

**ELEVERNAS UPPFATTNING OM DEN FEEDBACK DE FÅR AV LÄRAREN
UNDER GYMNASSTIKLEKTIONEN**

Heidi Johansson

Pro gradu -arbete i
idrottspedagogik
Våren 2005
Jyväskylä universitet

ABSTRAKT

Johansson, Heidi. 2005. Elevernas uppfattning om den feedback de får av läraren under gymnastiklektionen. Jyväskylä universitet. Pro gradu -arbete i idrottspedagogik, 84 sidor.

Syftet med avhandlingen är att undersöka feedbacken i gymnastikundervisningen. Avhandlingen redogör för hur eleverna uppfattar den feedback de får av läraren under gymnastiklektionen. Elevers åsikt om mängden feedback samt feedbackens inverkan har beskrivits. Elevers uppfattning om den feedback som förekom under lektionen har jämförts med lärarens uppfattning; uppfattade eleverna innehållet i feedbacken på samma sätt som läraren avsett.

Eleverna och lärarna har intervjuats för att redogöra för deras åsikter. Förutom intervjuer inspelades samtliga lektioner med hjälp av videokamera. Utgående från videobanden och mina egna observationer har även min åsikt om lärarens feedback beskrivits.

I undersökningen deltog 20 elever och sju lärare från tre svenskspråkiga skolor i huvudstadsregionen. Totalt observerades 20 gymnastiklektioner. Eleverna gick på sjunde och nionde klassen. Könsindelningen mellan eleverna var tio flickor och tio pojkar. Av lärarna var fyra manliga och tre kvinnliga.

Över hälften av eleverna meddelade att de fick feedback av läraren. Tio elever berättade att de fick personlig feedback av läraren under lektionen. Sex elever fick ingen feedback, av dessa var fyra pojkar. Andelen flickor som fick feedback var större än andelen pojkar. Duktiga elever fick mer feedback än svaga elever. Under lektionerna förekom det mest specifik och allmän feedback som var riktad till fler än en elev.

För att feedbacken ska ha en inverkan på prestationen bör läraren tydligt rikta sin feedback till de elever som feedbacken gäller. Feedback som gäller flere elever fungerar bra då ingen behöver känna sig träffad, men på samma gång tycker många elever att de inte reagerar på feedbacken. För att eleven skall reagera på feedback som riktas till flere elever bör eleven själv tycka att feedbacken berör henne. Duktiga elever har lättare att ta åt sig av allmän feedback, medan svaga elever inte på samma sätt vet när den allmänna feedbacken berör dem.

En stor del av den feedback som förekom hade en positiv inverkan på eleven. Eleverna som fick specifik rättande feedback tyckte att presterandet blev lättare. Eleverna berättade att feedbacken fick dem att arbeta hårdare och att de blev glada och nöjda av att få feedback.

De flesta elever önskade att läraren skulle ge mera feedback. Av de elever som önskade mera feedback, var de flesta duktiga elever. Den allmänna åsikten bland dem som önskade mera feedback var att de önskade få feedback då de gjort något bra eller då det fanns något att rätta till.

Sökord: feedback, undervisning, instruktion, lärare, elev, gymnastik

ABSTRAKT

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1	INLEDNING	4
2	UNDERVISNING	6
2.1	Inlärnin g	7
2.2	En bra och effektiv lärare	8
2.3	Positiv undervisningsatmosfär	10
2.4	Innehållet i uppgifterna	12
2.5	Instruktion och demonstration	14
2.6	Aktivitet under gymnastiklektionen	15
3	KOMMUNIKATION MELLAN LÄRARE OCH ELEV	17
3.1	Sändningsfärdigheterna	17
3.2	Mottagningsfärdigheterna	19
4	FEEDBACK I UNDERVISNINGEN	20
4.1	Feedbackens betydelse för eleven	20
4.1.1	Lärarens uppmärksamhet	21
4.1.2	Begriplig feedback	22
4.1.3	Sporrande feedback	23
4.2	Förmågan att ge feedback	24
4.2.1	Innehållet i feedbacken	25
4.2.2	Timing av feedbacken	26
4.3	Olika typer av feedback	28
4.3.1	Feedback om resultatet och utförandet	28
4.3.2	Specifik och allmän feedback	29
4.3.3	Kongruent och inkongruent feedback	30
4.3.4	Positiv, neutral och negativ feedback	31
4.3.5	Personlig och allmän feedback	33
4.3.6	Utvärderande och rättande feedback	34
4.4	Tidigare resultat om lärarens feedback	35
5	PROBLEMFÖRMULERING	38
6	UNDERSÖKNINGSMETODIK	39
6.1	Försökspersoner och sampel	39
6.2	Datainsamling	39
6.3	Data-analys	40
6.4	Validitet och reliabilitet	41

7	RESULTAT.....	44
7.1	Lektionsbeskrivningar	44
7.1.1	Duktig elev som fick feedback	44
7.1.2	Feedback som påverkade positivt på eleven.....	46
7.1.3	Svag elev som deltog aktivt.....	48
7.1.4	Ingen feedback.....	50
7.1.5	En osynlig och svag elev	52
7.1.6	Feedback är negativt och skall inte förekomma på lektionen	54
7.1.7	Spel istället för feedback	56
7.2	Framstående teman i undervisningen	57
7.2.1	Mängden feedback.....	57
7.2.2	Feedback som påverkade positivt.....	59
7.2.3	Elever som inte fick någon feedback.....	60
7.2.4	Feedback som inte hade ett synbart resultat	61
7.3	Elevernas önskemål på feedbacken de får av lärarna	62
8	DISKUSSION	64
8.1	Kommunikation i undervisningen	65
8.2	Feedbackens betydelse för eleven	67
8.3	Lärarens förmåga att ge feedback.....	68
8.4	Lärarens feedback.....	70
8.5	Metodikens validitet och reliabilitet.....	71
8.6	Förslag på framtida undersökningar	73
	KÄLLFÖRTECKNING	74
	BILAGOR	Virhe. Kirjanmerkkiä ei ole määritetty.
	BILAGA 1. Frågorna för elevintervjuerna	
	BILAGA 2. Frågorna för lärarintervjuerna	
	BILAGA 3. Transkribering av en intervju med eleven och läraren	

1 INLEDNING

Målsättningen med skolgymnastik är att uppfostra fysiskt aktiva elever (Rink 2003, 166) och erbjuda kunskaper, färdigheter och upplevelser som bidrar till en motionsinriktad livsstil. Harrison och Blakemore (1992, 62) anser att läraren har en viktig roll i elevens utveckling och uppfostran. Förhållandet mellan lärare och elev skall vara öppet där båda parterna kan lita på varandra och där eleven kan känna sig trygg. Lärarens roll som uppfostrare bör synas i undervisningen. Förhållandet mellan lärare och elev bör vara vänligt men professionellt. Det pedagogiska förhållandet tar skada ifall förhållandet mellan lärare och elev blir för personligt.

En stor utmaning i läraryrket är att kunna ta alla elevers behov i beaktande (Rink 2003, 166). Läraren skall sträva till att behandla eleverna som enskilda individer, uppmärksamma varje elev skilt för sig och ge eleverna beröm, stöd och hjälp. Instruktion och feedback är en viktig del av undervisningen. För att försäkra sig om att inläring sker anser Rink (2002, 65), att läraren bör presentera tydligt uppgifterna, ge klara instruktioner och fungerande råd till eleverna. Feedback motiverar eleverna till att träna och lära sig nya färdigheter. Läraren skall ge rätt feedback på rätt ögonblick. Läraren skall ge feedback till alla elever och därtill kunna urskilja om det är någon som behöver mer feedback än någon annan. Portman (1995, 445-446) påminner om att lärare bemöter eleverna på olika sätt, gällande både mängden och innehållet av feedbacken; svagpresterande elever får i allmänhet mindre feedback än duktiga elever.

I gymnastikundervisningen spelar feedbacken en central roll i elevens utveckling. Läraren har ett viktigt ansvar i att motivera eleverna att delta i aktiviteterna. Feedbacken bör vara saklig och rättvis men ändå motiverande. Feedbacken skall inte endast vara positiv eller negativ, utan läraren skall hitta en balans mellan positiv, neutral och negativ feedback. För att eleverna skall utvecklas och lära sig nya färdigheter måste läraren också ge specifik feedback till eleven. Aktivt givande av feedback signalerar åt eleverna att läraren bryr sig om och är intresserad av dem. Då det idag förekommer allt mer heterogena grupper i skolorna och antalet passiva elever har ökat, är det viktigt att läraren lyckas motivera alla barn till att delta i skolgymnastiken. Lärarens uppgift är krävande, men hon bör komma

ihåg att hon med sitt sätt att undervisa och bemöta eleverna påverkar elevernas attityder till motionering. Läraren kan därmed bidra till ett livslångt intresse för motion.

Läraren skall välja sina ord så att eleven förstår budskapet på ett sätt som läraren menar. Kommunikationsproblem och oklarheter kan leda till stora missförstånd som förhindrar inläring. Största delen av de problem eleverna stöter på vid gymnastikundervisningen beror på bristfällig information (Kettunen 2001, 45). Läraren borde alltid försäkra sig om att eleven förstått feedbacken på rätt sätt, vilket betyder att läraren och eleven skall kunna växelverka öppet. Med aktivt lyssnande kan läraren bygga upp ett inlärningsklimat som stöder elevernas inläring. Elever som uppfattar att de får feedback om sin insats, känner att de har ett positivt lärare-elev förhållande (Burnett 2002, 13). I gymnastikundervisning är det viktigt att läraren stöder sina ord med demonstration. Läraren kan själv demonstrera, eller be att någon av eleverna demonstrerar kommande utförande. Eleverna uppfattar övningen bättre då de kan se hur övningen skall utföras.

Ansvar för den feedback som ges under lektionerna ligger hos läraren. Läraren bör känna till hur, när och varför feedback skall ges åt eleverna. Syftet med min undersökning är att undersöka feedbacken i gymnastikundervisning. Undersökningar har gjorts där antalet feedback och typen av feedback har undersökts, men personligen var jag intresserad av att höra elevernas uppfattning om den feedback de får av gymnastikläraren. Avhandlingen redogör för elevernas åsikter om mängden feedback samt för hur feedbacken inverkar på elevernas prestationer. Förutom elevernas åsikter har även lärarnas och mina åsikter beaktats gällande den feedback som gavs under lektionerna. Mängden feedback har analyserats utgående från mina observationer. Undersökningen redogör även för hur eleverna uppfattar den feedback de får av läraren; uppfattar eleverna innehållet i feedbacken på samma sätt som läraren avsett.

2 UNDERVISNING

Att undervisa är en målinriktad handling där syftet är att uppfostra elever till ett gott liv i samhället (Leino & Leino 1997, 24). Då undervisningen handlar om uppfostring och uppfostring baserar sig på tillit, innebär det att det behövs mer av läraren än bara kännedom i sitt eget ämne för att nå god undervisning (Leino & Leino 1997, 25; Suonio 1994, 147).

En lyckad undervisning förutsätter att läraren beaktar varje elevs inlärningsförutsättningar samt ger eleverna möjlighet att använda sina förmågor mångsidigt. Undervisningen skall framskrida i takt med elevens utvecklingsnivå och resurser. (Svedbom 2000, 175; Kannas 2002, 414.) Undervisningen och inläringen skall ha målsättningar. Det betyder att eleven skall känna till sina egna målsättningar samt de målsättningar som läraren har ställt på henne. Resultaten och den feedback eleven får av sitt arbete medför glädje och tillfredsställelse. (Hämäläinen & Sava 1989, 35-36, Viteli 1990, 40.) Undervisningen bör bereda eleven utvecklingsupplevelser och läraren bör med sin feedback förstärka elevens självförtroende (Svedbom 2000, 171, 173, 178). Både för eleven och läraren är det mera motiverande då lektionen är väl förberedd. Det skall finnas redskap och material, arbetsplatserna skall vara i skick och varje lektion skall planeras grundligt och i detalj. (Suonperä 1980, 28.)

Skolämnen har avvikande ställning. Ämnena delas in i konst- och färdighetsämnen (Varstala 1996, 14). Graham (2001, 3) anser att gymnastik är det mest krävande av skolans ämnen att undervisa. Stoffet som läraren skall lära ut omfattar hela helheten av fysisk aktivitet. Utrymmen och redskap är ofta dåliga och antalet barn i grupperna kan vara trettio eller fler. (Graham 2001, 3.)

Gymnastikundervisningen har gemensamma och avvikande drag med de övriga ämnena. Gemensamma drag är bland annat lektionens längd samt gruppstorlek. Avvikande drag är elevernas arbetsätt. (Varstala 1996, 14.) I läsåmnen sitter eleverna vid sina pulpeter och arbetar individuellt med givna uppgifter (Graham 2001, 3; Varstala 1996, 14.) I gymnastikundervisningen utövar eleverna gymnastikövningar tillsammans med de andra

eleverna. Eleverna utför oftast övningarna turvis med gemensamma redskap. Läraren kan vara i behov av att organisera timmen på nytt under lektionens gång; dela in eleverna i nya grupper eller att ta fram redskap. Detta ställer krav på lärarens organisationsförmåga. (Varstala 1996, 14.)

2.1 Inläring

Inläring definieras ofta som beteendeförändring (Suonperä 1980, 29) och som social växelverkan mellan individer (Patrikainen 1999, 35, 60). I en positiv inlärmingsmiljö, där omgivningen är trygg, stimulerande och utmanande, är eleverna koncentrerade och motiverade att lära sig (Kouluhallitus 1982, 14; Hämmäläinen & Sava 1989, 35-36; Viteli 1990, 40; Jensen 2000, 147; Svedbom 2000, 173; Rink 2003, 171). Växelverkan mellan människor sker med hjälp av ord, gester eller miner (Patrikainen 1999, 33). Beteende som uppstått genom växelverkan mellan individ och omgivning är resultat av inläring (Suonperä 1980, 29). Patrikainen (1999, 56) lika som Rauste-von Wright och von Wright (1994, 15) anser att kunskap inte förflyttas från lärare till elev, utan eleven konstruerar kunskapen själv. Eleven väljer och tolkar information, analyserar den på basen av tidigare inlärt och bygger upp med hjälp av erfarenheter en ny bild åt sig själv. Denna konstruktiva inlärningsprocess är alltid förknippad till den kultur där den sker och påverkas stort av social växelverkan.

Information om det som skall läras intas genom att se, höra och känna. Den nya informationen jämförs och förknippas med tidigare inlärd kunskaper som stöder inläringen av det nya. Av processen bildas nya inre modeller som prövas i praktiken. Motorisk inläring kan kallas för problemlösning där slutresultatet är automatiserade modeller som fastnar i långtidsminnet. (Hakala 1999, 65-66.)

Inläring är en biprodukt av kognitivt beteende. Texter och händelser minns vi inte utan att vi lägger dem i ett sammanhang. Det som vi iakttar, gestaltar och gör, kommer vi ihåg. Iakttagelserna får en mening då de kopplas till tidigare inlärt och analyseras på basen av tidigare erfarenheter. Att skapa en egen version, är inläringens kärna. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 22-23.)

Inlärnin g kan inte observeras p å samma s ått som en prestation. Inlärnin g kan endast utvärderas p å basen av personens beteende och prestation. Detta g ör det svårt f ör läraren att avgöra ifall inlärnin g har skett. Eleven kan ha l ärt sig trots att det inlärd a inte syns i utförandet. P å samma s ått kan det h ända att eleven presterar som om inlärnin g skulle ha skett, utan att det i själva verket har skett någon inlärnin g. (Rink 1992, 18.)

2.2 En bra och effektiv lärare

Lärarens s ått att f örhålla sig till eleverna inverkar stort p å elevernas motivation. Läraren har en viktig roll som skapare av människorelationer och socialt umg ånge. (Suonperå 1980, 131.) En bra lärare är en stark person (Isohookana-Asunmaa 1994, 139) som erbjuder hj ålp och stöd åt eleven (Laes 2001, 236). En bra lärare är humoristisk, rättvis, har disciplin och skriker inte. Hon anv ånder sitt eget t ånkande, kunnande och sina resurser till att l åra k ånna sina elever och deras behov. (Hakala 1999, 41 & 64.) I v åxelve rkan mellan lärare och elev har läraren makt. Med sitt beteende signalerar läraren vad hon k ånner gentemot eleverna. Läraren kan med sitt beteende uppmuntra eller nedslå eleven samt f örstärka eller f örsåmra elevens sj ålvk ånsla. (Suonio 1994, 145.) Till en positiv och sporrande atmosfår h ör att läraren är rättvis och j åmlik (Håmålåinen & Sava 1989, 35-36; Viteli 1990, 40; Svedbom 2000, 171).

En bra lärare uppskattar sin egen personlighet, tycker om sina elever och sitt jobb. En bra lärare utvecklar och f örnyar sig, l år sig nya saker åven av sina elever, blir inspirerad av sitt arbete samt lyckas och misslyckas. En bra lärare kan glådjas av elevernas framg ångar. (Suonio 1994, 144 & 146)

Det finns ingen f örutbeståmd modell f ör att bli en bra lärare. Lårandet är of örutsebart, ingen klass är lika en annan. Eleverna är olika p å m åndagar och fredagar, s å åven lårarna. Beslutet om vilken inlårningsmetod, vilken strategi och vilken taktik låraren skall anv ånda är lårarens eget beslut som beror p å klassen och låraren sj ålv. (Graham 2001, 4.)

En effektiv lärare presenterar sina ärenden klart och tydligt, hon är intresserad av sitt ämne och sina elever. Hon jobbar för ett positivt och varmt klassklimat där elevernas attityder är positiva. Aktiv undervisning handlar om direkt kommunikation, om korta och effektiva instruktioner och övningar. (Siedentop 1991, 24.) En effektiv lärare upprätthåller regler och tillvägagångssätt i sin klass, använder tydliga start- och stoppsignaler samt reagerar snabbt på oönskat beteende (Rink 2003, 172; Graham 2001, 39). I aktiv undervisning kontrollerar läraren att eleven förstått vad som pågår. Aktiv undervisning handlar framförallt om att skapa de optimala inlärningsmöjligheterna (POP 1994, 12) där övningarna är av rätt svårighetsgrad men ändå tillräckligt utmanande. I aktiv undervisning kommunicerar läraren aktivt med eleverna och har realistiska förväntningar på elevernas framgångar. I aktiv undervisning har läraren en klar roll att uppfylla. (Siedentop 1991, 23-24.)

En effektiv lärare menar vad hon säger och väntar sig att eleverna följer instruktionerna. Läraren vill inte skrämna eleverna men vill visa att hon menar allvar. Trots allvaret i lärarens tal är läraren vänlig och visar omsorg emot eleverna. Eleverna lär snabbt känna igen då läraren menar vad hon säger och när hon inte gör det. Läraren bör hålla lugnet alltid då hon talar, framföra klart och tydligt vad hon vill ha sagt och vänta tills eleverna följt anvisningarna. Läraren skall inte låta eleverna komma undan utan att följa anvisningarna. (Graham 2001, 44.)

Olika idrottsgrenar ställer höga krav på gymnastiklärarens undervisningsförmåga. Gymnastiklektionerna kräver av eleverna både psykisk och fysisk insats. Elevers idrottsutföranden är till allas påseende, lika som elevens kropp med möjliga fel och brister. Eleven är under simundervisningen betydligt mer utsatt för andras blickar och bedömningar än under vanliga undervisningssituationer som sker vid pulpeterna. (Varstala 1996, 14-15.)

Läraren koncentrerar sig mera på undervisningen, då innehållet för timmen är nytt eller svårt för eleverna. I redskapsgymnastik måste läraren vara speciellt noggrann då hon instruerar och ger feedback. (Kettunen 2001, 32.) I lagspel skall läraren styra spelet, i redskapsgymnastik säkra och i simning ansvara för säkerheten. Därtill bör läraren känna till olika undervisningsmetoder. Ibland arbetar eleverna individuellt, ibland parvis och

ibland i grupp. Lärarens arbetsomgivning varierar beroende på idrottsgren, från varm och fuktig simhall till kall och blåsig skridskoplan. Då andra lärare håller pauser mellan lektionerna, måste gymnastikläraren förflytta sig från idrottsplats till annan, eller övervaka elevernas duschande. (Varstala 1996, 14-15.)

I undervisning som sker i klasser ger läraren uppgifter som eleverna löser individuellt. Läraren ser slutresultatet men inte själva arbetsprocessen; hur eleven kommit till lösningen förblir oftast elevens egen information. I gymnastikundervisningen är däremot både arbetsprocessen och slutresultatet till påseende för alla. Läraren och de övriga eleverna kan följa med och bedöma utförandet. Detta påverkar elevernas utföranden samt lärarens instruktioner och feedback. Då läraren ger feedback som alla hör, bör läraren noga välja sina ord så att inte missförstånd uppstår. (Varstala 1996, 14.)

2.3 Positiv undervisningsatmosfär

Det är viktigt, att läraren kan påverka den arbetsmiljö som hon och eleverna arbetar i. Läraren bör arbeta för en positiv och behaglig arbetsmiljö där både lärare och elever trivs (Graham 2001, 33-34). Burnett (2002, 13) undersökte på vilket sätt lärarens beröm och feedback påverkade elevernas uppfattning om sin klassmiljö och sitt förhållande till läraren. I undersökningen deltog 747 elever i åldern 8-12 år. Burnett fann att lärarens beröm inte har ett samband med elevernas uppfattning om sin klassmiljö, eller med elevernas förhållande till läraren. Men Burnett konstaterar dock att elever som uppfattade lärarens feedback som negativt rapporterade om ett sämre förhållande till läraren. Burnett anser utgående från sin undersökning, att feedback om elevernas skicklighet har ett samband med elevernas uppfattning om sin klassmiljö. Feedback om elevernas insats inverkar däremot på elevernas uppfattning om läraren, samt indirekt på klassmiljön. Elever som uppfattade att de fick feedback gällande sin skicklighet, rapporterade om en god klassmiljö. Elever som uppfattade att de fick feedback om sin insats, rapporterade om ett positivt lärare-elev förhållande. Elever som var nöjda med klassmiljön fick mera allmän beröm i jämförelse med missnöjda elever, trots att beröm inte hade ett direkt samband med uppfattningen om klassmiljön. (Burnett 2002, 13.)

Det finns en hel del läraren kan tänka på för att skapa en stödjande och känslomässigt positiv atmosfär i klassen. Läraren skall se till att det inte förekommer mobbning eller sarkasm i klassen. Sarkasm är inte bara otrevligt för eleven som sarkasmen riktas mot, utan signalerar även att sarkasm är tillåtet i klassen. Läraren bör komma ihåg att det inte finns dåliga frågor. Fastän samma fråga har ställts många gånger och lärarens tålmod håller på att ta slut, skall läraren komma ihåg att eleven i fråga ställer frågan första gången. Det är bra att eleverna frågar, läraren skall arbeta för ett klimat där eleverna vågar ställa frågor. (Graham 2001, 37.)

För att nå en god atmosfär i klassen bör läraren fungera som förebild. Att kunna ta alla i beaktande och undvika att påverkas av stereotyper är viktigt i en klass där god anda råder. Speciellt i gymnastik förekommer det en del stereotyper, de som förekommer ofta är: ”Pojkarna kastar bättre än flickorna.” ”Flickorna tycker om dans och hopprep.” ”Pojkarna tycker om fotboll.” Läraren skall komma ihåg att fastän påståendena stämmer på en del elever, gäller det inte alla. Ifall läraren generaliserar och gör egna antaganden kan en del elever känna sig fel behandlade. (Graham 2001, 35-36.)

Läraren kan tycka att eleverna är på ett visst sätt och att läraren är tvungen att anpassa sig efter det. Så skall det inte vara, eleverna skall lära sig att fungera efter lärarens signaler samt förstå och följa lärarens instruktioner. För en lyckad lektion väntas det av eleverna att de beter sig på ett önskat sätt. Eleverna skall veta vad som läraren väntar sig av dem. Läraren skall inte behöva sätta ner tid på att lära eleverna att städa efter sig eller att välja par. (Graham 2001, 35.)

För att underlätta lärarens arbete skall läraren ha klara spelregler under sina lektioner. Eleverna skall veta vad som väntas av dem då de kommer in i gymnastiksalen, vad som gäller då läraren talar och vad som väntas av dem då lektionen tar slut. Spelreglerna skall vara samma under alla gymnastiklektioner och gälla alla elever och även läraren. Då läraren talar kan hon till exempel önska att eleverna håller i sina redskap eller lämnar alla redskap liggande på golvet. Med klara spelregler blir lektionen effektivare och onödig tid till organisering uteblir. (Graham 2001, 41,44.)

2.4 Innehållet i uppgifterna

I undervisningssituationerna borde läraren ställa sig frågan ifall arbetsuppgifterna leder till önskat resultat. Såvida de inte gör det skall läraren planera om arbetsuppgifterna och övningarna. På samma gång skall läraren känna igen elevens resurser och möjligheter. Det finns elever som oberoende av träningsmängd inte har nödvändiga förutsättningar för att lära sig en del motoriska färdigheter. Då skall läraren kunna erbjuda alternativa uppgifter. (Rink 2003, 168-169.)

Lärarens uppgift att förse eleverna med uppgifter av rätt svårighetsgrad har även med motivation att göra. Rätt svårighetsgrad på övningarna, samt mångsidiga och varierande arbetsmetoder håller eleverna motiverade (Hämäläinen & Sava 1989, 35-36; Rink 2003, 182.) Uppgifterna skall vara av den svårighetsgraden att eleverna är tvungna att medelmåttigt anstränga sig för att klara av dem (Rink 2003, 182). Att komma för lätt undan eller att jobba med för svåra uppgifter motiverar inte eleven (Kouluhallitus 1982, 14; Jensen 2000, 147; Svedbom 2000, 172; Rink 2003, 182). Eleverna skall känna att de kan klara av uppgiften. Eleverna vill inte visa öppet att de misslyckas. Av den orsaken borde läraren jobba för ett klimat där eleverna vågar pröva och vågar misslyckas. Utan att misslyckas är det svårt att lära sig nya saker. (Rink 2003, 182.)

Att hitta övningar som är av rätt svårighetsgrad och passar åt alla elever är svårt. Elevernas utgångslägen i skolgymnastiken kan variera mycket. Variationen är större än i de övriga skolämnen. Läraren har en krävande uppgift i att hitta övningar av rätt svårighetsgrad åt alla elever. (Rink 2003, 170.) Ett sätt för att försäkra sig om att eleven jobbar med rätt svårighetsgrad är att låta eleven, inom en given ram, själv välja uppgift och arbetsmetod. Detta möjliggör att alla elever kan delta enligt sin egen förmåga. (Svedbom 2000, 174.)

Läraren bildar sig en egen uppfattning om övningens svårighetsgrad utgående från elevernas prestationer. Lärarens uppfattning påverkar sedan vilken uppgift läraren väljer som följande, samt hurdan feedback läraren ger till eleverna. Lärarens uppfattning om svårighetsgraden påverkar även lärarens förväntningar för kommande uppgifter. Ifall lärarens och elevernas uppfattning om svårighetsgrad skiljer sig i hög grad kan det uppstå missförstånd som kan hindra inläringen. (Tjeerdsma 1997, 389.)

Om en övning inte kräver ansträngning av eleven är övningen för lätt, och om eleven trots stor satsning och ansträngning inte lyckas, är övningen för krävande och svår. Trots att läraren arbetar med en grupp klarar en bra lärare av att ta individuella skillnader i beaktande och utveckla övningar av olika svårighetsgrader till sina elever. (Rink 2003, 170.)

Tjeerdsma (1997, 390, 393-395) undersökte sjätteklassisters uppfattning om uppgifternas svårighetsgrad samt deras uppfattning om deras egna utföranden och insats jämfört med lärarens uppfattning. Tjeerdsma fann att läraren uppskattade uppgifterna till svårare än eleverna och att läraren ofta uppfattade elevernas utföranden och insats högre än eleverna.

Den helhet som läraren ämnar undervisa kan kräva att läraren spjälkar helheten i mindre delar som eleverna har lättare att lära sig. Att kunna spjälka upp helheten i rätt mängd mindre delar är lärarens uppgift. Rink (1992) med flera anser att det är en fördel att spjälka spelen i mindre delar och gå från lättare till svårare övningar. Till exempel i volleyboll skall de olika slagen först övas förän det blir något av själva spelet. Utan att kunna serva kommer spelet inte i gång. Trots fördelar med att spjälka spelen i mindre delar, är det bra att även spela spelen i sin helhet. Då får eleverna en uppfattning om det riktiga spelet och kommer snabbare in i spelets idé. (Rink 2003, 180-181.)

Lounsbery och Sharpe (1999, 72-73) studerade fyra lärarstuderandens växelverkan till eleverna samt hur feedback som lärarstuderandena ger i mindre sekvenser påverkar inläringen. Undersökningen fann att undervisning spjälkad i mindre delar ökar växelverkan i undervisningen samt ökar antalet lämpliga övningar. Eleverna deltar aktivare och det förekommer mer lyckade utföranden då uppgifterna delas i mindre delar.

På samma sätt som läraren är tvungen att kunna spjälka helheter i mindre delar skall läraren också känna till när det är dags att gå vidare till svårare övningar eller till nästa övning. Utvecklingen sker dock inte alltid kontinuerligt utan ibland kan det vara viktigt att öva mera av samma nivå. Då skall läraren ha olika övningar av samma svårighetsgrad att erbjuda åt eleverna. (Rink 2003, 180-181.) För svåra arbetsuppgifter leder till sämre inlärningsresultat anser Kettunen (2001, 43) och fortsätter att läraren inte borde försvåra uppgifterna för snabbt, utan se till att eleverna hinner öva tillräckligt på rätt nivå.

2.5 Instruktion och demonstration

I gymnastikundervisningen är läraren tvungen att försäkra sig om att alla elever lyssnar på instruktionerna och ser på demonstrationerna. Kettunen hänvisar till sin undersökning som påvisade att med små fraser som ”se på” eller ”titta alla hit” kan läraren fånga elevernas koncentration och få alla elever att lyssna till lärarens instruktioner. (Kettunen 2001, 33.)

En av lärarens viktigaste uppgifter i gymnastikundervisningen är att demonstrera kommande uppgift. Eleverna kan lätt missförstå uppgiften ifall demonstrationen fattas, trots att instruktionen varit fullständigt korrekt. Ifall demonstrationen fattas bildar eleverna egna uppfattningar om hur uppgiften borde utföras. Allt som oftast är elevernas egna uppfattningar om uppgiften felaktiga och skiljer sig mycket från det som läraren tänkt sig. (Kettunen 2001, 37-38.) Trots bevisen på att demonstration stöder inläringen i gymnastikundervisning är det en stor del av det motoriska lärandet som sker utan demonstration (Rink 2003, 176). Att be någon av eleverna att demonstrera övningen är ett bra sätt att visa åt klassen hur övningen skall utföras (Rink 2003, 176; Kettunen 2001, 38). I Kettunens (2001, 37-38) undersökning framgick det att läraren var tvungen att upprepa sina instruktioner då hon inte använde sig av demonstration. Ifall läraren genast skulle ha givit instruktionerna kombinerat med en demonstration skulle läraren ha sparat mycket tid. Både Rink (2003, 176) och Kettunen (2001, 37-38) anser att en kombination av verbal och visuell information tillsammans med verbal repetition är det effektivaste sättet att presentera hur en motorisk uppgift skall utföras.

Läraren använder för mycket tid till att klargöra uppgiften åt eleverna. Eleverna förstår uppgiften med betydligt färre instruktioner än vad lärarna tror. Eleverna har inte tålamod att lyssna på läraren utan vill börja med övningen så snabbt som möjligt. (Graham 2001, 39.) Eleverna tror sig veta vad som kommer att hända och börjar utförandet innan läraren hunnit slutföra instruktionen (Kettunen 2001, 34). Ifall läraren upprepar samma sak flera gånger blir eleverna otåliga och gnälliga. Då eleverna koncentrerar sig på något annat än lärarens instruktion kan instruktionen bli ohörd. För att läraren kan försäkra sig om att eleverna lyssnar till instruktionerna, anser Graham (2001), att läraren skall lära sig att säga kortfattat det som hon vill ha sagt. Läraren skall också ha en klar startsignal som hon ger

då hon talat färdigt. Eleverna lär sig att vänta på startsignalen och på så sätt lyssnar de till slut på det som läraren vill få sagt. (Graham 2001, 39.)

Kettunen (2001, 32, 47, 51) upptäckte i sin undersökning att eleverna inte alltid vet varför de gör en del utföranden. Eleverna gör utförandet bara för att läraren har sagt att de skall göra det. Läraren kan ha den uppfattningen att eleverna förstår och vet orsaken till övningen, men i själva verket har eleverna ingen aning. Läraren kan tycka att övningarna är självklara, men trots det kan de vara svåra för eleven att förstå. Det kan även hända att läraren tror att eleverna har samma kännedom av uppgifterna som läraren själv har. Det leder till att läraren förser eleverna med alltför lite information.

Instruktion ses ofta som en process där läraren berättar och demonstrerar åt eleverna hur de skall göra. Eleverna försöker sedan göra så som de blev sagda att göra. Detta sätt att förse eleverna med instruktion är mycket direkt. Det har även kallats för direkt instruktion. (Rink 1992, 18-19.)

Förutom demonstration och verbal förklaring på utföranden kan läraren presentera information åt eleverna genom att använda stickrepliker. Stickrepliker är ord eller uttryck som beskriver karakteristiska drag i utförandet. Till exempel i volley boll kan läraren använda ordet "sitt" då hon vill påminna om ställningen då man mottar serven. Stickrepliker hjälper eleven att förstå det väsentliga i feedbacken då många delar av ett utförande beskrivs med ett enda ord. Att kunna välja bra stickrepliker för att beskriva vad eleverna borde göra är en del av lärarens utmaningar. Bra stickrepliker beskriver noggrant och mångsidigt karaktärsdragen i det utförandet som läraren vill förmedla åt eleverna. Med hjälp av stickrepliker kommer läraren troligtvis att få bättre respons av eleverna. (Rink 2003, 176-177.)

2.6 Aktivitet under gymnastiklektionen

Lärarens och elevens verksamhet under lektionen har observerats från många olika synvinklar. Undersökningarna har forskat lärarens aktivitet, instruktioner och feedback samt elevernas aktivitet under lektionen. (Varstala 1996, 34-37.) Rink (2003, 168) hänvisar

till Anderson (1980) och Castello (1977) vars undersökningsresultat visade att eleverna är aktiva en tredje del av gymnastiklektionen. Graham (2001, 44) fortsätter att eleverna tillbringar mer tid under gymnastiklektionen till att lyssna och vänta än till målmedveten aktivitet, och anser att eleverna använder mindre än en tredje del av lektionen till fysisk aktivitet. Pierón och Cheffers (1988, 117) hänvisar till studier som bevisat ännu lägre aktivitetsnivå. Eleverna är aktiva endast 20-30 % av lektionen. Varstala (1996, 34-37) däremot fann avvikande resultat i sin undersökning som gjordes i Finland. I finska skolor var elevernas idrottsaktivitet cirka 50 % av timmen. Resultatet visar att finländska elever är betydligt aktivare under gymnastiklektionerna än vad motsvarande elever i andra länder. Trots goda undersökningsresultat betyder 50 procents aktivitet, att eleverna utför idrottsövningar knappa 20 minuter av lektionen. Tiden är alltför kort för att utveckla uthålligheten eller utveckla motoriska färdigheter.

Varstalas (1996, 93) undersökning visade även att 15 % av gymnastiklektionen gick åt till att eleverna organiserade eller väntade på att läraren eller de övriga eleverna organiserade lektionen. Flickorna lyssnade mer än pojkarna på läraren. Flickorna fick även mer feedback. Detta berodde på att kvinnliga lärare förklarade och gav mer instruktioner än manliga lärare. Det i sin tur kan förklara att pojkarna utförde mer uppgifter än flickorna (53 % mot 46 %).

Varstala (1996, 36-37) hänvisar till Fishmans och Tobeys (1978) samt till Rehbeins (1978) undersökningar, vilka anser att läraren ger feedback 5-25 % av lektionen. Feedback kan kategoriseras och mätas på flera olika sätt. En del undersökningar har koncentrerat sig på att forska hur många gånger läraren ger feedback under en viss period. Andra undersökningar har riktat sig på läraren; åt vem riktar läraren sin feedback, vad lärarens feedback handlar om och hur reagerar läraren på elevens utförande? Feedback är i de flesta fall verbal och oftast positiv. Feedback är av karaktären rättande och bedömande, samt riktas oftare till hela utförandet än till någon viss del. Läraren ger personlig feedback 50-75 % av gångerna, men i spelsituationer är även feedback riktad till hela gruppen.

3 KOMMUNIKATION MELLAN LÄRARE OCH ELEV

Kommunikationen mellan lärare och elev spelar en central roll i inlärningsprocessen. I en lyckad kommunikation respekterar läraren alltid sin elev. Eleven är huvudpersonen i diskussionen mellan läraren och eleven. (Hätönen 1996, 14.) Tjeerdsma (1997, 388) hänvisar till Hanke (1987), som anser att det centrala i klar kommunikation är att båda parterna förstår varandra. För att det skall vara möjligt är det viktigt att båda parterna ser på situationen från varandras synvinkel.

Eleven och läraren bör ha ett gemensamt språk (Suonperä 1980, 218). Lärarens skall vara en effektiv kommunikerare (Siedentop 1991, 135). Lärarens förmåga att kommunicera med sina elever är en förutsättning för effektiv gymnastikundervisning (Rink 2003, 173). Kettunen (2001, 45) fann i sin undersökning att största delen av de problem eleverna stöter på vid gymnastikundervisningen beror på bristfällig information. Även Rink (2003, 173), anser att dålig kommunikation och bristfällig presentation av arbetsuppgiften är orsaken till att eleverna inte gör det som läraren tänkt sig. En av lärarens viktigaste uppgifter är att ge information till eleverna (Rink 2003, 173; Kettunen 2001, 45). Läraren skall komma ihåg att med mimik och gester kan hon signalera många olika saker. För att nå en positiv klassanda är det viktigt att med mimik och gester signalera välvillighet, säkerhet och vänlighet. (Suonperä 1980, 218.)

För att nå ett gynnsamt mänskligt undervisningsklimat skall läraren effektivt sända meddelanden som ”jag accepterar dig”, ”jag uppskattar dig som person” och ”jag vill att du klarar dig här” till eleven. Ifall informationen sänds på ett oklart sätt resulterar det i missuppfattning och rådd. Det i sin tur leder till problem både för läraren och för eleverna. (Siedentop 1991, 135.)

3.1 Sändningsfärdigheterna

Effektiv kommunikation råder, då lyssnaren förstår meddelandet på samma sätt som sändaren menat. Lärarens uttalanden skall vara lärarens egna. Att börja feedbacken med

”jag tycker”, ”jag behöver”, ”jag tänker”, visar tydligt vems ide, känsla, behov som framställs. Att sända meddelanden som sina egna ger en trygghetskänsla åt mottagaren. (Siedentop 1991, 136.)

Siedentop (1991, 136) anser att läraren skall förklara istället för att kritisera. Meddelanden till eleven skall vara tydliga och förklarande men inte beskyllande. Läraren skall förklara hur och varför saker skall utföras istället för att kritisera. Kritisk feedback försämrar kommunikationen och den personliga tillväxten. Om till exempel läraren säger åt eleven att hon är en dålig försvarsspelare har det en annan verkan än om läraren säger att eleven har svårt att utföra försvarsstrategier.

De flesta människor ser på världen från sin egen synvinkel, så även eleverna. Då läraren har som avsikt att inverka på elevernas personliga tillväxt, är det viktigt att hon i feedbacken till eleven, beaktar även elevens synvinkel. Läraren skall beakta vad eleverna är känsliga för, hur de reagerar på olika saker, hurdana deras nonverbala utföranden är och vilka faktorer som inverkar på deras åsikter. Ju mer läraren kan ta dessa saker i beaktande desto bättre uppfattar eleven lärarens meddelanden. (Siedentop 1991, 136.)

Att förstärka meddelandet med nonverbal information hjälper mottagaren att uppfatta meddelandet fullständigt. Nonverbal information berättar om sändarens förhållande till meddelandet, om sändarens känslor, till exempel hur arg eller glad sändaren är och hur viktigt meddelandet är. Endast ord räcker inte för att uppfatta hela innehållet av meddelandet. (Siedentop 1991, 137.)

Den nonverbala kommunikationen förekommer i all kommunikation. Den skall beaktas hela tiden för det är omöjligt att kommunicera utan att nonverbal kommunikation skulle vara en del av kommunikationen. Mottagaren reagerar mer till den nonverbala kommunikationen än till ordens innehåll. Bra kommunikerare stöder sina ord med ansiktsminer och kroppsspråk. (Siedentop 1991, 136.)

3.2 Mottagningsfärdigheterna

Kommunikation mellan människor kan ta skada på grund av dåliga mottagningsfärdigheter. Mottagningsfärdigheter kan förbättras genom att upprepa meddelandet med egna ord. Det hjälper mottagaren att förstå meddelandet och ger feedback till sändaren om hur klart mottagaren förstod meddelandet. Upprepningen försäkrar också att mottagaren lyssnat på sändaren och hjälper mottagaren att förstå sändarens synvinkel på saken. Mottagaren skall iaktta effektivt, det vill säga, vara nonverbalt aktiv. Med hjälp av ögonkontakt, kroppsspråk och ansiktsminner sänder mottagaren information till sändaren, att mottagaren är intresserad av meddelandet. (Sidentop 1991, 137.)

Få personer är goda lyssnare. En god kommunikerare bör kunna både sända och mottaga information. (Sidentop 1991, 137.) Det gäller även lärare som skall lyssna på eleven oberoende av vad eleven vill berätta. Det är viktigt, att lyssna även då eleven vill berätta om sitt nya mjukisdjur eller om att systemen har kommit hem från sitt utbytesår. (Hakala 1999, 40.)

Mottagaren skall ta sina egna känslor i beaktande och vara medveten om hur de inverkar på mottagandet av meddelandet. Nervositet och upptagenhet av egna känslor kan resultera i att mottagaren inte hör hela meddelandet. Om mottagaren är arg eller frustrerad på sändaren kan meddelandet förstås fel. Misstolkning kan också förekomma ifall mottagaren är inblandad i ämnet eller distraheras av någon annan sak. (Sidentop 1991, 138.)

4 FEEDBACK I UNDERVISNINGEN

Den grundläggande uppfattningen om feedback är att den ska ge eleven information om hur utförandet lyckades jämfört med det korrekta utförandet (Suonperä 1993, 78).

Feedback är information som eleverna får gällande deras egna utföranden (Rink 1992, 19).

Eleven kan uppleva feedbacken som positiv eller negativ. Ifall eleven upplever feedbacken positivt, fortsätter hon på samma sätt men ifall hon upplever den negativt, strävar hon till att med hjälp av informationen hon fått ändra på sitt utförande i riktning mot det rätta. (Suonperä 1993, 78.)

Eleven behöver feedback av läraren i så gott som alla situationer, då uppgiften är svår, obekant eller om eleven inte vet hur hon kunde förbättra utförandet. (Kettunen 2001, 45.) Lärarens feedback är viktig, speciellt då feedbacken är specifik, kongruent, enkel och för det mesta positiv och neutral. Mycket träning och känslan av att lyckas bidrar till att eleverna lär sig och känner sig lyckliga. (Graham 2001, 145.)

4.1 Feedbackens betydelse för eleven

Lärarens feedback till eleverna har många fördelar, skriver Graham (2001, 138, 145) och hänvisar till Silverman, Tyson och Kramitz (1992). Feedback uppmuntrar eleverna att fortsätta träna då den signalerar åt eleven att läraren följer med elevens prestation. Då läraren ger eleverna feedback tenderar hon att på samma gång cirkulera i klassen vilket tyder på aktivt lärarbete. Feedback hjälper eleverna att bedöma sina egna utföranden då eleverna inte själva ser eller känner prestationen. Feedback är viktigt för eleverna, de vill veta hur de klarar sig. Eleven skall få feedback om sina framsteg i skolan, sina sociala kunskaper, sina studieförmågor samt sina studieresultat. I feedbacken skall läraren allt mer uppmärksamma inlärningsprocessen. Feedbacken skall stöda utvecklingen av en frisk självkänsla och utveckla en realistisk uppfattning om elevens eget kunnande. (POP 1994, 24.)

Eleven lägger upp sina målsättningar för sina studier utgående från den feedback och bedömning hon får av läraren. Bedömning och feedback får eleven av läraren i alla

situationer där det förekommer växelverkan. En del av feedbacken är medveten feedback som berättar om elevens studier och framsteg, en del är omedvetna meddelanden från läraren till eleven. (POP 1994, 24.) Den feedback läraren ger har en stor betydelse vid inläringen av motoriska färdigheter (Rink 2003, 178; Graham 2001, 145). Inläringen antas ske snabbare då läraren ger information gällande utförandet. Trots antagandet menar Rink (2003, 178) att det inte finns många undersökningar som stöder sambandet mellan lärarens feedback och elevens inläring, och hänvisar till tidigare undersökningar av Rink (2002) och av Silverman & Tyson (1994). Orsaken kan vara att många elever i gymnastikundervisningen inte får specifik feedback gällande tekniken i ett utförande. Lärare med stora klasser anser det omöjligt att ge eleverna individuell feedback. (Rink 2003, 178.)

4.1.1 Lärarens uppmärksamhet

Feedback är en form av lärarens uppmärksamhet. Många undersökningar har koncentrerat sig på mängden feedback given åt olika slags elever. För en osäker elev med svårigheter att lära sig är feedback en motiverande och säkrande faktor. För en begåvad elev med högt självförtroende kan för mycket feedback av läraren vara skadligt för inläringen. (Rink 2003, 178-179.)

Blyga och mindre framgångsrika elever behöver strukturerade lektioner där läraren har kontroll över lektionens gång. Målsättningarna får inte vara för svåra, istället bör eleven ha känslan av att lyckas. Läraren bör aktivt instruera, ge feedback, stöda och uppmuntra. Framgångsrika elever har större sannolikhet att bli självsäkra, ivriga på att träna och mottagliga för utmaningar. De kräver inte uppmuntran eller beröm utan trivs i en krävande atmosfär. (Harrison & Blakemore 1992, 57.)

Att ge eller få feedback hör ofta samman med situationer där eleven lyckas eller misslyckas. Av dessa situationer drar eleven upp sina egna slutsatser om det som hänt. Feedbackkulturen inverkar mycket på hurdana slutsatser eleven gör om sig själv. Då eleven konstaterar för sig själv att hon i omgivningen lyckas sämre än medeltalet skapar

hon en bild av sig själv som misslyckad. I värsta fall upplever hon likadan feedback i alla inlärningsituationer vilket leder till att hon känner sig värdelös. (Suonperä 1993, 77.)

Rink (2003, 178,179) hänvisar till undersökningar av Allard (1979), Crowe (1979) och Martinek, Crowe & Rejeski (1982) som visar att lärarna inte uppmärksammar elever likvärdigt. I gymnastikundervisningen har lärarna en tendens att ge elever de gillar, aktiva elever och pojkar mera uppmärksamhet. Graham (2001, 142) hänvisar i sin tur till Martinek (1983) som i sina undersökningar lade märke till att attraktiva barn får mer uppmärksamhet av läraren än vad oattraktiva barn får. Portman (1995, 445-446) instämmer att lärarna behandlar eleverna olika gällande antalet kontakter och sättet som läraren bemöter eleverna. I allmänhet får de svaga eleverna mindre feedback och mera kritik av läraren.

4.1.2 Begriplig feedback

Feedbackens uppgift är att stöda eleven till att lägga upp sina egna målsättningar, planera sitt arbete och att fatta självständiga beslut (POP 1994, 25). Alltid då eleven lyckas i utförandet får hon inre feedback oberoende av läraren. Den yttre feedbacken i sin tur är beroende av lärarens kompetens. (Suonperä 1993, 79.) Förutsättningen för att eleven skall kunna utnyttja lärarens feedback är att eleven förstår innehållet i feedbacken (Varstala 1996, 54-55).

För eleven är det väsentliga att hon förstår innehållet i feedbacken och att hon på basis av det vet hur hon kan förbättra sitt utförande i nästa försök. Förutom detta är det viktigt att eleven vill och kan förverkliga det planerade utförandet, med andra ord att hon har de psykiska, fysiska och motoriska förutsättningarna som krävs för att förverkliga idrottsprestationen. Elevens försök att utföra idrottsprestationen kan förstöras av att eleven uppfattar lärarens feedback och instruktion på fel sätt eller att hon helt enkelt inte kan förverkliga det hon strävar efter. (Varstala 2002, 159-160.) Ifall eleverna har felaktiga föreställningar om hur uppgifterna skall utföras, är läraren tvungen att upprepa sin korrigerande feedback flera gånger, tills eleverna ändrar sina vanor eller föreställningar om uppgiften. (Kettunen 2001, 46.)

Trots instruktion, demonstration och feedback kan det finnas elever som inte förstår eller klarar av uppgiften. Då är läraren tvungen att fundera på nya metoder för att främja inläringen. (Kettunen 2001, 39, 41-42; Varstala 2002, 159-160.) Läraren kan gå tillbaka till tidigare inlärd baskunskaper och börja om från ett tidigare skede (Varstala 2002, 159-160). En annan möjlighet är att läraren ger en ny demonstration (Kettunen 2001, 39, 41-42). För att läraren skall vara säker på att alla elever förstått uppgiften kan läraren ställa frågor åt eleverna om uppgiften, eller be någon förklara och demonstrera vad uppgiften går ut på. (Rink 2002, 100.)

Läraren skall kunna ge rätt mängd handledning och feedback. Om läraren ger för lite feedback eller otillräcklig instruktion kan utförandet misslyckas. Läraren bör också ta i beaktande hur länge eleverna kan komma ihåg instruktioner. Ifall läraren i början av lektionen ger instruktioner för en uppgift som skall utföras i slutet av timmen, kommer eleverna osannolikt att komma ihåg instruktionerna då de sätter igång med uppgiften. För mycket instruktion och feedback kan i sin tur också leda till problem. Läraren har en stor mängd information om uppgiften, men hon bör veta hur mycket hon skall berätta för eleverna för att nå bästa resultat. Eleverna glömmer och blandar bort sig ifall de får för mycket information på en gång. Kettunens (2001) undersökning visade att det i flera situationer skulle det ha blivit bättre resultat ifall läraren hade gett mindre mängd information. (Kettunen 2001, 36.)

Läraren får inte ge alltför teknisk information eller instruktion för snabbt. För att eleverna snabbt skall komma snabbt igång med uppgiften, skall instruktionen vara korrekt. En instruktion skall inte innehålla för mycket eller för lite information, det är viktigt att informationsmängden är lämplig för elevgruppen. (Kettunen 2001, 36.)

4.1.3 Sporrande feedback

Feedback som läraren ger har ansetts vara ett sätt att upptäcka fel. Det har även ansetts vara ett sätt att förstärka och motivera inläring. Det som är viktigt är emellertid att inse att i undervisningssituationer, speciellt i stora grupper, är det nödvändigtvis inte individuell feedback, som ges i syftet att hitta fel, som är det viktigaste. Det gäller i stället att ge

feedback som innehåller instruktion till hela gruppen, och som samtidigt motiverar och förstärker inläringen av uppgiften. (Rink 1992, 23; Rink 2003, 179.)

Då läraren uppmärksammar eleven, kommer eleven sannolikt att bli mer motiverad och fortsätta med uppgiften. Feedback som handlar om innehållet i prestationen berättar för eleven att läraren vill hjälpa henne att utvecklas i färdigheten. Att kunna ge lämplig feedback berättar om lärarens kunskap och observationsförmåga. (Rink 1992, 15.)

Kettunen (2001) fann i sin undersökning att lärarens motivering har en stor betydelse för hur ivrigt eleverna börjar utföra uppgifterna. Lärarens positiva och sporrande feedback kan lätt höja elevens motivation för uppgiften. (Kettunen 2001, 52.)

Stora undervisningsgrupper kräver att läraren använder alternativa sätt att ge eleverna information. Att ge hela klassen allmän rättande feedback är bara ett sätt att ge alla elever i klassen feedback. Läraren skall komma ihåg att eleverna också kan få feedback via videobandningar och andra elever. (Rink 2003, 179.)

Tjeerdsma (1997) undersökte lärares och elevers uppfattningar om gymnastikundervisningen och den feedback som förekommer på lektionerna. Undersökningen påvisade att lärarna och eleverna till en stor del var överens. Både lärare och elever tyckte att avsikten med feedback är att förbättra elevernas prestation. Lärarens positiva och samarbetsvilliga attityd syns i antalet uppfattningar som tyder på att feedback resulterar i positiva känslor och höjer elevernas insats. Eleverna och lärarna tyckte även att feedback hade som uppgift att positivt förstärka det rätta utförandet. Därtill uppgav 20 % av eleverna att feedback hade som avsikt att motivera och uppmuntra. Eleverna och lärarna tyckte att feedback resulterade i positiva känslor hos eleven (lärare 59 %; elever 46 %) samt att feedback ökade elevernas intresse för uppgiften (lärare 18 %; elever 23 %). (Tjeerdsma 1997, 395, 397.)

4.2 Förmågan att ge feedback

Faktorer som inverkar på feedbacken och på instruktionen är bland annat elevens utvecklingsnivå; ålder, erfarenhet och know-how. Lärarens pedagogiska kunskaper och kunskaper i ämnet inverkar även på lärarens feedback och instruktion. Pedagogiska

kunskaper kommer fram till exempel då läraren skall besluta ifall det är bättre att rätta fel i utförandet eller att ge positiv, uppmuntrande feedback. Kunskap i ämnet krävs för att kunna rätta fel i utförandet. Om till exempel bollen i forehandslaget i tennis blir i nätet, skall läraren kunna säga vad det beror på och hur eleven skall rätta felet. Övriga faktorer som inverkar på feedbacken är klasstorleken och inlärningsomgivningen. Klasstorleken inverkar på hur mycket tid läraren kan använda på en elev. Omgivningen inverkar på möjligheterna att ge feedback. Ute på idrottsplanen eller i slalombacken har läraren inte lika bra möjligheter som inne i gymnastiksalen att ge eleverna feedback. (Varstala 2002, 157-158.)

Då ingen feedback förekommer sker ingen effektiv inläring. Om läraren inte lär men beskyller då eleven gör fel, leder det till en förvrängd syn på feedback. Då blir situationen den, att eleven tolkar situationer då läraren inte beskyller som positiv feedback. (Suonperä 1993, 78.)

För läraren gäller det att noggrant överväga hur hon skall rätta till misslyckanden. Bästa sättet för läraren att ge eleven rättande trovärdig feedback, är att ge den på tu man hand åt eleven. Positiv feedback i sin tur fungerar bäst då det finns ögonvittnen. Positiv feedback som registreras av omgivningen höjer på självförtroendet. Det är viktigt att den positiva feedbacken hör samman med utförandet och dess resultat. Lösryckta beröm leder till negativa konsekvenser, som lätt leder till tal om favorisering, orättvishet och ojämlikhet. (Suonperä 1993, 78-79.) För att läraren skall kunna ge eleven feedback krävs det att läraren har tillräckligt mycket och tillräckligt specifika iakttagelser om elevens utförande (Varstala 2002, 157).

4.2.1 Innehållet i feedbacken

Då läraren ger feedback är det väsentligt att ge feedback till rätt adress. Eleven skall få veta vad som krävs av utförandet och vad hon gjort rätt eller fel. Läraren är tvungen att i förväg fundera på i hurdan omgivning feedbacken skall ges och hurdana följder det kommer att få. Mottagarens förväntningar påverkar mottagandet, tolkningen och godkännandet. Ifall innehållet i feedbacken motsvarar förväntningarna godkänns feedbacken, men ifall

innehållet inte motsvarar förväntningarna försöker mottagaren skjuta ifrån sig meddelandet. (Suonperä 1993, 79.) Då läraren ger feedback åt elever som inte är intresserade av gymnastikundervisningen, skall hon vara aktsam med vad hon säger. Vissa elever väljer den lämpligaste delen av lärarens feedback och instruktion. Om feedbacken innehåller både positiv och korrigerande feedback, kan det hända att eleven väljer att registrera endast den positiva delen av feedbacken. (Kettunen 2001, 50.)

Eleverna orkar inte koncentrera sig på anvisningar som inte nödvändigtvis berör dem. Om läraren har planerat att ge hela klassen instruktion borde hon poängtera det. Då läraren ger feedback, till exempel i en spelsituation, bör hon se till att rikta feedbacken till de elever som det gäller. Ifall läraren vill rikta sin feedback till vissa elever, men säger feedbacken allmänt, kan det hända att ingen ändring sker i elevernas beteende. Det kan bero på att endast några få spelare hör feedbacken och att de sedan inte delar med sig till de övriga. Därför skall läraren klart och tydligt visa vem hon riktar sin feedback till. Det kan betyda att läraren är tvungen att avbryta spelet och be om elevernas uppmärksamhet för att få eleverna att registrera lärarens feedback. (Kettunen 2001, 35, 44.)

Rink (2003, 178-179) refererar till Magill (1994) som menar att förstärkande feedback behövs då eleven inte vet hur hon skall göra. Lärarens feedback behövs inte då eleven har en klar uppfattning om hur utförandet skall ske, till exempel då eleven ser en demonstration och kan jämföra sitt utförande med ett korrekt utförande. Feedback från både utförandet och läraren kan vara för mycket. Eleven får för mycket information och blir förvirrad. För mycket feedback kan hindra inläringen. Eleverna blir beroende av feedback och tappar förmågan att tänka själva. Timing

4.2.2 Timing av feedbacken

Gymnastikläraren har inte bestående produkter av eleverna, så som tentamen eller skriftliga arbeten, som kan tas hem för granskning (Rink 1992, 152). En stor del av den feedback och instruktion som eleven får under gymnastiklektionen infaller under eller direkt efter utförandet (Rink 1992, 152; Saarelainen 2000, 35 & Varstala 2002, 157). Ju

snabbare läraren ger feedback efter utförandet, desto större sannolikhet är det att eleven har nytta av feedbacken (Rink 1992, 156).

Förutom omedelbar feedback och feedback efter utförandet förekommer fördröjd feedback. Omedelbar feedback ges genast efter utförandet eller uppförandet, medan fördröjd feedback kan vara lärarens kommentar i slutet av timmen gällande något som hände under lektionen. Läraren kan även kommentera föregående lektion, till exempel, ”förra lektionen kämpade ni bra i spelet”. (Saarelainen 2000, 35.) Fördröjd feedback som innehåller anvisningar om hur eleverna skall förbättra sina utföranden ökar kvaliteten på övningarna. Fördröjd feedback, som i sin tur inte innehåller anvisningar om hur eleverna skall förbättra utförandet, stöder inte elevernas utveckling. (Rink 1992, 156.)

Saarelainen (2000, 45) fann i sin undersökning, som analyserade hur lärarens feedback påverkar motivationsklimatet, att lärarna så gott som alltid (99,8 %) gav feedback genast efter utförandet. Endast 0,2 % av feedbacken gavs i ett senare skede.

Den feedback eleven får i skolan är en del av handledningen. Eleven borde få detaljerad, instruerande och uppmuntrande feedback direkt efter sitt utförande. (Hätönen 1996, 26.) Feedbacken ges ofta muntligt, men kan också ges med miner och gester. Läraren kan till exempel nicka godkännande. (Varstala 2002, 157.)

Feedback som ges under utförandet har också en viktig roll i inläringen. Läraren skall i sitt framförande av feedback klart framföra brister och fel samt ge tips på hur problemen skall lösas. Feedback skall ges i en uppmuntrande ton där läraren skall hjälpa och stöda eleven, inte bestraffa på grund av felen. Läraren skall vara öppen på rätt sätt, hon skall ge feedback ärligt och undvika barnsliga kommentarer. (Hätönen 1996, 26-27.)

Det finns instruktion och feedback som kräver rätt timing för att de skall få önskad verkan. Speciellt i spelsituationer är det viktigt att instruktion ges vid rätt tidpunkt. Då läraren vill att spelet skall löpa smidigt utan onödiga pauser och problem, är läraren tvungen att ge instruktion alltid vid behov. I spelsituationer bör läraren vara extra noggrann med hurdana regler som används. Regler som bestäms bör också följas, annars kan det bli förvirring bland eleverna. (Kettunen 2001, 35, 40.)

4.3 Olika typer av feedback

Läraren har ansvaret för feedback och utvärdering. Under lektionerna borde läraren vara tillgänglig för att ge eleverna feedback. Läraren kan ge feedback till individer eller till grupper medan de är aktiva eller efter aktiviteten. Läraren bestämmer mängden feedback och individuell hjälp som ges till eleverna. (Rink 1992, 156.)

4.3.1 Feedback om resultatet och utförandet

De två vanligaste syftena med feedback är att ge feedback om prestationen och feedback om resultatet (Graham 2001, 138). Feedback om resultatet berättar om slutresultatet av rörelsen, gick bollen i korgen (Rink 1992, 19). Feedback om resultatet gäller mål, poäng, korg eller något annat mätbart element, till exempel ”snyggt mål, Mats” (Saarelainen 2000, 37). Feedback om utförandet är ofta information som handlar om tekniken i rörelsen (Rink 1992, 19). Läraren lägger märke till innehållet i utförandet och till etappmål, till exempel, ”bra passning, Kalle” eller ”Erik, kasta bollen högre” (Saarelainen 2000, 36).

Eleverna får feedback om resultatet och utförandet via hörseln eller synen, kinestetiskt eller genom information de mottar från andra människor (Rink 1992, 19). Kinestetisk feedback är känslan eleverna får till exempel då de står på händerna. Eleverna känner ifall utförandet är i balans och under kontroll. Auditiv feedback är feedback som eleverna får med hjälp av sin hörsel. Eleverna kan höra ifall stegen går i takt med musiken. (Hakala 1999, 66.)

I Saarelainens (2000, 46) undersökning framgick det att 74,4 % av lärarnas feedback handlade om prestationen och 14,3 % om slutresultatet. Sharpe (1993) anser att lärarna ger feedback av olika typ och mängd till eleverna gällande både resultatet och utförandet (Graham 2001, 138).

4.3.2 Specifik och allmän feedback

Feedbacken är specifik då den innehåller exakt information till eleverna om vad de skall träna på eller hur de rör sig (Graham 2001, 138). Specifik feedback berättar vad som var bra eller dåligt och vad som skall ändras på till följande gång. Till exempel ”Anton, rotera mera vid slaget” eller ”Oskar, klubbhuvudet lite neråt”. (Saarelainen 2000, 35.)

Feedbacken är allmän då den hänvisar till en av många faktorer, till exempel elevens rörelse, beteende eller kläder (Graham 2001, 138). Allmän feedback hjälper nödvändigtvis inte elevens följande utförande, på grund av att feedbacken inte specificerar vad eleven gjort som lett till att läraren givit feedback (Saarelainen 2000, 35).

Det vanligaste uttrycket för allmän feedback är troligtvis ”bra!”. Tyvärr innehåller uttrycket inte tillräcklig information för att eleven skall kunna utvecklas. Uttryck som ”bra”, ”fint”, ”härligt” och ”ok” stöder ett varmt inlärningsklimat men fungerar inte som innehållsrik feedback. (Graham 2001, 138.) Läraren använder allmän feedback så som ”bra” huvudsakligen för att motivera eleverna (Rink 1992, 155; Graham 2001, 138). Då läraren använder även ”bra” för ”bra försök”, ”bra slag”, eller ”bra jobbat” kan eleven bli förvirrad. Ordet ”bra” borde användas för att förstärka det som eleven gjort bra, för att hjälpa eleven att förstå vad i utförandet som var bra. (Rink 1992, 155.)

Det finns situationer då eleven märker att hennes utförande inte lyckas på önskat sätt. Det kan till exempel handla om att bollen inte går i mål. Eleven vet att hon inte lyckas men hon vet inte vad hon borde göra på ett annat sätt för att lyckas. I sådana stunder gäller det för läraren att kunna ge eleven specifik feedback. Läraren skall kunna säga exakt vad eleven skall koncentrera sig på för att få bollen i mål. (Graham 2001, 139.)

Teoretiskt borde specifik feedback vara värdefullare för eleverna. Specifik feedback möjliggör att eleverna lär sig mera än de skulle göra med hjälp av allmän feedback. Specifik feedback har även en stor betydelse för om eleverna skall orka koncentrera sig på uppgiften. För att specifik feedback skall vara till någon nytta för eleverna, skall feedbacken vara förknippad med elevernas utförande. (Rink 1992, 154.)

Unga elever och nybörjare borde få allmän feedback som klarlägger avsikten med uppgiften istället för detaljerad feedback om utförandet. Men det kan vara värt att komma ihåg att det ibland kan vara bättre att ge specifik feedback för en felaktig prestation istället för allmän positiv feedback, som har som avsikt att motivera eleven. (Rink 1992, 154.)

För att kunna ge exakt och ändamålsenlig specifik feedback måste läraren känna till färdigheten, hur den skall utföras, vad som krävs för ett lyckat slutresultat, samt ha goda observations- och analyseringskunskaper. Då läraren märker att hon ger mest allmän feedback om utförandet borde hon fråga sig vad som var bra i utförandet. (Rink 1992, 155.)

Rink (1992, 155) fann i sin undersökning (1979) att lärare i lågstudier ger mest feedback, lärare i gymnasier näst mest och lärare i högstudier minst. En stor andel av denna feedback är allmän feedback, vilket tyder på att lärarna använder feedback mera som ett sätt att motivera än som information om elevernas utföranden.

4.3.3 Kongruent och inkongruent feedback

Kongruent feedback ger information om utförandet eller resultatet, som har med det att göra som eleverna ombetts att fokusera sig på (Rink 1992, 154). Om läraren ber att eleverna skall koncentrera sig på fotarbetet i fingerslag, skall läraren förse eleverna med feedback som har med fotarbetet att göra. Ifall läraren trots allt ger feedback om händernas ställning eller andra viktiga element gällande fingerslaget, handlar det om inkongruent feedback. (Graham 2001, 139-140.) Inkongruent feedback ger eleverna viktig information om utförandet men stöder inte direkt utvecklingen av den färdighet som legat i fokus (Rink 1992, 154).

Då läraren ber eleverna koncentrera sig på ett speciellt område av en prestation skall läraren komma ihåg att ge feedback gällande exakt det området. Feedback gällande andra delar av prestationen får också förekomma, men ifall det blir för mycket inkongruent feedback, kan eleverna bli konfunderade och tappa koncentrationen på övningen. (Graham

2001, 139-140.) Då läraren till en stor del ger kongruent feedback blir undervisningen mer begränsad och mer koncis (Rink 1992, 154).

En av fördelarna med kongruent feedback är att läraren koncentrerar sig bara på ett område åt gången. Det är mycket lättare för läraren, och många gånger exaktare, än att läraren skulle försöka göra fullständiga analyser på alla elever medan hon går omkring i klassen och observerar flera delmoment åt gången. Kongruent feedback är enkel feedback. Enkel feedback är några få ord som påminner och beskriver övningen och dess karakteristiska drag. (Graham 2001, 140.)

Det vanligaste förhållningssättet till att ge feedback går ut på att läraren först ber eleverna att fokusera sig på en uppgift, varefter läraren ger feedback på allt som har med uppgiften att göra. Gymnastikundervisningen skulle vara mer effektiv ifall lärarna begränsade antalet anvisningar och koncentrerade feedbacken på de anvisningar som getts. (Rink 1992, 154.) Eleverna kan koncentrera sig bara på ett begränsat antal anvisningar givna på en gång (Rink 1992, 154; Kettunen 2001, 49). Kettunen (2001, 49) upptäckte i sin undersökning, att feedback kan förbättra resultatet ifall feedbacken är specifik och endast koncentrerar sig på en detalj.

4.3.4 Positiv, neutral och negativ feedback

Feedback kan vara av tonen positiv, neutral eller negativ. Positiv feedback är jakande, godkännande eller sporrande, till exempel ”just så där, Mats” eller ”bra försök”. (Saarelainen 2000, 35.) Positiv feedback uppmuntrar yngre barn och åstadkommer en varm och trevlig atmosfär. Enligt Graham förekommer det mest positiv eller neutral feedback i gymnastikundervisningen. (Graham 2001, 141.)

Negativ feedback karaktäriseras av en nekande ton eller en negativ inställning, till exempel ”inte sådär” eller ”du får inte svära” (Saarelainen 2000, 35). Negativ feedback förekommer inte så ofta, men ifall läraren kan använda negativ feedback utan att förorsaka skada åt eleven, kan den fungera bra i undervisningen. Negativ feedback blandat med neutral och positiv feedback kan också vara en fungerande kombination. Negativ feedback fungerar

speciellt på de elever som inte vill förstå vad de borde göra trots flera råd av läraren. (Graham 2001, 141.)

Burnett (2002, 7) refererar till en amerikansk undersökning gjord av Merrett och Wheldall (1987) som avser att den allmänna nivån av positiv och negativ feedback är låg, samt att lärarna ger mer negativ än positiv feedback. Merrett och Wheldall har dock även utforskat 128 lärare i England, och fann att 56 % av all feedback är positivt, medan 44 % är negativt.

I neutral feedback går det inte att urskilja varken positiv eller negativ ton, till exempel ”slå tidigare, Kalle” eller ”håll blicken på bollen” (Saarelainen 2000, 35). Kniffen (1988) anser att det är effektivt ifall läraren varierar budskapet i feedbacken så att det ibland förekommer positiv, ibland neutral och emellanåt negativ feedback. Sharpe (1993) fortsätter, att det är önskvärt att lärarna förser feedback både muntligt och visuellt genom att demonstrera övningen. På detta sätt kan läraren försäkra sig om att eleverna förstått det som läraren vill poängtera. (Graham 2001, 141.)

Rink (1992) hänvisar till Andersons (1980) undersökning som fann att feedback som förekommer i gymnastikundervisningen tenderar att vara mer negativ än positiv. Detta har säkert att göra med uppfattningen om att gymnastiklärarens uppgift är att rätta fel. I själva verket kan elever bli rättade i en positiv ton. Information om vad som är rätt i utförandet är lika värdefullt som informationen om det som är fel. (Rink 1992, 155.)

Lärare antar ofta att eleverna vet vad de skall göra då de blir sagda vad de inte skall göra. Detta är ett fel antagande. Ökad klarheten i feedbacken kan nås genom att hjälpa eleverna att förstå skillnaden mellan deras utförande och det önskade utförandet. (Rink 1992, 155.)

En tolkning av en undersökning som Rink redogör för anser att läraren inte skall berätta då eleven gör något fel. Denna tolkning är missuppfattad enligt Rink. Det som kan förstås med undersökningen är att negativ kritik skall undvikas, speciellt kritik som är anknuten till personen och inte till uppträdandet. Information som berättar åt eleven vad som är fel i utförandet behöver inte vara hänsynslös eller kritiserande. Läraren skall kunna rätta fel utan att döma individen. (Rink 1992, 155.)

4.3.5 Personlig och allmän feedback

Under gymnastiklektionen riktar läraren sin feedback åt en elev, en grupp eller åt hela klassen (Rink 1992, 156; Varstala 2002, 158). Då läraren ger personlig feedback, är det endast eleven i fråga, som skall höra feedbacken (Saarelainen 2000, 35). Läraren skall inte uttrycka personlig feedback framför hela klassen (Varstala 2002, 158). Personlig feedback handlar om växelverkan mellan läraren och eleven (Saarelainen 2000, 35).

Att ge personlig feedback till eleven kan vara mycket effektivt och konstruktivt men på samma gång kan det vara traumatiskt för både eleven och läraren (Packard & Race 2003, 28). Anmärkningar som läraren ger åt eleven framför hela klassen kan orsaka ångest hos eleven, som i sin tur begränsar mottagningsfärdigheterna (Suonperä 1993, 78). Feedback uttryckt i ord möjliggör att personlig feedback samt viktig instruktion når eleven och stöder inläringen (POP 1994, 24).

Följande förslag minimerar nackdelarna och hjälper att få fram fördelarna med personlig feedback. Läraren skall observera elevens känslor. Eleven kan vara mycket nervös då hon får personlig feedback av läraren. Hon kanske ser läraren som auktoritet och expert. Spänningen kan leda till att eleven reagerar för starkt och förstår feedbacken på fel sätt. Läraren skall känna till fördelen med personlig feedback. Feedback som läraren ger direkt till eleven ger mera information än skriven eller med gester given feedback. En del av den givna feedbacken glöms bort, varför läraren bör veta hur hon skall formulera feedbacken så att så mycket som möjligt registreras. Elevens humör inverkar på hur feedbacken tas emot. Är eleven på gott och positivt humör kommer hon lättare ihåg de positiva sakerna i feedbacken. Om eleven i sin tur är på dåligt humör fastnar det mer kritiska i minnet. (Packard & Race 2003, 28-29.)

Fördelen med personlig feedback är att läraren lätt kan kontrollera att feedbacken har förståtts. Ifall eleven inte förstått allting, kan läraren förklara sig tydligare. Läraren skall veta när det lönar sig att ge personlig feedback och när det lönar sig att rikta feedbacken till hela gruppen. Specifik och personlig feedback lönar sig att rikta direkt till eleven medan allmän feedback kan ges åt hela gruppen. Då det är många saker som läraren vill föra fram

åt eleverna kan det hjälpa ifall läraren skriver upp de punkter som skall iakttas och delar ut kopior åt eleverna. (Packard & Race 2003, 29.)

Då läraren ger personlig feedback, skall hon tänka på att alltid börja och sluta med någonting positivt. Läraren har också möjligheten att iakttä elevens reaktion med hjälp av miner och gester. Ifall eleven verkar sårbar, bör läraren ta det i beaktande då hon närmar sig eleven. Läraren har möjlighet att genom kommunikation med eleven få reda på elevens åsikter om inläringssituationen. (Packard & Race 2003, 29-30.)

Förutom personlig feedback och feedback till hela klassen kan läraren rikta sin feedback till en enskild elev så att hela klassen har nytta av kommentaren (Rink 1992, 156). Ett typiskt exempel av en gymnastiklektion är att läraren först förklarar uppgiften och sedan febrilt springer från elev till elev för att förse dem med feedback. Ifall eleverna klarar av att arbeta självständigt en lång stund kan detta system fungera, men problemet är att det normalt inte finns tid för varje elev. Lärare som innerligt försöker förse alla elever åtminstone en gång med individuell feedback brukar misslyckas. Många gånger har majoriteten av eleverna nytta av samma feedback. Därför borde lärarna överväga att rikta sina kommentarer till hela klassen. Kommentarer riktade till enskilda elever så att hela klassen hör, eller kommentarer till hela klassen, fungerar som en övervakande funktion. Då aktiv övervakning är nödvändig, speciellt i lågstadier, är feedback försedd på detta sätt mycket effektivt. (Rink 1992, 156.)

4.3.6 Utvärderande och rättande feedback

Utvärderande feedback förekommer då läraren bedömer hur bra eller dåligt eleven presterat. Utvärderande feedback är bedömning av utförda prestationer. Rättande feedback ger eleven information om vad göra eller inte göra i kommande prestationer. Lärarna brukar ofta sammanslå utvärderande och rättande feedback, ”du jobbade bra med fötterna, försök nu följa slaget”. Utvärderande och rättande feedback kan vara kongruent eller inkongruent, positivt eller negativt, riktat till klassen, till en grupp i klassen eller till en person. Utvärderande och rättande feedback kan också vara allmänt eller specifikt. (Rink 1992, 153.)

Saarelainen (2000, 45) undersökte lärarnas sätt att förhålla sig till elevernas misstag. Undersökningen påvisade att i 9,2 % av den feedback som lärarna gav kunde man observera lärarnas godkännande gentemot elevernas misstag. I dessa fall sågs misstagen som en del av inläringen och eleverna gavs tilläggsinformation samt uppmuntrades att försöka på nytt trots misslyckandet. Lärarnas negativa förhållande till elevernas misstag förekom endast i 0,4 % av feedbacken.

4.4 Tidigare resultat om lärarens feedback

Silverman, Tyson och Krampitz undersökte på vilket sätt lärarens feedback påverkade gymnasieelevernas kunskaper i volleyboll. Duktiga pojkelever förbättrade sina kunskaper då läraren gav positiv, specifik och rättande feedback. Duktiga flickor förbättrade sina prestationer då läraren gav specifik feedback. Svaga flickelever förbättrade sina kunskaper då läraren gav positiv feedback, samt feedback som fokuserade sig på slutresultatet. Negativ feedback förbättrade inte elevernas prestationer. (Silverman & Tyson 1995, 220.)

Eleverna registrerar inte all feedback de får av läraren. Kettunens (2001, 55-56) undersökning fann, att trots att läraren aktivt gav feedback under lektionens gång, ansåg eleverna att de fick lika mycket feedback och instruktion av deras egna klasskamrater som av läraren. Största delen av eleverna i Kettunens undersökning trodde att feedbacken inverkar positivt på deras utförande. Eleverna ansåg också att läraren för det mesta ger mera instruktion och feedback till hela elevgruppen än åt enskilda elever. Då läraren ger feedback tror eleverna att den är riktad till hela gruppen, ifall läraren inte nämner elever vid namn.

Saarelainen (2000, 3, 45) påvisar i sin forskning att största delen av den feedback som läraren ger under lektionerna är allmän, positiv, specifik samt riktas mot utförandet. 99,2 % av den feedback lärarna gav under gymnastiklektionerna var allmänt. Endast 0,8% var personlig feedback. Lärarens feedback var till 63,2 % positiv, till 26,9 % neutral och till 9,9 % negativ. 80,9 % av feedbacken riktades till en individ, 12,8 % till en grupp och 6,3 % till hela klassen.

Burnett (2002, 7) hänvisar till sin egen undersökning från 2001, där han studerade elevernas önskemål gällande lärarens beröm och feedback. Resultaten visade att 91 % av eleverna föredrog att få beröm ofta eller ibland, medan endast 9 % meddelade att de aldrig ville ha beröm. De flesta elever (84 %) föredrog att få beröm och feedback för att kämpa hårt eller för sin insats, istället för för sin begåvning. 69 % föredrog att inte få beröm framför klassen medan 31 % önskade att få beröm öppet och högljutt.

I Saarelainens undersökning som riktades till den feedback som gavs gällande elevens uppförande och person, påvisades att i medeltal 11 % av feedbacken riktades mot uppförandet och 0,3 % mot personen. Den låga procenten som står för mängden feedback mot personen kan ses som en positiv sak, då feedback mot personen borde alltid undvikas. (Saarelainen 2000, 46.)

Pellet och Harrison (1995) undersökte svaga och duktiga flickor i årskurs sju och åtta. Flickorna var 68 till antalet och undersökningen gick ut på att undersöka vilken effekt specifik, kongruent och rättande feedback hade på deras kunskaper i fingerslaget, baggerslaget och underarmsserven. Lärarna i undersökningen uppmanades att aktivt ge specifik, kongruent och rättande feedback till eleverna. Resultaten visade att duktiga elever fick mera feedback om fingerslaget medan svaga elever fick mera feedback om serven. Om baggerslaget fick svaga och duktiga elever lika mycket feedback. Svaga elever förbättrade sina färdigheter i baggerslaget med 22 % medan duktiga elever förbättrade sina färdigheter med 20 %. I fingerslaget och i underarmsserven förbättrade de duktiga eleverna sina färdigheter procentuellt lite mer än de svaga. Undersökningen stöder inte tidigare resultat som menar att svaga elever inte kan utnyttja lärarens feedback. (Pellet & Harrison 1995, 53, 58-61.)

Då någon lär ut en motorisk färdighet, till exempel i en idrottsgren, innebär det oftast verbal information om vad och hur man skall göra. Men på samma gång finns det färdigheter som inte kräver verbal information. Att lära sig att cykla är ett exempel på en färdighet där den som lär sig knappast har nytta av att känna till mekaniska principer för att hålla balansen. Därmed uppstår frågan i vilka förhållanden feedback och instruktion är till nytta och i vilka förhållanden de till och med kan försämra inläringen.

Wulf och Weigelt (1997) undersökte på vilket sätt instruktion och feedback om en motorisk färdighet påverkar inläringen och resultatet. I undersökningen deltog 18 studeranden, tolv män och sex kvinnor, som var indelade i två grupper. Den ena gruppen fick instruktion och feedback och den andra fick inte. Studerandens uppgift var att lära sig att göra slalomsvängar på en slalomsimulator. Resultaten visar att den grupp som inte fick någon instruktion förbättrade sina resultat betydligt mer än den grupp som fick instruktion om hur de skall göra. Fortsatt undersökning visar att den grupp som inte fick instruktion och feedback försämrade sina resultat då de gavs instruktion. Slutsatsen av undersökningen var att instruktion kan försämma inläringen. Gruppen som inte fick instruktion förbättrade sina resultat mer än gruppen som fick instruktion. (Wulf & Weigelt 1997, 362- 365.)

5 PROBLEMFÖRMULERING

Skolgymnastiken har forskats i många sammanhang. Undersökningarna har behandlat lärarens beteende från olika synvinklar samt elevernas aktivitet. Det har bland annat forskats hur läraren använder tiden under en lektion? Hur mycket av tiden går till att förklara uppgiften, till demonstration och till att ge feedback. Det har även gjorts flertal undersökningar gällande mängden av och innehållet i feedback. Självt är jag intresserad av att undersöka hur eleverna uppfattar den feedback de får av läraren. Uppfattar eleverna innehållet i feedback på samma sätt som läraren avsett? Tycker eleverna att de har nytta av den feedback de får av läraren? Hur tycker eleverna att lärarens feedback påverkar deras prestationer?

I denna undersökning beaktas även lärarens synvinkel över den feedback som läraren själv givit under lektionerna. Vad är lärarens uppfattning om den feedback som hon gav under lektionen? Hur tycker läraren att den feedback som hon gav påverkade eleven?

De frågor jag utgår ifrån i min undersökning är följande:

- Mängden feedback som eleven fick?
- Hurdan feedback fick eleven?
- Hur uppfattar eleven lärarens feedback?
 - Hur påverkar feedbacken elevens prestation?
- Kommer läraren ihåg ifall hon givit feedback under lektionen åt eleven?
 - Hur mycket feedback gav läraren åt eleven?
 - Vad var syftet med den feedback läraren gav?
- Uppfattade eleven innehållet i feedbacken på samma sätt som läraren avsett?

6 UNDERSÖKNINGSMETODIK

6.1 Försökspersoner och sampel

Undersökningen baserar sig på 20 elevintervjuer. Eleverna (tio flickor och tio pojkar) gick på sjunde och nionde klassen. Eleverna var från tre svenskspråkiga skolor i huvudstadsregionen. Av eleverna gick fem flickor och fem pojkar på sjunde klassen, och fem flickor och fem pojkar på nionde klassen. Jag har delat in eleverna i duktiga elever och i svaga elever. Duktiga elever är de elever som hade ett berömligt vitsord i gymnastik. Dessa var elva till antalet. Resten nio elever hör till de svaga eleverna och hade sju eller åtta i vitsord i gymnastik.

I undersökningen intervjuades även sju gymnastiklärare, tre kvinnliga och fyra manliga. Lärarna undervisade de elever som intervjuades. Lärarna hade varit verksamma i yrket från 2 ½-31 år. En lärare var utbildad idrottsinstruktör, två hade kandidatexamen och fyra hade magisterexamen i idrottspedagogik. Intervjuerna med lärarna behandlade den feedback som de gav under lektionen till eleven jag observerade. Lärarna visste inte på förhand vilken elev jag observerade. I början av mina observationer bad jag läraren att peka ut några svaga eller duktiga elever, varav jag sedan valde ut den jag observerade. Under observationerna märkte jag dock att jag lätt själv såg ifall eleverna var duktiga eller svaga, så i fortsättningen valde jag den elev som jag observerade utan hjälp av läraren. En gång blev jag överraskad, jag tyckte mig ha valt en svag elev, men det visade sig att eleven hade nio i vitsord i gymnastik. Eleven hör i denna analys, trots sina svaga kunskaper, till de duktiga eleverna på basis av hennes vitsord.

6.2 Datainsamling

Vid insamling av material till en kvalitativ undersökning används metoder som för forskaren närmare forskningsobjektet. Forskarens syfte är att få fram försökspersonernas åsikter och synsätt på det fenomen som forskas. Typiska datainsamlingsformer är intervjuer och observationer. (Kiviniemi 2001, 68.)

För att kunna observera eleverna och lärarna så bra som möjligt beslöt jag, att förutom att observera dem medan undervisningen pågick, att videofilma alla lektionerna. Jag videofilmade lektionerna med en Sony mini DV digitalkamera. Av de tjugo lektionerna som jag observerade och videofilmade var 16 stycken bollspelslektioner, varav tre lektioner var rinkbandy. Tre lektioner innehöll koordinationsövningar och en lektion skridskoåkning.

Jag använde mig inte av en trådlös mikrofon för jag ville inte att läraren eller eleverna skulle veta vem jag videofilmade. Det var viktigt för mig att jag skulle vara i en så liten roll som möjligt under lektionen. Därför valde jag att inte heller använda något stativ; på det sättet kunde jag på ett osynligt sätt videofilma lektionerna genom att till exempel sitta uppe på ribbstolarna och filma. Det var ett mycket fungerande system i detta sammanhang.

De elever jag valde att observera intervjuades efter deras gymnastiklektion. Varje intervju räckte 5-10 minuter och utformades så att jag ställde frågor som behandlade föregående lektion och den feedback eleven hade fått (se bilaga 1). Stommen för intervjufrågorna var lika för alla elever, men ordningen varierade från gång till gång. Intervjumetoden fungerade relativt bra då jag kunde formulera mina frågor så att eleverna förstod vad jag menade. Intervjuerna gav mig även möjligheten att omformulera frågorna då eleverna endast svarade ”inte vet jag”. Efter att jag intervjuat eleven intervjuade jag läraren (se bilaga2) i mån av möjlighet. Lärarna hade inte alltid möjlighet att ställa upp på en intervju efter lektionen då de var tvungna att skynda till deras följande lektion. Trots att lärarna inte alltid kunde ställa upp på intervju, har dock alla lärare vars lektioner jag observerat intervjuats åtminstone en gång. Både elevernas och lärarnas intervjuer har transkriberats av mig.

6.3 Data-analys

I en kvalitativ undersökning är analysering av materialet materialcentrerat. Istället för att på förhand klassificera de variabler som är intressanta för undersökningen, klassificeras de

teman som är av intresse med tanke på undersökningen först vid analyseringsfasen. (Kiviniemi 2001, 68.)

Analysering av materialet började efter att jag transkriberat alla intervjuer. Redan vid transkriberingsskedet märkte jag att elevernas svar påminde allt mer om varandras. Utgående från intervjuerna tematiserade jag materialet efter de teman som uppkom i svaren. De teman jag funnit framkommer i resultatdelen.

6.4 Validitet och reliabilitet

Traditionellt avser man med reliabilitet att då samma person undersöks två gånger får man samma resultat båda gångerna. Då man trots allt anser att människan lever i förhållanden som förändras är man tvungen att överge uppfattningen. Ett annat sätt att definiera reliabilitet är att två forskare kommer till samma resultat. Denna uppfattning måste även den slopas då det gäller kvalitativ undersökning, då det är mycket osannolikt att två forskare skulle tolka en tredje persons budskap på samma sätt. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 186.)

Validitet har lika som reliabilitet sitt ursprung i kvantitativa undersökningar. I kvantitativ undersökning brukar man tala om två olika sorters validitet. Det ena sättet att definiera validitet innebär att man genom ett tidigare resultat kan förutspå kommande resultat. Det andra sättet att definiera validitet har med strukturen att göra och är den förhärskande definitionen på validitet. Det innebär att undersökningen analyserar det som den antas analysera. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 187.)

Trots att de två ovan nämnda definitionerna inte går att tillämpa i kvalitativ undersökning, betyder det inte att kvalitativ undersökning kan göras hur som helst. Undersökningen skall trots allt sträva till att avslöja försökspersonernas uppfattningar så bra som möjligt. Forskaren skall vara medveten om att forskarens egen uppfattning om forskningsämnet inverkar på materialet redan vid insamlingskedet och att resultaten påverkas av forskarens tolkning. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189.)

I en kvalitativ undersökning är det viktigt att forskaren öppet erkänner sin subjektivitet. Faktum är att forskaren är sitt eget forskningsverktyg. I jämförelse med kvantitativ undersökning, där reliabiliteten avgörs utgående från mätningar, avgörs forskningens pålitlighet i kvalitativa undersökningar utgående från forskaren. Forskaren bör förhålla sig pålitlig till sitt material och undvika åsiktsskiljaktigheter. (Eskola & Suoranta 1998, 212, 214.)

För att en kvalitativ undersökning skall vara reliabel och innehålla en hög grad av validitet, bör forskaren ta i beaktande tre faktorer. För det första skall forskaren vara medveten om vilken betydelse sakinnehållet har i förhållande till samhället. Forskaren bör vara beredd att argumentera för att hans material är värt att analysera. För det andra skall materialet vara tillräckligt omfattande. I kvantitativ undersökning uppskattar man på förhand hur stor mängd information man behöver för att få statistiskt pålitliga resultat. För kvalitativa undersökningar finns det inte någon anvisad mängd information man borde samla för att mängden skall vara tillräcklig. Istället talar man om att mängden information är tillräcklig då inga nya drag uppkommer hos undersökningspersonerna. För det tredje bör forskaren lägga vikt på att läsaren kan tolka och godkänna forskarens analys samt att undersökningen är så noggrant beskriven att den går att upprepa. (Mäkelä 1990, 47-53.)

Graden av validitet, eller trovärdigheten som man också kunde kalla det i kvalitativ undersökning, kan förbättras även genom att hitta likadana resultat och fenomen i tidigare undersökningar (Altola & Valli 2001, 56).

Denna undersökning uppfyller kraven för en trovärdig kvalitativ undersökning. Ämnet feedback som analyseras i undersökningen har en central roll i undervisningssammanhang, inte endast i skolämnet gymnastik. Skoleleverna som valts till undersökningen är vanliga elever som jag tycker kan jämföras med vilka andra högstadieelever som helst. Men som i alla kvalitativa undersökningar lämnas generaliserandet av dessa 20 elevers uppfattningar till läsaren. Då det inte framgick någon ny information under de sista intervjuerna kan man konstatera att mängden material är tillräckligt för en kvalitativ undersökning.

Trovärdigheten för de teman jag valt avgör även läsaren. Jag anser dock att ifall en annan forskare använt mitt intervjumaterial, skulle samma teman framkomma. Som sista krav för

att undersökningen skall vara trovärdig är att den går att upprepa. Genom att följa min metodikbeskrivning kan en identisk undersökning genomföras.

7 RESULTAT

I analysen av intervjuerna är det tolkningen av intervjuerna som blir resultatet. Citat från intervjusvaren kommer att användas som grund för tolkning av svaren. Syftet är att förstå och beskriva hur eleverna uppfattar den feedback de får av läraren under gymnastiklektionen.

7.1 Lektionsbeskrivningar

Jag kommer att börja med att redovisa för sju olika lektioner i sin helhet. Alla lektioner var dubbellektioner vilket betyder att lektionerna kunde ha räckt 90 minuter, men i praktiken betydde det aktivitet i cirka 70 minuter. Jag beskriver eleven, läraren, lektionsinnehållet, lärarens feedback och hur feedbacken påverkade eleven. Därtill kommer jag att redogöra för lärarens och mina egna kommentarer över lektionerna.

Efter fallbeskrivningarna kommer jag att framföra de teman som jag tycker att är de mest väsentliga med tanke på undersökningen. Jag kommer att rapportera för följande teman: mängden feedback som förekom, feedback som påverkade positivt, elever som inte fick någon feedback, feedback som inte hade ett synbart resultat samt om hur eleverna önskar att lärarna skulle ge feedback.

7.1.1 Duktig elev som fick feedback

Första beskrivningen beskriver en duktig elev, Asta, som gick i årskurs 7 och som aktivt deltog i lektionen. Temat för lektionen var innebandy, Asta tyckte lektionen var rolig men hon tyckte det hade varit lite rörigt. Antalet elever som deltog i lektionen var 15. Lektionen började med genomgång av innebandyregler och därefter berättade läraren om tekniken som eleverna skulle tänka på vid passning av bollen. Efter genomgången av reglerna övade eleverna på att dribbla och skjuta genom att utföra en teknikbana. Före eleverna började spela på stor plan övade de parvis på att passa bollen åt varandra.

Läraren var ung med bara några års lärareerfarenhet. Läraren gav mycket feedback, både personlig och allmän. En stor del av den feedback läraren gav var trots allt allmän feedback som inte riktades till någon speciellt, utan eleverna skulle på egenhand ta åt sig. Asta upplevde att en del av den feedback som hade förekommit på timmen hade gått henne förbi. Orsaken till det här tror jag inte berodde på Asta inte skulle ha förstått feedbacken, utan istället på att hon inte mera efteråt kom ihåg vad läraren hade givit för feedback. I och med att Asta var en duktig elev som presterade väl ifrån sig berörde inte den allmänna feedbacken alltid henne.

Asta kunde dock komma ihåg vad läraren sagt åt henne. Hon skulle hålla ena handen lägre ner på klubban. Lärarens feedback om greppet på klubban hade en positiv inverkan, Asta tyckte att efter att hon bytt greppet gick spelandet mycket bättre. Asta kunde inte själv komma ihåg något annat tillfälle där hon fått personlig feedback, men då jag frågade ifall hon kom ihåg då läraren berömde henne då hon dämpade bollen vid mottagningen av en passning, kom hon ihåg situationen och tyckte att det hade känts bra.

På den allmänna feedbacken som läraren gav reagerade Asta beroende på vad det var. ”Nå om hon sa fast just att hålla händerna lite neråt så gjorde jag det för att jag tänkte att det skulle gå bättre.” Feedback åt sina klasskompisar kom Asta ihåg att hon gav åtminstone en gång. Hon kommenterade åt sitt par att stanna bollen istället för att passa direkt tillbaka. Asta tyckte att då man ser någon göra fel så brukar man säga till.

Asta tyckte läraren gav tillräckligt med feedback och tyckte inte att läraren borde ge varken mer eller mindre feedback. Asta tyckte också att läraren var rättvis och gav feedback jämt till alla. Min närvaro på lektionen påverkade inte lärarens eller elevernas beteende. Asta tyckte att alla betedde sig normalt.

Läraren kom ihåg att hon givit feedback till Asta under lektionen, men hon tyckte behovet var annorlunda då eleven var så skicklig, ”hon är en av de här duktiga som har bollsinnelse så man behöver inte säga så där personligt för hon lyssnar på vad som sägs till gruppen och tar åt sig”. Läraren tyckte att man kan urskilja de elever som håller på med någon idrottsgren på sin fritid. Eleverna är vana vid att det står en tränare på sidan som ropar ut

feedback och instruktioner som eleverna registrerar utan att tränaren behöver rikta sin feedback.

Den feedback läraren gav åt Asta, var som Asta tyckte, av allmän och motiverande karaktär, ”bra gjort”, ”snygt”, ”duktigt”. Astas åsikt om att hon tyckte att läraren gav tillräckligt mycket feedback kan jag hålla med om. Läraren gav mycket feedback, även om det mesta var allmänt. Under tiden som eleverna utförde teknikbanan gav läraren trots allt personlig feedback åt så gott som alla elever. Läraren stod på samma ställe en lång stund och gav feedback till alla som gick förbi. Vid spelet på slutet av lektionen var lärarens feedback av motiverande och berömande karaktär, samtidigt som läraren också styrde spelet. Läraren ropade ut åt spelarna att de skulle sprida på spelet och inte alla springa efter bollen. Vid diskussion med läraren efter lektionen berättade läraren att hon märkt att det lönar sig att med flickor i bollspel ha en ordentlig uppvärmning och effektiva övningar med hög aktivitet. Då löper själva spelet bättre i och med att flickorna inte på samma sätt orkar springa efter bollen. Spelet blir redigare och flickorna börjar spela mer organiserat med spelplatser.

7.1.2 Feedback som påverkade positivt på eleven

Temat för lektionen, för eleverna i årskurs sju, var innebandy. Gruppen var mycket liten, fastän alla deltog var de bara tio flickor med. Storleken på gruppen ledde till att aktiviteten på timmen var hög. I början av lektionen övade flickorna på att hantera klubban och bollen, sedan tränade flickorna på att passa och skjuta mot mål. Sista 20 minuterna av lektionen spelade flickorna med fem mot fem.

Karin, som jag observerade, var en svag flicka som tyckte att lektionen var relativt trevlig trots att hon egentligen inte tyckte om innebandy. Hon tyckte inte heller att hon själv var så duktig. Läraren som redan fungerat i flera år som lärare gav mycket feedback, mest var det frågan om allmän rättande feedback men en del personlig feedback förekom också. Den allmänna feedbacken som förekom gav läraren utan att rikta den till någon, och jag tror en stor del av den feedbacken gick förbi eleverna. Jag tror eleverna skulle ta mer åt sig av feedbacken om läraren skulle rikta sin feedback tydligt till de elever som den gäller.

Karin fick några gånger personlig feedback av läraren och efteråt kom hon ihåg vad läraren hade sagt, ”jag skulle kasta liksom uppåt bollen när jag är vid målet”. Lärarens feedback hade positiv inverkan på Karins prestation. Karin märkte att det gick bättre att kasta ut bollen från målet då hon gjorde som läraren hade sagt. Till den allmänna feedbacken reagerar hon inte alltid, ”det beror på, om jag måste rätta till, om jag märker att jag måste rätta till det så då”.

Någon rättande feedback förekom inte mellan eleverna, den feedback som eleverna gav varandra var positiv, hejande feedback. Karin kom ihåg att hon hade sagt ”bra” då en kompis gjorde mål. Någon annan feedback gav hon inte till sina klasskompisar.

Karin tyckte läraren gav tillräckligt med feedback, ”jag tycker nog det är helt passligt, att för mycket är lite störande”. På frågan om när hon önskar att hon skulle få feedback på en gymnastiklektion svarade hon att hon önskar få feedback då hon gjort något bra och då hon behöver rätta till något.

Efter lektionen kom läraren ihåg att hon gett feedback till Karin, ”det var både om att lyfta klubban, det var om att hur hon skulle kasta ut bollen då hon var målvakt, hur hon skulle hålla i när hon teka, åtminstone de här tre”. Lärarens syfte med den feedback som hon gav var att förbättra Karins egna prestationer så att hon skulle bli bättre. Läraren tyckte Karin var ganska osäker men att hon blev säkrare under lektionen, ”hon var ju alldeles lysande här på slutet, när det sen började gå så var hon ju överallt, på länge har jag inte sett en sådan här som faktiskt behöver det (feedback), som det också hjälper under en enda lektion”.

Läraren berättade att hon försöker sträva till att under en dubbellektion ha kontakt och ge feedback till varje elev. Då gruppen var så liten tyckte läraren att hon nog givit feedback till alla flickor. Läraren tyckte att hon kunde ge ännu mera individuellt, ”Det kommer hemskt mycket allmänt i teknikövningarna och det skulle kunna vara mycket mera individuellt, men det tar så mycket tid, det blir bort från den där aktiviteten så jag är inte säker på att jag eventuellt ens skulle vara beredd på att göra det, kanske med en sådan här liten grupp men inte med 22 eller 25 elever”.

Läraren hade alldeles rätt uppfattning om att hon sällan gav personlig feedback. Däremot gav hon mycket aktivt allmän feedback som, enligt mig, i många fall även kunde ha tolkats som personlig feedback då feedbacken på ett tydligt sätt hade att göra med det senaste utförandet eller gällde den elev som var närmast läraren. Jag tror läraren med sitt sätt försökte undvika att alltför mycket lyfta fram enskilda elever, och istället på en allmänare nivå rätta elevernas utföranden. Den positiva feedbacken riktade hon däremot med namn så att eleven i fråga klart förstod vem feedbacken gällde.

7.1.3 Svag elev som deltog aktivt

Den här timmen avvek från de övriga eftersom lektionen inte innehöll bollspel. Temat för lektionen var koordination. Läraren hade förberett 13 olika stationer med koordinationsövningar som pojkarna i årskurs sju parvis fick utföra. Varje elev fick ett papper där alla resultat skulle skrivas upp. Eleverna presterade till musik, turvis under en minut, antalet repetitioner räknades. Fredrik, som jag observerade, var en svag elev som deltog mycket aktivt och försökte hela tiden sitt bästa. Eleverna var 17 till antalet, en av pojkarna deltog inte, utan istället fick han ansvara för musiken.

Läraren undervisade för sjätte året. Jag fick en bild av honom att han sköter sina uppgifter som gymnastiklärare mycket ambitiöst. Uppvärmning med olika stegserier ledde han samtidigt som han själv deltog. Lärarens medverkan gjorde att aktivitetsnivån var hög, alla pojkar deltog. Lärarens eget deltagande avvek från de övriga manliga lärarnas som jag observerade. De andra lärarna såg jag inte delta, utan de berättade endast vad eleverna skulle göra. Överlag var aktiviteten hög under lektionen. Det att eleverna skulle skriva upp sina resultat, som läraren i slutet av lektionen samlade upp, gjorde att eleverna försökte prestera så gott de kunde.

Fredrik tyckte att timmen var otrolig, ”allt var nytt, allting var varierande, det var så roligt när man fick röra på alla muskler”. Fredrik kunde komma ihåg personlig feedback som han hade fått av läraren under lektionen, ”nå han sa nog att jag kämpa fint och att jag höll takten bra”. Med liten påminnelse kunde Fredrik också komma ihåg ett annat tillfälle då han fick feedback. Då hade läraren hjälpt honom att hålla rytmen vid hopp över koner,

”jämfota, så, jämfota, så, jämfota, så”. Fredrik tyckte att lärarens feedback gjorde arbetet lättare, ”det blev mycket tydligare och bättre”.

Paret som Fredrik jobbade tillsammans med gav ingen feedback till Fredrik. Ingen egentlig feedback fick han heller av de övriga klasskompisarna, men en del beröm hade han fått. Han berättade att det var några kompisar som sagt att han kämpat bra. Själv hade Fredrik vid varje station gett hejande feedback, som till exempel ”bra, kämpa på”, ”du klarar det”, ”ännu en till”, till sitt par.

Då läraren gav feedback till någon annan i närheten av Fredrik så tyckte han inte det hade med honom att göra. Han tyckte bara att det var en bra lärare som kunde uppmärksamma alla elever och att läraren var en bra lärare för att ”han kan var glad fast han är gymnastiklärare och hålla reda på alla”. Fredrik tyckte att det skulle vara roligt ifall man skulle få ännu mera feedback, men på samma gång var han rädd att ”man skulle bli van med att få så mycket feedback och sen när man inte får mera, så tycker man att man är så dålig”.

Efteråt kom läraren ihåg att han gett positiv feedback till Fredrik då han hoppade med bra rytm vid en övning. Syftet med den feedbacken var att signalera att Fredrik lyckats och erbjuda en positiv upplevelse åt honom. Läraren tyckte att det påverkade Fredriks beteende, ”säger man positivt så blir man ju glad”. Läraren tyckte han gav tillräckligt med feedback till Fredrik under lektionen. Han tyckte också att han för övrigt gav tillräckligt med feedback under lektionen. Läraren berättade att han gav lite mer feedback också på grund av att jag var på plats men också därför att han hade en elev som skötte om musiken som möjliggjorde att han själv kunde koncentrera sig på att gå runt och ge feedback.

Fredrik var speciell. Han var en svag elev men han deltog hela timmen aktivt och försökte alltid sitt bästa. Fredrik var mycket verbal och berättade gärna om sin uppfattning om lektionen. Jag tyckte det var en intressant kommentar, då han sa att han tyckte läraren var en bra lärare då läraren kunde vara glad trots att han var gymnastiklärare. Jag undrar om han egentligen menade något annat eller om han faktiskt tyckte att det var speciellt med en gymnastiklärare som kan vara glad. Att Fredrik upplevt att han fått personlig feedback stämmer med verkligheten. Läraren gav personlig feedback till Fredrik, både positiv

feedback om rytmen men också rättande feedback om hur han skulle utföra en uppgift. Läraren räknade rytmen högt för Fredrik som gjorde att det blev lättare för honom att hoppa. Överlag var en stor del av lärarens feedback till eleverna personlig och rättande, vilket gjorde att eleverna hade lättare att utföra övningarna.

7.1.4 Ingen feedback

Sjuornas pojkar spelade rinkbandy. Det var första gången eleverna var på skridskor på högstadiet. Det var alltså första gången läraren såg eleverna åka skridsko. Läraren var en äldre man som hade över 20 års lärarerfarenhet. Lärarens egen gren var simning, han var fortfarande aktiv inom grenen som tränare. Som uppvärmning skulle alla 18 elever som deltog skrinna tio varv runt planen. Jag tyckte mig kunna förnimma att eleverna inte tyckte att uppvärmningen var särskilt trevlig men att eleverna var vana vid handlingsmönstret och skinnade snällt runt planen utan att klaga. Läraren hade inte själv på sig skridskor så han tittade på från sidan. Efter uppvärmningen gav läraren några instruktioner om hur eleverna skulle skrinna. Eleverna gjorde några övningar där de övade på att skrinna med en lägre ställning, skrinna på ett ben och glida. Efter övningarna fick eleverna själv indela sig i duktiga och sämre spelare. De duktiga spelarna satte igång ett spel och de sämre ett annat spel. Då eleverna spelat i 20 minuter visslade läraren drickspaus. Efter pausen fortsatte spelen i ytterliga 20 minuter.

Jag observerade Mats som var en svag elev som tyckte att det var roligt på timmen. Han spelade tillsammans med de elever som tyckte att de var sämre på att skrinna. Mats tyckte inte att han hade fått någon feedback av läraren på hela lektionen. Han kom ihåg att läraren givit instruktioner då de gjorde övningarna i början av timmen, men förutom det så hade inte läraren sagt någonting. Instruktionerna som förekom var alla på en allmän nivå och riktades till alla elever. Mats tyckte att lärarens instruktioner också berörde honom och tyckte att det påverkade skinnandet positivt, ”det blev lite lättare”.

Mats berättade att han inte under lektionen fått någon feedback av sina klasskompisar, förutom att någon hade sagt ”bra” då han gjorde mål. Mats tyckte det kändes bra då någon berömde. Självt hade han hejat och berömt sina kompisar då de hade passat bra eller skjutit

ett snyggt skott mot mål. Gällande lärarens feedback tyckte Mats att det var bra som det var. Han tyckte inte att läraren borde ge mera feedback. Mats tyckte inte heller att min närvaro påverkade varken lärarens eller elevernas beteende.

Då jag talade med läraren efter lektionen om han kunde komma ihåg att han skulle ha gett någon feedback under lektionen, berättade han om sin syn på feedback som i mitt tycke skiljer sig en del från den allmänna uppfattningen. Läraren berättade att han inte under lektionen gav någon feedback. Han tyckte att då det var första gången som eleverna var på skridskor så måste man till att börja med försöka hålla alla igång. ”Feedback kommer sen då man varit flera gånger på isen och sätt lite hur de skrinnar.” Läraren tyckte det var stora skillnader mellan eleverna, och då han borde dra samma program för alla valde, han att bara säga allmänt om skriningsställningen. Läraren tyckte att han kunde förbättra sitt sätt att ge feedback genom att vara aktivare, men att det beror mycket på grenen. ”Man ser snabbare i vissa grenar sådana större svårigheter, då kan man snabbare ge feedback. När det gäller de här timmarna, det är första gången som jag sa så man måste först titta lite vem som gör vad. Och sen ger man mera personlig feedback, efter några lektioner, inte så mycket på första.”

Situationen under lektionen var faktiskt den att läraren inte gav någon feedback. Då spelet började satt läraren på musik i ishallen. Musiken spelade så högt att det skulle ha varit omöjligt att ens ge någon feedback. Speciellt svårt skulle det ha varit för läraren att ge feedback då läraren inte var med på isen. Läraren satt i tidtagningsbåset och följde med spelet därifrån. Trots att det inte förekom någon feedback var aktiviteten mycket hög. Det förekom inget väntande eller passivt spelande, utan båda spelen förlöpte på ett aktivt sätt. I och med fördelningen i duktiga och sämre spelare fick alla spela på sin egen nivå. Det var trevligt att se att även de svaga eleverna spelade aktivt, trots att jag annars ställer mig tvivlande till att göra en tydlig fördelning mellan duktiga och svaga elever.

Det som förvånade mig var lärarens syn på att feedback inte hör till första lektionen. Det som är intressant med tanke på lärarens syn är, att då jag följde med en likadan lektion för årskurs nio, så var mängden feedback den samma. Det förekom med andra ord ingen feedback under den lektionen heller, och då var det inte fråga om första lektionen, utan läraren hade klassen för tredje året.

Att Mats tyckte att den mängd feedback som läraren gav var bra, tror jag kan bero på att han var van vid lärarens sätt att fungera. Dessutom, då han var en svag elev, så var han måhända inte så intresserad av gymnastik att han skulle ha velat få mera feedback.

7.1.5 En osynlig och svag elev

Jag följde med niornas flickor på deras gymnastiklektion och observerade Sara som hade vitsordet 8 i gymnastik. Hon hör därmed i denna undersökning till de svaga eleverna. I lektionen deltog 14 elever och temat för lektionen var innebandy. Till att börja med repeterade läraren reglerna tillsammans med eleverna. Sedan gjorde eleverna en passningsövning, en dribblingsövning, och till sist spelade eleverna med fem mot fem. Sara tyckte lektionen var ganska rolig, hon hade inget emot innebandy och hon tyckte att innebandy var roligare än en del andra grenar.

Läraren var ung och gav mycket feedback, mest allmän men också personlig. Sara tyckte inte att läraren egentligen gett någon feedback direkt till henne, förutom att läraren hade sagt åt henne att vända klubban så att skotten skulle bli rakare. Läraren menade att hon skulle vända på klubban så att bladet skulle bli på rätt led. Sara förstod inte riktigt vad läraren menade med feedbacken och, därför visste hon inte om den hjälpte hennes prestation. Sara frågade inte läraren vad hon hade menat för då skulle gruppen redan fortsätta med nästa övning. Sara tyckte läraren gav mest allmän feedback, men om någon elev gjorde något bra så var feedbacken positiv.

Sara berättade att då läraren ger positiv feedback så påverkar det positivt, ”man blir förstås glad och försöker liksom hålla den där prestationen och göra på samma sätt”. Då feedbacken inte är positiv så försöker eleven förbättra prestationen. Sara tyckte det skulle vara trevligt om läraren skulle ge mera feedback. Hon tyckte det skulle vara trevligt att veta vad läraren tycker om hennes prestation. Sara önskade att läraren skulle ge mera personlig feedback.

Feedback mellan eleverna tyckte Sara inte att förekom. Hon berättade att i lagsporter brukar nog eleverna heja på varandra, men annars förekommer det inte feedback. Själv

applåderade hon då någon gjorde mål men hon menade att hon inte är en sådan människa som ger feedback till andra elever. Sara tyckte inte min närvaro påverkade eleverna och inte egentligen heller läraren, men konstaterade att kanske läraren ändå försökte göra sitt bästa då det fanns en kamera i salen.

Läraren kunde inte komma ihåg att hon skulle ha gett feedback till Sara under lektionen. ”Det är hemskt att säga men jag tror jag glömde vad hon heter. Det känns jättedåligt. Dom som syns mera får mera feedback.” Den feedback som hon kom ihåg att hon gett var allmänna instruktioner om spelet, om att alla elever inte skulle springa efter bollen utan att de skulle söka lediga platser. Läraren konstaterade att då det var mycket spel under lektionen, blev det lite feedback om tekniken. Syftet med den feedback hon gav var istället att motivera och att få alla med.

Jag märkte inte, och jag tror inte heller Sara märkte, att läraren hade glömt Saras namn. Lärarens glömskhet förklarar ändå att eleven upplevde att hon inte fick någon personlig feedback under lektionen. Allmän feedback, som läraren egentligen avsett åt Sara, tappade betydelsen då läraren inte kunde rikta sin feedback. Med tanke på det är det förståeligt att Sara önskade att läraren skulle ge mera feedback, speciellt personlig feedback.

Förutom att läraren kände sig illa till mods, tyckte hon att hon skulle kunna ge mera feedback. Hon tyckte hon aldrig ger tillräckligt med feedback, att det alltid skulle gå att ge mera. ”Man borde på förhand fundera på de saker som man skall uppmärksamma och ge feedback om. Speciellt de svaga eleverna borde få mera feedback, och man borde på förhand fundera på gruppen och ta deras behov i beaktande.” Lärarens syn om att det skulle vara bra att vid planeringsskedet av en lektion fundera på den feedback som är relevant med tanke på innehållet, tycker jag tyder på en bra lärare. Önskvärt skulle förstås vara att läraren även skulle uppfylla sina förbättringsförslag och inte lämna det på diskussionsnivå.

7.1.6 Feedback är negativt och skall inte förekomma på lektionen

Under den här lektionen gjorde jag en felbedömning. Jag observerade en lektion för flickor i årskurs nio. Jag plockade ut en elev som jag trodde var svag, men i intervjun efter lektionen (se bilaga 3) visade det sig att eleven, Ira, hade nio i vitsord i gymnastik. Ira deltog aktivt men hon var mycket försiktig och hennes färdigheter var inte enligt min bedömning på en nivå som en elev med nio på betyget borde ha.

Grenen för timmen var innebandy. Som uppvärmning sprang eleverna med varsin klubba och boll fem varv runt salen. Efter uppvärmningen gjorde eleverna några anfallsövningar i båda ändorna av planen, varefter läraren delade in de 24 eleverna i fyra lag som började spela. Lagen spelade fem mot fem, utan målvakter, i små mål i turneringsform. Aktiviteten på timmen var relativt hög. De flickor som idrottade på sin fritid spelade med högre tempo medan de svagare eleverna var mera försiktiga. En stor del av lektionen användes till att spela, men då eleverna var indelade i fyra lag, var det alltid 14 elever som satt på sidan.

Läraren var en äldre dam som närmar sig pensionsåldern. Hennes egen gren var redskapsgymnastik. Hon gav en del allmän feedback då eleverna gjorde övningar i början av lektionen. Då spelet började minskade lärarens feedback. Ingen personlig feedback förekom under lektionen.

Uppvärmningen påminde om den som Mats hade varit med om i ishallen. Jag tycker det tyder på att äldre generationens lärare har en annan undervisningsfilosofi än unga lärare. De äldre lärarnas undervisningsstil tycker jag påminner om auktoritärt ledarskap, där läraren bestämmer och eleverna utför.

Ira tyckte inte läraren gav någon feedback direkt till henne. Hon tyckte att det egentligen inte förekom någon feedback alls på lektionen. Ira tänkte att kanske orsaken till att det inte förekom någon feedback på lektionen berodde på att eleverna spelade så bra att det inte fanns något att påpeka om. Med lite påminnelse om övningarna i början av lektionen kunde Ira ändå komma ihåg att läraren gav feedback och instruktioner allmänt till alla. Hon tyckte det var bra att läraren gav instruktioner, för eleverna hade haft problem att förstå hur de skulle utföra övningarna.

Ira tyckte att mängden feedback som läraren gav var tillräcklig, eller som hon sa, ”det är inte för mycket liksom”. Men då jag frågade om hon tycker att läraren skulle kunna ge mera feedback, så tyckte hon nog att läraren kunde ge mera, ”om prestationen, att hur det gick och sånt”. Feedback mellan eleverna tyckte hon inte att förekom i någon annan form än som beröm och hejande. Hon hade själv berömt då någon gjorde mål, och ibland hade hon fått beröm som ”bra”, då hon gett en fin passning.

Ira tyckte läraren var lik sig själv fastän jag var på plats. Hon tyckte inte att mängden feedback avvek från tidigare lektioner. Hon tyckte elevernas beteende var normalt och hon tyckte det inte märktes någon skillnad till tidigare lektioner.

Läraren var säker på att hon under lektionen inte gett någon feedback åt Ira. Orsaken till att det inte blev någon feedback den här lektionen, tyckte hon berodde på att gruppen var för stor och att hon var så engagerad med att se till att allt fungerade. Läraren hade dessutom en inställning till att feedback är något negativt och därför var hon kanske försiktig med att ge feedback. ”Jag tycker att det är lite att peka ut om man plötsligt sätter sig ner med en elev, och alla kommer dit och undrar vad sa hon, och vad är det frågan om. Skulle det finnas orsak för mig liksom så tycker jag att jag gör det helst utanför timmarna.”

Läraren tyckte att hennes största svaghet som lärare var att ge feedback. Hon ansåg att hon hade svårt att under lektionerna ge feedback. ”Jag vill inte göra det öppet för då kan det bli pinsamt för eleverna, och en elev som känner sig svag sen om hon får liksom, om det kommer ens något lite negativt, så sen kan jag ganska fort få feedback, föräldrarna börjar ringa och säger att varför pekar du ut eleverna.”

Efter att hon berättat om sin syn på feedback, undrade jag hur hon förhåller sig till positiv feedback. Då läraren ger positiv feedback borde hon inte behöva vara rädd att eleverna känner sig träffade. Läraren berättade att hon nog tänkt hela tiden på att ge positiv feedback, men att hon höll sig tyst då jag var på plats. Hon sa att hon aldrig brukar vara så tyst som hon varit denna gång.

Intressant att läraren tyckte att hon varit ovanligt tyst, då Ira tyckte att läraren betett sig normalt under timmen och gett lika mycket feedback som förut. Lärarens syn på feedback syntes under lektionen, det förekom nämligen ingen rättande feedback på hela lektionen.

Jag undrar om läraren hade en annan uppfattning än jag om feedback. Då hon berättade att hon helst ger feedback utanför klassen, undrade jag om hon missuppfattat betydelsen med feedback.

7.1.7 Spel istället för feedback

Sista observationen som jag redogör för i detalj beskriver en lektion för 14 pojkar i årskurs nio. Innehållet för lektionen var innebandy. Lektionen började som de flesta bollspelstimmarna med övningar, varefter pojkarna spelade på stor plan. Aktiviteten var hög under hela lektionen, och då eleverna endast var 14, fick alla spela mycket utan att behöva sitta långa tider i utbyte. Läraren var ung och hade fungerat som lärare i fem år. Läraren var själv aktiv inom bollspel och spelade fortfarande handboll.

Eleven, Ville, med vitsordet 9 i gymnastik, tyckte bra om lektionen. Ville var en duktig elev som tyckte om innebandy då det påminde om ishockey som han spelade på sin fritid. Han tyckte inte läraren under lektionen gav så mycket annan feedback än ”bra”. Ville tyckte att mängden feedback som han fick under lektionen var så liten att den inte egentligen påverkade alls honom. För övrigt tyckte Ville att det känns bra då man försöker eller lyckas och läraren märker det och ger feedback. Allmän feedback tyckte han inte förekom på lektionen, inte åtminstone sådan att alla skulle ha hört den samtidigt. Han kom dock ihåg att läraren gett allmän feedback och instruktioner då eleverna inte förstod en övning.

Ville gav feedback till andra elever. Han berömde men han sa också till då kompisarna inte gjorde ordentligt. Han tyckte trots sin feedback till andra, att det inte förekommer så mycket feedback mellan eleverna. Han menade att eleverna inte brukar tala så mycket sinsemellan utan koncentrationen ligger mera på själva spelandet.

Ville tyckte att läraren kunde förbättra sitt sätt att ge feedback på det sättet att han skulle efter alla lektioner samla ihop eleverna och sedan avsluta lektionen med en gemensam genomgång av lektionen. Ville hade inte heller något emot det att läraren skulle ge mera feedback, bara det inte var onödig feedback.

Ville märkte att jag filmade och berättade att han lite följt med mitt filmande och undrat vad jag filmade, men att då de började spela så glömde han bort mig. Han tyckte inte lärarens beteende avvek från det normala, men menade att kanske läraren gett så lite feedback på grund av att jag var på plats.

Läraren kom ihåg att han sagt ”bra” åt Ville åtminstone en gång då han sköt ett snyggt skott som gick i mål. Syftet med den feedbacken var att berätta att skottet var fint, läraren blev imponerad. Någon specifik feedback hade läraren inte gett till Ville. Läraren tyckte att det är svårt att ge feedback och att han skulle kunna ge mera feedback, men konstaterade att man inte alltid behöver ge feedback.

Lektionen var enligt mig ett typexempel på en gymnastiklektion för pojkar, mycket spel, hög aktivitet, aktiva elever och mindre tal. Ville hade rätt i att det inte förekom så mycket feedback, det viktigaste var att spela. Läraren tyckte också att aktivitet i många fall är viktigare än feedback.

7.2 Framstående teman i undervisningen

Som följande kommer jag att redogöra för de teman som jag tycker att är de mest väsentliga med tanke på undersökningen. Dessa teman beskriver på ett framstående sätt elevernas uppfattning om den feedback som förekom på lektionerna.

7.2.1 Mängden feedback

Gymnastiklektionerna var mycket varierande. På en del timmar spelades det nästan enbart, och på andra timmar ingick övningar och småspel. Det var stora skillnader i hur mycket feedback lärarna gav till eleverna. En lärare, till exempel, gav ingen feedback till någon under de tre lektioner jag observerade, medan andra var mycket aktiva med att ge feedback till eleverna.

Jag kommer att redovisa resultatet över den feedback eleverna fick genom att först redovisa över andelen elever som upplevde att de fick feedback, sedan rapporterar jag om

fördelningen mellan duktiga och svaga elever och till sist framför jag fördelningen mellan könen.

Av de 20 elever som jag observerade fick tio elever personlig feedback av läraren. Fyra elever tyckte att de hade fått allmän feedback och feedback som också var riktad till andra elever, ”han sa nog bara så där åt alla”. Maria som gick på nian berättade att hon inte fick någon personlig feedback av läraren, men att läraren gav feedback till hela klassen då de spelade handboll. Feedbacken handlade om att eleverna skulle stå på linjen och komma ihåg att lyfta händerna. Maria tyckte att feedbacken berörde även henne och försökte därför tänka på feedbacken i spelet. Sex elever av 20 blev helt utan feedback. Det innebär att 14 elever av 20 fick någon typ av feedback av läraren.

Andelen duktiga elever i undersökningen var elva. Av dem fick sex elever personlig feedback och tre fick feedback som även var riktad till andra elever. Två elever blev utan feedback. Bland de nio svaga eleverna var motsvarande andel elever som fick personlig feedback fyra. En elev fick feedback som var riktad förutom till eleven också till övriga klassen. Fyra elever blev utan feedback. Det tyder på det som den unga läraren konstaterade, att duktiga elever som syns och är aktiva får mera feedback.

Då man granskar könsfördelningen kan man konstatera att andelen flickor som fick feedback var större än andelen pojkar. Av flickorna fick åtta stycken feedback av läraren och av pojkarna sex stycken. I princip stöder resultatet tidigare undersökningar som visat att kvinnliga lärare ger mer feedback än manliga, men i och med att i min undersökning undervisade en manlig lärare även flickor, kan inte samma slutsats göras.

Fem flickor fick personlig feedback, tre fick allmän feedback som också var riktad till hela klassen. Två flickor blev utan feedback. Andelen pojkar som fick personlig feedback var fem, en pojke fick feedback som också var riktad till övriga klassen. Fyra pojkar blev utan feedback. Av dessa fyra pojkar som blev utan feedback var tre svaga elever och den fjärde var elev till läraren som inte gav någon feedback överhuvudtaget. Det skulle igen tyda på att svaga elever blir oftare utan feedback.

Av eleverna jag observerade fick största delen personlig feedback, trots att den feedback som förekom på lektionerna för det mesta var specifik och allmän feedback, som var riktad till fler än en elev. Malin från nian tyckte hon fick feedback under lektionen minst tio gånger, både personlig och allmän. ”I början var det hur man skulle skjuta, att jag skulle ta bollen bakåt och så där. Och sen i slutet var det bara bra spelat eller bra kämpat.”

Det fanns några elever som inte riktigt visste vad som hörde till feedback. Jussi till exempel, som gick på sjunde klassen, fick feedback vid en övning men visste inte att lärarens beröm var feedback. Efter att jag hjälpte honom att känna igen feedback kunde han komma ihåg även andra tillfällen där han fått feedback av läraren.

7.2.2 Feedback som påverkade positivt

En stor del av den feedback som förekom hade en positiv inverkan på eleven. Som det redan framkom i fallbeskrivningarna, tyckte eleverna som fått specifik rättande feedback att presterandet blev lättare. Fredrik berättade att då läraren hjälpte att hålla rytmen gick hoppandet mycket bättre och lättare.

Jussi från sjuan berättade att det kändes bra då läraren gav honom positiv feedback om att han hoppade med bra rytm och spänst. ”Nå så där att nog börja man sen och kämpa ännu mera, och så blir man förstås glad och nöjd.” Vid en annan station, i koordinationsbanan, hade Jussi problem med rytmen. Läraren kom fram till honom för att visa, och samtidigt hade läraren sagt att Jussi inte hade hoppat utan stigit över och att Jussis rytm var fel. Trots att feedbacken var negativ tyckte Jussi att feedbacken påverkade positivt, ”det for lite snabbare och sen fick jag mera varv”.

Malin upplevde att lärarens feedback ”är alltid positiv och sen om det är så där kritik, att man gör fel, så den är ändå så där positiv, hon visar och förklarar hur man skall göra så att det blir rätt nästa gång”. Den positiva feedback hon själv fick av läraren under lektionen gjorde Malin glad. Då läraren gav rättande feedback försökte Malin tänka på feedbacken, och då började det gå bättre. Läraren har med sitt sätt att ge feedback tydligt signalerat att

det är tillåtet att misslyckas. Inlärningsatmosfären som Malin beskriver berättar om att eleverna trivs i gymnastikundervisningen.

7.2.3 Elever som inte fick någon feedback

Tre lektioner som jag observerade avvek från de övriga så till vida att det inte förekom någon feedback på lektionerna. Läraren gav varken feedback till eleverna som jag observerade eller till någon annan. I intervjuerna med eleverna kom det både åsikter för och emot lärarens sätt att inte ge feedback. Rasmus gick på nionde klassen och tyckte att det var bra att de fick spela mycket, men fortsatte med att konstatera, att det också skulle göra gott med feedback, ”nog skulle det kunna vara bra så att vi skulle lära oss någonting någon gång”.

Sanna gick på sjunde klassen och var en duktig elev, som under korgbollslektionen blev så gott som helt utan feedback. En gång fick Sanna personlig feedback i form av ”bra” då hon gjorde en kastövning på rätt sätt. Korgboll var Sannas egen gren och hon trodde att orsaken till att läraren inte gav någon feedback till henne kan ha berott på att läraren koncentrerade sig på de svaga. Sanna tolkade det positivt att hon inte fick feedback, ”kanske jag inte gjorde så mycket fel”. Denna tolkning som Sanna gjorde, likasom Ira tidigare i fallbeskrivningarna, beskriver tydligt den förvrängda synen på feedback, där ingen feedback tyder på att man jobbat bra. Jag kan tänka mig att en förvrängd syn på feedback uppkommer hos elever, då läraren ger lite feedback, och då den feedback som förekommer är för det mesta rättande.

Under en lektion gav läraren mycket feedback åt eleverna, också åt Eva som var en svag elev från årskurs nio. Innehållet för timmen var skönskrinning. Då Eva inte var så duktig på att skrinna och därtill rädd för att falla och stöta sig, vågade Eva inte göra någon av de övningar som läraren planerat. Evas passivitet resulterade i att läraren slutade iaktta henne, och Eva förblev utan feedback resten av lektionen.

7.2.4 Feedback som inte hade ett synbart resultat

För att feedbacken inte skall gå förlorad bör läraren tydligt rikta sin feedback till de elever som feedbacken gäller. På de lektioner som jag observerade förekom det mest feedback som var riktad till fler än en elev. Feedback som gällde flere elever tyckte många att fungerade bra för då behövde ingen känna sig träffad, men på samma gång tyckte många elever att de inte reagerade på feedbacken. För att eleverna skall reagera på feedback krävs det att de själva tycker att lärarens allmänna feedback har en betydelse för deras eget utförande. ”Det beror på lite om jag själv tycker att det berör mig eller om jag tycker det berör andra, om det berör mig så lyssnar jag nog”, berättade Jussi som var en duktig elev och gick på sjunde klassen.

Av samma åsikt var Stina, som var en svag elev. Hon berättade att hon inte lyssnade så mycket på lärarens feedback, ”när vi spelade i alla fall så hörde jag inte om han sa något”. Stina tyckte det skulle vara tydligare, om läraren använde elevernas namn. Då läraren riktar tydligt sin feedback åt enskilda elever, har eleverna lättare att höra och reagera på feedbacken. För att eleverna skall reagera på feedback under spel, borde läraren vissla av spelet för att kunna försäkra sig om att feedbacken uppfattas av eleverna.

Den uppfattning som jag fick av eleverna tyder på att duktiga elever har lättare att ta åt sig av generell feedback, medan svaga elever inte på samma sätt vet när den generella feedbacken berör dem. Malin som var en mycket duktig nionde klassist tyckte att allmän feedback ibland berörde henne. ”Jag vet ganska bra själv, liksom när jag håller på med fotboll, om en övning går rätt eller fel.” En duktig elev kan plocka åt sig den feedback som berör henne.

En annan orsak till att feedback inte alltid resulterar som lärarna önskat, är att eleverna inte förstår lärarens feedback. Trots att eleverna inte förstår, frågar de sällan läraren. Eleverna känner att det inte finns tid för frågor då läraren går vidare med lektionen. Istället för att fråga försöker de göra efter någon annan, fråga en kompis, eller så glömmer de hela saken.

Det är inte endast den generella rättande feedbacken som går förlorad i och med att eleverna inte uppfattar att feedbacken berör dem, utan det är också den så viktiga positiva

feedbacken som tappar betydelse. Lärarna har en benägenhet att ofta ge allmän feedback i form av ”bra”, ”duktigt” eller ”fint”. De är alla viktiga ord, men de tappar betydelsen ifall de inte beskriver vad i utförandet som var bra. Under mina observationer kunde jag många gånger höra läraren säga ”bra” och som observatör kunde jag också tyda till vem läraren riktade berömmet, men då jag intervjuade eleverna efteråt kunde de inte komma ihåg att läraren skulle ha sagt ”bra” åt dem.

7.3 Elevernas önskemål på feedbacken de får av lärarna

Av de 20 elever som jag intervjuade tyckte elva att läraren kunde ge mera feedback. Av de här elva var åtta duktiga elever och tre svaga elever. Av de åtta som önskade mer feedback hade sju fått någon typ av feedback under lektionen. Av de tre svaga hade två elever fått feedback.

Nio elever var nöjda med lärarnas mängd av feedback. Av dessa nio var tre duktiga elever som fick personlig feedback av läraren under timmen. Övriga sex elever var svaga elever, varav två stycken hade fått personlig feedback och fyra stycken inte fått någon feedback under lektionen.

Siffrorna tyder på att de flesta elever önskar att läraren skulle ge mera feedback. Av de här eleverna som önskar mera feedback är de flesta duktiga elever, vilket skulle tyda på att duktiga elever vill utvecklas och vill få feedback. Den allmänna åsikten bland dem som önskade mera feedback, var att de önskade få feedback då det gjorts något bra eller då det finns något att rätta till.

Maria som var tians elev och gick på nionde klassen önskade att hon skulle få ”dålig och bra feedback, så att man vet vad man kan förbättra sig på men också så där att man vet att jess, jag har gjort något bra”. Maria tyckte också att läraren hade favoriter i gruppen och att läraren borde ge mera feedback och belöning till svaga elever.

Rasmus tyckte att det skulle vara bra med feedback, så att de också någon gång skulle lära sig något. Han önskade att läraren skulle ge mera feedback i varje sport, i varje gren. Erik, som i sin tur gick på en mycket stökig nionde klass, tyckte att läraren gav tillräckligt med

feedback, men tyckte att lärarens hot om anmärkningar inte fungerade då läraren ändå inte delade ut några anmärkningar. Läraren skall vara konsekvent, eleverna märker då läraren inte håller sitt ord och beter sig ännu sämre.

Även Robert, som gick på nionde klassen, tyckte att det är viktigt att läraren är konsekvent. ”Han låter några situationer gå helt förbi ögonen, nog säger han att han märker alla felen som händer, men han bryr sig inte. Jag tycker man skall bry sig om felen också så att man lär sig att spela på rätt sätt.” Robert tyckte läraren gör fel i att inte vissla alla fel. Annars tyckte Robert att läraren fungerade bra, men tyckte ändå att läraren gav ganska lite feedback, ”i mellan kanske lite för lite, aldrig kan man ge för mycket”.

De elever som var nöjda med lärarens feedback, eller som inte önskade mer feedback av läraren, var till en stor del svaga elever. Det förekom elever som var svaga, ointresserade och hade egentligen ingen skillnad om det förekom feedback eller inte. Jag tror dessa elever trots sin inställning till gymnastik skulle uppskatta positiv feedback. Genom lärarens sporrande och belönande feedback skulle kanske elevernas inställning bli positivare.

Malin är inne på samma spår. Hon berättade att hon är nöjd med lärarens mängd feedback. ”Hon ger bra, det är få tränare eller lärare som ger så där mycket, och sen just att gärna när det går fel att man förklarar och berättar hur man kan förbättra sig. Och sen är det just också roligt att man blir själv positivare om man får mycket positiv feedback, att man försöker kämpa då. Det är många som förr inte tyckte om gymnastik och varit ganska svaga, nu är dom så där positivare så där att när dom får positiv feedback av att dom försöker fast det inte går rätt.”

8 DISKUSSION

Skolan och läraren har en stor inverkan på eleven. I skolan tillbringar eleven största delen av dagen och därmed betonas lärarens roll som uppfostrare. Skolan skall erbjuda en undervisningsmiljö som stöder elevens tillväxt och inläring. Skolmiljön skall vara fysiskt, psykiskt och socialt trygg och stöda elevens välmående. Läraren kan med sitt sätt att bemöta eleven förstärka eller försämma elevens självkänsla. För att eleven skall utvecklas till en välmående och självmedveten person bör läraren visa respekt och hänsyn, samt berömma och ge feedback om elevens framsteg.

Då människor vill visa uppskattning för varandra, görs det ofta på något annat sätt än att säga det direkt. Uppskattning förstås ”mellan raderna”, på sättet som vi behandlar andra människor; hur intresserade vi är av den andra och framför allt, hur vi visar att vi uppskattar det den andra gör. Uppskattning är driften som får människan att handla. (Furman & Ahola 2002, 20.) Läraren skall uppskatta och ta hänsyn till alla elever. Läraren skall inte behöva tänka skilt på att visa sin uppskattning utan det skall komma naturligt med gester, mimik och ord. Även de svaga eleverna skall uppmärksammas och uppskattas. Eleverna kan, utgående av lärarens kroppsspråk och rörelser, avgöra på vilket humör läraren är. Läraren kommer inte undan med att försöka leva upp till någon viss roll. Eleverna ser igenom rollen, därför gäller det för läraren att vara äkta och ärlig.

För att kunna känna glädjen av att lyckas behöver vi veta vilket värde eller nytta det vi gjort har på oss själva och på andra. Därtill borde vi ha möjligheten att dela glädjen av att lyckas med andra människor. (Furman & Ahola 2002, 44.) Samma princip gäller för gymnastiklektionerna; eleverna skall veta vad som görs och varför. Samtidigt som läraren är skyldig att redogöra för övningarna, skall alla elever ges möjligheten att lyckas på sin egen nivå. Det är också viktigt att eleverna får glädjas öppet över sina framgångar.

Undersökningar som studerat klassrumsbeteendet har påvisat att eleverna borde lyckas i övningarna i 80 procent för att det skall vara motiverande. Procenten är relativt hög med tanke på de svagare eleverna som har det mycket svårt med att lyckas kasta bollen i

korgen. För svagare elever skulle 50 procent lyckade prestationer räcka för att motivera. (Rink 2002, 51.)

8.1 Kommunikation i undervisningen

Den feedback eleven får av läraren påverkar stort elevens motivation och utveckling. Läraren är tvungen att välja sina ord rätt så att inga missförstånd uppkommer. Under gymnastiklektioner förekommer det mycket kommunikation mellan lärare och elev. En stor del av den kommunikation som råder på lektionerna går ut på att läraren ger information till eleven. Läraren är i de flesta fallen den som sänder meddelandet och eleven mottar meddelandet. På samma gång som Rink (2003, 173) och Kettunen (2001, 45) anser att lärarens viktigaste uppgift är att ge information till eleven, påminner de om att dålig kommunikation och bristfällig presentation av arbetsuppgiften är största orsaken till att eleverna inte gör som läraren tänkt sig.

Bristfällig information förekom på några av de lektioner jag observerade. Sara förstod inte vad läraren menade med att vända klubban så att passningarna skulle bli raka. För läraren var det en självklar sak att vända klubban, och hon föreställde sig säkert att Sara skulle förstå vad hon menade. Men Sara hade ingen erfarenhet av innebandy, så för Sara var det ingen självklarhet att veta hur man skulle hålla i klubban. I denna situation borde läraren ha gått fram till Sara och demonstrerat hur Sara skall hålla i klubban. Det är en krävande situation för läraren att veta i vilka sammanhang eleverna behöver noggrann feedback och demonstration och i vilka fall eleverna förstår med mindre.

De svaga eleverna är oftast de som behöver mer konkret feedback och noggrann demonstration. Trots att lärarna är medvetna om de svagas behov, blir de svaga eleverna ändå utan feedback och uppmärksamhet. Saras lärare hade glömt vad Sara hette, vilket inverkar på den mängd feedback som Sara fick. Sara uppfattade att hon inte fick nästan någon feedback på grund av att ingen feedback som läraren gav var personligen riktad till henne. Trots att läraren gav allmän feedback som berörde även Sara, uppfattade hon det inte. Läraren kände sig illa till mods då hon glömt vad Sara hette, men konstaterade, att tyvärr är det så att de elever som syns mera får mera feedback. Som blivande

gymnastiklärare låter det upprörande att höra, men samtidigt förstår jag att det lätt blir så. Ett steg mot bättre lärarbeteende är dock att Saras lärare var medveten om situationen.

Andra elever upplevde också att de hade svårt att veta när feedbacken berörde dem. Många tyckte att det skulle vara bra att läraren tydligt skulle rikta sin feedback till de elever som den gäller. Jag tror också att det som Siedentop (1991, 136) anser, att läraren skall tydligt visa vems idé, känsla eller behov som framställs, är en förutsättning för att eleverna skall uppfatta, förstå och motta feedbacken på bästa sätt. Under lektionerna kunde jag sällan höra lärare som började sin feedback med ”jag tycker” eller ”jag tänker”, för det mesta var feedbacken endast upplysning om vad eleverna skulle göra; ”sök lediga platser”.

Flickornas gymnastiklärare som inte gav feedback för att hon tänkte att det skulle vara pinsamt för eleverna, kanske inte visste hur hon borde ge feedback för att det skulle ha en positiv inverkan på eleven. Siedentops (1991, 136) rekommendation, att läraren skall förklara hur och varför saker skall utföras istället för att kritisera, kunde göra det lättare för läraren att ge feedback. Läraren ville inte ge feedback för hon tyckte att hon då pekar ut en elev och sätter henne i en obekväm situation. Det stämmer säkert ifall feedbacken är kritisk, men det finns en skillnad i att säga att eleven är en dålig försvarsspelare och att säga att eleven har svårt att utföra försvarsstrategier. Kritisk feedback försämrar kommunikationen och den personliga tillväxten. (Siedentop 1991, 136.) Läraren borde, istället för att vara rädd för att ge feedback, aktivt ge åtminstone positiv feedback. Positiv feedback kan sällan förstås fel, och för eleverna betyder det mycket att få veta när de gjort bra ifrån sig.

Den osäkerhet som fanns hos den kvinnliga läraren kunde jag inte känna igen hos någon annan lärare än den äldre manliga läraren, som tyckte att man inte kan ge feedback innan man följt med eleverna under några lektioner. Utgående från mina observationer kan man göra slutsatsen att äldre generationens lärare har en annan syn på feedback än de yngre lärarna. De yngre lärarna gav alla feedback och tyckte genomgående att de borde ge mera feedback på sina lektioner samt att feedbacken har en betydande roll i elevernas utveckling. De äldre lärarna tyckte också att de borde ge mera feedback men visade inga tecken på det i sin undervisning.

8.2 Feedbackens betydelse för eleven

En stor del av den feedback som förekom hade en positiv inverkan på eleven. De elever som fick höra att de gjort något bra blev glada och nöjda och berättade att de sedan började kämpa ännu mera. Malin berättade att för henne är det viktigt att läraren ger feedback, hon upplevde också att positiv feedback resulterade i att hon blev glad, men hon tyckte även att det var viktigt att läraren berättade då hon gjorde fel. Malin ville veta vad hon kunde göra för att hennes prestation skulle bli bättre. Malins åsikt om feedback stämmer enligt mig bra överens med de flesta duktiga elever. Jag tror att så gott som alla duktiga elever, som vill utvecklas, vill veta på vilket sätt de skall förändra på sin prestation. För läraren gäller det att kunna erbjuda dessa duktiga elever utmaningar och möjligheten att utvecklas på sin egen nivå. Oftast kan dessa duktiga elever de färdigheter som läraren anser att eleverna skall kunna. Därför måste läraren kunna erbjuda mer krävande uppgifter för dessa elever för att uppehålla elevernas motivation.

Elevernas uppfattning om feedbackens syfte stämde överens med lärarnas. Lärarna berättade att deras ändamål med feedbacken var främst att motivera, men också att berömma samt att signalera att eleven lyckats. En lärare berättade att syftet med den feedback han gav var förutom att motivera, också att ge en positiv upplevelse åt eleven. Detta stöder undersökningar av bland annat Kettunen (2001, 52) och Tjeerdsma (1997, 395) som i sina undersökningar fann att lärarens positiva och sporrande feedback höjde elevens motivation för uppgiften. Tjeerdsma (1997, 397) uppgav också att eleverna och lärarna tyckte att feedback resulterade i positiva känslor hos eleven och att feedback hade som avsikt att motivera och uppmuntra.

Rasmus som inte fick någon feedback under lektionen tyckte att det var trevligt att de fick spela mycket, men skulle ändå ha hoppats på att läraren skulle ha gett feedback. Rasmus berättade att så gott som alla deras gymnastiklektioner följer samma mönster; eleverna spelar hela lektionen utan att öva på slag eller tekniker. Rasmus skulle önska att läraren skulle ge feedback så att eleverna också skulle lära sig färdigheter. Rasmus erfarenhet av gymnastikundervisningen var inte väldigt positiv. Med tanke på läroplanen och den målsättning som finns, som säger att lärarna skall arbeta för att bygga upp ett livslångt intresse för motion, uppnås osannolikt i denna undervisning. Rasmus åsikt och uppfattning

tyder på att det inte är motiverande då ingen feedback ges. Feedback borde förekomma i all undervisning oberoende undervisningsstil. Mängden feedback som förekommer kan dock inte alltid vara konstant. Det är självklart att det i spel förekommer mindre feedback än då en specifik färdighet tränas. Lärarna skall inte behöva känna sig misslyckade ifall inte alla elever får personlig feedback under en lektion, men det är bra att sträva till det. Malin konstaterade gällande mottagandet av feedback, ”om man inte fått feedback på länge och sen får ens en gång så känns det extra bra”, samtidigt som hon påpekade att ”det är inte roligt ifall man får hela tiden feedback, för då känns det inte värdefullt”. Malins kommentar tyder på att eleverna har en väldigt förnuftig syn på feedback. Malin var dock en duktig elev och det är möjligt att åsikten om feedback vore en annan hos en svag elev.

En förvrängd syn på feedback kunde också kännas igen hos eleverna. Sanna och Ira tolkade det positivt att de inte fick någon feedback. Båda tänkte att det berodde på att de gjort bra ifrån sig och det inte fanns något att rätta. Suonperä (1993, 78) talar om en förvrängd syn på feedback som uppkommer ifall läraren beskyller då eleven gör fel. Det leder till att eleven tolkar situationer då läraren inte beskyller som positiv feedback. Jag tror dock inte detta var fallet med Sanna eller Ira. Läraren var inte beskyllande, men Sanna och Ira kanske uppfattade att läraren gav feedback bara då det fanns något att rätta till. Elevers förvrängda syn på feedback kan uppstå ifall läraren koncentrerar sig för mycket på det som skall rättas och glömmer bort att värdesätta det som är bra i elevens prestation. Läraren borde också komma ihåg att då ingen feedback förekommer sker ingen effektiv inläring (Suonperä 1993, 78).

8.3 Lärarens förmåga att ge feedback

I lärarutbildningen har det talats om att läraren borde bygga upp sin feedback enligt hamburgarmodellen, där semlan ovanpå och under motsvarar positiv feedback, och där innehållet i hamburgaren är den rättande delen av feedbacken. Modellen grundar sig på principen att feedback borde börja och sluta med något positivt. Under lektionerna där lärarens feedback oftast förekommer som väldigt korta ingrepp, till exempel i form av stickreplikor, förekommer det inte positiv feedback i början och i slutet av feedbacken. För att följa hamburgarmodellen krävs det att läraren har tid att ge omfattande feedback.

Omfattande feedback, som börjar med positiv feedback, fortsätter med rättande feedback och avslutas med positiv feedback, har bästa effekt då den ges personligt. Tyvärr kunde jag sällan höra lärarna i denna undersökning ge omfattande feedback enligt hamburgarmodellen. Jag tror det till en stor del beror på att det förekom mycket sådan feedback som var riktad till hela klassen. I sådana fall är det svårare att börja med något positivt som berör alla. I många fall konstaterade läraren dock att det ser bra ut och att många utför övningen rätt, och sedan fortsatte hon med något som eleverna ännu kunde koncentrera sig på och försöka förbättra.

Ifall eleven misslyckas och känner sig misslyckad kan det leda till att eleven låser sig. I en sådan situation klarar inte eleven mera av att lära sig något nytt. Då behövs lugnande åtgärder, som får ångesten att försvinna, höjer på självförtroendet och får eleven att känna sig lugn. Lärarens uppgift är att uppmuntra, minska på kraven och stöda eleven så att hon igen kan lita på sig själv (Suonperä 1993, 80). Lärarens feedback i en situation som denna har en viktig betydelse på hur eleven återhämtar sig. Det finns inga anvisningar på hurdan lärarens feedback borde vara, utan alla situationer är unika.

Samtidigt som läraren uppmuntrar en elev som misslyckats kan det hända att en annan elev gjort bra ifrån sig och borde få positiv feedback och beröm. Båda eleverna behöver lärarens feedback lika mycket. Lärarens uppgift blir att hitta balansen mellan eleverna och bemöta eleverna på bästa sätt. Ifall läraren är upptagen med att ge feedback åt en elev, då någon annan också skulle vara i behov av feedback, bör läraren komma ihåg att hon även kan ge eleven fördröjd feedback. I undervisningarna förekom det relativt lite fördröjd feedback. Många lektioner avslutades med att läraren samlade eleverna och gav en allmän kommentar om lektionens förlopp och elevernas prestationer, men annars kunde jag inte påvisa fördröjd feedback. Ville tog upp fördröjd feedback då jag frågade hur han tycker läraren kunde förbättra sitt sätt att ge feedback. Ville tyckte det skulle vara trevligt ifall läraren skulle avsluta lektionerna med att ge feedback om hur eleverna jobbat på lektionen. Han berättade att han haft en lärare som alltid vid lektionens slut gav feedback åt hela klassen och även åt enskilda elever i form av personlig feedback ifall det fanns orsak. Läraren redogjorde också ifall han var missnöjd med något. Ville tyckte lärarens sätt hade varit bra och tyckte det kunde vara ett sätt som den rådande läraren kunde förbättra på.

För det mesta var eleverna nöjda med lärarnas sätt att ge feedback. Det allmännaste förbättringsförslaget var att läraren skulle ge mera feedback och framför allt mera personlig feedback. Jag tycker det är positivt att eleverna känner att de vill ha mera feedback. Det tyder på att eleverna vill veta hur de klarar sig och vill utvecklas.

8.4 Lärarens feedback

Av all den feedback som gavs under lektionerna förvånade mig mest den feedback som inte förekom. Jag syftar till de lektioner där ingen feedback gavs. Lärarens syn på att man inte under de första lektionerna kan ge feedback, då nivåskillnaderna är så stora och läraren inte tidigare sett eleverna skrinna, låter ofattbart i mina öron. Jag tycker man som lärare istället för att bara konstatera att nivåskillnaderna är stora, borde lära ut färdigheter åt eleverna. Genom att göra övningar som stöder skrinningstekniken kunde man förbättra elevernas kunskaper i att skrinna. Med då läraren inte har skridskor på sig, och låter bli att vara med på isen, är det omöjligt att förvänta sig att nivåskillnaderna minskar. Till en början tag tyckte jag att det lät som en fungerande metod att vänta med feedbacken till senare lektioner. Men efter att jag också observerat samma lärares lektion för pojkar i årskurs nio, kunde jag inget annat än tvivla på lärarens sätt att ge feedback. Läraren gav ingen feedback åt niorna trots att läraren i två år undervisat samma pojkar.

För övrigt var det inget som upprörde mig i den feedback som förekom under lektionerna. Det vanligaste var att läraren gav feedback som berörde fler än en elev. Det är ett effektivt sätt att ge feedback och passar också många elever eftersom ingen elev utsätts då för att personligt bli framlyft framför klassen. Ifall läraren vill ge personlig feedback och försäkra sig om att feedbacken når alla elever, är det bästa sättet att låta eleverna utföra olika stationer medan läraren står kvar vid samma station tills alla fått personlig feedback. En lärare använde sig av detta system. Under lektionen fick alla elever personlig feedback åtminstone en gång.

Feedback som riktas till många elever har också sina nackdelar. Alla elever uppfattade inte att feedbacken även berörde dem. Många elever berättade att de avgör själv i vilka fall feedbacken berör dem och i vilka fall den inte berör. Eleverna tycker att de kan själva bedöma sin egen prestation och avgöra ifall feedbacken är relevant. Jag förstår att det kan

kännas så, och att speciellt de duktiga eleverna tycker att de vet då de skall ta åt sig av allmän feedback. Jag är ändå av den åsikten att elevernas självvärdering inte alltid går att lita på. Som före detta idrottare kan jag konstatera att det många gånger kändes att jag utförde prestationer tekniskt rätt ända tills jag såg mitt eget utförande på video. Först då kunde jag godkänna att jag hade delar i prestationen som gick att förbättra på. Samma princip tror jag gäller för många elever. De känner att de gör rätt, men i själva verket finns det moment man kunde ändra på. Med tanke på detta, skulle det vara väldigt nyttigt att använda sig av videokamera på lektionerna och låta eleverna själv se hur de utför. Speciellt i redskapsgymnastik kunde det vara väldigt nyttigt att låta eleverna se hur de utför till exempel en hjulning. Det kanske känns att vristerna är sträckta och bålen spänd trots att bilden visar något annat. Även i bollspel kunde det finnas nytta av att videofilma övningar och spel. Genom att se på övningar kunde elevernas tekniker i bollbehandling förbättras och genom att se på spel skulle spelförståelsen utvecklas.

Som en sista kommentar gällande den feedback som förekom på lektionerna, kan jag konstatera att de kvinnliga lärarna gav mera feedback än de manliga. Tydligast visade det sig i männens lektioner där lärarna en stor del av lektionen stod tysta och följde med. Kvinnorna är aktivare i att instruera och ge feedback, deras röst hörs hela tiden. Detta konstaterande får stöd av Varstala som i Karjalainens (1997) artikel konstaterar att kvinnliga gymnastiklärare förklarar uppgifter, instruerar eleverna och ger mera feedback än sina manliga kolleger. I samma artikel redogör Varstala också att 75 procent av lektionen går till att läraren förklarar, instruerar och ger feedback. Andelen låter stor och stämmer säkert i de flesta fallen, men jag tror att i bollspelslektioner är andelen mindre då det ofta spelas relativt mycket under lektionerna.

8.5 Metodikens validitet och reliabilitet

I kvalitativa undersökningar kan inte trovärdigheten avgöras utgående från samma principer som för kvantitativa undersökningar. Det finns inget alfa värde man kan utgå ifrån, utan istället är det läsaren som avgör ifall hon tycker resultaten i undersökningen är tillförlitliga.

I min undersökning har jag utgått från att undersöka feedbacken som förekommer under gymnastiklektionerna genom triangulation, det vill säga, genom att beakta elevens, lärarens och min egen syn på den feedback som eleverna får av läraren. Elevens och lärarens upplevelser och syn på den givna feedbacken klargjorde jag genom att intervjua elever och lärare. Min målsättning med intervjuerna var, att så lite som möjligt inverka på elevens och lärarens åsikter. I intervjuerna med eleverna förekom det dock situationer där jag var tvungen att till en viss mån vägleda eleverna till att svara. En del av eleverna var så kortfattade att jag måste ge alternativ för att få en åsikt av dem. Trots att man skall undvika att styra elevernas svar, och trots att jag ledde en del av intervjuerna, tycker jag att jag fått fram elevernas egna åsikter och inte påverkat åsikterna med mina egna attityder och syner.

Vid planeringsskedet av undersökningen hade jag som avsikt att intervjua elever med ett berömligt (9 eller 10) eller ett nöjaktigt (7) vitsord i gymnastik. I de första observationerna bad jag att läraren skulle peka ut, i början av lektionen, ett par elever med ett berömligt vitsord och ett par med ett nöjaktigt vitsord i gymnastik. På det sättet tänkte jag att läraren inte skulle vet vem jag observerade. Det fungerade så länge som jag valde att observera de duktiga eleverna, men då jag observerade elever med nöjaktigt vitsord, visade det sig att eleverna, trots lärarens val, hade vitsordet åtta i gymnastik. Efter att jag konstaterade att lärarna inte i alla fall visste ifall eleverna har sju eller åtta i vitsord, beslöt jag mig för att själv välja mina elever. Mina egna uppskattningar på eleverna stämde bra med verkligheten, ifrånsatt Ira, som jag valde då jag trodde hon skulle vara en elev med ett nöjaktigt vitsord. Det visade sig vara en felbedömning då Ira berättade i intervjun att hon hade vitsordet 9 i gymnastik.

Frånsett missbedömningen av Ira, är jag nöjd med mina val av elever. Första inblicken i intervjuerna fick mig att tvivla på att jag skulle få ut någon intressant information, men då jag satte igång med analysen, märkte jag att det ligger mer information i svaren än jag kunnat ana. Eleverna visade sig ha intressanta uppfattningar om den feedback de fick av läraren, samtidigt som det visade sig att en del teman framkom hos alla elever. Jag anser att mängden observerade elever var tillräcklig, och tvivlar på att flere intervjuer skulle ha framkommit med något nytt.

8.6 Förslag på framtida undersökningar

Under den senaste tiden har det talats om att eleverna mår dåligt i skolan. Den nya PISA-undersökningen förstärker att finska elever inte trivs i skolan. Ett stort ansvar i att undvika skolillamående och förbättra situationen ligger hos läraren. Lärarens roll som uppfostrare, vän, förebild, lyssnare och stödperson är krävande men på samma gång mycket givande. För att klara av uppgiften skall läraren lita på sig själv, veta vad som väntas av henne, men på samma gång förstå att allt ansvar inte ligger på henne. Lärarna kan med sitt beteende, sitt sätt att undervisa och sin feedback inverka på elevens skoltrivsel. Livslångt lärande kräver positiva skolupplevelser, lärandets glädje och starka baskunskaper som eleven får under de första skolåren (Korpinen 1996, 11). Ifall eleven känner att läraren inte bryr sig, eller inte uppskattar elevens prestationer, kan det ha en negativ inverkan på elevens utveckling och skoltrivsel.

Trots elevers dåliga erfarenheter av skolan, tycker jag att vi i Finland har ett fungerande utbildningsväsende. Lärarna har en hög utbildning och känner till alla de förutsättningar som leder till god undervisning och effektiv inläring. Feedback är bara en viktig del av undervisningshelheten, men alla delområden behövs för att nå ett positivt skolklimat där eleverna trivs och lär sig.

Undersökningen har varit till stor nytta med tanke på min utbildningspraktik och mitt framtida yrke. Det har varit väldigt nyttigt att följa med lektionerna. Jag har fått idéer om både sådana saker som jag vill att skall förekomma på mina lektioner, och på sådana saker som jag inte vill att skall förekomma. Undersökningsprocessen har även utvecklat min syn på undervisning och i min undervisningsfilosofi har feedback fått en central plats. Som juniortränare är jag i intensiv kontakt med barn. I och med att jag fördjupat mig i vetenskapen om feedback har jag även insett betydelsen av feedback i tränings-sammanhang. Jag tror att feedbackens betydelse betonas i tränings-sammanhang då tränarens uppgift är att utveckla juniorernas kunskapsnivå. Det är om möjligt ännu viktigare som tränare, att se till att barnen uppfattar den feedback de får. På grund av mitt stora intresse för juniorträning, skulle jag vara väldigt intresserad av att undersöka på vilket sätt juniorerna uppfattar den feedback de får samt utreda hurdan feedback som är till största nytta med tanke på deras utveckling.

KÄLLFÖRTECKNING

- Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Burnett, P.C. 2002. Teacher praise and feedback and students perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology*, 22, 5-16.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2.painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Furman, B. & Ahola, T. 2002. Työpaikan hyvä henki ja kuinka se tehdään. Tampere: Tammi.
- Graham, G. 2001. Teaching children physical education: becoming a master teacher. 2nd ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: Gummerus.
- Harrison, J. M. & Blakemore, C. L. 1992. Instructional strategies for secondary school physical education. 3rd edition, Wm. C. Brown Publishers.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Ylioppilaspaino.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Hätönen, H. 1996. Oppimisen taitojen ohjaus. Opas opettajille. Educa-Instituutti.
- Isohookana-Asunmaa, T. 1994. Hyvä opettaja 1. Teoksessa O. Luukkainen (toim) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. *Opetus 2000: WSOY*, 136-143.

- Jensen, B.B. 2000. Health knowledge and health education in the democratic health-promoting school. *Health Education* 4, 146-153.
- Kannas, L. 2002. Terveyskasvatus terveyden edistämisen keinona. Teoksessa P. Terho, E-L. Ala-Laurila, & J. Laakso. (toim.) *Kouluterveydenhuolto*. Jyväskylä: Gummerus, 412-422.
- Karjalainen, M. 1997. Aktiivinen liikunta-aika jää lyhyeksi koulutunnilla. *Opettajalehti* 15. Saatavilla *www-muodossa*: <<http://www.oaj.fi/Resource.phx/opettaja/index.htm>>.
- Kettunen, M. 2001. En kvalitativ studie om instruktion och feedback i gymnastikundervisningen. Jyväskylä universitet. Pro gradu arbete i idrottspedagogik.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: Gummerus, 68-84.
- Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. *Kunnallisalan kehittämissäätiön Polemia-sarjan julkaisu nro 18*.
- Kouluhallitus, oppilashuoltoryhmä. 1982. S. Kinos, A-E. Liimatainen-Lamberg, T. Nurmiaho, P. Poikonen, J. Teikari, P. Kurvinen. *Oppilas keskipisteenä*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Laes, T. 2001. Opettaja oppimassa. Tutkimustietoa opettajuudesta ja opetuksesta. Teoksessa M. Anttila, T. Laes, & J. Suomala (toim.) *Opettaminen – viestintää ja kommunikaatiota*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 69, 235-249.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. *Opettaminen ammattina*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Lounsbery, M. F & Sharpe, T. 1999. Effects of sequential feedback on preservice teacher instructional interactions and students skill practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 58-78.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Packard, N. & Race, P. 2003. Käytännön vinkkejä opetustyöhön. Teoksessa N. Packard, & P. Race (toim.) *Suunnittelu ja arviointi. Ammattikirjat*, 27-36.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus.
- Pellet, T.L. & Harrison, J.M. 1995. The influence of a teacher's specific, congruent, and corrective feedback on female junior high school students' immediate volleyball practice success. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 53-63.
- Peruskolun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki.
- Pferon, M. & Cheffers, J. 1988. Research in sport pedagogy. Empirical Analytical Perspective. Schorndorf: Hofmann. (ICSSPE Sport science studies 2).
- Portman, P.A. 1995. Who is having fun in physical education classes? Experiences of sixth-grade students in elementary and middle schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 4, 445-453.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Rink, J.E. 1992. *Teaching physical education for learning*. 2nd edition. Mosby.
- Rink, J. E. 2002. *Teaching physical education for learning*. 4th edition. McGraw-Hill.

- Rink, J.E. 2003. Effective Instruction in Physical Education. Teoksessa. S. J. Silverman, & C. D. Ennis (toim.) Student Learning Physical Education. Champaign, IL: Human Kinetics, 165- 186.
- Saarelainen, S. 2000. Liikunnanopettajan palautteen observointi motivaatioilmaston näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu – tutkielma.
- Siedentop, D. 1991. Developing teaching skills in physical education. Mountain View, CA: Mayfield.
- Silverman, S. & Tyson, L. 1995. Feedback in physical education. Journal of Sport & Exercise Psychology, 17, 220-221.
- Suonio, K. 1994. Hyvä opettaja 2. Teoksessa O. Luukkainen (toim) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Opetus 2000: WSOY, 144-149.
- Suonperä, M. 1980. Ammattikasvatuksen didaktiikan perusteet. Keuruu: Otava.
- Suonperä, M. 1993. Opettamiskäsitys; oppijakeskeisen opettamiskäsityksen perusaineksia. 3.painos. Hämeenlinna: Educons.
- Svedbom, J. 2000. A comparison of different approaches to health education – some reflections on the role of health education in relation to inequity in health. Teoksessa B.B. Jensen, K. Schnac, & V. Simovska (edit.) Critical environmental and health education. The Danish university of education. Denmark: Copenhagen, 167-183.
- Tjeerdsma, B.L. 1997. A comparison of teacher and student perspectives of tasks and feedback. Journal of Teaching in Physical Education, 16, 388-400.

- Varstala, V. 1996. Opettajan toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus koulun liikuntatunnilla. Jyväskylän yliopisto: Studies in sport, physical education and health, 45.
- Varstala, V. 2002. Liikunnanopettajan toiminta eri työtavoissa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen, & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WSOY, 151-166.
- Viteli, J. 1990. Mikä koululaista kannustaa? –Vanhempien kasvatuskäytäntöjen ja oppilaan oppimiskokemusten yhteys koulumotivaatioon eräillä peruskoulun ala-asteen oppilailla. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu 24.
- Wulf, G. & Weigelt C. 1997. Instructions about physical principles in learning a complex motor skill: To tell or not to tell .. Research Quarterly for Exercise and Sport, 68(4), 362-367.

BILAGA 1

Frågorna till elevintervjuerna

Namn:
Klass och skola:
Gymnastikvitsord:

Vad tyckte om timmen?

Är du duktig i denna gren?

Hurdan feedback fick du av läraren gällande dina idrottsprestationer?

Vad sa läraren åt dig?

Hur många gånger fick du feedback av läraren?

Hur upplevde du den feedback du fick?

Förstod du vad läraren menade?

Hur påverkade lärarens feedback din prestation?

Hade du nytta av lärarens feedback?

Gav läraren feedback om ditt eller någon annans beteende?

Hurdan feedback gav läraren åt hela klassen?

Berörde det dig?

I hurdana situationer önskar du att du skulle få feedback av din lärare?

Gav eleverna feedback åt varandra?

Vad sade eleverna åt varandra?

Förekommer det elak feedback mellan eleverna?

Fick du feedback av dina kompisar?

Hur tycker du läraren kunde förbättra sitt sätt att ge feedback?

Var lärarens beteende avvikande från det normala på grund av att jag filmade lektionen?

Frågorna för lärarintervjuerna

Ålder:

Undervisningserfarenhet:

Specialkunnande:

Kan du komma ihåg ifall du gav feedback åt XXX?

Hurdan feedback gav du?

Vad var syftet med den feedback du gav?

Motivera?

Lära?

Ändra din feedback elevens prestation/beteende?

Tycker du att du gav tillräckligt med feedback?

Mycket?

Lite?

Skulle du kunna förbättra ditt sätt att ge feedback?

Transkribering av en intervju med eleven och läraren

Klass: 9e

Vitsord: 9 (trodde hon skulle ha 7 eller 8)

Grupp: 24st

Intervju: 4min

Gren: innebandy

Vad tyckte du om lektionen?

Det var nog bra. Vi hade mycket att göra och sånt.

Det är ganska stor grupp.

Jo men det är skönt också att vila i mellan.

Gav läraren någon feedback på lektionen?

Mm, inte tycker jag att hon gav nu egentligen nå jätte mycket. Nog sa hon alltid så klart ibland bra och sånt men inte nå extra.

Sa hon en enda gång någonting som var menat åt dig?

Nä, inte tror jag.

Vad tror du det beror på att hon inte nu gav så mycket?

Mm, nå kanske det inte var något att säga ens. Att vi spela nog helt okey, att där var inget att påpeka.

Där i början styrde hon lite den där övningen. Och gav lite så där allmän feedback på hur man skulle göra, tycker du att det hon sa var åt dig också? Hur uppfattade du det som hon sa?

Jo eller nog hade vi när vi gjorde de där övningarna så vi hade ju problem i början så hon förklara liksom just bra åt alla, hur man sku göra och sånt.

Förekom det någon feedback mellan eleverna? Gav ni åt varandra någon feedback?

Jo, eller nog brukar man säga till varandra ”bra” och sånt.

Sa du nu något åt någon?

Jo, nog tror jag det.

Vad sa du?

Nå om någon fast passar eller om någon fick nå boll före det gick i målet så då kanske jag sa nå bra till den och sånt.

Sa någon något åt dig då?

Jo ibland.

Vad sa dom?

Också ”bra”.

Vad tycker du om lärarens sätt att ge feedback?

Mm, nog tycker jag att det är helt bra, men på ett sätt tycker jag att, eller det är nog helt bra. Det är inte för mycket liksom.

Tycker du att hon skulle kunna ge mera?

Kanske lite men men..

Hurdan feedback skulle du då önska att det skulle vara? Om teknik eller beteende eller prestationen eller?

Kanske om prestationen, att hur det gick och allt sånt.

Hur påverkade det att jag satt och filma, var läraren annorlunda?

Nä nog var hon helt lika som förut.

Hur var det med er elever?

Nog var vi också likadana.

Brukar hon ge mera feedback? På andra timmar?

Det beror på vad vi har men nog brukar hon ge ungefär alltid så där mycket. Men kanske lite mera.

I hurdana grenar ger hon mera?

Kanske just nå tennis och badminton, hur man skall just slå bollen och sånt.

Var det första gången ni hade innebandy nu på hösten?

Jag tror det eller kanske vi har haft någon gång tidigare, jag kommer inte riktigt ihåg.

Kommer du ihåg att hon skulle ha gett någon feedback om ert beteende?

Mm, nä inte kommer jag ihåg.

Förekommer det någon elak feedback mellan eleverna?

Nä, inte var det något sånt.

Intervju med lärare:

Kommer du ihåg att du skulle ha gett någon feedback åt XXX?

Alltså nu idag?

Ja.

Nej, säkert inte.

Vad beror det på att det inte idag blev någon feedback?

Alltså, jag tycker att, gruppen är ju för det första för stor, och sen är man engagerad med det här, ser till att det hela fungerar. Jag har liksom, jag tycker att det är lite att peka ut om man sen plötsligt sätter sig ner med en elev, och alla kommer dit och undrar vad sa hon, och vad är det frågan om. Att det där, skulle det finnas orsak för mig liksom så tycker jag att jag gör det helst utanför timmarna, tar kontakt med eleven och försöker se till att det blir gjort så. Men som sagt, i mindre grupper har man helt andra möjligheter men i så här stora grupper så tycker jag, man har fullt upp att försöka följa med eleverna att dom klarar sig och att det är så där okey, allmänt.

Lite feedback gav du ju ändå under timmen, speciellt där under övningen, hur dom skulle göra, det var ju mera sådan allmän feedback, vad hade du som syfte med den feedbacken? Var det just bara att lära dem att göra den där övningen?

Jo, för jag har haft allt för lite sådana här små teknikövningar, och det är elevernas stora svaghet också i och med att dom flesta av dem inte sysslar just med någon sport utanför skolan, men du såg säkert nu också, att dom flickor som är aktiva på fritiden dom har mycket snabbare att lära sig, medan elever som inte är med i några sporter de har stora svårigheter. Att också dom enklaste övningar är jätte svåra, så jag borde säkert ha massor mer sådana här för att de skulle lära sig.

Tycker du att du skulle kunna utveckla ditt sätt att ge feedback på något sätt?

Absolut, helt säkert, och där skulle jag nog gärna ta emot råd utan vidare, och det är säkert min största svaghet nog som lärare. Att jag har svårt liksom att under timmarna göra det, och jag vill inte göra det öppet heller för då kan det bli pinsamt för eleverna, och en elev som känner sig svag sen om hon får liksom, om det kommer ens något lite negativt så sen kan jag ganska fort få feedback, föräldrarna börjar ringa och säga att varför pekar du ut eleverna.

Hurdant är det med positiv feedback just om prestationer, vad har du för åsikt om det, det kan man ju säga egentligen när som helst ut till eleverna?

Jo, jag tänker på det hela tiden, och nu idag höll jag munnen bara för att du skulle få liksom, så att det inte skulle höras så mycket hitåt men det var kanske inte så bra.

Du gav nog en del där under spelet.

Jo men så här tyst är jag aldrig, att nog håller jag på att skrika där hela tiden. Men det är klart att det är svårt att hålla en sådan här vettig balansgång och veta, man måst veta vad man säger och vad man skriker ut, och man är liksom kritisk mot sig själv hela tiden, att man har liksom den där tanken hela tiden bakom att man måst se till och vara liksom aktsam att man inte säger något som sårar eleverna.