



## **Vart är jag på väg?**

- om idrottslärares arbete med lärandemål,  
framgångskriterier och feedback

Fredrik Lövgren

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN  
Självständigt arbete (avancerad nivå) 2014  
Idrott, fritidskultur och hälsa åk F-6  
Examinator: Bengt Larsson  
Handledare: Carl Askling

# **Sammanfattning**

## ***Syfte och frågeställningar***

Syftet med denna studie är att undersöka lärares uppfattningar och föreställningar om bedömningsredskap och strategier, i synnerhet feedback samt hur lärare skapar förståelse för förväntade lärandemål och framgångskriterier.

- Hur arbetar lärarna med att skapa förståelse för förväntade lärandemål samt hur förmedlar de framgångskriterier till eleverna?

- Hur arbetar lärarna med feedback i sin undervisning?

## ***Metod***

Studien är grundad på kvalitativ metod som datainsamlingsmetod och min studie kommer därför att baseras på kvalitativa intervjuer. Urvalet bestod av fem idrottslärare verksamma på grundskolor i Stockholm med omnejd. Intervjuerna genomfördes på respektive lärares arbetsplats och spelades in med hjälp ljudupptagning från en mobiltelefon. Därefter transkriberades intervjuerna ordagrant för vidare analys.

## ***Resultat och slutsats***

Studien visar att inte alla lärare arbetar med att skapa förståelse för förväntade lärandemål samt att förmedlandet av lärandemål sker i mindre eller större utsträckning beroende på årskurser och moment. Förmedling av lärandemål skedde i första hand muntligt men även i vissa fall skriftligt. Studien visar även att inte alla lärare har en klar idé kring hur de ska förmedla framgångskriterier till eleverna.

Feedback gavs både muntligt och skriftligt och de intervjuade lärarna arbetade på ett liknande sätt med positiv feedback medan det skiljde sig åt något gällande förklarande och justerande feedback. Även lärarnas syfte med att ge feedback till eleverna skiljde sig åt. Olika syften med feedback kunde vara att stärka elevers självkänsla och självförtroende eller att återkoppla för att stödja elevers lärandeprocesser.

## Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Bakgrund</b> .....	<b>1</b>
2.1 Lärandemål, framgångskriterier och feedback i skolan .....	1
2.3 Återkoppling i undervisning.....	3
2.4 Återkoppling på fyra olika nivåer .....	3
2.5 Synligt lärande .....	5
2.6 Återkoppling för att förbättra inläring.....	6
2.7 Siedentop & Tannehills tre kategorier av feedback .....	7
<b>3 Forskningsöversikt</b> .....	<b>8</b>
3.1 Nationell utvärdering av grundskolan - Nu 03 .....	8
3.2 Effekter av feedback.....	9
3.3 Feedback på rörelse .....	10
3.4 Feedback och lärande.....	10
3.5 Feedback till ”jaget” .....	11
<b>4 Teoretiskt perspektiv</b> .....	<b>11</b>
4.1 Sociokulturellt perspektiv .....	11
4.2 Sociokulturellt perspektiv på lärande.....	11
4.3 Lärande har med relationer att göra.....	12
4.4 Språk och kommunikation i ett sociokulturellt perspektiv.....	13
4.5 Läroprocesser i institutionella miljöer .....	14
<b>5 Syfte</b> .....	<b>14</b>
5.1 Forskningsfrågor.....	14
<b>6 Metod</b> .....	<b>15</b>
6.1 Val av metod.....	15
6.2 Urval och avgränsning .....	16
6.3 Genomförande.....	16
6.4 Databearbetning och analysmetod .....	17
6.5 Tillförlitlighetsfrågor.....	17
6.6 Etiska aspekter .....	18
<b>7 Resultatpresentation</b> .....	<b>19</b>
7.1 Resultat ett: Lärarnas uppfattningar och föreställningar om hur de arbetar med att skapa förståelse för förväntade lärandemål samt hur de förmedlar framgångskriterier .....	19
7.2 Resultat två: Lärarnas uppfattningar och föreställningar om hur de arbetar med feedback i sin undervisning .....	27
<b>8 Diskussion</b> .....	<b>32</b>
8.1 Resultatdiskussion.....	32
8.2 Sammanfattning av resultatdiskussion .....	37
8.3 Metoddiskussion.....	38
<b>9 Referenslista</b> .....	<b>40</b>

# 1 Inledning

Jag avser att undersöka hur lärare arbetar med bedömningsredskap och strategier, något som jag väljer att begränsa till feedback samt hur lärare skapar förståelse för förväntade lärandemål och framgångskriterier som en del av feedbacken. Min egen erfarenhet från yrkeslivet samt den verksamhetsförlagda utbildningen talar för att lärare inom ämnet idrott och hälsa arbetar i liten grad med att förtydliga lärandemål och framgångskriterier för eleverna men även att återkoppla på individnivå som en del av formativ bedömning. För att eleverna ska få chansen att äga sin egen lärandeprocess så anser jag det grundläggande att få målet utpekade samt att få vägledning och stötning på vägen fram. Det bör därför vara viktigt att få syn på hur lärare skapar förståelse för förväntade mål, förmedlar framgångskriterier samt hur de arbetar med feedback i olika former på vägen fram till målet.

## 2 Bakgrund

I läroplanens allmänna del från Skolverket under rubriken 'Bedömning och betyg' nämns inte begreppet feedback. Däremot ska läraren utifrån kursplanernas krav "allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn" (Skolverket 2011). Vidare står det under rubriken 'Rättigheter och skyldigheter' att skolan ska klargöra för elever och föräldrar vilka mål utbildningen har. Skolverket menar att tydligheten gällande mål, innehåll och arbetsformer är en förutsättning för elevers och föräldrars rätt till inflytande och påverkan (Skolverket 2011).

### 2.1 *Lärandemål, framgångskriterier och feedback i skolan*

Professor John Hattie, vid University of Melbourne, Australien menar att ju mer eleverna kan om lärandemålen ju mer kommer de att engagera sig i skolan. Eleverna bör veta vad som förväntas av dem, vad de har lyckats med, vad som kan utvecklas och hur de kan uppnå lärandemålen. Hattie anser att både eleverna och läraren ska ha en distinkt bild av hur eleverna ska nå de uppsatta målen och hans råd är att under lektionen komma tillbaka till förväntade lärandemål och ge feedback för att på så sätt hjälpa eleverna att få syn på vad de lärt sig (Hattie 2012, s. 157).

Dylan William, fil. doktor, lärare och konsult, uttrycker det som lättare att komma någonstans om man vet var man är på väg. Trots det, är klargörandet av lärandemål och framstegskriterier för elever något som relativt nyligen börjat anses betydelsefullt. (William 2013, s. 85).

William menar att vi som lärare måste kunna skilja mellan planerade lärandemål och de

läraktiviteter som vi tänker ska leda fram till målen. William anser vidare att det är relativt lätt att tänka ut roliga saker för eleverna att göra i klassrummet, men att problemet med ett sådant aktivitetsinriktat tillvägagångssätt är att det alltför ofta inte blir tydligt vad eleverna ska lära sig. Från ett annat perspektiv menar William att det även är relativt lätt att uttrycka direkt till eleverna vad man vill att de ska lära sig, men att det då ofta leder till en fantasilös undervisning (William 2013, s. 77). Vidare menar William att det är lärarens sak att professionellt bedöma hur lärandemål och framstegskriterier på bästa sätt kan förmedlas till elever (William 2013, s. 75). Forskning har påvisat det betydelsefulla i att elever vet vart de är på väg i sitt lärande och att de vet vad som menas med kvalitetsarbete. William pekar på att ett antal forskningsstudier har betonat vikten av att elever förstår vad de ska lära sig (William 2013, s. 68).

## ***2.2 Lärande i samspelsmiljö***

Knud Illeris, professor i utbildningsforskning, beskriver hur samspelet i grunden kan förklaras som uppfattningsförmågor, där omvärlden kommer till individen i form av helt oförmedlade sinnesintryck. Individen förhåller sig till den mottagna informationen och kodar in den påverkan som kommer.

Det är annorlunda vid förmedlingar. Illeris menar att här är den karakteristiska samspelssituationen att någon utifrån har ett visst intresse av att meddela något till andra eller påverka andra, att förmedla särskilda sinnesintryck eller budskap till bestämda individer. Mottagaren kan agera mer eller mindre aktivt. Illeris beskriver hur den vanligaste formen är upplevelser i samband med samspelssituationer. Med upplevelser förutsätts ett aktivt moment, att den lärande inte bara är mottagande utan själv gör något för att samspelet ska bli viktigt (Illeris 2001, s. 109). Illeris beskriver vidare att verksamheter innebär målinriktade aktiviteter där den lärande själv på ett aktivt sätt söker upp påverkningarna för att den lärande har ett intresse av dem. Illeris menar även att deltagande är den mest djupgående och vanligaste samspelsformen. Deltagande innebär att den lärande ingår i en gemensam målinriktad aktivitet i vilken individen har en framstående position och därmed också medinflytande (Illeris 2001, s. 110).

### ***2.3 Återkoppling i undervisning***

John Hattie hävdar att återkoppling är ett av de vanligaste inslagen i framgångsrik undervisning och framgångsrikt lärande men även om återkoppling anses som en av de mest kraftfulla faktorerna för lärande är effekterna bland de mest växlande. För att förstå återkoppling bör man, enligt Hattie, beakta Sadlers (1989) uppfattning om "luckan"; d.v.s. att återkopplingens syfte är att minska luckan mellan var eleven "är" och var han eller hon "ska vara", alltså, "mellan tidigare eller nuvarande prestationer och kriterierna för måluppfyllelse" (Hattie 2012, s. 157). Effektiv återkoppling innebär enligt Hattie att lärarna har god förståelse för var eleverna befinner sig och var de förväntas vara. Ju tydligare de visar detta för eleverna, desto mer kan eleverna hjälpa till att förflytta sig från den punkt där de befinner sig till den punkt där de uppnått gott resultat och att de då kan känna tillfredställelse av återkopplingen. Vidare menar Hattie att återkoppling på olika sätt kan minska denna lucka; "den kan ge ledtrådar som fångar en persons uppmärksamhet och hjälper den att fokusera på att lyckas med en uppgift, den kan rikta uppmärksamheten mot de processer som behövs för att lyckas genomföra uppgiften, den kan ge information om de idéer som har missförstått och den kan vara motiverande så att elever investerar mer ansträngning eller förmåga i uppgiften" (Hattie 2012, s. 157). Det finns olika sätt som återkoppling kan ske på: genom affektiva processer, ökad ansträngning, motivation eller engagemang, genom att ge elever olika kognitiva processer, omstrukturera insikter, bekräfta för eleven att den har rätt eller fel, visa att det behövs mer information eller ange riktningar som eleven kan använda för att förstå en viss information (Hattie 2012, s. 157).

Enligt Hattie är det viktigt att återkoppling sker efter undervisning och att effekten inte blir lika kraftfull om den inte ges vid rätt tidpunkt (Hattie 2012, s. 157).

Lärare bör utgå från det iakttagbara för att kunna ge återkoppling på ett lyckat sätt. Hattie menar att lärare alltför ofta utgår ifrån teorier eller slutsatser om vad eleverna gör som inte alltid stämmer överens med vad eleverna faktiskt gör. Istället måste lärarna först koncentrera sig på vad eleverna gör, säger, skapar eller skriver och därefter anpassa sina teorier om eleverna till dessa observationer (Hattie 2012, s. 157).

### ***2.4 Återkoppling på fyra olika nivåer***

Återkoppling placerar sig bland de tio mest centrala påverkansfaktorerna på prestationer även om det finns en viss variabilitet (Hattie 2012, s. 158). Detta kan enligt Hattie förklaras genom

hur återkoppling fungerar på fyra olika nivåer vilket i sin tur handlar om tre frågor: ”Vart är jag på väg?”, ”Hur ska jag komma dit?” och ”Vad är nästa steg?” (Hattie 2012, s. 158).

### **Vart är jag på väg?**

Den första frågan handlar, enligt Hattie, om mål. Det betyder att läraren måste känna till och förmedla målen för lektionen till eleverna och i och med det lärandemålets och framgångskriteriernas betydelse. Den viktigaste delen av den första återkopplingsfrågan ”Vart är jag på väg?” handlar om syftena för lärande, mål, tydlighet, utmaning och engagemang. Det viktiga är att läraren inte bara skapar och känner till dessa utan att också eleverna är väl insatta i dem. Elever som är väl införstådda med dessa begrepp och förstår dem har kommit långt när det gäller att ”reglera sitt eget lärande” och söker i större utsträckning återkoppling (Hattie 2012, s. 160).

### **Hur ska jag komma dit?**

Den andra frågan, som Hattie håller som viktig, belyser begreppen om återkoppling på framsteg eller återkoppling relaterat till start- eller slutpunkten och uttrycks ofta i förhållande till någon motsedd nivå, till tidigare resultat eller till framgång alternativt misslyckande med en viss del av uppgiften. I detta fall är det värdefullt att erbjuda snabb återkoppling, särskilt i förhållande till framgångskriterierna och inte i jämförelse med var andra elever befinner sig (Hattie 2012, s. 161). William menar att det finns fem strategier som lärare kan använda i denna fas för att göra inläringen mer effektiv och ändamålsenlig i förhållande till frågan ”Hur ska jag komma dit?”. De är att klargöra och dela lärandemål och kriterier för måluppfyllelse, att använda produktiva klassrumsdiskussioner, frågor och inlärningsuppgifter, att erbjuda återkoppling som hjälper eleverna till utveckling, att uppmuntra eleverna att se sig själva som ägare till sitt eget lärande och att aktivera elever som undervisningsresurser för varandra (Hattie 2012, s. 161).

### **Vad är nästa steg?**

Denna återkoppling kan, enligt Hattie, hjälpa till att navigera eleverna till framtida lämpliga utmaningar vilket kan leda till att de utvecklar mer självreglering under inlärningsprocessen, automatik, att man lär sig olika strategier och processer för att arbeta med uppgifterna samt till djupare förståelse för vad man förstått och inte förstått. Detta är den mest intressanta frågan för elever och syftet är inte bara att ge dem svaret på frågan ”Vad är nästa steg?” utan också att lära dem att ha egna svar på denna fråga (Hattie 2012, s. 161).

## **De fyra återkopplingsnivåerna**

Hatties tre återkopplingsfrågor fungerar på fyra olika nivåer av återkoppling (Hattie 2012, s. 161-164) och de fyra nivåerna motsvarar inlärningsfaserna, från nybörjare via kompetent till skicklig.

1. Uppgifts- och produktnivå
2. Processnivå
3. Självregeringsnivån
4. Individnivå

## **Övergripande kommentar om de fyra nivåerna**

Att utöva effektiv undervisning är att ge rätt slags återkoppling på samma eller alldeles ovanför den nivå som eleven arbetar på (Hattie 2012, s. 165). Hattie varnar dock för att inte blanda beröm med återkoppling eftersom detta försvagar effekten. När återkopplingen riktar uppmärksamheten på personen försöker eleverna undvika de osäkerheter ett utmanande uppdrag medför och eftersträvar därför att minimera risken för sig själva som personer (Hattie 2012, s. 165). Hattie hävdar därför att undervisning och inläring helst bör röra sig från uppgiften mot de processer eller den insikt som krävs för att lära sig uppgiften och sedan till reglering för att fortsätta till mer utmanande uppdrag och mål. Det innebär, enligt Hattie, att gå från ”Vad vet jag och vad kan jag göra”, ”Vad vet jag inte och vad kan jag inte göra”, till ”Vad kan jag undervisa andra (och mig själv) om vad jag vet och kan göra”. Detta leder i processen till större självförtroende och att eleverna genomfört en större ansträngning. Meningen med att ge återkoppling är att vägleda eleverna igenom denna process (Hattie 2012, s. 165).

## **2.5 Synligt lärande**

Hattie skildrar hur för att återkoppling ska tas emot och ha en positiv effekt behöver vi sätta transparenta och utmanande lärandemål. Det är även viktigt att lärare har förståelse för den nuvarande nivån eleverna befinner sig på i relation till dessa mål, tydliga kriterier för måluppfyllelse som eleverna förstår samt ”engagemang och skicklighet hos både lärare och elever när det gäller att satsa på och genomföra strategier och överenskommelser i förhållande till dessa mål och kriterier för måluppfyllelse” (Hattie 2012, s. 181). Återkopplingen, bör enligt Hattie, vara fokuserad, specifik och tydlig (Hattie 2012, s. 181).



Det finns ett antal faktorer som påverkar återkoppling och prestation, till exempel skillnaden mellan att fokusera på att ge och ta emot återkoppling, hur elevens utvecklingsnivå kan påverka effekterna av återkopplingen, vikten av både bekräftelse och avsaknad av bekräftelse och nödvändigheten av att inlärningsklimatet ska tillåta misstag (Hattie 2012, s. 182).

## ***2.6 Återkoppling för att förbättra inläring***

John Hattie belyser Shute (2008) som tagit fram nio riktlinjer för hur man utnyttjar återkoppling för att förbättra inläring:

1. fokusera återkopplingen på uppgiften, inte på den lärande,
2. lämna detaljerad återkoppling (som beskriver ”vad”, ”hur” och ”varför”)
3. presentera detaljerad återkoppling i hanterbara enheter (undvik kognitiv överbelastning)
4. var specifik och tydlig i återkopplingen
5. håll återkopplingen så enkel som möjligt grundat på elevens behov och begränsningar,
6. minska osäkerheten mellan resultat och mål
7. ge opartisk objektiv återkoppling, skriftlig eller via dator
8. stöd inriktningen mot lärandemål genom återkoppling (flytta fokus från resultat till inläring och välkomna misstag)
9. ge återkoppling efter att elever har provat en lösning (leder till mer självreglering) (Hattie, s. 183).

Hattie refererar även till Sadler (2008) som menar att för att återkoppling ska vara effektiv och användbar måste tre villkor uppfyllas; eleven behöver återkopplingen, eleven får återkopplingen, har tid att använda den och eleven vill och kan använda återkopplingen (Hattie 2012, s. 184).

Anders Jönsson, filosofie doktor i pedagogik, beskriver hur en grundläggande förutsättning för effektiv feedback innebär att återkopplingen ger eleven svar på frågorna: ”Vart är jag på väg?”, ”Vart befinner jag mig i förhållande till målet?” samt ”Hur ska jag närma mig målet?” (Jönsson 2013, s. 76).

Bedömning i skolan sker för det mesta summativt vilket betyder att eleverna många gånger får feedback i form av provresultat som inte säger något om vilka mål som uppnåtts, vilka styrkor eller svagheter eleven visat eller hur eleven ska gå vidare (Jönsson 2013, s. 76).

William menar att fokus bör ligga på feedback som för lärandet framåt och detta fungerar bäst om eleverna använder den information de får genom återkoppling för att korrigera sina prestationer (William 2013, s. 134).

Jönsson presenterar även begreppet ”värderande feedback” som handlar om feedback till eleven som person. Det kan vara i socialiserande syfte, beröm för bra beteende eller anmärkningar för icke önskvärdt beteende. Denna typ av feedback har inte särskild positiv inverkan på själva lärandet. Återkoppling i form av värderande feedback kan också handla om betyg eller betygslänkande omdömen vilken även det enligt forskning inte visat sig ha någon positiv effekt på elevers lärande (Jönsson 2013, s. 80).

## ***2.7 Siedentop & Tannehills tre kategorier av feedback***

Daryl Siedentop och Deborah Tannehill presenterar i sin bok 'Developing teaching skills in physical education' tre typer och exempel av feedback användbara för att söka förstå feedback inom idrottsundervisning.

**Generell, icke-verbal och specifik positiv feedback;** där syftet är att stötta elevens prestation och bygga en positiv lärandemiljö. Denna typ av feedback innehåller ett positivt laddat adjektiv tillsammans med en beskrivning av ett utförande. Det kan exempelvis vara ”bra kastat!” eller ”bra jobbat!”. Denna kategori kan även innehålla en specificering av vad som var bra i ett utförande, till exempel ”bra kastat, perfekt rörelse!” eller ”bra jobbat! bra steglängd!”. Under denna kategori finns även den icke-verbala positiva feedbacken som att klappa händer, ge tummen upp eller ge en klapp på ryggen (Siedentop & Tannehill, 2000, s. 269).

**Förklarande feedback:** där syftet är att tillhandahålla specifik information om vad som utfördes riktigt och att koppla samman prestation med resultat. Denna typ av feedback ska förutom att beskriva ett utförande också förklara varför utförandet är exempelvis bra eller mindre bra. Syftet är att korrigera fel med hjälp av specifik information (Siedentop & Tannehill, 2000, s. 269).

**Justerande feedback:** är en form av feedback som ämnar ändra något i elevens utförande utan kommentar till varför eleven ska ändra utförandet (Siedentop & Tannehill, 2000, s. 269).

## **3 Forskningsöversikt**

### ***3.1 Nationell utvärdering av grundskolan - Nu 03***

Skolverket genomförde våren 2003 den största nationella utvärderingen av grundskolan hittills. Huvudsyftet har varit att ge en helhetsbild av måluppfyllelsen i grundskolan.

Utvärderingen visar att Idrott och hälsa, i relation till andra ämnen, inte är ett ämne där diskussioner sker i så stor utsträckning. Samtal och gemensamma reflektioner är ovanliga inom idrott och hälsa liksom i andra praktiskt estetiska ämnen enligt elevernas uppfattning (Nu 03, s. 81). Utvärderingen visar vidare att 48,5 procent av lärarna anser att de på ett ganska dåligt sätt arbetar med att ta reda på elevernas kunskaper inom idrott och hälsa inför nya områden (Nu 03, s. 89). Var tjugonde lärare tycker det stämmer mycket dåligt att läraren har tid med elevernas frågor, medan var tredje lärare tycker det stämmer bra (Nu 03, s. 92). Drygt 40 procent av lärarna anser att de talar om för eleverna vad som är bestämt i kursplanen (Nu 03, s. 93) och drygt hälften av lärarna anser att eleverna får kännedom om vad eleverna ska klara för att få olika betyg i idrott och hälsa (Nu 03, s. 93). Samspelet mellan elever och lärare präglas (enligt både lärare och elever) av att elever lyssnar och läraren medierar muntligt, följt av gemensam diskussion och att läraren fortsätter prata, ställer frågor och eleverna svarar (Nu 03, s. 94).

#### **Lärarna om ämnets inriktning**

Vidare visar utvärderingen på att två av tre lärare anser det som mest viktigt att ha roligt genom fysisk aktivitet. Därefter följer; att lära sig samarbeta, förbättrad fysik, pröva på många idrottsaktiviteter, lära om hälsa och få en positiv syn på kroppen (Nu 03, s. 107).

Utvärderingen visar att ämnet präglas av att man arbetar tillsammans genom exempelvis lekar och bollaktiviteter, men att diskussioner och reflektioner är mer sällan förekommande.

Skolverket menar att det framstår som att med den starka fokuset på aktivitet och rörelse, blir utrymmet för reflektion och dialog begränsat. Detta menar skolverket kan tolkas som att innehållet och det som ska läras i ämnet är ”taget för givet och självklart, och behöver inte diskuteras eller reflekteras över” (Nu 03, s. 154). Skolverket menar även att denna tolkning skulle kunna vara synen på själva lärandeprocessen, d.v.s. att ”bara man är ombytt och deltar så lär man sig”. Utvärderingen kommer fram till att det mest tycks handla om att skapa en

vana hos eleven att vara aktiv och röra på sig. Det saknas dock reflektioner över det praktiska görandet (Nu 03, s. 154)

### **Kunskapsutvecklingen i ämnet mot bakgrund av de centrala styrdokument**

Utvärderingen visar också att det är det aktiva görandet som fokuseras, inte själva lärandet eller vad eleverna förväntas lära sig. Skolverket menar även att diskussioner om lärandet sällan förekommer inom ämnet idrott och hälsa (Nu 03, s. 155).

### ***3.2 Effekter av feedback***

Enligt William användes ordet feedback först inom ingenjörskonsten för att beskriva en situation där information ett nuvarande tillstånd användes för att ändra det framtida tillståndet, men det menar William har blivit bortglömt och att nu anses all information om hur elever presterade tidigare som användbar vilket den enligt William inte är. William visar att två av fem noggrant utformade vetenskapliga studier har pekat på att information som gavs till personer avseende deras prestationer försämrade deras prestationer efteråt. William belyser Avraham Kluger och Angelo DeNisi som genomfört 131 olika studier om effekterna av feedback och som uppfyllde kriterierna för vetenskaplig kvalitet. Studierna hade genomförts på skolor, colleges och arbetsplatser och Kluger och DeNisi definierade feedback som ”åtgärder vidtagna av en extern/externa aktör/er för att få information om några aspekter av individens prestationsförmåga vid utförandet av uppgifter” (William 2013, s. 127). 50 av de 131 godkända studierna visade att feedbacken faktiskt minskade prestationerna. För att försöka förstå varför feedback kunde ha sådana kontraproduktiva effekter detaljgranskade Kluger och DeNisi studierna för att avgöra när feedback förbättrar prestationer och när den inte gör det (William 2013, s. 128).

Kluger och DeNisi såg att åtta saker kunde hända när vi ger elever feedback, och att sex av dem är dåliga (William 2013, s. 129). William menar att om vi ska utnyttja feedbacken som en resurs att förbättra elevers lärande måste lärare se till så att feedbacken leder till tänkande och inte emotionella reaktioner. William menar vidare att feedback ska vara fokuserad, den ska relatera till lärandemål som eleverna känner till och den ska innebära ”mer arbete för mottagaren än för givaren” (William 2013, s. 145). Avsikten med feedback är att öka elevernas förmåga att äga sitt eget lärande (William 2013, s. 145). Lärare spelar en väsentlig roll för att skapa de miljöer där lärande sker, men det är bara elever själva som kan skapa

lärande. William påpekar att kritiskt reflekterande om sitt eget lärande är känslomässigt laddat och att det därför tar tid att bli bra på detta (William 2013, s. 171).

### ***3.3 Feedback på rörelse***

Annerstedt belyser Wolters forskning (2002) som hävdar att tidpunkten, doseringen och formen är avgörande för om den feedback eleven erhåller ska bli lyckad eller inte. Wolters menar exempelvis att lärare inte bör korrigera de första rörelseförsöken som eleverna utför. Wolters menar vidare att den optimala tidpunkten enligt feedback-forskningen är mellan 5 och 25 sekunder efter rörelsens avslutande och att feedbacken bör ske tätt efter själva utförandet (Annerstedt 2007, s. 10). Alltför många korrigeringar bör heller inte ges, dels för att det kan uppfattas negativt men även för att det helt enkelt blir för mycket att bearbeta och tänka på. Annerstedt hänvisar också till Dombrowskis forskning (1995) som visade att personer lärde sig trögare och mindre effektivt om de korrigerades efter varje rörelseförsök (Annerstedt, 2007, s. 10).

Annerstedt pekar även på att feedback bör ges så kortfattat, tydligt och individuellt som möjligt, vilket innebär att återkopplingen till exempel bör anpassas till ålder, mognad och erfarenheter av tidigare feedback (Annerstedt, 2007, s. 10).

Annerstedt belyser även Bremer som talar om vikten av att kunna demonstrera den riktiga rörelsen och sen jämföra detta mot hur den faktiskt utfördes. Jämförelsen mellan ”rätt” och ”fel” sätt att utföra rörelsen på, anser flera forskare vara av vikt för att elever skall kunna inse felet (Annerstedt, 2007, s. 10).

### ***3.4 Feedback och lärande***

Silverman och Ennis (2003) belyser Magill som menar att feedback till viss del kan förbättra eleverns lärande men inte för säkert. I situationer där elever erhåller feedback från uppgiften kan lärandet förbättras om läraren också ger eleverna feedback som orsakar dem att ändra någon aspekt av deras respons. Magill menar vidare att feedback i vissa situationer kan hindra lärande. Till exempel, om lärare ger så mycket feedback att eleverna blir beroende av den kommer de inte lära sig att använda inre feedback i uppgiften (Silverman & Ennis 2003, s. 179). Silverman & Ennis menar att varför pedagogisk forskning inte har kunnat påvisa direkt länk mellan lärares feedback och lärande troligtvis beror på lärsituationer mer än elevers behov. Att ge precis och vältajmad feedback till individer i större grupper gällande deras

färdigheter är omöjligt i många lärsituationer (Silverman & Ennis 2003, s. 179). Gällande feedback och lärande hänvisar Hattie till Carless (2006) som har påvisat att lärare håller deras feedback som mer värdefull än eleverna som tar emot den. Elever finner oftast lärares feedback att vara förvirrande och svår att förstå (Sutton, Hornsey & Douglas, 2011, s. 8).

### ***3.5 Feedback till ”jaget”***

John Hattie belyser en studie gjord av Kessel, Warner, Holle och Hannover (2008) där elever erhöll feedback med och utan tillägg som exempelvis att läraren var stolt över dem, vilket ledde till lägre engagemang och ansträngning de gånger som uttalanden om stolthet gjordes (Sutton, Hornsey & Douglas, 2011, s. 7)

Hattie belyser även Hyland och Hyland (2006) som i en studie visade att nästan hälften av lärares feedback var beröm. Hyland och Hyland menar att förhastat och ogrundat beröm kan förvirra elever. Lärare använde ofta beröm för att mildra kritiska kommentarer vilket tunnade ut dess positiva effekter (Sutton, Hornsey & Douglas, 2011, s. 7)

## **4 Teoretiskt perspektiv**

### ***4.1 Sociokulturellt perspektiv***

Roger Säljö menar att vår utveckling inte kan antas vara utpräglad av vår egen aktivitet i förhållande till omvärlden. I stället tolkas denna omvärld för oss i gemensamma och gemensamma mänskliga verksamheter. Människor föds in i och utvecklas inom ramen för samspel med andra människor. Redan från barnsben gör vi våra erfarenheter tillsammans med andra. Människor i vår närhet hjälper oss att förstå hur världen fungerar och hur den ska förstås.

Säljö beskriver att kunskapsutbytet sker genom att omvärlden förmedlas till barnet genom lek och annan form av samspel med personer i omgivningen. Vi uppmärksammar, beskriver och agerar i verkligheten på det sätt som omgivningen tillåter och uppmuntrar (Säljö 2000, s. 66).

### ***4.2 Sociokulturellt perspektiv på lärande***

Säljö menar att en av utgångspunkterna för ett sociokulturellt perspektiv på lärande och mänskligt tänkande/handlande är att man intresserar sig för hur individer och grupper tar till

sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser. Säljö ställer frågor som: hur återskapas den kollektiva kunskapen hos individer? Och vilka delar av den kollektiva kunskapen kommer individen att behärska? (Säljö 2000, s. 18).

### **Lärande och utveckling som sociokulturella företeelser**

Med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv är det naturligt att förstå lärande i första hand som något som är del av samhällets sätt att fungera. Människor kan inte undvika att lära, och deltagande i olika former av verksamheter ger människor erfarenheter som de sedan tar med sig (Säljö 2000, s. 235). Sociokulturell kompetens och användning av intellektuella och fysiska redskap förutsätter fysiska och kommunikativa erfarenheter (Säljö 2000, s. 235). Lärande och utveckling sker därför genom deltagande i sociala praktiker. Säljö belyser Carling som menar att processen går från deltagande till nybörjare, vilket ger erfarenhet. Detta betyder att man på sikt kan agera som en kompetent aktör (Säljö 2000, s. 236).

Säljö beskriver hur den som behärskar en viss praktik eller färdighet vägleder och stöttar den som är nybörjare. Detta stöd kan till exempel bestå av att man reducerar komplexiteten i uppgiften, kopplar till tidigare erfarenheter eller hjälper att identifiera målsättning. Den lärande lånar under läroprocessen kompetens av den mer erfarne personen och utvecklar stegvis en större grad av autonomi i att hantera uppgiften. Individen tillgodogör sig kunskaper och färdigheter som dittills bara existerat på det kommunikativa planet (Säljö 2000, s. 236). Säljö beskriver hur lärande i skola och utbildning blir en språklig verksamhet, där också det skrivna ordet fått en mycket stark ställning. Man utgår inte längre från vardagliga aktiviteter utan kunskapsbildningen sker med utgångspunkt i institutionella konstruktioner som ämnen, vetenskapliga eller vetenskapsliknande begrepp och färdigheter som läsning och skrivning (Säljö 2000, s. 237).

Säljö menar att aktiviteterna också blir abstrakta. Den feedback som erhålls är väldigt olik den som existerar i andra verksamhetssystem (Säljö 2000, s. 238).

### ***4.3 Lärande har med relationer att göra***

Lev Vygotskij, psykolog, pedagog och filosof, hävdade att vi till stor del lär oss av andra personer. Lärande sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel vilket gör språk och kommunikation till grundläggande beståndsdelar i läroprocesserna (Philips & Soltis 2014, s. 93). Professor Olga Dysthe hävdar att lärande är mycket mer än det som sker i elevens

huvud och har en hel del att göra med omgivningen (Dysthe 2003, s. 31). Dysthe menar att sociokulturella perspektiv bygger på en konstruktivistisk syn på lärande men lägger största vikt vid att kunskap konstrueras genom samarbete. Därför anses interaktion och samarbete som helt avgörande för lärande, inte bara som ett positivt element i läromiljön. Att delta i social praktik där lärande äger rum hävdar Dysthe är det väsentliga (Dysthe 2003, s. 41).

Dysthe beskriver också hur lärande är situerat i specifika fysiska och sociala kontexter: Hur en person lär och situationen där lärandet sker är därför en grundläggande del av det som lärs (Dysthe 2003, s. 42). Karakteristiskt för en sociokulturell förståelse av kontext är att alla delar är integrerade och bilda en väv där lärandet ingår (Dysthe 2003, s. 43). Lärande är i grunden socialt: Den roll som andra personer (lärare, skolkamrater) spelar i läroprocessen går längre än att ”ge stimulans och uppmuntran till den individuella konstruktionen av kunskap” (Dysthe 2003, s. 44).

Mediering eller förmedling är enligt Vygotskij alla typer av stöd eller hjälp i läroprocessen vare sig det är personer eller verktyg (Dysthe 2003, s. 45). ”Redskap” eller ”verktyg” betyder i ett sociokulturellt läroperspektiv de ”intellektuella och praktiska resurser som vi har tillgång till” och som vi använder för att agera samt förstå omvärlden. Vid dessa processer spelar kommunikation och interaktion mellan människor en viktig roll. ”Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas men det är också genom kommunikation som de förs vidare (Säljö 2000, s. 22).

#### ***4.4 Språk och kommunikation i ett sociokulturellt perspektiv***

Dysthe beskriver hur sociokulturell teori lägger stor vikt vid språkets läropotential och det finns en lång rad studier av hur skrivet och talat språk används i olika inlärningssituationer inte minst i skolan. Utifrån sociokulturellt perspektiv är kommunikativa processer förutsättningar för människans lärande och utveckling. Eleven får genom att lyssna, samtala, härma och samverka med andra del av kunskaper och färdigheter och lär sig vad som är intressant och värdefullt i kulturen (Dysthe 2003, s. 48). Dysthe menar att i vår tradition är undervisning och lärande starkt förknippat med en metafor för mänsklig kommunikation som brukar kallas lednings eller överföringsmetoden. Man föreställer sig att kunskap och information överförs mellan människor på så sätt att sändaren kodar ett budskap i språklig form som sedan sänds till mottagaren via ett medium som kan vara skriftligt, muntligt eller



visuellt. Mottagaren avkodar sen budskapet och lagrar det i minnet för vidare bruk (Dysthe 2003, s. 49).

#### ***4.5 Läroprocesser i institutionella miljöer***

Roger Säljö menar att i institutionella miljöer är lärandet i stor utsträckning språkligt till sin karaktär. I skolan och andra utbildningsmiljöer talar, läser, skriver och räknar man och en stor del av verksamheten går ut på att förmedla olika kommunikativa färdigheter. Det finns även en kommunikativ tradition som innebär att en person (en lärare) presenterar information för en större grupp samtidigt och under lång tid. Säljö menar att detta är ett relativt ovanligt kommunikativt arrangemang i samhället som ställer stora krav på både lärare och elever men särskilt kanske den lyssnande som måste följa med i olika språkliga formuleringar som inte alltid känns igen. Elevens sätt att ge och ta mening måste anpassas till de kommunikativa regler som institutionen arbetar efter (Säljö 2000, s. 155). Ett utmärkande drag för formell utbildning i vårt samhälle, och som bidrar till att göra den abstrakt, är att den är starkt präglad av skriftspråket och skriftspråkliga traditioner för kommunikation. Också den muntliga interaktionen är riktad mot text och verksamheten förutsätter att man lär sig hur det skapas mening när man går mellan text och tal (Säljö 2000, s. 156).

### **5 Syfte**

Syftet med denna studie är att undersöka lärares uppfattningar och föreställningar om bedömningsredskap och strategier, i synnerhet feedback samt hur lärare skapar förståelse för förväntade lärandemål och framgångskriterier.

#### ***5.1 Forskningsfrågor***

- Hur arbetar lärarna med att skapa förståelse för förväntade lärandemål samt hur förmedlar de framgångskriterier till eleverna?
- Hur arbetar lärarna med feedback i sin undervisning?

## 6 Metod

### 6.1 Val av metod

Jag har till denna studie valt kvalitativ metod som datainsamlingsmetod och min studie kommer därför att baseras på kvalitativa intervjuer. Trost beskriver kvalitativa intervjuer som intervjuer med enkla och raka frågor vilket resulterar i koncentrerade svar. Den kvalitativa metoden innebär att jag med hjälp av forskning samt teoretiska perspektiv ska tolka de svar jag får i mina intervjuer (Trost 2005). Kvalitativa metoder handlar om att karaktärisera. Själva ordet "kvalitativ" står ju för kvaliteter, det vill säga egenskaper eller framträdande drag hos ett fenomen (Repstad, 2008, s. 13). Man ställer ofta kvalitativa metoder i motsats till kvantitativa, och man menar att mätning spelar en mycket underordnad roll när man använder kvalitativa metoder. Istället handlar det mer om texten som det centrala uttrycket och arbetsmaterialet när det gäller kvalitativa metoder. I den kvalitativa forskningsprocessen skriver forskaren ned intervjuinnehåll alternativt observationer och det blir just denna text som senare ska ligga till grund för den fortsatta analysen (Repstad, 2008, s. 14).

Kvalitativa studier är ofta undersökningar av avgränsade och specifika miljöer, där målet är att ge en helhetsbeskrivning av processer och särdrag i dessa miljöer (Repstad, 2008, s. 23). Jag har valt intervjumetoden, vilken har kritiserats för att vara alltför idealistisk och individualiserad, det vill säga att den fokuserar i alltför hög grad på enskilda personers åsikter och undviker sociala och materiella strukturer och ramvillkor. Repstad menar att det i sig inte är någon invändning mot intervjuer utan en påminnelse då man ska analysera och tolka sitt material. Metoden innebär att man frågar människor om deras upplevelser och kunskaper kring sociala och materiella ramar för deras sociala tillvaro. Repstad hävdar att det är viktigt att tänka på att hellre ställa tydliga frågor som rör aktörernas konkreta vardag än att ställa allmänna frågor (Repstad 2008, s. 83).

Jag har valt att spela in mina intervjuer med hjälp av mobiltelefon detta (eller bandspelare) rekommenderar de flesta erfarna forskare och metodförfattare starkt att man använder sig av vid förberedda, kvalitativa intervjuer. fördelar som bl.a. anges är att jag som intervjuare kan koncentrera mig på vad respondenten säger och slipper skriva och att jag även får möjlighet att observera det icke-verbala beteendet. Repstad menar vidare att det i analysfasen är en stor fördel att ha en ordagrann återgivning av intervjun, utan den filtrering som anteckningar och

minne medför. Det kan även vara idé att använda de inspelade intervjuer som utgångspunkt för att förbättra sina färdigheter som intervjuare genom att kritiskt lyssna på vad man sagt och gjort (Repstad 2008, s. 93). Ljudupptagningar medför en bestående och i princip fullständig dokumentation vad gäller det som sägs under intervjun. Nackdelen kan dock vara att de bara uppfångar det talade ordet och missar den icke-verbala kommunikationen (Denscombe 2009, s. 259).

## ***6.2 Urval och avgränsning***

Tillsammans med min handledare resonerade jag mig fram till antalet respondenter, från början sex stycken. Trost beskriver en process där motiv kan vara att göra det insamlade materialet hanterbart, och på det sätt överblicka viktiga detaljer som skiljer eller förenar resultatet som kan skapas och urskiljas (Trost, 2005). Jag har gjort ett heterogent urval eftersom alla lärarna verksamt undervisar i idrott och hälsa för grundskolans elever. Viss skillnad finns när det gäller kön, ålder, utbildning och yrkesverksamhet. Alla lärare undervisar på skolor belägna i Stockholm med omnejd. En lärare tackade med kort varsel nej till sin medverkan på grund av omdömen som skulle skrivas och betygssamtal. Efter att jag tagit råd från min handledare gjorde jag ett försök att på kort tid hitta en ny respondent utan att lyckas, vilket innebär att antalet respondenter stannade vid fem stycken.

De fem respondenternas skillnader i ålder och utbildning (olika egenskaper) fungerade väl för denna studie (Trost, 2005, s. 117-120).

## ***6.3 Genomförande***

Alla respondenterna fick förfrågan via epost, ett brev som var likadant utformat för alla som det utgick till. Vidare kontakt sköttes via telefon alternativt via ytterligare epost.

Alla intervjuer genomfördes på respektive respondents arbetsplats och i samtliga fall fanns ett mötesrum rum att tillgå där samtalet kunde ske enskilt (Trost 2005, s. 44). Intervjuerna genomfördes utspridda över två veckor enligt planering och jag transkriberade ljudupptagningarna inom de anslutande dagarna efter genomförd intervju. Varje intervju ägde rum i cirka 40-45 minuter och spelades in med hjälp av en mobiltelefon. Mitt val föll på ljudupptagning så att fullt fokus kunde riktas till samtalet. Jag använde även ett anteckningsblock som stöd för ljudupptagningarna ifall av tekniska problem men även med egna anteckningar jag kunde falla tillbaka på för att kunna utveckla intervjufrågorna.

Respondenterna hade alla fått frågorna skickat till sig via epost innan intervjuerna då det var

en av deltagarnas villkor att medverka i studien. Jag konfererade med min handledare och kom fram till att alla respondenter skulle delges frågorna på förhand.

#### ***6.4 Databearbetning och analysmetod***

Kvale & Brinkmann menar att studier som består av ett fåtal intervjuer bör analyseras djupgående och vara av kritisk karaktär. Jag har valt att använda mig av Kvale & Brinkmanns analysmetod: meningstolkning. Denna analysmetod går ut på att jag som återgivare går bortom det direkt sagda för ”att utveckla strukturer och relationer som inte framträder omedelbart i en text” (Kvale & Brinkmann 2009, s. 223). Texten blir då oftast större i mängd på grund av de tolkningar av texten som görs (Kvale & Brinkmann 2009, s. 223).

Den analytiska metoden som jag använt utgörs av tre tolkningsnivåer; självförståelse, sunda förnuftet och teoretisk förståelse. Vid självförståelsenivån skriver jag uteslutande det som respondenten säger med utgångspunkt i deras självförståelse (Kvale & Brinkmann 2009, s. 230). Detta innebär att jag omformulerar och tolkar respondentens perspektiv.

Vid den andra nivån breddas ramen till att tolkning av respondentens yttrande nu sker kritiskt utifrån det sunda förnuftets förståelse (Kvale & Brinkmann 2009, s. 231). Till sist tolkas intervjun utifrån teoretisk förståelse. Detta innebär att jag ställer respondentens svar mot mitt valda teoretiska perspektiv (Kvale & Brinkmann 2009, s. 231)

#### ***6.5 Tillförlitlighetsfrågor***

Inom kvalitativ forskning använder sig forskare av tre begrepp för att beskriva trovärdigheten och noggrannheten: trovärdighet, rimlighet (instrumenten mäter det som var planerad) och reliabilitet.

Kvale & Brinkmann tar i boken *Den kvalitativa forskningsintervjun* upp hur trovärdighetsaspekten innebär att ifrågasätta respondentens svars tillförlitlighet och trovärdighet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 263). Vidare förklarar Kvale & Brinkmann att denna aspekt beaktas genom att jag som intervjuledare söker undvika styrande frågor, något som jag hade i åtanke vid intervjuerna (Kvale & Brinkmann 2009, s. 188). Ifall respondenterna inte innehåller expertis gällande forskningsområdet kan det leda till att de verifierar den styrande frågan vilket iså fall leder till försvagning av studiens trovärdighet (Kvale & Brinkmann 2009, s. 264).

Jag har beaktat aspekten rimlighet genom att starkt förhålla mig till det jag har ämnat undersöka (Kvale & Brinkmann 2009, s. 264). När jag satte samman intervjufrågorna var jag noggrann med att frågorna skulle ha bäring på de teoretiska begreppen. Jag tematiserade även frågorna kopplade till mina frågeställningar samt till de teoretiska begreppen.

Kvale & Brinkmann beskriver två former för att hantera utskriften av intervjuerna. Det ena innebär att jag skriver ut bokstavligen vad som sägs och vid det andra sättet så skriver jag endast ut det längre sammanhängande och distinkta svar. Vidare menar Kvale och Brinkmann att det inte finns enbart en väg att ta vid transkribering. Formen för transkribering bör utformas efter syftet med undersökningen (Kvale & Brinkmann 2009, s. 201) Faktorer som kvalitén på ljudupptagningen och miljön var intervjun ägde rum kan också det spela en viktig roll för att säkerställa reliabilitet (Kvale & Brinkmann 2009, s. 201). Jag valde att vid transkribering skriva ut vad som bokstavligen sas för att på bästa sätt kunna förstå och tolka de svar respondenterna gav. Genom det anser jag mig ha beaktat denna aspekt vid min undersökning.

## ***6.6 Etiska aspekter***

De etiska aspekter som beaktades inför denna studie kan anses välgrundade. Respondenterna valde själva om de ville delta i studien och upplystes om att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande. Redan vid första epostkontakt informerades respondenterna om studiens syfte och hur deras svar skulle hanteras. De tillfrågades även om de önskade ta del av studiens slutliga resultat. Jag förhöll mig till vetenskapsrådet etiska regler för forskning genom att beakta de fyra olika kraven från Vetenskapsrådet.

### **Informationskravet**

Jag som forskare informerade uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gällde för deras deltagande (Vetenskapsrådet s. 7).

### **Samtyckeskravet**

Jag inhämtade uppgiftslämnares och undersökningsdeltagares samtycke samt noggrant förklarade att de medverkande i undersökningen hade rätt att självständigt bestämma om, hur länge och på vilka villkor de skulle delta samt att de närsomhelst hade möjlighet att avbryta sin medverkan utan att detta skulle medföra negativa följder för dem (Vetenskapsrådet s. 9).

### **Konfidentialitetskravet**

Efter transkribering avlägsnade jag alla uppgifter om identifierbara personer såsom namn för att sedan byta ut dessa till beskrivande av kön och ålder så att jag på detta sätt säkerställde att enskilda människor inte kan identifieras av utomstående (Vetenskapsrådet s. 12).

### **Nyttjandekravet**

Den sista grundsatsen, det vill säga nyttjandekravet, förhåller jag mig till genom att enbart använda data som samlats in inkom för detta arbete. Jag har även informerat undersökningsdeltagare om detta (Vetenskapsrådet s. 14).

## **7 Resultatpresentation**

Jag har till denna studie intervjuat fem verksamma idrottslärare som jag väljer att kalla för lärare 1 (L1), lärare 2 (L2), lärare 3 (L3), lärare 4 (L4) samt lärare 5 (L5).

Lärare 1 är en man på 54 år med en 2-årig GIH-utbildning, arbetat som idrottslärare i 28 år.

Lärare 2 är en kvinna på 44 år med en 3-årig idrottslärarutbildning på GIH, arbetat som

idrottslärare i 14 år. Lärare 3 är en man på 43 år, utbildad idrottskonsulent, arbetat som

idrottslärare i 17 år. Lärare 4 är en man på 61 år med en utbildning från Sydamerika, 5 år på

universitet till idrottslärare, arbetat som idrottslärare 13 år i Sydamerika och 3 år i Sverige.

Lärare 5 är en man på 32 år, utbildad idrott och NO-lärare, arbetat som idrottslärare i 5 år.

Jag hävdar att begreppen lärandemål och framgångskriterier är vedertagna och har förhållit mig öppen till vad begreppet lärandemål kan få innefatta, exempelvis hämtat från syfte (förmågor) eller kunskapskrav i kursplanen. Jag har också förhållit mig öppen för om lärarna har uttryckt egna lärandemål. Nedan kommer jag att redovisa resultaten från intervjuerna kopplade till mina frågeställningar (ett och två) där jag har sorterat in de teman jag placerade under respektive frågeställning vid intervjuerna. Efter redovisade resultat kommer jag att analysera resultaten med hjälp av mitt teoretiska perspektiv.

### ***7.1 Resultat ett: Lärarnas uppfattningar och föreställningar om hur de arbetar med att skapa förståelse för förväntade lärandemål samt hur de förmedlar framgångskriterier***

#### ***7.1.1 Lärandemål***

Resultatet från studien visar att lärarna ofta förmedlar lärandemål till eleverna hämtat från kursplanen och att detta till stor del sker muntligt men i vissa fall även skriftligt.

Tre av lärarna uppgav att de inte ägnade särskilt mycket tid åt att förmedla lärandemål och i vissa fall beroende av vilka moment och årskurser de arbetar med:

*Vi går igenom det lite löst skulle jag vilja säga, under lektionen (Lärare 5).*

*Jag lämnar inte ut nånting sådant där det står vad kursmålen är och vad det är som förväntas men å andra sidan så många gånger beroende på vad vi gör så pratar jag och går igenom (Lärare 2).*

*I årskurs 3, 4, 5 har jag inte gjort det speciellt mycket mer än att man pratar t.ex. nu ska vi dansa och det gör man inte bara för att det är kul och bra träning utan det står väldigt tydligt (Lärare 1).*

Intervjuerna visade att, beroende på moment, så arbetade lärarna på olika sätt med att skapa förståelse för förväntade lärandemål. Lärarna exemplifierade genom att beskriva hur de arbetade med att förmedla lärandemål i olika moment:

*När jag hade årskurs 9 i våras och jobbade med egen pt-träningarna så fanns det väldigt mycket i Lpper och arbetsbeskrivningar, citerat så mycket som möjligt från kursplanen. Vad syftet och målet var, centrala innehållet och sen hur dom skulle bli bedömda. Dom fick ett stort häfte på 10-12 sidor i skriftlig form (Lärare 1).*

Lärare 5 beskriver hur han arbetar med att förmedla lärandemål i gymnastik:

*T.ex. när vi håller på med gymnastik så pratar vi alltid om säkerheten först och det är ett bedömningsmoment. Sen under tiden vi går igenom de olika rörelserna, t.ex nu kommer vi till en mer avancerad nivå. Muntligt, ibland rita upp, ibland att man visar.*

Lärare 3 exemplifierar genom att berätta om momentet dans:

*Om vi har takt och rytm till exempel, då presenterar vi vad vi ska göra, vilka mål vi har och hur vi ska genomföra det. Muntligt, i visst fall skriftligt.*

Lärare 2 uttryckte svårigheter angående idrott som ett teoretiskt kontra ett kroppsligt ämne:

*Ska man få med alla delar så är det ganska svårt och sen är det ganska mycket teoridelar som är svårt att få med kan jag tycka, man tar bort den där rörelseglädjen som man vill ge dom.*

Även lärare 4 funderar kring detta:

*Det skulle bli mycket bättre om man kunde göra alla tre delar: muntligt, skriftligt och personligt. Men finns det tid? Nej. Min inställning är att vi har många elever som är överviktiga eller på väg dit så jag tänker såhär; det är ingen idé att dom ska komma till gymhallen och ha teori, skriva grejer. Nej dom sitter hemma ganska mycket, dom sitter med telefonen när dom har rast. Så mitt mål är att dom ska röra sig under den timmen dom har med mig.*

Dessa två lärares reflektioner handlar om att rörelse och aktivitet prioriteras framför teoretiska moment och muntlig mediering.

### **7.1.2 Framgångskriterier**

När det gäller förmedlande av framgångskriterier så var två av lärarna otydliga om hur de uttryckte framgångskriterier för eleverna. Lärare 1 och 3 fann det problematiskt och reflekterade över formuleringar av framgångskriterier:

*Jag har inte specificerat dom ytterligare och talat om vad som menas med god och relativt god utan jag pratar om det och utgår från att dom vet vad som menas med god/relativt god, till viss del. Jag sätter inte in varje moment och varje rörelse i en matrisform när det gäller det. Jag förklarar det helt enkelt under lektionens gång eller innan. Ta dans till exempel så ser man hur komplext det där är, man pratar om vad kvalitén i dansen är, att göra allt i takt eller är det, det här tekniska. Skulle man så skulle det bli en extrem logaritmisk explosion. Det blir för stort och allt jag skriver ska jag kommunicera på nåt sätt och jag kan inte sätta av hälften av lektionerna för att tala om kriterier (Lärare 1).*



*Ett problem blir om jag går in i ett centralt innehåll och ändrar formuleringar så jag gör alla en egen tolkning av ordets betydelse och om jag börjar ändra i det som står här så lägger jag in min tolkning, så därför försöker vi begränsa oss, vi håller det som står i läroplanen och försöker jobba utifrån det, sen självklart tolkar vi också läroplanen, 'vad menar dom med relativt väl i ett visst moment?'. Ger i vissa moment ut matriser i skriftlig form, i andra fall visar kroppsligt med rörelse vad dom ska göra och hur det ska se ut, och det är inte så lätt alla gånger att hinna med (Lärare 3).*

Även lärare 2 reflekterar över svårigheter med formuleringar av framgångskriterier:

*Vi har försökt omarbete dom för att de ska vara lite mer förståeliga, t.ex. rörelse till musik då har vi delat upp, du kan till exempel göra ett motionsprogram, åka till friskis och svettis, vad är det då som krävs, du ska till exempel kunna följa ledaren. Olika exempel för A, C och E.*

Intervjuerna visar att de tre lärarna som tydligt arbetar med att förmedla framgångskriterier gör detta både muntligt och skriftligt men uppger svårigheter med hur de ska formulera kriterierna alternativt använda det som finns skrivet från kursplanen.

### **7.1.3 Att veta om eleverna har förstått**

Tre av lärarna uttryckte det som svårt att veta om eleverna har förstått vad som förväntas av dem. Lärare 1 menar att han inte vet om hans elever förstått vad som förväntas av dem och tar upp vad han anser vara problematiskt vilket jag tolkar som att han anser sig arbeta med en stor del elever med språkliga- och kunskapsmässiga brister:

*Det är väl lärarens uppgift att eleverna ska förstå alltihop, men om man har elever som är extremt svaga och inte förstår det mest elementära. Särskolebarn som är integrerade, ja dom har väl rätt.*

Lärare 3 är för ett liknande resonemang:

*Nej det är inte alltid jag kan säga att jag vet att dom fattar. En elev som inte säger någonting, inte frågar, då försöker man ju på nåt sätt se det här och på så sätt försöka hjälpa. Jag tror inte alla elever fattar, vi har elever som varit i Sverige 1-2 år, jag tror*

*inte dom greppar det. Vi hade en mottagningsklass, 25 elever, dom kan inte ens ett ord svenska. Hur förmedlar jag kravnivåerna ens.*

Lärare 2 och 4 menar att det är elevernas ansvar att ställa frågor om de inte förstått och om de inte får några frågor så förväntar de sig att eleverna har förstått. Lärare 2 menar att det säkert finns de som inte förstår och funderar om eleverna kan ha svårt att anpassa sig till hennes sätt att förmedla:

*Dom genast ifrågasätter om dom inte förstår, 'jag fattar inte' eller 'vadå vad ska jag göra för att det ska bli bättre?' eller 'vad är det jag ska göra?'. Finns säkert dom som inte, men många frågar. Sen jag började med matriserna vet dom mer vad som krävs, ibland kan det vara som sjuor 'amen det visste inte jag', 'det har inte du berättat' då handlar det mer om att dom inte har vant sig vid mitt sätt att förmedla.*

Lärare 4 förväntar sig att få frågor från eleverna:

*Det finns vissa elever som är väldigt målinriktade, dom vill veta 'om jag gör det, vad får jag?'. Så dom kommer och frågar. Det finns några som inte fattar när man pratar med dom, men det finns alltid nån annan elev som kan översätta och hjälpa till.*

Lärare 5 uppfattar det också som svårt att veta om eleverna har förstått och menar att man måste arbeta med tillit och fråga eleverna flera gånger för att vara helt säker:

*Det där är ju den svåra biten och många gånger får man lita på dom och prata med dom, fråga, fråga men efterhand lär man sig vilka som faktiskt menar när dom sagt ja och dom har tagit till sig informationen och vilka som inte har det.*

#### **7.1.4 Betydelsen av att elever tillgodogör sig kunskap om lärandemål och framgångskriterier enligt lärarna**

Vid intervjun bad jag även respondenterna att reflektera över betydelsen av att elever tillgodogör sig kunskap om lärandemål och framgångskriterier. Lärare 2 uttryckte det som elevernas rätt att veta vad de ska sträva mot:

*Ja men det är så, att helt famla i blindo och inte veta att om jag ska göra en kullerbytta så ska den se ut som en kullerbytta. Och då måste dom veta hur en kullerbytta ska se ut, och det är inte schysst om jag sen ska bedöma någon som inte vet hur en kullerbytta ser ut.*

Lärare 2 uppfattade det också som svårare att i idrottsämnet förmedla lärandemål och framgångskriterier än i andra ämnen:

*Det är skillnad på engelskan och idrotten, mycket lättare att visa vad som krävs i engelskan, 'den här texten', där har man oftast alla stegen E, C och A. Idrotten är det inte riktigt så.*

Lärare 3 ansåg det svårt eller nästintill omöjligt för eleverna att ta till sig och förstå lärandemål och framgångskriterier i alla ämnen:

*Tänk dig själv om du har 16-17 ämnen, tänk dig alla dom här kursplanerna som finns i respektive ämne så tror jag det är otroligt svårt för dom att greppa ens och hålla koll. Jag tror det är abstrakt för dom att förstå, även för oss vuxna så kan vi sitta och diskutera på en sån ämneskonferens, 'jag tycker såhär', 'jaha', så vi är inte ens överens där.*

Lärare 5 menade att det finns ett samband mellan förmedling av framgångskriterier och elevernas förståelse för hur betyg sätts och bedömning sker.

*Jag tycker det är viktigt dels för att dom ska förstå hur betyget fungerar för det är många gånger dom inte har förståelse för att ett moment kan dra ner deras betyg. Först att dom förstår det.*

#### **7.1.5 Analys av resultat ett**

Jag ämnar analysera resultaten kopplade till mina frågeställningar med hjälp av delar från det teoretiska perspektiv jag valt.

Kopplat till vad Dysthe redovisar gällande språk och kommunikation i ett sociokulturellt perspektiv visar resultatet i denna studie att lärarna i de flesta fall använder muntligt medium,

och i vissa fall skriftligt, när de förmedlar och försöker skapa förståelse för förväntade lärandemål. Detta ställer krav på att mottagaren, i detta fall eleverna, har möjlighet att avkoda budskapet för att sen lagra det i minnet för senare användning (Dysthe 2003, s. 49). Resultatet visar även att tre av lärarna uppger att de arbetar i mindre utsträckning med att förmedla lärandemål till eleverna.

När det gäller förmedling av framgångskriterier så ser resultatet liknande ut. Bara tre av lärarna kan berätta hur de arbetar med att förmedla framgångskriterier för sina elever och detta sker inte i varje moment. Lärarna uppger att de i de flesta fall förmedlar muntligt och att detta sker under lektioner. Lärare 3 arbetar i vissa fall med matriser och visuellt men upplever det svårt att hinna med. Även lärare 4 reflekterar över olika sätt att mediera och menar att det hade varit bra att kunna förmedla med hjälp av så många olika medium som möjligt (skriftligt, muntligt, visuellt) men att tiden inte upplevs räcka till. Både lärare 2 och 4 menade att de prioriterade att eleverna ska få chansen att röra på sig under deras lektioner framför att förmedla lärandemål och framgångskriterier. Detta kan relateras till vad Säljö beskriver i avsnittet om läroprocesser i institutionella miljöer; sättet att ge och ta kommunikation måste passas in i de kommunikativa regler som institutionen arbetar efter (Säljö 2000, s. 155). Om man som lärare tänker sig idrott och hälsa som ett i första hand kroppsligt ämne med rörelse i fokus framför kommunikation och ser dessa två som motsättningar där det ena eller andra måste prioriteras så kan detta fungera som en oskriven regel för verksamheten.

Lärare 1 förutsätter att eleverna vet vad som menas med värdeord som god/relativt god och till viss del, utan att själv konkretisera dessa. Lärare 3 ställde sig på elevernas sida och menade att det troligtvis är för svårt för eleverna att ta till sig faktamängd gällande lärandemål och framgångskriterier för alla skolans ämnen. Han menade att även att han själv inklusive hans kollegor har svårt att definiera och konkretisera värdeorden vilket ofta leder till att han använder en direkt översättning från kursplanen. Detta kan relateras till vad Säljö menar förutsätter att man utvecklar en känslighet när man går mellan text och tal. ”Det ställer stora krav på båda parter men särskilt kanske den lyssnande som måste följa med i språkliga framställningar som inte fullt ut kan anpassas till de egna förutsättningarna eller intressena” (Säljö 2000, s. 155).

Hur vet då lärarna att eleverna har förstått vad som förväntas av dem? Resultaten som visar att lärarna arbetar i relativt liten utsträckning med att förmedla lärandemål och framgångskriterier föregår såklart denna frågeställning men i de fall där förmedling skett så

anser ingen av de fem lärarna att de helt säkert kan veta att eleverna har förstått vad som förväntas av dem. Lärare 1 antyder att han får jobba med ett stort spann vad gäller elevernas kunskaps- och språknivå och att han därför inte vet om hans elever förstår vad som förväntas av dem. Den uppfattningen bekräftas av lärare 3 som uppger att han jobbar med många nyanlända elever och även hela mottagningsklasser som gör det i princip omöjligt att både förmedla och sen veta om de har förstått eller inte. Lärare 2 och 4 är överens om att det bör vara elevernas ansvar att fråga om de inte har förstått och att de förutsätter att alla eleverna har förstått om de inte ställer några frågor. Lärare 2 använder sig visserligen av matriser i vissa moment som kan fungera som komplement till den muntliga förmedlingen medan lärare 4 som enbart förmedlar lärandemål och framgångskriterier muntligt och dessutom antyder att även han arbetar med elever där språknivån är låg borde inte kunna förvänta sig att elever har möjlighet att uttrycka frågor på något de inte förstått. Lärare 5 menar att han med tiden har utvecklat en känslighet för att förstå vilka elever som har förstått och vilka som inte har. Han menar att det är svårt att förstå och att det kräver en del arbete.

Dysthe beskriver hur, utifrån ett sociokulturellt perspektiv, kommunikativa processer är förutsättningar för människans lärande och utveckling. Genom att lyssna, samtala, härma och samverka med andra får eleverna del av kunskaper och färdigheter samt lär sig vad som är av intresse för kulturen (Dysthe 2003, s. 48). Lärare 2 menar att det är elevernas rätt att tillgodogöra sig kunskap om lärandemål och framgångskriterier, något som också står skrivet i kursplanen under rubriken 'Rättigheter och skyldigheter' (Skolverket, 2011). Lärarna är överens om att detta är ett svårt arbete samtidigt som denna studie visar att det inte är ett prioriterat arbete. När deras åsikter kring betydelsen av att elever tillgodogör sig kunskap om lärandemål och framgångskriterier efterfrågas så kommer svaren att handla om hur svårigheterna ser ut. Något som indikerar att de legitimerar avsaknaden av detta arbete på grund av komplexiteten i att konkretisera, förmedla samt få syn på om eleverna har förstått vad som förväntas av dem. Orsaker till varför detta anses problematiskt angavs vara tidsbrist, låga språknivåer men även att lärare själva upplevde komplexiteten i att definiera värdeord, framgångskriterier och lärandemål.

## **7.2 Resultat två: Lärarnas uppfattningar och föreställningar om hur de arbetar med feedback i sin undervisning**

### **7.2.1 Begreppet feedback**

Vid intervjuerna framkom att lärarnas associationer gällande begreppet feedback såg lite olika ut. Feedback likställdes av tre lärare med återkoppling men innebörden av begreppet återkoppling såg även det ut på lite olika sätt. Lärare 1 tänkte sig återkoppling som en form av bekräftelse där eleverna blev sedda och fick veta hur de låg till i olika moment:

*Att dom får återkoppling/bekräftelse på det dom gör/kommer att göra/har gjort. För det första att man ser dom men framförallt i det här sammanhanget att dom ska få en bekräftelse hur dom ligger till, kunskapsmässigt/betygmässigt eller vad man nu ska säga. Kvalitetsmässigt.*

Lärare 2 tänkte sig feedback kopplat till prestation i första hand:

*Att man får en återkoppling på det jag gjort, om det har varit bra eller om jag kan göra förändringar för att göra det bättre. Och vart jag behöver förändra isåfall, på vilket sätt. Konstruktivt, inte bara säga 'det där var skit' eller 'det där var bra'.*

Lärare 3 förde liknande resonemang och menade att återkopplingen bör ske direkt:

*För mig är det en form av återkoppling och att den gärna ska vara, jag vill ge återkopplingen direkt nästan när jag ser den, därför att jag vill förstärka det positiva. Sen kan man ju rätta till, 'tänk på att prova såhär istället'. Man måste vara väldigt vaken under lektionen för att kunna ge kopplingen och berömma för att stärka självförtroende och självkänslan.*

Även lärare 5 associerade feedback med prestation och menade att det handlade om en tidig bedömning på vad eleverna gjort:

*Och det ska inte vara en bedömning som är betygsmässig utan det handlar om vad det är dom har gjort och lite hur dom kan utvärdera sig själva, hur dom kunnat göra det bättre eller hur dom kunnat göra det på ett annat sätt.*

### **7.2.2 I vilket syfte?**

Lärarna resonerade även på olika sätt beträffande i vilket syfte de ger elever feedback. Lärare 1 och 3 förde liknande resonemang där de menade att det viktigaste var att förstärka elevers självförtroende, självkänsla, att bekräfta barn som en medmänsklig gärning samt som ett redskap för att få eleverna att lyckas. Lärare 2 menade att hon har olika syften med feedback till olika elever:

*En del elever behöver det för att de helt ska känna att de gjorde rätt. En del är osäkra för att dom inte vet om dom gör rätt eller inte och behöver få den feedbacken, det där gjorde du bra. En del behöver det för att bli mer medvetna om vad de gör och att det kanske inte är så bra att göra det där, utan gör såhär istället så kommer det bli ännu bättre.*

Lärare 5 uppgav att han oftast gav feedback för att hjälpa eleverna komma vidare i sina rörelser.

### **7.2.3 Feedback i undervisningen**

Vidare undersökte jag hur lärarna ansåg att de arbetade med feedback i sin undervisning främst utifrån Tannehills tre kategorier av feedback: positiv, förklarande samt justerande. Alla lärare delgavs vad dessa tre kategorier innefattar för att förtydliga på bästa möjliga sätt.

Alla fem lärare ansåg sig arbeta med positiv feedback i sin undervisning. I de flesta fall ansågs detta ske mestadels muntligen och bestå av korta utrop. Lärare 2 och 5 menade att detta skedde kontinuerligt genom hela lektionerna:

*Positiv förstärkning använder man otroligt mycket, hela tiden. Det blir oftast inga jättelånga haranger utan 'tänk så här', 'bra gjort där', 'tänk på det där', 'fortsätt så' (Lärare 2).*

*Genomgående hela tiden, man är på och pratar så fort det är något bra (Lärare 5).*

Lärare 4 uppgav att han ofta jobbade med positiv feedback till hela gruppen i slutet av lektionen men även individuellt

*När man ser dom göra nåt. 'Bra Josef!', 'Titta på Josef!' eller 'Titta på Maria!'.*

Gällande den förklarande feedbacken så fanns större skillnader i respondenternas svar. Lärare 2 menade att den typen av feedback tydligare visade sig i vissa av idrottsämnets moment:

*Till exempel när vi kör redskap, där går jag mer in person till person och 'här, om du ska stå på händer, för att gå vidare måste du tänka på, du måste ha raka armar, titta på hur han gör där, gör si, testa gör såhär'. Det blir inte lika mycket i lekar eller bollsporter, det kan bli ibland om det är nån jag märker, det blir inte varje lektion, mer sporadiskt kan jag säga och beroende på vad det är för ämne vi jobbar med.*

Lärare 3 menade att den förklarande feedbacken fanns med hela tiden medan lärare 5 uppfattade det som svårt att ge den typen av feedback i momentet:

*T.ex. om vi kör volleyboll, det finns en risk att om man stannar upp att man målar ut någon att 'nu är det du som gör fel', fast det är inte det man vill men dom kan få den känslan.*

Lärare 4 uppgav att han använde andra elever som exempel i denna typ av feedback för att korrigera fel genom att uppvisa rätt typ av rörelse;

*Om man pratar om tekniken, 'så gör man', man kan visa med en elev eller om man själv är bra.*

Kategorin justerande feedback hade lärarna genomgående svårare att få tag på samt att urskilja den från den förklarande feedbacken. Lärare 4 menade att han använde den typen av feedback vid tävlingsmoment:

*Vi har t.ex. varit med i några tävlingar i volleyboll, man kan säga snabbt till den som ska serva 'kasta höger' eller 'titta där'.*

Lärare 5 upplevde precis som vid förklarande feedback en problematik med att elever kunde tänkas känna sig utpekade av den typen av feedback i ett moment. Han hade dock hittat sätt att arbeta med denna typ av feedback som han själv ansåg smidigare:



*Ett svårt moment i volleyboll är att serva. Då är man kanske snabbt fram där och justerar något. Dom som ligger på en hög nivå bland eleverna gör det där själva och hjälper varandra och när man fått in det så blir det inte lika utpekande. När jag som idrottslärare pratar så blir den större skaran tysta och fokuserar på vad jag säger, vem jag pratar med. Vi pratar om hur man pratar med dom andra men sen också när man gör ändringen, när vi ska göra det, så stå inte med händerna kors, eller i byxfickorna eller pilla dig i håret utan 'nu alla böjer på bena, beredda, fram med händerna'.*

#### **7.2.4 Analys av resultat två**

Jag ämnar analysera resultaten kopplade till mina frågeställningar med hjälp av delar från det teoretiska perspektiv jag valt.

Olika teman visade sig gällande vad lärarna associerade med begreppet feedback. I grunden handlade det om feedback till prestation eller en uppmuntrande typ av feedback. Genomgående var att lärarna nämnde den positiva, förstärkande återkopplingen gällande prestation i första hand och i andra hand den korrigerande/justerande. Lärare 1 och 3 höll den uppmuntrande typen av feedback för att stärka elevernas självkänsla, självförtroende och bekräfta eleverna högt. ). Detta kan ställas mot hur Dysthe förklarar den roll som andra personer (exempelvis lärare) spelar i läroprocessen. Dysthe menar att lärare innehar en roll som går längre än att ge stimulans och uppmuntran till den individuella konstruktionen av kunskap (Dysthe 2003, s. 44). Lärare 5 uppgav att hans definition av feedback innefattade ett synsätt där eleverna själva kan få syn på sin lärandeprocess vilket förhoppningsvis leder till att de kan utvärdera sig själva. Detta kan starkt relateras till Dysthes beskrivning av hur interaktionen med andra i läromiljön är avgörande både för vad som lärs och hur det lärs (Dysthe 2003, s. 44).

Lärarnas syfte med att använda feedback i sin undervisning var starkt kopplat till vad de associerade med begreppet feedback. Lärare 1 och 3 som höll den uppmuntrande typen av feedback högt angav också detta som syfte med att ge feedback till sina elever; att förstärka det positiva och bidra till elevernas självkänsla och självförtroende. Lärare 2 uppgav flera olika syften med sin feedback. Förutom att förstärka och korrigera så använde hon feedback för att uppmuntra vissa elever och 'tona ner' andra elever. Lärare 5 arbetade med feedback för att hjälpa eleverna att komma vidare med sina rörelser något som påvisar att syftet med feedbacken är att bidra till elevernas lärandeprocess.

Slutligen ämnar jag analysera resultaten av hur lärarna själva anser att de arbetar med positiv, förklarande och justerande feedback i sin undervisning. Den positiva feedbacken var något som alla lärare ansåg sig använda mycket och ofta. Denna kategori av feedback använde lärarna förstärkande, som en bekräftelse på att eleverna gjort rätt, men även i uppmuntrande syfte. Kopplat till ett sociokulturellt perspektiv på lärande torde det vara än mer intressant att förstå hur lärarna arbetade med förklarande och justerande feedback.

Säljö beskriver hur den som behärskar en viss praktik eller färdighet vägleder och stöttar den som är nybörjare. Den lärande, eleven, ”lånar under läroprocessen kompetens av den mer erfarna personen”, läraren, och ”utvecklar successivt en större grad av autonomi i att hantera uppgiften” (Säljö 2000, s. 236). Detta kan starkt relateras till processen med att förmedla och motta förklarande respektive justerande feedback. Resultatet av studien visar att lärarna anser sig arbeta mer med den förklarande typen av feedback i vissa moment. Lärare 2 förklarade hur hon arbetade med muntlig förklarande feedback i mer tekniskt komplexa moment som till exempel redskapsgymnastik. För att hjälpa eleverna att komma vidare i lärandeprocessen gav hon eleverna feedback på rörelse vilket betyder att eleven under läroprocessen lånar kompetens av läraren och successivt utvecklar en större grad av autonomi i att hantera uppgiften. Ett tydligt exempel på hur läraren arbetar med feedback relaterat till ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Lärare 5 med funderingar kring hur hans feedback kan påverka eleverna negativt och därför arbetar med att hitta alternativa sätt att förmedla, kan relateras till hur lärande har med relationer att göra och att lärande är mycket mer än det som sker i elevens huvud utan även har att göra med omgivningen i vid mening (Dysthe 2003, s. 31).

Lärare 5 utvecklar sina tankegångar kring detta när samtalet förs om justerande feedback. Läraren berättar om hur han arbetar med att eleverna ska ges möjlighet att ge varandra feedback och att man också arbetar mer specifikt hur denna feedback ska se ut. Den interaktionen med andra i läromiljön menar Dysthe är avgörande både för vad som lärs och hur det lärs (Dysthe 2003, s. 44). Studien visar att feedback huvudsakligen förmedlas muntligt vilket kan kopplas till vad Säljö beskriver som att lärande i skola och utbildning i huvudsak blir en språklig verksamhet. Det skrivna ordet som vanligtvis har en stark ställning får mindre utrymme när lärarna redovisar hur de arbetar i denna studie (Säljö 2000, s. 238).

## **8 Diskussion**

### ***8.1 Resultatdiskussion***

Syftet med studien var att, genom intervjuer med fem idrottslärare, söka ta reda på hur idrottslärare anser sig själva arbeta med att skapa förståelse för förväntade lärandemål, hur de förmedlar framgångskriterier till eleverna samt hur de arbetar med feedback i sin undervisning.

Studien visar att inte alla lärare arbetar med att skapa förståelse för förväntade lärandemål samt att förmedlandet av lärandemål sker i mindre eller större utsträckning beroende på årskurser och moment. Förmedling av lärandemål skedde i första hand muntligt men även i vissa fall skriftligt. Studien visar även att inte alla lärare har en klar idé kring hur de ska förmedla framgångskriterier till eleverna. Tre lärare upplever problematik med att konkretisera och formulera framgångskriterier vilka ofta hämtas direkt från kursplanen. Studien visar att feedback gavs både muntligt och skriftligt.

Vidare framkom vid intervjuerna att lärarna arbetade på ett liknande sätt med positiv feedback men att det skiljde sig åt något gällande förklarande och justerande feedback. Dessa typer av feedback gavs olika beroende av moment och mestadels i form av muntliga korrigeringar avsett teknik och rörelse. Även lärarnas syfte med att ge feedback till eleverna skiljde sig åt. Olika syften med feedback kunde vara att stärka elevers självkänsla och självförtroende eller att återkoppla för att stödja elevers lärandeprocesser. Lärarna uppgav även att syftet med feedback varierade beroende på vilka moment av idrottsämnet som de arbetade med.

#### **Undervisningens mål och syfte**

Jämför man de intervjuade lärarnas arbete kring förmedling av lärandemål och framgångskriterier med de framgångsfaktorer för elevers lärande detta arbete kan ge enligt bland annat John Hattie, så visar resultatet att eleverna inte alla gånger får veta vad som förväntas av dem. Studien visar, motsatt till vad Hattie anser som viktigt, att lärarna inte alltid har en tydlig bild av hur eleverna ska nå de uppsatta målen och att de inte heller återkommer till förväntade lärandemål under lektionerna. Detta överensstämmer med skolverkets undersökning Nu 03 som visade att cirka 40 procent av lärarna inte ansåg sig tala om för eleverna vad som är bestämt i kursplanen (Nu 03, s. 93) samt att drygt hälften av lärarna inte

ansåg att eleverna fick kännedom om vad de skulle klara för att få olika betyg i idrott och hälsa (Nu 03, s. 93). Resultaten får mig att reflektera kring vad detta får för konsekvenser för elevernas lärandeprocesser. Om lärarna i flera fall saknar mål och syfte med sin undervisning blir innebörden att det sker en aktivitet, oftast med rörelse i fokus, utan en definierad målsättning. John Hattie menar att elevers engagemang i skolan ökar för de som vet var de är på väg. Det är grundläggande och handlar inte bara om att läraren skapar och känner till lärandemålen utan att också eleverna också är väl förtrogna med dem (Hattie 2012, s. 160). Enligt Hattie är elever som är väl förtrogna med lärandemålen mer benägna att söka återkoppling och bättre på att reglera sitt lärande (Hattie 2012, s. 160). För elever som inte alls blir förmedlade lärandemålen kan detta tänkas innebära motsatt effekt. Att lärarna uppger att lärandemålen i vissa moment är tydligare uttryckta borde också leda till förvirring hos eleverna. Förväntas det ske ett lärande i bara vissa av idrottsämnets moment och i andra mindre eller ingenting? Menar lärarna att vissa av idrottsämnets moment är viktigare än andra?

Man kan också reflektera över innebörden att då lärandemålen väl kommunicerades så gjordes det nästan endast muntligt. En av lärarna reflekterade över om det är överhuvudtaget möjligt för eleverna att tillgodogöra sig och förstå lärandemål och framgångskriterier från alla ämnen. Att det nästintill uteslutande skedde muntligt borde försvåra det för eleverna som då alltså måste lägga allt på minne utan att i efterhand kunna tillskansa sig informationen i skriftlig form. För att få perspektiv på tankegångarna vill jag peka på vad William uttrycker som problematiskt med aktivitetsinriktad lektionsplanering. Många gånger blir det otydligt vad det är som lärarna vill att eleverna ska lära sig.

William menar att från ett annat perspektiv är det också förhållandevis lätt att tala direkt med eleverna om vad man vill att de ska lära sig, men att detta ofta leder till en fantasilös undervisning (William 2013, s. 77). Studien visar att lärarna finner det svårt att konstruera undervisning som inkluderar dessa önskvärda beståndsdelar; att skapa lektioner där förutsättningar finns för att ett lärande kan ske och att förmedla förväntningarna på lärandet till eleverna utan att det blir för teoretiska lektioner.

### **Aktiviteten i fokus**

I lärarnas ambition till att sätta rörelseglädjen och aktiviteten i fokus så verkar förmedling och gemensamma reflektioner fått stå tillbaka. Detta är något som starkt går att relatera till Skolverkets undersökning Nu 03, där det framkom att ämnet präglas av att man arbetar

tillsammans genom exempelvis lekar och bollaktiviteter, men att diskussioner och reflektioner är mer sällan förekommande. I skolverkets rapport menade man att detta kan tolkas som att innehållet och det som ska läras i ämnet är taget för givet och självklart och att det inte behöver diskuteras eller reflekteras över. En annan tolkning skulle kunna vara synen på själva lärandeprocessen, d.v.s. att ”bara man är ombytt och deltar så lär man sig”. Skolverket tolkade det som att det oftast tycks handla om att skapa en vana hos eleven att vara aktiv och röra på sig. Dock saknas reflektioner över det praktiska görandet (Nu 03, s. 154). Spår av dessa tankegångar framkommer även hos respondenterna i denna studie.

### **Framgångskriterier**

William menar att det inte bara är viktigt att elever vet vart de är på väg i sitt lärande utan också att de har förståelse för vad som menas med kvalitetsarbete (William 2013, s. 68). Det är därför intressant att belysa vad studien visar angående hur lärare arbetar med att förmedla framgångskriterier. Precis som vid förmedlande av lärandemålen så visar studien att arbetet med att förmedla framgångskriterier är ytligt. Två av lärarna är otydliga kring hur de arbetar med detta och det tolkar jag som att de inte aktivt arbetar med att definiera och konkretisera framgångskriterier eller förmedlar framgångskriterier från kursplanen till eleverna. Vad gäller de andra lärarna i studien så fann de arbetet med detta komplext och upplevde svårigheter med att konkretisera framgångskriterierna från kursplanen. Det resulterade i att de ofta förmedlade kunskapskraven direkt från kursplanen utan att omarbete dessa. Kursplanens språkliga komplexitet med vagt uttryckta värdeord kan tänkas bli svåra att tolka för elever som dessutom ska försöka tillgodogöra sig faktamängden muntligt och bara i vissa moment skriftligt.

Detta går också att koppla till vad studien visar när det gäller hur lärarna har förstått att eleverna har tillgodogjort sig faktamängden angående lärandemål och framgångskriterier. Oftast gör lärarna antaganden om att eleverna har förstått baserat på tesen om att ifall eleverna inte skulle ha förstått så skulle de också ha räckt upp handen och frågat. Vad lärarna då inte tar i åtanke är som krävs för att elever ska våga och vilja fråga ifall de fullt ut inte förstått vad läraren har förmedlat. En av lärarna är inne på att det handlar om att arbeta med tillit och att skapa ett klimat där diskussioner, frågor och reflektioner har en naturlig plats. Då lärarna själva håller rörelse och aktiviteter som viktigare än just muntlig och skriftlig mediering av lärandemål och framgångskriterier så torde det betyda att de också skapar och underhåller en kultur där diskussion och reflektion inte får ta lika stor plats.

## **Samband mellan lärandemål, framgångskriterier och feedback**

För att brygga mellan mina två frågeställningar vill jag hänvisa till vad Hattie beskriver som den första frågan som hjälper att förklara hur återkoppling fungerar; Vart är jag på väg? I grunden handlar denna frågeställning om ”intentionerna för lärande, mål och riktmärken, tydlighet, utmaning och engagemang” (Hattie 2012, s. 160). Betydelsen av detta innebär att för att lärare ska kunna arbeta med återkoppling på ett tillfredställande sätt så bör eleverna vara väl insatta i syfte och mål med undervisningen. Med det sagt kan sägas att förutsättningarna i studien inte visar sig vara optimala för att arbeta med feedback till eleverna.

Hattie menar att feedback kan hjälpa eleverna att sätta fingret på vad de lärt sig, vad de har lyckats med, vad som kan utvecklas och hur de kan uppnå lärandemålen (Hattie 2012, s. 157). På vilket sätt relaterar detta till hur lärarna i studien beskriver vad de associerar med begreppet feedback? Lärarna såg feedback som en chans att bekräfta eleverna, en uppmuntrande typ av feedback för att bidra till elevernas självförtroende och självkänsla. Lärarna såg även feedback som chansen att återkoppla för att stödja elevernas lärandeprocess. Detta kan starkt relateras till Hyland och Hylands studie (2006) som visade att nästan hälften av lärares feedback var beröm. Hyland och Hyland menade att förhastat och ogrundat beröm kan förvirra elever (Sutton, Hornsey & Douglas 2011, s. 7). Här efterfrågas ett större forskningsunderlag kring vilka effekter uppmuntrande typ av feedback har för elever. John Hattie som forskat på miljontals elever varnar dock för att vi som lärare inte bör blanda beröm med återkoppling eftersom detta ger en uttunnad effekt. Hattie menar att när återkopplingen riktar uppmärksamhet på personen försöker eleverna undvika de risker ett utmanande uppdrag medför. Detta för att minimera risken för sig själva som personer. Vad blir konsekvenserna för elever som i vissa fall erhåller uppmuntrande feedback utan koppling till en specifik uppgift? Och vad händer när lärarna slutar att ge beröm? William menar att om vi ska utnyttja feedbackens kraft att öka elevers lärande måste vi se till så att den orsakar kognitiva och inte emotionella reaktioner, det vill säga att feedback bör leda till tänkande (William 2013, s. 145).

William menar vidare att feedback ska vara fokuserad, den ska relatera till lärandemål och att hela avsikten med feedback är i grunden att öka elevernas förmåga att äga sitt eget lärande (William 2013, s. 145). Studien visar att lärarna, enbart vid vissa tillfällen, uppger att de förmedlar feedback kopplade till lärandemål och framgångskriterier. Feedbacken kommer i form av att bekräfta det som utförts på ett korrekt sätt alternativt att korrigera det som behöver

tekniskt sett ändras. All feedback är enligt lärarna i princip helt muntlig. Lärare 3 uppgav att han helst ville ge eleverna feedback direkt när han ser den. Detta arbetssätt styrks av Wolters som menar att den optimala tidpunkten enligt feedback-forskningen är mellan 5 och 25 sekunder, efter rörelsens avslutande (Annerstedt 2007, s. 9). Dock menar Wolters att det inte är att rekommendera att korrigerar de första rörelseförsöken som eleverna utför och inte heller att för många korrigeringar bör ges dels för att det kan uppfattas negativt och dels för att det helt enkelt blir för mycket att bearbeta och tänka på (Annerstedt 2007, s. 9).

Detta kan kopplas till lärare 5 som för ett resonemang kring hur han upplever en problematik med att ge eleverna feedback i momentet då detta kan resultera i att de känner sig utpekade. Lärare 5 har istället hittat ett arbetssätt där han söker att ge eleverna själva redskap och begrepp för att kunna ge feedback till varandra. Detta kan starkt relateras till Hattie som menar att ett sätt att arbeta med återkoppling i fas två, under den andra frågan 'Hur ska jag komma dit?', är att aktivera elever som undervisningsresurser för varandra (Hattie 2012, s. 161). Kan vara att lärare 5, som senast av lärarna i studien examinerats, har ett mer modernt och uppdaterat tankesätt gällande arbetet med feedback på grund av att också lärarutbildningen har förändrats genom åren.

Studiens resultat visar spår av att lärarna arbetar med återkoppling på olika sätt för olika årskurser, något som går att kopplas till Hotz & Weineck som menar att återkopplingen bör anpassas till ålder, mognad och erfarenheter av tidigare feedback (Annerstedt, 2007, s. 10). Lärare 4 har ett sätt att arbeta med förklarande feedback där han använder elever för att visa en rätt utförd rörelse. Detta arbetssätt menar Bremer är lyckat om man kan kontrastera detta mot hur den faktiskt utfördes (Annerstedt, 2007, s. 10). Forskning visar att det är av stor betydelse att kunna jämföra mellan "rätt" och "fel" sätt att utföra rörelsen på för att elever skall kunna inse felet (Annerstedt, 2007, s. 10). Ur den synpunkten hade det varit intressant att se hur lärare kunde arbeta mer visuellt med feedback. Att använda mobilkamera eller padda för att spela in och registrera rörelser och som kunde få fungera som underlag vid individuell feedback eller kamratbedömning. Det visuella inslaget gällande feedback är något som lyser med sin frånvaro i denna studie då lärarna nästan enbart arbetade med muntlig feedback.

### **Feedback och lärande**

Det är också i sammanhanget viktigt att hänvisa till Silverman & Ennis som menar att pedagogisk forskning inte har kunnat påvisa en direkt koppling mellan lärares feedback och

lärande (Silverman & Ennis, 2003, s. 179). Det är inte feedbacken i sig som per automatik bidrar positivt till elevernas lärandeprocess. Det handlar inte heller om mängden feedback men däremot att eleverna ska få erhålla feedback från uppgiften (Silverman & Ennis, 2003, s. 179). Studien visar att lärarna till viss del arbetar med feedback kopplat till uppgiften, en del mer än andra och även beroende på vilket moment de arbetar med. Jag reflekterar över den upplevda tidsbristen och kan bara instämma med att det är mycket som ska hinnas med under en 50-minuters idrottslektion. Syfte och mål ska presenteras, rörelseaktiviteter ska genomföras och helst ska eleverna få individuell feedback kopplat till uppgiften när till exempel en rörelse utförs. Med mellan 20-30 elever i en grupp så kan tänkas att detta blir oerhört svårt. Detta är något som också Silverman & Ennis tar upp. De menar att i många lärsituationer är det omöjligt att ge precis och vältajmad feedback till eleverna i större grupper gällande deras färdigheter (Silverman & Ennis, 2003, s. 179).

Jag anser att en av lärarna i studien har kommit långt då han arbetar med att aktivera eleverna som undervisningsresurser för varandra. Finns det tydliga mål och framgångskriterier så anser jag att lärare kan rusta sina elever med begrepp och redskap för att på sätt aktivera eleverna som undervisningsresurser för varandra genom till exempel former av kamratbedömning. Förutsättningen för detta är att feedback kan kopplas till uppgiften och att uppgiften kan kopplas till mål och syfte.

## ***8.2 Sammanfattning av resultatdiskussion***

Det är relevant att fråga sig hur lärare bör arbeta med feedback till elever i sin undervisning och i vilken utsträckning. I grunden anser jag det handla om i vilken omfattning lärare är medvetna om effekter av feedback samt vilka förutsättningar som behövs för att feedback ska ge störst effekt.

Resultaten i denna studie kan inte sägas vara generella på grund av den mindre grupp respondenter som var delaktiga men det gemensamma för dessa respondenter tolkar jag som avsaknaden av ett genomgående tänk kring syfte och mål med sin egen undervisning. Detta i kombination med att lärarna i flera fall ansåg den uppmuntrande typen av feedback som den viktigaste leder mig till att ifrågasätta vad följderna av undervisningen får för effekter beträffande att stödja elevernas lärandeprocesser.



Jag återkommer till vad William uttrycker som önskvärt; att om vi ska utnyttja feedbackens kraft att öka elevers lärande måste vi se till så att den leder till tänkande och inte till emotionella reaktioner (William 2013, s. 145). Ställ det mot lärare 1 som menar att i hans arbetsuppgift som lärare så ingår att bekräfta elever som människor. Att enkom se och uppmärksamma eleverna samt att förstärka det positiva. Det får mig att reflektera kring läraruppdraget. Forskningen ställer elevers lärande mot deras emotionella reaktioner och läraruppdraget reduceras till en sorts tjänstemannaroll där elevers lärande blir den enda angelägenheten. Tidigare forskning pekar på att beröm och uppmuntran inte förbättrar elevers lärande. Men kan det finnas andra eftersträvansvärda effekter av beröm och uppmuntran?

Studien visar uttryckligen att lärarna inte har en tydlig strategi eller genomgående tank kring hur de arbetar med förmedling av lärandemål, framgångskriterier eller hur de arbetar med att ge elever feedback. Min uppfattning är att de heller inte reflekterar tillräckligt över dessa komplexa delar av läraruppdraget. Till viss del framkommer det även att lärarna själva upplever kunskapskrav från kursplanen som svårdefinierade. Vilket jag menar betyder att ett allt större arbete borde ägnas åt att konkretisera lärandemål och framgångskriterier.

### ***8.3 Metoddiskussion***

Mitt val av kvalitativ ansats till studien har fyllt en tillfredställande funktion och jag anser mig ha samlat in data som har varit av värde samt intresseväckande. Intentionerna med urvalet har varit att skapa en urvalsgrupp med jämn fördelning mellan män och kvinnor samt med viss spridning gällande ålder och erfarenhet. En svaghet gällande intervjugruppens sammansättning är att fördelningen gällande män-kvinnor blev något ojämn. Jag ämnade från början att intervjua sex stycken lärare men fick ett sent återbud från en kvinnlig idrottslärare i samband med att jag skulle inleda intervju-perioden. Efter överenskommelse med min handledare sökte jag under några dagar en ersättare men då detta inte gick att ordna så fick studien bestå av fem respondenter. Möjligtvis hade frågeställningarna kunnat belysas ur ett vidare perspektiv om denna sjätte respondent hade deltagit.

Jag anser mig, genom intervjuerna, fått fram data av relevans och att jag genom intervjuformen fått till en god samtalsmiljö där respondenterna fick möjlighet att uttrycka sig på bästa möjliga sätt. Vid intervjusituationerna intog jag en neutral roll för att så lite som möjligt påverka respondenternas svar i någon riktning.

Trots att intervjuerna blev förhållandevis långa i tid tänker jag såhär i efterhand på att jag hade kunnat ställa fler och mer ingående följdfrågor. Detta hade varit till hjälp vid analys av resultaten samt i diskussionsdelen.

## 9 Referenslista

Annerstedt, C (2007b). *Det tränade ögat – om att ge feedback i idrott*. Göteborg: Publicerad på internet [www.idrottsforum.org/articales/annerstedt/annerstedt070502.html](http://www.idrottsforum.org/articales/annerstedt/annerstedt070502.html) 2014-05-25.

Denscombe, Martyn (2009) *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur

Dysthe, Olga (red.) (2003), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Hattie, J. *Feedback in schools* from Sutton, R., Hornsey, M.J., & Douglas, K.M. (Eds., 2011), *Feedback: The communication of praise, criticism, and advice*. Peter Lang Publishing: New York. Publicerad på internet <http://visiblelearningplus.com/sites/default/files/files/Feedback%20article.pdf> 2014-05-25

Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & kultur.

Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Illeris, K. (2001). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Studentlitteratur: Lund

Jönsson, A. (2013). *Lärande bedömning*. (3 uppl.) Malmö: Gleerups.

Kvale, S & Brinkmann, S (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2 uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Phillips, D.C. & Soltis, J.F. (2014). *Perspektiv på lärande*. (2 uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Repstad, Pål(2007) *Närhet och distans: Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Skolverket (2011) ”LGR 11- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet”

Skolverket (2004). Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – sammanfattande huvudrapport. Stockholm: Skolverket.

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

Stephen J. Silverman & Catherine D. Ennis. (2003). *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction*. (2nd ed.) Human Kinetics (IL): Champaign

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet (1990) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*

William, Dylan (2013). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. Studentlitteratur:  
Lund

## **Bilaga 1: intervjufrågor**

1. Kön?
2. Ålder?
3. Utbildning/erfarenhet som idrottslärare?

Frågor kopplade till frågeställning:

- Hur arbetar lärarna med att skapa förståelse för förväntade lärandemål samt hur förmedlar de framgångskriterier till eleverna?
4. Hur använder du kursplanen för idrott och hälsa när du konstruerar din undervisning?
  5. Hur förmedlar du lärandemål för eleverna?
  6. Hur förmedlar du framgångskriterier för eleverna?
  7. Reflektera över vikten av att elever tillgodogör sig kunskap om lärandemål och framgångskriterier
  8. Hur vet du att eleverna har förstått vad som förväntas av dem?
  9. Vilka fördelar/nackdelar kan finnas med olika redskap för att förmedla förväntade lärandemål och framgångskriterier? (Muntlig/skriftlig, kommunikation till grupp/individ)

Frågor kopplade till frågeställning:

- Hur arbetar lärarna med feedback i sin undervisning?
10. Vad associerar du med begreppet feedback?
  11. I vilket syfte ger du eleverna feedback?
  12. Beskriv hur du tänker att feedback kan verka proaktivt för elevers lärandeprocesser
  13. Beskriv hur du arbetar med feedback i din undervisning? (Olika former av feedback kopplat till Tannehills definitioner av positiv, förklarande samt justerande feedback)