



Feedback i ämnet idrott och hälsa

- En studie om lärares feedbackrepertoar vid
undervisning i bollspel och dans

Mia Leander & Jenny Zitek

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN
Självständigt arbete avancerad nivå 82:2017
Lärarprogrammet 2013-2018
Handledare: Gunnar Teng
Examinator: Bengt Larsson

Abstract

Aim

The aim of the study was to investigate teachers' utilization and content of feedback in physical education in upper secondary schools. The purpose was also to explore whether teachers' usage and content of feedback differed in dance and ball games education. The theoretical questions to be answered were: does the formation of the activity affects given feedback by teachers in sports and health at dance and ball games activities? What types of feedback do teachers in upper secondary school use in dance and ball games activities? What types of aspects are most central in teachers' given feedback in dance and ball games activities?

Method

The method used for this study was qualitative observations on four teachers, three women and one man, at three different upper secondary schools all located within Stockholm. Each observation was recorded and supplemented by a voice recorder, which was connected to a mobile phone. The voice recording was done via an app called *Röstinspelare*.

Results

The results of the study indicated that the formation of the activity slightly impacted feedback given by the teachers. However, the result showed that the organisation of the activity impacted the most in all four teachers' repertoires of feedback. Findings also indicated that corrective feedback was dominant in all teachers' repertoires of feedback, except for one teacher whose repertoire was dominated by general positive feedback in dance. Furthermore, the results indicated a central focus on technical aspects and achievement in every teacher's feedback in both dance and ball games. Besides, a central focus was also given to tactical aspects in ball games and esthetical aspects in dance activities.

Conclusion

Findings in this study indicates how important it can be for teachers to be aware of the effects and purpose of feedback in physical education. Also, it is crucial that teachers have knowledge and understanding of how to apply feedback effectively for the different purposes, for either skill teaching or to motivate students to work harder.

Sammanfattning

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka användningen och innehållet i gymnasielärares feedback till elever vid undervisning i bollspel respektive dans. Frågeställningarna är: Har aktivitetens utformning någon påverkan på den feedback som ges av läraren i idrott och hälsa vid dans- och bollspelsundervisning? Vilka feedbacktyper använder gymnasielärare sig av vid bollspels- och dansundervisning? Vad står i fokus när feedback ges i bollspels- och dansundervisning?

Metod

Metoden som användes i denna studie var kvalitativa observationer som gjordes på fyra lärare på tre olika gymnasieskolor i närorter till Stockholm. Vid bearbetning av resultatet användes verktyget tematisk analys. Observationerna spelades in med en videokamera samt kompletterande ljudupptagning som spelades in med en mikrofon, kopplad till en mobiltelefon, genom appen *Röstinspelare*.

Resultat

Studiens resultat visar på att aktivitetens utformning hade liten påverkan på den feedback som gavs av lärarna, med undantag för en lärare som undervisade i bollspel, där beteendefeedbacken påverkades. Det som hade större påverkan var hur aktiviteten organiserades, vilket påverkade samtliga lärares feedbackrepertoarer. Det framkom även i resultatet att samtliga lärares feedbackrepertoarer dominerades av typen justerande feedback, förutom en lärares repertoar där generell positiv feedback framkom som störst vid undervisningen i dans. Det fanns också ett fokus på teknik och prestation i samtliga lärares återkoppling i dans och bollspel. I bollspel utmärkte sig även ett särskilt fokus på taktik och spelförståelse i den feedback som gavs, men estetiska aspekter visade sig vara centralt i den feedback som gavs av lärarna vid dansundervisning.

Slutsats

Slutsatsen är att samtliga lärare för denna studie använde justerande feedback till övervägande del och att aktivitetens utformning i dans respektive bollspel inte skiljde sig avsevärt från varandra. Utifrån denna slutsats kan det vara av betydelse att som lärare vara medveten om feedbackens påverkan. Syftet med undervisningen är viktigt för att ge relevant feedback samt att ha kunskap om vilken feedbacktyp som lämpar sig bäst vid färdighetsinläring eller för att skapa motivation.

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
2. Bakgrund och tidigare forskning.....	6
2.1 Feedback som begrepp	6
2.2 Inre och yttre motivation	7
2.3 Feedback i skolans undervisning i idrott och hälsa.....	8
2.3.1 Formativ och summativ bedömning i skolans idrott- och hälsoundervisning i gymnasiet	8
2.3.2 Tilläggsfeedback och beteendefeedback	9
2.3.3 Kollektiv feedback	10
2.4 Utmaningar och risker vid feedback	11
3. Teoretiskt ramverk	12
4. Syfte och frågeställningar	16
5. Metod.....	16
5.1 Val av metod	17
5.2 Urval.....	17
5.3 Genomförande.....	18
5.4 Bearbetning och analysmetod	19
5.6 Tillförlitlighet	19
5.6 Forskningsetiska principer	20
6. Resultat och analys.....	21
6.1 Har aktivitetens utformning någon påverkan på den feedback som ges av läraren i idrott och hälsa vid dans- och bollspelsundervisning?	21
6.2 Vilka feedbacktyper använder gymnasielärare sig av vid bollspels- och dansundervisning?.....	25
6.3 Vad står i fokus när feedback ges i bollspels- och dansundervisning?	28
6.4 Sammanfattning av resultatet	31
7. Sammanfattande diskussion.....	32
7.1 Resultatdiskussion.....	32
7.2 Metoddiskussion.....	35
7.3 Slutsats	36
8. Käll- och litteraturförteckning.....	37

Bilaga 1 Käll- och litteratursökning

Bilaga 2 Informationsbrev

1. Inledning

Verkligheten för lärare i idrott och hälsa är att under några sekunder observera, iaktta och därefter ge relevant och passande feedback på utförda fysiska prestationer (Annerstedt 2007, s. 3). Detta ställer givetvis stora krav på att lärare i idrott och hälsa ska veta hur och vilken typ av feedback som bör ges till eleverna för att motivera och stimulera deras motoriska utveckling. Oftast står dock lärare och lärarstudenter i idrott och hälsa endast och iakttar elevernas aktivitet utan att kommunicera med dem om sina tankar och om deras prestationer (ibid., s. 2).

En central aspekt i att ge feedback som bör diskuteras närmare är relationen mellan lärarens feedback samt lektionen eller övningens syfte. Precis som Annerstedt (2007, s. 6) poängterar är lärare delvis begränsade av perceptionsförmågan vilket resulterar i att de inte kan observera allt på en och samma gång, utan måste välja ut vad som ska studeras hos eleven. Det är just i detta val av vad som ska observeras som lektionens syfte förstås och som bland annat har påverkan på feedback. Detta innebär att det bör vara aktivitetens syfte, med andra ord det som eleven ska lära sig, som ska observeras (Wolters 2002, s. 58; Annerstedt 2007, s. 6). Lärare bör följaktligen vara medvetna om att syftet med lektionen eller övningen styr vilken feedback som ska tillämpas för bäst resultat för inläring av rörelser. Hen måste alltså ha klart för sig vilka förmågor eller kunskaper som ska tillskansas och vilken återkoppling som kan gynna detta mest för att inläringen ska bli optimal.

Historiskt sett har ämnet idrott och hälsa förknippats med aktivitet och mindre fokus på lärande (Öhman & Quennerstedt, 2008). Enligt läroplanen LGY11 ska skolans undervisning leda till kunskapsbildning hos eleven som ska bidra till ett livslångt lärande (Skolverket 2011, s. 5). Men hur sker detta lärande? En typ av lärande sker genom språket i undervisningen som är ett centralt verktyg för lärare (Schmidt & Wrisberg 2001, s. 209). Språket kan bland annat användas i lärarens dagliga återkoppling genom formativ bedömning till eleven under lektionerna, vilket även kan kallas för feedback. Skolverket (2015, s. 50 f.) har i sin kunskapsöversikt problematiserat kring varför formativ bedömning inte fått en mer central roll i undervisningen historiskt sett, eftersom formativ bedömning visat på positiva effekter på lärande (Skolverket 2015, s. 50 f.).

Eftersom formativ bedömning i form av feedback är centralt för lärandet, behöver vi kunskap och medvetenhet om hur detta verkligen realiserar i undervisningen, för att hjälpa lärare att utnyttja detta maximalt (Schmidt & Wrisberg 2001, s. 209). Tidigare forskning har främst fokuserat på vilken typ (negativ eller positiv) av feedback som är optimal för inläring av nya rörelser samt beteenden och motivation. Dock har mindre uppmärksamhet riktats på vad lärarna faktiskt använder för feedback i sin undervisning.

Det vi vet mindre om är vilken typ av feedback lärarna faktiskt ger till eleverna under lektionerna i ämnet idrott och hälsa. Det finns behov av mer kunskap om vad som sägs gällande feedback på realiseringsarenan, det vill säga i undervisningen, som kompletterar den forskning och kunskap som redan finns om vilken typ av feedback som bör ges i respektive situation. Undervisningen i idrott och hälsa kan bland annat kategoriseras i olika logiker om idrottsliga praktiker. Engström (2010) delar upp dessa logiker i en prestationslogik, träningslogik och upplevelselogik. Inom dessa finns olika handlande och språkbruk som påverkas av vilken logik som eleven och läraren agerar i, och det kan påverka vilken feedback som ges. Syftet med studien är att undersöka användningen och innehållet i gymnasielärares feedback till elever vid undervisning i bollspel respektive dans.

2. Bakgrund och tidigare forskning

Vi har valt att i kommande avsnitt presentera bakgrund och tidigare forskning i samma avsnitt.

2.1 Feedback som begrepp

Feedback eller återkoppling som det även ofta kallas kan definieras på flera olika sätt. Nationalencyklopedin definierar feedback som ett begrepp vilken innebär ”att information om det styrande systemets beteende återförs till den styrande mekanismen”.

(Nationalencyklopedin 2018). Inom psykologin innebär feedback att individen får direkt information om handlingar eller prestationer inom en begränsad tidsram (ibid.).

En annan förekommande definition av begreppet, som vanligtvis kan relateras till skolundervisningen, har Hattie och Timperley (2007, s. 102) angett och då innebär feedback: information tillhandahållen av en agent, exempelvis lärare, kamrat eller förälder gällande

aspekter av ens utförande eller förståelse. Informationen ges vanligtvis direkt efter instruktioner i syfte att delge kunskap och teknik (ibid.). Feedback kan i och med detta tolkas som en “konsekvens” av ett utförande.

En snarlik begreppsbestämning presenterar Schmidt och Wrisberg (2001, ss. 208-233) som avgränsar feedback till den information som finns tillgänglig som ett resultat av en rörelse, och som återförs till utövaren.

Syftet med denna studie är att undersöka tilläggsfeedback som innebär feedback som ges från läraren i form av återkoppling av en rörelse. Med ansats i ovan forskares definitioner, definieras feedback i denna studie som information, både verbal och icke-verbal feedback, som finns tillgänglig vid ett resultat av en rörelse.

2.2 Inre och yttre motivation

Feedback kan även relateras till individens lust och vilja att lära sig. Motivation är en fundamental egenskap hos människan, eftersom hen i grunden vill nå ny kunskap och utvecklas (Ryan & Deci 2017, s. 13). Motivation kan komma både inifrån och utifrån samt vara mer eller mindre styrd från individen själv. Forskare menar att inre motivation kommer från individen personligen och medför en inre tillfredsställelse genom ett agerande eller handling, och inte för att uppfylla något yttre syfte (ibid., s. 14). Denna typ av motivation menar de är autonom eller självstyrande och kommer från individens inre, medan motivation som är kontrollerad ofta kommer från yttre faktorer. Yttre motivation, vilken är kontrollerad, består oftast i att individen får en belöning eller bestraffning som en konsekvens av en handling. Trots att denna form av motivation i regel är kontrollerad så kan den likväl vara självstyrande av varierande grad. Detta kan exempelvis vara när handlingen eller belöningen även är önskvärd för individen själv, vilket då gör den mer autonom än kontrollerad. (ibid.)

I skolans värld kan yttre motivation, som är mer eller mindre kontrollerad, bland annat vara feedback från läraren. Motivationen är alltså en faktor som kan vara betydelsefull när en elev lär sig nya kunskaper och förmågor. Det finns internationell forskning som antyder vilken typ av feedback som kan vara fördelaktigt för olika syften av motivation i undervisningen, i idrott och hälsa. Denna forskning menar att positiv feedback har visat sig kunna vara effektivt vid “långtråkiga uppgifter” för att öka motivation hos elever eller för att motivera fortsatt lärande,

medan negativ feedback är födelaktigt för att motivera elever att prestera (Viciano, Cervelló & Ramírez-Lechuga 2016; Erturan-Ilker 2014; Magill & Anderson 2014, s. 352; Schmidt & Wrisberg 2001, s. 214 ff.). Forskning visar även på att elever som får positiv återkoppling under en aktivitet som belyser framstegen gillar också aktiviteten mer och är villiga att öva längre (Schmidt & Wrisberg 2001, s. 214; Erturan-Ilker 2014; Viciano, Cervelló & Ramírez-Lechuga 2016). Dessa resultat tyder alltså på att positiv feedback är någonting som skulle kunna påverka den inre motivationen hos eleven, och att negativ feedback kan vara en yttre motivation för att prestera.

2.3 Feedback i skolans undervisning i idrott och hälsa

Med avstamp i yttre och inre motivation kan formativ och summativ bedömning betraktas som ett centralt verktyg lärare har för att kunna påverka elevernas inre och yttre motivation för vidare utveckling.

2.3.1 Formativ och summativ bedömning i skolans idrott- och hälsoundervisning i gymnasiet

För att ett lärande ska kunna ske är det inte bara innehållet av aktiviteter som är av betydelse, utan eleverna måste även få feedback från läraren, menar Tinning, Kirk och Evans (1993, s. 173). Denna typ av feedback skulle kunna vara det som inom den svenska skolans värld kallas formativ bedömning. Det lärande som eleverna ska uppnå i idrott och hälsa är kopplat till ett antal förmågor och kunskaper, vilka uttrycks i kursplanen i LGR11, för idrott och hälsa där dessa ska kunna användas i en bredd av aktiviteter med goda rörelsekvantiteter (Skolverket 2011, s. 85). I Skolverkets (2015, s. 43) forskningsöversikt skriver de om hur skolans utbildning bör baseras på beprövade och vetenskapliga kunskaper, där formativ bedömning i den dagliga undervisningen har visat på positiva effekter på lärande. Lärarna är inte endast instruktörer av förmågor utan de ska se till att det sker ett lärande (Skolverket 2015, s 43; Tinning, Kirk & Evans 1993, s. 174; Nottingham 2013, s. 26 ff.). Detta sker bland annat när lärarna kommer med förklarande, diagnostisk och/eller utvecklande återkoppling på en elevs handlingar av en förmåga eller ett utförande (ibid.).

Formativ bedömning är en ständigt pågående process där läraren genom feedback och återkoppling till elevernas lärande kan säkerställa vilka förmågor och kunskaper som har

erhållits, enligt Skolverket (2015, s. 44). Denna feedback är även effektiv för elevens egen förmåga att synliggöra sitt eget lärande genom självreglering (Nottingham 2013, ss. 21-43; Skolverket 2015, s. 48). Lärare kan arbeta med formativ bedömning i kommunikation med eleven på olika sätt, vilka till exempel kan vara verbalt, skriftligt eller visuellt (ibid., s. 47 f.). Återkopplingen som ges som feedback bör baseras på elevens prestation eller kunskaper och inte mot eleven som person, vilket feedback i form av betyg ibland kan uppfattas vara (ibid.). Mest produktivt menar de är den feedback som syftar till att leda elevens utveckling framåt i en rörelse- eller kunskapsförmåga (ibid.).

Summativ bedömning är en annan vanligt förekommande bedömningsform i svenska skolor och handlar om att läraren summerar ett resultat i slutet av ett moment eller en kurs, vanligen i form av ett betyg (Skolverket 2016-02-12). Dock är denna typ av bedömning inte relevant för denna studie eftersom vi endast undersöker vad som sker under några enstaka lektionstillfällen, och därmed den formativa återkopplingen.

2.3.2 Tilläggsfeedback och beteendefeedback

Enligt forskare (Magill & Andersson 2014, s. 343; Annerstedt 2007, s. 3; Schmidt & Wrisberg 2001, s. 209 ff.) kan feedback som återkoppling delas upp i två generella kategorier. Den första typen av feedback, *task-intrinsic feedback*, innebär att feedback ges direkt om ett utförande till utövaren själv via våra sensoriska system, exempelvis hörsel, syn, känsel etc. (Magill & Andersson 2014, s. 343; Schmidt & Wrisberg 2001, s. 209 ff.). När en elev exempelvis ska utföra ett basketbollkast i korgen får hen omedelbar feedback då resultatet framgår genom att hen ser om bollen går i eller utanför korgen. Den andra typen av feedback kallas för *augmented feedback*, vilket kan översättas till *tilläggsfeedback* (ibid.). Det innebär att när direkt återkoppling inte finns tillgänglig (exempelvis när en elev ska bli medveten om hens fotarbete i badminton) behöver feedbacken komma från någon annan än utövaren själv (ibid.).

Siedentop och Tannehill (2000, s. 269) presenterar tilläggsfeedback utifrån en modell innehållandes fem vanliga typer av *färdighetsfeedback* som ofta används av lärare i idrott- och hälsaundervisningen. Dessa fem typer består av olika varianter av positiv feedback och korrigerande av felaktigheter (se rubrik 3.). Tinning, Kirk och Evans (1993, s. 175) har också bearbetat feedbackområdet men ur en annan aspekt, nämligen beteendet hos en individ.

Beteendefeedback handlar om ett önskvärt beteende gentemot andra och hur eleven förhåller sig till givna regler eller instruktioner inom ramen för lektionen, men även kamratskap samt normer och värderingar i undervisningen (Annerstedt, 2007, s. 3).

I denna studie kan tilläggsfeedback, återkoppling som ges av läraren, därmed förstås som två former, *färdighetsfeedback* samt *beteendefeedback* (Siedentop & Tannehill 2000; Tinning, Kirk & Evans 1993). Tilläggsfeedback är det begrepp som tillsammans med färdighets- och beteendefeedback är centralt i denna studie och används som en modell av feedbacktyper.

2.3.3 Kollektiv feedback

Trots att det finns omfattande forskning kring feedbackens roll för prestation på individnivå, (London & Sessa 2006, s. 303 se London 2003) finns det betydligt mindre skrivet om feedbackens roll till gruppen som helhet (London & Sessa 2006, se Bunderson & Sutcliffe 2003). Det kan konstateras att generell positiv feedback med fördel kan framföras kollektivt (Johansson & Karlsson 2015, s. 110 f.) Däremot bör lärare vara aktsamma att framföra individuell negativ feedback kollektivt, då detta helst ska ges enskilt till berörd elev (ibid.).

Resultat av forskning inom området visar att grupper, och även individer inom grupperna, kan ha svårigheter att utnyttja feedback när den ges individuellt och kollektivt samtidigt (DeShon et al. 2004, s. 1051). I en forskningsgenomgång om feedback kring lag inom idrotter (eller i idrottsundervisningen), konstateras att kollektiv feedback kan förbättra gruppmedlemmarnas attityd till gruppen, medan individuell feedback gynnar det individuella lärandet inom gruppen (DeShon et al. 2004, s. 1036 se Nadler 1997). Feedback som riktar sig mot hela gruppen måste föregås av att det existerar uppsatta mål för gruppen för att det ska vara produktivt (London & Sessa 2006, s. 313).

Avgränsningen för denna studie är att undersöka lärarens repertoar av återkoppling, individuell som kollektiv, det vill säga den information (verbal och icke-verbal) som finns tillgänglig som ett resultat av en rörelse. Fokus riktas på feedback i bollspel- och dansundervisning dels utifrån Siedentops och Tannehills (2000, s. 269) fem kategorier, och dels genom att använda Tinnings, Kirks och Evans (1993, s. 173 f.) begrepp om beteendefeedback. Tillsammans fokuserar de därmed på beteende- och färdighetsfeedback.

2.4 Utmaningar och risker vid feedback

Lärare generellt möter en stor utmaning i att ständigt relatera återkopplingen till aktivitetens eller lektionens syfte, och inte minst lärare i idrott och hälsa. En del forskning visar på att positiv feedback av vad som var rätt i ett utförande, ger störst effekt vid färdighetsinläring (Hattie & Timperley 2007, s. 85 f.; Kluger & DeNisi 1996). Dock visar merparten av befintlig forskning på motsatsen och understryker att vid färdighetsinläring är det tvärtom feedback som innehåller information om felaktigheter i utförandet som är mest effektivt (Magill & Anderson 2014, s. 349 ff.; Weinberg & Gould 2014, s. 126). Forskningsresultat visar särskilt på att information i feedback som delger felaktigheter i utförandet är produktivt för individens förmåga att kunna överföra kunskaper till andra situationer och rörelser (Magill & Anderson 2014, s. 352; Schmidt & Wrisberg 2001, s. 212; Hattie och Timperley 2007, s. 83 f.). Denna typ av feedback leder även till att individen kan använda sina kunskaper i olika miljöer och situationer, samt lär sig att "själv-korrigera" under själva utförandet (Magill & Anderson 2014, 351; Hattie & Yates 2014, s. 89; Hattie och Timperley 2007, s. 83 f.).

Ett fåtal studier har undersökt hur ofta feedback bör ges till eleverna för optimal effekt vid rörelseinläring. Forskning (Dombrowski 1995 se Annerstedt 2007, s. 10; Magill & Anderson, 2014, s. 370 ff.) visar att lärare bör undvika att ge allt för många tips och korrigeringar kring ett rörelseutförande eftersom det inte bara kan uppfattas som negativt, utan även att det blir för mycket att tänka på för utövaren. Ytterligare en risk med feedback är att den kan ha en beroendeskapande funktion, främst vid justerande feedback menar Schmidt och Wrisberg (2001, s. 217). Istället för att lita på sin egen förmåga, menar de att elever som för ofta får justerande feedback av läraren helt enkelt blir beroende av den. Detta menar de också kan bli en framtida börda för läraren då dessa elever lätt blir "tidstjuvar", vilket betyder att dessa elever kräver mer uppmärksamhet av läraren (ibid.).

Många skulle anse att beröm är positivt för lärande. Dock visar forskning på att det finns flera risker med beröm. Hattie (2014, s. 92) konstaterar att för mycket beröm är direkt improduktivt och att upprepande och förutsägbar förstärkning leder till en osjälvständighet hos individen som inte längre behöver anstränga sig, vilket verkar negativt för fortsatt lärande (ibid.). Beröm är någonting som forskning håller som ineffektivt, eftersom det är relativt innehållsfattigt och förstärker egentligen redan etablerade handlingar och anger inte "vad" som var bra (Öhman 2007, s. 122; Skolverket 2015, s. 48; Kluger & DeNisi 1996; Hattie

2014, s. 92). Öhman (2007, s. 127 f.) menar även att beröm som eleverna erhåller från läraren oftast saknar förankring i ett syfte för ett lärande hos eleven.

De negativa aspekterna av att elever får rättande feedback eller “negativ feedback” bör kort belysas i denna studie. Ett problem vid användning av negativ feedback när korrigeringarna består av vilka “fel” eleven gör, är när läraren inte har tillräckligt med kunskaper om färdigheten (Wolters 2002 se Annerstedt 2002, s. 70). Risker med detta är att läraren inte alls uppmärksammar elevens egentliga “fel” eller att läraren påpekar inbillade eller förmodade “fel”. Har läraren däremot kunskaper om syftet med uppgiften, färdigheten samt elevens förkunskaper och kompetens kan adekvat feedback riktas mot eleven (ibid.).

Sammanfattningsvis tyder forskning på att positiv feedback är fördelaktig för motivation medan aspekter kring felaktigheter i utförandet är mest slagkraftig vid färdighetsinläring. Däremot hävdar forskning att generell positiv feedback eller beröm kan bli bekymmersamt om det ges för ofta eller inte innehåller information om vad som var “bra”. Problem med rättande eller negativ feedback uppstår när lärare inte har tillräckliga kunskaper för att ge lämplig feedback.

Få studier har riktat intresse på beteende- och färdighetsfeedback på realiseringsarenan, som är de typer av feedback denna studie kommer att fokusera på. I denna studie förstås färdighet- och beteendefeedback utifrån en kombinerad feedbackmodell av Siedentop & Tannehill (2000, s. 269) samt Tinning, Kirk och Evans (1993, s. 173 f.), som presenteras närmare nedan. Utifrån detta tolkas resultaten i denna studie, tillsammans med Engströms teori om praktikens logiker (2010) vilka hjälper oss att förstå hur undervisningen utformas på realiseringsarenan. Det är dessa två teoretiska verktyg som resultatet i denna studie kommer att förstås utifrån. De teoretiska ramverket presenteras närmare i nästa avsnitt.

3. Teoretiskt ramverk

Denna studie tar ansats i själva undervisningen där verkställandet av kunskaper sker, vilket även kallas för realiseringsarenan (Linde 2012, s. 73). Realiseringsarenan föregås av formuleringsarenan och transformeringsarenan vilka handlar om vilket stoff som ska finnas i läroplanen samt tolkningen av den (ibid., s. 8). Till realiseringsarenan hör ramfaktorsteorin

vilken innebär att olika faktorer påverkar undervisningen som lokaler, schema, gruppammansättning samt lärarens repertoar, vilket påverkar lärarens handlingsutrymme (ibid., s. 17 f.). Vid undervisning i ämnet idrott och hälsa, på realiseringsarenan, kan lärares repertoarer av feedback vara en faktor som påverkar undervisningen men även det innehåll som bedrivs, det vill säga om det är dans eller bollspel och vilket syfte lektionen har är även faktorer som synliggörs på realiseringsarenan. Nedanstående teoretiska ramverk kommer att användas i syfte att förstå hur feedback tar sig uttryck vid undervisning i ämnet idrott och hälsa på realiseringsarenan.

Praktikens logiker

Ett sätt att förstå faktorer som kan påverka lärarens roll på realiseringsarenan är Engströms (2010) teori om praktikernas logiker eller mening med praktikerna, utifrån olika kroppsövningskulturer inom främst idrott. Med utgångspunkt i kroppsövningskulturer har Engström (ibid., s. 50 ff.) urskilt tre huvudsakliga logiker som framträder inom olika rörelsepraktikers utövande, vilka även kan bero på individers habitus. Dessa logiker är i huvudsak *prestation*, *träning* och *upplevelse* (ibid.). *Prestation* är en logik som utgörs av tävling och rangordning, utmaning samt uttrycksformer i bemärkelsen av att jämföra resultat med andra (ibid., ss. 53 ff.). *Träning* innebär fysisk träning, rörelse- och koncentrationsförmåga samt att träna förmågan att utföra färdigheter (ibid., s. 60 ff.). Den tredje logiken är *upplevelse* och där ingår lek och rekreation, naturmöte, rörelse till musik samt samvaro med djur (ibid., s. 66 f.). Logikens centrala uppgift är att tillhandahålla principer för handlandet och agerandet inom dess "praktik", utövande. De uppfattningar som föreligger hos individerna gällande verksamhetens innehåll och mening är tecken på vilka strukturerande principer som ska gälla. (Engström 2010, s. 51)

Engström (2010, s. 56) skriver om tävling och prestation som en logik där rangordning och resultat är centralt tillsammans med regler för hur och vad. Ofta utgörs verksamheten av tävlingsidrotter som utförs enskilt eller i lag, dit bollspel i stor utsträckning hör till (ibid., s. 37). Bollspel som verksamhet kan dock även utformas utifrån lek och rekreation. Rörelse till musik ingår oftast i logiken upplevelse där fokus ligger på att spontant följa musiken, interagera med dess stämning samt takt och rytm, men kan även ta form som färdighetsträning (ibid., s. 71). Vid träning finns en logik som kalla för färdighetsträning och innehåller principer som att träning ger färdighet samt "genom träning lära sig motoriska

idrottsliga färdigheter samt utveckla god teknik” (ibid., s. 61 ff.). Till denna kan både bollspel och dans tillhöra.

En verksamhet eller aktivitet kan alltså innehålla flera logiker beroende på vilken kontext den utspelar sig i (Engström 2010, s. 73). Även enskilda individer kan uppträda efter olika logiker inom en och samma verksamhet, det vill säga den mening man ser i utövandet kan skilja sig åt mellan personer som deltar i samma aktivitet (ibid., s. 74 ff.). Bollspel och dans är alltså inte knutna till sina traditionella logiker utan kan utövas utifrån andra logikers handlingsprinciper och mening, som exempelvis prestation, träning eller upplevelse.

I denna studie kommer feedback att analyseras utifrån dessa logiker och deras principer för utövandet. Engströms teori om praktikens logiker kan hjälpa oss att förstå den feedback som ges till eleverna relaterat till lektionens syfte, med andra ord praktikens logik.

Kategorisering av feedback

Med avstamp i teoriavsnittet kommer vi att avgränsa feedbackområdet och använda en feedbackmodell med tillhörande begrepp som utvecklats av Siedentop och Tannehill (2000). Till denna kompletteras även begrepp från Tinning, Kirk och Evans (1993). I denna studie används dessa som en kategoriseringsmodell, innehållandes totalt sex kategorier av feedback. Avsikten är att kunna organisera det som sägs av lärarna gällande feedback samt att underlätta tolkningen av vad som förmedlas av de observerade lärarna och hur det eventuellt kan påverka eleverna.

Siedentop och Tannehill (2000, s. 269) kategoriserar feedback i fem olika typer som används i undervisningen idrott och hälsa. Den första typen kallas *generell positiv feedback* och dess mål är att stötta elevförsök och skapa ett positivt inlärningsklimat. Några exempel på generell positiv feedback är: “Fin passning!”, “Det där är bättre!”, “Bra.”, “Det där är rätt tänkt”. Den andra varianten av feedback benämns som *icke-verbal positiv feedback* vars mening är densamma som ovan men kan förstärkas med kroppsspråk. Följande exempel är vanligt förekommande inom icke-verbal positiv feedback som kan ta sig uttryck som i att klappa händerna, ge tummen upp, en klapp på axeln eller klia sig i huvudet. Förutom ovan nämnda finns en tredje typ av feedback som heter *positiv specifik feedback* vars mening är att ge specifik information om vad som gjordes korrekt i ett utförande. Typiska kommentarer inom

denna kategori av feedback är: “Bra, det var precis rätt höjd och kraft”, “Fint, du hade väl pikerade ben denna gång”, “Fint, din arm var rak genom hela svingen”. (ibid.)

Den fjärde och näst sista typen av feedback benämns *justerande feedback* och har som syfte att ge feedback om vad som var fel samt att korrigera felaktiga utföranden med specifik information (Siedentop & Tannehill 2000, s. 269). Exempel på justerande feedback är: “Du behöver hålla kvar din position längre innan du rör dig”, “Du hade öppen väg till mål och skulle ha skjutit istället, du skjuter bara med dina armar”, “Du hoppade för tidigt”. Den femte typen av feedback är *konstruktiv feedback* och syftar till att inte bara ge information om ett utförande, utan också sammankoppla utförande med utfall. Typiska kommentarer av konstruktiv feedback är: “Det där är bättre, när du lyfter på huvudet kan du se var dina medspelare är”, “Bra jobbat Sara, när du kämpar så kommer du förbättra dig snabbt”. (ibid.)

Till Siedentops och Tannehills (2000) fem kategorier eller typer av tilläggsfeedback gällande färdigheter, tillkommer i denna studie beteendefeedback som ytterligare en aspekt av feedback, vilket presenteras av Tinning, Kirk och Evans (1993, s. 175). Beteendefeedback handlar om ett önskvärt beteende gentemot andra och hur eleven förhåller sig till givna regler eller instruktioner, exempelvis att endast ta en boll från korgen, eller hur en elev borde passa bollen istället för att skjuta på mål (Tinning, Kirk & Evans 1993, s. 175; Annerstedt, 2007, s. 3).

Till feedbackmodellen finns även råd om när respektive typ bör tillämpas. Siedentop och Tannehill (2000, s. 267 ff.) rekommenderar hur feedback bör användas med hjälp av två centrala begrepp: *guided practice*, *vägledande undervisning*, samt *independent practice*, *självständig undervisning*. Vägledande undervisning sker vid kollektiv undervisning av läraren med syfte att rätta betydande fel som återfinns generellt för hela gruppen, instruera på ett annat sätt om situationen kräver detta samt erbjuda upprepade övningstillfällen. Det sistnämnda begreppet, självständig undervisning, är en undervisningsform som innebär en fortsättning av den vägledande undervisningen med syfte att ge eleverna möjlighet att befästa inlärd rörelser så att de blir automatiserade. Vid denna form agerar läraren som en handledare. (ibid.)

I denna studie kommer Siedentops och Tannehills (2000) fem kategorier av färdighetsfeedback att kombineras med Tinnings, Kirks och Evans (1993) beteendefeedback

för att förklara resultatet. Sammanfattningsvis hjälper vår bearbetning av feedbackmodellen och dess begrepp oss att förstå hur lärare använder feedback i undervisningen, medan Engströms logiker hjälper oss att tolka innehållet i den feedback som ges relaterat till lektionens syfte.

4. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka användningen och innehållet i gymnasielärares feedback till elever vid undervisning i bollspel respektive dans.

Frågeställningar:

1. Har aktivitetens utformning någon påverkan på den feedback som ges av läraren i idrott och hälsa vid dans- och bollspelsundervisning?
2. Vilka feedbacktyper använder gymnasielärare sig av vid bollspels- och dansundervisning?
3. Vad står i fokus när feedback ges i bollspels- och dansundervisning?

5. Metod

För att ta reda på vilken typ av feedback som användes i undervisningen i idrott och hälsa används en kvalitativ ansats. Denna ansats är adekvat eftersom de kvalitativa forskningsidealen handlar om att söka förstå omvärlden genom tolkningar där varje individ och situation är unik (Hassmén & Hassmén 2008, s. 104). Detta innebär att det sällan går att dra generella slutsatser utifrån den data eller det resultat som studien resulterar i, men däremot kan det säga oss någonting om hur vissa människor upplever olika fenomen eller hur händelser kan uppfattas. En traditionell metod inom kvalitativ forskning är observationer där syftet är att utforska fenomen i sin sanna miljö, där det som sker är vad som sedan tolkas (ibid., s. 265). Dock finns inte möjligheter att få reda på varför de sker eller orsaker till händelser eller ageranden, men det ger däremot en begränsad inblick i en specifik situation.

5.1 Val av metod

I denna studie fanns intresset i att undersöka vad som faktiskt sker i undervisningen, det vill säga vad som faktiskt sägs gällande feedback. För att kunna ta reda på detta har ostrukturerade observationer valts som metod med filminspelning och separat ljudupptagning som komplement (Olsson & Sörensen 2011, s. 140, s. 267; Patel & Davidson 2011, s. 97). Fördelen med ostrukturerade observationer är att observatörerna kan inhämta så mycket information som möjligt om det specifika problemområdet (ibid.). Detta gav möjlighet till att fånga upp aspekter och händelser som nödvändigtvis ett observationsschema inte alltid rymmer och för att i detta fall undersöka det kvalitativa innehållet i feedback som gavs av lärare i olika situationer.

Med observation som metod kan man komma nära den naturliga miljön för det som ska studeras, vilket i denna studie är läraren i en undervisningssituation i idrott och hälsa (Hassmén & Hassmén 2008, s. 267). Trots att observation är en lämplig metod för att undersöka vad som sker i realiseringsarenan, finns faktorer som kan påverka undersökningen och resultatet. För denna undersökning kommer vi inte verka som deltagande observatörer i gruppen men däremot kommer vi att vara kända för dem. Detta på grund av att närvaron var uppenbar på grund av vår synlighet för gruppen och särskilt för läraren som observerades (Patel & Davidson 2011, s. 98). En nackdel med detta är att det kan störa både gruppens och lärarens naturliga beteende. Därför var det av vikt att låta gruppen få veta att vi skulle komma dit, vilka vi var och varför vi var där. I de bästa tänkbara förutsättningarna är det dessutom lämpligt att besöka klassen och läraren innan, i en liknande situation. Detta för att deras beteende ska bli så okonstlat som möjligt under den faktiska observationen. Dock fanns inte denna möjlighet inom den tidsram som rymdes inom denna studie och därför skedde endast en presentation av oss för gruppen. (Patel & Davidson 2011, s. 98)

5.2 Urval

Utifrån ett bekvämlighetsurval kontaktades 12 stycken lärare i idrott och hälsa på flera gymnasieskolor i Stockholmsregionen (Bryman 2011, s. 433 f.). Dessa skolor hade vi haft någon slags relation med sedan tidigare. Detta urval kom till på grund av att det underlättade för tillgången till deltagare i studien när det redan fanns en etablerad kontakt sedan tidigare. Utav dessa deltog totalt fyra lärare i idrott och hälsa, tre kvinnliga och en manlig. Att

könsfördelningen blev sådan var endast en slump utifrån de som tackade ja till att vara med i studien. Dessa lärare representerade tre gymnasieskolor, två söder och en norr om Stockholm och samtliga lärare har en lärarutbildning. Den första läraren (LD1) i studien är 29 år gammal samt har arbetat som lärare i idrott och hälsa i fem år. Den andra läraren (LB2) är 26 år och har ett års arbetserfarenhet. Den tredje läraren (LB3) är 48 år och har arbetat 22 år i yrket, och den fjärde läraren (LD4) är 38 år har varit verksam i 10 år. Förkortningen LD står för lärarna som undervisade i dans och LB för lärarna som undervisade i bollspel. Siffrorna står för observationsordningen.

Totalt observerades fyra lektioner (cirka 45-60 minuter) i idrott och hälsa, där två av dem var inom bollspel och de andra två inom dans. Innehållet i danslektionerna bestod av en danskoreografi i den ena lektionen och bugg i den andra. I bollspelslektionerna var innehållet basket respektive volleyboll. De klasser som lärarna undervisade i observationstillfällena var årskurs 2 i gymnasiet, förutom för läraren i bugg som undervisade en klass i årskurs 3 i gymnasiet.

5.3 Genomförande

Lärarna som deltog i studien kontaktades först via mail med information om studien och följdes sedan upp i vissa fall med telefonkontakt. Informationen till deltagarna innehöll syftet med studien men inte specifikt vilka feedbacktyper som skulle studeras. Detta för att undvika att lärarna skulle medvetandegöras om just de aspekterna och kanske därmed styra sitt agerande utefter vad de tror är önskvärt eller allmängiltigt. Alla observationstillfällena skedde i en idrottshall vid respektive skola som lärarna arbetade på. Innan lektionen tillfrågades lärarna vad deras syfte med lektionsinnehållet var, eftersom att det kunde påverka vilken feedback som gavs. Vid observationerna presenterade läraren oss för eleverna, där vi sedan förklarade varför vi var där och att syftet var att undersöka lärarens feedback. Därefter placerade vi oss i kanten av salen och hade en passiv roll under inspelningen i den mån att vi inte deltog i lektionsaktiviteterna.

Samtliga observationer spelades in med en filmkamera på stativ. För att säkerställa att lärarens ord hördes oavsett placering i salen, användes en mikrofon för ljudupptagning via en app som heter *Röstinspelare*, och som kan laddas ned gratis i bland annat Appstore för

iPhone. Mikrofonen var kopplad till en mobiltelefon som läraren hade i sin byxficka under lektionen.

Under datainsamlingen upptäcktes efter ett av observationstillfällena att ljudupptagningen inte spelades in korrekt på grund av tekniska problem. Denna observation ersattes av en ny observation med samma lärare och klass, en vecka senare. Aktiviteterna under dessa lektioner innehöll samma bollspel, volleyboll, med till stor del även likadana övningar som vid det första tillfället.

5.4 Bearbetning och analysmetod

Efter varje genomförd observation transkriberades lärarens feedback från ljudupptagningen, som synkroniserades med filminspelningen, för att kunna se i vilka situationer återkopplingen hade givits. I transkriberingen av insamlade data valdes endast feedbackrelaterad kommunikation utifrån vald definition av feedback vilket är både verbal och icke-verbal feedback som finns tillgänglig som ett resultat av en rörelse. Detta innebär att övrig kommunikation mellan lärare och elev valdes bort då dessa inte var relevanta för studiens syfte. Ljudupptagningen och filminspelningen lyssnades på flera gånger i följd för att säkerställa att väsentliga data inte skulle utelämnas.

För denna studie används tematisk analys som verktyg för att bearbeta data från transkriptionerna (Bryman 2011, s. 528 f.). Den tematiska analysen innebär sökning av olika teman av feedback utifrån våra frågeställningar. Detta kommer att ske med utgångspunkt i Engströms logiker (2010), prestation, träning och upplevelse såväl som Siedentops och Tannehills (2000) samt Tinnings, Kirks och Evans (1993) feedbacktyper vilka är: generell positiv feedback, icke-verbal positiv feedback, positiv specifik feedback, justerande feedback, konstruktiv feedback och beteendefeedback.

5.6 Tillförlitlighet

Studien avser att undersöka användningen och innehållet av lärares feedback till elever i idrott och hälsa, i bollspel- och dansundervisning. Inför observationerna genomfördes en pilotstudie på en av skolorna för studien, vilket ökar studiens tillförlitlighet. Detta för att testa kamerans

funktioner och vinklar, om mikrofonen tog upp tillräckligt bra ljudkvalitet och att det gick att höra läraren i fler olika situationer. Pilotstudien genomfördes dock med en annan klass och en annan lärare än de som deltog i studien. På grund av tidsskäl och praktiska möjligheter kunde den ej genomföras med någon av de deltagande lärarna eller klasserna, eller på samtliga skolor för studien. Läraren som deltog i pilotstudien var för oss bekant sedan tidigare, men uppfyllde inte kriterierna för att kunna delta i studien i övrigt.

5.6 Forskningsetiska principer

Inför denna studie har de forskningsetiska aspekterna tagits i beaktning för att skydda deltagarnas medverkan i undersökningen. Information om dessa aspekter fick lärarna via mail i form av ett informationsbrev innan observationstillfället, och även muntligt precis innan observationen. Dessa principer kommer från Vetenskapsrådet (2017) och innebar att alla medverkande lärare och elever i studien fick information om studiens syfte, vilka vi var samt vilken institution vi kom ifrån, enligt informationskravet. Utöver detta informerades även deltagarna om att de när som helst kunde välja att inte längre delta i studien och avbryta sin medverkan. Eftersom att denna observation videofilmades upplystes eleverna om att de hade rätt till att inte medverka i filminspelningen.

I enlighet med konfidentialitetskravet har fullständiga uppgifter om deltagande lärare som namn och skola ej angivits i studien, vilket deltagarna informerades om. Detta för att förhindra att obehöriga kan ta del av lärarnas identiteter. I denna studie benämns de istället med förkortningar. Viktigt att nämna är att samtliga lärare fick vetskap om att personuppgifter som kan bekräfta lärarnas identitet inte gavs till någon annan utanför studien. Gällande nyttjandekravet informerades elever och lärare om att observationsinspelningarna endast kommer användas i forskningssyfte och att ingen obehörig kommer kunna ta del av datamaterialet. Allt insamlat material kommer att raderas senast ett år efter att studien avslutats.

6. Resultat och analys

Syftet med denna studie var att undersöka användningen och innehållet i gymnasielärares feedback till elever vid undervisning i bollspel respektive dans. Resultatdelen är uppdelad i tre delar där vardera forskningsfråga utgör respektive del av vad som har framkommit av empirin. I analysen av resultatet har ett antal teman och mönster kunnat urskiljas, vilka presenteras under respektive forskningsfråga. Varje resultatdel innehåller exempel hämtade ur transkriberingen för att tydliggöra hur lärarens användning av feedback såg ut vid dessa observationer. Varje forskningsfråga avslutas med en analys där vi använder våra teoretiska begrepp om feedback.

I resultatet benämns deltagande lärare med förkortningarna LD1, LB2, LB3 samt LD4. Förkortningen LD står för lärarna som undervisade i dans och LB för lärarna som undervisade i bollspel, och siffran för i vilken ordning observationerna skedde. Relevant till resultatet är även syftet med lektionerna enligt lärarnas egna utsagor. LD1 undervisade i en dans där syftet var att lära sig förutbestämda steg i en färdig koreografi i dans utifrån elevens egen nivå. LB2 hade en lektion i basket med avsikt att träna bollteknik samt passningsspel och match. LB3 undervisade i volleyboll där syftet var att träna teknik och spela match. LD4 hade lektion i bugg där målet var att träna på koordination samt att lära sig färdiga danssteg och turer inom bugg.

Förutom dessa förklaringar och bakgrund kring lärarnas syfte med lektionerna bör även förtydligas vad begreppen individuellt och kollektivt innebär i detta resultat. Med individuellt menas feedback till en eller två elever medan kollektivt innebär feedback till en större grupp än två elever. Alla elever som nämns i resultatet har påhittade namn.

6.1 Har aktivitetens utformning någon påverkan på den feedback som ges av läraren i idrott och hälsa vid dans- och bollspelsundervisning?

Feedback i dans

Resultatet visade att aktivitetens utformning inte hade någon större påverkan på den feedback som gavs av lärare i dansundervisningen. Däremot kunde organisationen av aktiviteterna

påverka vilken feedback som gavs i dans. När hela klassen utförde en likadan rörelse samtidigt med förutbestämda steg (exempelvis ett grundsteg i bugg eller ett danssteg i en koreografi), gav båda lärarna i dans (LD1 och LD4) feedback till hela gruppen, kollektivt. Däremot när aktiviteten organiserades i små grupper eller enskilt, gavs individuell återkoppling, som mestadels var justerande feedback.

När eleverna gör samma danssteg i en danskoreografi gav LD1 kollektiv feedback till hela gruppen som var av positiv karaktär och det framträder på följande sätt:

“Bra, vi provar igen.”, ”Ah, det ser jättebra ut, härligt!” (Danskoreografi, LD1).

Justerande feedback gavs individuellt när eleverna tränade enskilt på dansen då läraren gav följande återkoppling:

“Hemligheten är att vrida in hämlarna på varje steg.”, ”Det du gör är att du tar ut hämlarna istället för att de går in.” (Träna på danskoreografin, LD1).

Även LD4 gav generell positiv feedback till hela gruppen när de tränade på grundsteg i bugg: “Bra, snyggt!”, ” Bra.”, ”Bra, snyggt, vad duktiga ni är!”, ”Yes, nu har ni det!” (Pardans i bugg LD4).

När LD4 däremot hjälpte elevparen individuellt gav hen mer justerande feedback i form av: “Gå förbi varandra.”, ”Du ska ha andra benet.” (Pardans i bugg, LD4).

Citaten ovan visar på exempel på kollektiv feedback som LD1 och LD4 gav när eleverna utförde rörelser samtidigt i stor grupp. Denna återkoppling var generell positiv feedback och innehöll inte särskilt mycket information. Några av citaten visar även på när lärarna gav justerande feedback individuellt.

Ur resultatet framkom även att när lärarna i dans själva var delaktiga i aktiviteten, vid instruering av en danskoreografi respektive grundsteg i bugg, gav de feedback kollektivt till hela gruppen och mestadels av positiv generell karaktär. Detta resultat var mer framträdande i dans än i bollspel, eftersom att båda lärarna i dans till större delen av lektionen var deltagande i aktiviteterna.

När LD1 är med och dansar en förutbestämd danskoreografi, tillsammans med eleverna, gavs följande feedback:

“Bra, jättebra.”, ”Ni kunde ju, eller hur? Bra.” (Danskoreografi, LD1).

Generell positiv feedback var även någonting som LD4 tillämpade när hen deltog med eleverna i pardans, vilket illustreras av följande citat:

“Där ja, mycket bättre.”, ”Bra, snyggt, vad duktiga ni är.” (Bugg, LD4).

I citaten ovan ges exempel på hur LD1 ger feedback till eleverna när hen är med och deltar aktivt i aktiviteterna för danslektionen i en koreografi, samt när LD4 tillsammans med en elev dansar bugg.

Feedback i bollspel

I resultatet framträder att utformningen av aktiviteten påverkade den feedback som gavs av båda lärarna i bollspel (LB2 och LB3), för vissa aktiviteter. Vid en matchliknande situation i basket eller i det riktiga spelet i volleyboll utökades lärarnas feedbackrepertoar till att använda beteendefeedback. Ofta riktade sig denna feedback kring aspekter om regler i respektive spel.

För lärare LB2 framträder beteendefeedback genom följande återkoppling:

“Innanför linjen!”, “Innanför röda linjen, innanför röda linjen, hörni.” (Nummerboll i basket, LB2). “Utanför konerna, runda dem!” (Teknikbana i basket, LB2).

Vad gäller volleybollektionen gav även LB3 uttryck för beteendefeedback och följande återkoppling framträdde:

“Utan att nudda nätet!” (Smashövning i volleyboll, LB3). “Teo, trampa på den gula linjen när du ska serva”. ”Den är inne, den är inne i spel Sara.” (Volleybollmatch, LB3).

Citaten ovan demonstrerar hur både LB2 och LB3 som undervisade i bollspel utökade sin feedbackrepertoar vid matchspel, till att ge återkoppling kring regler som gäller i de riktiga spelen för respektive sport.

Även i bollspel var organisationen av betydelse för vilken feedback som gavs av lärarna. När aktiviteterna skedde enskilt eller i mindre grupper, tenderade lärarna i bollspel att ge

individuell feedback. Denna typ av organisation var den som användes till största del av lärarna för både basket och volleyboll. Det framgår också i resultatet för bollspel att när läraren själv inte var delaktig i aktiviteten, gav hen övervägande individuell feedback till eleverna. Detta skedde främst när lärarna stod vid sidan om och betraktade aktiviteterna, exempelvis smålagsspel i basket eller volleyboll samt vid en passningsövning i basket.

Exempel som visar hur LB2 gav individuell feedback vid observation där LB2 inte var delaktig i övningen:

“Våga kalla på bollen Petra, du är helt själv där.” (Basketmatch, LB2). “Du kan öka tempot lite, Lukas.” (Teknikbana i basket, LB2). “Där ja, bra Josefin.” (Passningsövning i basket, LB2).

Även vid volleybollektionen av LB3 gick det att finna feedback som gavs individuellt när läraren inte var delaktig i övningen, genom följande återkoppling:

“Anders, här tappar du tid om du slår en boll i den här höjden, upp med den högt.”, ”Du måste tänka snabbare!” (Volleybollmatch, LB3). “Högre bollar Mohammed.” (Smashövning i volleyboll, LB3).

Dessa citat visar på hur LB2 och LB3 gav individuell feedback som de har sett utifrån både situation och elevens utförande, när de själva inte deltog i aktiviteten.

Analys

Resultatet ovan visar att aktivitetens utformning hade påverkan på lärarnas feedback i bollspel. Det framkom även att samtliga lärares feedbackrepertoarer, samt hur återkopplingen förmedlades, påverkades av hur aktiviteten var organiserad och om läraren var deltagande eller inte i dessa aktiviteter. När lärare LD1 och LD4 var deltagande i dansaktiviteterna tillämpade de den vägledande undervisningsformen och tenderade till att begränsa sin feedbackrepertoar till att mestadels endast använda en feedbacktyp (Siedentop & Tannehill 2000, s. 267 ff.). Den typ de använde mest var positiv generell feedback, av de sex feedback kategoriseringarna (Siedentop & Tannehill 2000 s. 269; Tinning, Kirk & Evans 1993 s. 175). Däremot verkade alla fyra lärare, för både dans och bollspel, variera sin repertoar av feedbacktyper när de själva inte deltog i aktiviteterna. I den självständiga undervisningen användes istället mestadels justerande feedback (Siedentop & Tannehill 2000, s. 267 ff.).

Detta betyder att när läraren var i rollen som handledare i den självständiga undervisningen blev återkopplingen mer elevcentrerad och varierad samt skedde individuellt. I rollen som vägvisare för hela klassen minskade däremot lärarens feedbackrepertoar och blev mer övergripande för gruppen som helhet.

När aktiviteterna i bollspel utformades likt matchspel framkom logiken tävling och rangordning i fokus. Detta visade sig påverka LB2 och LB3 i deras val av återkoppling som gavs till eleverna. Enligt Engström (2010, s. 53 ff.) präglas logiken tävling och rangordning av bland annat meningsbärande principer av formaliserad verksamhet med fokus på regler kring vad och hur en rörelsekultur ska utföras. I resultatet framträder att LB2s och LB3s beteendefeedback genomsyrades av denna princip då återkopplingen tydlig skiftade fokus till regler i spelet i både basket och volleyboll, vid matchspel.

6.2 Vilka feedbacktyper använder gymnasielärare sig av vid bollspels- och dansundervisning?

Justerande feedback dominerade

I resultatet framgick det att nästan samtliga lärare i denna studie använde justerade feedback mest. I förhållande till både mängden totalt samt inom varje lektion var detta den feedbacktyp som brukades allra mest inom både dans- och bollspelsundervisningen. Denna typ av återkoppling innehöll oftast information om fel i utförandet, förslag på hur rörelsen ska gå till eller hur den kan förbättras, och gavs mestadels individuellt men även i viss mån kollektivt.

Vid danslektionen av en förutbestämd koreografi gav LD1 justerande feedback som illustreras av följande citat:

“Hälarna ska ner!” (Danskoreografi, LD1). “Du kan tänka först att vi ska upp och sedan ner.”, ”Se till att ha lite gung så att du verkligen kommer upp så att du inte fastnar där nere.” (Träna på danskoreografin, LD1).

LD4 visade också på korrigerande feedback i sin bugglektion. Exempel på detta var:

“Ah, du är lite stel i handen.”, ”Lyft på tuggummibenet också, och så lite snabbare.”, ”Lyssna på takten tjejer.” (Pardans i bugg, LD4).

Vad gäller bollspel tillämpades justerande feedback av LB2 i basket vid flera olika aktiviteter i lektionen, vilket framträdde på följande sätt:

“Glöm inte bort att sikta fortfarande, vi vill fortfarande ha bollen i brösthöjd, eller hur?” (Passningsövning i basket, LB2). “Försök hitta ny yta hela tiden.” (Nummerboll i basket, LB2). “Prova öka tempot lite och se om du kan få upp blicken lite till.” (Teknikbana i basket, LB2).

Vad gäller den andra bollspelslektionen gav även LB3 denna typ av feedback i volleyboll i form av:

“Adam, se till så du stannar, Adam två fötter, stanna, och rakt upp.”, ”Öppen hand Felix, du måste ha en öppen hand!” (Smashövning i volleyboll). “Nu stressar ni igen, lugn!” (Volleybollmatch, LB3).

Citaten ovan visar på hur samtliga lärare använde justerande feedback i olika aktiviteter i sin undervisning, som gavs till elever både individuellt eller i smågrupper samt i stor grupp.

Även om nästan alla lärare tillämpade justerande feedback övervägande mest, skiljde sig en av lärarna från de övriga. LD4 gav till mycket stor del generell positiv feedback i sin dansundervisning, vilken innehöll olika steg och turer i bugg. Dessutom skiljde sig även den stora mängden av denna feedbacktyp avsevärt åt i jämförelse med övriga lärares användning av samma feedbacktyp.

Den generella positiva feedbacktypen tillämpades av LD4 under hela lektionen i bugg.

Exempel på detta var:

“Bra, snyggt, vad duktiga ni är.”, ”Bra, bra, bra!”, ”Bra, du kan ju visst.”, ”Såja, bra där!”, ”Bra, precis så.” (Pardans i bugg, LD4).

Ovan citat visar på hur LD4 till största del gav generell positiv feedback till eleverna som dansade pardans i bugg. Denna återkoppling bestod oftast av bekräftande ord som “bra”.

Konstruktiv feedback i mindre utsträckning

Förutom vilken feedbacktyp som oftast förekom hos lärarna visade även resultatet vilka feedbacktyper som var mindre förekommande. Endast en, LB3, av tre lärare gav konstruktiv

feedback till eleverna, vilken främst förmedlades individuellt. Denna återkoppling gavs av LB3 i volleybollektionen vid olika matchsituationer.

Av den konstruktiva feedback som LB3 gav var den oftast relaterad till matchsituationer och visade sig på följande sätt:

“Rickard, är du med mig när jag säger lugn? Där får du en snabb boll, spelet går snabbt, och du svarar med att spela en låg boll, då är ni rökta.” (Volleybollmatch, LB3).

Citatet ovan demonstrerar hur LB3 kopplar samman elevens rörelser med utfall, samt i detta fall även konsekvensen av utfallet. Vid denna situation har läraren i ett tidigare skede givit feedback till hela laget om att de måste lugna ner spelet.

I övrigt visade resultatet att näst intill ingen användning av positiv specifik feedback eller icke-verbal positiv gavs av lärarna, utom vid något enstaka fall. Med andra ord gavs nästintill ingen återkoppling av dessa typer i varken dans eller i bollspel.

Analys

Gemensamt för alla fyra lärares feedbackrepertoar inom dans och bollspel var den övervägande mängden justerande feedback. Däremot verkade LD4s repertoar domineras av generell positiv feedback i form av beröm i relativt stor utsträckning. I feedbackmodellen (Siedentop & Tannehill 2000, s. 269) syftar positiv generell feedback till att stötta eleverna och skapa ett positivt inlärningsklimat medan justerande feedback ämnar till att utveckla elevernas färdigheter genom att korrigera felaktiga utföranden. Det förefaller som att LD4s feedbackrepertoar var begränsad eller hade ett stort behov av att ge positiv feedback i sin undervisning av bugg.

Utifrån resultatet framgår det även att i lärarnas feedbackrepertoarer fanns det en avsaknad av positiv specifik feedback, icke-verbal feedback samt konstruktiv feedback, vilken dock förekom hos LB3 i volleyboll.

6.3 Vad står i fokus när feedback ges i bollspels- och dansundervisning?

Taktisk förståelse i fokus vid bollspel

I resultatet kunde det utläsas att feedback som gavs av lärarna i bollspel till stor del hade fokus på taktiska aspekter som rör spelet. Detta framgick tydligt i båda bollspelslektionerna av LB2 och LB3.

När LB2 gav taktisk feedback var det främst vid matchliknande situationer, då läraren återkopplade på följande sätt:

“Använd alla ytorna, nu står ni som en gröt, så använd hela ytan.” (Basketmatch, LB2).

“Undvik att komma på hälar, hela tiden rörelse, när du har släppt bollen hittar du en ny yta.” (Nummerboll i basket, LB2).

Även i volleyboll gav LB3 feedback kring taktik i volleybollspelet, vilket nedanstående citat illustrerar:

“Slå den lite längre bort Adam, på Johan, så att ni får flytta det andra laget.”, ”Nu tappar ni lugnet igen, någon måste slå upp den där så att ni kan komma tillbaka i matchen.” (Volleybollmatch, LB3).

Citat ett och två demonstrerar LB2s feedback till eleverna där återkopplingen tydligt riktades mot taktiska aspekter gällande spelet i basket. Citaten från LB3 visar på hur läraren ansåg att eleverna kunde förbättra spelet genom återkoppling inriktad på taktik.

I de tekniska och taktiska aspekterna gick det även att urskilja en viss användning av terminologi från lärarna, relaterade till bollspel. De begrepp som lärarna i bollspel ofta brukade är förknippade med den sport som utövas vid lektionstillfället, och som till exempel kunde vara sådant som “serve”, “avslut”, “yta” och “attack”.

Exempel på feedback som innehåller sportrelaterade begrepp kan ses i citaten nedan av LB2: “Försök att hitta ny yta hela tiden!” (Nummerboll i basket, LB2). “Som sagt, undvik hälar, hela tiden med på tå, använd hela ytan, upp med blicken precis som vanligt.”, ”Så Mikaela, försök hitta ny yta.” (Basketmatch, LB2).

LB3 tillämpade också liknande begrepp i sin feedback, dock relaterade till volleyboll: “Martin, du måste få topspinn på den.” (Smashövning i volleyboll, LB3). “Tänk på att du är baklinjespelare, Tim.”, ”Nu var det lite stressat, ni kommer inte till avslut, hitta lugnet, upp med hög boll och så attack.” (Volleybollmatch, LB3).

Citaten från LB2 och LB3 visar främst på feedback inriktad på taktik med begrepp som används specifikt inom sporterna basket och volleyboll. LB2 återkopplade att eleverna skulle vara taktiska och röra sig över hela planen i basket, och LB3 refererade till olika matchsituationer i volleyboll och om hur de kunde förbättra sitt spel, både som lag och individuellt.

Estetik i fokus i dans

Det som utmärkte sig i dans till skillnad från bollspel, var att i dans kunde ett visst fokus på estetiska aspekter urskiljas i några rörelseutföranden. Detta var tydligt i ord som kunde förknippas med att läraren värderade rörelsens utseende.

I danslektionen av en förutbestämd koreografi fanns ett antal exempel på feedback av LD1 som demonstrerade ett estetiskt fokus som visade sig på följande sätt:

“Tjusigt!”, ”Ah, snyggt!”, ”Ah, det ser jättebra ut, härligt.” (Danskoreografi, LD1).

Feedback av estetiskt slag gick även att urskilja i danslektionen av LD4 i bugg, vilket nedanstående citat illustrerar:

“Titta bra, snyggt!”, ”Wow, snyggt!”, ”Bra, snyggt, wow, snyggt.” (Pardans i bugg, LD4).

Ovan citat demonstrerar hur LD1 ger feedback vid en danskoreografi och hur LD4 ger återkoppling i bugg. I citaten går det att urskilja de estetiska aspekterna av elevernas rörelser i ord som beskriver dem utifrån en betraktares perspektiv.

Feedback på teknik och prestation i både dans och bollspel

Gemensamt för samtliga lärare, i både dans och bollspel, var att det till stor del fanns ett fokus på prestation samt teknik i den feedback som gavs.

När eleverna exempelvis tränade på danskoreografin gav LD1 feedback som var inriktad på teknik och prestation, yttrade sig läraren på detta sätt:

“Bra, du har den!”, ”Det du gör är att du tar ut hämlarna istället för att de går in.”

(Danskoreografi, LD1).

Även i dansundervisningen i bugg riktade LD4 återkopplingen mot det tekniska till eleverna:

“Du är fortfarande inte flexibel, du håller henne stenhårt.”, ”Lyft på foten.” (Pardans i bugg, LD4).

LB2 gav också feedback om prestation och teknik i olika basketövningar och det visade sig på följande sätt:

“Precis så, bra Alex!” (Teknikbana i basket, LB2). “Det blir ju lite så att man får ändra vinkeln på den.” (Passningsövning i basket, LB2).

Detta fokus var även giltigt för LB3 i volleyboll och bland annat i matchsituationer, då läraren gav följande feedback:

“Yes, där sitter den.”, ”Filip, raka armar när du spelar bagger, raka armar!”, ”Gabbi, ner där, och sen bara upp med den och flytta på dig.” (Volleybollmatch, LB3).

Citaten från danskoreografin visar hur LD1 riktade sin feedback till prestationen i dansen och LD4 mot tekniken i bugg som färdighet. LB2 demonstrerar återkoppling av prestation i basket, medan citatet av LB3 visar på fokus på tekniska aspekter i volleybollslag.

Analys

Vid bollspelsundervisningen kunde fokus i lärarnas feedback framförallt relateras till taktiska aspekter som innebar att utföra rörelser och handlingar i strävan mot att spela som ett lag eller att övervinna en motståndare (exempelvis ett annat lag i basket eller volleyboll). Utifrån Engströms (2010, s. 53 ff.) logiker om praktiker tenderade feedbacken att riktas mot tävling och rangordning. I lärarnas feedback som gavs i dansundervisningen kunde ett fokus på logiken uttryck istället observeras. Centralt i lärarnas feedback i dans var ord som “tjusigt” och “snyggt”, vilka kan tolkas som att utövarens (elevens) estetiska uttryck i dansundervisningen värderas av betraktaren (ibid., s. 59), det vill säga i detta fall läraren.

Ur resultatet framkom även att gemensamt för alla fyra lärares feedback, i både dans och bollspel, till övervägande del hade fokus på aspekter av logiken färdighetsträning (Engström

2010, s. 61 ff.). För denna feedback gick det att urskilja flera meningsbärande principer som är typiska för logiken. En av dessa principer är att i återkopplingen som gavs av lärarna i både bollspel och dans kunde en strävan mot en viss färdighet urskiljas, exempelvis bollteknik i basket eller olika stegkombinationer i bugg (ibid., s. 61 ff.). Ytterligare en princip inom denna logik som kan relateras till lärarnas feedback i denna studie är att “genom träning lära sig motoriska idrottsliga färdigheter samt utveckla god teknik” (ibid., s. 66). Med ansats i samtliga lektioners syften går det även att urskilja logiken prestation då alla syftade till att eleven skulle tillskansa sig förmågor ur ett investeringsvärde (ibid., s. 53 ff.). Av resultat förefaller alltså att lärarnas feedback i dans och bollspel genomsyrades av fler än en logik.

6.4 Sammanfattning av resultatet

Sammanfattningsvis visar studiens resultat på att aktivitetens utformning hade liten påverkan på den feedback som gavs av lärarna, med undantag för en lärare som undervisade i bollspel, där beteendefeedbacken påverkades. Det som var av större påverkan var hur aktiviteterna var organiserade vilket påverkade samtliga lärares feedbackrepertoarer. Det framkom även i resultatet att samtliga lärares feedbackrepertoarer dominerades av typen justerande feedback, förutom en lärares repertoar där generell positiv feedback framkom som starkast vid undervisning i dans. I samtliga lärares repertoarer av feedback förekom konstruktiv-, positiv specifik- eller icke verbal feedback i liten mängd eller ingen alls. Det fanns ett fokus på teknik och prestation i samtliga lärares återkoppling i dans och bollspel. I bollspel utmärktes även ett särskilt fokus på taktik i den feedback som gavs, medan estetiska aspekter visade sig vara centralt i den feedback som gavs av lärarna i dans.

7. Sammanfattande diskussion

Syftet med denna studie var att undersöka användningen och innehållet i gymnasielärares feedback till elever vid undervisning i bollspel respektive dans. Resultatet visade att aktivitetens utformning förutom organisationen, inte hade någon större påverkan på lärarnas feedback och att korrigerande återkoppling (justerande feedback) tillämpades främst. Vidare visade studien även att lärarnas feedback gick att relatera till “färdighetsträning” och “prestation”, enligt Engströms (2010) logiker och praktiker. I diskussionen kommer vi att i huvudsak fokusera på studiens forskningsfrågor ett och två och i något mindre omfattning diskutera fråga tre, då vi menar att de intressantaste resultaten framträdde i dessa frågor.

7.1 Resultatdiskussion

I den första frågeställningen, som handlade om aktivitetens utformning hade någon påverkan på den feedback som gavs av läraren i idrott och hälsa vid dans- och bollspelsundervisning, framkom det i studiens resultat att aktivitetens utformning inte hade någon större påverkan på lärarnas feedback, men däremot organisationen av aktiviteten. När lärarna gav återkoppling till hela gruppen användes till största del endast generell positiv feedback (Siedentop & Tannehill, 2000 s. 269; Tinning, Kirk och Evans, 1993, s. 175). Enligt Siedentop & Tannehill (2000) bör lärare i den vägledande undervisningsformen, som ofta sker vid kollektiv undervisning, bland annat rätta betydande fel som återfinns generellt för hela gruppen. Detta går emot LD1 och LD4s sätt att återkoppla i dansundervisningen då de oftast gav generell positiv feedback. Med andra ord bör LD1 och LD4, enligt Siedentop & Tannehill (2000), ha valt att ge justerande feedback till gruppen vid kollektiv undervisning. Forskning menar dock att positiv feedback bland annat kan gynna elevers attityd till gruppen samt öka motivationen hos eleverna (DeShon et al. 2004, s. 1036 se Nadler 1997; Magill & Anderson 2014, s. 352; Schmidt & Wrisberg 2001, s. 214 ff.). En möjlig anledning till att generell positiv feedback oftast gavs kollektivt av lärarna, i denna studie, kan alltså vara att de ville stärka gruppens sammanhållning genom att uppmuntra dem samt skapa ett positivt undervisningsklimat. En annan förklaring kan vara att lärarna inte känner sig säkra i att undervisa i momentet dans för att samtidigt kunna ge justerande feedback kollektivt.

Däremot, i återkopplingen som lärarna gav individuellt eller i smågrupper för både dans och bollspel, tillämpades mer än bara en feedbacktyp. Denna feedback gavs i den självständiga

undervisningen där aktiviteten ofta var organiserad i smågrupper eller enskilt, det vill säga motsatsen till kollektiv undervisning. I enlighet med Siedentop & Tannehill (2000, s. 267) bör läraren agera som handledare i den självständiga undervisningen, vilket kan vara en möjlig förklaring till lärarnas utökning av feedbackrepertoaren. Anledningen till utökningen skulle kunna bero på att när lärarna observerar, iakttar och återkopplar på individnivå framträder elevernas olika färdighetsnivåer tydligare för läraren. Detta ställer i sin tur möjligen större krav på variation i lärares feedbackrepertoar för att kunna bemöta elevernas olikheter.

Vid lärarnas användning av beteendefeedback i bollspel bestod den ofta av feedback inriktad på teknik, regler och taktik. Denna typ av feedback uppkom oftast i aktiviteter som var utformade som matchsituationer från de riktiga spelen, som utförs i tävlingssammanhang. Detta kan tolkas komma från en tävlingslogik med regler i den formaliserade verksamheten av respektive sport (Engström, 2010 s. 56). En anledning till att lärarna i bollspelsundervisningen använde denna typ av feedback, skulle kunna bottna i att de har erfarenhet av att basket och volleyboll bör präglas av den formaliserade verksamheten. Det kan även vara så att bollspel möjligen har en tradition av att utföras enligt tävlingslogiken och att förväntningarna kommer från sporten och inte från lärarna själva. Inom dansundervisningen kunde det utifrån denna förklaring vara så att lärarna kanske inte fann samma självklara logik att förhålla sig till, eller regler och normer som påverkade deras feedback i samma utsträckning. Det som lärarna dock bör vara medvetna om är att aktivitetens utformning, i det här fallet matchliknande situationer, tillsammans med feedback om regler, teknik och taktik möjligen kan förstärka logiken tävling och rangordning i undervisningen.

Som lärare bör man med fördel vara medveten om hur beteendefeedback kan påverkas av aspekter från tävlingsverksamheten. Är det verkligen nödvändigt att eleven ska kunna utföra en volleybollserve från korrekt linje? Kanske är det viktigare att eleven kan ta emot bollen och passa den och på så sätt utveckla en rörelseförmåga av exempelvis koordination med logiken träning eller lek och rekreation som utgångspunkt för verksamheten. Enligt kursplanen i idrott och hälsa, i LGY11, ska eleverna bland annat utveckla förmågor och tillämpa dessa i en bredd av aktiviteter i idrott och hälsa (Skolverket 2011, s. 85), men även kunskaper för ett livslångt lärande (ibid., s. 5). Utifrån detta står det alltså ingenting om att de ska lära sig att spela korrekt basket eller volleyboll utifrån en tävlingsverksamhet. Däremot skulle man kunna tolka lärarnas beteendefeedback kring regler och taktik som aspekter som

hör till rörelseförmågor inom olika rörelsekulturer. Att kunna taktik och teknik skulle kunna vara något som är till hjälp för eleven i sin färdighetsinläring. Kunskaper om detta kan i bästa fall leda till att eleven fortsättningsvis även utövar aktiviteten på fritiden och kan därmed påverka sin hälsa för hela livet genom att kunna delta i olika rörelsekulturer. För att undersöka mer på djupet kring detta krävs det dock mer insikt i vad lärarna själva anser och har för avsikt med sin undervisning.

För frågeställning två, som var inriktad på vilka feedbacktyper gymnasielärare använder sig av vid bollspels- och dansundervisning, tyder resultatet på i denna studie att av lärarnas feedbackrepertoar var justerande feedback den som tillämpades mest, i både dans- och bollspelsundervisningen. För att realisera den formativa bedömningen bör lärare dagligen sträva mot att ge återkoppling i sin undervisning som utvecklar eleven (Skolverket 2015, s 43 f.; Tinning, Kirk & Evans 1993, s. 174; Nottingham 2013, s. 26 ff.). Det utsagda syftet samt innehållet i de fyra observerade lektionerna (se resultat 6.0) visar att eleverna ska träna olika färdigheter där justerande feedback är mest verksam (Magill och Anderson 2014, s. 349 ff.; Weinberg och Gould 2014, s. 126). En möjlig anledning till att alla fyra lärarnas övervägande tillämpning av denna feedbacktyp kan vara att de kanske hade som motiv till att stimulera den yttre motivationen hos eleverna för att de ska prestera bättre. Forskning understryker att justerande feedback är ett fördelaktigt sätt att stimulera individens fortsatta utveckling samt minska risken för att eleverna nöjer sig och avstannar i progression mot ett lärande (Viciano, Cervelló & Ramírez-Lechuga 2016; Erturan-Ilker 2014; Magill & Anderson 2014, s. 352; Schmidt & Wrisberg 2001, s. 214 ff.). Denna tes eller påstående stärks av resultatet i vår studie som tyder på att den dominerande feedbacken som gavs (justerande feedback) även förmedlades på individnivå.

Intressant nog gick en av lärarna i dans LD4 mot strömmen av den dominerande justerande feedbacken. Hennes feedback repertoar överskuggades av generell positiv feedback jämfört med övriga lärares användning av feedbackrepertoarerna. Enligt vad forskning (Viciano, Cervelló & Ramírez-Lechuga 2016; Erturan-Ilker 2014; Magill & Anderson 2014, s. 352; Schmidt & Wrisberg 2001, s. 214 ff.) säger om syftet med beröm, kan LD4s strävan möjligtvis varit att öka motivationen hos eleverna vid bugg för att stimulera elevernas lust till att lära sig fler turer under lektionen. Dock är det ingenting som LD4 själv har uttryckt utan endast vad som går att tolka utifrån hens feedback. Med hjälp av Siedentop och Tannehill (2000, s. 269) kan LD4s stora mängd beröm av generell karaktär förstås som feedback för att

förbättra inlärningsklimatet. Precis som de internationella forskare Kluger och DeNisi (1996) samt Hattie (2014, s. 92) förklarar kan LD4s dominans av beröm också förstås som ett improduktivt verktyg för lärandet, då det är innehållsfattigt och inte ger någon information som är utvecklande. Återigen skulle detta kanske kunna förklaras med bristande kompetens eller osäkerhet hos läraren i momentet dans.

Det som framgick ur resultatet i forskningsfråga tre vilken var att undersöka vad som står i fokus när feedback ges i bollspels- och dansundervisningen. Det som kan vara värt att nämna är att fokuset i lärarnas feedback i dans och bollspel genomsyrades av fler än en logik (Engström 2010, s. 73). Resultatet i denna studie tyder på att "färdighetsträning", "prestation" samt "tävling och rangordning" var de logiker som dominerade feedbacken i praktikerna i samtliga lektioner för bollspel och dans. I bollspel visade det sig att logiken tävling och rangordning främst gav sig till uttryck vid matchspel. Engström (2010, s. 73) menar på att en verksamhet kan innehålla flera olika logiker beroende på i vilket sammanhang det utövas. Detta kan hjälpa oss att förstå varför tävling och rangordning tydligt sätts i fokus vid matchspel, vilket möjligen kan förklaras av att när sammanhanget blir två lag som ställs mot varandra träder logiken tävling och rangordning fram. Vid teknikträning som återfanns inom samma lektion som matchspel, där sammanhanget handlar om att öva på en rörelse eller färdighet, träder logiken färdighetsträning istället fram. Denna logik var även synlig för dansundervisningen där eleverna skulle lära sig korrekta utföranden av en koreograferad dans eller turer i bugg.

7.2 Metoddiskussion

Insamlandet av data vid observationerna uppfyllde studiens syfte och metoden fungerade väl för att kunna svara på studiens tre forskningsfrågor. Precis som vid de flesta kvalitativa studier finns risk för att vissa aspekter går forskaren förbi, och i detta fall feedback som kan ha undsluppit oss. Vi har dock försökt att vara så noggranna som möjligt i våra transkriptioner och tack vare vårt teoretiska ramverk förhoppningsvis fått med det mesta av empirin. I efterhand hade det varit intressant som komplement att intervjua deltagande lärare innan eller efter observationen om ett djupare resonemang kring deras lektionssyften men även vad deras kunskaper om feedback är, samt deras intentioner med given feedback. På så vis skulle våra forskningsfrågor kunna besvaras med ytterligare en till dimension.

7.3 Slutsats

Slutsatsen är att samtliga lärare för denna studie använde justerande feedback till övervägande del och att aktivitetens utformning i dans respektive bollspel inte skiljde sig avsevärt från varandra. Däremot fanns det påverkan på lärarnas feedback beroende på vilken logik som framgick i undervisningens praktik, där tävling och rangordning, prestation samt färdighetsträning var de som gick att återfinna i återkopplingen för dans och bollspel. Utifrån resultaten kan det alltså vara av betydelse att som lärare vara medveten om feedbackens påverkan och syftet med undervisningen, enligt Engströms (2010) logiker om praktiker, samt att ha kunskap om vilken feedbacktyp som lämpar sig bäst vid färdighetsinläring samt för motivation. För vidare forskning vore flera infallsvinklar intressanta att studera, exempelvis vilken feedback som sker i undervisningen mellan eleverna. Ett annat förslag är även att göra intervjuer med elever vad deras uppfattning eller reaktion på feedback är genom att göra en observation med kompletterande intervjuer.

8. Käll- och litteraturförteckning

Annerstedt, C. (2007). "Det tränade ögat- om att ge feedback i idrott". *Idrottsforum.org*.
Göteborgs universitet/högskola.

Annerstedt, C. (2007). "Det tränade ögat- om att ge feedback i idrott". *Idrottsforum.org*.

Göteborgs universitet/högskola. Citerar Dombrowski, O. (1995). Die Fehlerkorrektur - ein häufig unterschätztes Problem. *Leichtathletiktraining*, 6(7), 13-15.

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

DeShon, R. P., Kozlowski, S. W., Schmidt, A. M., Milner, K. R., & Weichmann, D. (2004). A multiple goal, multilevel model of feedback effects on the regulation of individual and team performance in training. *Journal of Applied Psychology*, 89, 1035-1056.

DeShon, R. P., Kozlowski, S. W., Schmidt, A. M., Milner, K. R., & Weichmann, D. (2004). A multiple goal, multilevel model of feedback effects on the regulation of individual and team performance in training. *Journal of Applied Psychology*, 89, 1035-1056. Citerar Nadler, D. A. (1979). The effects of feedback on task group behavior: A review of the experimental research. *Organizational Behavior & Human Performance*, 23(3), 309-338.
doi:10.1016/0030-5073(79)90001-1.

Engström, L-M. (2010). *Smak för motion: fysisk aktivitet som livsstil och social markör*. 2. uppl. Stockholm: Liber.

Erturan-İlker, G. (2014). Effects of feedback on achievement goals and perceived motivational climate in physical education. *Issues in Educational Research*. 24.152-161.

God forskningssed [Elektronisk resurs]. Reviderad utgåva (2017). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Tillgänglig på: <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/> [11-11-2017].

Hassmén, N. & Hassmén, P. (2008). *Idrottsvetenskapliga forskningsmetoder*. 1. uppl. Stockholm: SISU idrottsböcker.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback, i [epubl. före tryckning]. *Review of educational research*, 27, ss.81-112. DOI: 10.3102/003465430298487.

Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Hur vi lär: synligt lärande och vetenskapen om våra läroprocesser*. Stockholm: Natur & Kultur.

Johansson, E. C., & Karlsson, L. (2015). *Strategiska perspektiv på samtal för utveckling*. Farsta: Consult & bild AB.

Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), ss. 254-284.

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

London, M., & Sessa, V. I. (2006). Group Feedback for Continuous Learning. *Human Resource Development Review*, 5(3), 303-329.

London, M., & Sessa, V. I. (2006). Group Feedback for Continuous Learning. *Human Resource Development Review*, 5(3), 303-329. Citerar Bunderson, J. S., & Sutcliffe, K. M. (2003). Management team learning orientation and business unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 552-560.

London, M., & Sessa, V. I. (2006). Group Feedback for Continuous Learning. *Human Resource Development Review*, 5(3), 303-329. Citerar London, M. (2003). *Job feedback: Giving, seeking, and using feedback for performance improvement* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Magill, R. & Anderson, D. (2014). *Motor learning and control: concepts and applications*. Tenth edition. New York, NY: McGraw-Hil.

Nationalencyklopedin. feedback.

Tillgängligt på: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/feedback> [2017-10-30].

Nottingham, J. (2013). *Utmanande undervisning i klassrummet: återkoppling, ansträngning, utmaning, reflektion, självkänsla*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.

Olsson, H. & Sörensen, S. (2011). *Forskningsprocessen: kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. (3. uppl.) Stockholm: Liber.

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (4. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory [Elektronisk resurs]*. Guilford Publications. Tillgänglig på:
<http://web.b.ebscohost.com.ezp.sub.su.se/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzE0NDM1NzRfX0FO0?sid=313b5f37-02d1-4114-9cfb-f09e390f53e1@pdc-v-sessmgr01&vid=0&format=EB&rid=1> [20-11-2017].

Rånäsdokumentet. Råd och anvisningar i uppsatsskrivning för studenter och lärare vid GIH (2016), version 7. Stockholm: GIH, 29.

Schmidt, R.A. & Wrisberg, C.A. (2001). *Idrottens rörelselära: motorik och motorisk inlärning*. Farsta: SISU idrottsböcker.

Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. (4th ed.) Mountain View (CA): Mayfield.

Skolverket. (2015). *Forskning i klassrummet - Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2016-02-12). *Formativ bedömning stärker lärandet*.

Tillgänglig på: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/relationer-larande/formativ-bedomning-starker-larandet-1.194696> [2017-11-08].

Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.

Tinning, R., Kirk, D., & Evans, J. (1993). *Learning to teach physical education*. New York: Prentice Hall, cop.

Viciano, J., Cervelló, E.M. & Ramírez-Lechuga, J. (2016). Effect of Manipulating Positive and Negative Feedback on Goal Orientations, Perceived Motivational Climate, Satisfaction, Task Choice, Perception of Ability, and Attitude toward Physical Education Lessons. *Perceptual and Motor Skills*, 105(1), ss. 67-82.

Weinberg, R., & Gould, D. (2014). *Foundations of sport and exercise psychology*. 6th edition. Leeds: Human Kinetic.

Wolters, P. (2002). Iaktta, korrigerera och förbättra. I: Annerstedt, C. (red.). *Idrottsämnets didaktik - tyska bidrag*. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik. IPD-rapporter Nr 2002:13.

Öhman, M. (2007). *Kropp och makt i rörelse*. Diss. Örebro : Örebro universitet, 2007, ss. 107-122.

Öhman, M., & Quennerstedt, M. (2008). Feel good—be good: subject content and governing processes in physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(4), ss. 365-379.

Bilaga 1

Litteratursökning

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka användningen av innehållet i lärarens feedback till elever vid undervisning i bollspel respektive dans.

Frågeställningar:

1. Har aktivitetens utformning någon påverkan på feedbacken som ges av läraren i idrott och hälsa vid dans- och bollspelsundervisning?
2. Vilka feedbacktyper använder gymnasielärare sig av vid bollspels- och dansundervisning?
3. Vad står i fokus när feedback ges i bollspels- och dansundervisning?

Vilka sökord har du använt?

Feedback teacher to students, teacher feedback, oral feedback, physical education, feedback skolan, positive AND negative feedback, feedback OCH Idrott och hälsa, feedback, assessment,

Var har du sökt?

*GIH:s bibliotekskatalog
Libris
Ebsco
Discovery
Eric
Google Scholar*

Sökningar som gav relevant resultat

*Libris: Feedback och idrott och hälsa
Libris: Formativ bedömning och idrott och hälsa
Ebsco: Feedback and motivation
Ebsco: Feedback and effect
Google Scholar:Teacher to student and Physical education* and Feedback*

Bilaga 2

Informationsbrev

Enligt Vetenskapsrådet (2017) ska de deltagande i studien informeras om de forskningsetiska principer som gäller för undersökningar och studier. Dessa finns till för att skydda individen i studien och delas upp i fyra huvudkrav vilka för denna studie konkretiseras nedan:

1. Informationskravet

Denna studie syftar till att undersöka lärares feedback i undervisningen i idrott och hälsa, för gymnasiet. Undersökningen kommer att ske under ett lektionstillfälle genom en observation, vilken spelas in med videokamera samt en telefon med ljudinspelning.

2. Samtyckeskravet

Deltagare i studien har när som helst rätt att avbryta sin medverkan utan några efterföljande konsekvenser av det, där all data från deltagaren i sådana fall raderas.

3. Konfidentialitetskravet

Personuppgifter kommer att lagras och rapporteras på ett sådant sätt att det inte går att identifieras av utomstående, och varken namn på deltagare eller skola kommer att redovisas.

4. Nyttjandekravet

Den data och information som samlas in i denna studie kommer inte användas till andra ändamål än för forskningssyfte. Rådata sparas i ett år innan det raderas.

Ansvariga för att de forskningsetiska principerna efterföljs i denna studie är,

Jenny Zitek
0739 682 846
jenny.zitek@student.gih.se

Mia Leander
0739 121 231
mia.leander@student.gih.se

Gymnastik- och idrottshögskolan
Lidingövägen 1
114 33, Stockholm