor avgör utrymmet för vad de kan lära sig, då få exempel på kreativa och nyskapande handlingar kan identifieras i praktiken.

Ett nätverk av maktrelationer kan även beskrivas med hjälp av en tygmetafor (eng. ”fabric”), med anspelning på de trådar som ingår i ett visst kulturellt mönster, som kan breda ut sig både i och utanför skolan. John Evans, Emma Rich, Brian Davies och Rachel Allwood (2008) kallar sådana kulturella mönster för fabrikationer (eng. ”fabrications”), vilka kan användas som resultatbegrepp i en performativitetsanalys. Gemensamt för ett nätverk av maktrelationer och en fabrikation är att de handlingar det/den består av är avgörande för vilka subjekt som konstitueras eller vad som produceras i en viss praktik. Detta synsätt har även en metodologisk betydelse i min egen studie, varför det finns anledning att återkomma till resonemanget i avhandlingens teoretiska utgångspunkter.

John Evans och Emma Rich (2011) har även studerat de normaliserande praktiker som motiveras av västvärldens fetmadiskurs. Denna bygger på en föreställning om en stark relation mellan fysisk inaktivitet i barndomen, unga människors dåliga kostvanor och en hastig ökning av övervikt i samhället. Med hänvisning till Foucaults koncept ”disciplinär makt”, som innefattar en kombination av massövervakning och självreglering, hävdar författarna att individen görs ansvarig för att reglera sig själv i enlighet med kriterier som hon eller han inte råder över. Övervakningen pågår från vaggan till gravstenen och inte minst i idrottsundervisningen i skolan, där normaliseringen med avseende på kroppen är särskilt påtaglig:

Body pedagogies construct particular social meanings which have impact on young people’s identities both in relation to their health and the academic performances they are expected to display and achieve (Evans & Rich, 2011, s. 367).

Genomslagskraften i denna bio-pedagogik kan förstås;

[...] in terms of defining and normalising particular dispositions and attitude towards the body within a culture of ‘performativity’ where young people are subject to increasing pressures from exams, testing and other performance measures (a.a., s. 367).

Enligt författarna omfattas alla människor, och i synnerhet deras kroppar, av den disciplinära makten: ”No one, or more appositely, ‘no body’, escapes the evaluative gaze” (a.a., s. 368). Den inspekterande

blicken är särskilt påtaglig i bedömningsituationer, som därför kan upplevas som pressande för vissa elever.

I ytterligare en studie liknar John Evans (2011), något provokativt, övervakningskulturen vid den rationalitet som ligger till grund för porr-kulturen. Han hävdar att vårt samhälle har blivit pornografiskt i den meningen att vi ägnar våra liv åt att observera eller bli observerade, inte minst kroppsligen, vilket för med sig krav på ett specifikt handlande som premieras i respektive kontext. Övervakning sker inte minst i utbildningsväsendet, genom de bedömningsrutiner som dominerar;

[...] in schools through their inspection and assessment schemes. Nothing is now worth doing if it can't be performed in public, itemised, monitored, evaluated and assessed (Evans, 2011, s. 76).

Genom att studera policydokument i ämnet idrott och hälsa från de senaste två decennierna i flera olika anglosaxiska länder vill Evans skapa debatt om styrningsprinciper för ämnet. Forskningen inom det idrottsdidaktiska fältet har på ytan påvisat en stark pedagogisk utveckling beträffande undervisning och lärande, där bland annat frågor om hälsa, jämlikhet, inkludering, friluftsliv, äventyr och bollspel tagits i beaktande. Evans (2011) vill dock tränga under ytan av goda exempel, för att undersöka vilka principer, betydelser, rättigheter, och förståelser som ligger kodade inom de policydokument som reglerar vilkas för-mågor och kroppar som värderas och vilkas röster som hörsammas. Ett kritiskt, sociologiskt perspektiv vid analyserna av styrdokumentet bidrar till att åskådliggöra vad performativitetens kulturen kan leda till i ämnet. Hans slutsats är att om denna tillåts styra vad som karaktäriserar verksamheten riskerar dess logik att få liknande drag som de principiella tankar och handlingar som definierar porr-kulturen:

If performative culture is allowed to configure and define Physical Education, then it is likely to cultivate principles of thought and action somewhat akin to those defining porn (Evans, 2011, s. 75).

Liknelsen baseras bland annat på synen att exploaterade kroppar ”in action” får ett värde först då de kan bedömas av andra. Sammanfattningsvis vill Evans (2011) utmana samtidens besatthet vid standardiserade krav och performativitet i enlighet med desamma.

Louisa Webb och Mikael Quennerstedt (2010) har fokuserat på lärares performativitet utifrån en hälsodiskurs där fysiska risker betonas.

Utifrån ett poststrukturalistiskt perspektiv, med inspiration från bland annat Michel Foucault och Stephen Ball, undersöker de hur idrottslärare förhåller sig till riskdiskursen för egen del. Författarna menar att lärarna ägnar sig åt självövervakning, beträffande ålder, vikt och skador, inte minst för att framstå som goda föredömen för sina elever. Därmed riskerar den så kallade ”riskabla kropps-diskursen” att reproduceras i deras undervisningspraktik. I detta sammanhang blir Foucaults begrepp biomakt användbart, vid analysen av vilka subjekt som fostras inom nämnda diskurs.

Hälsöövervakning (eng. ”fitness monitoring”) har även identifierats som en styrningsteknik i ämnet idrott och hälsa (PE) av Lorraine Cale, Jo Harris och Ming H. Chen (2014). Genom en omfattande enkätundersökning och semistrukturerade intervjuer med arton ämnesföreträdare på gymnasienivå i England har de kunnat påvisa en individualistisk performativ kultur, som både synliggörs och förstärks genom övervakning. I artikeln listas ett antal råd, som kan sammanfattas med att lärare bör anamma en bred syn på hälsa och reflektera över vilka principer, budskap, attityder, föreställningar och värderingar som förmedlas genom övervakningen i bedömningspraktiken.

Håkan Larsson, Birgitta Fagrell och Karin Redelius (2009) kombinerar en foucauldiansk diskursanalys med en performativetsanalys, inspirerad av Judith Butler (1990), då de problematiserar stereotypa könsmönster i ämnet idrott och hälsas praktik. Den analytiska kombinationen fokuserar på såväl idrottslärares reflektioner kring sin undervisningspraktik (intervjuer) som på deras arbetssätt under lektionerna (observationer). Genom ett poststrukturalistisk feministiskt perspektiv och queer-teori inte bara synliggör, utan även utmanar, forskarna hur heteronormativitet reproduceras i undervisningen till förmån för (många) pojkar, på flickors (och vissa pojkars) bekostnad. Elever som inte passar in i någon av de homogena grupperna i hetero-dikotomin; flickor – pojkar, är dock de största förlorarna i sammanhanget, då HBTQ-personer, som inte passar in i normen, marginaliseras i idrottsundervisningen.

Avslutningsvis har Marie Öhman (2007, 2008, 2010) bedrivit omfattande forskning om styrning och dess didaktiska konsekvenser i svensk idrottsundervisning. Genom en pendling mellan stora och små

diskurser pekar hon bland annat på hur politiska tendenser i det nyliberala samhället tar sig uttryck i ämnet idrott och hälsas undervisningspraktik. Hon fokuserar framförallt på hur en process av styrning genom självstyrning opererar i praktiken och vilka handlingar som därmed möjliggörs och begränsas. Eftersom jag i hög grad inspirerats av hennes metodologiska ställningstaganden, återkommer jag till Öhmans sätt att betrakta ett empiriskt material genom foucauldianska glasögon i kapitlet som följer.

Forskningsöversikten ovan ger vid handen att kopplingen till Foucaults perspektiv på maktrelationer, styrning och övervakning är väl etablerad inom såväl det allmändidaktiska som det idrottsdidaktiska fältet. En grov sammanfattning av artiklarna som redovisats är att lärare är både föremål för och utövare av styrning. I idrottsämnet riktas deras inspekterande blickar mot eleverna, som normaliseras utifrån den hälsodiskurs som dominerar i samhället. I anglosaxiska studier problematiseras framförallt individens ansvar för att motsvara ett visst kroppsideal. I svenska studier fokuseras snarare vilka elevgrupper som gynnas respektive missgynnas av de förhållanden som råder i undervisningspraktiken.

Här följer en mer ingående redogörelse för hur arvet från Foucault förvaltas i föreliggande avhandling, i vilken BFL ses som ett produktivt styrmedel på mikronivå.

KAPITEL 5

Teoretiska utgångspunkter

I följande kapitel beskrivs de teoretiska utgångspunkterna för studiens styrningsanalys; ett governmentality- och ett performativitetsspektiv och hur dessa kan relateras till didaktik. I analysen fokuseras den styrning som sker genom bedömning för lärande i ämnet idrott och hälsa och dess didaktiska konsekvenser. Teorikapitlet är därmed avgörande för att studiens andra och tredje frågeställning ska kunna besvaras: ii) Hur och i vilken riktning sker styrning genom BFL? iii) Vilka didaktiska relationer mellan lärare, elever och ämnesinnehåll etableras genom BFL under olika styrningsförhållanden?

Vetenskapsteoretisk orientering

Governmentality- och performativitetsspektiven har nyligen kombinerats av Stephen Ball (2015), i artikeln *Subjectivity as a site for struggle: refusing neoliberalism?* Som titeln antyder intresserar sig Ball för nyliberal styrning, motstånd mot densamma och hur subjekt konstitueras under den kamp som utspelar sig i ett visst nätverk av maktrelationer. Gemensamt för perspektiven är att de kan placeras in i det socialkonstruktivistiska fältet, där subjekt (individer) betraktas som både formade och förmedlare av diskurser i interaktionen med andra människor (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000; Börjesson, 2003). Ett urval av retoriska, såväl som icke-verbala, mönster i samspelet mellan människor utgör underlag för analyserna, som kan ske på både makro- och mikronivå. Syftet är ofta att identifiera dominerande diskurser, antingen i texter eller i olika sociala kontexter (jfr. Winther-Jørgensen & Phillips, 2000, s. 117).

I denna avhandling fokuseras, som bekant, den *styrning* som sker genom BFL och vilka subjekt och vilket ämnesinnehåll som konstitueras i praktiken. Öhman (2007) förklarar hur ett styrningsperspektiv kan anläggas på studier av undervisning:

När det gäller ett skolämnes verksamhet handlar det således om att studera hur det ämnesspecifika innehållet och dess riktning tar form i handlingarna i undervisningspraktiken – ett sammanhang som lärare och elever är med och skapar (s. 75).

Det innebär att *talet om BFL* är av intresse, då lärare och elever beskriver såväl sina egna som varandras sätt att agera och sätter ord på vad som karaktäriserar ämnesinnehållet i undervisningspraktiken. Dessutom är aktörernas *icke verbala handlingar* i den formativa bedömningspraktiken av intresse, eftersom all interaktion mellan deltagarna avslöjar vilka kunskaper, normer och värderingar som möjliggörs eller begränsas. De kulturella mönster som skapas under olika styrningsförhållanden är avgörande för vilka didaktiska relationer mellan lärare, elever och ämnesinnehåll som etableras. Denna logiska kedja motiverar studiens kombination av analytiska perspektiv; *governmentality*, *performativitet* och *didaktik*.

Avhandlingens *governmentality*- och performativitet perspektiv tar utgångspunkt i att både det sociala och det materiella konstitueras diskursivt, varför analysens resultat utgörs av kulturella mönster, i vilka subjekt fostras och ämnesinnehåll konstrueras. Läsaren av denna avhandling ska alltså inte förvänta sig en detaljerad analys av retoriska mönster, utan snarare en analys av en mer grovmaskig väv i ämnet idrott och hälsas formativa bedömningspraktik. Margaret Wetherell (2001) hänvisar till Ernesto Laclaus begrepp ”argumentative texture” (s. 389) när hon förklarar sin syn på kontextens betydelse:

If we think of cloth or fabric, what is clear is that the threads are woven through the whole. If we take a pen and make a circle on a piece of cloth then we have certainly created a boundary – inside the circle and outside the circle – but if we follow one thread from inside the circle our boundary becomes rather irrelevant since the thread continues through the penmarks and onwards (Wetherell, 2001, s. 389).

Poängen är att om en forskare intresserar sig för representationer och regelbundenheter i social interaktion – och hur subjekt konstitueras i ett kulturellt mönster – vore det ett misstag att avgränsa sitt fokus till endast det som sägs. Kroppsliga handlingar och kontextuella omständigheter är också av intresse.

Nedan presenteras de perspektiv som kombineras i studiens analys mer utförligt.

Ett *governmentality*-perspektiv

Governmentality är ett perspektiv som innefattar en flexibel och föränderlig uppsättning av analytiska begrepp, användbara vid studier av

styrning (Walters, 2012). Styrning kan definieras som sambandet mellan härskar- och självteknologier i alla delar av samhällskroppen (Foucault, 1982/2008, s. 263). Vid en särskrivning av det sammansatta ordet govern – mentality står det förstnämnda för styrning, medan det senare syftar på de motiv som ligger bakom styrningen och de konsekvenser den för med sig.

Här följer en mer ingående beskrivning av vad som kännetecknar perspektivet och hur det har applicerats inom forskningsfältet i stort. Efter en redogörelse för viss kritik som riktats mot governmentality-forskning i allmänhet flyttas perspektivet ned på mikronivå i en undervisningskontext. Genom praxisnära studier har nämligen vissa forskare (se exempelvis Gore, 1997; Öhman, 2007) undersökt hur styrning sker i interaktion mellan lärare och elever och relaterat sina klassrumsobservationer till samhället i stort. Avslutningsvis mynnar redogörelsen ut i ett spänningsfält mellan frihet och kontroll, som är av stor vikt vid styrningsanalysen i föreliggande avhandling.

Foucault som inspirationskälla

Michel Foucault var en framstående fransk sociolog, filosof och idéhistoriker som var mycket produktiv under andra halvan av nittonhundratalet, fram till sin död 1984. Han efterlämnade ett arv till andra forskare att förvalta inom olika samhällsvetenskapliga områden. Foucaults unika sätt att studera komplicerade sociologiska och historiska förhållanden, genom så kallade genealogi, är dock inte lätt att efterlikna. Likväl öppnade han upp sin verktygslåda för sina efterföljare, som erbjöds att använda hans analytiska begrepp vid forskning i andra sammanhang (Foucault i Macey, 1993).

Beträffande begreppet governmentality, menar William Walters (2012), att Foucaults projekt gick ut på att studera *historien* om statens styrning av sina medborgare, i vissa isolerade miljöer under olika tidsepoker. Det historiska perspektivet medger en identifikation av en stor variation av styrningstekniker och strategier för maktutövning:

Foucault's exploration of governmentality is therefore highly contextualized. This is one of its strengths. In keeping with his methodological practice of the microphysics of power, the analysis of governmentality builds outwards from localities. It starts with events, encounters, and

inventions in particular places, under particular circumstances, investigating government in terms of empirical singularities (Walters, 2012, s. 69).

I den ursprungliga texten om governmentality utgick Foucault (1978/1991b) från Machiavellis bok *Fursten* och de strategier för styrning som var utmärkande för det feodala samhället i ett medeltida Italien. Genom en rad *hur*-frågor undersökte Foucault hur styrningsprocesser gick till i den unika kontexten.

På senare tid har perspektivet förknippats med styrning i liberala demokratier och mer eller mindre blivit synonymt med styrningsmentaliteten i nyliberala samhällen i västvärlden (Walters, 2012). Peter Miller och Nikolas Rose (2008) framhåller ”styrning genom självstyrning” som en mycket vanligt förekommande styrningsform i det nyliberala samhället. Människor förväntas vara aktiva genom olika ställningstaganden som påverkar deras liv. Experter inom olika områden har en viktig roll att fylla, då deras råd och rön kan vara vägledande i individens livsprojekt. Styrning handlar idag sällan om olika makthavares dominans över individen. Istället utnyttjas en uppsättning tekniker som syftar till att stimulera subjektets självstyrning, vilket tydliggörs genom följande citat:

Modern political power does not take the form of the domination of subjectivity. Rather, political power has come to depend upon a web of technologies for fabricating and maintaining self-government (Miller & Rose, 2008, s. 52).

De tre frågorna som ställs i BFL-sammanhang i skolan – Vad är målet? Var är jag? Vad är nästa steg? – överensstämmer, ironiskt nog, med denna slags styrning, som förekommer inom alla möjliga områden i samhället:

Installing a calculative technology in the enterprise, in the hospital, in the school or the family enjoins those within these locales to work out 'where they are', calibrate themselves in relation to 'where they should be', and devise ways of getting from one state to the other (Miller & Rose, 2008, s. 67).

Självregleringen karaktäriseras av individens sätt att förstå och bedöma sig själv och sitt eget agerande i relation till ett fördefinierat mål. På vägen mot detta mål ställs hon inför diverse valsituationer, då hon

måste ta ställning till olika alternativ och sedan ta ansvar för sitt val: ”Människor måste förstå och anta sina liv i termer av val: frihet blir då liktydigt med att styra sig själv” (Öhman, 2007, s. 76). Detta innebär en förflyttning från ett auktoritärt maktutövande till en styrning där subjekten själva antas vara medagerande i sitt självstyre (Öhman, 2007; Palmblad & Eriksson, 1995).

Det kan uppfattas som paradoxalt att tala om BFL i nyliberala ordalag, då kapitlet om bedömning för lärande-rörelsens framväxt gör gällande att konceptet ursprungligen var en reaktion mot den konkurrerande bedömningsdiskurs som framhävde ansvarsutkrävande i skolan. Att de målrelaterade frågorna kan förknippas med nyliberal styrning är icke desto mindre en (besvärande) omständighet, som kan leda till att BFL *blir* något annat än det från början avsedda.

I governmentality-fältet betraktas styrning i termer av ”handling på handling”, vilket är en metodologisk fördel, då styrningen blir observerbar i olika former av mänsklig interaktion. Styrning sker genom att någon skapar handlingsmöjligheter/-begränsningar för andra:

To govern (...) is to structure the possible field of action of others (Foucault, 1982/1994, s. 341).

En förutsättning för styrning är nätverket av maktrelationer som grenar ut sig i hela samhället. Maktrelationerna kan därmed uppfattas som själva grogrunden för olika former av styrning, vilket Foucault beskriver på följande vis:

Between every point of a social body, between a man and a woman, between the members of a family, between a master and his pupil, between every one who knows and every one who does not, there exist relations of power which are not purely and simply a projection of the sovereign's great power over the individual; they are rather the concrete, changing soil in which the sovereign's power is grounded, the conditions which makes it possible for it to function (Foucault, 1977/1980b, s. 187).

Foucault (1977/1980b; 1982/1994) intresserar sig för hur subjekt konstitueras i detta komplexa nätverk av maktrelationer, där hans produktiva maktbegrepp är en avgörande premis. I Foucaults begreppsvärld är makt inte någon substantiell företeelse som vissa personer med hög

status besitter och andra, på lägre positioner i hierarkin, saknar. Makten existerar endast genom dess *verkan* och kan *styra* i alla möjliga riktningar i det föränderliga nätverket av maktrelationer. Styrningen påverkar hur människor tänker och agerar, varför den kan liknas vid ett slags fostran, eller a "conduct of conducts" (Foucault, 1982/1994, s. 341). I detta sammanhang står det förstnämnda begreppet för vägledning medan det senare syftar på människors handlingar.

Sammanfattningsvis har governmentality-perspektivet varit till nytta för ett stort antal forskare som intresserat sig för styrning, dess bakomliggande motiv och konsekvenser för subjektets konstitution (bland annat Rose, 1999; Miller & Rose, 2008; Dean, 2007, 2010; Walters, 2012; Fejes, 2006; Öhman, 2007).

Kritik mot governmentality-forskning

I takt med att allt fler forskare anammat Foucaults governmentality-perspektiv i framförallt samhällsrelaterade studier, har kritik riktats mot vissa tillkortakommanden inom fältet:

There are apparent gaps and inconsistencies in his work and the sheer volume of it makes it difficult to reduce (Gore, 1997, s. 216).

Det anses vara svårt att välja ut och använda sig av en viss del av Foucaults arbete, utan att anklagas för att ha missat något annat av vikt från hans tidigare eller senare verk. Därför är det viktigt att både definiera vilka begrepp och perspektiv man valt att applicera på sin egen forskning och motivera varför dessa utgångspunkter är relevanta, vilket är min ambition i detta kapitel. Det innebär att andra foucauldianska koncept utelämnas, även om de skulle kunna relateras till den aktuella studien.

Vidare sammanfattar Kim McKee (2009) kritiken som:

Accusations that it disregards empirical reality, downplays the role of the state, neglects social difference, inadequately theorizes resistance [...] (s. 481).

En vanlig åsikt är att forskare som ägnar sig åt governmentality-studier genom diskursanalys av textdokument sällan överväger det motstånd mot makt, som det alltid finns utrymme för i relationer människor emellan: "There is no power without potential refusal or revolt"

(Foucault, 1979/1994, s. 324). Som en ständig följeslagare till makten, utmanar *motmakten* den diskursiva ordningen, vilket är något som uppmärksammas i föreliggande studie.

Foucault har även kritiserats för monologism, då han ofta framhåller en, och endast en, dominerande diskurs i en viss kontext (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000). Mitchell Dean (2007) poängterar att de styrningstekniker som identifieras vid en specifik analys är långt ifrån ensamma om att avgöra vilka subjekt som konstitueras. Andra normer och värderingar i det nyliberala samhället, såsom individens fri- och rättigheter, är också vägledande för vilka handlingar som inkluderas eller exkluderas i den styrningsprocess som pågår. Enligt Dean finns det alltså ingen direkt relation eller något linjärt samband mellan en viss styrningsteknik och dess konsekvenser för individen. Därför uttalar jag mig endast om *möjliga* konsekvenser av BFL i denna avhandling.

Å andra sidan framhåller Walters (2012) att den dominerande nyliberala teknologin – styrning genom självstyrning – riskerar att göra forskare blinda för alternativa styrningsformer som kan pågå samtidigt i dagens samhälle. Denna tendens försämrar möjligheterna att uppmärksamma motmakt, kontingenta förhållanden och konkurrerande former av handling på handling. För att minska risken att endast se det mest uppenbara, påminner Walters (2012) om att Foucaults verktygslåda är ofullständig. Den tjänar på att kompletteras med nya innovativa begrepp, eftersom Foucault inte hann bedriva så många egna studier på fältet. Det har dessutom gått tre decennier sedan han dog. Under denna period har governmentality-perspektivet utvecklats och etablerats inom olika forskningsfält, där Foucault själv inte varit verksam. Av det skälet vore det ett misstag att förhålla sig alltför bokstavstroget till de vedertagna begreppen:

Try them out in your own research field. If they work, good! If not, perhaps you need to sharpen the tools, or even craft your own (Walters, 2012, s. 103).

Denna uppmaning är något jag tagit fasta på, genom att komplettera governmentality-perspektivet med ett performativitetperspektiv, för att förstärka anknytningen till en utbildningskontext och dessutom få tillgång till fler analysbegrepp av didaktisk relevans.

Att studera styrning på mikronivå

Ett sätt att gå runt den samlade kritik som redovisas ovan är att anlägga ett governmentality-perspektiv på olika handlingsmönster på mikronivå, istället för att begränsa sig till skriftliga källor:

It advocates complementing discursive analysis of emergent governmentalities with localized empirical accounts of actual governing practices, which seek to regulate the conduct of specifically targeted populations. In doing so, it brings into focus the micro-practices of local initiatives and the behavior of local actors (McKee, 2009, s. 478).

Genom empiriska studier av människors interaktion i en avgränsad kontext kan forskaren därmed analysera styrning i en viss praktik. Enligt Kim McKee (2009) skulle detta kunna överbrygga glappet mellan styrningens uttalade motiv och dess konsekvenser i praktiken:

By focusing on strategies from below which aim to resist governmental ambitions, this emphasizes that subjects are reflexive, and can accommodate, adapt, contest, or resist top-down endeavours to govern them if they so wish (s. 479).

Fältstudier på mikronivå möjliggör alltså en identifikation av styrning, både då den stöter på motstånd och då den får avsedd effekt. Foucault ger stöd för detta resonemang, då han klargör att: "The only important problem is what happens on the ground" (i Burchell et al., 1978/1991, s. 83). I den andan applicerar Thomas Popkewitz och Marie Brennan (1997) Foucaults kritiska angreppssätt i ett fält med fokus på makt och dominans i undervisningssammanhang. Andreas Fejes (2008) instämmer i att utbildning är en högst relevant verksamhet att studera för att förstå hur makt flödar genom vårt samhälle. Genom forskningsfrågor som: "Vilka tekniker i undervisningspraktiken formar oss till de subjekt som eftersträvas? På vilka sätt får dessa tekniker oss att relatera till oss själva och andra?" (s. 11, min översättning) anser han governmentality-perspektivet vara tillämpligt vid studier av styrning i skolan.

I idrottsämnet har Jennifer Gore (1997) genomfört observationer av lektioner och fört fältanteckningar över de aspekter på maktrelationer hon uppmärksammat i praktiken. På ett liknande vis har Marie Öhman (2007) videofilmade lektioner i ämnet idrott och hälsa och analyserat undervisningen ur ett styrningsperspektiv. I sin avhandling pendlar hon

”mellan de stora samhällspolitiska svepen och frågor kring hur dessa framträder i människors interaktiva handlande” (s. 61) i skolan.

Denna växelverkan mellan ett mikro- och ett makroperspektiv kan relateras till min egen studie, då styrningsprocesser i den formativa bedömningspraktiken i ämnet idrott och hälsa problematiseras utifrån olika didaktiska synvinklar.

Nedan följer en redogörelse för de perspektiv på styrning jag valt att avgränsa mitt intresse till i föreliggande avhandling. De presenteras som ett spänningsfält mellan frihet och kontroll. Dessa motpoler motiveras av att begreppen har stor relevans i samtidens utbildningspolitiska situation, såväl i Sverige som internationellt, vilket framgår i beskrivningen av ”bedömning för lärande-rörelsens” framväxt.

Spänningsfältet mellan frihet – kontroll

Enligt Öhman (2007) är det övergripande syftet med governmentality-forskning att klargöra relationen mellan politiska motiv och privata viljor, eftersom liberal styrningspolitik handlar om att hantera förhållandet mellan reglering och gränssättning å ena sidan och autonomi och egenansvar å den andra. Frågan om hur man kan få människor av egen fri vilja att handla i linje med vad som anses vara önskvärt blir då central.

Robin Usher (2009), en postmodernist inspirerad av Foucault, använder sig av ett spänningsfält mellan ”autonomy – adaption and application – expression” (s. 170), vid en analys av erfarenhetsbaserat lärande. Frågor som Usher intresserar sig för är bland annat om syftet med en utbildning är att eleverna ska bli anställningsbara utifrån förutbestämda kriterier och yrkesmässiga krav, eller om bildning och personlig utveckling är det primära målet. Vidare undersöker han om eleverna förväntas anpassa sig till ett givet system eller om deras kunskapsutveckling kan ta sig olika uttryck.

I en studie av läroplanskonstruktioner i svensk skola, med titeln *Mellan frihet och kontroll*, rör sig Jan Morawski (2010) inom ett snarlikt spänningsfält. I hans avhandling definieras frihet med hjälp av filosofer som John Dewey och Maxine Greene. I fråga om kontroll hänvisar dock Morawski (2010) till Foucaults koncept ”disciplinär normalisering”, som står i motsättning till en normativ frihetssträvan:

Frihet och kontroll härstammar från två olika diskursiva praktiker; friheten som ett normativt filosofiskt projekt att bevara mångfalden och disciplinen som ett tekniskt-praktiskt projekt, att bringa ordning och effektivitet i denna mångfald (s. 56).

Frihet och kontroll kan alltså ses som två konkurrerande diskurser, som kan identifieras i skolans policydokument. En metodologisk utgångspunkt för min egen studie är att dessa motpoler har relevans även i praktiken. Det dialektiska förhållandet mellan dessa poler bidrar till en analys av styrning som något mer oförutsägbart än styrning genom självstyrning, som så ofta påvisas i samtida governmentality-studier.

Den så kallade Foucault-effekten (Burchell et al., 1991) innebar bland annat ett upplösande av dikotomier, varför begreppen frihet och kontroll ska betraktas som agonister snarare än antagonister. De samverkar på samma gång som de motverkar varandra i en ständig kamp:

[A]n *agonism* of a relationship that is at the same time mutual incitement and a struggle; less of a face-to-face confrontation that paralyzes both sides than a permanent provocation (Foucault, 1982/1994, s. 342).

I denna avhandling poängteras därför det *dialektiska förhållandet* mellan polerna i spänningsfältet. Det innebär att de olika styrningsteknikerna, som beskrivs nedan, endast är analytiskt separabla. Redogörelsen för respektive motpol utgår från styrning på samhällsnivå för att sedan placeras i skolan.

Frihet: Självstyrning och kreativitet

I många västerländska samhällen sker styrning idag, paradoxalt nog, genom *frihet*: ”To be governed through our freedom: the very idea seems paradoxical” (Rose, 1999, s. 62). Nikolas Rose (1999) hävdar att frihet utgör själva grundvalen för samtidens liberala demokrati. Frihet tycks utgöra en etisk utgångspunkt för många politiska tänkare vilket framgår av;

the search for new politics of freedom, the attempt to delineate and construct practices of freedom, the idea that we should strive for a style of existence characterized by a certain way of working upon ourselves in the name of freedom (s. 61).

I citatet framhålls en politisk strävan efter en tillvaro då medborgarna jobbar med sig själva i frihetens namn.

Foucault (1982/1994) ser individens frihet som en förutsättning för att maktrelationer överhuvudtaget ska kunna uppstå och styrning kunna ske. Han menar att det krävs ett fält av handlingsmöjligheter för att en maktrelation ska kunna etableras. Individens måste till och med ha möjlighet att vägra, fly från eller protestera mot den styrning han eller hon är föremål för. Om friheten begränsas föreligger snarare förtryck eller dominans i Foucaults begreppsvärld:

In this game, freedom may well appear as the condition for the exercise of power (at the same time its precondition, since freedom must exist for power to be exerted, and also its permanent support, since without the possibility of recalcitrance power would be equivalent to a physical determination). The power relationship and freedom's refusal to submit cannot therefore be separated (Foucault, 1982/1994, s. 342).

Enligt Dean (2007) framhåller Foucault maktens produktiva och *kreativa* karaktär. Det innebär att individer som är föremål för styrning kan handla på en rad olika sätt utifrån densamma. Att människor idag betraktas som "subjekt med valmöjligheter och ambitioner att uppnå självförverkligande" (Miller & Rose, 2008, s. 25, min översättning) förutsätter aktiva, kreativa medborgare, som tar ansvar för sina olika vägval i livet. Denna nyliberala samhällsdiskurs – som betonar individens *självstyrning* – speglar oundvikligen av sig på skolan, då uppgifter som bygger på individuella initiativ, divergent tänkande och problemlösning erbjuds eleverna. Där, såväl som i alla andra domäner, argumenterar även Ken Robinson (2011) för att "kreativitet alltid innebär en balansakt mellan frihet och kontroll" (s. 240, min översättning). Enligt Robinson fungerar alltså kreativitet och innovation bäst då det finns en balans mellan frihet att experimentera och överenskomna system för utvärdering. Att verka för kreativitet innebär alltså inte att sanktionera anarki. Därmed anser jag det vara motiverat att lägga till en styrning genom *kreativitet* i den analytiska verktygslådan för min studie. De nyckelbegrepp som identifierades i historien om BFL – empowerment, autonomi och frigörelse – kan också placeras in under frihetens paraply.

För att summera karaktäriseras styrning som *frihet* i skolan av elevernas förutsättningar för *självstyrning* och *kreativitet*.

Kontroll: Övervakning och normalisering

Styrning som frihet tycks dock per automatik även föra med sig ett behov av kontroll (Rose, 1999). Genom ständiga utvärderingar avser staten, kommunen eller olika myndigheter att ta reda på hur det står till i olika delar av samhället. En identifikation av eventuella brister eller misslyckanden följs av förslag på åtgärder i form av politiska program och reformer (Miller & Rose, 2008).

Ett slags småskaligt övervakningssamhälle beskrivs i texten *The Eye of Power* (Foucault, 1977/1980). Fängelset Panopticon murar innebär stora handlingsbegränsningar för individen. Uppifrån vaktornet har vakterna full kontroll över internerna, som dessutom övervakar varandra och ägnar sig åt angiveri. Detta exempel används ofta som en metafor för den kontroll som förekommer i dagens samhälle genom övervakningskameror, registrering av medborgares konsumtions- och internetvanor och ett ökat fokus på bedömning av elevers kunskaper i skolan. I det sistnämnda avseendet skriver Morawski (2010) följande, i sin tolkning av ”inspektionens hus”:

Att göra varje individ synlig är själva villkoret för övervakning. Och det är just möjlighet till övervakning, möjlighet att kontrollera och inspektera, som är förutsättningen för att ordningen eller tablån kan upprätthållas (s. 51).

Lärarens inspekterande blick i skolan går att likna vid fångvaktarens övervakning uppifrån vaktornet i Panopticon. Även om Foucault inte själv drog paralleller till skolan i någon större utsträckning, har flera andra forskare vidareutvecklat och använt foucauldianska begrepp i det pedagogiska fältet. Idén om den mätbara människan, satt under *övervakning*, är ett resultat av skolans bedömningsrutiner, som ofta inbegriper skriftliga examinationsformer som stöd för betygssättning:

The new 'calculable person' is the result of the invention of marking: the new panoptical gaze of surveillance-plus-judgement is the result of the new powers of writing-plus-examination (Popkewitz & Brennan, 1997, s. 307-308).

Även Morawski (2010) lyfter fram ”examinationen som maktritual” och ”en ständigt närvarande teknologi för bedömning, kategorisering

och sortering” (s. 52). Bedömningen som kontrollteknologi kan dessutom räknas som en i raden av så kallade självtekniker (Foucault, 1982/2008):

De inbegriper alla vissa metoder för att fostra och förändra individer, uppenbarligen för att förmå dem att skaffa sig vissa färdigheter men också för att få dem att tillägna sig vissa attityder (s. 263).

I linje med citatet framhåller Rose (1999) den normaliserande aspekten av självtekniker som självbedömning, självproblematisering, självkontroll och bikt, genom vilka vi utvärderar oss själva i enlighet med de kriterier som tillhandahållits av andra. På kontrollsidan av spänningsfältet ses självreglering som en anpassning till rådande normer i olika situationer. *Normaliseringens* syfte är att individen ska anpassa sig till ett önskvärt beteende eller utveckla vissa förmågor som efterfrågas i samhället. Följaktligen menar Rose (1999) att vi lever i ett kontrollsamhälle:

Control society is one of constant and never-ending modulation where the modulation occurs within the flows and transactions between the forces and capacities of the human subject and the practices in which he or she participates (s. 234).

För att ge ett exempel från en undervisningssituation i ämnet idrott och hälsa visar Öhmans (2007) analys hur vissa handlingar och sätt att se på kropp, rörelse och hälsa framstår som förnuftiga och önskvärda, medan alternativa sätt att tänka och agera begränsas. Styrningen i undervisningspraktiken karaktäriseras därmed av att;

[...] en eller flera personers handlingar medverkar till att någon eller några andra personers handlande omorienteras, korrigeras eller förstärks i en specifik riktning (Öhman, 2007, s. 83).

Helena Korp (2011) ger ett annat exempel från skolans värld, som tyder på att ansvaret för självkontroll flyttats över allt mer till eleverna, med avseende på lärande och bedömning i skolan:

Kunskapsbedömning (framförallt självbedömning) blev också ett viktigt led i att utveckla elevers självreglering. Tanken är att eleverna successivt ska utveckla egna fungerande strategier för att utvärdera, organisera och styra sitt eget lärande. Det ska ske genom att lärarna kommunicerar mål och bedömningskriterier tydligt med eleverna och ger

dem återkoppling. Det ska också ske genom att eleverna tränar på att själva använda mål och kriterier i kamratbedömning och självbedömning (s. 31-32).

I citatet syftar elevernas självkontroll till efterlevnad av styrdokumentet, i kontrast till den självstyrning som erbjuder ett vidare spektrum av handlingsmöjligheter i frihetens namn.

Nyckelbegreppen i den bedömningsdiskurs som åsyftar ansvarsutkrävande, mätbarhet och jämförbarhet, i historien om BFL, placeras också in på denna sida av spänningsfältet.

För att summera karaktäriseras styrning som *kontroll* i skolan av *övervakning* och *normalisering*.

Från governmentality till performativity

Ovan har jag redogjort för vilka analysbegrepp som används vid styrningsanalysen i studien: *Frihet* utgör ett paraplybegrepp för *självstyrning* och *kreativitet*, medan *kontroll* betraktas som ett paraplybegrepp för *övervakning* och *normalisering*. Polerna är endast analytiskt separabla, vilket innebär att de står i ett dialektiskt förhållande till varandra och kan förekomma mer eller mindre samtidigt i den formativa bedömningspraktiken. De styrningstekniker som definierats som analysbegrepp används som underrubriker i resultatet, beträffande *hur* styrning sker genom BFL i ämnet idrott och hälsa. Denna del av analysen är således närmast deduktiv. Den praxisnära studien medger dock även en induktiv analys, med empiriskt drivna rubriker, vilket utnyttjas i fråga om styrningens *riktning*.

I min licentiatuppsats (Tolgfors, 2014) användes governmentality-perspektivet dessutom vid analysen av vilka subjekt som konstitueras genom BFL i idrottsundervisningen. Det hade alltså varit möjligt även i denna avhandling. Flera tidigare governmentality-analyser i skolmiljö visar dock att styrning genom självstyrning, i avsikt att fostra autonoma individer, är vanligt förekommande i västvärlden (till exempel Fejes, 2008; Öhman, 2007). Elever som inte förmår att styra sig själva pekats ut som ansvariga för sina egna misslyckanden (Torrance, 2015). Arvet inom forskningsfältet innebär därför en risk att analysen blir förutsägbar, med avseende på vilka subjekt som konstitueras i undervisningspraktiken.

I föreliggande avhandling är inte målsättningen att identifiera *en* BFL-diskurs eller dominerande styrningsform över tid. *Olika* framställningar av BFL är av intresse, istället för den mest framträdande versionen. Det betyder att kontingensen och dynamiken i det pedagogiska förhållningssättet är något som uppmärksammas i analysen, med hjälp av spänningsfältet mellan frihet – kontroll.

Medan governmentality-perspektivet fokuserar på *hur* och *i vilken riktning styrning sker*, är ett performativitetperspektiv inriktat mot *vad styrningen producerar*. I den tidigare forskningsgenomgången om styrning i skolan framgår det att en performativitetsanalys i stort sett motsvarar en governmentality-analys i en utbildningskontext. Forskare som Ball (2000, 2003, 2015), Ball et al. (2012a, b), Webb (2006) och Perryman (2006) förankrar sina performativitetsanalyser i Foucaults begreppsvärld, varför de två perspektiven är att betrakta som kompatibla. Genom governmentality-perspektivet identifieras olika styrningsförhållanden. Performativitetperspektivets starkare förankring i skolforskning underlättar dock den koppling till didaktik som sker i den avslutande analysfasen, med avseende på vilka triadiska relationer som etableras under olika styrningsförhållanden.

Ett performativitetperspektiv

I en bok med titeln *Performance Theories in Education* (Alexander, Anderson & Gallegos, 2005) redovisas ett antal användningsområden för performativitetperspektivet i utbildningssammanhang. Det kan utgöra en kritisk, reflexiv lins vid studier av olika undervisningssituationer, lärar- och elevrelationer i klassrummet och hur aktörers handlingar kan länkas till identitetsskapande, då maktrelationer upprätthålls, förhandlas eller stöter på motstånd. På makronivå kan även sociala, kulturella och politiska ställningstaganden i samband med någon reform undersökas utifrån detta perspektiv.

I tidigare forskning har performativitetsbegreppet dessutom använts som benämning på en övervakningskultur. I de flesta av de texter som refereras i kapitlet om styrning i skolan (till exempel Ball, 2000, 2003; Webb, 2006; Evans, 2011) handlar performativitet om att agera i linje med accountability-regimens rigorösa krav på utvärdering och jämförelse av mätbara resultat, för att redovisa vad man åstadkommit. Detta

kan relateras till vad en annan förgrundsgestalt inom performativetsforskning, Jean-Francois Lyotard, avser med begreppet: "Maximizing efficiency by controlling outcomes and creating a culture of accountability" (i Alexander et al., 2005, s. 2).

Performativetsbegreppet har tidigare även nyttjats i en rad andra sammanhang, inte minst inom genusforskning (Butler, 1990). Följande avsnitt syftar därför till att klargöra hur begreppet används analytiskt i föreliggande avhandling. En grundläggande idé är att de handlingar som utspelar sig i en diskursiv praktik har en produktiv funktion:

Performativity is a term designating that discursive practices perform objects, acts, desire, identities and self-knowledge – a certain kind of knowledge about, and an attitude towards, oneself and the world (Larson et al., 2009, s. 7).

I mer vardagliga termer är det därför rimligt att ställa en forskningsfråga om vad BFL *blir* och *gör* i den formativa bedömningspraktiken i ämnet idrott och hälsa. En distinktion mellan de närbesläktade begreppen "performance" och "performativity" är att det förstnämnda innebär något subjektet gör, medan det senare syftar på processen genom vilken subjektet framträder (Kulick, 2003):

Performance is one dimension of performativity. But performativity theory insists that what is expressed or performed in any social context is importantly linked to that which is not expressed and cannot be performed. Hence analysis of action and identity must take into account what is not or cannot be enacted (s. 140).

Citatet gör gällande att en performativetsanalys generellt sett utgår från mänsklig interaktion i en social kontext och fokuserar på såväl handlingsmöjligheter som handlingsbegränsningar. I föreliggande avhandling fokuseras det handlingsmönster som framträder då lärare och elever interagerar i bedömningspraktiken.

Även om Lyotard (i Alexander et al., 2005) likställer performativitet med en kontrollkultur, framhåller Ball (2000) lärarnas möjlighet att göra motstånd mot kontrollregimen. Det är inte givet att alla förhåller sig till ansvarsutkrävande (eng. "accountability") på samma sätt.

Dennis Beach och Marianne Dovemark (2009) förknippar visserligen performativitet med krav och kontroll, men de lyfter dessutom

fram två andra diskurser av betydelse för hur lärare agerar i undervisningspraktiken. Den första handlar om att skapa förutsättningar för *kreativitet*, vilket kan relateras till styrning som frihet i föreliggande studie, då individuella initiativ, fantasi och skapande bejakas. Den andra framhäver *personligt lärande*, som har att göra med de individuella behov och intressen som ska tas hänsyn till enligt läroplanens värdegrund.

Även Ian Munday (2014) anser att det finns minst två sätt att se på performativitet. En smal definition syftar på den bedömningskultur som bland annat karaktäriseras av fenomenet ”teaching to the test”, medan ett brett perspektiv kan innefatta andra tolkningar av bedömningsuppdraget. Strävan efter mätbarhet och jämförbarhet kompliceras av den kreativa rörelsens genomslag. I det nyliberala samhället ställs individen ständigt inför krav på att vara innovativ, kreativ och flexibel för att nå framgång, vilket kan upplevas som pressande. Enligt Munday (2014) kan därför en styrning genom självstyrning och kreativitet sägas ingå i begreppet performativitet. Det ska alltså inte ses som ett ”motgift” mot den terror som Ball (2003) lägger i begreppet, utan en aspekt av själva ”giftet”:

In this sense, creative policies as such ‘are’ often bound up with performativity. The ‘creative’ person does not exhibit freedom, authenticity and agency. The difference between the kind of performativity found in a teaching-to-the-test approach to schooling and creative performativity is that, in the former, risk taking is a possible threat to the system whereas in the latter it is demanded (Munday, 2014, s. 331).

Detta kontingenta sätt att se på performativitet innebär en ovisshet kring vad ett pedagogiskt förhållningssätt som BFL *blir* i praktiken och vad det *gör* med lärare, elever och ämnesinnehåll. Föränderliga krav och förväntningar från olika intressenter kan leda till vitt skilda sätt att anpassa undervisningen och bedömningen därefter, vilket även stöds av Ball (2000):

It is not the possible certainty of always being seen that is the issue, as in the panopticon, it is the uncertainty and instability of being judged in different ways, by different means, through different agents; the ‘bringing-off’ of performances - the changing demands, expectations and indicators that make us continually accountable and constantly recorded (s. 2).

Beroende på hur lärare och elever agerar utifrån den styrning de är föremål för, kan olika versioner av BFL följaktligen uppstå i praktiken. Möjligheten att göra motstånd mot styrning är inte endast lärarna förunnade: "Compliance is the key – acceptance or rejection the only options" (Ball, Maguire & Braun, 2012b, s. 92). Elevernas eventuella motmakt mot lärarens styrning kan också bidra till att olika versioner av BFL tar form: "Performativity works from the outside in and from the inside out" (Ball, 2000, s. 4). Den första delen av citatet avser statlig styrning, medan den andra halvan innebär att subjektspositioner och ämnesinnehåll dessutom kan konstitueras genom mikropolitiska förhandlingar (jfr. Webb, 2006), då lärare och elever interagerar och styr varandras handlingar i olika riktningar.

Social konstruktion av subjekt och ämnesinnehåll

Enligt Don Kulick (2003) sker en identifikation av subjektspositioner inte genom att forskaren fokuserar på vem som säger vad, utan snarare på vad det som sägs – eller inte sägs – producerar. Regelbundenheter i aktörernas sätt att uttrycka sig och handla kan betraktas som kulturella mönster (eng. "fabrications") (Evans et al., 2008). Med stöd av Annica Löfdahl Hultman, Maria Folke-Fichtelius och Håkan Löfgren (2016) kan *olika versioner* av en viss verksamhet även på svenska kallas *fabrikationer*.

Frågan är dock hur en identifikation av sådana fabrikationer skulle kunna gå till:

Analysis works by carving out a piece of the argumentative social fabric for closer examination—a set of similar seeming conversational activities (Wetherell, 1998, s. 403).

Enligt Wetherell (1998) är det möjligt att skära ut flera fabrikationer ur ett större kulturellt mönster och undersöka dem närmare. Därför är min ambition att identifiera olika fabrikationer av BFL i undervisningspraktiken och analysera vad de producerar i termer av didaktiska relationer mellan lärare, elev och ämnesinnehåll. Vid analysen namnges olika fabrikationer utifrån den formativa bedömningens *funktion*, eller mest framträdande särdrag, under olika styrningsförhållanden. Hur detta går till beskrivs mer detaljerat i metodkapitlet, i avsnittet om analysens olika faser.

BFL som styrmedel på mikronivå är produktivt: "The technologies of reform produce new kinds of teacher subjects" (Ball, 2003, s. 217). De *lärarsubjekt* som konstitueras i olika fabrikationer av BFL ger varierande förutsättningar för elevernas handlingsrepertoarer. Därmed fostras även olika *elevsubjekt* i den diskursiva praktiken: "Among the products of discursive practices are the very persons who engage in them" (Davies & Harré, 2001, s. 263).

Enligt Thomas Lemkes (2015) tolkning av Foucaults resonemang kring styrning av materiella ting (eng. "government of things") pågår en interaktiv styrningsprocess även mellan mänskliga och icke mänskliga aktörer. Det innebär att även *ämnesinnehållet* produceras i praktiken. Det naturliga och artificiella är inga fixerade enheter, utan utövar ömsesidig påverkan på varandra. Materiella ting är alltså inte endast slutprodukter av olika handlingsmönster i den sociala domänen, utan har även potential att styra människors handlingar. Till exempel kan ett tekniskt hjälpmedel som en lärplattform ha en styrande effekt på hur lärare kommunicerar med sina elever och deras målsmän.

Denna relationella syn på hur mänskliga och materiella subjekt både skapar och skapas motiverar avhandlingens sammankoppling av de tre analytiska perspektiven governmentality, performativitet och didaktik. Den didaktiska relationen mellan lärare, elev och ämnesinnehåll är nämligen ett tydligt exempel på hur en mänsklig och materiell relation kan etableras i praktiken, vilket föranleder en beskrivning av det didaktiska perspektivet i studien.

Didaktik

Avhandlingen innehåller såväl ämnesdidaktiska som allmändidaktiska inslag. Studien är inriktad mot ämnet idrott och hälsas didaktik, medan bedömning för lärande-rörelsens framväxt skildras ur ett allmändidaktiskt perspektiv. I diskussionen kommer dessutom ett resonemang föras om olika möjliga didaktiska konsekvenser av den styrning som sker genom BFL.

I Sverige är didaktiken ett ungt forskningsfält, inom vilket det sedan 1980-talet har bedrivits studier av relationen mellan undervisning och lärande eller vilken mening som skapas i skolan under olika förhållanden. Didaktiska val beträffande undervisningens innehåll (vad?), metoder (hur?) och målsättningar (varför?) är ofta av särskilt intresse, enligt

Johan Öhman (2014). De forskningsfrågor som ställs kan vara allmänt hållna, eller inriktade mot vad som karakteriserar specifika ämnen, såsom ämnet idrott och hälsa. I linje med vad Öhman (2014) föreslår, förankras även avhandlingens didaktiska perspektiv i en post-strukturalistisk tanketradition. Det innebär dessutom att jag kan luta mig mot Tomas Englunds väl etablerade sätt att se på ”utbildning som en process där *lärande, socialisation* och *subjektsskapande* sker samtidigt” (Öhman, 2014, s. 40). Avhandlingens huvudsakliga metodologiska argument är att en praxisnära studie av BFL, som analyseras utifrån ett governmentality- och ett performativitetperspektiv, visar vilka didaktiska relationer som etableras mellan lärare, elever och ämnesinnehåll. Detta argument styrks av den norska didaktikforskaren Björg Brandtzaeg Gudem (2011), som klargör att mycket didaktisk forskning idag relateras till såväl teoretiska perspektiv som ett empiriskt material från olika undervisningssituationer. Hon menar att didaktik kan betraktas ”som teori om styrning och kontroll av lärandeprocessen” (Gudem, s. 76, min översättning). Mitt intresse riktas följaktligen mot vilka lärar- och elevsubjekt samt vilket ämnesinnehåll som konstitueras under olika styrningsförhållanden, varför resultatet av studien redovisas med hjälp av den didaktiska triangeln.

Den didaktiska triangeln

Den didaktiska triangeln är en förenkling av det komplexa sammanhanget i en undervisningssituation. Därför har modellen bland annat kritiserats för att antyda att eleven endast kan lära sig något om en lärare finns till hands för att hjälpa honom eller henne att ta till sig ett visst ämnesinnehåll. Brian Hudson (2002) klargör dock att den didaktiska triangeln inte ska uppfattas som ett försök att förklara den sammansatta undervisningssituationen på ett holistiskt sätt, utan snarare tvärtom. Modellen är ett analytiskt verktyg som används för att hantera komplexiteten, genom att fokusera på en viss aspekt av de didaktiska relationerna mellan lärare, elev och innehåll, inom ett avgränsat problemområde.

De didaktiska relationerna ska inte ses som statiska. De är föränderliga av den anledningen att det som händer i skolan påverkas av vad som händer i samhället utanför (Hudson, 2011). En tidsaspekt och en

vidare kontextualisering kan därför bidra till en mer omfattande didaktisk triangel. Tidsaspekten hanteras i denna avhandling genom en tillbakablick på bedömningsproblematiken i ämnet idrott och hälsa och en kortfattad historik som skildrar uppkomsten av ett par konkurrerande bedömningsdiskurser. Dessa kan ha en inverkan på hur lärare tolkar sitt bedömningsuppdrag och elever uppfattar sitt handlingsutrymme i undervisningspraktiken än idag. De båda diskurserna återspeglas i spänningsfältet mellan frihet och kontroll, som därför kan ses som en utvidgning av den didaktiska triangeln. Öhman (2014) motiveerar vidare användandet av en *utvidgad didaktisk triangel* med nödvändigheten att beakta undervisningens och lärandets institutionaliserade sammanhang. Det innebär att de dominerande normer och selektiva traditioner som reglerar mötet mellan lärare och elever i praktiken ses som avgörande för vilket lärande som möjliggörs eller tvärtom begränsas.

En analys av en bedömningspraktik, som synliggör vilka styrningsförhållanden som råder och vilka kulturella mönster som därmed uppstår, kan därför utgöra ett förstadium till en didaktisk konsekvensanalys. Tillsammans visar de olika faserna av analysen på hur ämnesinnehållet tar form i en kommunikativ process:

Vilket innehåll som tar form i den didaktiska processen beror dels på de förutsättningar som lärarens val skapar: vilket urval som görs, hur det presenteras och arbetsformer som tillämpas. Dels på elevens tidigare erfarenheter, attityder, synsätt, interaktion med andra elever, etcetera (Öhman, 2014, s. 37).

Då det didaktiska perspektivet fokuserar på den triadiska relationen mellan lärare, elev och innehåll, medger det samtidigt att lärarens och elevens subjektpositioner kan identifieras. På så vis rimmar det väl med den socialkonstruktionistiska idén om att såväl ämnesinnehåll som mänskliga subjekt "tar form" genom den interaktiva processen i en viss praktik.

En mer utförlig beskrivning av hur den didaktiska triangeln kommer till användning i studien ges i följande metodkapitel, i avsnittet om analysens olika faser.

KAPITEL 6

Metod

Kapitlet är uppdelat i två delstudier, då insamlingen av material skett på olika vis under olika tidsperioder. Gemensamt för delstudierna är att de har bedrivits genom olika slags praxisnära studier av BFL i ämnet idrott och hälsa på gymnasiet. Den första delstudien från 2012 skedde på en gymnasieskola med både yrkesförberedande och högskoleförberedande program, där ett lag av idrottslärare var i fokus. Gruppreflekteringen i laget av idrottslärare ägde rum under implementeringsfasen av BFL i den aktuella kommunen. Denna delstudie låg till grund för min licentiatuppsats (2014) och en artikel publicerad tillsammans med min handledare (Tolgfors & Öhman, 2016).

Den andra delstudien från 2015 genomfördes på två andra gymnasier i samma kommun, en kommunal skola med yrkesförberedande program och en friskola med högskoleförberedande program. Detta strategiska urval gav mig tillgång till olika perspektiv på elevers och lärares sätt att uttrycka sig om BFL. Dessutom erbjöd denna fältstudie en djupare insyn i den formativa bedömningspraktiken, då inte endast talet om BFL, utan dessutom deltagarnas icke-verbala handlingar i olika undervisningssituationer kunde studeras. Då det inte är individerna i sig, utan olika framställningar av BFL, som är av intresse i avhandlingen, innebär tidsspannet mellan delstudierna snarare en metodologisk fördel än ett problem. Tillsammans ger de en nyanserad bild av hur BFL kan ta sig uttryck i ämnet idrott och hälsa på gymnasiet. Även om metoden presenteras i två delar, betraktas *materialet* från de båda delstudierna som *en helhet vid analysen*, vars olika faser beskrivs i slutet av kapitlet.

Delstudie 1: Gruppreflekationer i ett Teacher Learning Community

Den första delstudien fokuserade på ett lag av idrottslärare på en gymnasieskola i en medelstor stad i Sverige, vid en serie av samtalsträffar i ett så kallat Teacher Learning Community (TLC) vid implementeringen av BFL och GY11. TLC-möten är avsedda för pedagogiskt utvecklingsarbete, då kollegor reflekterar över sin undervisning tillsammans

(Wiliam, 2010a). Ett sådant möte följer en fast agenda, där samtalsledaren fördelar ordet och ansvarar för att den föreskrivna strukturen respekteras. Organisationen är platt, vilket innebär att det inte förekommer någon hierarkisk ordning där deltagarna riskerar att uppfatta samtalsledaren som någon slags chef eller rapportör till rektor. En öppen atmosfär tillåter alla att berätta om erfarenheter av både positiv och negativ karaktär. Gemensamt för deltagarnas redogörelser är dock att de uteslutande ska handla om bedömning för lärande. I enlighet med Wiliam (2010a) hade våra TLC-möten följande struktur:

- Introduktion.
- ”Varvet runt”, då deltagarna får cirka fem minuter var på sig att redogöra för sina erfarenheter av BFL. Efter varje pedagogiskt exempel får gruppen komma med kommentarer.
- Nytt lärande om BFL, till exempel genom diskussion av litteratur eller videoklipp.
- Personlig handlingsplan för hur respektive lärare vill gå vidare. Alla formulerar sin egen uppgift till nästa tillfälle.
- Utvärdering av vad gruppen lärt sig av mötet.

Den *andra punkten* på dagordningen betraktades även som en halvstrukturerad gruppintervju, vid tre av samtalsträffarna under 2012. Gruppintervjun är en användbar forskningsmetod i ett sammanhang där en grupp människor samarbetar för att försöka uppnå ett gemensamt syfte (Cohen, Manion & Morrison, 2011).

Halvstrukturerade gruppintervjuer

Gruppreflekationer i ett TLC har likheter med så kallade fokusgrupper eller guidade gruppintervjuer, i vilka forskaren presenterar samma frågeområde för alla deltagare utan att ställa specifika frågor i en viss ordning till var och en (Ennis & Chen, 2012). Det överordnade frågeområdet vid de aktuella TLC-mötena avsåg hur lärarna arbetade med BFL i ämnet idrott och hälsa. Inom detta område valde deltagarna själva vad de ville ta upp till diskussion. De fem nyckelstrategierna inom BFL

(William, 2010a), vilka alla deltagare var bekanta med, var dock vägledande för samtalen. På så vis var gruppintervjuerna halvstrukturerade.

En fördel med gruppintervjuer är att diskussionen får chans att utvecklas, i jämförelse med individuella intervjuer, eftersom ett vidare fält av åsikter, erfarenheter, reflektioner, frågor och svar kan komma fram (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Målet för mig som forskare var att få tillgång till deltagarnas beskrivningar av sina sätt att arbeta med BFL i olika elevgrupper och på olika program. Det fanns varken krav på konsensus eller att framföra andra åsikter än kollegorna. Michael Q. Patton (2002) framhåller däremot att gruppintervjuer ger deltagarna möjlighet att komplettera sina ursprungliga uttalanden med förtydliganden och ytterligare detaljer efter att ha tagit del av kollegornas kommentarer.

Etiska överväganden vid deltagande forskning

I linje med vetenskapsrådets rekommendationer om god forskningsetik (2011) gav samtliga deltagare sitt informerade samtycke till att medverka i undersökningen och kände alltså till det dubbla syftet med gruppreflektionerna redan från början. Vissa lärare bidrog dessutom med skriftliga uppgifter av egen fri vilja. Vidare hade lärarna möjlighet att avbryta sin inblandning i studien, om de så önskade. För att minska risken för att någon skulle uppleva något slags obehag som en konsekvens av sitt deltagande i undersökningen har jag, i möjligaste mån, försökt att avidentifiera såväl individer som skola och kommun. I Helsingforsdeklarationen 2008 klargörs att:

Every precaution must be taken to protect the privacy of the research subjects and the confidentiality of their personal information and to minimize the impact of the study on their physical, mental and social integrity (Vetenskapsrådet, 2011, s. 69).

De åtgärder som vidtagits för att säkerställa konfidentialitet har dessutom förstärks av det faktum att de aktuella lärarna kort efter gruppintervjuerna skingrades till ett flertal andra gymnasieskolor i kommunen, på grund av en omfattande omorganisation. Ännu ett etiskt ställningstagande är likväldigt att undvika att placera in lärarna i några specifika kategorier. Det är deltagarnas sätt att uttrycka sig om BFL och olika

handlingar i bedömningspraktiken som analyseras och inte lärarnas yrkesskicklighet som utvärderas eller jämförs sinsemellan.

Forskaren som "insider"

Kathryn Herr och Gary L. Anderson (2005) menar att maktrelationer måste beaktas vid studier där forskaren är en "insider". Mina dubbla roller, då jag agerade samtalsledare vid TLC-mötena, skulle kunna utgöra ett problem för studiens trovärdighet. I egenskap av forskare lät jag därför ofta övriga deltagare stå för följdfrågor och återkoppling till varandra, vilket synliggörs i flera av de citat som redovisas i resultatet. Jag strävade på så vis efter att begränsa min egen inverkan på lärarnas gemensamma reflektioner. I den interaktiva processen under en relativt öppen gruppintervju skulle vissa deltagare kunna låta sig styras av grupptrycket i arbetslaget och leverera uttalanden som de tror att de andra vill höra. Undersökningens tillförlitlighet gynnas dock av att lärarna hade en god inblick i varandras arbetssätt. Det innebar att deltagarna var kompetenta att avgöra om de BFL-exempel som återgavs var trovärdiga eller inte. En naturlig konversation, utan att någon gav uttryck för tvivel kring någon annans uttalanden, tyder på en hög grad av autenticitet och därmed relevans för studien.

Under den första delstudien var jag fortfarande aktiv som idrottslärare. I egenskap av sådan bidrog jag med vissa egna pedagogiska exempel under "varvet runt"-proceduren vid våra TLC-möten. Min inblandning skulle självfallet kunna ifrågasättas, då jag senare i rollen som forskare är den som analyserar mina egna uttalanden. Därför är det viktigt att klargöra att jag vid tiden för gruppintervjuerna under 2012 ännu inte hade hunnit läsa in mig på analysperspektiven för studien. Foucaults verktygslåda var fortfarande stängd, för både mig och övriga deltagare. Den öppnades först senare under doktorandutbildningen, i samband med några kurser på forskarnivå. Därmed kan mina egna uttalanden om BFL i ämnet idrott och hälsa från 2012 inkluderas i det empiriska materialet, på i stort sett samma premisser som övriga deltagares reflektioner.

Efter att ha adresserat problematiken med mitt insider-perspektiv, vill jag poängtera att TLC-möten förordas starkt vid implementeringen av det pedagogiska förhållningssättet BFL på en skola (William, 2010a). Genom att spela in och analysera gruppreflektioner är det möjligt att

uppnå ett pedagogiskt syfte och ett forskningssyfte på samma gång. Då ett TLC-möte är så lik en halvstrukturerad gruppintervju till sin karaktär, måste den information som framkommer vid samtalsträffarna betraktas som relevant i forskningssammanhang. Denna åsikt får stöd av Herr och Anderson (2005) som skriver att olika former av "insider action research" kan förekomma i utbildningssammanhang under benämningar såsom "teacher study groups, teacher inquiry groups, critical friends groups, or leadership teams" (s. 36). Ett Teacher Learning Community torde, enligt min mening, därmed kunna läggas till denna lista.

Val av deltagare och skriftliga uppgifter

Laget av idrottslärare på den aktuella gymnasieskolan bestod av fyra kvinnor och tre män, som arbetade på både studieförberedande och yrkesförberedande program. Förutsättningarna för ämneslaget att fungera som samtalsgrupp var följaktligen goda. Gruppstorleken var idealisk för såväl en fokusgrupp (Ennis och Chen, 2012) som ett TLC (Wiliam, 2010a). Det varierande elevunderlaget på skolan innebar dessutom att många olika synvinklar berikade diskussionerna, då lärarna förhöll sig till elevernas olika kön, eventuella funktionshinder och varierande socioekonomiska hemförhållanden. Därmed inte sagt att just detta lärarlag i den specifika miljö där de arbetade representerar åsikter som det är möjligt att dra generella slutsatser av. Min förhoppning är likväl att de pedagogiska exempel som redovisas i studien kan leda till att många läsare känner igen sig och följaktligen även kan relatera analysen till den bedömningspraktik de själva har erfarenhet av.

Såväl Patton (2002) som Peter Hastie och Peter Hay (2012) framhåller att diverse dokument kan ingå i materialet vid kvalitativa studier. Därmed inkluderas några skriftliga arbetsuppgifter i studien, eftersom de var vanligt förekommande i undervisningspraktiken på den aktuella skolan och dessutom utgjorde exempel på uppgifter i vilka en eller flera av BFL:s nyckelstrategier fanns representerade.

Bearbetning av material

Gruppreflektionerna spelades in med hjälp av en diktafon. Därefter transkriberades de diskussioner som handlade om lärarnas egna erfarenheter av BFL, enligt punkt två i TLC-agendan, ordagrant. Övriga samtal som enligt dagordningen syftade till kollegialt lärande om BFL transkriberades däremot inte, då de punkterna inte var relevanta för studien. ”Varvet runt”-proceduren varade i cirka 40 minuter av respektive möte, på totalt 90 minuter. Därför resulterade denna del av det empiriska materialet endast i trettio sidor datorskriven text. Vid transkriptionen kodades de olika deltagarnas utsagor genom att de kvinnliga deltagarna benämndes K1, K2, K3 och K4 medan männen kallades M1, M2 och M3. På så vis kunde jag hålla reda på vem som sagt vad, samtidigt som deltagarnas identitet skyddades i enlighet med god forskningssed. Till förmån för studiens transparens kan jag däremot avslöja att mina egna uttalanden motsvaras av beteckningen M3 i resultatet.

Delstudie 2: Fältstudier genom deltagande observation och intervjuer

Fältstudierna baserades på lektionsobservationer i kombination med intervjuer av samtalskaraktär såväl som semistrukturerade intervjuer av en stegvis design, vilka beskrivs mer utförligt nedan.

Deltagande observation av BFL i praktiken

Steinar Kvale och Svend Brinkman (2014) konstaterar att en kvalitativ undersökning fokuserar på olika kulturella, vardagliga och situerade aspekter av mänsklig interaktion. Det finns därför flera goda skäl att observera hur BFL går till i praktiken. Enligt Patton (2002) ger deltagande observation en inblick i den unika kontext där interaktionen av intresse äger rum. Observationerna ger förstahandsinformation beträffande miljön och de människor som agerar i densamma, vilket innebär att forskaren inte endast behöver förlita sig på olika respondenters beskrivningar av en viss praktik eller sin egen förförståelse. Sådant som riskerar att gå aktörerna förbi, av gammal vana, kanske däremot kan uppmärksammas av forskaren som inte internaliserats i detta in-vanda mönster. Dessutom kan idéer till samtalsämnen som deltagarna inte gärna själva skulle ha fört på tal i en öppen intervjusituation uppstå

vid observationerna. Patton (2002) beskriver hur användandet av flera olika metoder (eng. "mixed methods, triangulated approach to fieldwork") kan gynna forskarens förståelse av ett visst fenomen. Dokumentationen från en observation kan kompletteras med uppföljande intervjuer och intervjufrågorna kan även justeras utifrån de handlingar som observerats. Helene Elvstrand, Ronny Högberg och Henrik Nordvall (2009) anser också att metoderna tillsammans kan ge ett rikt empiriskt material:

Förutom närvaro "på fältet" är just bruket av flera olika typer av data kännetecknande för fältforskning; fältanteckningar från observationer, tillgängliga dokument, intervjudata et cetera sammanställs för att ge en så rik och fyllig bild som möjligt av det som händer i det sammanhang som studeras (s. 179).

Deltagande observation erbjuder därmed forskaren en möjlighet att sätta sig in i människors sätt att agera i ett sammanhang, som inte skulle kunna återges på samma vis vid enbart en intervju, då respondenten företrädesvis ger sin version av vad som skett.

Mats Börjesson (2003) ger följande beskrivning av vad som präglar en observation utifrån en socialkonstruktivistisk synvinkel:

De observationer vi gör styrs av ett knippe tillgängliga kategorier. Att 'observera' innebär alltid att man först behöver bestämma sig för vad som ska observeras, vi behöver alltid ställa oss en sorts fråga. Men det är mer än så: för att världen ska framträda i någon meningsfull form, så behöver det först finnas en mängd kategorier som kan ge oss ett mönster. Liksom diskurser är alltså kategorier såväl styrande som produktiva. De sätter verkligheten i enlighet med någon typ av raster – och i samma stund skänker de oss mening (s. 88).

Det raster Börjesson talar om utgjordes vid mina observationer av studiens första frågeställning om hur *de fem nyckelstrategierna* inom BFL tar sig uttryck i undervisningspraktiken. Till skillnad från situationen vid den första delstudien, färgade även governmentality- och performativitetsspektiven mina glasögon vid observationerna i den andra delstudien. Det innebar att jag redan på fältet var observant på *hur* och *i vilken riktning* styrning skedde genom BFL och, i viss mån, även vad styrningen *producerade* i fråga om didaktiska relationer.

Vid observationerna var avsikten alltså, å ena sidan, att studera styrningsprocesser in situ, i termer av handling på handling i den formativa bedömningspraktiken (jfr. Foucault, 1982/1994). Å andra sidan var observationerna avsedda att generera relevanta frågor till uppföljningsintervjuerna av de inblandade aktörerna. För att komma ihåg händelser av särskilt intresse, utifrån det raster som beskrivits ovan, fördes fältanteckningar. Precis som Hastie och Hay (2012) rekommenderar innehöll dessa information om tid, plats, deltagare (utan att avslöja deras identitet), men framförallt vad som utspelade sig i samband med olika BFL-tekniker och situationer då feedback förekom. Kroppsliga uttryck – inte minst passivt motstånd – noterades också, då de uppfattades som meningsbärande i interaktionen mellan elever och lärare. Dessutom antecknades direkta citat från deltagarna i form av frågor, svar, utrop och kommentarer.

Enligt Patton (2002) påbörjas analysen av det som observeras redan på fältet. Därför fick även mina egna tolkningar av handlingsmönstren i bedömningspraktiken ett visst utrymme i fältanteckningarna, som totalt uppgick till 35 handskrivna sidor i ett anteckningsblock.

Fältanteckningar har den begränsningen att de inte till fullo kan täcka allt som inträffar i en undervisningssituation. Vore det ambitionen hade videoinspelningar av ett antal lektioner varit bättre. Patton (2002) framhåller dock att en fördel med fältanteckningar är att forskaren kan göra ett grovt urval av vad som är av intresse att dokumentera redan på plats. I mitt fall tjänade anteckningarna framförallt som stöd för minnet vid de efterföljande intervjuerna. Lektionsobservationerna kompletterades nämligen av samtalsliknande intervjuer i direkt anslutning till undervisningssituationen, då jag ställde uppföljande frågor till elever och lärare. Dessutom genomfördes semistrukturerade intervjuer efter lektionstid i en lugnare miljö, till exempel ett gruppum i skolan, ett folktomt café i en idrottsanläggning eller på en parkbänk utomhus. Dessa intervjuer syftade till att få informanterna att beskriva sina erfarenheter av BFL i idrott och hälsa på ett fördjupat vis (jfr. Patton, 2002; Kvale & Brinkmann, 2014).

Stegvisa frågor

De semistrukturerade intervjuerna baserades på så kallade stegvisa frågor (eng. "laddered questions") (Price, 2002). Sådana lämpar sig, enligt

Price, väl i en relativt öppen intervjusituation då forskaren vill skapa en känsla av trygghet för intervjupersonen samtidigt som frågenivåerna ger en viss struktur för samtalet. En intervjuguide med frågeområden på olika nivåer formulerades för detta ändamål. De tre frågenivåerna syftade till att locka fram så innehållsrika svar som möjligt, genom att först få respondenten att sänka garderna och sedan öppna sig mer och mer på olika plan.

En pilotstudie genomfördes på en av skolorna, i en klass som inte skulle ingå i den kommande undersökningen. I samband med en lektionsobservation i idrottshallen testade jag idén med stegvisa frågor, för att se om eleverna förmådde att uttrycka sig på de avsedda nivåerna. Efter besöket reviderades frågeområdena i intervjuguiden något, till den variant som bifogas som bilaga 1.

Eftersom intervjuerna är av relativt öppen karaktär är det både möjligt och rimligt att frågorna skiljer sig något åt från fall till fall. Även ordningsföljden kan variera, om samtalet därigenom faller sig mer naturligt. Enligt Kvale och Brinkman (2014) behöver en halvstrukturerad intervju inte följa en mekanisk ordning. I min studie eftersträvade jag snarare att elever och lärare skulle känna igen sig i intervjusituationen, genom relevanta frågor som syftade tillbaka på händelser under lektionerna.

Med inspiration från Price (2002) inriktar sig den första frågenivån på *handling*, något som skett under lektionen eller hur den aktuella klassen vanligtvis agerar. (Vad hände när...?/Hur brukar ni göra...?) Frågor på denna nivå är inte av särskilt känslig natur och syftar till att få respondenten att slappna av och bara beskriva olika händelseförlopp. Forskaren får därmed tillgång till kontextuell information om studieobjektet. I mitt fall gav elevernas eller lärarens uttalanden även en bekräftelse på om jag hade uppfattat olika händelser på samma sätt som dem under lektionsobservationerna.

Den andra nivån fokuserar på vad intervjupersonen *kan* om studieobjektet (Price, 2002). (Vad är syftet med formativ bedömning i undervisningen? På vilket sätt involveras eleverna i bedömningsprocessen? Hur kan feedback under kursens gång relateras till betygssättningen vid slutet av kursen?) Frågor på denna nivå kan vara något mer laddade än

sådana på handlingsnivån, eftersom de riskerar att blotta respondentens eventuella kunskapsbrister i frågan. Förhoppningsvis bereder de likväl mark för resonemang av djupare slag.

Det tredje steget innebär nämligen, enligt Price (2002), att intervjun övergår till frågor om *känslor, värderingar* och *föreställningar*. (Hur känner du i samband med olika bedömningssituationer? Hur påverkar den fortlöpande bedömningen elevens lärande eller eget ansvar för träning, hälsa och målpuppfyllelse?) Dessa frågor är naturligtvis både känsligast och svårast att besvara. Om förberedelserna under de tidigare stegen på vägen varit lyckosamma, kan de dock leda till att intervjun tillhandahåller ett empiriskt material som inte hade varit möjligt att få tillgång till uteslutande genom observationer.

Sammanfattningsvis menar Price (2002) att stegvisa frågor genererar ett material med kopplingar mellan handlingar, åsikter, kunskaper, känslor och värderingar, samtidigt som dess relativt öppna karaktär medger en anpassning till respondentens förutsättningar.

Etiska överväganden vid fältstudierna

Enligt vetenskapsrådets rekommendationer om god forskningssed (2011) ville jag försäkra mig om alla inblandade aktörers informerade samtycke till att delta i studien. Inledningsvis kontaktades två idrottslärare på de aktuella skolorna, där jag önskade genomföra fältstudien. Såväl lärarna som deras ansvariga rektorer gav mig besked om att jag fick gå vidare med planerna inför den praxisnära undersökningen, efter att jag utlovat konfidentialitet i möjligaste mån på skol-, klass- och individnivå, i linje med Helsingforsdeklarationen (2008). Fullständig anonymitet kunde inte garanteras, då det till exempel bara fanns ett visst antal friskolor på gymnasienivå i kommunen. Däremot gav jag dem löfte om att inte nämna några namn i avhandlingen och heller inte jämföra skolorna sinsemellan, så att undersökningen skulle kunna misstolkas som en utvärdering av deras pedagogiska verksamhet och bedömningsrutiner.

Efter erhållet samtycke från rektorer och idrottslärare vände jag mig till eleverna och deras föräldrar, för att be om deras samtycke till mina deltagande observationer och intervjuer i samband med lektionerna, i enlighet med det så kallade *individskyddskravet* (Vetenskapsrådet,

2011). Ett brev formulerades och sändes hem till elever och vårdnadshavare. I detta dokument presenterades studien i stora drag, inklusive min strävan efter att åstadkomma konfidentialitet och ett klagörande beträffande elevernas möjlighet att dra sig ur undersökningen när som helst, om de till exempel inte vill ställa upp på intervjuer. Ett så kallat passivt samtycke från föräldrar erhöles då ingen avböjde sina barns deltagande.

Enligt praxis, även vid forskning som inte kräver etikprövning, måste däremot alla elever ge sitt aktiva samtycke till undersökningen. ”Om forskningspersonen har fyllt 15 år men inte 18 år och inser vad forskningen innebär för hans eller hennes del, skall han eller hon själv informeras om och samtycka till forskningen (§18 i etikprövningslagen, Svensk författningssamling, 2003). Därför besökte jag klasserna då de var samlade i vanliga lärosalar, en vecka innan respektive observationsperiod, för att informera dem om ”den övergripande planen för forskningen, syftet med forskningen, de metoder som kommer att användas, de följder och risker som forskningen kan medföra, vem som är forskningshuvudman, att deltagande i forskningen är frivilligt, och forskningspersonens rätt att när som helst avbryta sin medverkan” (§16 i etikprövningslagen, Svensk författningssamling, 2003). Ingen elev hade något att invända mot studien. Elevernas samtycke säkerställdes även muntligen vid varje intervjutillfälle genom frågan om de var villiga att besvara några frågor i samband med idrottslektionerna eller vid sidan av undervisningen. Då upprepades även studiens huvudsakliga syfte och de åtgärder som vidtas för att avidentifiera deras uttalanden.

”Den performativa vändningen” (Rimpiläinen, 2015) innebär att jag som deltagande forskare ingår i den kontext som gör vissa svar möjliga medan andra begränsas. Jag levde alltså inte i villfarelsen att alla deltagare gick omkring och bar på redan väl övervägda uppfattningar om BFL. Deras svar konstruerades förmodligen där och då, vilket betyder att min inblandning i undervisningssituationen och mina frågor spelade stor roll för vilka svar som var rimliga att ge.

För att minska risken för misstolkningar av lärarnas avsikter med olika handlingar inom bedömningspraktiken kommunicerade jag med de båda idrottslärarna under hela processen. Ett etiskt ställningstagande var att ge lärarna möjlighet att ge sin version av olika skeenden,

så att inte elevernas uttalanden eller mina egna tolkningar av saker jag observerat stod för sig själva. Lärarna fick även muntligen bekräfta att de fortfarande samtyckte till att delta i undersökningen och att de var införstådda med dess syfte, inför de avslutande intervjuerna som genomfördes i slutet av observationsperioden 2015. Dessutom har avhandlingens vida definition av studieobjektet och dess övergripande forskningsfråga, om vad BFL *blir* och *gör* under olika styrningsförhållanden, en etisk dimension. Ingen deltagare, vare sig lärare eller elev, behöver oroa sig för att framstå som okunnig i resultatet, eftersom det var jag som kategoriserade och analyserade deras sätt att uttrycka sig och agera i praktiken. Alla eventuella brister i analysen faller därför tillbaka på mig som forskare.

En utmaning med praxisnära forskning i skolan, som har många gemensamma drag med aktionsforskning och etnografiska undersökningar, är att det faktum att forskaren har fått tillträde till undervisningsmiljön inte garanterar att denne har tillträde till allt material som finns att hämta i sammanhanget. Alla delar av rummet är kanske inte öppna för observation och alla presumtiva informanter är möjligen inte heller lika villiga att delge forskaren sina åsikter, känslor och värderingar beträffande forskningsfrågan. Det innebär att en viss förhandling kan förekomma för att forskaren ska få tillgång till eftertraktat material (Cohen et al., 2000). De flesta deltagare som jag bad att få ställa frågor till gav sitt samtycke till det genom hela fältstudien. Det förekom dock att en och annan elev skruvade på sig, vilket jag tolkade som en ovilja att delta i undersökningen för tillfället. Vissa avböjde med motiveringen att de inte hann, eftersom de hade bråttom till nästa lektion. I dessa fall respekterade jag deras invändningar. Andra gånger uppfattade jag elevernas tvekan som mildare, varför jag framhärddade i min strävan att inhämta material. I samband med denna förhandling aktualiseras "the costs/benefits ratio" (Cohen et al., 2000, s. 50), som är ett vanligt etiskt dilemma i samhällsvetenskaplig forskning. Forskaren måste överväga värdet av de vetenskapliga vinsterna av att få tillgång till intressant empiri i förhållande till eventuella skador eller obehag som undersökningen kan förorsaka de individer som studeras. Denna balansakt kan även relateras till det så kallade *forskningskravet* i vetenskapsrådets riktlinjer för humanistisk och samhällsvetenskaplig

forskning, som klargör att forskningen ska vara av nytta för samhället och dessutom hålla god kvalitet (Vetenskapsrådet, 2011).

Enligt Hastie och Hay (2012, s. 87-88) är kvaliteten avhängig studiens tillförlitlighet (eng. "trustworthiness"), varför ett trovärdigt empiriskt material är nödvändigt (eng. "credibility"). Dessutom måste tillvägagångssättet vid analysen framgå på ett tydligt vis, för att möjliggöra en bekräftelse av studiens resultat (eng. "confirmability"). Som avslutning på metodkapitlet beskrivs därför analysens olika faser, så att läsaren kan ta ställning till dess överförbarhet (eng. "transferability") till andra praktiker än de som ingår i den aktuella studien.

Strategiskt urval

För att få tillgång till en stor variation av elevers och lärares framställningar av BFL riktades undersökningen mot två gymnasieskolor med olikartat elevunderlag och skilda förutsättningar för undervisning och bedömning i ämnet idrott och hälsa. Urvalet på gruppnivå var strategiskt (eng. "purposeful through intensity sampling"), vilket innebar:

Information-rich cases that manifest the phenomenon intensely, but not extremely, for example, good students/poor students; above average/below average (Patton, 2002, s. 243).

Den ena skolan var en friskola i privat regi, där två klasser på ett högskoleförberedande program inkluderades i studien. Mina besök i verksamheten inleddes i maj 2015, då jag observerade delar av ett tema om fysisk träning och ett orienteringstema i sin helhet. Många intervjuer av samtalskaraktär skedde under lektionerna, medan ett antal semi-strukturerade intervjuer med lärare och elever genomfördes före och efter desamma.

Den andra gymnasieskolan var en kommunal gymnasieskola, där en klass med elever på ett yrkesförberedande program var i fokus. I samråd med läraren valdes lämpliga lektioner och intervjutillfällen ut för att jag skulle kunna närvara då BFL på något vis präglade undervisningen. I praktiken innebar det att ett antal lektioner utspridda under hösten 2015 observerades, då även ett flertal intervjuer genomfördes. Dessutom förlades semistrukturerade intervjuer med både lärare och elever till ett par studiedagar, då deltagarna var beredda att besvara mina stegvisa frågor. Ytterligare en klass på ett annat yrkesförberedande program var tilltänkt att ingå i studien. Då det visade sig att de

knappt hade någon gemensam idrottsundervisning överhuvudtaget den aktuella terminen uteblev dock de planerade lektionsobservationerna. Däremot gav några enskilda elever sitt samtycke till att låta sig intervjuas om den träningsdagboksuppgift de genomförde under en period av arbetsplatsförlagd undervisning.

Därefter återvände jag till friskolan, i slutet av höstterminen 2015, för att följa en klass under ett tema kring musik och rörelse, enligt samma tillvägagångssätt som tidigare.

Bearbetning av material

Handlingar som observerades i den formativa bedömningspraktiken låg till grund för kompletterande intervjuer, enskilda, i par eller gruppvis, vars urval skedde ad hoc. Händelser av särskilt intresse följdes därmed upp i så nära anslutning till lektionerna som möjligt, för att de inblandade skulle kunna relatera till det inträffade. De intervjuer som genomfördes vid sidan av undervisningssituationen gav mig även tillgång till muntlig information från elever som var svåra att få tala med under lektionstid, då de periodvis arbetade med sina träningsdagböcker på fritiden utan närvaroplikt under lektionerna.

Liksom vid gruppintervjuerna i delstudie ett, spelades alla intervjuer i delstudie två in och transkriberades ordagrant, med undantag av ovidkommande sidospår i relation till studieobjektet. Transkriptionerna från fältstudien uppgår till 110 sidor datorskriven text. De manliga idrottslärarna i fältstudien motsvaras av koderna M4 och M2 i de uttalanden som redovisas i resultatet. M2 deltog nämligen även i den första delstudien 2012, varför hans kodnamn består. Eleverna omnämns som pojke respektive flicka på högskoleförberedande (HF) eller yrkesförberedande (YF) program.

Sammanfattningsvis består studiens totala empiriska material av:

- 30 sidor transkriptioner från gruppintervjuer med ett lag av idrottslärare på en gymnasieskola, 2012.
- Ett antal skriftliga arbetsuppgifter som var vanligt förekommande i deras undervisning under implementeringsfasen av BFL.
- 110 sidor transkriptioner från intervjuer med 17 elever och två lärare på två andra gymnasieskolor, 2015.

- 35 handskrivna sidor fältanteckningar från 13 lektionsobservationer i ämnet idrott och hälsa på dessa skolor.

Analysens olika faser

Analysfaserna i studien bygger på avhandlingens frågeställningar, vilka konkretiseras i följande avsnitt.

Hur framställs BFL i ämnet idrott och hälsa?

Kvale och Brinkman (2014) klargör att all kvalitativ forskning innebär någon form av databearbetning vid analysen. I mitt fall inriktar sig studien först och främst på idrottslärares och elevernas tal om BFL och handlingar i undervisningspraktiken. Det empiriska materialet innehåller även skriftliga uppgifter som används i samband med BFL, eftersom deltagarnas skriftliga språkbruk kan analyseras utifrån samma premiser som deras muntliga beskrivningar. Den första gradens tolkning av en fältstudie "handlar om att konstatera det du sett och hört" (Elvstrand, Högberg & Nordvall, 2009, s. 181).

Det komplexa materialet från de båda delstudierna – bestående av transkriptioner av gruppreflektioner och intervjuer, fältanteckningar och skriftliga uppgifter – kategoriseras i första analysfasen utifrån de fem nyckelstrategierna i BFL. Konkret går analysen till på så sätt att jag markerar tydliga exempel på de olika nyckelstrategierna i materialet och väljer ut de som är mest representativa för den aktuella gruppen av lärare och elever. Det innebär dock inte att konsensus är ett kriterium för vilka BFL-exempel som tas upp i redovisningen. Tvärtom uppmärksammas olika framställningar av BFL, genom ett brett urval av exempel på hur de fem nyckelstrategierna tar sig uttryck i idrottsundervisningen på både yrkesförberedande och högskoleförberedande program.

Frågeställning:

- i. Hur kommer *de fem nyckelstrategierna* till uttryck i lärares och elevers framställningar av BFL i ämnet idrott och hälsa på gymnasiet?

Konkretisering av frågeställningen:

Hur kan deltagarnas handlingar i undervisningspraktiken och beskrivningar av BFL kategoriseras utifrån de fem nyckelstrategierna:

1) att tydliggöra målen, 2) att möjliggöra effektiva klassrumsdiskussioner och aktiviteter som skapar synliga tecken på lärande, 3) att ge feedback som utvecklar lärandet, 4) att aktivera eleverna som resurser för varandra, 5) att engagera eleven som ägare av sitt eget lärande?

Den manifesta analysen innebär även att det empiriska materialet delas in i olika subkategorier inom respektive nyckelstrategi. Dessa utgör underrubriker i resultatredovisningen.

Ett analys exempel: Då en lärare berättar att träningsdagböcker fungerar mycket bättre när inlämning och återkoppling sker via lärplattformen "itslearning" jämfört med tidigare, kategoriseras detta som nyckelstrategi 3) *att ge feedback som utvecklar lärandet*. Subkategorin benämns "feedback via en lärplattform".

Hur och i vilken riktning sker styrning genom BFL?

I en undervisningssituation sker oundvikligen styrning, då lärare och elever interagerar i praktiken. Det pedagogiska förhållningssättet BFL betraktas därför i den andra analysfasen som ett *styrmedel* på mikronivå. Idrottslärares och elevernas framställningar av BFL analyseras först utifrån ett governmentality-perspektiv för att identifiera hur och i vilken riktning styrning sker genom BFL:

Frågeställning:

- ii. *Hur och i vilken riktning* sker styrning genom BFL?

Konkretiseringar av frågeställningen:

- Hur kan deltagarnas framställningar av BFL förstås i relation till det teoretiskt utarbetade analysverktyget; spänningsfältet mellan frihet – kontroll?
- Vad karakteriserar till exempel språkbruket vid målkommunikationen mellan lärare och elever eller i instruktionerna till en skriftlig arbetsuppgift: Innebär formuleringarna konvergenta uppmaningar till alla elever eller valmöjligheter och förutsättningar för eget ansvarstagande och problemlösning för olika individer och grupper?

- Mot vad styr den framåtsyftande feedback som är möjlig att uppmärksamma i den formativa bedömningspraktiken?

Beträffande hur-frågan används, å ena sidan, de analysbegrepp som definierats i avhandlingens teorikapitel som förutbestämda kategorier, tillika underrubriker i resultatet: Styrning som *frihet*, genom *självstyrning* och *kreativitet* vs. Styrning som *kontroll*, genom *normalisering* och *övervakning*. Dessa kompletteras, å andra sidan, av några kategorier sprungna ur empirin, vilka tjänar till att nyansera bilden av hur styrning sker genom BFL. Frågan om styrningens riktning besvaras på ett liknande induktivt vis, vilket betyder att rubriksättningen motiveras utifrån tendenser som kunnat påvisas i det empiriska materialet.

Ett analys exempel: Läraren berättar att eleverna får sätta upp egna mål för sin träning. De arbetar självständigt med sina olika träningsprojekt och bollar sina erfarenheter fram och tillbaka med läraren via ”itslearning”. Uppgiften innebär valfrihet beträffande träningsmetoder och eget ansvar för att genomföra olika pass på fritiden. Läraren uttrycker en förhoppning om att eleverna ska bli motiverade att fortsätta på den inslagna vägen även efter gymnasiet.

Hur sker styrning? Genom *självstyrning* och *kreativitet*, då eleverna ska ta eget ansvar för sin träning och hitta träningsformer som passar just dem. Genom framåtsyftande feedback styr läraren dem vidare i processen.

I vilken riktning sker styrning? Mot ett *livslångt och livsbrett lärande*, eftersom uppgiften möjliggör en bredd av fysiska aktiviteter och träningsmetoder som bedrivs i samhället utanför skolan och läraren motiverar arbetssättet med förhoppningen om att eleverna ska fortsätta träna i framtiden.

Vad produceras i den formativa bedömningspraktiken?

En performativitetsanalys fokuserar på vad som utspelar sig och produceras i interaktionen mellan människor i en viss miljö. I föreliggande avhandling fokuseras undervisningspraktiken i ämnet idrott och hälsa, där BFL har en styrande och produktiv funktion. De styrningsförhållanden som påvisats i den föregående analysfasen är avgörande för

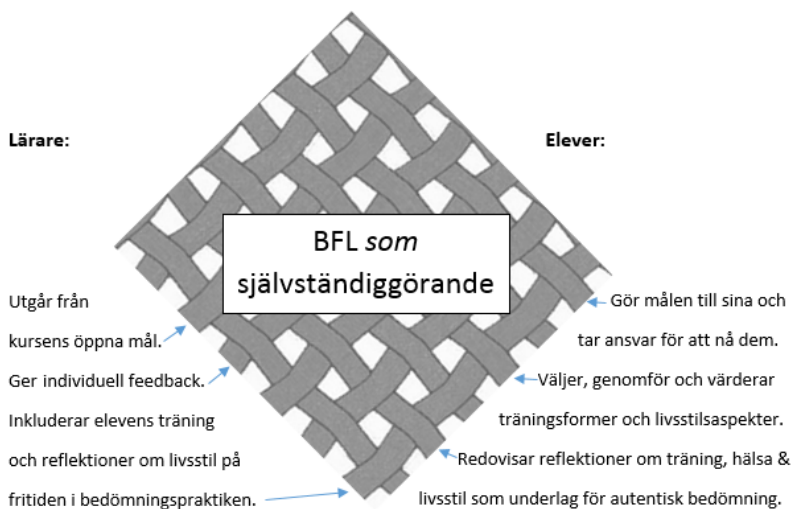
vilka subjekt och vilket ämnesinnehåll som konstitueras i undervisningspraktiken. Det motiverar att analyserna ur ett governmentality- och performativitetperspektiv redovisas som *en* sammanhängande *styrningsanalys* i resultatkapitlet.

Vid andra gradens tolkning riktas uppmärksamheten mot det latent innehåll, i syfte att nå en högre abstraktionsnivå. Elvstrand, Högberg och Nordvall (2009) förklarar att forskaren därmed överskrider deltagarnas vardagliga beskrivningar av verkligheten, genom en pendling mellan deras "common sense"-förståelse och mer akademiska och teoretiska begrepp. Rena citat som visar på hur deltagarna ser på BFL växlas med forskarens kreativa tolkningar och associationer:

Ett sätt att närma sig en sådan förståelse är att tänka i liknelser, att se en företeelse *som* något annat än bara det som framträder vid en första anblick. Teoretiska begrepp, såväl som olika metaforer, kan ge oss ett nytt perspektiv på saken (Elvstrand et al., 2009, s. 187).

Vid andra gradens tolkning är alltså *som* ett nyckelord. Denna tolkningsgrad innebär en möjlighet att se vissa tendenser i den formativa bedömningspraktiken *som* olika kulturella mönster eller fabrikationer (Evans et al., 2008; Löfdahl Hultman et al., 2016). Deltagarnas handlingar och språkbruk i tal och skrift utgör trådar i dessa sociala vävar. En illustration av en fabrikation presenteras i figur två nedan. Figuren syftar till att visa hur interaktionsmönstret mellan deltagarna i praktiken ligger till grund för benämningen av olika fabrikationer, utifrån deras mest framträdande särdrag. I de intervjuextrakt som återges i resultatet kursiveras dessutom mina egna frågor och uttalanden, för att läsaren ska kunna bedöma forskarens performativa inverkan på analysen. Alla kategorier har ändelsen *-ande*, för att lyfta fram BFL:s producerande funktion i respektive fabrikation.

Ett analys exempel: Trådarna i det kulturella mönstret nedan motsvarar ett urklipp från en större social väv i den komplexa bedömningspraktiken. I denna fabrikation har BFL en självständiggörande funktion.



Figur 2: En fabrikation av BFL som självständiggörande.

I analysen identifieras dessutom vilka didaktiska relationer mellan lärare, elever och ämnesinnehåll som etableras i respektive fabrikation av BFL.

Frågeställning:

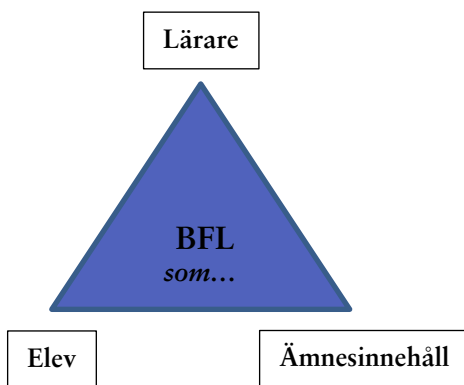
- iii. Vilka didaktiska relationer mellan lärare, elever och ämnesinnehåll etableras genom BFL under olika styrningsförhållanden?

En konkretisering av den sammansatta frågeställningen utgår från de styrningsförhållanden som påvisats i föregående analysfas:

- Vilka lärar- och elevsubjekt konstitueras?
- Vilket ämnesinnehåll produceras?

Svaren på dessa frågor sammanställs med hjälp av den didaktiska triangeln, som tjänar till att hantera komplexiteten (eng. "holding complexity") i den formativa bedömningspraktikens kulturella mönster

(jfr. Hudson, 2002). Olika versioner av den triadiska relationen redovisas genom att karaktäristiska egenskaper placeras in i respektive hörn. I triangelns centrum återfinns benämningen på de olika fabrikationerna av BFL, för att tydliggöra vilka didaktiska relationer som etableras under vilka omständigheter.



Figur 3: Relationer i den didaktiska triangeln (Jfr. Hudson, 2002, s. 49; Öhman, 2014, s. 37).

KAPITEL 7

Resultat

Den inledande delen av resultatredovisningen är en analys av beskrivande karaktär, som motsvarar en kategorisering av materialet utifrån de fem nyckelstrategierna i BFL. I övrigt är den fri från ytterligare tolkningar och resonemang kring de praxisnära pedagogiska exemplen. Analysen av den första graden utgör främst ett underlag för de följande analyserna av den andra graden (jfr. Elvstrand, Högberg & Nordvall, 2009), som visar vad bedömning för lärande *blir* och *gör* i ämnet idrott och hälsa på gymnasiet.

BFL:s fem nyckelstrategier i ämnet idrott och hälsa

Idrottslärarna i den första delstudien talar om BFL som ett pedagogiskt förhållningssätt som inverkar på deras didaktiska val i undervisningen på olika vis. De framställer inte ett arbetssätt som fokuserar på en nyckelstrategi i taget, utan beskriver snarare olika arbetsuppgifter och teman, där ofta flera av nyckelstrategierna ingår i ett större sammanhang. Materialet från den andra delstudien, fältstudien med dess lektionsobservationer och intervjuer med såväl elever som lärare, är ännu mer komplext. Den första analysfasen innebär därför en analys av hela det sammansatta materialet med hjälp av de fem nyckelstrategierna i BFL. Den första delen av resultatet syftar således till att systematiskt redovisa svaret på frågeställningen:

Hur kommer *de fem nyckelstrategierna* till uttryck i lärares och elevers framställningar av BFL i ämnet idrott och hälsa på gymnasiet?

1. Att tydliggöra målen

BFL:s första nyckelstrategi går ut på att tydliggöra målen och kunskapskraven för eleverna, för att de ska känna till den önskvärda riktningen för sitt lärande. De förväntas äga målen, för att sedan kunna bedöma var de själva befinner sig i förhållande till dem och förstå vad nästa steg mot målluppfyllelse är under processens gång.

I materialet framställs ett antal sätt att tydliggöra målen, varav fyra redovisas här; att presentera ämnesplanen vid introduktionen av kursen och sedan hantera den tematiskt, att formulera om de förmågor eleven ska utveckla till frågor, att låta eleverna sätta upp egna mål för sin träning och hälsa, samt att tydliggöra mål och kunskapskrav med hjälp av bedömningsmatriser och en lärplattform.

En inledande presentation av ämnesplanens mål

Många elever berättar att de tagit del av ämnesplanens mål och kunskapskrav i början av kursen, då deras lärare visat en Powerpoint eller delat ut papperskopior av styrdokumentet till dem. Flera lärare anger mycket riktigt att de brukar ha en sådan genomgång vid introduktionen av kursen. Vissa erbjuder dessutom eleverna att skriva ned önskemål om aktiviteter de skulle vilja ägna sig åt inom ramen för kursen. Det framgår dock att detta sätt att dela målen inte är tillräckligt, då många elever har svårt att komma ihåg vad som står i styrdokumentet en tid efter genomgången. En idrottslärare beskriver problematiken:

Men, det där tror jag inte att eleverna kommer ihåg sen. Något som jag tycker är svårt i idrotten, det är att hålla det där levande under resans gång. (M4)

En elev bekräftar att det är svårt att lägga hela ämnesplanen på minnet:

Han gick igenom alla kunskapskrav och sånt, det gjorde han. Men, jag snappade inte upp det så mycket, faktiskt. Jag liksom gör mitt bästa och sen hoppas jag på det bästa. (Pojke HF)

Vissa elever har dock uppfattat det som om att kraven är högt ställda i idrott 1, vilket uttrycks på följande sätt:

Ja, det var ju nån Powerpoint [...] Han gick ju igenom vad vi skulle kunna och då var det nån som sa, wow, måste man kunna allt? Många tyckte att det skulle räcka om man bara försökte, för så var det i nian. Men, nu sa han ju att man måste prestera, liksom. (Flicka HF)

För att eleverna ska kunna ta till sig informationen anser deras lärare att ämnesplanen måste struktureras genom väl genomtänkta teman, baserade på de förmågor och delar av det centrala innehållet som hör ihop:

Vi har tema ergonomi, orientering och natur och tema musik och rörelse. Vi har livräddningstema, för det står ju en hel del om säkerhet och att man ska kunna hantera nödsituationer och så. Sen har vi ett träningsstema som innefattar träningsdagbok och kunskaper i och om träning och tema bollspel och lekar. Det är väl de teman vi har. (M4)

Vidare förklarar läraren att vissa kunskapskrav är tätt sammankopplade med ett visst tema. Det kan vara positivt för att alla elever ska veta vad som gäller för att uppnå ett visst betyg, men läraren ser även vissa problem med uppdelningen. ”Det har inte varit återkommande teman” (M4). Det innebär att möjligheterna är begränsade för eleverna att visa på någon utveckling under kursens gång. Läraren menar att det är olyckligt om enda chansen att visa sina förmågor inom ett visst tema ges tidigt i kursen:

Det är ju så att det där måste de ha chans att utveckla under resans gång. För jag tror att börjar man en kurs [...] ett år senare har det hänt en hel del. (M4)

Det som kan ha hänt senare i kursen, enligt läraren, är att eleverna har börjat reflektera och fått nya kunskaper. I den aktuella skolan har eleverna individuella matriser på en lärplattform, där läraren fyller i hur de ligger till under kursens gång. Eleverna uppmanas att hålla koll på matrisen under andra halvan av kursen, så att de förstår vilka kunskapskrav läraren bedömer att de har uppnått, ”så att om det är så att de känner att de vill visa på högre nivå, så får det ske i dialog med mig” (M4). Det är alltså inget eleverna kan ta för givet. Nya chanser att påvisa en utveckling inom ett visst tema kan erhållas efter överenskommelse med läraren. Ibland tar dock den senare initiativet till kompletteringen, om den ursprungliga bedömningen känns felaktig när betygsättningen närmar sig.

Att formulera om målen till frågor

Ett annat sätt att dela målen är att skriva om de förmågor eleven förväntas utveckla i kursen idrott och hälsa 1 till frågor. I stället för att bara låta eleverna ta del av ämnesplanens formuleringar, försöker en lärare engagera dem i dess innebörd genom frågor som: ”Hur kan du...?” åtföljda av förenklade omformuleringar av de sju förmågorna som står att läsa efter syftestexten för kursen (GY11). Idén går ut på

att använda elevernas svar på dessa frågor vid planeringen av lektionerna. På så vis kan en reell elevdemokratisk planering komma till stånd, vilket läraren förväntar sig leda till en ökad motivation att delta. Då eleverna får möjlighet att besvara frågorna utifrån sina egna behov, förutsättningar och önskemål skapas dessutom ett utrymme för individuella vägar mot måluppfyllelse. Enligt läraren (M3) nappar vissa elever på detta erbjudande, medan andra redan tidigare verkar ha bestämt sig för att idrottsämnet ändå inte är något för dem. Måldialogen syftar i alla fall till att eleverna ska få upp ögonen för den röda tråden mellan kursens mål, centrala innehåll och kunskapskrav, som i BFL-sammanhang kallas "the alignment".

Att låta eleverna sätta upp egna mål

I ämnet idrott och hälsa på gymnasiet får eleverna dessutom ibland möjlighet att sätta upp egna mål att arbeta mot, under såväl lektionstid som fritid. Ett vanligt förekommande exempel på det är bruket av träningsdagböcker i undervisningen. Här redovisas en variant som kallas "hälsodagboken". En lärare berättar att eleverna fått var sin träningsdagbok som skolan köpt in, men att de istället för specifika träningsmål fick i uppgift att sätta upp hälsomål. Därefter skulle de börja jobba för att nå sina mål och använda träningsdagboken för att dokumentera vad de har gjort. Dessutom förväntades de skriva ned reflektioner kring sina upplevelser varje vecka, summera hur det gått och vad de skulle tänka på till den följande veckan, under den period arbetet pågick:

Och sen satt vi i smågrupper, då de fick redovisa muntligt för varandra: Vilket mål valde jag? Vad har jag gjort och vad är min egen utvärdering av det? Och sen gav vi reflektioner då. Var det ett bra mål? Heh, nästan alla tjejer ville gå ner i vikt och alla killar ville gå upp i vikt, om man ska hårdra det hela. (K1)

Även om hälsodagboken var öppen för andra hälsoaspekter än träning, så handlade många av elevernas mål och reflektioner om deras vikt och behovet av att komma igång och träna. Läraren fortsätter:

Och sen har det kommit fram, när de har tittat i sin egen träningsdagbok att även kosten har ändrats, när de tänker efter. Och jag har ju faktiskt, nu när jag har tränat så mycket, druckit mindre alkohol. Jag har varit ute mer. Så att det kom ju in mer och mer mål och man kom

ju in på tobak och så. Det som från början kanske var *förbättra kon-
dition* förde ju med sig kost och rökning och alkohol i utvärderingen
sen. (K1)

I citatet ovan framgår det att målkommunikationen kan vara en fort-
löpande process, som elever och lärare återkommer till under en längre
period. I detta fall betraktas dessutom målen som väldigt öppna, indi-
vidanpassade och föränderliga, vilket skapar förutsättningar för en
mångfald av sätt att 'välja, genomföra och värdera' olika fysiska akti-
viteter och livsstilar inom ramen för kursen. Det är inte fallet i alla va-
rianter av träningsdagböcker som beskrivs i materialet, varför jag åter-
kommer till hälsodagboken och andra träningsdagböcker senare i re-
sultatredovisningen.

Användning av bedömningsmatriser

Ett fjärde sätt att tydliggöra mål och kunskapskrav för eleverna sker
med hjälp av bedömningsmatriser, via en lärplattform eller kopplade
till enskilda uppgifter. Vid tidpunkten för fältstudien lade lärarna på
både den kommunala och privata skolan upp en matris för idrott och
hälsa 1 på respektive lärplattform, i syfte att tydliggöra vilket centralt
innehåll, vilka förmågor och vilka kunskapskrav som gäller inom kur-
sen. Efter ett avklarat tema dokumenterar de sin bedömning av elevernas
kunskaper genom att markera den nivå de uppnått i matrisen.
Denna dokumentation används sedan vid utvecklingssamtal och andra
tillfällen, för att informera både elever och föräldrar om hur det går på
kursen. Som tidigare nämnts uppmanas eleverna att gå in och titta hur
de ligger till under kursens gång:

Men, sen önskar jag att de skulle gå in och titta på den mer än de gör.
Jag tror inte de tittar på den så mycket som jag egentligen skulle vilja.
(M4)

Målen tydliggörs dessutom i samband med skriftliga inlämningsupp-
gifter, riktade explicit mot ett kunskapsområde i taget. Ibland bifogas
bedömningsmatriser i anslutning till inlämningsuppgifterna. Nedan re-
do visas en uppgift om arbetsmiljö, som ett representativt exempel på
hur en sådan uppgift kan vara formulerad. En föreläsning om ergonomi

och läsning av ett kapitel om arbetsmiljö i en lärobok hade förberett eleverna på uppgiften.

Arbetsmiljöuppgift

Under detta tema i anknytning till er APL kommer vi att jobba med arbetsmiljö, fysisk aktivitet och hälsa. Även här tänker vi på hållbar utveckling, i detta fall för en människa på en arbetsplats.

Förklara vad fysisk, psykisk och social arbetsmiljö är och innebär (jämför orden i häftet krav, kontroll och socialt stöd). Beskriv därefter din arbetsplats (din APL-plats) utifrån den fysiska, psykiska och sociala arbetsmiljön. Ta gärna hjälp av bilden/figuren på sidan 102 i häftet. Förklara också i texten hur arbetsmiljön för en person på din arbetsplats skulle kunna förändras och anpassas till det bättre.

Genomförande: Undersök arbetsplatsen själv eller intervjua någon anställd/chef på arbetsplatsen. Om du gör en intervju med någon (chef eller anställd) så kan det vara bra att tänka på att be om att få boka tid för en intervju. Kom dit i tid, var väl förberedd med intervjufrågor om arbetsmiljön samt tacka så mycket för att personen tog sig tid att svara. Skicka in texten via "itslearning", max två A4-sidor med text. Om du har gjort en intervju, skicka gärna med dina intervjufrågor som bilaga. Bedömningen kommer att ske utifrån betygskriterierna som bygger på hur väl du kan diskutera hur man kan anpassa och förbättra arbetsmiljön till människan. Dra gärna paralleller till det material som du har fått ut att läsa och bygga dina intervjufrågor utifrån.

Betygskrav E

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

Betygskrav C

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

Betygskrav A

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

I samband med undervisningen kring arbetsmiljö användes även en bedömningsmatris, där kunskapskraven för temat presenterades i tabellform. Syftet var att konkretisera för eleverna vad som betonades vid bedömningen.

Genom detta sätt att dela framgångskriterier framgår det för eleven vad som krävs för att uppnå en viss bedömningsnivå, vilket enligt läraren (K2) ger alla elever en chans att i förväg bestämma sig för vilket betyg de vill sikta på. Matrisen används dessutom formativt, då läraren och eleven försöker nå samsyn kring ett lämpligt nästa steg, om eleven siktar mot en högre nivå än den första bedömningen angav. Inlämningsuppgifter som denna kan potentiellt bidra till att de förmågor som är svåra att redovisa och bedöma i praktiken synliggörs. Vissa lärare ser därför skriftliga uppgifter som nödvändiga för att kunna avgöra nivån på en elevs kunskaper. Då är muntliga diskussioner i undervisningen otillräckliga:

Jag känner mig ganska trygg med att bedöma på en E-nivå, att översiktligt kunna redogöra för någonting. Det som är en utmaning för mig är om man är utförlig eller utförlig och nyanserad i en diskussion. (M4)

Utifrån ett elevperspektiv innebär de skriftliga uppgifterna en ökad arbetsbelastning och ett större betygsfokus i idrottsämnet:

Man tänker mycket mer på vad man gör för att nå det betyg man vill. (Flicka HF)

Det är bara betyget man vill åt. (Pojke HF)

Allt vi gör bedöms ju. Allt, allt! (Flicka HF)

Att trots allt eftersträva muntliga reflektioner i samband med genomförandet av olika fysiska aktiviteter för oss osökt vidare till nästa nyckelstrategi i BFL.

2. Att skapa synliga tecken på lärande

I BFL-litteratur betonas vikten av klassrumssamtalet för att läraren ska kunna bedöma läget i elevernas lärande (Wiliam, 2010; Jönsson, 2010; Lundahl, 2011). I ämnet idrott och hälsa kan fysiska aktiviteter utgöra en relevant utgångspunkt för klassrumsdiskussioner av olika slag. De förmågor och eventuella utvecklingsbehov som synliggörs i elevernas rörelsekvaliteter och kroppsliga handlingar erbjuder dessutom läraren tecken på lärande, till grund för bedömning och framåtsyftande feedback. Här redovisas ett sätt att synliggöra elevernas lärande i praktiken och några varianter av klassrumssamtal; en medveten progression i undervisningen, samarbete med andra ämnen, muntliga reflektioner, värderingsövningar och examinationer i grupp samt skriftliga diskussioner via Facebook.

Att tillgodose en progression i undervisningen

Enligt en lärare i fältstudien är en medveten progression i undervisningen nödvändig för att ge eleverna möjlighet att visa på något lärande i, om och genom fysiska aktiviteter. Därför finns en idé om progression med redan vid planeringen av de teman som ingår i kursen:

Till exempel när vi körde orientering, så började vi i närområdet, vi började i stadsmiljö, vi tog oss vidare till skogsmiljö, som blev okänd miljö. Och om man liksom pratar med eleverna om det, så tror jag att de också ser progressionen. [...] Att vi började med det här och ser ni hur långt vi tog oss? Då tror jag att de också känner att bara jag är med på lektionerna, så händer det saker. (M4)

Vid lektionsobservationerna framgår progressionstanken även under ett danstema, utlagt på fem veckor. Det inleds med sittande rytmikövningar och fortsätter med enkla stegkombinationer i takt till musik. En "line-dance" utvecklas till musik av olika karaktär. Efter några turer i bugg avslutas temat med att eleverna får sätta ihop egna koreografier i grupp. Elever och lärare kommunicerar flitigt under hela processen, vilket visar att ett klassrumssamtal är en integrerad del av idrottsundervisningen.

Samverkan mellan ämnen

Vissa mål i idrott och hälsa 1 kan relateras till mål i andra ämnen, vilket motiverar ett samarbete ämnena emellan. Då till exempel 'hälsa och livsstil' även ingår i naturkunskap, ser ämnesföreträdarna en vinst i att samarbeta:

Det är ju ett jättebra tillfälle för båda att dra nytta av. Vi tillämpar kunskaperna mer i idrotten. På naturkunskapen får man en teoretisk grund. (M4)

På samma sätt förklarar läraren att eleverna får ta ställning kring frågor om kroppsideal och identitet i idrottsämnet, medan de får skriva en argumenterande text inom problemområdet i svenska 1. På så sätt försöker kollegorna hitta gemensamma vägar för eleverna att nå målen "just för att idrotten ska få fortsätta vara praktisk" (M4). I praktiken finns det dock även utrymme för fortlöpande reflektioner i samband med fysiska aktiviteter, då eleverna får möjlighet att värdera det de gör utifrån olika perspektiv.

Muntliga reflektioner i grupp

En klass på ett yrkesförberedande program har ett pass teori varannan vecka, som ett komplement till den ordinarie lektionen i idrott och hälsa, då lektionerna framförallt består av olika fysiska aktiviteter. Vid teoripassen pratar läraren fortlöpande med eleverna om den träning de förhoppningsvis bedriver på fritiden, eftersom många av dem undviker att lämna in sina träningsdagböcker. Elever som anammat en aktiv livsstil används, med blandat resultat, som inspiratörer för klasskamrater som har svårare att komma igång med träning på fritiden. Vid vissa tillfällen diskuteras frågor om träningslära. Andra gånger sker värderingsövningar, såsom "fyra hörn", då eleverna får ta ställning angående ANT, doping och andra hälsorelaterade aspekter. Läraren kan på så vis få en uppfattning om hur eleverna ser på sin livsstil och hälsa. Både läraren och eleverna får dessutom möjlighet att utmana varandras ställningstaganden genom följdfrågor och reflektioner. Ett annat inslag i klassrumssamtalet är normkritik, då målet är att synliggöra för eleverna vilka dominerande normer som ligger bakom deras sätt att tilltala varandra och agera under idrottslektionerna.

Vid ett tillfälle, efter att väldigt få elever i klassen hade lämnat in en skriftlig fysiologiuppgift, bestämde sig läraren för att hantera även det

momentet muntligen. Eleverna delades in i grupper, som fick varsitt realistiskt fall att diskutera. Fallen bestod av beskrivningar av människor i olika åldrar och med varierande mål med sin träning, hälsa och livsstil. Grupperna fick en stund på sig att diskutera fallen, för att sedan redovisa för klassen vilka råd de skulle ge personerna i fråga för att de skulle kunna nå sina mål. Därefter var ordet fritt, så att elever i övriga grupper fick möjlighet att kommentera eller komplettera vad en grupp hade sagt. Redovisningarna synliggjorde för läraren vad eleverna visste om framförallt styrke- och konditionsträning, men även i vilken mån de kunde anpassa sina råd till olika målgrupper, utifrån de realistiska fallbeskrivningarna. Livsstilsrekommendationer avseende kost, ANT, vila och vardagsmotion ventilerades också. Läraren (M3) menar att ett sådant klassrumssamtal visserligen inte ger en lika rättssäker betygsgrundande information om vem som kan vad, som en individuell uppgift skulle kunna ha gett. Han motiverar dock arbetssättet med att det sannolikt leder till att fler i klassen *lärt* sig mer om det aktuella kunskapsområdet. Om läraren nöjer sig med att endast ett fåtal elever lämnar in en skriftliga inlämningsuppgift medan resten struntar i det, blir ju bedömningsunderlaget obefintligt för den senare gruppen.

Skriftliga diskussioner via Facebook

Avslutningsvis redovisas en situation då en lärare vill komma åt problemet att vissa elever inte heller deltar vid muntliga diskussioner. Därför försöker läraren få dem att uttala sig via ett forum de flesta ungdomar är vana vid idag, nämligen Facebook. Lärarens avsikt är också att testa något annat än ett traditionellt prov, genom att låta klasskamrater kommentera varandras frågor och svar om träningslära:

Eleverna fick formulera varsin fråga utifrån de inledande sidorna om träningslära i träningsdagboken. Sedan skulle de lägga ut frågan och sitt svar på Facebook, där de andra i klassen fick gå in och kommentera. [...] Det som är svårt med strategin om klassrumssamtal är att få alla elever att våga uttrycka sig i stor grupp, men genom att skriva så här vågar fler delta. Då kan de ju hinna tänka efter en gång till innan de lägger ut det i offentligheten. Säger jag nåt i ett klassrum blir det så direkt. Det går inte att ta tillbaka på något vis, det talade ordet. Så på det sättet blir ju alla delaktiga. (K1)

Deltog alla i det här då? (K3)

Det fanns ett par som inte deltog alls. Det är ingen självklarhet att man når alla, men jag tycker att några av dem som brukar vara rätt tysta annars var med och skrev litegrann här. (K1)

Sammanfattningsvis talar lärarna om att den andra nyckelstrategin i BFL kan ta sig olika uttryck: Genom en medveten progression i praktiska moment som ger synliga tecken på lärande, genom muntliga diskussioner, värderingsövningar och normkritiska reflektioner kring träning, hälsa och livsstil samt genom skriftliga diskussioner i sociala medier.

3. Att ge feedback som utvecklar lärandet

I lärarnas gruppreflektioner framgår det att feedback ingår som en naturlig del av alla möjliga undervisningssituationer, då läraren ger muntliga kommentarer till antingen en individ i taget eller till grupper av elever som utövar någon fysisk aktivitet tillsammans. Inledningsvis beskrivs olika sätt att arbeta med coaching-samtal och feedback i samband med praktiska moment. Idag är det även vanligt att ge feedback via en lärplattform på internet. Nedan redovisas några av deltagarnas positiva och negativa erfarenheter av det, såsom ökad kontroll, snabb och återkommande feedback och oro för elevernas arbetsbelastning.

Coaching-samtal

En lärare berättar att han har börjat organisera coaching-samtal i mindre grupper i mitten av kursen, för att ge eleverna feedback på sina individuella träningsdagböcker. Eleverna får då visa hur långt de har kommit i sina egenhändigt valda träningsprojekt:

Och då tittar vi på; ja, vad har du gjort nu då, hur har det gått och vad kan du göra för att bli ännu bättre, för att komma längre i det du valt? [...] Och hur skulle du kunna skriva om det här och jobba med uppgiften, för att den ska bli ännu bättre? (M2)

Läraren poängterar att han tycker att feedback har bäst effekt om eleverna har valt arbetsområden de själva är intresserade av. Det gäller

även i andra undervisningssituationer, då han menar att ”ger jag feedback utan att de vill ha feedback, så är det bortkastat. Det förstör mer än det bygger”. (M2)

En elev på ett högskoleförberedande program anser däremot att feedback alltid är viktigt under kursens gång:

Personligen känns det såhär att; när man får feedback från en lärare, så ser han vad man gör. Han vet vad han bedömer. Men, om en lärare aldrig har gett mig feedback och sen ger mig ett D i betyg, så känns det som att; hur ska han kunna ge mig ett D när han aldrig ens har sett vad jag har gjort? (Pojke HF)

Under observationerna framgår det att just hans lärare svarar upp mot elevens förväntningar om feedback även under praktiska moment: “Just praktiskt tycker jag att det går lättare” (M4).

Andra lärare menar dock att återkoppling till eleverna underlättas av en lärplattform.

Feedback via en lärplattform

Efter att en arbetsuppgift har lagts ut på ”itslearning” förväntas eleverna lämna in sina svar digitalt, så att läraren sedan kan ge kommentarer på deras lösningar. Därefter erbjuds de att bearbeta sina uppgifter en gång till och lämna in på nytt, vilket förhoppningsvis leder till en ökad kvalitet och ett utvecklat lärande. Dessutom får läraren en mycket god överblick över vilka som lämnat in eller ej; ”utan att eleverna kan påstå att de visst har lämnat in, men att läraren måste ha slarvat bort deras papper. Jag älskar it’s learning!” (K4).

Elevers samlade alster kan sedan sparas i en individuell ”portfolio” på lärplattformen, vilket är till nytta för läraren vid betygssättningen vid kursens slut. Detta kan ses som ett exempel på hur den formativa och summativa bedömningen kan vara sammanlänkade med varandra.

Elevernas uppfattningar om denna kontroll via lärplattformen går isär. En del tycker att den är av godo, eftersom det blir tydligt hur de ligger till i kursen:

Det finns nästan inga nackdelar med det. Visst, ifall man känner sig pressad i skolan och inte presterar jättebra på sådant, då kanske det är tråkigt. (Flicka HF)

Andra tycker att de skriftliga uppgifterna fått alldeles för stor betydelse i idrottsämnet och att det har lett till en dualism mellan teori och praktik:

Nu är det mer såhär att man har typ två lektioner i en. En del som är själva idrotten och en del som är inlämningsuppgifter. (Pojke HF)

En klasskamrat anser att det framförallt är de skriftliga uppgifterna som är föremål för formativ bedömning:

På teoriuppgifterna så kan man ju få feedback på hur man kan göra dem bättre. (Pojke HF)

Ytterligare en elev kommenterar fenomenet:

Sen är det ju lättare att bedöma en teoriuppgift än en fysisk. Läraren har ju ungefär trettio personer att kolla på. Då gäller det att ge feedbacken direkt, för jag tror inte han kommer ihåg vad man gjorde förra lektionen och hur vi presterade då. (Pojke HF)

Vikten av snabb och återkommande feedback lyfts även fram av en lärare, som menar att sådan underlättas av lärplattformen. En uppgift kan bollas fram och tillbaka via ”itslearning”, så att eleverna får individanpassade råd om nästa steg i lärandet:

De skickar in träningsdagboken med de olika träningspassen, upplevelser av dem och nån slutsummering av veckan. Sen ger jag nån feedback på det. Och så samma sak under fem veckor. Och efter resan upp till Nordkalotten fick de titta tillbaks - Har jag tränat tillräckligt? Är det nånting jag borde ha tränat mer på? Och vad kan jag tänka på i framtiden? - och mycket är det här för att de ska komma igång och träna överhuvudtaget på fritiden. (K3)

Läraren ser det som särskilt positivt att de elever som inte brukade träna tidigare på fritiden har antagit utmaningen att förbereda sig inför en fysiskt krävande strapats, i form av vinterfriluftliv vid Riksgränsen. Enligt läraren har träningsdagboksuppgiften fungerat bättre i år jämfört med när de har använt den tidigare, tack vare möjligheten till regelbunden feedback via läroplattformen:

Just det här med ”itslearning”, när vi har kunnat bolla tillbaka till eleven kontinuerligt fram och tillbaks, det har funkade mycket bättre! Annars har det varit ibland; jamen, lämna in efter fem veckor och då brukar det inte bli så mycket av det. (K3)

Men, är den framåtsyftande återkopplingen via lärplattformen då bara av godo? Tvivel förekommer bland lärarna, vilket kan illustreras genom följande exempel.

Bollande fram och tillbaka – på gott och ont

Som en kommentar till den uppgift om arbetsmiljö som redovisats tidigare under nyckelstrategi ett, berättade läraren att hennes grundtanke alltid är att ge eleverna feedback som syftar till att de ska utveckla sina skriftliga produktioner avseende bredd, djup och personliga kommentarer. Definition av viktiga begrepp, inplacering i ett större sammanhang samt egna ställningstaganden är exempel på sådant som eleven kan uppmanas att utveckla i sin text, innan han eller hon lämnar in på nytt. Likväl uttryckte läraren även vissa dubier beträffande nyckelstrategin att ge feedback som utvecklar lärandet:

Det svåra är just detta med hur långt kan man driva en uppgift. När anser man att eleven har nått sin gräns för vad han eller hon kan göra? Jag ställer ju hela tiden frågor som för dialogen framåt, eller är det bara jag som för dialogen framåt? Ger jag på något vis facit genom mina frågor, skriver jag dem på näsan så att säga? Jag tycker att vissa elever svarar upp bra på dialogen vi har medan andra nog inte riktigt förstår vad det ska vara bra att skriva mer för. (K2)

En kollega bekräftar samma känsla av tvekan eller obehag, genom att framförallt uppmärksamma de elever, inte minst plikttrogna flickor, som ofta är tyngda av prestationskrav i dagens samhälle. Läraren menar att vi måste ta hänsyn till elevernas helhetsituation, så att inte stressen blir för stor och rent av ohälsosam för eleverna: ”Ska de aldrig få känna sig nöjda!?” (K1)

Sammanfattningsvis menar lärarna att coaching i samband med fysiska aktiviteter är ett naturligt inslag i undervisningen. En systematisk feedback kan ges vid coaching-samtal, då läraren fokuserar på en mindre grupp av elever åt gången. En ny form av feedback har dock blivit allt vanligare i samband med BFL, på gott och ont, nämligen att ge skriftliga kommentarer om hur eleverna kan utveckla olika inlämningsuppgifter via en lärplattform.

4. Att aktivera eleverna som resurser för varandra

Även denna strategi kan uppfattas som självklar i ämnet idrott och hälsa, där det är mycket vanligt att undervisningen och lärandet sker i par, grupp eller lag. Inledningsvis återges därför en beskrivning från fältstudien, där vikten av samarbete poängteras av både lärare och elever. Därefter redovisas tre situationer som lärarna tar upp till diskussion under samtalsträffarna; ett exempel på tematiska studier, då kamratbedömning sker i samband med ledaruppgifter, en beskrivning av så kallade feedbackgrupper och ett projekt då en elevgrupp används som resurs i dansundervisningen för övriga klasskamrater.

Att eleverna ska lära sig samarbeta är en uppfattning som är diskursivt förankrad i idrottsämnets tradition, snarare än i den aktuella ämnesplanen för gymnasiet. Det framgår bland annat av elevers uttalanden, då de tillfrågas om vad de huvudsakligen tror är föremål för bedömning i ämnet:

Det är väl typ samarbete bara. Att man kan samarbeta och så. (Flicka HF)

En klasskamrat fortsätter:

Och att vara en god lagspelare. Kunna samarbeta med alla. Spelar ingen roll om det är din kompis eller sådär. (Flicka HF)

Deras lärare bekräftar denna samarbetsdiskurs:

Ja, men det är ju lite så. Det är ju en arena där de ska kunna komma fram till någonting ihop. (M4)

Vid lektionsobservationerna i de båda skolorna är det uppenbart att ett kollektivt lärande ofta eftersträvas, då eleverna engageras som varandras resurser. Det kan bland annat ske genom kamratbedömning.

Ledarskap i kombination med kamratbedömning

Ett talande exempel på kamratbedömning hämtas från ett ämnesövergripande tema vid namn ”ordet”. Ledarskap är inte längre något uttalat mål i ämnesplanen för idrott och hälsa.⁸ Däremot menar flera av

⁸ Ledarskap fanns dock med i idrott och hälsaB i Lpf94, vilket kanske kan förklara varför det kan ha överlevt som ett inslag i idrottsämnet även efter reformen GY11.

lärarna att det ändå kan vara motiverat att låta eleverna träna sina ledaregenskaper, som ett sätt att öva "förmågan att planera och genomföra fysiska aktiviteter" för fler än sig själv och därefter "värdera" hur det gick tillsammans med den grupp man ledde.

Enligt läroplanen ska alla kurser relateras till examensmålen för respektive program. Detta kan ske på en rad olika sätt i ämnet idrott och hälsa, varav temat om "ordet" för tillfället var aktuellt för eleverna på ett samhällsprogram. Arbetsområdet behandlade det talade ordet som ett medel till framgång. Hela konceptet om hur man ska tala, inklusive kroppsspråk och ledarskap, ingick i temat. En matris lyfte fram de viktigaste aspekterna av konsten att tala. Denna hade sedan eleverna tillgång till när de skulle planera sina ledarskapslektioner i ämnet idrott och hälsa. Förutom att bestämma sig för vilka fysiska aktiviteter de ville utgå från kunde de då även ta framgångskriterierna inom temat om ordet i beaktande redan i planeringsstadiet.

Efter att de hade genomfört sina lektioner samlades klassen för en utvärdering av ledarskapet. När det gällde kamraternas kommentarer knöt de inte an till bedömningsmatrisen om talkonsten i någon större utsträckning. Deras feedback handlade mer om vad som varit bra eller roligt med själva aktiviteterna. När läraren (K3) ställde riktade frågor om hur ledaren tyckte det hade gått, beträffande temat om ordet, hamnade reflektionerna på ett annat djup. Då utgjorde matrisen en bra grund för samtalet. Frågor som: "Hur använde du rösten? Hur utnyttjade du lokalen? Hur gjorde du vid samlingarna?" fick eleven att själv inse vad som hade gått bra och vad som kunde ha gjorts på något annat sätt. Ofta var lärare och elever överens om den aktuella bedömningen. En kritisk situation uppstod dock i samband med det relevanta önskemålet att "få göra om" i enlighet med återkopplingen:

Problemet är ju bara att då blir de inspirerade och skulle vilja köra lektionen igen, imorgon! Eleverna undrar; varför hade vi inte det här samtalet före lektionen? Men, det är ju svårt att ha ett samtal *före* lektionen, då vi pratar *om* lektionen. (K3)

Denna återvändsgränd i kamratbedömningsprocessen återkommer även i nästa exempel.

Feedbackgrupper

Den ”hälsodagbok” som introducerades under nyckelstrategi 1 handlade om att eleven skulle välja ett hälsomål, som han eller hon själv ville uppnå, redogöra för sina eventuella framsteg eller andra upplevelser i dagboksform och därefter redovisa sina erfarenheter inför en grupp av klasskamrater samt läraren. Detta organiserades i form av så kallade *feedbackgrupper* som avslutning på processen. Läraren var dock inte helt nöjd med att kamratbedömningen endast skedde vid ett tillfälle, vilket framgår i följande uttalande:

Det blev bara en gång, men vi skulle nog ha behövt fler. Det är det man känner; alla sådana här saker... det går inte att starta en uppgift här, göra den, få feedback vid ett tillfälle och sen tycka att det är färdigt. Men det är oftast så vi jobbar i skolan. Vi delar ut en uppgift. Gör den. Så här blev resultatet och feedbacken. Allt sånt här ska man ju starta med mycket tidigare, så att man sen får gå tillbaka och säga; ok, nu har ni fått lite feedback här. Tänk på det, så kör vi fyra veckor till nu, så möts vi igen. (K3)

Precis, en sån grej skulle till och med kunna löpa hela tiden. (K1)

Exemplet tydliggör att lärarna anser att det är viktigt att låta eleverna få möjlighet att reflektera tillsammans. Den avslutande kommentaren om att det vore önskvärt med ett långsiktigt arbetssätt som innehåller återkommande samlingar i feedback-grupper visar att läraren (och en bekräftande kollega) ser det som en god idé med feedback på processnivå. Feedback som begränsas till uppgiftsnivå är dock vanlig i skolan, enligt lärarnas erfarenhet. Oavsett om det handlar om en lärares feedback till en enskild elev eller kamratbedömning elever emellan, menar lärarna att återkopplingen med fördel kan ske återkommande som en del av en långsiktig process.

Elever som resurser i praktiken

Ett avslutande pedagogiskt exempel visar hur en lärare engagerar en grupp av elever som resurser för resten av klassen i ett mer praktiskt moment. Som ett ämnesövergripande projekt får eleverna på ett samhällsprogram i uppgift att sätta upp en musikal. Det finns flera olika mål som kan uppnås inom ramen för olika kurser, men kopplingen till

ämnet idrott och hälsa är givetvis det centrala innehållet ”rörelse till musik samt dans” (GY11).

Jag kan säga en kul grej som vi håller på och jobbar med nu. Vi ska sätta upp en musikal, där vi har delat in eleverna i olika grupper, där några har hand om koreografin. För att binda in musik, idrott, dans, på tal om det här med att det bara är bollspel i skolan. Ett gäng är min dansgrupp som kommer att få ta hand om de andra sen, för att lära ut, för de är ju experter. De är extremt mycket bättre på att dansa än vad jag är, tror jag. [...] Då ska de få sätta de här sex låtarna vi ska ha i musikalen. Och en av dem ska de sen få lyfta in på idrottslektionerna och lära klassen så att alla har fått dans i undervisningen. (K2)

Lärarens motiv till att låta en grupp elever få lära resten av klassen en egenhändigt koreograferad dans överensstämmer väl med BFL:s fjärde nyckelstrategi. Hon vill komma åt det centrala innehållet dans på ett engagerande sätt och dessutom aktivera en grupp elever som resurser för de andras lärande.

En annan lärare menar att även pardans ger utrymme för ett slags kamratbedömning, då eleverna får byta par under lektionen:

Då får de ny input. När de kommer till en ny person får de kanske ett nytt tips. Om det inte gick så bra med förra kompiserna, kanske det går bättre med nästa. Man kan hjälpa varandra framåt. (M4)

Detta visade sig även under fältstudien, då elever utgjorde ett viktigt stöd för varandra då de skulle lära sig att bugga. Då eleverna bytte partners utbyttes råd och kommentarer om hur de skulle gå till väga för att lyckas bättre med olika turer.

För att summera är idrott och hälsa ett ämne där såväl elever som lärare ser samarbete som ett viktigt inslag, både som ett informellt lärandemål i sig och som ett arbetssätt för att lära sig andra saker.

5. Att engagera eleven som ägare av sitt eget lärande

Den avslutande nyckelstrategin skulle kunna uppfattas som övergripande för hela BFL-konceptet, då alla fem strategier samverkar i syfte att involvera eleven i lärandeprocessen. Under fältstudien kunde jag till exempel observera hur en lärare visade engagemang och intresse för varje enskild elev under lektionerna. Inledningsvis hälsade han i hand på samtliga för att visa att han såg dem. I samband olika läraaktiviteter

gick han runt och frågade dem om hur det gick och hur de kände inför den aktuella uppgiften. Vid en intervju motiverade han agerandet med att det ”bygger relation” (M4), men dessutom att det tydliggör för eleverna att de själva bär ansvaret för sitt eget lärande. Den femte nyckelstrategin förknippas dock ofta med vissa bedömningstekniker. Nedan redovisas några ämnesspecifika sådana från det empiriska materialet: Självbedömning efter fysiska aktiviteter, en livsstilsanalys, friluftsliv under eget ansvar, samt autentisk bedömning av elevens träningsvanor på fritiden.

Självbedömning

Flera av lärarna i studien ser stor potential i självbedömning, som ett sätt att engagera eleven i sitt eget lärande. Ett antal elever vittnar också om att uppgifter som syftar till att de ska ta eget ansvar för sin träning och hälsa fungerar bra för vissa, medan andra missbrukar friheten under ansvar. En elev som, enligt egen utsago, haft stor nytta av en träningsdagboksuppgift berättar:

Sen, när vi började med träningsdagbok kände jag att den här motivationen man har när man tränar, den kom tillbaks. Och då ville jag fortsätta. Och det har jag ju gjort, så min hälsa har blivit mycket bättre. Jag mår mycket bättre idag, är mer aktiv och är ute och springer hela tiden. (Pojke YF)

Han förklarar vidare att det han tror att läraren bedömer i uppgiften är hur eleven värderar träningen:

Vad jag tror att läraren tittar på är: - Har ni lärt er någonting av det här? Och kan du själv på ett nyanserat och utförligt sätt se vad du har blivit bättre på? Vad kan du se för nackdelar? Och det som jag såg med mig själv var att jag blivit piggare, gladare och orkade mer. Och då skrev jag ned det och läraren sa att: - Men, då visar du att du har lyckats med det här. (Pojke YF)

Elever kan även få bedöma sin egen insats efter idrottslektioner, med hjälp av så kallade ”exit cards”, som de får fylla i innan de lämnar lektionen. Inte sällan är det då elevernas kämpainsats och aktiva deltagande som fokuseras. En elev berättar dock att självbedömningen även kan utgå från frågor som: ”Vad har vi lärt oss idag? Och vad kan vi tänka på till nästa gång?” (Pojke YF). Den information som framgår

av elevernas exit cards kan då användas som en utvärdering av undervisningen, som läraren kan utgå från vid planeringen av nästa lektion.

Att analysera sin egen livsstil

En skriftlig inlämningsuppgift, vars syfte är att få eleverna att reflektera kring sin egen livsstil, används av några av idrottlärarna. Uppgiften genomförs i två steg. Till att börja med förväntas eleven beskriva sin livsstil i utgångsläget, utifrån ett antal variabler av betydelse för individens upplevda hälsa. Därefter ska eleven fundera över om det finns skäl att ändra på sitt sätt att leva och hur det, i så fall, skulle kunna gå till. Här följer instruktionerna:

Livsstilsanalys

Din uppgift är att analysera din egen livsstil. Syftet är att du ska reflektera kring ditt sätt att leva och kanske komma till insikt om att du borde förändra en och annan vana eller ovana för att må bättre på lång sikt.

Nulägesanalys

Hur ser en normal vecka ut för dig, beträffande:

1. Träning och vardagsmotion? 2. Matvanor: kosthållning och måltider under dagen? 3. Friluftsliv och rekreation? 4. Sömn? 5. Stress vs. avkoppling? 6. Tid framför datorn eller TV:n? 7. Tid till skolarbete och ev. extrajobb? 7. Fritidsintressen? 8. Läsk och godis? 9. Alkoholföräring? 10. Tobaksvanor? 11. Ev. intag av medicin? 12. Socialt umgänge (familj, vänner)? 13. Känsla av lycka vs. ångest? 14. Möjligheter att påverka din egen situation? (Obs! De fem första frågorna är obligatoriska att besvara. Övriga är frivilliga.)

Livsstils mål

Efter att ha redogjort för hur du lever ditt liv idag kan det kanske finnas något du skulle vilja ändra på, för att må ännu bättre i framtiden? Man måste "äga sitt eget mål" för att överhuvudtaget ha en chans att åstadkomma en livsstilsförändring. Finns det några livsstils mål som du vill uppnå? Hur ska du göra för att lyckas?

Uppgiften går alltså ut på att eleven ska ta kommando över sin egen livsstil och hälsa, om än på uppmaning från läraren.

Friluftsliv under eget ansvar

En lärare berättar om hur han valt att hantera friluftsliv på ett individanpassat sätt, som ett komplement till de hajker och friluftsdagar som också anordnas i skolans regi:

Jag har gjort en ny grej i år - en friluftslivsuppgift, där de har fått titta på de olika kriterierna då, vad som krävs i kursen för att få godkänt. Och sen får de själva gå ut i skogen och genomföra olika aktiviteter. Ofta har de gjort det i grupp. Vissa har tältat och gått ut på en vandringsled och allting. De har tagit kort och diskuterat det här. Och det har blivit rätt bra, tycker jag. Det har blivit jättebra redovisningar. Jättemycket om det här med naturen och allemansrätten. De har skrivit ihop ett häfte liksom. Sen har de diskuterat med varandra under redovisningen. Mycket muntligt och mycket diskussioner, har det varit kring det här. Varför det är bra att vara ute i naturen och hur man känner sig. (M2)

Så det har varit en läxa att sköta det där på fritiden? (M3)

Ja, precis. (M2)

På grund av tidsbrist och begränsande ramfaktorer? (M3)

Nej, jag tycker att tar man med dem ut i skogen, så hänger de bara med. Då liksom händer det inget. Man överlever där liksom. Men, hittar de någonting själva som de söker upp, det här är min grej, tycker jag det blir effektivare. (M2)

Läraren förklarar att uppgiften även innehåller vissa frågor som eleverna ska besvara, såsom: ”Skulle du vilja ta med dina egna barn ut i naturen? Varför då?” (M2).

En kollega kommenterar det pedagogiska exemplet på följande vis:

Alltså den här uppgiften skulle man ju starta med. En höstaktivitet och sen får man in den, man ger feedback, man diskuterar. Ut på en vinteraktivitet, feedback, och sen så småningom då en sommaraktivitet. Så skulle man ju vilja jobba med det, för just det här med olika årstider. (K1)

I citatet talar läraren om BFL som en formativ bedömningsprocess integrerad i undervisnings- och lärandeprocessen. Exemplet bygger på att eleven ska engageras i sitt eget lärande, med avseende på friluftsliv under olika årstider. Framåtsyftande feedback, såväl som en diskussion i

gruppen efter varje friluftaktivitet, framhålls dessutom som avgörande för att eleven ska utveckla de förmågor som åsyftas.

En liknande pedagogisk idé lyfts även i fråga om andra fysiska aktiviteter, som vanligtvis inte kan erbjudas på lektionerna i skolan.

Självvalda aktiviteter på fritiden

För att eleverna ska få möjlighet att planera, genomföra och värdera självvalda aktiviteter låter en lärare dem ibland genomföra valfria aktiviteter på fritiden. Därefter redovisar de vad de gjort för klassen genom filmade sekvenser, fotografier och muntliga reflektioner. Ridning och motorsport är vanliga val av aktiviteter bland hennes elever, men det exempel som gjort starkast intryck på henne handlar om BMX-cykling:

Det var en kille som under sportlovet var och cyklade BMX nere i Spanien. Helt fantastisk film! Så suveränt redigerad och med musik till. Och vilka tricks han gjorde, det var jättehäftigt! De flesta har ju fantastiska telefoner idag. De kan ju både filma och ta kort. En del kan ju till och med redigera direkt i telefonen. Ärligt talat tycker jag att det är mycket roligare att se den här killen, alltså det var en helt fantastisk film, än att han hade suttit och skrivit om det här i en text. (K1)

Läraren förklarar att redovisningen av en individuell aktivitet sedan kan bli föremål för såväl självbedömning som kamratbedömning. Dessutom får läraren en helhetsuppfattning om elevernas träning och livsstil på fritiden. Att lyfta in elevernas idrottsvanor på fritiden i undervisningen, till exempel genom filmade redovisningar, ger alltså goda förutsättningar för autentisk bedömning.

Från praxis till BFL som styrmedel på mikronivå

Efter denna beskrivning av hur de fem nyckelstrategierna tar sig uttryck i ämnet idrott och hälsas formativa bedömningspraktik, är det dags att gå över till nästa analysfas, i vilken BFL betraktas som ett *styrmedel* i spänningsfältet mellan frihet och kontroll. Analysen syftar till att nå en högre abstraktionsnivå, då exempel ur det empiriska materialet analyseras i termer av styrning och vad den producerar. Styrningsanalysen genomförs i syfte att besvara den övergripande forskningsfrågan:

Vad *blir* BFL i praktiken och vad *gör* BFL med lärare, elever och innehåll i ämnet idrott och hälsa på gymnasiet?

Vad *blir* och *gör* BFL i praktiken?

Resultatet av studiens andra och tredje frågeställning redovisas tillsammans, eftersom de är så starkt relaterade till varandra. Frågeställningarna lyder:

ii. Hur och i vilken riktning sker styrning genom BFL?

iii. Vilka didaktiska relationer mellan lärare, elever och ämnesinnehåll etableras genom BFL under olika styrningsförhållanden?

Medan governmentality-perspektivet utgör en kritisk lins vid analysen av *hur* och *i vilken riktning* styrning sker genom BFL, används performativitetperspektivet vid analysen av *vad som produceras* under olika styrningsförhållanden. Den didaktiska triangeln tjänar avslutningsvis sitt syfte vid redovisningen av vilka didaktiska relationer som etableras genom BFL i ämnet idrott och hälsa.

Kategorierna inom spänningsfältet mellan frihet – kontroll är endast analytiskt separabla. Den agonistiska relationen dem emellan innebär att olika former av styrning kan verka mer eller mindre samtidigt i undervisningspraktiken. Styrmedlet BFL skapar däremot handlingsmöjligheter och handlingsbegränsningar i olika stor utsträckning, vilket möjliggör en identifikation av vilka styrningsförhållanden som dominerar i praktiken under olika omständigheter. Som rubriker med avseende på *hur* styrning sker genom BFL används de analysbegrepp som definierats i teorikapitlet: Styrning som *frihet*, genom *självstyrning* och *kreativitet* vs. Styrning som *kontroll*, genom *normalisering* och *övervakning*. Dessa kompletteras av några kategorier med empiriskt drivna rubriker, som visar på andra nyanser av frihet och kontroll. Dessa syftar till att motverka att polariseringen mellan frihet och kontroll uppfattas som en dikotomi mellan vitt och svart, eller rätt och fel sätt att arbeta. För att visa på styrningens växelverkan mellan polerna fokuserar dessutom en femte version av BFL på det dialektiska förhållandet

mellan frihet och kontroll. Vad gäller styrningens *riktning* i dessa fem versioner är rubrikerna sprungna ur empirin, det vill säga benämnda utifrån de tendenser som framträder inom respektive kategori.

Beroende på vilka styrningsförhållanden som råder, kan olika *fabrikationer* av BFL identifieras i nästa fas av analysen. I resultatet benämns dessa utifrån sina huvudsakliga funktioner: BFL som i) självständiggörande, ii) fysiskt aktiverande, iii) betygsgenererande, iv) konstruktivt länkande och v) förhandlande.

Systematiken i resultatredovisningen framgår av följande tabell:

Huvudrubriker:	Subkategorier:	I riktning mot:	Fabrikationer:
Styrning som frihet	Självstyrning och kreativitet	Ett livsbrett och livslångt lärande	BFL som självständiggörande
En annan nyans av frihet	Då formella förmågor förringas	Rörelseglädje och träningseffekt	BFL som fysiskt aktiverande
Styrning som kontroll	Normalisering och övervakning	Examination	BFL som betygs-genererande
En annan nyans av kontroll	Då formella förmågor förstärks	Måluppfyllelse	BFL som konstruktivt länkande
Dialektiken mellan frihet och kontroll	Från frihet till kontroll / Från kontroll till frihet	Elevinflytande	BFL som förhandlande

Tabell 1: Resultatredovisningens struktur.

I de kontrasterande versionerna av BFL konstitueras olika lärarsubjekt, elevsubjekt och särdrag i ämnesinnehållet. I tabell två presenteras avhandlingens huvudsakliga resultat på ett översiktligt vis:

Version:	Lärarsubjekt:	Elevsubjekt:	Ämnesinnehåll:
I	En coach	En autonom och kreativ individ	Individanpassat
II	En fystränare / aktivitetsledare	En aktiv deltagare	Underhållande
III	En administratör	En betygsjägare	Betygs-genererande
IV	En systematisk planerare / leverantör	En kund	Kvalitetssäkrat
V	En moderator	En part i målet	Förhandlingsbart

Tabell 2: Avhandlingens huvudsakliga resultat.

Efter att redan inledningsvis ha avslöjat huvuddragen i studien är det nu dags att ”packa upp” respektive version av BFL, genom en mer utförlig redovisning av resultatet. I den avslutande analysfasen inom respektive version kommer den didaktiska triangeln till användning, för att visa på vilka didaktiska relationer mellan lärare, elever och ämnesinnehåll som etableras under olika styrningsförhållanden.

Styrning som frihet

I det empiriska materialet förekommer det inte sällan att BFL främjar elevernas handlingsmöjligheter i förhållande till det öppna syftet med ämnet idrott och hälsa, vilket i denna avhandling motsvarar en styrning som *frihet*.

Självstyrning

Vissa lärare beskriver hur de öppnar upp för eleverna att delta vid planeringen av innehållet i undervisningen. Detta sker till exempel då en lärare (M3) formulerar om förmågorna som ska utvecklas enligt ämnesplanen till frågor och involverar eleverna i diskussionen om hur de vill gå tillväga för att nå målen. Eleven positioneras som ett självstyrande subjekt, som har möjlighet att påverka sin egen studiesituation. Genom frågan *hur kan du* utveckla en viss förmåga, görs eleven ansvarig för sitt eget lärande, vilket är i linje med den femte nyckelstrategin inom BFL.

En variant av träningsdagbok som framgår av materialet från delstudie ett kan benämnas ”den elevstyrda träningsdagboken”, på grund av de olika handlingsmöjligheter som erbjuds eleverna. Inför uppgiften hade eleverna fått prova på olika träningsformer. Därefter lämnade läraren över ansvaret för val av mål och metoder till eleverna, som dessutom engagerades som resurser för varandra under tiden för genomförandet. Eleverna behövde alltså inte göra samma sak på vare sig lektionerna eller fritiden, under perioden då träningsdagboken genomfördes. Flera av eleverna valde att träna tillsammans i par eller i små grupper. Vissa tog till exempel chansen att åka skridskor på både lektionstid och allmänhetens åkning på fritiden, för att lära sig nya saker på isen. Träningsdagboken kollades sedan av varje vecka:

Någon annan i klassen ska då ge någon form av feedback, hur det funkar när du var ute och joggade och så vidare [...] för att sen komma fram till någon form av check; har jag nått målen för min egen träning? Och kan de på något sätt se att de kommit närmare målet, hoppas man ju att de får upp ögonen för att det var ett bra sätt att träna på. Och vem är det som har kommit på det? Ja, det är ju inte jag som har sagt; gör det och det, utan de har pratat med varandra för att komma med förslag. (M1)

Som framgår av citatet var det klasskamraterna som gav varandra återkommande feedback under processen, medan läraren fanns till hands i bakgrunden. Vägen mot målen var inte given, utan möjlig att påverka för den enskilde eleven genom fria val och eget ansvar. *Självstyrning* var därmed en framträdande styrningsform i detta arbetssätt, som skulle visa sig vara vanligt förekommande även under delstudie två.

Efter några förberedande, såväl teoretiska som praktiska, lektioner om träningslära i styrka och kondition fick eleverna på friskolan välja mål och träningsmetod för en träningsdagbok. Dessutom fick de två lektioner till förfogande för uppgiften, då det var frivilligt att komma på den schemalagda lektionstiden. Vid en utomhuslektion dök sålunda endast två pojkar upp, förutom läraren. Under lärarens handledning av eleverna var budskapet tydligt: "Målet ska vara relevant för *dig*". (M4)

En av pojkarna ville lära sig stå på händer och valde följaktligen olika styrkeövningar för att förbättra sin förmåga att stödja, såsom axelpress med en stock och bålövningar. Dessutom genomfördes en progression av övningar för att komma upp i handstående läge överhuvudtaget, med hjälp av lärarens mottagning och med en stor informationsskylt som stöd. Under tiden ägnade sig den andra pojken åt jogging och ett stretching-program för att jobba mot sitt mål, som avsåg rehabilitering av ryggproblem. Övriga elever i klassen var utom lärarens synhåll. Däremot förväntades alla redovisa "varför de tränar som de gör" via ett 'Google drive'-dokument, delat med läraren. Tanken var, enligt läraren (M4), att detta skulle vara ett levande dokument, som möjliggjorde en kedja av delrapporter från eleverna och feedback från läraren.

Enligt de båda närvarande pojkarna är de förmågor som bedöms genom detta arbetssätt "planeringsförmåga", "det egna ansvaret", "initiativtagande", "disciplin" och "hur man har lagt upp sin träningsdagbok". Aspekter som planeringsförmåga, initiativkraft och ansvars-tagande kan betraktas som *självtekniker* som utnyttjas i den styrning som sker genom BFL. Dessutom anger en av eleverna att det som förmodligen bedöms i slutet av uppgiften är "själva utförandet":

Han [läraren] sa ju själv att slutmaterialet inte måste vara klart, så länge man har gjort själva utförandet bra och allting har varit bra även om man kanske inte nådde fram till målet direkt. (Pojke HF)

Så det huvudsakliga målet med den här uppgiften, vad skulle du säga att det är?

Ja, alltså jag tror att det är att du kan hålla fast vid nånting, alltså det du gör. Att du kan visa att du har vad som krävs för att kunna, ja typ, visa dig själv att du är ok på idrott. (Pojke HF)

Läraren har inte full kontroll över vad alla elever gör under perioden, utan de förväntas ta eget ansvar för sin träning mot uppställda mål. Elevernas självstyrning är både ett mål och ett medel för att träningsdagboksuppgiften ska fungera. Friheten i upplägget möjliggör dock för elever att missbruka lärarens förtroende. Eftersom träningsdagboken, enligt citatet, går ut på att ”visa dig själv att du är ok på idrott” går ju eventuellt fusk dock bara ut över en själv. Eleverna styrs följaktligen till att se sig själva som initiativtagare, genomförare och ansvariga för att hålla fast vid sin träning, helst även i livet efter gymnasiet.

Träningsdagboken skapar förutsättningar för *autentisk bedömning*, då den enskilde elevens behov och intressen utanför skolan tas i beaktande. Ett upplevt problem, såsom ryggsbesvär, eller en önskan att lära sig något, som att stå på händer, är exempel på individuella utgångspunkter för både val av träningsformer och bedömning av desamma.

På den kommunala skolan redogjorde en annan pojke för sina framsteg efter en lång period av målmedveten träning på fritiden. Han beskriver sig själv som ägare av sitt eget lärande, medan läraren ger råd under processen och bedömer resultatet av det individuella projektet efteråt:

Där gav ju läraren oss ett ansvar. Han sa till oss att nu ska ni få skriva en träningsdagbok och hur ni ska planera. Hur tror ni att ni måste göra för att klara av ett visst mål? (Pojke YF)

Läraren organiserar regelbundna coaching-samtal under kursen, då elevernas träning diskuteras muntligen:

Då sitter jag med dem i grupper, fyra och fyra eller fem och fem, och så får de prata om sina mål de har i livet och i idrott och hälsa, och sen hur de ska nå dit. Och sen följer jag upp det med ett coaching-samtal senare. (M2)

Vid samtalen diskuterar deltagarna sina egna mål, både i livet utanför skolan och i ämnet idrott och hälsa, och hur de ska kunna nå dem. Till

sin hjälp har de en bedömningsmatris, baserad på ämnesplanen för idrott och hälsa 1 och de förmågor som ska utvecklas i kursen. Matrisen används formativt på så sätt att eleverna och läraren fokuserar på hur eleverna ligger till för tillfället och vad nästa steg är på vägen mot måluppfyllelse. Det är dock främst elevernas individuella träningsdagböcker som handleds och kommenteras, vilket innebär att en *styrning genom självstyrning* dominerar under coaching-samtalen.

Kreativitet

Det förekommer även andra sätt att inkludera elevernas erfarenheter från fritiden i bedömningspraktiken. Ett sätt är att låta dem redovisa fysiska aktiviteter och vardagsmotion som bedrivs utanför skolan, till förmån för bedömningens relevans för den enskilda eleven. En lärare (K1) uttrycker sig i positiva ordalag om en elevs konster på en BMX-cykel, som hon aldrig ens hade fått chans att bevittna om hon inte hade varit beredd att ta elevens fritidsaktiviteter i beaktande vid bedömningen.

Den individanpassade friluftslivsuppgiften är ytterligare ett sådant exempel:

Hittar de någonting själva som de söker upp, det här är min grej, tycker jag det blir effektivare. (M2)

Läraren motiverar den ökade effektiviteten med att eleverna visar större engagemang i samband med denna uppgift i jämförelse med vandringar i grupp. Då följer eleverna ofta bara efter honom, utan att ta ansvar för att hitta rätt väg, laga mat eller slå läger. Då klasskamraterna varit med om olika upplevelser i skog och mark ger det även ett mervärde vid redovisningstillfället, eftersom deras varierande erfarenheter ligger till grund för en givande diskussion:

Mycket muntligt och många diskussioner har det varit kring det här; varför det är bra att vara ute i naturen och hur man känner sig. (M2)

En öppet formulerad uppgift förutsätter något slags problemlösning, vilket motsvarar en styrning genom *kreativitet*. Läraren dikterar inte reglerna för ett enda tillvägagångssätt, utan överlåter ansvaret till eleverna att hitta på lösningar på det problem som presenteras för dem.

Det innebär stora handlingsmöjligheter, vilket utnyttjas vid redovisningarna då eleverna visar bilder och filmer från aktiviteter de inte har möjlighet att bedriva på vanliga lektioner i idrott och hälsa, såsom ridning och motorsport.

Problemlösning kan även hanteras i grupp. Elevernas kreativitet stimuleras exempelvis i dansundervisningen, då några elever får ta sig an utmaningen att sätta ihop en egen koreografi, som de sedan ska lära ut till sina klasskamrater och senare visa upp i samband med en musikal. Dansgruppen får möjlighet att utveckla idéer, som i någon mån är nya för just dem, även om de kan ha hämtat inspiration till sina danssteg bland redan existerande koreografier de sett. Problemlösningen ligger i såväl själva konstruerandet av dansen som i uppdraget att lära ut den till klasskamraterna på bästa sätt.

Då lärare utformar skriftliga eller muntliga arbetsuppgifter såsom fallbeskrivningar som eleverna får bearbeta på ett sådant sätt att de måste engagera sig i något slag av problemlösning sker också en styrning genom kreativitet. Det finns inga fullständigt givna (konvergenta) svar, utan ett *divergent tänkande* stimuleras då eleverna sätter sig in i fallen och till exempel ger råd om vad olika målgrupper bör göra beträffande träning, ergonomi eller livsstilsfrågor. Då problemlösningen dessutom sker i grupp förstärks rimligen det divergenta tänkandet ytterligare, eftersom eleverna kan bidra med olika perspektiv på samma problem. En stor variation av kreativa lösningar möjliggörs då eleverna får utgå från autentiska fall, eftersom de människor och (arbets-)miljöer eleverna väljer att utgå från i uppgifterna kan ha vitt skilda förutsättningar.

Efter att ha analyserat *hur* styrning som frihet tar sig uttryck genom BFL, svarar följande avsnitt på frågan om styrningens *riktning*.

I riktning mot ett livsbrett och livslångt lärande

Då de öppna målen i ämnesplanen utgör utgångspunkt för styrmedlet BFL behöver inte alla elever nå dem på samma sätt. Olika vägar erbjuds, till och med mot egna målsättningar, inom arbetsområdet idrott och hälsa. Individens träningsvanor på fritiden, eget sätt att idka friluftsliv, val av livsstil och hälsosyn i livet utanför skolan inkluderas i bedömningspraktiken, vilket kännetecknar en styrning i riktning mot

ett *livsbrett lärande*. Det är alltså inte bara det ämnesinnehåll som bearbetas under lektionerna som bedöms och kommenteras av läraren. Den styrning som sker genom BFL upphör heller inte vid kursens slut, utan har potential att nå längre än så. Genom feedback som trycker på att de träningsformer eleven väljer, genomför och värderar ska vara relevanta för individen riktas styrningen även mot ett *livslångt lärande*. Flera lärare framhåller det som en huvudsaklig målsättning med ämnet idrott och hälsa på gymnasiet att eleverna ska ”hitta sin grej”, som de kan fortsätta med även efter studierna. Genom BFL-strategier som positionerar eleven som ägare av sitt eget lärande stärks individens beredskap att ta eget ansvar för sitt hälsoarbete genom livet.

Därmed har styrningsanalysen nått fram till det läge där formativitetens perspektiv ersätter governmentality-perspektivet.

BFL som självständiggörande

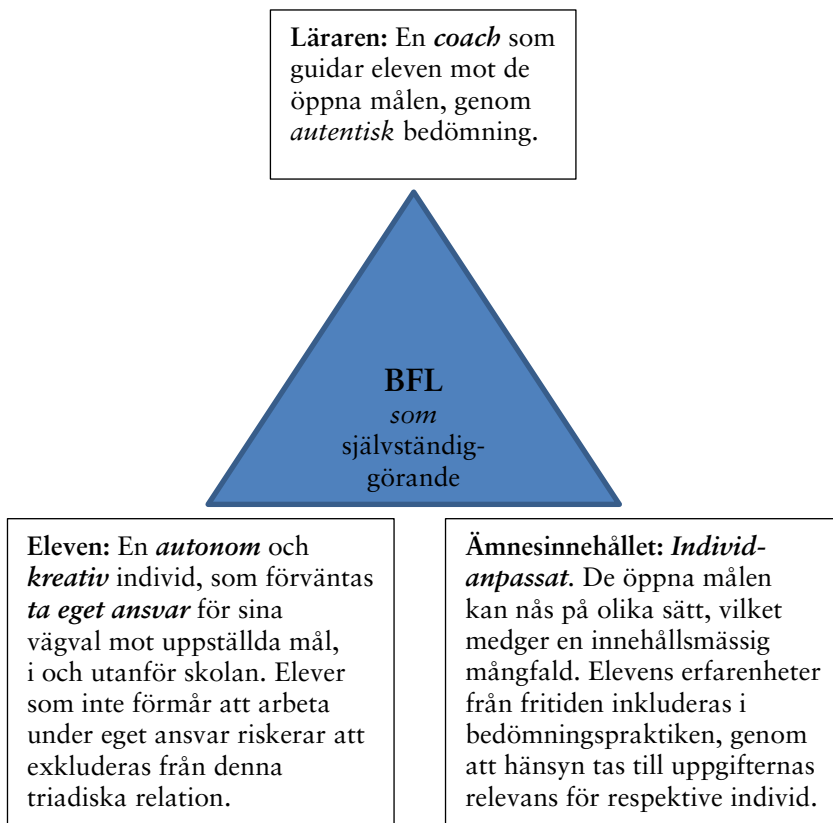
Analysen visar hur styrning som frihet bland annat kan ta sig uttryck genom att elevernas träning och friluftsliv på fritiden inkluderas i bedömningspraktiken. Efter att ha erbjudit individen ett brett spektrum av handlingsmöjligheter, kan läraren få en övergripande bild av elevens förmågor under den följande perioden av självständigt arbete. Fortlöpande feedback från både klasskamrater och lärare driver lärprocessen vidare. Undervisning som främjar elevernas förmåga att välja, genomföra och värdera fysiska aktiviteter får stort utrymme i kursen. Olika individuella vägar mot måluppfyllelse inte bara accepteras, utan snarare uppmuntras av vissa idrottslärare. Genom redovisningar illustrerade med hjälp av foton eller videoinspelningar av olika erfarenheter, möjliggörs en autentisk bedömning av relevans för den enskilda eleven. Vidare innebär uppgifter av problemlösningskaraktär att divergent tänkande och kreativitet främjas i undervisningen.

I dessa beskrivningar av den formativa bedömningspraktiken framställs individens val, eget ansvarstagande och kreativitet som avgörande för BFL:s funktion. Men vad *produceras* i detta kulturella mönster?

Flera elever anger att planeringsförmåga, initiativkraft och disciplin att hålla fast vid sin träning mot uppställda mål är av vikt vid bedömningen i ämnet idrott och hälsa. Därmed positionerar de sig själva som

autonoma och kreativa subjekt i bedömningspraktiken. Läraren erbjuder individanpassad feedback, så att respektive elev kan nå framgång i kursen och välja en hälsosam livsstil i samhället utanför skolan. Då BFL har en *självständiggörande* funktion, handleder läraren eleven på hans eller hennes individuella väg mot kursens öppna mål. Träningsdagboken framställs som ett viktigt verktyg under elevens självständiga arbete, vilket möjliggör en individanpassad återkoppling från läraren. En förväntan om att välja och ta eget ansvar ingår nämligen i elevsubjektets position, även från lärarens synvinkel.

I denna fabrikation av BFL konstitueras den *autonoma* och *kreativa eleven*, som stöttas av läraren i egenskap av *coach*. Ämnesinnehållet är *individanpassat*, för att möjliggöra en *autentisk* bedömning av betydelse för den enskilda eleven. Nedan illustreras den triadiska relationen med hjälp av den didaktiska triangeln:



Figur 4: Den triadiska relation som etableras av BFL som självständiggörande.

En annan nyans av frihet

Bilden av BFL som självständiggörande behöver dock nyanseras, för att inte framstå som alltför förskönande. Som framgår av figur fyra riskerar elever som inte är beredda att arbeta under eget ansvar att uteslutas från den didaktiska relationen under de omständigheter som hittills beskrivits. I det empiriska materialet finns exempel på undervisningssituationer då BFL-tekniker används utan förankring i ämnesplanens mål och kunskapskrav. En annan nyans av frihet karaktäriseras då snarare av bristfällig kontroll än någon form av emancipation. Under sådana styrningsförhållanden *blir* och *gör* BFL något helt annat.

Då formella förmågor förringas

Alla elever har inte lika lätt att arbeta under eget ansvar. Både lärare och elever i fältstudien anger att de har sina misstankar om att rena ”skrivprodukter” ibland lämnas in, då vissa elever fabricerar innehållet i rapporten för att motsvara de krav som ställs på dem. Elever kan lockas att redovisa påhittade träningspass och därtill trovärdiga reflektioner, bara för att träningsdagboken ska hålla för granskning.

Då självbedömning sker med hjälp av så kallade ”exit cards” (eller ”exit tickets”), utan att frågorna på kortet är relaterade till de formella förmågorna i ämnesplanen, styrs eleverna istället till att utvärdera sin egen kämpainsats. En lärare förklarar vad bedömning av läget kan handla om:

Har jag jobbat på den högsta intensitet jag kan? Eller har jag släpat benen efter mig? (K4)

Det önskvärda beteendet, som antyds i frågorna, har mer att göra med elevernas inställning och attityd än deras lärande. Vid gruppintervjun motiverar läraren (K4) användningen av BFL-tekniken med att klassen slösar bort alldeles för mycket tid innan de kommer igång. Självbedömningen pekar därför ut eleverna som ansvariga för problemet, men även som potentiella problemlösare. Då bedömningstekniken inte fokuserar på några specifika mål eller kunskapskrav i ämnet idrott och hälsa, lämnas utrymme för den fysiska aktivitetsdiskursen som referenspunkt. Normer som att delta aktivt och kämpa väl, utan slöseri med värdefull träningstid, blir då vad eleverna förhåller sig till vid självbedömningen.

En annan lärare förklarar att han ser feedback i idrottsämnet som ett känsligt fenomen. Det är ingenting han tvingar på elever som inte efterfrågar det. ”Det förstör mer än det bygger” (M2) om elever får höra om fysiska utvecklingsbehov de kanske inte tror sig kunna göra något åt. Därför jagar läraren inte elever som missat sin chans till coaching-samtal. Han undviker dessutom att ge återkoppling i korridorerna på skolan, då han inte har tillgång till den dokumentation som krävs för att svara på elevers spontana frågor. Det innebär att vissa elever är och förblir oinformerade om hur de ligger till:

Alltså, vi ska väl få feedback på vägen. Frågar man hur man ligger till får man inga bra svar. (Flicka YF)

Men, ska vi behöva fråga om det, eller är det inte lärarens uppgift att berätta för oss hur vi ligger till? (Flicka YF)

Många elever, på såväl det yrkesförberedande som det högskoleförberedande programmet, uppger att det viktigaste vid bedömningen i idrottsämnet, enligt deras uppfattning, är aktiv närvaro och samarbete på lektionerna. Ur ett governmentality-perspektiv kan detta förstås som att den fysiska aktivitetsdiskursen håller ett fast grepp om ämnet idrott och hälsa. Diskursen, som länge karaktäriserats av att närvaro, aktivt deltagande och samarbete värderas högt i ämnet, är uppenbarligen fortfarande stark. Som bärare av diskursen ställde en lärare en retorisk fråga till eleverna, vid slutsamlingen efter en lektion:

Hör ni, vad har vi sagt om bedömning? Det är viktigt att vara med på allt, eller hur? (M2).

Vidare står ”engagemang/närvaro/deltagande på lektionerna” angivet som en aspekt i bedömningsmatrisen som gäller på den aktuella skolan. Då matrisen används vid coaching-samtal och andra varianter av återkoppling riskerar formuleringen att bli missledande. BFL-strategi nummer tre, att ge feedback som utvecklar lärandet, kan då bidra till elevernas förvirring beträffande vad som bedöms i ämnet. Det är visserligen inte närvaron i sig som bedöms, enligt läraren, utan det som eleverna kan visa upp då de deltar aktivt i undervisningen. Vissa elever tycks likväl uppfatta själva närvaron som ett kunskapskrav:

Jag är ju alltid med, i alla fall. (Flicka YF)

Det är ju bara jag och min kompis här nu [...] och då vet ju läraren att vi vill få bra betyg. (Pojke HF)

Trots att lektionen i det sistnämnda fallet var frivillig, menade pojken att läraren förmodligen skulle notera kompisens och hans egen närvaro på pluskontot inför betygssättningen i kursen. Därmed exkluderade han sig själv från den styrning som frihet, som möjliggjorde för övriga klasskamrater att träna på andra ställen och sedan redovisa vad de gjort.

Under fältstudien framgick det även att en variation av aktiviteter för nöjes skull är något som eleverna värderar i ämnet idrott och hälsa. Efter en elevledd lektion, där innehållet begränsades till jägarleken ”svanskull” och fotbollsleken ”rulla-skjut”, samlades klassen för en session av kamratbedömning. Genom BFL-tekniken ”two stars and a wish” fick klasskamraterna ge feedback till de båda ledarna. Som positiva aspekter framhölls ”att de fick med alla” och ”att det var kul”, medan det fanns mer att önska då ”de borde ha planerat fler lekar”. När läraren tog till orda frågade han:

Ni fick ju läsa kursmålen – vilka av dem kan man uppnå med det här?
(M2)

En pojke i elevgruppen svarade:

Har inte läst dem. Var finns de? (Pojke YF)

Interaktionen mellan deltagarna visar att även om läraren tidigare försökt dela målen med eleverna är det otillräckligt för att de ska minnas dem senare under kursen. Genom att erbjuda möjligheter till elevinflytande och frivilliga ledaruppgifter sker en styrning i frihetens namn. Då *de formella förmågorna förringas* genomförs BFL-tekniker dock utan förankring i ämnesplanen. Misslyckandet med att dela målen framgår av ett flertal intervjuer med både pojkar och flickor i klassen efter lektionen:

Vi läste inte igenom det där häftet. (Pojke YF)

Det gjorde ni inte?

Nä, man bara svarade på frågorna och utgick från vad man tyckte var kul. (Pojke YF)

Efter kamratbedömningen frågade jag de båda flickor som hade utövat ledarskap vad de hade haft för syfte med sin lektion:

Att de skulle ha kul. (Flicka YF)

Och kanske förstå lärarens situation. (Flicka YF)

Jaha, men hade ni även något av målen med kursen i åtanke vid planeringen?

Nej, för det hade vi inte fått veta att vi skulle göra. (Flicka YF)

Eleverna hade alltså uppfattat att idén med ledaruppgiften var att underhålla klasskamraterna med hjälp av ett par lekar, medan de som ledare skulle få en inblick i de utmaningar som en idrottslärare har att hantera.

Mot den bakgrunden framstår det som logiskt att vissa elever uppger ”samarbete” och ”att hjälpa läraren” som framgångskoncept i idrottsundervisningen, om man vill visa att man är betygsmotiverad. En pojke (YF) menar därför att ”det är enkelt att få höga betyg i idrott”. En implikation av alltför stor frihet, i förhållande till ämnesplanen, är således att de förmågor som egentligen ska bedömas riskerar att försummas. Det föranleder en fråga om i vilken riktning BFL styr i sammanhanget.

I riktning mot rörelseglädje och träningseffekt

Att eleverna deltar i undervisningen är en förutsättning för att de överhuvudtaget ska kunna visa upp och utveckla olika förmågor. Om det dessutom är aktivt deltagande, kämpatag och rätt attityd som kommenteras i samband med olika former av feedback och kamratbedömning blir eleverna dock vilseledda beträffande vad som står i ämnesplanen.

Denna nyans av frihet innebär därför att den fysiska aktivitetsdiskursen, snarare än ämnesplanens mål och kunskapskrav, blir styrande i bedömningspraktiken. Då de formella förmågorna förringas kan det vara problematiskt för alla inblandade att veta vad som gäller i kursen. Lektionerna framstår då som ett smörgåsbord av lekar och spel, då den fysiska aktivitetsdiskursen reproduceras genom kommentarer som betonar vikten av närvaro, fysisk ansträngning och samarbete. Då BFL-

tekniker används utan förankring i ämnesplanen, styrs eleverna i riktning mot *rörelseglädje* och *träningseffekt* här och nu. Det mest framträdande budskapet till eleverna i den formativa bedömningspraktiken är att bidra till underhållningen genom aktivt deltagande.

Vad produceras performativt under dessa styrningsförhållanden?

BFL som fysiskt aktiverande

Det är inte lätt att ställa sig utanför den diskursiva ordningen och ändra på invanda föreställningar och handlingsmönster. Då en idrottslärare i studien trycker på vikten av närvaro och aktivt deltagande är motivet att dessa faktorer utgör förutsättningar för att elevernas förmågor ska bli möjliga att bedöma. Det eleverna däremot tycks uppfatta är att läraren *värderar* själva närvaron och aktivitetsgraden, vilket synliggörs genom uttalanden som ”jag är ju alltid med, i alla fall” och ”vi är ju de enda som är här”.

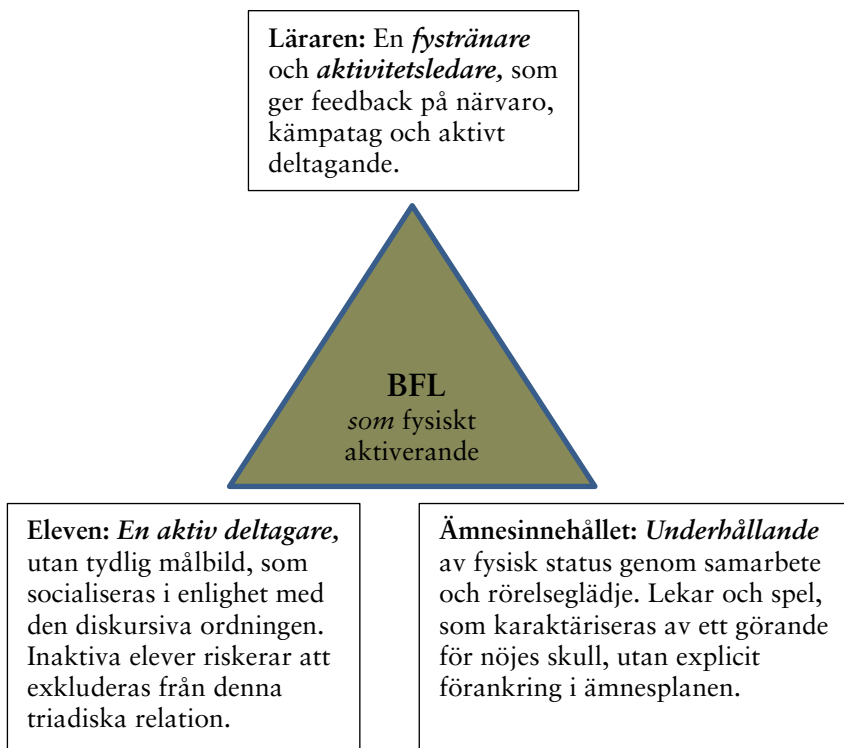
Elever som genomför frivilliga ledaruppgifter gör det i tron att det ger ett plus i kanten om de hjälper läraren med hans eller hennes arbete. Eftersom ingen annan målsättning nått fram till dem, framställs rörelseglädje och aktivering av klasskamraterna som ledarskapets motiv. Den frivilliga uppgiften planeras och genomförs därför utifrån vad de flesta i klassen förhoppningsvis tycker är roligt för stunden. Vid kamratbedömning, med hjälp av BFL-tekniken ”two stars and a wish”, efter en elevledd lektion är det lustfaktorn och populariteten i olika lekar och spel som får ”stjärnor” och en större variation som lyfts fram som ”önskemål”. Den fysiska aktivitetsdiskursen, snarare än ämnesplanens formella förmågor, utgör därmed grund för BFL.

De värden som lyfts fram vid kamratbedömningen kan inte avfärdas som missförstånd bland oengagerade individer eller svagpresterande grupper i skolämnet idrott och hälsa. Genom en socialisationsprocess i den diskursiva praktiken har deltagarna införlivat det enda syfte med ämnet som stått till buds, genom klasskamraternas och lärarens feedback, eller eventuella brist på sådan. En idrottslärare (M2) anger flera goda skäl till ett flexibelt förhållningssätt till ämnesplanen, som att främja elevinflytande, prioritera kamratskapet i en stökig klass eller att undvika att lägga ytterligare press på redan utsatta elever. De BFL-tekniker som används i detta sammanhang placeras därför in på frihetens sida i spänningfältet. Denna version av BFL kännetecknas dock av en

fördunklad transparens, då den röda tråden mellan mål, innehåll och bedömning har övergått i en gråskala.

En implikation av alltför stor frihet i relation till ämnesplanen är att den feedback som erbjuds tenderar att bli vilseledande i förhållande till de kunskapskrav som gäller för kursen. Under fältstudien uttryckte vissa elever att de upplevde att de inte hade särskilt högt ställda förväntningar på sig. Exempelvis menade de att det inte händer någonting om de struntar i att lämna in en skriftlig uppgift. Då uppgifter av teoretiskt slag tillskrivs liten betydelse tenderar den fysiska aktivitetsdiskursen att styra vad som värderas i bedömningspraktiken i ännu högre grad.

I denna fabrikation av BFL delas målen inte på ett tillfredsställande sätt, eftersom lösryckta BFL-tekniker används utan explicit förankring i ämnesplanen. Då feedback främst ges på aktivt deltagande och kämpatag får BFL en *fysiskt aktiverande* funktion. Lektionerna karaktäriseras av ett görande, utan förväntningar på lärande. Ämnesinnehållet blir därför *underhållande* i dubbel bemärkelse, då det går ut på att vidmakthålla eller utveckla en viss fysisk prestationsförmåga genom samarbete och rörelseglädje. Läraren konstitueras som en *fyrstränare* och *aktivitetsledare*, medan eleven blir en *aktiv deltagare*, omedveten om de formella förmågor som ska utvecklas enligt ämnesplanen. Återigen illustreras den triadiska relationen med hjälp av den didaktiska triangeln:



Figur 5: Den triadiska relation som etableras av BFL som fysiskt aktiverande.

Styrning som kontroll

På den motsatta sidan av spänningsfältet mellan frihet – kontroll har BFL helt andra styrande och producerande funktioner. Bland de pedagogiska exempel som beskrivs i steg ett av analysen kan en styrning som *kontroll* identifieras då lärare fastställer ramarna för en viss arbetsuppgift, utan att eleverna har möjlighet att påverka vare sig planering, arbetssätt eller bedömning i någon större utsträckning. Ett slags baklängespedagogik, med utgångspunkt i kursens kunskapskrav, karaktäriserar då verksamheten. Dessa förhållanden innebär handlingsbegränsningar för eleverna, som kan ta sig uttryck genom normalisering och övervakning.

Normalisering

Enligt BFL:s första nyckelstrategi har eleverna rätt att känna till såväl mål som kunskapskrav för de arbetsområden och uppgifter som ingår i undervisningen. Om en bedömningsmatris bifogas en uppgift ger det likväl en indikation på att läraren har en kontrollidé med densamma. Förutom det formativa syftet med matrisen påminner dess nivåbeskrivningar eleven om att uppgiften kan komma att användas som underlag vid betygssättningen. Vissa förmågor lyfts fram som önskvärda och värdefulla eftersom de motsvarar värdeorden på en viss nivå i progressionstabellen. Andra sätt att förhålla sig till uppgiften exkluderas eller tillskrivs mindre värde, då de inte går att finna stöd för i kunskapskraven. För att räknas som ett formativt redskap ska en bedömningsmatris användas vid återkopplingen till eleven under lärprocessen, genom att visa vad han eller hon bör förbättra för att nå en högre bedömningsnivå. Kontrollstyrning med hjälp av en bedömningsmatris framställs emellertid som något problematiskt av ett par lärare i studien:

Ger jag på något vis facit genom mina frågor, skriver jag dem på näsan så att säga? (K2)

Ska de aldrig få känna sig nöjda!?! (K1)

Ur ett governmentality-perspektiv kan dessa uttryck tolkas som en frustration över de ojämlika förhållanden som råder inom bedömningspraktiken. Lärarna ifrågasätter sin egen styrande roll i samband med den detaljerade feedback som förmedlas till eleverna. (Jfr. Ball, 2003, ”the terror of performativity”).

De rannsakar sig själva i vilken utsträckning de kan uppmana eleverna att bearbeta sina uppgifter, utan att det medför negativa konsekvenser för dem. Om eleverna ständigt får höra om sina tillkortakommanden och utvecklingsbehov i förhållande till kunskapskraven kan det resultera i en ohälsosam stress. (Jfr. Torrance, 2012, ”*deformative assessment*”). Dessutom kan elevernas lärande ifrågasättas, om deras anpassning till lärarens feedback innebär att de i stort sett bara reproducerar den information de fått ”då läraren skriver dem på näsan” (K2). Genom upprepade uppmaningar om att göra om och lämna in igen, sker en *normalisering* av eleverna, baserad på de förmågor som lyfts fram som önskvärda i kunskapskraven.

En av lärarna använder en checklista vid återkopplingen, baserad på de tre aspekterna bredd, djup och självständighet. Så gott som alla elever får göra om uppgiften, ibland flera gånger, tills de nått den bedömningsnivå de siktar på. Det färdiga arbetet sparas sedan i en portfolio på lärplattformen, där även lärarens summativa bedömning skrivs in i en sammanfattande matris för hela kursen. Därmed leds analysen över till en starkt relaterad form av kontrollstyrning.

Övervakning

En skildring av en träningsdagboksuppgift som innebär såväl normalisering som *övervakning* kan benämnas ”den lärarstyrda träningsdagboken”. Det råder ingen tvekan om vem det är som bestämt målet med uppgiften för alla elever:

Och då är det *kondition* vi fokuserar på, så de får inte välja vilken kroppslig färdighet de vill utveckla, utan det är *jag* som har sagt att de ska förbättra sin kondition, helt enkelt. (K4)

Klassen inleder hela perioden med att springa en runda med tidtagning. Sedan skriver de upp hur många gånger de var tvungna att stanna på vägen och vilken tid det tog. Utifrån dessa ingångsvärden får de sätta upp mål och planera en femveckorsperiod av konditionsträning. Dessförinnan har läraren haft en teorilektion och klargjort vad hon vill att eleverna ska fokusera på:

Att de ska träna tre gånger/vecka, intensiteten; att de ska ha en puls på mer än 150 – 160 slag/minut och att de ska hålla på i minst 20 minuter, för att det ska räknas som konditionsträning. Så det är genom de här

tre teoretiska aspekterna de ska analysera sin träning och dels den idrott vi kör. (K4)

Under de följande idrottslektionerna tar de paus då och då, för att eleverna ska kunna mäta sin puls. Vissa av dem har till och med pulsklocka på sig under aktiviteterna:

Sen får de fundera på vilken intensitet de har jobbat med och hur länge de hållit på, för ibland tar det ju lång tid innan vi kommer igång. (K4)

Som utvärdering av perioden får eleverna springa samma runda igen, för att eleverna ska kunna jämföra sina resultat med sina tidigare värden:

Och ofta upplever de ju att de inte behöver stanna lika många gånger och att de har förbättrat tiden. (K4)

Styrningen karaktäriseras av att läraren dikterar riktlinjerna för träningsdagboken på samma sätt för hela klassen. Målet är att de ska förbättra konditionen och dessutom lära sig att analysera sin kondition genom begrepp som intensitet (vilken puls?), duration (hur länge?) och frekvens (hur ofta?). Kontrollstyrningen manifesteras genom detta fokus på att eleverna ska *mäta* sin fysiska prestationsförmåga såväl som genom de handlingsbegränsningar som lärarens inramning av träningsdagboksuppgiften innebär. Lärarens språkbruk avslöjar ett instrumentellt perspektiv på konditionsträning utifrån en fysiologisk diskurs. Läraren har tolkningsföreträde med avseende på *hur*-frågan, vilket kan jämföras med förutsättningarna för den elevstyrda träningsdagboken som redovisats tidigare. Genom tester och pulsmätningar ska elevernas kondition övervakas. På så vis förväntas alla elever nå en fördjupad insikt om kunskapsområdet på samma sätt.

Att använda en lärplattform framställs ofta som att det bidrar till ökad kontroll av elevers kunskaper och utveckling. Somliga lärare uttrycker sig i positiva ordalag om hjälpmedlet, eftersom det underlättar för dem att hålla koll på vilka som har lämnat in en viss uppgift eller ej: ”Jag älskar itslearning!” (K4). En jämförelse med Panopticon (Foucault, 1977/1980) är inte alltför långsökt. Läraren kan *övervaka* alla elever från det virtuella kontrolltornet, påminna dem som glömt att lämna in någon uppgift att göra det och ge feedback till elever med

uppmaningar om att utveckla sina svar i enlighet med en bedömningsmatris för det aktuella arbetsområdet.

Vissa lärare framställer det som mer eller mindre nödvändigt att använda sig av ett antal skriftliga uppgifter i ämnet idrott och hälsa, både för att ge eleverna chansen att motsvara kunskapskraven och för att de själva ska erhålla ett komplett bedömningsunderlag inför betygssättningen.

Lärarens övervakning av eleverna sker även i samband med en bredd av fysiska aktiviteter under idrottslektionerna. Då BFL präglas av styrning som kontroll uttrycker eleverna att de blir bedömda i väldigt stor utsträckning. Under en lektion med stadsorientering i en park ger en grupp på tre flickor sin bild av bedömningspraktiken i ämnet idrott och hälsa överlag:

Men, alltså bedömningen – det är ju väldigt mycket. Man ska kunna allt, känns det som! (Flicka HF)

Ja, precis. Man ska va både rörlig, sportig, kunna... (Flicka HF)

Ja, du måste va snabb och stark och kunna orientera och sådär. (Flicka HF)

Och ha bra balans och simma och dansa och dyka. (Flicka HF)

Och nu när vi hade gjort vår uppgift sist, så fick vi en bedömning. Sen så fick vi komplettera, ifall vi inte var nöjda. (Flicka HF)

Ok, man får chans att utveckla sig. Tycker ni att det är bra eller jobbigt?

Bra! (Flicka HF)

Jag tycker det är jättebra, för då får man ju liksom feedback på vad man skulle ha gjort bättre och så får man göra om det. (Flicka HF)

Får alla det? Även de som redan hade skrivit bra? Får alla chansen att utveckla sina uppgifter?

Ja... (Flicka HF)

Alltså, jag tror inte att jag kommer att få göra det. (Flicka HF)

Nej, du fick ju jättehögt betyg. (Flicka HF)

Så ni får betyg på de enskilda uppgifterna?

Ja, precis, i alla fall på det vi lämnar in. (Flicka HF)

I konversationen framställs en ständig kontroll av såväl praktiska som teoretiska moment. Även om intervjusekvensen tyder på att eleverna ofta får chans att agera utifrån den feedback som erbjuds tycks BFL ha en nära koppling till den summativa bedömningen, då enskilda skriftliga uppgifter betygsätts. Flickorna ställer sig positiva till möjligheten att utveckla sina skriftliga produktioner, så att de motsvarar kunskapskraven på den nivå de siktar mot. De klargör dessutom att det finns en bedömningsmatris per arbetsområde att tillgå på "Google drive", där läraren fyller i hur respektive elev ligger till under kursens gång. Läraren, å sin sida, ger uttryck för att det snarare är eleverna som ställer krav på att få betygsliknande återkoppling under kursen: "90% av dem är betygsjägare, snarare än kunskapsjägare" (M4).

Mot vad styr BFL under dessa omständigheter?

I riktning mot examination

Då BFL innebär kontrollstyrning genom övervakning och normalisering utifrån kursens förutbestämda kunskapskrav sker styrning i riktning mot någon form av *examination*. En elev berättar:

Nu är det mer så här att man har typ två lektioner i en. En del som är själva idrotten och en som är inlämningsuppgifter och såhär. Ja, bara skriva. (Pojke HF)

Ok. Och hur ser du på det?

Alltså, det är tråkigare, för det är roligare att ha såhär idrottsgrejen. Men, man förstår ju på samma sätt att idrott också är den här skriftliga grejen, ergonomi och sånt, så att det ska va med. Men, det är såklart tråkigare, men sånt får man ta. (Pojke HF)

Inte sällan är examinationerna skriftliga, men även praktiska moment tenderar att avslutas med examinationer, innan nästa arbetsområde tar vid. Efter ett tema om orientering – bestående av en progression från stadsorientering, via stjärnorientering i parkmiljö till orienteringslöpning i par – följde en individuell orienteringsexamination i en främmande skogsmiljö. Eleverna var väl förberedda inför testet, eftersom lärarens formativa bedömning under processen hela tiden gick ut på att säkerställa att eleverna kände sig trygga med en karta i handen: "Är det nån som behöver stöttning?", "Hur känns det för er, tjejer, känns det tryggt?" (M4).

Vid observationen av examinationen framgick likväl hur spända somliga var inför uppgiften. Tidsgränser och antal kontroller som skulle hittas fanns angivna för olika betyg. Efter att ha fått samarbeta under temat gjordes plötsligen eleverna individuellt ansvariga för uppgiften. En flicka gjorde korstecknet framför bröstet. Ängsliga yttranden hördes från skaran som väntade på sina individuella starttider: ”Oh, my god, jag vill inte göra det här!”, ”Jag är f-n rädd! Jag börjar nästan gråta!”, ”Det känns ju som en j-la tävling det här! Det känns inte bra!”, ”Det hade varit roligare om man fått springa med nån!”

Jag frågade en flicka vad hon oroade sig för, att gå vilse eller att misslyckas med examinationen?

Jag vill ju ha bra betyg! Och man måste ha alla tio rätt på under fyrtio minuter för att få A. Under en timme för ett C och åtta av tio för att få E. (Flicka HF)

Jag vände mig till ett par pojkar i gruppen och frågade hur de kände sig inför testet:

Det känns som inför ett vanligt prov. (Pojke HF)

Lite mer osäkert än inför ett vanligt prov, för varje skog ser ju olika ut och man skulle ha behövt träna mycket på fritiden för att påverka sina möjligheter att lyckas på testet. (Pojke HF)

Tror ni att det spelar stor roll för betyget?

Det vet jag att det gör. (Pojke HF)

Efter målgången skiljde sig elevernas känslouttryck åt, beroende på hur examinationen hade gått. Vissa uttryckte frustration över svaga resultat och svårfunna kontroller och andra glädje över att ha klarat testet på A-nivå. De var dock alla medvetna om att arbetsområdet nu var avslutat, i och med att de gått i mål. Styrningen genom BFL upphörde i samma stund som examinationen var avklarad, vilket leder oss vidare till frågan om vad som produceras performativt under dessa styrningsförhållanden?

BFL som betygsgenererande

En lång rad inlämningsuppgifter kan ingå i kursen idrott och hälsa 1, för att en bedömning ska kunna genomföras utifrån samtliga kunskaps-

krav. Arbetssättet är tidskrävande och innebär att lärarrollen förändrats till en administrativ tjänst framför datorn i större utsträckning. ”Nu är jag mer styrd” (K2), konstaterar en lärare. Skolverket nämns som den huvudsakliga källan till denna styrning. Lärarrollen innebär större inslag av myndighetsutövning än tidigare och professionaliteten bygger numera till stor del på ett ansvar för att betyg sätts på rätt grunder. En annan lärare bekräftar att bedömningspraktiken blivit en skriftlig verksamhet i större utsträckning än tidigare: ”Jag känner mig trygg att bedöma elevernas förmågor muntligen på E-nivå, men inte på C- eller A-nivå” (M4). För att säkerställa en rättssäker betygssättning krävs följaktligen ett skriftligt bedömningsunderlag. Det får även konsekvenser för den formativa bedömningsprocessen, på så vis att feedback framförallt tillhandahålls på skriftliga uppgifter.

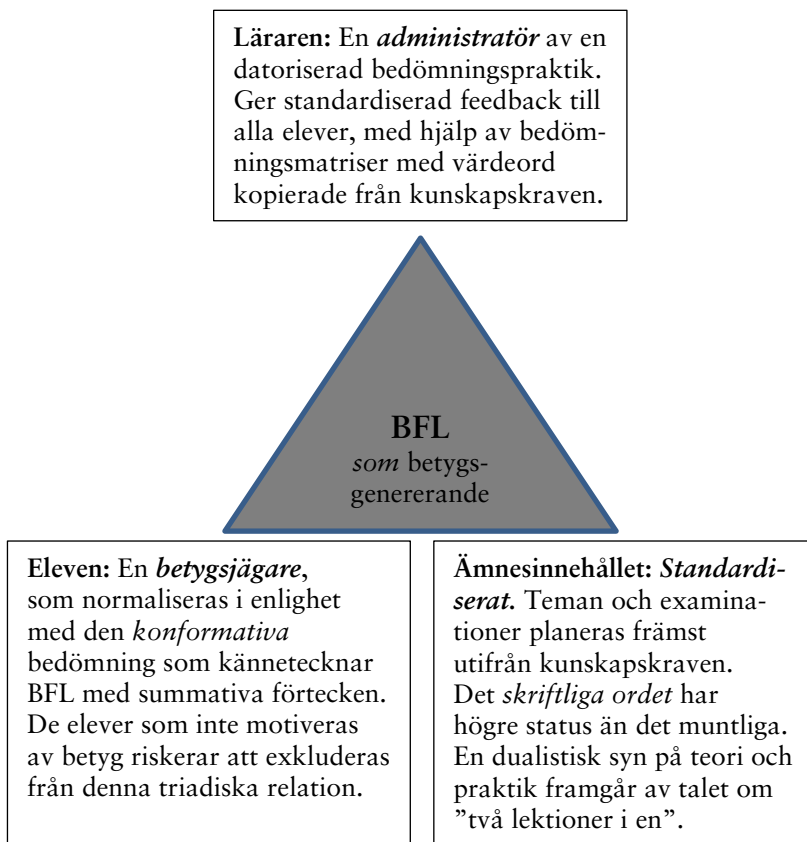
Då bedömningsmatriser som konkretiserar kunskapskraven används i samband med återkopplingen skapas en något förvriden variant av de tre grundläggande frågorna i BFL; vilka är *kunskapskraven*, var är jag, vad är nästa steg? Den formativa bedömningen, som i detta sammanhang karaktäriseras av en likriktning av elevernas förmågor utifrån kunskapskraven, kan då snarare benämnas *konformativ* bedömning (jfr. Torrance, 2012).

Konsekvenserna för ämnet idrott och hälsa är att det skrivna ordet ökar i status, medan den rörelseglädje som beskrivs i den föregående versionen av BFL inte överhuvudtaget spelar någon roll vid bedömningen. Då lektionerna fortfarande till största delen ägnas åt fysiska aktiviteter av olika slag kan en dualistisk syn på förhållandet mellan teori och praktik identifieras i denna version av BFL. Praktiska färdigheter tillskrivs lägre status än teoretiska kunskaper, eftersom det är inlämningsuppgifterna som spelar störst roll vid bedömningen, vilket blir tydligt i följande lärarcitat: ”Jag behöver inte se dem lika mycket längre för att bedöma dem” (K2).

Genom standardiserad feedback utifrån kunskapskraven handleds alla elever mot examinationer på samma sätt. Fokus ligger därmed snarare på respektive examination än på lärandet. Eftersom konformativ bedömning oftast sker med stöd av en bedömningsmatris framstår den som ett instrument för normalisering i denna fabrikation av BFL. På ett liknande vis blir lärplattformen ett verktyg för övervakning. Efter att eleverna lämnat in sina svar via ”itslearning” tar en cyklisk process av

feedback på uppgiftsnivå vid. Läraren konstaterar vad som är inlämningsuppgiftens styrkor, men även vad som kan utvecklas vidare för att eleven ska nå nästa bedömningsnivå. Därefter sätts ofta betyg på den enskilda uppgiften. Den förändrade yrkesrollen innefattar omfattande rättning av inlämningsuppgifter och flera varv av återkoppling till eleverna. Den nya administrativa delen av uppdraget har adderats till den traditionella idrottslärarrollen, som därmed blivit mer sammansatt och krävande.

I denna fabrikation av BFL som *betygsgenererande* har den formativa bedömningen tydliga summativa förtecken. Det innebär att läraren konstitueras som *administratör* av en datoriserad bedömningspraktik, elever som *betygsjägare* (om de vill nå framgång) och ämnesinnehållet som *standardiserat*. För tredje gången illustreras den triadiska relationen med hjälp av den didaktiska triangeln:



Figur 6: Den triadiska relation som etableras av BFL som betygs-genererande.

En annan nyans av kontroll

Bilden av kontrollstyrning genom BFL måste dock nyanseras, för att göra ett systematiskt arbete i bedömningspraktiken större rättvisa.

Då formella förmågor förstärks

Flera elever uppger att de tagit del av kursens mål i början av kursen, då läraren visat en Powerpoint och gått igenom vad de ska lära sig. Även om somliga uttrycker en viss frustration över de krav som ställs på dem i gymnasiet, jämfört med i grundskolan, betyder det inte att de är negativt inställda till dessa förutsättningar:

Jag tycker också att det blir roligare. För annars struntar folk i att gå dit och folk blir slöa och sitter bredvid och sådär. Men, nu när man måste prestera, så gör ju alla det och då är ju alla med och är typ aktiva och då blir det ju roligare. (Flicka HF)

Många elever ställer sig även positiva till den integrerade bedömningen i ämnet idrott och hälsa. En av dem beskriver fördelarna med den feedback som erbjuds genom BFL på följande vis:

Alltså, det finns nästan inga nackdelar med det. Visst, ifall man känner sig pressad i skolan och inte presterar jättebra och sänt, då kanske det är tråkigt. Men, ifall du är nöjd med det du får så är det inga problem. Alltså inga nackdelar. Då är det bara fördelar och då får du reda på det tidigt. Du kan utveckla det och sen ha tid på dig att ändra på det och lära sig. [...] Det hade varit ganska värdelöst om man inte fått veta om det förrän då i slutet. (Pojke HF)

Den fortlöpande feedback eleverna får bidrar till att de blir införstådda med hur de ligger till i förhållande till mål och kunskapskrav, så att inga obehagliga överraskningar dyker upp först vid betygssättningen. Oavsett om eleverna är positivt eller negativt inställda till alla bedömningssituationer i idrottsundervisningen, är en utbredd uppfattning att deras förmågor ständigt utvärderas. Många studiemotiverade ungdomar finner sig i situationen, eftersom BFL ger en ökad transparens i bedömningspraktiken. Det är inte längre hemligt vad som bedöms och hur bedömningen sker. En elev förklarar:

I grundskolan känns det som att det är prestationen de kollar mest på. Men här är det lite mer bakom kulisserna, skulle man kunna säga. Hur man tänker och hur man anpassar sig och lite såna teoretiska delar i utförandet. [...] Vad det var som gick bra, vad som var mindre bra, vad

kan du tänka på till nästa gång? Liksom, lite mer utförligt gå igenom uppgiften efteråt. (Pojke HF)

Citatet visar att BFL innebär att elever styrs till att värdera olika fysiska aktiviteter, rörelsekvantiteter och teoretiska frågor mer utförligt än vad de är vana vid sedan tidigare. En ökad förståelse för vilka förmågor som är föremål för bedömning i kursen ger eleverna chans att utveckla desamma. Ofta bedöms även praktiska moment med stöd av en bedömningsmatris. Vid ett tillfälle fick eleverna ägna sig åt kamratbedömning beträffande ergonomi och styrkeövningar med hjälp av en matris:

Ja, det fanns ju ett litet papper, så kunde man bocka av om man gjorde rätt. (Flicka HF)

Klasskamraterna engageras därmed i kontrollen av varandra. Självbedövning är en annan teknik, genom vilken eleven förväntas få en bättre uppfattning om sin egen förmåga i förhållande till det som värderas vid bedömningen. I samband med "Harres test" fick eleverna ett dokument med olika bedömningsnivåer, som klargjorde vilka rörelsekvantiteter som var i fokus vid denna övning. Flera elever berättar att matrisen hjälpte dem att förstå hur läraren såg på deras genomförande:

När man har ett sånt papper som vi hade och kollade på de olika kriterierna under den här lilla övningen, så började man tänka mer än man gjort tidigare när man genomfört en sån övning. [...] Hur var det nu, var det smidiga rörelser och god takt? Det skulle man väl kanske inte tänka på om man inte hade haft det där pappret, utan då hade det väl mest varit, hur snabbt klarade jag det? (Pojke HF)

BFL har alltså potential att förstärka de formella förmågor som avses i ämnesplanen, vilket ger en indikation på styrningens riktning.

I riktning mot måluppfyllelse

I denna version av BFL uppfattas kontrollstyrningen som något positivt av många elever. De inordnar sig gärna i ledet, eftersom det kan hjälpa dem att uppnå målen. Då de själva engageras som aktörer i den integrerade bedömningsprocessen, genom kamrat- och självbedömning med stöd av matriser, främjas transparensen i kursen. Styrmedlet BFL pekar i riktning mot *måluppfyllelse*, då den röda tråden mellan mål – undervisning – bedömning framgår på ett tydligt vis för eleverna.

Som ett exempel på det observerade jag ett tema om musik och rörelse i en klass på ett högskoleförberedande program under fältstudien. Progressionen i undervisningen möjliggjorde ett synliggörande av elevernas förmågor, vilket är eftersträvansvärt inom BFL-konceptet. Utvecklingen gick från lärarledda rytmövningar, olika danser och enklare koreografier till en gruppuppgift som innebar att eleverna själva skulle sätta ihop en koreografi. BFL tog sig även uttryck genom lärarens feedback och sätt att engagera klasskamraterna som resurser för varandra. Temat avslutades med ett scenframträdande, då elevgrupperna fick visa upp sina koreografier för varandra och läraren. Enligt lärarens bedömning visade samtliga att de nått målen inom arbetsområdet. Elevernas scenframträdanden motsvarade visserligen en examinationsform som möjliggjorde en bedömning av deras individuella förmågor. Den showliknande redovisningsformen medgav dock att eleverna fick visa vad de lärt sig tillsammans med sina kamrater i gruppen, vilket innebar en avdramatisering av examinationens summativa motiv. Eleverna engagerades alltså som varandras resurser även under examinationen, till skillnad från förutsättningarna vid den individuella orienteringsexaminationen som beskrivits tidigare. En styrning i riktning mot *måluppfyllelse* fortgick därmed under hela temat om musik och rörelse, vilket resulterade i att *alla* lyckades nå målen.

Kontrollstyrning behöver uppenbarligen inte utesluta rörelseglädje. Såväl elever som lärare beskriver snarare att en målinriktad undervisning kan vara både effektiv och rolig på samma gång. Frågan är dock vad som produceras performativt under dessa styrningsförhållanden.

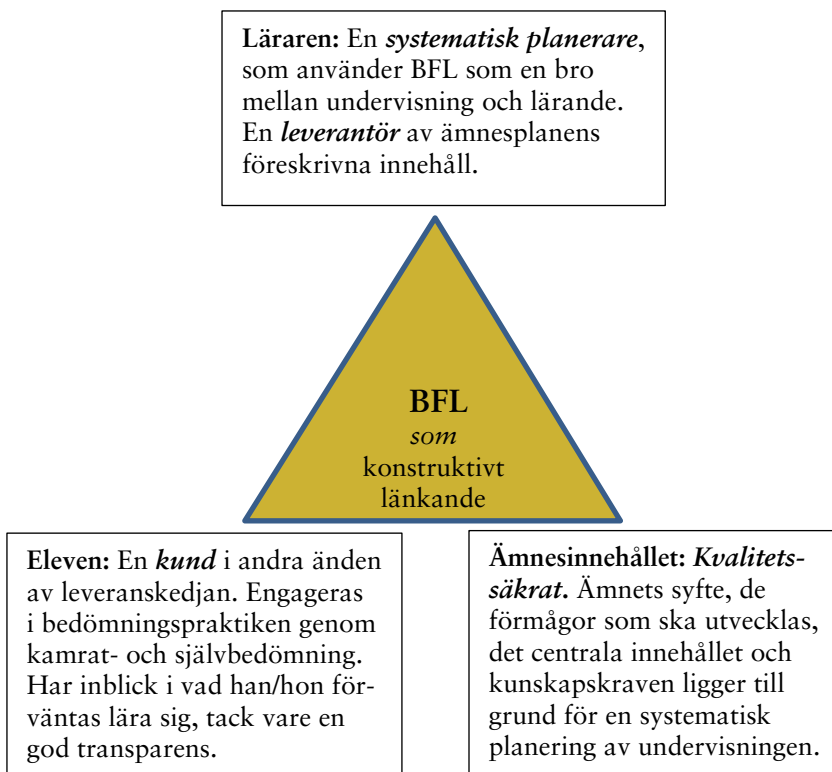
BFL som konstruktivt länkande

Som redan nämnts i föregående version av BFL, berättar vissa lärare att deras arbetssätt förändrats sedan implementeringen av GY11. Utifrån ett performativitetperspektiv motsvarar deras beskrivningar en anpassning till den utbildningspolitiska styrning som råder. En rutin som bygger på att säkerställa elevernas måluppfyllelse har tagit form i bedömningspraktiken, genom lärarnas systematiska arbete. Utifrån de olika förmågor som ska utvecklas planeras en rad arbetsområden, som ofta inleds med en teorilektion, varefter eleverna får en skriftlig uppgift att arbeta med hemma eller under resurstid i skolan. Samtidigt ingår

det fortfarande i jobbet att skapa förutsättningar för eleverna att utveckla sina förmågor i fysiska aktiviteter av olika slag och genom fri-luftsliv i varierande miljöer. Alla lektioner ska vara utvecklande på något sätt för eleverna, enligt lärarnas sätt att se på BFL i den praktiska undervisningen.

Då de tre frågorna ”vad är målet, var är jag, vad är nästa steg?” sammanfogar undervisning och förväntat lärande på ett systematiskt vis får BFL en *konstruktivt länkande* funktion. Genom olika BFL-tekniker säkerställs att leveransen av det innehåll som utlovas i ämnesplanen når fram till adressaten, det vill säga eleven. Eleverna får en ökad inblick i vad de förväntas lära sig genom själv- och kamratbedömning, vilket leder till en god transparens i bedömningspraktiken.

Det lärarsubjekt som konstitueras i denna fabrikation av BFL är en *systematisk planerare* och *leverantör*, medan elevsubjektet blir en *kund* i andra änden av leveranskedjan. Ämnesinnehållet är *kvalitetssäkrat*, så till vida att alla läraktiviteter planeras, genomförs och bedöms i linje med ämnesplanens intentioner. Ännu en gång illustreras den triadiska relationen med hjälp av den didaktiska triangeln:



Figur 7: Den triadiska relation som etableras av BFL som konstruktivt länkande.

Dialektiken mellan frihet - kontroll

Styrningsformerna i spänningsfältet mellan frihet och kontroll är endast analytiskt separabla. Här följer därför en redovisning av hur styrningen kan växla riktning mellan polerna och vilka didaktiska relationer som etableras under sådana dialektiska förhållanden.

Från frihet till kontroll

En variant av träningsdagbok har redan tidigare i resultatredovisningen döpts till "hälsodagboken". Där beskrevs målen som individanpassade medan elevernas handlingsmöjligheter framstod som oinskränkta, eftersom de fick välja att fokusera på vad som helst som hade med hälsa att göra. Vid introduktionen av hälsodagboken uppdagades dock samtidigt ett mycket tydligt exempel på hur ungdomar är utsatta för normalisering i samhället, genom såväl media som signaler de sänder till varandra om hur man bör se ut som kille respektive tjej:

I stort sett alla killar ville gå upp i vikt, medan alla tjejer ville gå ned.
(K1)

Ur ett governmentality-perspektiv är detta ett intressant utgångsläge, eftersom friheten i en öppet formulerad uppgift uppenbarligen är diskutabel. Ungdomarna är bara fria att handla på ett visst sätt, så länge det överensstämmer med de rådande idealen och normerna i samhället. Trots lärarens tillåtande introduktion av hälsodagboken, som gav eleverna förutsättningar att fokusera på en valfri hälsorelaterad aspekt av sin livsstil, var i stort sett alla flickor inriktade på viktnedgång medan majoriteten av pojkarna önskade nå det motsatta resultatet, att gå upp i vikt i form av muskelmassa.

Här följer ett utdrag från lärarnas gruppreflektioner om hälsodagboken, eftersom anekdoten innehåller ett exempel på hur styrningen kan växla över från frihet till kontroll. En flicka hade nämligen valt ett mål som inte riktigt kunde accepteras av åhörarna i samband med kamratbedömningen i en feedbackgrupp:

Däremot så var det väl nån tjej... Det var väldigt jobbigt tycker jag, när hon redovisade att hennes mål var att gå ned i vikt. Det blev lite besvärligt, när hon var så otroligt smal redan. Det blev besvärligt, tycker jag.
(K1)

Lyfte du det då, enskilt eller inför gruppen? (K3)

Jaja, vi tog det faktiskt inför gruppen, för man såg också hur de andra tjejerna, som sitter då lite rundare, reagerade när hon berättade att hon har samma mål som dem. (K1)

Det blir ju jättesvårt och känsligt! (K3)

Ja, och sen så får man ju försöka att inte liksom lägga skuld på nån, om man ska säga att; 'du tänker fel! Sådär kan man inte se ut'. (K1)

När ni ifrågasatte henne, vad sa hon då? (K3)

Jo, hon kunde nog själv se att jag är ju bland de smalaste och ändå vill jag gå ner. Men, hon sa, om jag jämför med mig själv, så är det så att jag har gått upp. Och jämför jag med min mamma, så som vi ser ut i min släkt, kvinnorna, så har jag blivit stor. Men, hon kunde nog samtidigt se att i förhållande till många andra så var hon inte stor. Så vi räknade lite BMI⁹ och sa att man visserligen inte kan gå efter det, men det finns ju lite riktlinjer och sådär. Lite lagom och lite för mycket och lite för lite och sen måste man veta att allt är relativt och beroende på muskelmassa och sånt här. Så, jag sa att man inte får hålla på att tro att vägen och BMI; att det finns färdiga... (K1)

Det är det som är så farligt i dagens samhälle! (K3)

Ja, men samtidigt kunde hon ju se att med såna mått, så var hon jätte-jätte smal. Men inte i hennes ögon, för hon var van att se kvinnorna i hennes släkt, som var ännu smalare. (K1)

Ingen anorexiavarning, eller? (K2)

Nja, jag vet inte... Det var lite sån känsla. Skulle hon gå ner de kilona hon pratade om, då är det det. Men, jag hoppas hon inte lyckas! Vi försökte få henne att se att hon skulle ha andra mål, för samtidigt pratade hon om att hon är mycket trött och så. Och då kopplade hon det till att hon väjde mycket. Och då försökte man få henne till att; jamen, hur äter du? Så att hon kom nog fram till efter ett tag att hennes hälsomål var nog inte att gå ned i vikt, utan det var ju att få mer ork genom att få mer frisk luft, äta bättre och så. Det var inte vikten hon behövde för att bli piggare, utan det var andra saker hon behövde för att bli piggare. (K1)

⁹ Body Mass Index.

Flickan i fråga, som under påverkan av läraren och klasskamraterna ändrade sitt mål med hälsodagboken från att gå ned i vikt till att istället äta nyttigare och få mer frisk luft genomgick en normaliseringsprocess, då hon styrdes mot bättre tankar, enligt övriga deltagares värderingar. Förutsättningarna för självstyrning och kreativitet har alltså vissa restriktioner. De gäller bara så länge elevens vägval överensstämmer med den dominerande normen. En paradox uppenbaras då individen erbjuds att välja och ta eget ansvar, samtidigt som hennes ställningstaganden förväntas vara i linje med lärarens tolkningsföreträdare och klasskamraternas åsikter om livsstil och hälsa. I detta fall var det säkert bra, ur hälsosynpunkt. Styrningen genom BFL innebar likväl disciplinär normalisering av den enskilda eleven, då kamratbedömningen fick flickan att inordna sig i ledet, enligt de normer som dominerade i gruppen. Eleven var tvungen att anpassa sig, genom att definiera om sitt mål med hälsodagboken till ”att få mer frisk luft och att äta bättre”. Dessa handlingar bedömdes som mer förnuftiga av övriga deltagare, som följaktligen lyckades återställa den diskursiva ordningen: ”Individerna måste kvalificera sig till frihet genom att handla i linje med en given ordning” (Öhman, 2007, s. 168).

Friheten att välja och ta eget ansvar för sin livsstil kan sammanfattningsvis innebära ett krav för den enskilda eleven, för att de val som görs ska hålla för inspektion, vilket snarare motsvarar styrning som *kontroll*.

Från kontroll till frihet

Förflyttningen mellan polerna i spänningsfältet kan även ske i motsatt riktning. Under rubriken ”styrning som kontroll”, ovan, ges ett exempel på en lärarstyrd träningsdagbok. Enligt den aktuella läraren får eleverna trots allt sätta upp sina egna mål inom den fasta ramen för uppgiften. Det antyder att motivet i förlängningen är att styra eleverna mot ökad självstyrning. Läraren förklarar att eleverna först bara ska utrustas med vissa nödvändiga verktyg, för att de överhuvudtaget ska kunna ta eget ansvar för sin träning och hälsa i framtiden. I ett senare skede av gruppreflektionerna berättar läraren nämligen om en avsedd pro-

gression, då samma klass kommer att få större valfrihet vid nästa träningsdagboksperiod: "Nästa gång kommer de att få välja mer fritt" (K4).

Ej heller behöver en lärplattform uteslutande användas för summativa ändamål, vilket tidigare har framställts som en form av kontrollstyrning. Flera lärare berättar i positiva ordalag om hur bollandet fram och tillbaka med eleverna via "itslearning" har lett till en förbättrad återkopplingsprocess, anpassad till respektive individ:

Just det här med "itslearning", när vi har kunnat bolla tillbaka till eleven kontinuerligt fram och tillbaks, det har funkant mycket bättre! (K3)

Ur ett governmentality-perspektiv kan den feedback som distribueras via lärplattformen ses som en styrning genom självstyrning, exempelvis i samband med olika varianter av träningsdagböcker. Eleven äger sitt eget mål, men får ändamålsenliga råd på vägen av sin handledare. På så vis sker ett växelspel mellan kontroll och frihet, då läraren coachar eleven så att den på egen hand "sköter sitt motionerande, tänker på sin hälsa, vårdar sin kropp, reglerar arbetet med att utveckla sig själv och visar att den vill detta" (Öhman, 2007, s. 168).

Kontroll i form av övervakning sker även genom den arbetsuppgift som tidigare benämns "livsstilsanalysen". Eleven förväntas öppna sig för läraren, genom att besvara ett antal personliga frågor om sin livsstil. En lång rad faktorer av presumtiv betydelse för elevens hälsa lyfts upp i ljuset, för att sedan kunna hanteras på ett lämpligt vis. Efter en grundlig självrannsakan uppmanas individen att fundera på vilka åtgärder hon borde vidta, för att eventuellt må bättre i framtiden än i nuläget. Det egna ansvaret betonas med eftertryck: "Det är viktigt att äga sitt eget mål!" (M3). Därmed övergår kontrollstyrningen till en styrning mot självstyrning. Idén med uppgiften är att eleven ska ta kommando över sin egen livsstil och bli en autonom ung medborgare, vilket är helt i linje med BFL:s femte nyckelstrategi.

Den vanligt förekommande BFL-tekniken självbedömning efter ett visst undervisningsmoment är ytterligare ett exempel då läraren styr eleven till att styra sig själv. Syftet med tekniken är att eleven ska lära sig bedöma sin egen prestation i förhållande till det avsedda målet, men det sker sällan utan uppmaning från läraren. Värderingsövningar och normkritiska diskussioner följer i grunden samma logik, även om det

då är deliberation på gruppnivå som eftersträvas. Att motverka stereotypa kroppsideal och öppna elevernas ögon för hur det förhåller sig med genusmönster i klassen sker genom samma styrningsteknik. Först utvärderas läget i den aktuella gruppen och därefter fästs tilltro till elevernas vilja att förändra situationen till det bättre.

I det pedagogiska exemplet om ledarskap inom ett tema om ”ordet”, får eleven redan initialt veta vilka framgångskriterier som gäller för uppgiften, då en bedömningsmatris tillhandahålls. Detta kan uppfattas som kontrollstyrning. Instruktionerna ger samtidigt förutsättningar för självstyrning, genom elevens frihet att välja vad den vill leda. Under lektionen blir elevens ledarskap föremål för granskning från såväl klasskamraternas som lärarens sida. Efter erhållen feedback utifrån bedömningsmatrisen, sker en självreglering från elevens sida. Denna visar sig genom viljan att göra om lektionen så fort som möjligt, för att visa hur han eller hon anpassat sig efter återkopplingen. Ur ett governmentality-perspektiv innebär det att styrningstekniken övervakning kan vara produktiv, på så vis att eleverna *vill* reglera sig själva i enlighet med den feedback de fått efter inspektionen. Kontrollstyrning behöver därmed inte alltid innebära handlingsbegränsningar.

Det är emellertid inte givet att alla elever följer lärarens instruktioner och till exempel lämnar in den efterfrågade livsstilsanalysen eller träningsdagboken. I vissa klasser är det vanligt med ett starkt motstånd mot uppgifter som inte stämmer överens med elevernas förväntningar på idrottsämnet. Då kan styrningen ändra riktning i det dialektiska spänningsfältet på ett annat sätt. Det är nämligen inte alltid läraren som styr eleverna, utan ofta tvärtom eleverna som har stort inflytande över lärarens didaktiska val i undervisningssituationen.

I riktning mot elevinflytande

Av materialet framgår elevernas motmakt, då vissa av dem exempelvis vägrar att lämna in skriftliga uppgifter eller protesterar mot andra examinationsformer i undervisningspraktiken. Ett sådant agerande skulle kunna avfärdas som lättja, men ur en foucauldiansk synvinkel har elevernas motstånd likväl en styrande effekt.

Att inte lämna in en uppgift innebär ett passivt motstånd som läraren måste förhålla sig till på något sätt. Det finns styrmedel som betygsvar-

ningar att ta till från lärarens sida, vilket vore att betrakta som disciplinering och kontrollstyrning. Men elevernas protester kan även resultera i nya handlingsmöjligheter, vilket innebär att styrningen snarare sker i riktning mot *elevinflytande*. Detta inträffar i ett par av de fall som redovisas under nyckelstrategi två i den inledande analysfasen. En lärare beskriver till exempel hur i stort sett en hel klass undviker att lämna in en uppgift om träningslära, vilket leder till brist på bedömningsunderlag och därmed förlorad kontroll. Genom sitt passiva motstånd styr eleverna då lärarens handlingar i en annan riktning än den från början avsedda. Läraren väljer nämligen att anpassa bedömningspraktiken efter elevernas förutsättningar och hittar på en muntlig examinationsform istället. Den senare består av en gruppdiskussion om träningslära, baserad på några realistiska fall. På så vis lär sig eleverna att de har möjlighet att påverka sin studiesituation. Motmakten är därmed produktiv, eftersom elevernas motstånd leder till nya handlingsmöjligheter i bedömningspraktiken. Dessutom kan motmakten i detta fall betraktas som själva gnistan som fick styrningen att ändra riktning från kontroll till frihet, i deliberativ bemärkelse, genom det elevinflytande som uppstod i praktiken.

Under fältstudien framkom det också att det inte är självklart vem som styr vem i idrottsundervisningen. Elever med ambition att nå höga betyg lägger fram spelreglerna i bedömningspraktiken som att: ”Man måste ha A i allt för att få A” (Flicka HF). De som ser möjligheter till framgång under dessa förutsättningar uttrycker en önskan om att få mer feedback under kursens gång, för att optimera chanserna att nå det betyg de önskar. Frågan är om en sådan regelbunden återkoppling om hur de ligger till i kursen erbjuds i praktiken. En elev uttrycker sin syn på saken:

Jag tycker att man skulle kunna vara lite bättre informerad om det, faktiskt. Det vore ju bättre om man fick veta lite oftare hur det går till och vad man ska tänka på mer till nästa gång och så. Det är väldigt sällan det blir såna samtal. [...] Det är lite osäkert när man inte vet var man ligger nånstans. (Pojke HF)

Andra elever påtalar lärarens *skyldighet* att fortlöpande tala om för dem var de ligger i förhållande till kunskapskraven: ”Utan feedback på vägen har han ju ingen rätt att bedöma mig vid slutet av kursen” (Pojke HF). Vid lektionsobservationerna uppmärksammade jag andra vanliga

uttalanden, som visar på den styrning läraren är utsatt för från elevernas sida. Inte sällan ropade elever frågor till läraren, inför hela klassen: ”Går det här på betyget?”, ”Det här är på A-nivå, eller hur!?” Ibland kunde frågorna uppfattas som skämtsamma, men andra gånger framstod de som uppriktiga. En lärare ger uttryck för att han ibland upplever att eleverna utövar påtryckningar mot honom:

Jag vill inte bli slav under matrisen, utan vill vara mer flexibel. Men de vill ju hela tiden veta hur de ligger till. (M4)

Även om eleverna inte anser att de har involverats i planeringen av undervisning eller bedömningsformer i någon större utsträckning, är det tydligt att de likväl styr läraren till att ägna sig mer åt BFL med summativa förtecken än vad denne själv skulle vilja. Det är ytterligare ett exempel på hur elevinflytande kan ta sig uttryck i praktiken. Den feedback som tillhandahålls karaktäriseras därmed av betygsliknande kommentarer snarare än framåtsyftande feedback, vilket innebär att fokus riktas mot resultat istället för progression.

En sista gång skiftar vi perspektiv från governmentality till performativitet, genom frågan vad som produceras under dessa dialektiska styrningsförhållanden.

BFL som förhandlande

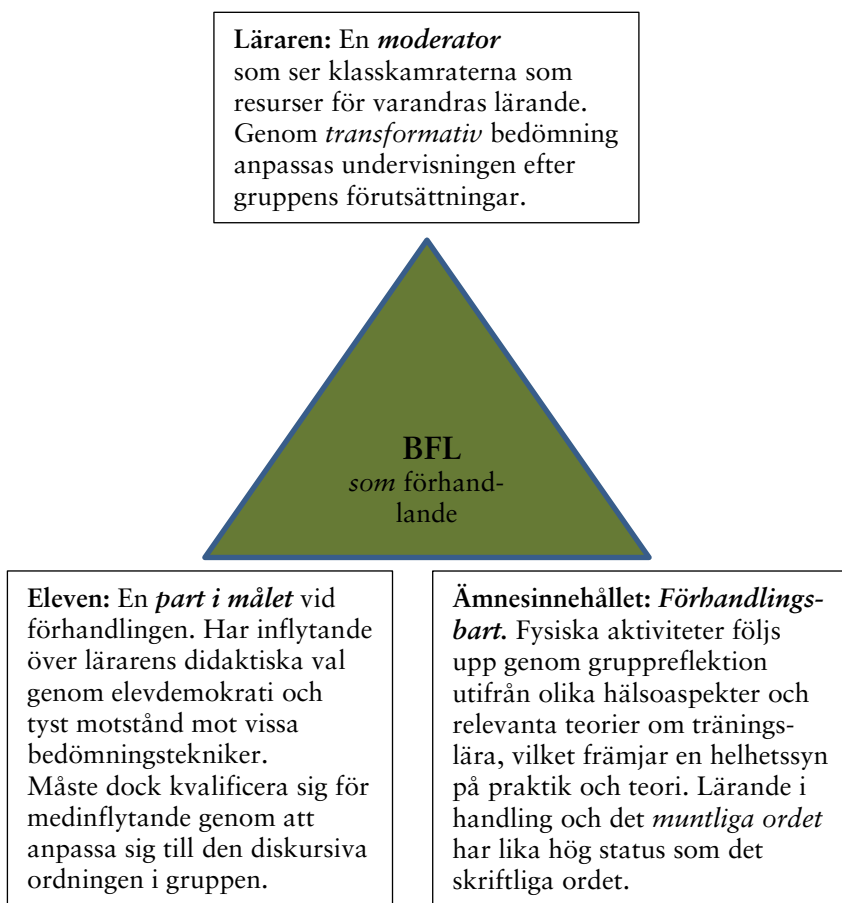
Polariseringen mellan frihet och kontroll ska inte tolkas som om de individuella lärarna i studien kan placeras in på den ena eller andra sidan av spänningsfältet. Samtliga skulle troligen känna igen sig i olika versioner av BFL, eftersom de alla har att hantera det tvetydiga bedömningsuppdraget i skolan; att främja elevernas lärande och sätta rättvisa betyg. Ett par av dem, som stött på motstånd mot vissa bedömnings-tekniker, frågar sig om det då är eleverna som har fel inställning eller om det istället är själva uppgifterna som har brister och behöver revideras. Elevernas tysta protester mot skriftliga uppgifter har bland annat lett till att lärarna istället valt att organisera olika former av gruppreflectioner, såsom värderingsövningar, normkritiska diskussioner och muntliga examinationsuppgifter. Att anpassa bedömningsformerna efter respektive elevgrupp och att ägna sig åt metakognition kring vilket lärande som erbjuds i bedömningspraktiken är kännetecknande för

transformativ bedömning (jfr. Torrance, 2012). En aspekt av detta flexibla förhållningssätt till BFL är att läraren kommunicerar mer med eleverna som grupp under lektionerna. Då läraren verkar som *moderator* i olika gruppdiskussioner skapas bland annat förutsättningar för eleverna att värdera olika former av fysiska aktiviteter i förhållande till relevanta teorier om träningslära, könsroller, identitet och hälsa: ”Det är ju en arena där man ska komma fram till någonting ihop” (M4).

Andra elevgrupper kan däremot ha en motsatt inverkan på bedömningspraktiken. I materialet ställer vissa betygsmotiverade elever krav på feedback av summativ karaktär, även om läraren vill undvika att uttala sig i betygsliknande termer i ett tidigt skede i kursen. Det innebär å ena sidan att lärarens flexibilitet i fråga om formativ bedömning inskränks, men å andra sidan kan det ses som ännu ett uttryck för elevinflytande.

Interaktionen mellan lärare och elever, i termer av handling på handling, innebär ofta en växelverkan beträffande styrningens riktning i spänningsfältet mellan frihet och kontroll. En helhetssyn på praktik och teori framgår då lärande i handling följs upp av reflektioner kring de erfarenheter som gjorts. Eleverna måste dock anpassa sig till de normer som dominerar i gruppen, såväl som i samhället, med avseende på hälsa och livsstil. Det kan förstås som att eleven måste kvalificera sig för medinflytande i bedömningspraktikens fortlöpande förhandling.

I denna fabrikation av BFL som *förhandlande* konstitueras läraren som *moderator* och eleven som *part i målet*, där *innehållet är förhandlingsbart*. För sista gången illustreras den triadiska relationen med hjälp av den didaktiska triangeln:



Figur 8: Den triadiska relation som etableras av BFL som didaktiskt förhandlande.

Sammanfattning av vad BFL gör med lärare, elever och innehåll

Analysen har visat hur och i vilken riktning styrning sker genom BFL och vilka didaktiska relationer som etableras under olika styrningsförhållanden i ämnet idrott och hälsa.

Styrning som frihet, genom självstyrning och kreativitet, sker då elevers handlingsmöjligheter främjas genom arbetsuppgifter som förutsätter individuella val, problemlösning och eget ansvar. En mångfald av vägar mot öppna mål erbjuds eleverna, vilket innebär att styrningens riktning pekar mot ett livsbrett och livslångt lärande i idrott och hälsa. Den ultimata målsättningen med ämnet är att eleverna ska "hitta sin grej" och fortsätta med den i livet efter gymnasiet. I fabrikationen av BFL som *självständiggörande* konstitueras därför läraren som coach, eleven som ett autonomt och kreativt subjekt och ämnesinnehållet som individanpassat.

En annan nyans av frihet innebär att de formella målen förringas, vilket medför att den fysiska aktivitetsdiskursen får utrymme att styra i BFL:s namn. Feedback ges då på närvaro och kämpatag, medan kamratbedömning eleverna emellan framhäver vad som varit roligt och fått många att delta i undervisningen. Rörelseglädje och träningseffekt här och nu anger följaktligen riktningen för den styrning som sker genom BFL i den fysiska aktivitetsdiskursens tjänst. I fabrikationen av BFL som *fysiskt aktiverande*, konstitueras läraren som fystränare och aktivitetsledare, eleven som aktiv deltagare och ämnesinnehållet som underhållande av fysisk status genom rörelseglädje.

Styrning som kontroll tar sig uttryck genom normalisering och övervakning av elevernas förmågor. Riktningen på styrningen genom BFL är inställd mot någon form av examination. Standardiserad feedback ges främst på skriftliga inlämningsuppgifter, via en lärplattform, med hjälp av bedömningsmatriser. Denna *konformativa* bedömning tar utgångspunkt i kunskapskraven, snarare än i målen. I fabrikationen av BFL som *betygsgenererande* konstitueras läraren som administratör av en datoriserad bedömningspraktik och eleven som betygsjägare, medan ämnesinnehållet blir standardiserat utifrån kunskapskraven.

En annan nyans av kontroll syftar till att förstärka elevernas förmågor, i enlighet med ämnesplanens intentioner. Genom en systematisk progression inom välmotiverade teman synliggörs elevernas lärande.

En tydlig koppling mellan mål, undervisning och bedömning säkerställer att ämnesplanen efterlevs till punkt och pricka, till förmån för en god transparens i bedömningspraktiken. Denna version av BFL skapar goda förutsättningar för lärare och elever att arbeta i riktning mot måluppfyllelse med hjälp av framåtsyftande feedback och tekniker som kamrat- och självbedömning. I fabrikationen av BFL som *konstruktivt länkande* konstitueras läraren som systematisk planerare och leverantör av det centrala innehållet och eleven som kund i andra änden av leveranskedjan, medan ämnesinnehållet är kvalitetssäkrat i förhållande till ämnesplanens intentioner.

Det förekommer att elever utövar passivt motstånd mot rutinerna i bedömningspraktiken, genom att till exempel inte lämna in skriftliga inlämningsuppgifter. Sådana handlingar kan betraktas som motmakt, med potential att förändra styrningens riktning. Till exempel övergår kontroll i frihet då nya examinationsformer av muntlig karaktär i grupp ersätter enskilda skriftliga uppgifter som orsakat protester. På så vis kan en styrning i riktning mot elevinflytande identifieras. Andra gånger kan styrmedlet BFL pendla över från frihet till kontroll, då deltagarna i bedömningspraktiken inverkar på varandras vägval och begränsar varandras handlingsrepertoar i relation till öppet formulerade uppgifter. Denna normaliseringsprocess innebär att den enskilda eleven måste vilja det rätta, enligt de normer som dominerar i samhället och i gruppen, med avseende på en hälsosam livsstil. I fabrikationen av BFL som *förhandlande* konstitueras läraren som moderator och eleven som part i målet vid den fortlöpande förhandlingen om både ämnesinnehåll och bedömningsformer.

Eftersom dessa olika versioner kan förekomma mer eller mindre samtidigt i en och samma bedömningspraktik kan man fråga sig vad en sådan lös kategorisering ska tjäna till. Enligt min mening spelar det stor roll vilken version som dominerar, vilket föranleder följande diskussion.

KAPITEL 8

Diskussion

Ett citat från inledningen tål att upprepas som ett motiv till avhandlingens diskussion:

Forskningen är närmast obefintlig om vad som händer när en allt större del av den didaktiska relationen – lärare-elev-innehåll – formaliseras och elevens beteenden, verksamhet och prestationer kontinuerligt är i blickfånget (Forsberg, 2014, s. 61).

Enligt Forsberg (2014) finns det gott om utrymme för forskning om vad den rådande bedömningskulturen i skolan producerar i termer av didaktiska relationer. Vad gäller ämnet idrott och hälsa är kunskapsluckan förmodligen som störst på gymnasiet, där få studier tidigare genomförts. Syftet med föreliggande avhandling var därför att studera hur bedömning för lärande tar sig uttryck i ämnet idrott och hälsa på gymnasiet samt vilka didaktiska relationer mellan lärare, elever och ämnesinnehåll som etableras under olika styrningsförhållanden.

Resultatet visar på fem kontrasterande versioner av BFL som; *självständiggörande*, *fysiskt aktiverande*, *betygsgenererande*, *konstruktivt länkande* och *förhandlande*. Olika lärar- och elevsubjekt och karaktärsdrag i ämnesinnehållet konstitueras i bedömningspraktikens kulturella mönster, beroende på vilken version av BFL som dominerar.

Chan et al. (2011) menar att bedömning både influerar undervisningen och lärandet samt definierar dess produkt. Förutom de triadiska relationer som etableras är det även möjligt att se själva lärandet som en produkt av BFL. Därav avhandlingens titel: Bedömning för *vilket* lärande? – vilket är en fråga som behandlas i detta kapitel, genom en diskussion om:

- Vilket lärande som främjas, beroende på vilken version av BFL som dominerar i praktiken.
- Vilka de nya vinnarna och förlorarna är i ämnet idrott och hälsa, beroende på vilken version av BFL som dominerar i praktiken.

- Vilka didaktiska konsekvenser som följer då de kontrasterande versionerna av BFL lyfts upp från ett mikro- till ett makroperspektiv.

Då studiens resultat relateras till tidigare forskning diskuteras dessutom hur BFL kan betraktas som ett pedagogiskt helhetskoncept i ämnet idrott och hälsa, om vi bortser från resultatets kategorisering. Därefter förs ett resonemang om studiens tillförlitlighet och överförbarhet. Avslutningsvis argumenterar jag för studiens huvudsakliga bidrag till forskarsamhället och dess möjliga användningsområden i undervisningspraktiken på fältet.

Bedömning för *vilket* lärande?

Bedömning för lärande kan beskrivas som ett pragmatiskt förhållningssätt, som bygger på att säkerställa bevis på lärande som kan användas för att tillrättalägga undervisningen efter elevernas behov (Black et al., 2006; Webb & Jones, 2009). Enligt vissa forskare (t.ex. Jönsson, 2010) vilar BFL på en konstruktivistisk kunskapssyn, inom vilken Vygotskijs sociokulturella perspektiv förutsätter elevernas aktiva deltagande och interaktion i undervisningspraktiken. Kritiker som Coombs (2012) menar däremot att BFL på senare tid har bytt skepnad till en behaviouristisk metod, då läraren förväntas ange nästa steg för elevens lärande på en utstakad väg. Då lärandet är förutbestämt handlar det då mer om ett förvärv av ett avgränsat ämnesinnehåll. Sfard (1998) klagör dock att "lärande som deltagande" och "lärande som förvärv" inte behöver utesluta varandra. Min tolkning av citatet "performativity works from the outside in and from the inside out" (Ball, 2000, s. 4) innebär emellertid att ett visst perspektiv på lärande kan vinna företräde, beroende på vilken bedömningsdiskurs som dominerar (Broadfoot & Black, 2004) och genom de mikropolitiska förhandlingar (Webb, 2006) som utspelar sig mellan lärare och elever i bedömningspraktiken.

I linje med det argumenterar Wahlström (2009) för att det spelar roll om betoningen i undervisningen ligger på lärande, individuell och social utveckling eller på resultat. Om lärares professionella ansvar att främja elevernas lärande skulle premieras i högre grad än ansvarsutkrävande, skulle de öppna målen vara en mer ändamålsenlig utgångspunkt för BFL än de snäva kunskapskraven:

Beroende på om det är de övergripande målen eller de utvärderade resultaten som tillåts styra skolan så kommer möjligheterna att vidgas respektive att begränsas (Wahlström, 2009, s. 214-215).

Enligt devisen ”you get what you assess; you don’t get what you don’t assess” (Torrance, 2012, s. 325) avgör bedömningens karaktär vilket lärande som möjliggörs eller begränsas. Frågan är därför vilket lärande som främjas av de kontrasterande versioner av BFL som redovisas i avhandlingens resultat?

BFL som *självständiggörande* ger eleverna förutsättningar att finna individuella vägar mot relativt öppna mål, genom valmöjligheter, problemlösning och eget ansvar. Eleverna förväntas äga sitt eget lärande, i enlighet med nyckelstrategi nummer fem i BFL (William, 2010a). Möjligheten att välja bland olika träningsformer kan upplevas som något positivt av vissa elever, men som något negativt av andra. Pressen att ta egna initiativ och bemästra uppgifter av problemlösningsskaraktär innebär, enligt Munday (2014), att kreativitet inte är ett motgift mot performativitet utan en aspekt av själva giftet. Det ställs alltså krav på eleverna att använda sin egen fantasi och initiativkraft i idrottsundervisningen, då deras intressen på fritiden utanför skolan inkluderas i bedömningspraktiken. Det sker till förmån för ett livsbrett perspektiv på lärande (Hay & Penney, 2012). Det långsiktiga målet för individens ansvarstagande med avseende på träning, livsstil och hälsa sträcker sig dessutom bortom kursens slut, vilket innebär att ett livslångt lärande eftersträvas (Hay & Penney, 2012; Fejes, 2008). Det lärande som främjas genom denna version av BFL är *ökad autonomi*, inte minst genom ett metalärande, som går ut på att ”lära sig lära” inom kunskapsområdet idrott och hälsa (Black et al., 2006; James et al., 2006). Att lära sig att lära innefattar dessutom, enligt Black et al (2006), både att samarbeta för att lära sig mer och att lära sig samarbeta, vilket för oss in på nästa version av BFL.

BFL som *fysiskt aktiverande* innebär ett lärande i form av socialisation i enlighet med de normer som dominerar i den fysiska aktivitetsdiskursen. Genom kamratbedömning eleverna emellan och feedback från läraren socialiseras eleverna till att eftersträva rörelseglädje och träningseffekt genom aktivt deltagande, kämpatag och samarbete. Detta lärande sker ofta utan explicita referenser till ämnesplanen och kan

därför placeras in under Sfards (1998) ”deltagandemetafor”. Socialisationsprocessen innebär att eleven *går från perifer till alltmer legitim deltagare i en praxisgemenskap* (jfr. Wenger, 1999). Inom denna progression får till och med vissa elever chans att leda lektioner, vilket de säger sig göra för att bland annat få inblick i lärarens arbetssituation. Frånvarande eller fysiskt inaktiva elever har däremot liten möjlighet att lära sig något, eftersom skriftliga uppgifter inte värdesätts i någon större utsträckning i denna version av BFL. Dessa förhållanden uppstår då kursens formella mål förringas. Det är inte tillräckligt att läraren redogör för vad som står i ämnesplanen vid introduktionen av kursen. Eftersom all utbildning idag är målstyrd, menar Redelius, Quennerstedt och Öhman (2015) att läraren bör dela målen med eleverna inför varje enskild lektion, för att de ska få en bättre uppfattning om vad de förväntas lära sig. Om målen inte uttalas är det betydligt svårare för eleverna att veta vad som ska läras, vilket lämnar utrymme för den diskursiva ordningen i idrottsämnets tradition att avgöra det.

BFL som *betygsgenererande* har tydliga summativa förtecken. Eleverna förväntas redovisa en given kunskap, som är mätbar och jämförbar, på en förutbestämd rutt fram till olika individuella examinationer. Skriftliga inlämningsuppgifter dominerar i fråga om bedömningsunderlag, eftersom sådana underlättar en rättvis bedömning i förhållande till kunskapskraven, till förmån för likvärdighet och rättssäkerhet. En lärare i studien säger att det inte är lika viktigt att se eleverna ”in action” som tidigare, medan en annan anser att det krävs skriftliga bevis på lärande för de högre betygen. Vissa elever berättar att de får betyg på enskilda uppgifter och att det är dessa kvitton som uppfattas som eftersträvansvärda, snarare än någon form av bildning. I denna version av BFL reduceras därmed lärandet till en *anpassning till kunskapskraven* (eng. ”criteria compliance”) (Torrance, 2012).

När ”performativity works from the outside in” (Ball, 2000) är skolverkets direktiv starkt vägledande för hur läraren tolkar sitt bedömningsuppdrag. I en kunskapsekonomisk metafor förs ansvarsutkrävande systematiskt vidare i leveranskedjan från skolpolitiker och myndigheter, via skolledning till lärare och elever, så att alla delar synen på vilka mål som ska uppnås och vem som ansvarar för det. BFL blir under dessa omständigheter ett *konstruktivt länkande* på mikronivå. En röd tråd (eng. ”alignment”) mellan mål, innehåll och bedömning uppfattas

av vissa som något positivt, då det bidrar till en öppenhet kring vad utbildningen syftar till (Redelius & Hay, 2012). Lärandet motsvarar därmed ett *förvärv av ämnesplanens fördefinierade förmågor*. Det förutbestämde läranderesultatet innebär dock att annat lärande, i form av förutsedda resultat, utesluts.

När ”performativity works from the inside out” (Ball, 2000), reduceras policy däremot interaktivt mellan deltagarna i praktiken, varför BFL får en *förhandlande* funktion. Under de dialektiska styrningsförhållanden som karaktäriserar bedömningspraktiken kan läraren ha en väl genomtänkt plan för hur eleverna ska uppnå målen och kunskapskraven i ämnet. Genom elevernas inflytande och eventuella motmakt (Foucault, 1982/1994) kan dock denna planering omförhandlas och ersättas med ett annat innehåll och alternativa bedömningstekniker. Detta kan relateras till vad Marshall och Drummond (2006) menar med att BFL fungerar bäst om läraren ser klassrummet som en arena för sitt eget lärande. I denna version av BFL karaktäriseras undervisningspraktiken av elevinflytande, varför lärandet motsvarar elevens *utveckling som demokratisk medborgare*, åtminstone på mikronivå.

Ytterligare reflektioner om vilket lärande som erbjuds

En pragmatisk aspekt av kunskap avser hur eleverna kan omsätta sina kunskaper i praktiken, inte minst med kroppen. Quennerstedt et al. (2014) menar att det är viktigt att innefatta ett förkroppsligt lärande i vad som studeras i det idrottsdidaktiska fältet. För att motverka ett glapp mellan forskningen och undervisningspraktiken anser jag att denna ambition är relevant även i skolan. I ett ämne som idrott och hälsa är det inte rimligt att elevernas kognitiva förmåga att uttrycka sig i tal och skrift betraktas som mer valid och relevant kunskap än förkroppsligt lärande. Denna form av lärande kan inte reduceras till fysiska prestationer, som går att mäta genom olika tester. Förkroppsligt lärande inbegriper även en utveckling av tyst kunskap. Den behöver dock inte vara tyst, om bara läraren är beredd på att uppmärksamma elevernas anpassning av kraft, balans, koordination och precision i förhållande till olika rörelseaktiviteter. För att eleverna ska lära sig ”sätta ord på det outtalade” är en lämplig BFL-teknik att organisera forum för reflektion och feedback. I sådana forum är klasskamraterna viktiga

resurser för varandras lärande, vilket rimmar väl med den fjärde nyckelstrategin i BFL (William, 2010a). Visserligen kan tankeväckande frågor (eng. "high order questions to make students think") (William, 2010b) besvaras skriftligen av enskilda elever, men ännu hellre muntligen i grupp, eftersom tankarna då även kommer andra till del. Då eleverna får möjlighet att kommentera varandras uttalanden kan fler perspektiv på ett visst kunskapsområde komma till uttryck, vilket torde gynna lärandet i hela gruppen. För att summera innebär den femte versionen av BFL att hela klassrumskulturen förändrats till en mer kommunikativ miljö, vilket också förespråkas av Webb och Jones (2009).

Som nämnts tidigare förekommer sällan de kontrasterande versionerna av BFL isolerade från varandra, varför fler än ett perspektiv på lärande kan åberopas i en och samma undervisningspraktik. Givande möten i undervisningspraktiken mellan lärare och elever av olika bakgrund resulterar alltid i något slags lärande. Carlgren (2011) menar att utvecklingen av elevernas förmågor underlättas om läraren inte låter sig begränsas av de fördefinierade kunskapskraven, utan koncentrerar sig på att presentera ett relevant innehåll för målgruppen och anpassar lärandemiljön därefter. En reflexiv undervisnings- och bedömningspraktik skapar förutsättningar för eleverna att muntligen reflektera kring vad de lärt sig i samband med olika rörelseaktiviteter. En helhetsyn på teori och praktik främjas av att relevanta aspekter på träning, hälsa och livsstil relateras direkt till de fysiska aktiviteter som bedrivs.

I föreliggande studie, såväl som i Larssons och Karlgrens (2015), framstår det som om dansundervisning har potential att stimulera elevers kreativitet och problemlösning i grupp. Då elever får sätta ihop sina egna koreografier finns förutsättningar för ett lärande som motsvarar *produktion* av kunskap. Barker och Quennerstedt (2016) har dock visat att elever som får möjlighet att ägna sig åt "collaborative learning" och kreativa arbetsformer i idrottsundervisningen snarare tenderar att luta sig mot sina vanor än något nyskapande i ordets rätta bemärkelse. Forskarna hävdar därför att gruppsammansättningen är avgörande för vilket lärande som möjliggörs. I homogena grupper av flickor separerade från pojkar får den dominerande genusordningen stor betydelse, medan könsintegrerade grupper erbjuder större dynamik avseende vilkas vanor som reproduceras eller tvärtom utmanas.

Ekberg (2009) menar att det främst sker en *reproduktion* av idrottsrörelsens färdiga idrotter i ämnet idrott och hälsas undervisningspraktik. Denna tendens motverkar möjligheten till produktion av ny kunskap.

Ett exempel i studiens resultat visar också att det lärande som erbjuds i en praxismenskap begränsas till vad som ses som korrekt och önskvärt enligt idrottslärarens och övriga gruppmedlemmars mening. En flicka som försöker motivera sitt val av hälsomål inför en feedbackgrupp blir omdirigerad av läraren och kamraterna så att hennes målsättning stämmer bättre överens med de normer och värderingar som dominerar i samhället. Även om undervisningen innefattar individuella valmöjligheter är det reella elevinflytandet alltså villkorat (jfr. Rose, 1999).

Avslutningsvis är en faucauldiansk tolkning av det lärande som möjliggörs i undervisningspraktiken att den diskursiva ordningen avgör vilka kunskaper som betraktas som rimliga i ämnet idrott och hälsa (Öhman, 2007). I interaktionen mellan deltagarna, i olika undervisningssituationer och gruppdiskussioner, pågår en ständig normaliseringsprocess. Efter att ha deltagit i diverse aktiviteter och lyssnat till andras argument beträffande träning, hälsa och livsstil blir individen så småningom bärare av den diskurs som dominerar. Alternativa sätt att förhålla sig till det aktuella kunskapsområdet begränsas, såvida eleven vill bli godkänd på kursen. Sedan skolreformen 2011 och implementeringen av BFL i undervisningspraktiken har en ”styrning genom självstyrning” effektiviserats av att specifika *självtekniker* (Foucault, 1982/2008) föreskrivs i styrdokumentet: I ämnesplanen framgår vilka förmågor som eleven förväntas utveckla. I kunskapskraven beskrivs i detalj vilka kvaliteter som måste redovisas för att eleven ska uppnå det betyg som eftersträvas. BFL kompletterar styrningsprocessen genom tre frågor som leder elevens ambitioner i rätt riktning; vad är målet, var är jag och vad är nästa steg? På så vis aktiveras eleven som ägare av sitt eget lärande. Det är dock förutbestämt vad som är värt att lära sig, varför elevens autonomi är starkt begränsad. Utifrån ett poststrukturalistiskt perspektiv kan en sådan linjär syn på lärande ifrågasättas, eftersom den bygger på en strukturalistisk idé om ett konstruktivt lärande mellan statligt stipulerade mål och den undervisning och bedömning som sker i skolan. I själva verket är det varken eleven eller läraren

som äger målen, utan den myndighet som har formulerat dem. Bildning och ett mer långsiktigt "blivande" (Todd, 2014) är värden som riskerar att gå förlorade i en sådan målstyrd, eller snarare krav- och kontrollstyrd, lärandemodell.

De nya vinnarna och förlorarna i bedömningspraktiken

Tidigare forskning har visat att idrottsundervisning för alla i själva verket gynnar bollspelande pojkar, på flickornas och de icke bollspelande pojkarnas bekostnad (Londos, 2010). Idrottsämnet har varit det enda ämne där pojkar överlag fått högre betyg än flickor (Fagrell et al., 2009). Elever som är aktiva i idrottsföreningar på fritiden och barn till föräldrar med hög utbildningsnivå har också pekats ut som vinnare i idrottsämnet, medan förlorarna i grova drag är de som inte lockas av idrottsrörelsens logik och har föräldrar med mindre gedigen utbildningsbakgrund (Engström, 2008; Ekberg, 2009; Redelius et al., 2009). Men vilka nya vinnare och förlorare kan identifieras i de kontrasterande versioner av BFL i ämnet idrott och hälsa som redovisats i denna studie?

Då idrottsundervisningen präglas av arbetsuppgifter formulerade som inspirerande problem och framåtsyftande feedback som stärker elevernas förmåga att lösa dessa, har BFL potential att främja ett lärande som karaktäriseras av kreativitet och mångfald (Robinson, 2011). Genom BFL som *självständiggörande* uppmuntras elever att redovisa sina träningsvanor på fritiden inom ramen för skolans bedömningspraktik. Den individuella coaching som erbjuds gynnar de elever som ser en fördel i att deras fritidsintressen spelar roll även i idrottsundervisningen. Både flickor och pojkar som redan har en aktiv livsstil eller med framgång startat upp ett individuellt träningsprojekt i samband med en träningsdagboksuppgift är vinnare i sammanhanget. Individens möjlighet att välja och ta eget ansvar kan emellertid även uppfattas som ett "tvång att välja" (Öhman, 2007; Rose, 1999). En lärare kan därför behöva ta hänsyn till att vissa elever inte vill att undervisningen ska baseras på individuella val. Elevers vägran att lämna in träningsdagböcker och andra uppgifter som syftar till att redovisa individuella träningsvanor och reflektioner kring livsstil och hälsa kan förstås som motmakt (jfr. Foucault, 1979/1994). Argumentet att ingen kan tvinga dem att träna på fritiden kan jämföras med det motstånd mot

läxor som då och då vinner gehör i skoldebatten. Alla elever har inte samma förutsättningar att lyckas med de utmaningar som förläggs utanför skolan i tid och rum. I likhet med rönen i tidigare forskning blir förlorarna följaktligen de elever som inte har motivation att träna under eget ansvar och de vars socioekonomiska familjeförhållanden inte stöttar detta.

Då BFL karaktäriseras av *fysisk aktivering* begränsas däremot det synliga lärandet till skolans undervisningssituation. Med stöd av Öhman (2007) blir då de elever som "vill det rätta" i samklang med den dominerande diskursen vinnare. Det gynnar sannolikt bollspelande pojkar och missgynnar de flickor och pojkar som inte förmår engagera sig så starkt i lekar och spel, precis som tidigare i historien om ämnets bedömningsproblematik (Londos, 2010). I detta sammanhang har Svennberg et al. (2014) alltså en poäng i att "lite har hänt" på bedömningsfronten i ämnet idrott och hälsa. Förlorare blir även de elever som knäckt koden i övriga ämnens bedömningspraktiker, där målen och kunskapskraven ligger till grund för den feedback som tillhandahålls. Betygsmotiverade flickor och pojkar far presumtivt illa av att inte samma spelregler gäller i idrottsämnet. I studiens resultat uttrycker två flickor sina höga ambitioner genom att agera ledare för klassen under en lektion. Enligt deras uttalanden efter lektionen uppfattade de "att hjälpa läraren" och "att aktivera och underhålla klasskamraterna" som framgångsfaktorer i ämnet idrott och hälsa. Vid betygssättningen har dock läraren helt andra kunskapskrav att ta ställning till. Med lite tur har de även visat prov på dessa, men det är långt ifrån säkert, då de formella målen med undervisningen föringas.

En specifik grupp av betygsmotiverade elever är däremot vinnare då BFL har en *betygsgenererande* funktion. Ett fokus på bedömning av skriftlig kunskapsredovisning kan nämligen leda till höga betyg för starka skribenter, men även få andra konsekvenser. Det kan vara stressande att behöva göra om och förbättra sina inlämningsuppgifter upprepade gånger innan de får vara nöjda med vad de presterat. Elever som tidigare skulle ha fått det högsta betyget i ämnet idrott och hälsa, tack vare sina goda praktiska färdigheter, har däremot inte alls samma möjlighet att nå betyget A. Presterar de inte på topp även skriftligen, så spelar deras positiva attityd och fysiska rörelsekvantiteter mindre roll,

eftersom alla kunskapskrav för betyget A ska uppnås och de flesta förmågorna förväntas redovisas skriftligen. En lärare säger: ”Det är mycket svårare att få A än det var att få MVG” (K2). Svennberg et al. (2016) bekräftar att det idag är kunskaper som fokuseras vid bedömningen, medan social kompetens och andra personliga egenskaper har eliminerats från bedömningspraktiken. De elever som inte finner sig i dessa förutsättningar, eller vars förmåga att uttrycka sig i skrift inte är den bästa, måste alltså betraktas som förlorare.

BFL som *konstruktivt länkande* mellan mål – undervisning – bedömning gynnar de elever som är beredda att ta emot leveransen av det centrala innehållet och utveckla de förmågor som gäller enligt ämnesplanen. De som låter sig vägledas av de tre BFL-frågorna (vad är målet, var är jag, vad är nästa steg?) har chans till god måluppfyllelse och kan därmed utropas som vinnare. Förlorarna blir återigen de mindre mål-inriktade elever, som tidigare vant sig vid att det räcker att delta och göra sitt bästa. Under fältstudien framkom det att vissa elever anser att det är stor skillnad mellan vad som krävs i idrottsämnet på grundskolan och i gymnasiet. Somliga hinner inte ställa om till en mer målstyrd undervisning, som dessutom är starkt tidsbegränsad. Elever som inte förmår att åtgärda eventuella brister i sina redovisade kunskaper och färdigheter, efter att ha fått framåtsyftande feedback av läraren, går därmed miste om BFL:s potentiella förtjänster.

I syfte att synliggöra elevernas lärande förekommer många inlämningsuppgifter i dagens idrottsundervisning på gymnasiet. I de klasser som studerats är det inte ovanligt att elever undlåter att lämna in sådana. Det är förmodligen sällan en vinstgivande strategi. BFL som *förhandlande* lämnar dock utrymme för elevinflytande, motmakt och flexibilitet i bedömningspraktiken. Då kunskapskraven uppfattas som kontingenta och förhandlingsbara, kan både undervisnings- och bedömningsformer anpassas efter elevernas behov. Därmed erbjuds elever som utövar passivt motstånd en chans att vända motgång till framgång. Enligt Wiliam (2010a) är den huvudsakliga idén med BFL just att anpassa undervisningen efter elevernas förutsättningar. De elever som lämnar in sina uppgifter kan få den skriftliga individuella feedback de förtjänar. Genom alternativa bedömningstekniker, som ersätter uteblivna inlämningsuppgifter, kan övriga elever åtminstone erbjudas muntlig återkoppling. Studiens resultat tyder på att det även är vanligt

att klasskamrater aktiveras som resurser för varandra, i form av samtals- och samarbetspartners. Muntliga examinationsformer i grupp, normkritiska diskussioner och kamratbedömning i feedbackgrupper är exempel på undervisnings- och bedömningsituationer då kollektivet ses som avgörande för alla elevers lärande. Det är något som Torrance (2015) välkomnar, då han föreslår att det *kollektiva ansvaret* borde åberopas i högre grad i bedömningspraktiken, som numera tenderar att peka ut individen som ansvarig för både framsteg och misslyckanden. Principiellt är därmed *alla* deltagare i en flexibel och förhandlingsbar bedömningspraktik vinnare, även om det självfallet kan finnas de som till exempel har invändningar mot att agera och uttala sig i grupp.

Från mikro till makro

Efter att ha diskuterat studiens resultat ur olika didaktiska synvinklar på mikronivå är det nu dags att utnyttja den *utvidgade didaktiska triangeln* (Öhman, 2014), som möjliggör ett resonemang på makronivå. I mötet mellan mikro och makro sätts vardagliga handlingar i ämnet idrott och hälsas formativa bedömningspraktik i relation till vår omvärld. Omvänt möjliggör förflyttningen av perspektiv ett resonemang om hur övergripande utbildningspolitiska tendenser visar sig i handling.

Bedömning för lärande uppstod i England i slutet av 1900-talet, som en reaktion mot ett alltför ensidigt fokus på accountability och summativ bedömning (Hay, 2006). Då krav- och kontrollstyrningen (Wahlström, 2011) av den svenska skolan karaktäriseras av ständiga utvärderingar, nationella prov och åtgärdsprogram utifrån svaga resultat i internationella kunskapsmätningar som PISA, kan man konstatera att liknande förutsättningar råder på den utbildningspolitiska arenan i Sverige idag. Den styrningsmentalitet som dominerar kan sammanfattas med att staten definierar vilka förmågor som måste utvecklas hos medborgarna för att vi ska lyckas bättre i den internationella konkurrensen. Genom en rad kontrollmekanismer säkerställs sedan att utvecklingen går i rätt riktning, med avseende på sådant lärande som låter sig mätas.

Black och Wiliam (2009) kategoriserar BFL som en självreglerande lärandemodell. Konceptet bygger på de tre frågorna ”vad är målet, var är jag och vad är nästa steg?”, vilka även är typiska i samband med

nyliberal styrning, enligt Miller och Rose (2008). Utifrån ett governmentality-perspektiv innebär nyckelstrategierna som lyfter fram individen som ägare av sitt eget lärande, klasskamraterna som varandras resurser och läraren som tillhandahållare av feedback i princip att BFL syftar till ”styrning genom självstyrning”. Att lära sig lära (Black et al., 2006) är något som prioriteras, eftersom denna metaformåga är av vikt för individens utveckling även senare i livet. Frågan är hur studiens fem versioner av BFL kan förstås på ett mer övergripande plan, då vissa kontextuella faktorer tas i beaktande.

BFL som *självständiggörande* medger att den enskilda elevens intressen och val av träningsformer på fritiden inkluderas i bedömningspraktiken. Därmed beaktas bedömningens relevans och användbarhet för respektive individ, vilket karaktäriserar en autentisk bedömning. Utifrån Hay och Penneys (2012) perspektiv på livslångt och livsbrett lärande, fostras då autonoma och kreativa medborgare med en stark tilltro till sin egen förmåga att ta ansvar för en hälsosam livsstil såväl idag som i framtiden. Därmed har BFL en viss potential att påverka samhällsutvecklingen, inte minst beträffande folkhälsan.

Då friheten tenderar att bli alltför oreglerad kan det uppfattas som om kursens mål förringas. Det innebär ett stort utrymme för den fysiska aktivitetsdiskursen att styra och befästa i idrottsundervisningen genom BFL som *fysiskt aktiverande*. Tidigare forskning har visat att bristfällig målkommunikation leder till en otillfredsställande ”alignment” mellan mål, undervisning och bedömning (se till exempel Redelius & Hay, 2012). Närvaro, rörelseglädje, kämpatag och samarbete är ofta vad som värdesätts bland deltagarna i praktiken, då ämnesplanens intentioner negligeras. En diskurs har möjlighet att dominera då många aktörer bär på den och upprätthåller den genom handling. Den är trög, om än inte omöjlig, att förändra (Winther-Jørgensen & Phillips, 1999). Under påverkan av samhälleliga aspekter såsom föreningsidrottens logik, gymkulturens popularitet och medias framställning av sport tycks idrottslärare och elever reproducera de bedömningsgrunder som framstår som rimliga, om inte de formella målen för ämnet idrott och hälsa delas bland deltagarna på ett systematiskt vis. Det är inte acceptabelt på en utbildningspolitisk nivå. Enligt Annerstedt och Larsson (2010) sätts rättssäkerheten ur spel då bedömningens validitet och reliabilitet

inte säkerställs. Svennberg et al. (2016) menar dock att aktivt deltagande idag snarare ses som en förutsättning för bedömning än en bedömningsgrund i sig, vilket även en lärare i den aktuella fältstudien förklarar. Likväl uttrycker flera elever i samma studie en uppfattning om att aktiv närvaro är av vikt vid bedömningen. Denna tolkning står i stark kontrast till nästa version.

Då BFL har en *betygsgenererande* funktion operationaliseras examinationen som styrningsteknik. Vilket lärande som eftersträvas är förutbestämt av en expertis (Skolverket) som har mandat att avgöra vad som är valid kunskap. Då givna kunskapskrav influerar undervisningen och konstituerar dess produkt blir lärandet detsamma som att anpassa sig till de förutbestämda kriterierna. Torrance (2011) menar således att formativ bedömning tenderar att bli övermannad (eng. "overpowered") av summativ bedömning i en sådan krav- och kontrollkultur. Då betyg används som sorteringsverktyg vid antagningen till högre studier (eng. "high stakes assessment"), blir det logiskt att trycka på vikten av likvärdig summativ bedömning i skolan. Det är en rättighet för eleverna, för att de ska kunna konkurrera med varandra på samma villkor. Därmed betonas ansvarsutkrävandet, vilket innebär att lärarna är redovisningsskyldiga beträffande hur väl eleverna lyckats utveckla olika kompetenser. Coombs (2012) anser att BFL-konceptet har kidnappats av staten, då redovisningsskyldighet mot tillsynsmyndigheter präglar den pedagogiska verksamheten. Han menar att BFL använts som en "trojansk häst" för att smyga in en uppsättning bedömningstekniker till förmån för mätbarhet, jämförbarhet och övervakning i skolan. Det kan uppfattas som provocerande bland BFL-förespråkare, eftersom samma metafor om den ihåliga trähästen tidigare tvärtom använts för att beskriva hur BFL kan föra in effektiva undervisningsmetoder i skolan (Black et al., 2006). Coombs (2012) vidhåller likväl att förvanskningen av BFL upprätthålls av att den engelska motsvarigheten till skolinspektionen (Ofsted) kontrollerar att landets skolor gör regelbundna avbrott i undervisningen för att ägna sig åt olika bedömningstekniker. Så långt har det dock inte gått i Sverige än, även om Bergh, et al. (2016) visat att lärare som arbetar med BFL till exempel gynnas vid urvalet till karriärtjänster. På så vis blir BFL inte bara ett pedagogiskt förhållningssätt, utan även ett instrument för lärares marknadsföring av sig själva i konkurrensen för att få en så framgångsrik karriär som

möjligt (eng. "self promotion") (Webb, 2006). Detta kan ses som en konsekvens av BFL på makro-nivå, på ett nationellt marknadsekonomiskt plan.

Utifrån ett internationellt marknadsekonomiskt perspektiv kan det även vara motiverat att betrakta mätbara skolresultat som konkurrensmedel i förhållande till andra länders redovisade kunskapskapital (Korp, 2011). Standardiserade tester och ett arbetssätt som kallas "teaching to the test" (Lundahl, 2011) har därmed blivit allt vanligare i undervisningspraktiken. Då BFL utgår från de stipulerade kunskapskraven, liknar Torrance (2012) tendensen vid *konformativ* bedömning. Strävan efter en likvärdig bedömning riskerar att leda till en likriktning av alla elevers lärande i överensstämmelse med dessa givna kriterier, vilket Carlgren (2016) benämner baklängespedagogik. Annat lärande, som faller utanför ramen för kunskapskraven, ogiltigförklaras därmed. Då läraren utsätter eleverna för ständig bedömning genom ett flitigt användande av matriser, tekniker som syftar till kamrat- och självbedömning samt skriftliga examinationsuppgifter, anser Torrance (2007) att ett mer rättvisande namn på konceptet är "bedömning *som* lärande". I den konformativa bedömningspraktiken fostras då elevsubjekt som snarare är *mer* beroende av sina lärare än *mindre*, vilket är avsikten med "den självreglerande lärandemodellen", som går ut på att främja elevernas autonomi och förmåga att lära. Om lärande reduceras till en anpassning till kunskapskraven riskerar ämnet idrott och hälsa, enligt min mening, även fortsättningsvis att förknippas med mätning av prestationer, trots att måttbandet och tidtagaruret numera ersatts av andra bedömningstekniker – inte sällan skriftliga.

Då ansvarsutkrävandet förs vidare i alla led från skolpolitiker till rektorer och vidare till lärare och elever, med hjälp av BFL som *konstruktivt länkande*, framträder en logik som kan benämnas "deliverology" (Ball et al., 2012a). I enlighet med denna logik fostras unga medborgare som antingen lyckas väl i konkurrensen eller ungdomar som mår dåligt av den stress det innebär att alltid vara utvärderad. Enligt Ball (2003) våndas även många lärare över sin förändrade yrkesroll och beskriver tillståndet som ångestframkallande (eng. "the terrors of performativity"). Han ifrågasätter om en skola för bildning överhuvudtaget är möjlig under dessa förhållanden. Biesta (2011) instämmer genom att efterlysa "god utbildning i mätningens tidevarv". Naturligtvis finns

det även andra sätt att förhålla sig till krav- och kontrollstyrningen, såsom att inte följa spelets regler (eng. "the accountability game") till punkt och pricka (Ball, 2003). Motmakten är nämligen att betrakta som styrningens ständige följeslagare (Foucault, 1979/1994; 1982/1994).

Om kollektivet snarare än individen är i fokus i bedömningspraktiken karaktäriseras BFL av *förhandlande*. Benägenheten att verka för elevinflytande och agera lösningsinriktat vid passivt motstånd har betydelse för vad som produceras i praktiken. Ur ett makro-perspektiv innebär det kulturella mönstret som uppstår i praktiken en fostran av demokratiska medborgare, som lär sig att de tillsammans har möjlighet att påverka sin situation. Dean (2007) påminner oss dock om att vi inte ska överdriva mikrostyrningens inverkan på subjektets konstitution, som i detta fall begränsas till den styrning som sker genom BFL i ämnet idrott och hälsa en gång i veckan. Eleverna formas samtidigt av en stor mängd andra budskap, av vikt för hur de uppfattar sig själva i det samhälle de lever i. Det individuella ansvaret minskar åtminstone då det fördelas i gruppen, när klasskamraterna aktiveras som varandras resurser i bedömningspraktiken. Denna tendens kontrasterar mot synen på individen som ägare av sitt eget lärande, som ofta annars betonas i samband med BFL. Todd (2014) menar att det oförutsägbara värdet som uppstår i mötet mellan lärare och elever borde uppmärksammas mer i skolan. Relationella erfarenheter, utan direkt koppling till stipulerade kunskapskrav, marginaliseras idag. Enligt min mening måste det beredas utrymme för utveckling av denna mellanmänniskliga mjukvara (eng. "soft skills") (Torrance, 2015) i ett ämne som idrott och hälsa. Trenden tycks dock gå åt det motsatta hållet (Svennberg et al., 2016).

I foucauldiansk bemärkelse innebär de kontrasterande versionerna av BFL att olika sätt att tänka och handla inkluderas och exkluderas i undervisningspraktiken. Frågan är dock vilka medborgare vi vill fostra i skolämnet idrott och hälsa, för att bidra till ett samhälle där människor väljer en hälsosam livsstil? Här följer något av en vision, som beskriver konceptet ur ett mer holistiskt perspektiv.

BFL som helhetskoncept

Efter att ha diskuterat vad fem kontrasterande versioner av BFL gör med den didaktiska relationen mellan lärare, elever och ämnesinnehåll,

riktas intresset nu mot det pedagogiska förhållningssättet som helhet. Som redan nämnts vid upprepade tillfällen, förekommer de olika versionerna sällan i renodlad form. De samexisterar snarare i undervisningspraktiken, även om en viss version kan vara mer framträdande än andra. Alla lärare står inför ett tvetydigt bedömningsuppdrag, då de både förväntas säkerställa en likvärdig summativ bedömning och främja elevernas lärande genom formativ bedömning. I linje med det påtalar såväl Taras (2005) som Lundahl et al. (2016) att alla bedömningar kan ha både formativa som summativa syften.

I denna beskrivning av BFL som ett helhetskoncept sammanfogas båda dessa syften i ämnet idrott och hälsa på gymnasiet. För att ge en trovärdig bild av bedömningspraktiken är följande reflektioner baserade på resultatet av studien i kombination med de aktuella styrdokumenten och tidigare forskning på fältet. Avsnittet är att betrakta som normativt i högre grad än andra delar av diskussionen, då jag tar mig friheten att skriva fram en tolkning av hur BFL skulle kunna fungera på ett sätt som är till gagn för både lärande och valida betyg.

Ämnesplanen för idrott och hälsa 1 (GY11) är ett dokument som klargör ämnets syfte, vilka förmågor eleverna ska utveckla, det centrala innehållet och kunskapskraven för kursen. Texten är framförallt skriven för lärare och bör därför brytas ned i lämpliga arbetsområden och konkretiseras för eleverna. I enlighet med BFL:s första nyckelstrategi måste ”målen” delas med eleverna, inte bara vid kursens start, utan fortlöpande under kursens gång. Redelius et al. (2015) ser det som en förutsättning för att eleverna överhuvudtaget ska veta vad de förväntas lära sig. I ämnesplanen framgår det till exempel att undervisningen ska ge eleven förutsättningar att ”planera och genomföra fysiska aktiviteter som befäster och vidareutvecklar kroppslig förmåga och hälsa”. Vidare ska eleven kunna ”bedöma sina egna utvecklingsbehov”. Dessa formuleringar positionerar eleven som ett aktivt subjekt i undervisningspraktiken, vilket läraren måste hantera på något vis. I utdraget från ämnesplanen framstår ett kroppsligt lärande som välmotiverat i ämnet idrott och hälsa. Ett effektivt sätt att hjälpa eleverna att bedöma sina utvecklingsbehov i olika rörelseaktiviteter är att filma deras utförande med en iPad, vilket underlättar *omedelbar återkoppling*, då läraren tittar på filmklippet tillsammans med eleven. Självfallet måste eleven samtycka

till proceduren, som alltså bör vara frivillig. Filmklippen lämpar sig även för *själv- och kamratbedömning*, då elever kan hjälpas åt att korrigera varandras genomförande av olika rörelser. Då filmerna endast används i formativt syfte, för att synliggöra elevernas lärande, kan de enkelt raderas från iPaden efter att de har kommenterats. Andra tekniker som är användbara i sammanhanget är exempelvis *checklistor* (Wiliam, 2010a) och *lärandematriser* (Alm, 2015). Om sådana hjälpmedel tas i bruk är det viktigt att beskrivningarna av de rörelsekvantiteter som eftersträvas ska vara formulerade på ett sätt som är väl anpassat till de elever som förväntas förstå och agera utifrån dem. Det kan vara tillräckligt med några väl valda nyckelord, som klargör vilka kvalitativa aspekter de ska vara uppmärksamma på i samband med kamratbedömningen. Dessutom bör beskrivningarna peka på den progression som eftersträvas, utan direkt koppling till betygsskalan. Elever ska inte betygssätta varandra, men kan hjälpas åt att utvecklas.

Några av de arbetsuppgifter som nämnts i studiens resultat är att betrakta som *rika uppgifter* (eng. "rich tasks") (MacPhail & Halbert, 2010). "Livsstilsanalysen", "träningsdagboken", "den individuella friluftslivsuppgiften" och "valfria träningsformer på fritiden" kan länkas samman som en långsiktig process, med hjälp av *framåtsyftande feedback* (Wiliam, 2011b; Hattie, 2009). Den fortlöpande återkopplingen till eleven karakteriseras då av en helhetssyn på hans eller hennes livsstil, träning och hälsa. Ett par lärare i studien förespråkar dessutom att regelbundna diskussioner i *feedbackgrupper* planeras in i kursen, då eleverna får möjlighet att reflektera kring sina erfarenheter och utveckla de mjuka förmågor (eng. "soft skills") som ingår i kursen. Elevernas skriftliga rapporter, muntliga redovisningar, eventuella foton och videofilmer illustrerar den träning och det friluftsliv de väljer att bedriva på fritiden, som därmed möjliggör en *autentisk bedömning* (Mintah, 2003; Penney et al., 2009; Hay & Penney, 2012; Georgakis et al., 2015). Då arbetsuppgifterna hanteras som integrerade kursmoment i ett större sammanhang, inkluderas elevernas livsstil i samhället utanför skolan. Bedömningen av ett moment kan därmed vara giltig även för andra relaterade kunskapsområden, vilket innebär att den feedback som erbjuds har en potentiell överföringseffekt. Detta är vad

som karaktäriserar *transformativ bedömning* (Torrance, 2012). Då bedömningen har stor relevans för den enskilda individen, har den potential att *främja ett såväl livslångt som livsbrett lärande* inom idrott och hälsa (Hay & Penney, 2012).

Lärarens magkänsla ska i detta sammanhang inte förringas, eftersom den kan ses som ett uttryck för en professionell helhetsbedömning, snarare än ett problem beträffande bedömningens validitet och reliabilitet (jfr. Annerstedt & Larsson, 2010; Svennberg et al., 2014). Enligt Torrance (2012) kan vissa mål tillåtas överskugga andra, då läraren försöker möta eleven där den är och anpassa undervisningen efter hans eller hennes unika behov och önskemål. Eftersom syftet med ämnet idrott och hälsa är så brett är det även möjligt att låta en uppgift förändras till något annat än det från början avsedda. Detta skedde i samband med den så kallade "hälsodagboken" i studien, då flera elever reviderade sina målsättningar under processens gång. Det ställde krav på läraren att anpassa sin bedömning till den nya situationen, istället för att helt krasst konstatera att vissa elever misslyckats med uppgiften. Hälsodagboken begränsade vare sig elevernas eller lärarens handlingsreper-toar i förhållande till särskilt detaljerade målsättningar och kunskapskrav. Istället fanns goda förutsättningar för elevernas självstyrning (Rose, 1999) och kreativitet (Robinson, 2011; Starko, 2010), inom det handlingsutrymme som erbjöds genom lärarens och klasskamraternas feedback. Autentisk bedömning, i kombination med själv- och kamratbedömning, skulle sammanfattningsvis kunna vara ett sätt att *engagera eleverna mer i bedömningsprocessen*, vilket efterfrågas av ett flertal bedömningsforskare (López-Pastor et al., 2013; DinanThompson & Penney, 2015; Leirhaug et al., 2016).

Enligt tidigare forskning innefattar bedömningsproblematiken i ämnet idrott och hälsa en otillfredsställande koppling mellan mål, undervisningen och bedömning (Penney et al., 2009; Redelius & Hay, 2012). BFL som helhetskoncept måste därför även svara upp mot detta problem. I föreliggande studie arbetar vissa lärare likt *systematiska planerare* (jfr. Håkansson, 2015), då de tillgodoser en progression i undervisningen, för att synliggöra elevernas lärande och ge dem feedback inom olika arbetsområden. Varje tema mynnar ut i någon form av examination, då elevernas förmågor dokumenteras till förmån för den

summativa bedömningen. På så vis kan bedömning *för* och *av* lärande fungera som en sammanlänkad process, vilket bland annat förespråkas av Hay (2006). Däremot bör läraren undvika att sätta betyg på enskilda uppgifter, för att inte orsaka en situation då vissa elever tappar motivationen inför resten av kursen. Om någon får ett lägre betyg på en uppgift än förväntat och inser att det därmed är omöjligt att nå det kursbetyg han eller hon siktar på, finns det en risk att eleven ger upp. Wiliam (2011b) menar att betygsliknande kommentarer under lärandeprocessen ska undvikas överhuvudtaget. Min studie visar dock att många elever kräver att få veta hur de ligger till, vilket kan sätta press på läraren att åtminstone ge betyg på examinationer efter mer omfattande arbetsområden. Om så sker bör det finnas möjlighet för eleverna att visa vad de kan på fler än ett sätt, vilket ställer krav på lärarens uppfinningsrikedom med avseende på hur de aktuella förmågorna kan testas och dokumenteras. I likhet med vad Marshall och Drummond (2006) framhåller, är det därför viktigt att läraren ser idrottssalen, och andra miljöer där undervisningen äger rum, som arenor för sitt eget lärande.

Somliga idrottslärare ifrågasätter BFL i ämnet idrott och hälsa på gymnasiet, eftersom den korta kursen erbjuder alltför begränsad tid till utveckling för eleven. Det är problematiskt att ge framåtsyftande feedback, om läraren sedan inte kan erbjuda den tid som krävs för att ta nästa steg. En sådan situation framgår av studiens resultat, med avseende på en ledaruppgift, då en lärare konstaterar: ”Problemet är ju bara att då blir de inspirerade och skulle vilja köra lektionen igen, imorgon!” (Underförstått; ”vilket inte är möjligt av organisatoriska skäl”). Eleverna hade fått såväl instruktioner om det ämnesövergripande temat som en bedömningsmatris inför ledaruppgiften, men de hade inte tagit till sig informationen på ett tillfredsställande sätt, vilket visar hur svårt det kan vara att omsätta förutbestämda kunskapskrav i praktiken. Inte förrän eleven har provat på ledarskapet kunde han eller hon relatera till formuleringarna i matrisen och den feedback som gavs. För att skapa förutsättningar för *lärande i handling* och kunna se vad eleverna gör med sin kunskap (Jönsson, 2010), är det därför önskvärt att läraren faktiskt alltid erbjuder dem *en andra chans* att agera utifrån den feedback de fått vid det första försöket.

Torrance (2015) anser, som tidigare nämnts, att det *kollektiva ansvaret* ska lyftas fram på ett tydligare vis i bedömningspraktiken. Denna ambition rimmar väl med idén om BFL som helhetskoncept, eftersom den fjärde nyckelstrategin anger att eleverna ska engageras som resurser för varandra. Då individen idag vanligtvis hålls ansvarig för både sitt eget lärande och sina misslyckanden finns det anledning att reflektera över bedömningens känslomässiga aspekter. Såväl Dinan Thompson och Penney (2015) som Leirhaug et al. (2016) menar att idrottslärare de studerat inte visat på tillräckligt stor medvetenhet om bedömningens möjliga konsekvenser. Enligt Torrance (2012) riskerar formativ bedömning att bli *deformativ*, om elever ständigt får kommentarer som tydliggör att det finns ett glapp mellan var de befinner sig och var de borde vara i förhållande till kunskapskraven. Därför finns det en poäng i att låta elever samarbeta både under arbetsprocessen och vid olika examinationstillfällen och redovisningar. Black et al. (2006) framhåller att det metalärande som kan utvecklas genom BFL både handlar om att eleverna ska *lära sig samarbeta* och *samarbeta för att lära sig mer*. Under fältstudien uppmärksammade jag flera elevers ångest inför en individuell examination i orientering, av avgörande betydelse för deras betyg i det momentet. Samma elever fick däremot arbeta i grupp vid en dansexamination. Det innebar att de kunde stötta varandra under hela den kreativa processen då de satte ihop och redovisade sina koreografier. Ett rimligt antagande är att många av dem kände sig tryggare under dessa sociala omständigheter än under ett individuellt test. Läraren betraktade i alla fall gruppernas scenframträdanden som en succé, då han kommenterade examinationsformen vid en intervju. Uppvisningen gav honom dessutom möjlighet att dokumentera elevernas individuella förmågor, med avseende på takt, rytm och anpassning av rörelser till musikens karaktär, även om examinationen skedde gruppvis.

För att summera är det möjligt att hantera formativ och summativ bedömning som en sammanlänkad process, utan att låta BFL övermanas av summativa intressen.

Ett resonemang om studiens tillförlitlighet och överförbarhet

I metodkapitlet flaggas för vissa metodologiska och etiska problem, som skulle kunna ligga studiens tillförlitlighet till last, om de inte fördes

upp i ljuset. Efter en avslutad studie av kvalitativ karaktär kan dessutom en självkritisk diskussion vara på sin plats, för att åstadkomma en så god transparens som möjligt. Detta ligger i linje med vad Herr och Anderson (2005) rekommenderar, med avseende på deltagande aktionsforskning. Likheter mellan aktionsforskning i utbildningssammanhang och undersökningens första delstudie av en grupp idrottslärares framställningar av BFL i ett så kallat "teacher learning community" är stora. Bland annat har båda tillvägagångssätten dubbla syften – skolutveckling och forskning – på samma gång. Avsikten är alltså att främja undervisningens kvalitet och elevernas lärande, samtidigt som de pedagogiska diskussioner som förs används i forskningssyfte. Aktionsforskning fokuserar som regel på resultatet av gruppens interventioner i undervisningen. Jag har däremot valt att kombinera idrottslärares reflektioner (2012) med en fältstudie (2015) och analysera det sammansatta materialet utifrån ett governmentality- och performativitetperspektiv, för att kunna uttala mig om vad BFL *blir* och *gör* i praktiken.

Flera frågor beträffande studiens tillförlitlighet kan ställas efter mitt något innovativa metodologiska vägval, varav jag här lyfter upp tre stycken: i) Hur hanterade jag mina dubbla roller som idrottslärare och deltagande forskare? ii) På vilket sätt var de båda empiriska delstudierna och de olika analysstegen relevanta i förhållande till studiens syfte? iii) I vilken mån är studiens resultat generaliserbara?

När det gäller den första frågan, hade deltagarna i arbetslaget av idrottslärare gett sitt informerade samtycke till att medverka i studien. De kände till att gruppreflektionerna spelades in och att de skulle användas i forskningssammanhang. Däremot visste varken de eller jag på förhand om att jag senare skulle analysera talet om BFL utifrån ett governmentality- och performativitetperspektiv. När detta stod klart för mig, efter några kurser på forskarnivå, redovisade jag muntligen ett exempel på hur våra reflektioner kunde förstås i termer av styrning. Då var det ingen som hade något att invända, vilket jag betraktade som ett fortsatt samtycke såväl som en bekräftelse av analysens trovärdighet (eng. "confirmability") (Hastie & Hay, 2012). Att jag inte hade bestämt mig för vilket slags analys jag skulle göra innan delstudie ett skulle kunna ses som en svaghet. Det innebar att jag inte kunde ställa

några riktade följdfrågor till gruppen om styrning och dess effekter. Å andra sidan öppnade det upp en möjlighet för mig att använda mina egna uttalanden under gruppreflektionerna på i stort sett samma premisser som övriga deltagares. Vi visste alla om att temat för våra diskussioner var begränsat till våra erfarenheter av BFL i idrottsundervisningen. Enligt ”varvet runt-principen” och den platta organisationen vid våra TLC hade alla samma möjligheter att berätta om och kommentera varandras arbetssätt. Kodsyste­met, i vilket deltagarna benämns K1-K4 och M1-M4, där jag själv representeras av M3, möjliggör för läsaren att avgöra vilket utrymme mina egna uttalanden bereds i studien. I de fall jag inkluderat excerpt från längre ordväxlingar mellan olika lärare i resultatet, framgår det att de flesta meningsutbyten sker mellan andra lärare i gruppen, utan min direkta inblandning.

En aspekt på problemet med forskaren som insider, även i delstudie två, är att dennes frågor och följdfrågor skulle kunna påverka de andra deltagarnas sätt att uttrycka sig och agera. Istället för att dementera denna risk, vill jag tvärtom lyfta fram att jag inför de deltagande observationerna var införstådd med forskarens performativa inverkan på det material som framställs under en fältstudie. Rimpiläinen (2015) menar att ”den performativa vändningen” inom pedagogisk forskning ställer krav på forskarens reflexivitet. Blotta närvaron i den miljö där olika aktörer interagerar kan påverka deras sätt att handla. Det innebär att forskaren bör vara medveten om att han eller hon är medkonstruktör i den verklighet som skapas, till exempel vid deltagande observationer och intervjuer. De frågor som ställs till elever och lärare, det teoretiska perspektivet och den förförståelse forskaren har av fenomenet som studeras bidrar otvivelaktligen till vilka subjekspositioner och vilket ämnesinnehåll som konstitueras under forskningsprocessen. I presentationen av materialet från fältstudien kursiveras mina frågor och kommentarer för att ge läsaren en möjlighet att bedöma hur de kan ha lett respondenterna till att uttrycka sig på ena eller andra sättet.

Den andra frågan avser relevansen av de båda delstudierna och de olika analysstegen för att syftet och frågeställningarna ska kunna besvaras. Då materialet samlats in under två terminslånga perioder med tre års mellanrum, vill jag hävda att det ger en god bild av hur BFL kan ta sig uttryck i ämnet idrott och hälsa på gymnasiet (eng. ”credibility”) (Hastie & Hay, 2012). Intervjuer med både lärare och elever komplet-

teras med observationer av olika bedömningspraktiker på såväl yrkesförberedande som högskoleförberedande program, på en friskola och en kommunal skola. Det strategiska urvalet inom subkategorin ”intensity sampling” gav mig tillgång till ett rikt, om än inte mättat, material (Patton, 2002). Fler framställningar av BFL än de som redovisas i resultatet skulle kunna förekomma, även om jag anser att materialet var tillräckligt omfattande för att studiens syfte skulle kunna uppnås. Det empiriska materialet kategoriserades med hjälp av de fem nyckelstrategierna i BFL. Därefter analyserades det utifrån ett governmentality-perspektiv, som vanligtvis används vid studier av styrning på makronivå. Det kan diskuteras om perspektivet även går att applicera på mikronivå. Det motiveras i denna avhandling med hjälp av referenser till andra forskare som lyckats med denna transfer och anpassning av hur styrning kan studeras i skolan (till exempel Gore, 1997; Öhman, 2007). Analysen av *hur* och *i vilken riktning* styrning sker genom BFL var av avgörande betydelse för den följande analysen av *vad styrningen producerar* i bedömningspraktiken, med avseende på vilka didaktiska relationer som etableras mellan lärare, elever och ämnesinnehåll under olika styrningsförhållanden. Sammantaget gav alltså detta paket av praktiktäna BFL-exempel, betraktade i termer av styrning och vad den producerar, ett gediget underlag för didaktisk reflektion kring BFL i ämnet idrott och hälsa. Därmed kunde frågor om vad BFL *blir* i praktiken och *gör* med den triadiska relationen mellan lärare, elever och ämnesinnehåll besvaras. Med hjälp av den didaktiska triangeln hantades de komplexa didaktiska relationerna på ett förenklat och systematiskt vis, vilket förespråkas av Hudson (2002).

De olika versionerna av BFL är dock endast analytiskt separabla, vilket innebär att de kan förekomma mer eller mindre samtidigt i praktiken. Att kategorierna inte exkluderar varandra skulle kunna mötas med skepsis, då det väcker frågor om hur väl de egentligen representerar olika sätt att realisera BFL. Ett forskningsetiskt ställningstagande var att förhindra att de lärare som deltog i studien skulle kunna identifieras som representanter för en viss version av BFL. Som medkonstruktör av de fabrikationer som redovisas, var min avsikt därför aldrig att försöka ”återge verkligheten” i de studerade praktikerna på ett mer

detaljerat vis än vad som sker i resultatet. De konkurrerande versionerna tjänar likväl sitt syfte vid problematiseringen av BFL i ämnet idrott och hälsa, beträffande olika *möjliga* didaktiska konsekvenser.

Detta för oss in på frågan om studiens generaliserbarhet, då jag, med stöd av Staffan Larsson (2005), vill framhålla igenkänningsfaktorn för dess överförbarhet till andra bedömningspraktiker. Studien är lokal till sin karaktär, eftersom endast ett ämneslag av idrottslärare på en gymnasieskola och en fältstudie på två andra skolor i en medelstor stad i Sverige ingår i undersökningen. I den mån läsaren känner igen sig i avhandlingens framställningar av BFL torde resultaten vara giltiga även i andra sammanhang än på de aktuella skolorna i studien (eng. "transferability") (Hastie & Hay, 2012).

Studiens huvudsakliga bidrag

Tidigare forskning om bedömning i ämnet idrott och hälsa, eller PE inom det internationella forskningsfältet, har lyft fram några vanliga problem i bedömningspraktiken. Penney et al. (2009) hävdar att bedömningen antingen varit produktorienterad och fokuserat på hälsoeffekter eller dekontextualiserad och fokuserat på elevernas isolerade fysiska färdigheter. En bristfällig överensstämmelse (eng. "alignment") mellan mål, innehåll och bedömning har påtalats av många forskare (bland andra Redelius & Hay, 2012). Såväl Svennberg et al. (2014) som Annerstedt och Larsson (2010) menar att idrottslärare låter magkänslan styra i bedömningspraktiken. Elevernas attityder och beteenden har länge varit föremål för bedömning, snarare än deras kunskaper *i, om* och *genom* idrott och hälsa. Då lärarnas internaliserade kriterier åberopas, istället för ämnesplanens kunskapskrav, menar Annerstedt och Larsson (2010) att elevernas rättssäkerhet äventyras. Det problemet ryms inom vad Hay (2006) benämner "problematic accountability consequences", med en negativ inverkan på ämnets legitimitet. Enligt Annerstedt (2008) har undervisningen i idrott och hälsa det senaste decenniet kunnat liknas vid ett smörgåsbord av fysiska aktiviteter, utan särskilt stort utrymme för reflektion. Vad lär sig eleverna egentligen i idrottsämnet och hur ska detta lärande kunna bedömas?

I debatten om bedömning framställs ofta BFL som en lösning på sådana problem (se exempelvis MacPhail & Halbert, 2010; Hay & Penney, 2012; López-Pastor et al., 2013; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013;

Leirhaug & MacPhail, 2015). Föreliggande avhandling tyder också på att BFL potentiellt kan bidra till elevers lärande och en tydlig röd tråd mellan mål, innehåll och bedömning i ämnet idrott och hälsa. Det har däremot inte bedrivits särskilt mycket kritisk forskning kring möjliga implikationer av BFL, varför denna studie dessutom bryter ny mark. BFL kan inte betraktas som en enkel lösning på bedömningsproblematiken i ämnet idrott och hälsa, eftersom studien visar att konceptet *blir* och *gör* olika saker i praktiken under olika styrningsförhållanden.

Svennberg et al. (2016) framhåller att det numera främst är *kunskaper* som bedöms i idrottsämnet. Om kunskaperna förväntas redovisas individuellt och skriftligen har ett nytt problem uppstått i ämnet idrott och hälsas bedömningspraktik. Vad händer till exempel med ämnet om elevernas skrivförmåga tillskrivs högre värde än deras kroppsliga lärande? Elever anpassar sig snabbt till den bedömning de är utsatta för, enligt såväl Torrance (2012) som Dahlgren et al. (2009). Det innebär att förutsättningarna för lärande skiljer sig åt för deltagare i olika bedömningspraktiker, beroende på om kontrollstyrning utifrån kunskapskraven eller en friare styrning i förhållande till ämnets öppna mål dominerar. Då lärare och elever både formar och formas av det kulturella mönster de verkar inom, är de didaktiska val som görs i bedömningspraktiken avgörande för vilket lärande som möjliggörs.

I det inledande kapitlet om avhandlingens idrottsvetenskapliga relevans framhåller Quennerstedt et al. (2014) några utmaningar inom det idrottsdidaktiska forskningsfältet. I denna studie har jag antagit de kursiverade utmaningarna på följande sätt:

För det första anser författarna att *förståelsen av lärande inte får begränsas till kognition, utan måste inbegripa både praktiska och förkroppsligade aspekter*. Avhandlingens titel, tillika diskussionsfråga: *Bedömning för vilket lärande?* möjliggör ett resonemang om olika former av lärande, beroende på vilken version av BFL som dominerar i praktiken. I diskussionen betraktas lärande därmed som; i) ökad autonomi, ii) deltagande i en praxisgemenskap, iii) anpassning till kunskapskraven, iv) förvärv av ämnesplanens förmågor och v) grupputveckling till demokratiska medborgare.

För det andra måste *deltagarnas individuella förutsättningar tas i beaktande vid studier av situerat lärande, där deltagandet i en praxisgemenskap observeras*. Det sker i denna avhandling genom att elevers och

lärares handlingar på såväl yrkesförberedande som högskoleförberedande program uppmärksammas, vilket bidrar till en nyanserad bild av olika kulturella mönster i den formativa bedömningspraktiken.

För det tredje måste *ett vidare institutionellt, socialt och kulturellt sammanhang inkluderas i undersökningarna, för att ta hänsyn till kontextuella influenser till det som sker i undervisningssituationen*. I introduktionen beskrivs idrottslärares tvetydiga bedömningsuppdrag, som även förankras i beskrivningen av BFL:s framväxt. Detta sätter in studien i ett vidare sammanhang, vilket möjliggör en pendling mellan mikro- och makronivå, då studiens resultat diskuteras i relation till denna kontext.

Avslutningsvis måste *maktrelationer synliggöras i studier som fokuserar på elevers förvärv av kunskap, medan didaktiska teorier bör framhållas vid studier som fokuserar på lärande genom deltagande*. Avhandlingens teoretiska utgångspunkter – governmentality, performativitet och didaktik – erbjuder tillsammans ett batteri av analysperspektiv för att studera styrningsprocesser och vad de producerar, det vill säga vilka didaktiska relationer som etableras under olika styrningsförhållanden. Bland annat uppmärksammas fenomen såsom styrning genom självstyrning, normalisering och motmakt, då deltagarna styr varandra genom handling på handling (Foucault, 1982/1994). I tidigare governmentality-studier på makronivå (såsom Miller & Rose, 2008) utelämnas ofta metoden helt och hållet. Det är inte heller lätt att finna någon metodbeskrivning i tidigare performativitetsforskning (se Ball, 2000, 2003). Därmed lämnar denna avhandling ett metodologiskt bidrag, genom de analyssteg som redovisas i slutet av metodkapitlet. Att styrningsanalysens resultat redovisas med hjälp av den didaktiska triangeln är något nydanande. Tidigare studier av styrning i ämnet idrott och hälsa har snarare fokuserat på vilka elevsubjekt som fostras, vilka kroppar som formas eller hur självstyrning tar sig uttryck i praktiken (se till exempel Öhman, 2007).

Föreliggande avhandling bidrar även med en praxisnära redovisning av ett antal sätt att realisera BFL i ämnet idrott och hälsa på gymnasiet. Denna skulle kunna fungera som diskussionsunderlag för idrottslärostudenter och lärare på fältet, även om Wiliam (2010a) poängterar att det inte är någon god idé att använda sig av någon annans verktyglåda när man arbetar med BFL. Det gäller att hitta egna tekniker, baserade

på de fem nyckelstrategierna, som man själv är bekväm med och som fungerar i förhållande till den grupp elever man möter i undervisningen. En idrottslärare måste alltså själv anta utmaningen i bedömningspraktiken, för att den formativa och summativa bedömningen ska fungera som en sammanlänkad process (Hay & Penney, 2012).

Min förhoppning är likväl att avhandlingen inspirerar till didaktisk reflektion bland praktiker på fältet, vilket skulle kunna bidra till en ökad förtrogenhet beträffande bedömning (eng. "assessment literacy") (DinanThompson & Penney, 2015). Att vara förtrogen med bedömning innebär att förstå bedömningens olika syften och dessutom förhålla sig kritisk till dess konsekvenser. Det handlar alltså inte om att välja en av de versioner av BFL som redovisats i denna avhandling, utan att finna en balans mellan att främja elevernas lärande samtidigt som en likvärdig bedömning kan tillgodoses. Likvärdighet får dock inte förväxlas med likriktning, eftersom en infärgning mot respektive programs examensmål och en anpassning till den individuella elevens förutsättningar ska ske, i enlighet med läroplanen. Beträffande likvärdighet beskriver Bergström och Boréus (2005) en viss förskjutning i betydelse på senare år:

Likvärdighetstermen kom under en tioårsperiod att skifta i betydelse från att beteckna reellt lika möjligheter till utbildning och att variationerna mellan olika elevers utbildning upp till gymnasienivå inte fick vara alltför stora, till innebörden att den likvärdiga skolan inte fick lov att innebära likformighet. I stället skulle den likvärdiga skolan utmärkas av 'frihet', 'mångfald', 'rätt till vars och ens utveckling' och till och med olikhet (s. 313).

Den senare uppfattningen om likvärdighet skapar utrymme för en syn på lärande som något större än måluppfyllelse och mindre förutsägbart än en anpassning till kunskapskraven. Om vi tror på lärande som ett sociokulturellt fenomen, i en tid av individualism, finns det anledning att utnyttja kollektivets potential i bedömningspraktiken. Om vi anser att ett kroppsligt lärande är relevant i ämnet idrott och hälsa är det även motiverat att hävda att elevernas lärande i handling i kombination med muntliga reflektioner har lika hög status som skriftliga bevis på lärande. Om vi avslutningsvis ser 'frihet', 'mångfald' och 'rätt till vars och ens utveckling' och till och med olikhet (enligt citatet ovan) som

hälsobefrämjande faktorer, är det befogat att anpassa undervisningen och bedömningen efter eleverna och inte eleverna efter kunskapskraven. I en flexibel och reflexiv bedömningspraktik i ämnet idrott och hälsa har BFL en funktion att fylla i dessa strävanden.

Summary of the dissertation

Introduction

The subject of physical education and health (PEH) has been accompanied by some serious accountability problems for quite some time. For instance there has been a poor alignment between curriculum, pedagogy and assessment (Redelius & Hay, 2012). Today, assessment for learning (AfL) is marketed worldwide as the key to an improved goal attainment in any school subject (William & Leahy, 2015) including that of physical education (see for example Penney et al., 2009; Mac-Phail & Halbert, 2010; Hay & Penney, 2012; Redelius & Hay, 2012; López-Pastor et al., 2013; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013; Lund & Veal, 2013).

This dissertation challenges the idea of AfL, by focusing on what is *performed* and *produced* in the formative assessment practice of upper secondary PEH. Based on group reflections within a Teacher Learning Community (TLC), lesson observations and interviews with teachers and students, the study is concerned with *how* AfL guides the participants' actions in certain directions within the cultural pattern of the formative assessment practice of physical education and health (PEH). Different versions of AfL imply various conditions for the constitution of the teacher subject, the student subject and the subject content. Thus, the purpose of the study is to investigate how assessment for learning is realised in PEH and what triadic relations between the teacher, student and subject content are established in the teaching practice.

The intertwined forms of assessment

Broadfoot and Black (2004) describe two competing assessment discourses that have caused a constant tension within education the last couple of decades. The predominant accountability-discourse was seriously challenged by the assessment for learning movement in the late 1990's, after the release of Black and William's (1998) meta-analysis *Assessment and classroom learning*. These competing discourses are of use in the analysis of the present study, in which I describe the relationship between them as a tension-field between freedom and control. A

teacher's assessment mission includes both assessment *for* and *of* learning. These forms of assessment have different *function* (Webb & Jones, 2009), but can still be understood as two aspects of an intertwined process. Summative assessment is an assessment *of* learning that measures students' achievements in order to facilitate grading. Formative assessment is an assessment *for* learning that is integrated into the teaching and learning process in order to adapt the teaching to the needs of the students:

Assessment for learning is any assessment for which the first priority in its design and practice is to serve the purpose of promoting pupils' learning. It thus differs from assessment designed primarily to serve the purposes of accountability, or of ranking, or of certifying competence (Black et al., 2002, in the preface)

The three basic questions posed by AfL – Where is the learner going? Where is the learner right now? How does the learner get there? – indicate that teachers are expected to direct students in line with the learning intentions (Broadfoot et al., 2002; Wiliam, 2010a). In this process of “feedforward”, progress rather than achievement is what matters (Hattie, 2009). AfL can thus be understood as a *guiding tool* that is operated by the following five key strategies:

1. Clarifying and sharing learning intentions with the students.
2. Engineering effective classroom discussions, tasks and activities that elicit evidence of learning.
3. Providing feedback that moves the learner forward.
4. Activating students as learning resources for one another.
5. Activating students as owners of their own learning (Wiliam and Leahy, 2015).

It is important to note that the concept of AfL is ‘tight but loose’ (Thompson & Wiliam, 2007), which means that the key strategies are indisputable, even though teachers are free to find their own ways of realising them. This opens up for *different versions of AfL*, which are of interest in this study. Each key strategy houses a large number of

assessment techniques (see Wiliam and Leahy, 2015). Some of these will be described in the findings of the current study.

Theory

Three theoretical perspectives are combined in the analytical toolbox: i) A governmentality perspective (Foucault, 1978/1991b; Rose, 1999) is used to answer the analytical questions *how* and *in what direction* governance is operating through the guiding tool of AfL.

ii) A performativity perspective (Ball, 2000; 2003) is used to answer the analytical question *what is produced* under different conditions of governance in the formative assessment practice.

iii) A didactic perspective serves as a way of ‘holding complexity’ (Hudson, 2002) by means of the teaching and learning triangle.

Research design

In order to find answers to the research question a mixed method of group interviews, lesson observations and semi-structured interviews with both students and teachers was used (see Patton, 2002; Ennis & Chen, 2012). Five female and three male PEH teachers took part in three group interviews, within a period of six months, about their ways of working with AfL (Tolgfors & Öhman, 2016). In addition four classes and two male PE teachers at two different upper secondary schools were purposefully selected by ‘intensity sampling’, which implies “information-rich cases that manifest the phenomenon intensely, but not extremely, for example, good students/poor students; above average/below average” (Patton, 2002, p. 243). The material was complemented by field notes and some authentic written assignments that were common within the specific assessment practices.

The first step of the analysis – focusing on *how* AfL is performed – is conducted by reformulating the five key strategies of AfL into questions that are posed to the material. For instance: ‘How are the learning intentions clarified and shared with the students?’ (See key strategy 1, Wiliam, 2011a). All the data answering to that question is coded as category number one. The same procedure is repeated in order to categorise the rest of the material, based on the four remaining key strategies.

In the second step of the analysis, governance implies that people's actions contribute to other people's actions being re-orientated, corrected or strengthened in specific directions (Öhman, 2010). The teachers' and students' interaction within and descriptions of the formative assessment practice show what actions that are possible or not. When analysing the material, both oral statements and embodied actions were identified as representative of governance in different directions within the tension field between freedom and control.

The performativity perspective is used for the analysis of the cultural patterns that take form within the formative assessment practice of PEH under various conditions of governance. The cultural patterns are regarded as *fabrications* (cf. Evans et al., 2008; Wetherell, 1998), named after their most prominent features. The last step of the analysis focuses on what triadic relations that are established in the different fabrications. That is, what teacher and student subjects that are constituted and what subject content that is produced in the formative assessment practice of PEH under different circumstances.

In this summary a few quotations from the empirical material are accompanied by interpretations in order to facilitate a verification of the analysis. The codes after each quotation M1, M2, M3, F1, F2 and F3 represent six of the teachers in the teacher learning community, where M stands for male and F for female. M4 is a male teacher in the field study, where M2 took part as well. Some student voices are also represented.

Findings

The findings show five contrasting versions of AfL *as*: i) empowerment, ii) physical activation, iii) grade generation, iv) constructive alignment v) negotiation.

AfL as empowerment

Governance through freedom operates when the teacher promotes the students' autonomy in the teaching and learning practice. Students may influence the planning of the lessons in different ways. For instance, a teacher (M3) engages students who are for some reason prevented from joining in the physical activities by turning the goals of the course into how-questions followed by the learning intentions. The students are

thus challenged to contribute their own ideas about how to reach the goals, which could in turn increase their motivation – especially if they are allowed to follow their plan afterwards.

Individual or group exercises involving some kind of problem-solving are used to stimulate students' creativity. The physical training and outdoor activities that the students carry out in their leisure time are often included in the education. These experiences are followed up by oral presentations or written reports, which facilitate an authentic assessment. A representative example of governance through freedom in outdoor education is:

If they come up with their own ideas about what to do out of doors in their leisure time, I think it's more efficient. When we're hiking together they just follow me, without thinking or taking responsibility for the cooking etc. (M2)

In this excerpt, the teacher emphasises the benefits of the students' self-regulation and claims that they will learn more if they take responsibility for the outdoor activities themselves and do not just follow or wait for him to tell them what to do. This way of reasoning corresponds with the fifth key strategy of AfL: 'Activating students as owners of their own learning'. Following their experiences in nature, the students then give a presentation to the class about their different choices and discuss various aspects of outdoor life in relation to the learning intentions. The kind of governance that takes place here is not characterised by coercion, but is rather about creating conditions for *freedom of choice*, *personal responsibility* and *creativity*. However, the requirement for students to collate and to publically present what they have learned after each learning activity indicates that the governance through freedom is still regulated in one way or another. The students' learning outcomes are monitored in order to facilitate an evaluation by the teacher's inspecting gaze.

Another example is taken from a teacher's reflections about a training log, where the individual student is supposed to set up a goal, decide how to reach it and evaluate his or her progress in pursuit of it:

And if they can see that they have come closer to the goal, one hopes that they realise that this might be a good way of training. And who has

come to that conclusion? Well, I'm not the one who has told them what to do! (M1)

Once again the teacher expresses himself in a way that highlights the importance of the individual's autonomy. Freedom that embraces self-regulation is not about forcing students to act in specific ways, but rather about empowering them in their willingness to take responsibility for their own actions. The words "*I'm not the one who has told them what to do*" point to how the process of self-governance is staged. The teacher says that it is not he who decides what the students should do to reach the goals, but that it is up to the students to decide and to take personal responsibility for their choices. When promoting the individual's freedom of choice and responsibility, the feedback may also be perceived as valid for other knowledge areas of the PEH course and later on in life. This is what characterises feedback at a process level, as opposed to comments regarding a specific exercise. A frequent use of this strategy implies that AfL can be understood as *empowerment*, manifested through the student's self-regulation in the direction of life-long learning.

So, what triadic relation is established in the fabrication of AfL as empowerment? In the empirical examples the students are invited to take an active part in the planning of the course and to reach the goals in various ways. In this way the *individualised* subject content is characterised by *flexibility* and *diversity*. During the learning process the teacher serves as a *coach* for the individual student by means of authentic assessment, in that his or her experiences from life outside school are taken into consideration in the assessment. The student's opportunity to choose and take responsibility for his or her own way of reaching the learning intentions is a characteristic feature of this version of AfL. Thus, the *autonomous* and *creative* student is constituted.

This does not necessarily mean that governance through freedom is appreciated by all students in the teaching and learning practice. The pressure to take responsibility for one's own learning may be too hard to handle for some students. Then another version of AfL appears.

AfL as physical activation

One of the teachers in the study explains that he thinks feedback may be harmful to the students, if they are not prepared to act in line with the recommendations. That is why he has decided not to push them too hard, by means of coaching. As he usually does not talk that much about the gap between the learning intentions and the students' present situation, few of the students are aware of the goals and the assessment criteria of the subject. A couple of girls express their frustration about this situation:

We are supposed to get feedback, aren't we? (Girl 1)

Are we supposed to ask him for feedback? Isn't it the teacher's duty to tell us how we're doing? (Girl 2)

The teacher, on the other hand, tells me that he has introduced them to the syllabus and organised certain group meetings for coaching, even though many students choose not to attend on such occasions. That is why they are not informed about their present location on their way to goal attainment.

When I had the opportunity to observe a lesson, led by two of the students, they let their class mates play two different ball games. After the lesson a session of peer assessment was organised. The teacher asked the class to give the leaders "two stars and a wish", which is a typical assessment technique within AfL. The group mentioned that the games were amusing and that it was positive that most of the students joined in, but that the leaders could have planned some more activities for the sake of variety. It was obvious that the peer assessment was not grounded in the curriculum. The values in focus were rather rooted in the 'physical activity discourse' that has been predominant in the Swedish school subject of PE for a long time. 'Joy of movement', 'cooperation', 'to join in' and 'to get a good work out' are norms that take over, if the learning intentions in the syllabus are not articulated. I asked the leaders what goals they had had in mind when planning the lesson. They had no idea and the teacher had not told them that they were supposed to reach any particular goals either.

This fabrication of AfL is characterised by *physical activation*. The physical activity discourse rules when AfL is not grounded in the in-

tended learning outcomes in the syllabus. The subjects who are constituted in this cultural pattern are the teacher as a *fitness trainer* or a *games organiser* and the student as a *legitimate peripheral participant* in the community of practice (Wenger, 1999). The subject content mostly consists of games with the purpose of ‘joy of movement’, ‘physical training’ and ‘cooperation’, why it can be labelled *maintenance* of physical status and *entertainment* here and now.

Let us move on to the opposite side of the tension field, to examine what is performed and produced when control is operating through AfL.

AfL as grade generation

When control is the dominant form of governance in the teacher’s way of realising AfL, the exercises are formulated on the basis of the expected outcomes expressed in the knowledge criteria. In this category the training log is described in the following way:

Then we focus on endurance training. So, the students cannot choose which physical ability they would like to develop. I am the one who has decided that they should improve their stamina; that they are supposed to train three times a week at a pulse rate of 150-160 bpm and that they must be active for at least twenty minutes to make it count as endurance training. Frequency, intensity and duration are the three aspects through which the training should be analysed afterwards. (F4)

In this instance AfL can be compared with *conformative* assessment (cf. Torrance, 2012), in that the teacher’s control is exercised by means of detailed instructions and a standardised way of assessing the students’ progress. Before the training log period the students run a certain distance on time. They are also expected to take their pulses and write down how many times, if any, they needed to stop during the test. The result of the pre-test is then compared with an identical post-test as evidence of ‘physical status’ rather than ‘learning’ (AfL key strategy number two).

The students are also expected to submit written essays or reports in order to facilitate the assessment. A rubric (progression table) is usually attached to the exercise to clarify what is to be assessed, which corresponds to the first key strategy of AfL: ‘Clarifying and sharing learning

intentions with the students'. The written reports are submitted through a learning platform – an effective instrument of control that Foucault calls *surveillance*. This cyberspace platform enables the teacher to keep track of the students' achievements and to comment on things that could be developed further if they are aiming at a certain grade. Some teachers find this a powerful and helpful tool for giving feedback to the students. It is also in line with the third key strategy of AfL. One of the teachers is very fond of the learning platform called 'itslearning', because it makes it easier to keep track of the students. "I love 'itslearning'!" (F4)

Other teachers are concerned about the consequences of this new way of exercising control. One colleague commented on the use of the platform from another angle, as follows:

The question is how far one should push it, when asking the students to develop different aspects of an exercise and hand it in again. When has a student reached his or her limit and when can my feedback be perceived as though I'm giving the correct answer to the question? Should the students never feel satisfied? (F2)

Here the 'terrors of performativity' is evident (cf. Ball, 2003), as the teacher questions what kind of learning that is promoted through the provided feedback. With the teacher's feedforward, based on the assessment criteria, all the students are expected to reach the goals in the same prescribed way and in constant comparison with the set standards. A *normalisation process* takes place when students adapt to the *conformative* assessment. As written assignments are easy to compare with the assessment criteria, some teachers like to formulate a written exercise for each of the standards. As the spoken word and learning in action are more difficult to keep track of, students' ability to express themselves in writing is therefore of great importance, especially when control is the dominant form of governance in the realisation of AfL. Hence, "you get what you assess, but you don't get what you don't assess" (Torrance, 2012, p. 235). This means that the subject content tends to consist of written exercises to a greater extent than before. A couple of quotations from the empirical material that support this is:

I don't have to see the students in action as much as before in order to assess their abilities. (F2)

I am confident enough to decide if a student has passed or not (i.e. grade E), judging by their oral reflections and physical abilities. But for the higher grades, I need written evidence of learning. (M4)

The question is, what is produced in the formative assessment practice when AfL has the function of *grade generation*? In this fabrication the teacher's role is similar to that of an *administrator* of a computerised assessment practice, while students are constituted as *grade hunters* rather than knowledge hunters. When the subject content is *standardised* and the teacher gives the same feedback to all students, based on the stipulated assessment criteria, the assessment can be defined as *conformative* (cf. Torrance, 2012).

This version is not the only one when governance through control operates through AfL.

AfL as constructive alignment

When control is the dominating form of governance in the formative assessment practice, the learning intentions are clarified to the students. (Key strategy number one within AfL.) This is in favour of transparency. When the goals are shared between the teacher and the students, everybody gets a chance to live up to the predefined learning intentions in the syllabus. Teachers with systematic routines tend to divide the course into certain themes, which are focused for a number of weeks at a time. The goals and assessment criteria for each of these knowledge areas are announced in advance. A progression within each theme is planned by the teacher, in order to elicit evidence of learning. Then the teacher provides feedforward, in the integrated assessment process. Rubrics are often used to facilitate self- and peer assessment. Hence the students are active subjects within the formative assessment practice, (which is in line with key strategy number four and five of AfL). The three questions – where to go, where the student is at the moment and what is the next step? – are useful in the quest for goal attainment. A student gives his view on the feedback that is integrated in the course:

There are no cons, actually. There are only pros, if you get feedback at an early stage. Then you have time to develop, change things and learn. It would have been worthless if you only get feedback at the end of the course. (Boy 1)

The ambition to work in accordance with the syllabus produces the fabrication of AfL as *constructive alignment*. This means that AfL serves as a bridge between teaching and learning.

So, what is produced in this cultural pattern? The teacher is a *deliverer* of the *quality assured* subject content and the student is a *customer* at the other end of the delivery chain.

Not all students are willing to receive the delivery, however. Then a fifth version of AfL arises.

AfL as negotiation

The previous illustrations of AfL as governance through freedom or control should not be interpreted as a right or wrong way of realising the pedagogical approach. In fact, the governance may change direction within the tension field, because of the continuous negotiation between teachers and students which is viewed as a *power relationship* in research on governmentality (cf. Foucault, 1978/1991b; 1980). The following examples show that the direction of the governance can change from control to freedom and from freedom to control.

The dialectic relationship between freedom and control is evident when one or several students fail to submit a written exercise formulated by the teacher for the purpose of control:

If they don't hand in a written report, is the problem due to the students' attitudes or the quality of the exercise? (F3)

The teacher's reflection reveals ambivalence about how to deal with student resistance. Formal reprimands or 'warnings' that students might not pass the course can be used in such a situation. However, in this case the teacher decides to solve the problem by organising an oral exam in combination with a practical exercise. In this he is governed by the students' quiet protest against the writing assignment and decides on an alternative route.

In another scenario the teacher evaluates the learning situation and seems to focus on the collective, rather than the individual. Peer assessment or feedback groups are organised in order to give the students prerequisites for learning and correspond to the second and fourth key strategies of AfL: 'Engineering effective classroom discussions, tasks

and activities that elicit evidence of learning' and 'activating students as learning resources for one another'.

A holistic approach to practice and theory can be claimed when physical activities are followed by group reflections. An example of this is when a teacher describes a situation in which peer assessment takes place. The anecdote reveals a moment when the governance changes direction in the tension field between freedom and control. Once again the exercise referred to is a kind of logbook, in which the student is expected to work in line with an individual goal and reflect on lifestyle and health issues. The initial freedom of choice is unlimited, although the students are obviously strongly influenced by the dominant norms regarding body ideals in society:

More or less all the boys wanted to gain body mass, while all the girls wished to lose weight. (F3)

These norms can prove problematic if they lead to health goals that are not appropriate for everyone in the class:

Well, there was a girl... it didn't feel good at all, when she told us that her goal was to lose weight. That was not easy to deal with, because she was already extremely thin (F3).

The teacher, acting as a *moderator*, and a feedback group of girls, some of whom were overweight, tried to convince the girl to choose another goal for her logbook:

She insisted that she was big compared to the women in her family and to the way she had looked before. At the same time she complained about being tired and related that problem to her weight. Then we discussed BMI and how to relate to that as a guideline. We asked her about eating habits and whether she got enough fresh air. After a while she seemed to realise that she probably didn't need to lose weight at all. What she needed was to eat healthier food and get more fresh air on a regular basis, in order to feel more alert. (F3)

It is clear that the individual is only free to choose if the choice corresponds with the dominating norms in society as well as in the community of practice. The governance changes direction from freedom to control, characterised by disciplinary normalisation. The student in the

example only becomes free when she acts in line with the normative framework and views lifestyle and health issues in accordance with this.

The question is what triadic relation that is established between the teacher, student and subject content when AfL is characterised by *negotiation*? When adapting to the students' specific needs, some learning intentions may be emphasised more than others, which denotes *transformative* assessment (cf. Torrance, 2012). As *negotiators* the students may collectively influence the assessment procedures by resisting assessment techniques they do not like or agree with. This silent protest is something the teacher has to act upon. Thus s/he is constituted as a *moderator* in the assessment practice, where the subject content is *negotiable*.

Discussion

The findings highlight five contrasting versions of AfL in PEH, named after their most prominent features or functions, AfL as: i) Empowerment, ii) Physical Activation, iii) Grade Generation, iv) Constructive Alignment, v) Negotiation.

The motto “you get what you assess; you don't get what you don't assess” (Torrance, 2012) means that these versions of AfL promote different kinds of learning, such as: i) increased autonomy, ii) participation in a community of practice, iii) criteria compliance, iv) acquisition of prescribed abilities, v) group development. Moreover, “among the products of discursive practices are the very persons who engage in them” (Davies & Harré, 2001). This implies that different teacher and student subjects are constituted in the contrasting cultural patterns of the formative assessment practice. Consequently, new winners and losers will be fostered in PEH depending on which version of AfL is predominant.

To sum up, a great challenge for today's teachers, who meet a lot of students with different prerequisites, needs and earlier experiences of PEH, is to find an appropriate balance between the different versions of AfL. These are all part of a bigger piece of fabric. From a socio-cultural perspective on learning, the potential of the collective must be utilised in an era of test driven accountability and individual responsibility. One of the PEH teachers says: “It's an arena where we are supposed to come up with something together”. Embodied learning and

oral reflections should be regarded as equally important and valid knowledge as written evidence of learning. Otherwise there is a risk of a counterproductive dualism between theory/practice in the subject of PEH. A student's view of "two subjects in one" is not what is intended in the Swedish syllabus.

The big idea of AfL is to adopt the teaching to the students and not the students to the standards. This means that accountability motives must not overpower the promotion of individual growth and group development. Thus, the focus in the formative assessment practice of PEH should be progression rather than achievement.

Referenser

- Alexander, Bryant K., Anderson, Gary L. & Gallegos, Bernardo P. (red.) (2005): *Performance Theories in Education. Power, Pedagogy, and the Politics of Identity*. London: LEA.
- Alm, Johan (2015): *Lärandematriser - att få eleven att förstå*. Gothia fortbildning AB
- Annerstedt, Claes (1989): *Skolgymnastikens utveckling i Sverige*. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Annerstedt, Claes (1991): *Idrottslärarna och idrottsämnet: utveckling, mål, kompetens: ett didaktiskt perspektiv*. Göteborgs universitet.
- Annerstedt, Claes (red.) (1995): *Idrottsdidaktisk reflektion*. Varberg: Multicare Förlag AB.
- Annerstedt, Claes (2001): *Idrottsundervisning. Ämnet idrott och hälsas didaktik*, Göteborg: Multicare Förlag AB.
- Annerstedt, Claes (2008): Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318. Routledge.
- 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), 97-115.
- Assessment Reform Group (2002): *Assessment for Learning: 10 principles*.
- Backman, Erik & Pearson, Phil (2016): 'We should assess the students in more authentic situations' Swedish PE teacher educators' views of the meaning of movement skills for future PE teachers. *European Physical Education Review*, 22(1), 47-64.
- Bailey, Richard, Armour, Kathleen, Kirk, David, Jess, Mike, Pickup, Ian, Sandford, Rachel & Education, B. P. (2009): The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research papers in education*, 24(1), 1-27.

- Ball, Stephen J. (2000): Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society?. *The Australian Educational Researcher*, 27(2), 1-23.
- Ball, Stephen J. (2003): The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, Stephen J. (2015): Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism?. *British Journal of Sociology of Education*, 1-18.
- Ball, Stephen J., Maguire, Meg, Braun, Annette, Perryman, Jane & Hoskins, Kate (2012a): Assessment technologies in schools: 'deliverology' and the 'play of dominations', *Research Papers in Education*, 27(5), 513-533.
- Ball, Stephen J., Maguire, Meg & Braun, Annette (2012b): *How Schools Do Policy. Policy enactments in secondary schools*. London och New York: Routledge.
- Barker, Dean & Quennerstedt, Mikael (2016): Power and group work in physical education A Foucauldian perspective. *European Physical Education Review*, 1356336X15620716.
- Beach, Dennis & Dovemark, Marianne (2009): Making 'right' choices? An ethnographic account of creativity, performativity and personalised learning policy, concepts and practices. *Oxford Review of Education*, 35(6), 689-704.
- Bennett, Randy E. (2011): Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- Bergh, Andreas, Englund, Tomas & Löfdahl Hultman, Annica (2016): *A Study of Local Enactment of the 'Advanced Teacher Reform' in Sweden*. Paper presenterat vid ECER-konferens i Dublin, Irland, augusti 2016.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (red.)(2005): *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, Gert J.J. (2011): *God utbildning i mätningens tidevarv. Avancerade studier i pedagogik*. Stockholm: Liber.

- Black, Paul, Harrison, Chris, Lee, Clara, Marshall, Bethan & Wiliam, Dylan (2002): *Working inside the black box. Assessment for learning in the classroom*, London: GL Assessment.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998): Assessment and classroom learning. *Assessment in education*, 5(1), 7-74.
- Black, Paul, McCormick, Robert, James, Mary & Pedder, David (2006): Learning how to learn and assessment for learning: A theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, 21(02), 119-132.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (2009): Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5-31.
- Broadfoot, Patricia (1999): Empowerment or performativity? English assessment policy in the late twentieth century, paper presented to the *British Education Research Association Conference*.
- Broadfoot, Patricia (2002): Beware the Consequences of Assessment! *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 9(3), 285-288.
- Broadfoot, Patricia, Daugherty, Richard, Gardner, John, Harlen, Wynne, James, Mary & Stobart, Gordon (2002): *Assessment for learning: 10 principles*. Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education.
- Broadfoot, Patricia & Black, Paul (2004): Redefining assessment? The first ten years of Assessment in Education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(1), 7-26.
- Butler, Judith (1990): *Gender trouble*. New York: Routledge.
- Börjesson, Mats (2003): *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Cale, Lorraine, Harris, Jo & Chen, Ming H. (2014): Monitoring health, activity and fitness in physical education: its current and future state of health. *Sport, Education and Society*, 19(4), 376-397.

- Carlgren, Ingrid (2011): From Teaching to Learning: The end of Teaching or a Paradigmatic Shift in Teachers' Work? I Hudson, Brian & Meyer, Meinert A. (red.) (2011): *Beyond Fragmentation: DIDACTICS, LEARNING AND TEACHING IN EUROPE*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- Carlgren, Ingrid (2016): Skuggan. Undervisning och läroplanens janusansikte. *Skola och Samhälle*. [S.O.S] skolaochsamhalle.se.
- Carli, Barbro (2004): *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg studies in educational sciences 203. Göteborg Universitet.
- Chan, Kaycee, Hay, Peter & Tinning, Richard (2011): Understanding the pedagogic discourse of assessment in Physical Education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(1), 3-18.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith (red.) (2011): *Research Methods in Education 7th Edition*. London & New York: Routledge.
- Coombs, Steven (2012): *Assessment for Learning: A reconceptualization*. Bath Spa University: BERA paper.
- Dahlgren, Lars Ove, Fejes, Andreas, Abrandt-Dahlgren, Madeleine & Trowald, Nils (2009): Grading systems, features of assessment and students' approaches to learning. *Teaching in Higher Education*, 14(2), 185-194. Routledge.
- Dann, Ruth (2014): Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 149-166.
- Davies, Bronwyn & Harré, Rom (2001): Positioning: The Discursive Production of Selves. I Wetherell, Margaret, Taylor, Stephanie & Yates, Simeon J. (red.) (2001): *Discourse Theory and Practice*. London: Sage.
- Dean, Mitchell (2007): *Governing societies*. Maidenhead: Open University Press.

- Dean, Mitchell (2010): *Governmentality. Power and rule in modern society*. 2nd edition. Sage.
- DinanThompson, Maree & Penney, Dawn (2015): Assessment literacy in primary physical education. *European Physical Education Review*. 1-19.
- Ekberg, Jan-Eric (2009): *Mellan fysisk bildning och aktivering. En studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9*. Malmö Studies in Educational Sciences. No. 46. Malmö Högskola.
- Elvstrand, Helene, Högberg, Ronny & Nordvall, Henrik (2009): Analysarbete inom fältforskning. I Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.) (2009): *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Englund, Tomas (2011): *Mellan utbildningsvetenskap och utbildningspolitik. I antologin Utbildningsvetenskapens kärna – Läraryrkets innersta väsen?* Lärarnas Riksförbund, Gleerups.
- Engström, Lars-Magnus (2008): Who is physically active? Cultural capital and sports participation from adolescence to middle age—a 38-year follow-up study. *Physical education and sport pedagogy*, 13(4), 319-343.
- Ennis, Catherine D. (Red.) (2016): *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies*. New York: Routledge.
- Ennis, Catherine D. & Chen, Senlin (2012): Interviews and focusgroups. I Armour, Kathleen & Macdonald, Doune (red.) (2012): *Research Methods in Physical Education and Youth Sport*. London & New York: Routledge.
- Evans, John (2013): Physical Education as porn!. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(1), 75-89.
- Evans, John & Rich, Emma (2011): Body policies and body pedagogies: every child matters in totally pedagogised schools?. *Journal of Education Policy*, 26(3), 361-379.
- Evans, John, Rich, Emma, Davies, Brian & Allwood, Rachel (2008): *Education, disordered eating and obesity discourse: Fat fabrications*. Routledge.

- Fagrell, Birgitta, Larsson, Håkan, Lundvall, Suzanne, Meckbach, Jane, Redelius, Karin, Sandahl, Björn & Lundquist Wanneberg, Pia (2009): *Forskning om genus och jämställdhet i skolämnet idrott och hälsa vid Gymnastik- och idrotthögskolan, GIH, och Stockholm universitet.*
- Fejes, Andreas (2006): *Constructing the adult learner – a governmentality analysis.* Linköping Studies in Education and Psychology No. 106. Linköping university.
- Fejes, Andreas (2008): 'What's the use of Foucault in research on life-long learning and post-compulsory education? A review of four academic journals', *Studies in the Education of Adults*, 40(1), 7-23.
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.) (2009): *Handbok i kvalitativ analys.* Stockholm: Liber.
- Fencl, Matthew J. (2014): Fun and Creative Unit Assessment Ideas for All Students in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(1), 16-21.
- Fisette, Jennifer L. & Franck, Marian D. (2012): How teachers can use PE metrics for formative assessment. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(5), 23-34.
- Forsberg, Eva & Wallin, Erik (red.) (2006): *Skolans kontrollregim - ett kontraproduktivt system för styrning?* Stockholm: HLS Förlag.
- Forsberg, Eva (2014): Utbildningens bedömningskulturer i granskningens tidevarv. *Utbildning & Demokrati*, 23(3), 53-76.
- Foucault, Michel (1977/1980): 'The Eye of Power'. I Gordon, Colin (red.): *Power/Knowledge: Selected interviews & other writings 1972 – 1977*, s. 146-165. New York: Pantheon Books.
- Foucault, Michel (1977/1980b): 'The History of Sexuality'. I Gordon, Colin (red.): *Power/Knowledge: Selected interviews & other writings 1972 – 1977*, s. 183-193. New York: Pantheon Books.
- Foucault, Michel (1978/1991): 'Questions of method'. I Burchell, Graham, Gordon, Colin & Miller, Peter (red.): *The Foucault Ef-*

fect. Studies in Governmentality, with two lectures by and an interview with Michel Foucault, s. 73-86. Chicago: The University of Chicago Press.

Foucault, Michel (1978/1991b): 'Governmentality'. I Burchell, G., Gordon C. & Miller P. (red.) *The Foucault Effect. Studies in Governmentality, with two lectures by and an interview with Michel Foucault*, s. 87-104. Chicago: The University of Chicago Press.

Foucault, Michel (1979/1994): "Omnes Et Singulatim": Toward a critique of political reason. I Fabion, James D. & Rabinow, Paul (red.): *Power*, s. 298-325. New York: The New Press.

Foucault, Michel (1982/1991): 'On the genealogy of ethics. An overview of work in progress'. I Paul Rabinow (red.) *The Foucault reader*, s. 340-372. London: Penguin Books.

Foucault, Michel (1982/1994): 'The Subject and Power'. I Fabion, James D. & Rabinow, Paul (red.): *Power*, s. 326-348. New York: The New Press.

Foucault, Michel (1982/2008): 'Självtknologier'. I Götselius, Thomas & Olsson, Ulf (red.): *Diskursernas kamp*, s. 261-292. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag.

Georgakis, Steve, Wilson, Rachel & Evans, John (2015): Authentic Assessment in Physical Education: A Case Study of Game Sense Pedagogy. *The Physical Educator, Pedagogy*, Vol 72, 67-86.

Gore, Jennifer M. (1997): On the use of Empirical Research for the Development of a Theory of Pedagogy. *Cambridge Journal of Education*, 27(2), 211-221.

Gulikers, Judith T., Bastiaens, Theo J. & Kirschner, Paul A. (2004): A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67-86.

Gundem, Björg Brandtzaeg (2011): *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gurvitch, Rachel & Lund, Jackie (2011): Theory into Practice: The (Missing) Link between Instruction and Assessment. *Strategies*, 25(1), 32-34.

- Gymnasieskola 2011 (GY11). Stockholm: Skolverket.
- Hastie, Peter & Hay, Peter (2012): Qualitative approaches. I Armour, Kathleen & Macdonald, Doune (red.) (2012): *Research Methods in Physical Education and Youth Sport*. London & New York: Routledge.
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007): The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, John (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Havnes, Anton, Smith, Kari, Dysthe, Olga & Ludvigsen, Kristine (2012): Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 21-27.
- Hay, Peter J. (2006): Assessment for learning in physical education. I Kirk, David, McDonald, Doune & O'Sullivan, Mary (red.): *The handbook of Physical Education*, p. 312-325. London: SAGE Publications.
- Hay, Peter & Penney, Dawn (2009): Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389-405. SAGE.
- Hay, Peter & Penney, Dawn (2012): *Assessment in Physical Education. A sociocultural perspective*. London: Routledge.
- Herr, Kathryn & Anderson, Gary L. (2005): *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*. Sage.
- Hirsh, Åsa & Lindberg, Viveca (2015): *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning*. Delrapport från SKOLFORSK-projektet. Vetenskapsrådets rapporter.
- Hudson, Brian (2002): Holding complexity and searching for meaning: Teaching as reflective practice, *Journal of Curriculum Studies*, 34(1): 43-57. Routledge.

- Hudson, Brian (2011): Didactical Design for Technology Enhanced Learning. I Hudson, Brian & Meyer, Meinert A. (red.) (2011): *Beyond Fragmentation: DIDACTICS, LEARNING AND TEACHING IN EUROPE*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- Håkansson, Rickard (2015): *Vad betyder OK+?: En studie om lärares dokumentationsarbete i ämnet idrott och hälsa*. Licentiatuppsats. Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan, GIH, Institutionen för idrotts- och hälsovetenskap.
- James, Mary, Black, Paul, McCormick, Robert, Pedder, David & William, Dylan (2006): Learning how to learn, in classrooms, schools and networks: Aims, design and analysis. *Research Papers in Education*, 21(02), 101-118.
- Johnson, Randall (2004): Peer assessments in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(8), 33-40.
- Jönsson, Anders (2010): *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Jönsson, Anders, Lundahl, Christian & Holmgren, Anders (2015): Evaluating a large-scale implementation of Assessment for Learning in Sweden. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 104-121.
- Karlefors, Inger (2002): *Att samverka eller...? Om idrottslärare och idrottsämnet i den svenska grundskolan*. Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet Nr 63.
- Kirk, David, Macdonald, Doune & O'Sullivan, Mary (red.) (2006): *The Handbook of Physical Education*. London: SAGE Publications.
- Kniffin, K. Michael & Baert, Helena (2015): Maximizing Learning through Assessment in Middle and High School Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 86(4), 7-16.

- Korp, Helena (2011): *Kunskapsbedömning – vad, hur och varför?* Skolverket.
- Kougioumtzis, Konstantin (2006): *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kulick, Don (2003): No. *Language and Communication*, 23, 139-155.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014): *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Håkan, Fagrell, Birgitta & Redelius, Karin (2009): Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14(1), 1-17.
- Larsson, Håkan, Fagrell, Birgitta, Johansson, Susanne, Lundvall, Suzanne, Meckbach, Jane & Redelius, Karin (2010): *Jämställda villkor i idrott och hälsa – med fokus på flickors och pojkars målluppfyllelse.* Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan.
- Larsson, Håkan & Karlefors, Inger (2015): Physical education cultures in Sweden: fitness, sports, dancing... learning?. *Sport, Education and Society*, 20(5), 573-587.
- Larsson, Staffan (2005): Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 25(1), 16-35.
- Leahy, Deana (2014): Assembling a health[y] subject: risky and shameful pedagogies in health education. *Critical Public Health*, 24:2, 171-181.
- Leirhaug, Petter E. (2015): Exploring the relationship between student grades and assessment for learning in Norwegian physical education. *European Physical Education Review*, 1356336X15606473.
- Leirhaug, Petter E. & MacPhail, Ann (2015): 'It's the other assessment that is the key': three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society*, Routledge.

- Leirhaug, Petter E. & Annerstedt, Claes (2015): Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-16.
- Leirhaug, Petter E., MacPhail, Ann & Annerstedt, Claes (2016): 'The grade alone provides no learning': investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21-36.
- Lemke, Thomas (2015): New materialisms: Foucault and the 'government of things'. *Theory, Culture & Society*, 32(4), 3-25.
- Londos, Mikael (2010): *Spelet på fältet. Relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid*. Malmö Studies in Educational Sciences No. 55. Malmö Högskola.
- Londos, Mikael (2016): Kapitel 5 idrott och hälsa. I Vallberg Roth, Ann-Christine, Gunnemyr, Per, Londos, Mikael & Lundahl, Bo (2016): *Lärares förtrogenhet med betygssättning*. Malmö University.
- López-Pastor, Victor Manuel, Kirk, David, Lorente-Catalán, Eloisa, MacPhail, Ann & Macdonald, Doune (2013): Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76. Routledge.
- Lorente-Catalán, Eloísa & Kirk, David (2013). Making the case for democratic assessment practices within a critical pedagogy of physical education teacher education. *European physical education review*, 1356336X13496004.
- Lorente-Catalán, Eloísa & Kirk, David (2016): Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review*, 22(1), 65-81.
- Lund, Jacelyn Lea & Veal, Mary Lou (2013): *Assessment Driven Instruction in Physical Education. A Standards-based Approach to Promoting and Documenting Learning*. Human Kinetics.
- Lundahl, Christian (2011): *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.

- Lundahl, Christian, Hultén Magnus & Tveit Sverre (2016): *Betygssystem i internationell belysning*. Stockholm: Skolverket.
- Läroplan för de frivilliga skolformerna 1994 (Lpf94). Stockholm: Skolverket.
- Löfdahl Hultman, Annica, Folke-Fichtelius, Maria & Löfgren, Håkan (2016): Den synliggjorda förskolan och en förändrad lärarprofession. I Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (red.) (2016): *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.
- Macey, David (1993): *The lives of Michel Foucault*. London: Vintage.
- MacPhail, Ann & Halbert, John (2010): ‘We had to do intelligent thinking during recent PE’: students’ and teachers’ experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 23-39.
- Marshall, Bethan & Jane Drummond, Mary (2006): How teachers engage with assessment for learning: Lessons from the classroom. *Research papers in education*, 21(02), 133-149.
- Mattsson, Torun (2016): *Expressiva dansuppdrag. Utmanande lärouppgifter I ämnet idrott och hälsa*. Malmö Studies in Sport Sciences, vol. 23. Bokförlaget idrottsforum.org.
- McKee, Kim (2009): Post-Foucauldian governmentality: What does it offer critical social policy analysis? *Critical Social Policy*, 29(3), 465-486. SAGE.
- Miller, Peter och Rose, Nikolas (2008): *Governing the present*. Cambridge: Polity Press.
- Mintah, Joseph K. (2003): Authentic assessment in physical education: Prevalence of use and perceived impact on students' self-concept, motivation, and skill achievement. *Measurement in physical education and exercise science*, 7(3): 161-174.
- Morawski, Jan (2010): *Mellan frihet och kontroll – om läroplanskonstruktioner i svensk skola*. Örebro universitet.

- Munday, Ian (2014): Creativity: performativity's poison or its antidote?. *Cambridge Journal of Education*, 44(3), 319-332.
- Murtagh, Lisa (2014): The motivational paradox of feedback: teacher and student perceptions, *The Curriculum Journal*, 25:4, 516-541.
- Ní Chróinín, Déidre & Cosgrave, Caitríona (2013): Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219-233.
- Palmblad, Eva & Eriksson, Bengt Erik (1995): *Kropp och Politik. Hälsoupplysning som samhällspegel*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Patton, Beth J., & Marty-Snyder, Melissa (2014): Practical Applications for Using Peer Assessment in Physical Education Teacher Education Field Experiences. *Strategies*, 27(6), 25-31.
- Patton, Michael Quinn (2002): *Qualitative research and evaluation methods, 3rd edition*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- Penney, Dawn, Brooker, Ross, Hay, Peter & Gillespie, Lorna (2009): Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421-442. Routledge.
- Perryman, Jane (2006): Panoptic performativity and school inspection regimes: disciplinary mechanisms and life under special measures, *Journal of Education Policy*, 21:2, 147-161.
- Pettersson, Daniel (2006): Internationella jämförande kunskapsmätningar. I Forsberg, Eva och Wallin, Erik (red.): *Skolans kontrollregim - ett kontraproduktivt system för styrning?* Stockholm: HLS Förlag.
- Popkewitz, Thomas S. & Brennan, Marie (1997): 'Restructuring of social and political theory in education: Foucault and social epistemology of school practices', *Educational Theory*, 47(3), 287-313.

- Price, Bob (2002): Methodological issues in nursing research. Laddered questions and qualitative data research interviews. *Journal of Advanced Nursing*, 37(3), 273-281.
- Quennerstedt, Mikael (2006): *Att lära sig hälsa*. Örebro studies in Education 15. Örebro Universitet.
- Quennerstedt, Mikael, Öhman, Marie & Eriksson, Charli (2008): Physical education in Sweden: a national evaluation. *Education-line*, 1-17.
- Quennerstedt, Mikael, Annerstedt, Claes, Barker, Dean, Karlefors, Inger, Larsson, Håkan, Redelius, Karin & Öhman, Marie (2014a): What did they learn in school today? A method for exploring aspects of learning in physical education. *European Physical Education Review*, 20(2), 282-302.
- Quennerstedt, Mikael, Öhman, Marie & Armour, Kathleen (2014b): Sport and exercise pedagogy and questions about learning. *Sport, Education and Society*, 19(7), 885-898.
- Redelius, Karin, Fagrell, Birgitta & Larsson, Håkan (2009): Symbolic capital in physical education and health. To do, to be or to know? That is the gendered question. *Sport, Education and Society* 14(2), 245-260.
- Redelius, Karin & Hay, Peter (2009): Defining, acquiring and transacting cultural capital through assessment in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 275-294.
- Redelius, Karin & Hay, Peter (2012): Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 211-225. Routledge.
- Redelius, Karin, Quennerstedt, Mikael & Öhman, Marie (2015): Communicating aims and learning goals in physical education: part of a subject for learning? *Sport, education and Society*, Routledge.

- Rimpiläinen, Sanna (2015): Multiple enactments of method, divergent hinterlands and production of multiple realities in educational research, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28:2, 137-150.
- Robinson, Ken (2011): *Out of our minds: Learning to be creative*. Capstone Publishing Ltd (a Wiley company), UK.
- Rose, Nikolas (1999): *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge University press.
- Sandahl, Björn (2005): *Ett ämne för alla? Normer och praktik i grundskolans idrottsundervisning 1962-2002*. Stockholm: Carlsons bokförlag.
- Schenker, Katarina (2011): *På spaning efter idrottsdidaktik*. Malmö Högskola, Lärarutbildningen.
- Shaw, Gerard F. (2014): Introducing rubrics to physical education teacher candidates. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 85(6), 31-37.
- Seger, Izabela (2014): *Betygssättningsprocess i ämnetidrott och hälsa: en studie om betygssättningsdilemman på högstadiet*. Licentiatuppsats. Örebro Universitet.
- Sfard, Anna (1998): On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Sivenbring, Jennie (2016): *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan*. Gothenburgh studies in educational sciences 384. Göteborgs Universitet.
- Sivesind, Kirsten (2013): Mixed images and merging semantics in European curricula. *Journal of Curriculum Studies*, 45(1), 52-66.
- Skolverkets allmänna råd: SKOLFS 2011:144. Stockholm: Skolverket.
- Starko, Alane Jordan (2010): *Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight. 4:th edition*. New York: Routledge.
- Swaffield, Sue (2011): Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 433-449.

- Svennberg, Lena (2017): *Grading in Physical Education*. Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan, GIH, 2017.
- Svennberg, Lena, Meckbach, Jane & Redelius, Karin (2016): Swedish PE teachers struggle with assessment in a criterion-referenced grading system. *Sport, Education and Society*, DOI: 10.1080/13573322.2016.1200025
- Svennberg, Lena (2016): Swedish PE teachers' understandings of legitimate movement in a criterion-referenced grading system. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-13.
- Svennberg, Lena, Meckbach, Jane & Redelius, Karin (2014): Exploring PE teachers' 'gut feelings': An attempt to verbalise and discuss teachers' internalised grading criteria. *European Physical Education Review*, 20(2), 199-214.
- Svensk författningssamling (2003): *Lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Swartling Widerström, Katarina (2005): *Att ha eller vara Kropp? En textanalytisk studie av skolämnet idrott och hälsa*. Örebro Studies in Education 11. Örebro Universitet.
- Taras, Maddelene (2005): Assessment – summative and formative – some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478.
- Taras, Maddelene (2007): Assessment for learning: Understanding theory to improve practice. *Journal of Further and higher education*, 31(4), 363-371.
- Taras, Maddelene (2009): Summative assessment: The missing link for formative assessment. *Journal of Further and Higher Education*, 33(1), 57-69.
- Tholin, Jörgen (2006): *Att kunna klara sig i okänd natur*. En studie av betyg och betygskriterier - historiska betingelser och implementering av ett nytt system. Högskolan i Borås.

- Thompson, Marnie & Wiliam, Dylan (2007): Tight but loose: A conceptual framework for scaling up school reforms. In *annual meeting of the American Educational Research Association*. Chicago, IL.
- Tidén, Anna (2016): *Bedömningar av ungas rörelseförmåga: En idrottsvetenskaplig problematisering och validering*. Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan, GIH , 2016.
- Todd, Sharon (2014): Between Body and Spirit: The Liminality of Pedagogical Relationships. *Journal of Philosophy of Education*, 48(2), 231-244.
- Tolgfors, Björn (2014): *Bedömning för lärande i ämnet idrott och hälsa. Didaktiska konsekvenser av styrning*. Licentiatuppsats. Örebro Universitet.
- Tolgfors, Björn & Öhman, Marie (2016): The implications of assessment for learning in physical education and health. *European Physical Education Review*, 22(2), 150-166.
- Torrance, Harry (2007): Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education*, 14(3), 281–294.
- Torrance, Harry (2011): Using assessment to drive the reform of schooling: Time to stop pursuing the chimera?. *British Journal of Educational Studies*, 59(4), 459-485.
- Torrance, Harry (2012): Formative assessment at the crossroads: con-formative, de-formative and trans-formative assessment. *Oxford Review of Education*, 38(3), 323-342. London: Routledge.
- Torrance, Harry (2015): Blaming the victim: assessment, examinations, and the responsabilisation of students and teachers in neo-liberal governance. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. DOI: 10.1080/01596306.2015.1104854. Routledge.
- Usher, Robin (2009): Experience, pedagogy and social practices. I Illeris, Knud (red.) (2009): *Contemporary theories of learning*.

Learning theorists...in their own words. London and New York: Routledge.

Vetenskapsrådet (2011): *God Forskningssed*. Vetenskapsrådets Rapportserie 1:2011.

Vickerman, Philip (2009): Student perspectives on formative peer assessment: An attempt to deepen learning?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 221-230.

Wahlström, Ninni (2009): *Mellan leverans och utbildning. Om lära- ren i en mål- och resultatstyrd skola*. Göteborg: Daidalos.

Wahlström, Ninni (2011): Utbildningens villkor – globalisering och lokal mångfald, *Utbildning & Demokrati*, 20(3), 29-49.

Walters, William (2012): *Governmentality. Critical Encounters*. Critical issues in global politics. London and New York: Routledge.

Webb, Louisa, Quennerstedt, Mikael & Öhman, Marie (2008): Healthy bodies: Construction of the body and health in physical education. *Sport, Education and Society*, 13(4), 353-372.

Webb, Louisa & Quennerstedt, Mikael (2010): Risky bodies: Health surveillance and teachers' embodiment of health. *International journal of qualitative studies in education*, 23(7), 785-802.

Webb, Mary & Jones, Jane (2009): Exploring tensions in developing assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(2), 165-184.

Webb, P. Taylor (2006): The choreography of accountability. *Journal of Education Policy*, 21(2), 201-214.

Weir, Tony & Connor, Sean (2009): The use of digital video in physical education. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(2), 155-171.

Wenger, Etienne (1999): *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University press.

Wetherell, Margaret (1998): Positioning and Interpretative Repertoires: Conversation Analysis and Post-Structuralism in Dialogue. *Discourse & Society*, 9(3), 387-412.

- Wetherell, Margaret (2001): Debates in Discourse Research. I Wetherell, Margaret, Taylor, Stephen & Yates, Simeon, J. (Red.) (2001): *Discourse Theory and Practice. A Reader*. London: SAGE Publications in association with the Open University.
- Wetherell, Margaret & Potter, Jonathan (1992): *Mapping the Language of Racism. Discourse and the Legitimation of Exploitation*. New York: Columbia University Press.
- Wiliam, Dylan (2010a): *Practical techniques for formative assessment*. Föreläsning i Borås, september 2010.
- Wiliam, Dylan (2010b): An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. Kapitel 2 i Andrade, Heidi & Cizek, Gregory (red.) (2010): *The handbook of formative assessment*. Routledge.
- Wiliam, Dylan, Lee, Clara, Harrison, Christine & Black, Paul (2010): Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in Education*.
- Wiliam, Dylan (2011a): What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*. 37, 3-14. Elsevier.
- Wiliam, Dylan (2011b): *Att Följa Lärande – formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Wiliam, Dylan & Leahy, Siobhán (2015): *Embedding Formative Assessment: Practical Techniques for K-12 Classrooms*. Learning Sciences International.
- Winther-Jørgensen, Marianne & Philips, Louise (1999): *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Öhman, Johan (2014): Om didaktikens möjligheter: ett pragmatiskt perspektiv. *Utbildning och Demokrati*, 23(3), 33-52.
- Öhman, Marie (2007): *Kropp och makt i rörelse*. Örebro Studies in Sociology 9. Örebro Universitet.
- Öhman, Marie (2008): Att analysera socialisationens riktning ur ett maktperspektiv. *Utbildning & Demokrati*, 17(3), 69-88.

Öhman, Marie (2010): Analysing the Direction of Socialisation from a Power Perspective. *Sport, Education & Society*, 15(4), 393–409.

Bilaga 1:

Frågeområden vid de stegvisa intervjuerna, i samband med deltagande observation av BFL i ämnet idrott och hälsa.

Handlingsnivå: (Fokuserar på *hur* de fem nyckelstrategierna i BFL realiseras)

1. Vad hände (vid en specifik situation som jag observerat) under lektionen?
2. Hur går det vanligtvis till när ni pratar om målen med undervisningen?
3. Hur ger läraren feedback till er under lektionerna eller via nätet?
4. Hur aktiveras ni elever som resurser för varandra i bedömningsprocessen?
5. På vilket sätt tar du själv ansvar för ditt lärande i ämnet idrott och hälsa?
6. Finns det någon möjlighet till elevinflytande över planering av innehåll och bedömningsformer?

Följdfrågor: Kan du ge exempel? Kan du utveckla det? Berätta mer om...

Kunskapsnivå: (Fokuserar på *vad* de vet om BFL)

1. Vad är syftet med BFL (den fortlöpande bedömningen) i ämnet idrott och hälsa?
2. Vad är idén med kamrat- och självbedömning?
3. Hur hänger den formativa bedömningen ihop med betygssättningen vid kursens slut?

Följdfrågor: Kan du ge exempel? Kan du utveckla det? Berätta mer om...

Känslomässig och värderande nivå: (Fokuserar på *upplevelser* och *konsekvenser* av BFL)

1. *Varför* agerade ni som ni gjorde vid ett visst bedömningstillfälle (som jag observerat under lektionen)?
2. *Hur kände* du i samband med det?
3. *Hur påverkas* ditt lärande av den feedback du får av läraren eller klasskamraterna?
4. *Vad händer* om en elev inte deltar i praktiken eller låter bli att lämna in en viss uppgift?
5. *Vilka för- och nackdelar* kan du se med den fortlöpande bedömningen i undervisningen?
6. *Upplever du* någon *skillnad* på bedömningens funktion i idrottsundervisningen på gymnasiet jämfört med dina tidigare erfarenheter?

Följdfrågor: Kan du ge exempel? Kan du utveckla det? Berätta mer om...

PUBLICATIONS *in the series*
ÖREBRO STUDIES IN SPORT SCIENCES

1. Gustafsson, Henrik (2007). *Burnout in competitive and elite athletes.*
2. Jouper, John (2009). *Qigong in Daily Life. Motivation and Intention to Mindful Exercise.*
3. Wählin Larsson, Britta (2009). *Skeletal Muscle in Restless Legs Syndrome (RLS) and Obstructive Sleep Apnoea Syndrome (OSAS).*
4. Johansson, Mattias (2009). *Qigong: Acute affective responses in a group of regular exercisers.*
5. Cardell, David (2009). *Barndomens oas. En tvärvetenskaplig studie av kulturindustriella intressen och organisering av evenemang genom exemplet Stadium Sports Camp.* Licentiat.
6. Isberg, Jenny (2009). *Viljan till fysisk aktivitet. En intervention avsedd att stimulera ungdomar att bli fysiskt aktiva.*
7. Oskarsson, Eva (2010). *Lateral epicondylitis. Intramuscular blood flow, pressure and metabolism in the ECRB muscle.*
8. Andersson, Helena (2010). *The physiological impact of soccer on elite female players and the effects of active recovery training.*
9. Åkesson, Joakim (2010). *Idrottens akademisering. Kunskapsproduktion och kunskapsförmedling inom idrottsforskning och högre idrottsutbildning.* Licentiat.
10. Eliason, Gabriella (2010). *Skeletal muscle characteristics and physical activity patterns in COPD.*
12. Stigell, Erik (2011). *Assessment of active commuting behaviour – walking and bicycling in Greater Stockholm.*
13. Wahlgren, Lina (2011). *Studies on Bikeability in a Metropolitan Area Using the Active Commuting Route Environment Scale (ACRES).*
14. Thiborg, Jesper (2011). *ATT GÖRA (E)SPORT: Om datorspel och sportifiering.* Licentiat.
15. Maivorsdotter, Ninitha (2012). *Idrottsutövandets estetik: En narrativ studie av meningsskapande och lärande.*
16. Hellström, John (2012). *Expert Performance in Golf.*
17. Hjälml, Sören (2014). *Utbrändhet och återhämtning bland elittränare i fotboll.*

18. Brolin, Magnus (2014). *Hälsoarbete i skolan- mer än motion, morötter och moral?* Licentiat.
19. Tolgfors, Björn (2014). *Bedömning för lärande i ämnet idrott och hälsa, didaktiska konsekvenser av styrning.* Licentiat.
20. Andreas Jacobsson (2014). *Träffar vi alltid rätt? - Lärares tal om resurser för elevers lärande i ämnet Idrott och hälsa.* Licentiat.
21. Seger, Izabela (2014). *Betygsättningsprocess i ämet idrott och hälsa. En studie om betygsättningsdilemman på högstadiet.* Licentiat.
22. Huitfeldt, Åke (2015). *Passar jag in? Nyanlända ungdomars möte med idrottsundervisning.* Licentiat.
23. Hosford-Donovan, Adrian (2015). *C-reactive protein, skeletal muscle mass and blood pressure in elderly women: observational and mechanistic links.* Licentiat.
24. Li, Jing (2016). *The Culturally Significant Key Component of Qigong, 'Heart adjustment', is Lost in Translation.* Licentiat.
25. Tolgfors, Björn (2017). *Bedömning för vilket lärande? En studie av vad bedömning för lärande blir och gör i ämnet idrott och hälsa.*