



# Høgskulen på Vestlandet

## Kroppssøving 3, emne 4 - Masteroppgave

MGBKØ550-O-2024-VÅR2-FLOWassign

### Predefinert informasjon

**Startdato:** 01-05-2024 09:00 CEST  
**Sluttdato:** 15-05-2024 14:00 CEST  
**Eksamensform:** Masteroppgave - Bergen  
**Termin:** 2024 VÅR2  
**Vurderingsform:** Norsk 6-trinns skala (A-F)  
**Flowkode:** 203 MGBKØ550 1 O 2024 VÅR2  
**Intern sensor:** (Anonymisert)

### Deltaker

**Kandidatnr.:** 102

### Informasjon fra deltaker

**Antall ord \*:** 20040

#### Egenerklæring \*:

Ja

**Jeg bekrefter at jeg har  
registrert**

**oppgavetittelen på**

**norsk og engelsk i**

**StudentWeb og vet at**

**denne vil stå på**

**vitnemålet mitt \*:**

Ja

### Gruppe

**Gruppenavn:** (Anonymisert)  
**Gruppenummer:** 5  
**Andre medlemmer i  
gruppen:** Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller of

Nei



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

Tilbakemeldinger i kroppsøving  
Feedback in physical education

**Eivind Tveite**

Master i grunnskolelærer med kroppsøving  
Høgskulen på Vestlandet avd. Bergen  
Fakultet for Lærerutdanning, kultur og idrett  
Veiledere: Bendik Sierra og Vegard Iversen  
15.05.2024

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## Forord

Etter denne masteroppgaven vil mine fem år på Høgskulen på Vestlandet være slutt. Masteroppgaven har vært et prosjekt jeg har jobbet med hele skoleåret 2023/2024, og året har bydd på mange oppturer og nedturer.

I løpet av de siste fem årene på studiet har vurdering i kroppsøving særlig vært noe jeg kanskje har brent litt ekstra for. Jeg har vært interessert i få så mye forkunnskaper om dette som mulig, slik at jeg selv vil være klar for å møte de utfordringene når jeg kommer ut i skolen. Valget falt da på å gå dypere ned i temaet tilbakemeldinger, siden dette er et viktig felt innenfor vurdering. Jeg håper at denne studien vil være et viktig bidrag i å påpeke hvor viktig det er å legge vekt på tilbakemeldinger i kroppsøvingsfaget.

Jeg ønsker å rette en stor takk til alle respondenter som har deltatt i min spørreundersøkelse. Det har vært spennende og inspirerende å få et innblikk i deres tilbakemeldingspraksis. Takk til mine veiledere. Jeg vil også takke alle mine medstudenter. Dette året har vært et svært sosialt år, hvor det har blitt spilt mye shuffleboard i pausene og spist mange middager i kantina. Det hadde vært betydelig mer krevende å få i havn denne oppgaven om jeg var alene om det, men siden vi alle var i samme båt var det lettere å motivere hverandre til å stå på videre.

Lykke til med lesingen!

Eivind Tveite

Bergen, mai 2024



## Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven var å undersøke hvilken tilbakemeldingspraksis et utvalg kroppsøvingslærere har på 5-7 trinn. For å få et innblikk i lærernes tilbakemeldingspraksis var det flere ulike områder som måtte undersøkes. Studien har da følgende problemstilling: Hvilken tilbakemeldingspraksis har et utvalg kroppsøvingslærere på 5-7 trinn?

Her er det tatt i bruk en kvantitativ metode, hvor det har blitt gjennomført en spørreundersøkelse. Spørreundersøkelsen ble lagt ut på ulike offentlige og private forum for lærere, samtidig som at det ble sendt mail til noen skoler. På spørreundersøkelsen fikk jeg svar fra 22 kroppsøvingslærere som underviser på 5-7 trinn.

Temaene som blir diskutert i studien vil til sammen gi et lite innblikk i hvilken tilbakemeldingspraksis et utvalg kroppsøvingslærere på 5-7 trinn har. Respondentene viser til at tilbakemeldingene skal føre til flere forskjellige ting, men her trekker flere respondenter frem betydningsfulle ord som *motivasjon, mestring, glede og utvikling av ferdigheter*.

Et flertall av respondentene hevder at tilbakemeldingene alltid er faglige, og de fleste er i dialog med alle elever om deres utvikling i faget. Flere av respondentene viser til en tilbakemeldingspraksis som er i tråd med Hattie og Timperley (2007) sin tilbakemeldingsmodell. Her gis det tilbakemeldinger som svarer på de tre spørsmålene, *hvor skal jeg? hvordan kommer jeg dit? og hvor går jeg videre?* Studiens funn indikerer at visuelle tilbakemeldinger og diverse muntlige tilbakemeldinger, som evaluerende og detaljerte/beskrivende, har blitt brukt i stor grad, men det er samtidig store variasjoner i hvor ofte dette har blitt gjort. Bruken av ros spiller en stor faktor i 20 av 22 respondenter sin tilbakemeldingspraksis. Årsaker til respondentenes høye bruk av ros kan særlig støttes ved at 21 av respondentene er enig eller delvis enig i at elevene får bedre motivasjon med ros. Samtidig som at alle respondentene er enig eller delvis enig i at ros kan bedre en relasjon. Respondentene tar oftest i bruk umiddelbare tilbakemeldinger, men samtidig så viser halvparten av respondentene at de er usikre på om man skal tilpasse tidspunktet på tilbakemeldingen etter vanskelighetsgrad.

**Nøkkelord:** Kroppsøving, mellomtrinnet, tilbakemeldinger, ros og tilbakemeldingspraksis.

## Summary

The purpose of this master's thesis was to investigate the feedback practices of a selection of physical education teachers at grades 5-7. To gain insight into the teacher's feedback practices, several different areas had to be examined.

The study has the following research question: What feedback practices do a selection of physical education teachers at grades 5-7 have?

A quantitative method was employed, where a survey was conducted. The survey was posted on various public and private forums for teachers, while emails were also sent to different schools. I received responses from 22 physical education teachers at grades 5-7.

All these themes discussed in the study collectively provide a glimpse into the feedback practices of a selection of physical education teachers at grades 5-7. The respondents indicate that the feedback should lead to several different outcomes, but here, many respondents emphasize significant words such as motivation, mastery, joy, and skill development.

A majority of the respondents claim the feedback is always academic, and most are in dialogue with all students about their development in the subject. Several respondents refer to a feedback practice that aligns with Hattie and Timperleys (2007) feedback model. Here, feedback is given that answers the three questions: *where am I going? how do I get there? And where do I go next?* The study's findings indicate that visual feedback and various forms of oral feedback such as evaluative and detailed/descriptive, have been extensively used, yet there are significant variations in how frequently these have been implemented.

The use of praise plays a significant role in the feedback practices of 20 out of 22 respondents. Reasons for the respondent's high use of praise can particularly be supported by 21 of the respondents agreeing or partly agreeing that the students gain better motivation with praise. At the same time, all respondents agree or partly agree that praise can improve relationship. The respondents most often use immediate feedback, but at the same time, half of the respondents are unsure whether the timing of the feedback should be adapted according to the difficulty level.

**Keywords:** Physical education, middle school, feedback, praise and feedback practices.

## Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>7</b>
<b>1.1 Bakgrunn og aktualisering</b> .....	<b>7</b>
<b>1.3 Problemstilling</b> .....	<b>8</b>
<b>1.4 Oppgavens oppbygning</b> .....	<b>8</b>
<b>1.5 Begrep/definisjon-Tilbakemeldinger</b> .....	<b>8</b>
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>10</b>
<b>2.1 Tilbakemeldingsmodell</b> .....	<b>10</b>
2.1.1 Tre tilbakemeldingsspørsmål.....	10
2.1.2 De fire tilbakemeldingsnivåene .....	12
<b>2.2 Focus on formative feedback</b> .....	<b>14</b>
<b>3.0 Litteratur</b> .....	<b>15</b>
<b>3.1 Politiske dokumenter</b> .....	<b>15</b>
3.1.1 Vurdering for læring.....	15
3.1.2 Begrepet tilbakemeldinger i politiske dokumenter.....	16
<b>3.2 Tidligere forskning</b> .....	<b>18</b>
3.2.1 Tidligere forskning på tilbakemeldinger i skolen .....	18
3.2.2 Forskning gjort på ulike typer tilbakemelding i skolen .....	20
3.2.3 Tidspunkt på tilbakemeldinger.....	23
3.2.4 Tidligere forskning på tilbakemeldinger i kroppssøving .....	24
<b>4.0 Metode</b> .....	<b>27</b>
<b>4.1 Formålet med metodedel</b> .....	<b>27</b>
<b>4.2 Valg av metode</b> .....	<b>27</b>
<b>4.3 Kvantitativ metode</b> .....	<b>28</b>
<b>4.4 Forskningsdesign</b> .....	<b>28</b>
<b>4.5 Rekruttering og utvalg</b> .....	<b>29</b>
<b>4.6 Spørreundersøkelse</b> .....	<b>29</b>
4.6.1 Ulike typer spørsmål i en spørreundersøkelse .....	30
4.6.2 Lukkede eller åpne spørsmål .....	31
4.6.3 Likert-formatet .....	32
4.6.4 Spørsmålenes rekkefølge .....	32
<b>4.7 Pilotstudie</b> .....	<b>33</b>
<b>4.9 Forskningsetikk og personvern</b> .....	<b>34</b>
<b>4.10 Validitet og reliabilitet</b> .....	<b>34</b>
<b>4.11 Praktisk gjennomføring av min spørreundersøkelse</b> .....	<b>36</b>
<b>4.12 Metodekritikk</b> .....	<b>36</b>
<b>5.0 Resultater</b> .....	<b>38</b>
<b>5.1 Respondentene</b> .....	<b>38</b>
<b>5.2 Betydningen av tilbakemeldinger for elevene</b> .....	<b>39</b>
<b>5.3 Hva skal tilbakemeldinger føre til?</b> .....	<b>39</b>
<b>5.4 Innholdet i tilbakemeldingene</b> .....	<b>40</b>

5.5 Tilbakemeldinger og ros .....	42
5.6 Hva slags tilbakemeldinger blir gitt? .....	43
5.7 Tidspunkt på tilbakemeldinger .....	44
5.8 Rammer og tilbakemeldinger .....	45
<b>6.0 Diskusjon .....</b>	<b>46</b>
6.1 Betydningen av tilbakemeldinger for elever .....	46
6.2 Hva skal tilbakemeldinger føre til? .....	47
6.3 Innholdet i tilbakemeldingene .....	49
6.3.1 Spørsmålene om innholdet i tilbakemeldingene .....	49
6.3.2 Påstander om innholdet i tilbakemeldingene.....	53
6.4 Ros i kroppsøvningsfaget .....	55
6.5 Hva slags tilbakemeldinger gir respondentene.....	56
6.6 Tidspunktet på tilbakemeldinger.....	60
<b>7.0 Avslutning/konklusjon .....</b>	<b>62</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>64</b>

## Figurer

Figur 1: Viser en oversikt over spørsmålene fra spørreundersøkelsen: Hvor stor betydning føler du at dine tilbakemeldinger har for dine elever i følgende områder i kroppsøving?

Figur 2: Viser en oversikt over spørsmålene fra spørreundersøkelsen: Hvor ofte i løpet av det nye semesteret (fra januar) har du gitt tilbakemeldinger med følgende innhold?

Figur 3: Viser en oversikt over spørsmålene fra spørreundersøkelsen: Hvor enig er du i følgende påstander om innholdet i tilbakemeldingene?

Figur 4: Viser en oversikt over spørsmålene fra spørreundersøkelsen: Hvor enig er du i følgende påstander om ros i kroppsøving?

Figur 5: Viser en oversikt over spørsmålene fra spørreundersøkelsen: Hvor ofte i løpet av det nye semesteret har du gitt følgende tilbakemeldinger i kroppsøving?

Figur 6: Viser en oversikt over spørsmålene fra spørreundersøkelsen: Hvor enig er du i følgende påstander om tidspunktet på tilbakemeldinger i kroppsøving?

Figur 7: Viser en oversikt over rammer rundt det å gi gode tilbakemeldinger i kroppsøving.

## Tabeller

Tabell 1: Viser en oversikt over respondentene som deltok i spørreundersøkelsen.

# 1.0 Innledning

Hvordan kan en lærer som har 50 elever i kroppsøving sørge for at alle elever opplever den læringen og mestringen de har rett til? Og hva skal egentlig tilbakemeldingene i kroppsøvingsfaget inneholde for at det skal bli sett på som en god tilbakemelding? I denne masteroppgaven blir det undersøkt gjennom en kvantitativ metode hvordan et utvalg lærere i kroppsøving på 5-7 trinn har gjennomført sin tilbakemeldingspraksis i løpet av det nye semesteret.

## 1.1 Bakgrunn og aktualisering

Tilbakemeldinger i skolen og særlig i kroppsøving, er noe som kan ha stor effekt på elevenes læring og utvikling i faget (Zhou et al., 2021), men i hvor stor grad er egentlig lærerne i kroppsøving bevisst på bruken av tilbakemeldinger i faget? Personlig så husker jeg å ha fått svært få tilbakemeldinger i kroppsøving på 5-7 trinn, og det at jeg husker så lite av mine tilbakemeldinger, gjorde meg interessert i å finne ut hvordan lærere gjennomfører det i faget nå i dag.

Innenfor forskningen er det skrevet betydelig om tilbakemeldinger i fagfeltet i kroppsøvingsfaget, men svært lite av denne forskningen har norsk bakgrunn. Siv Therese Gamlem (2022) og Egil Hartberg med fler (2012) har tidligere diskutert rundt temaet *tilbakemeldinger* i skolen, men her går de ikke inn i hvordan dette skal gjøres i kroppsøvingsfaget. Tidligere forskning har blant annet sett på mengden tilbakemeldinger som blir gitt i kroppsøvingsfaget (Kangalgil et al, 2018; Silverman et al, 2013), men dette er altså av utenlandsk opprinnelse. Av den grunn argumenterer jeg for at min forskning er særlig relevant, fordi den ser på tilbakemeldingspraksisen til kroppsøvingslærere i Norge. Tilbakemeldinger har en stor relevans i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2022a) og i kroppsøvingsfaget, og det at jeg setter lys på dette er med å understreke viktigheten av tilbakemeldinger i faget. I læreplanen for kroppsøving står det at lærere skal gi veiledning om videre læring, og være i dialog med alle elever om deres utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2020). Samtidig så kan tilbakemeldinger være med å skape læringsglede og motivasjon (Gamlem, 2022, s. 14). Av den grunn ønsker jeg at min masteroppgave skal være med på å understreke viktigheten av det å gi gode tilbakemeldinger i kroppsøvingsfaget.

### 1.3 Problemstilling

Formålet med denne studien er å få et innblikk i et utvalg kroppsøvingslærere sin tilbakemeldingspraksis på 5-7 trinn. For å få et innblikk på dette store området, er det flere aspekter med lærernes tilbakemeldinger som må undersøkes. Her blir det undersøkt hva lærerne legger vekt på i sine tilbakemeldinger, hvordan de gir tilbakemeldinger, tidspunktet på tilbakemeldingen, hva tilbakemeldingene skal føre til og betydningen for elevene.

Problemstillingen for denne studien er følgende:

“Hvilken tilbakemeldingspraksis har et utvalg kroppsøvingslærere på 5-7 trinn?”

### 1.4 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er delt inn i syv ulike hovedkapitler. I det første kapittelet vil det være en introduksjon til oppgaven, og her vil blant annet problemstillingen og bakgrunn for studien bli vist. I dette kapittelet vil også begrepet *tilbakemelding* bli gitt en forklaring på. I kapittel to vil det bli vist til ulike teori som er relevant for studien. Videre vil kapittel tre være et litteraturkapittel. Her vil det bli vist til ulike politiske dokumenter, samtidig som det vil bli lagt frem ulike forskning gjort på temaet tilbakemeldinger i skolen og i kroppsøvingsfaget. Videre i kapittel fire vil det bli lagt frem hvilken metode som er tatt i bruk. Her vil det bli vist hvordan studien er gjennomført, og dette kapittelet innebærer blant annet valg av metode, metodekritikk og utvalg. I kapittel fem vil funn fra studien bli lagt frem. Her vil det være ulike diagrammer som er med på å vise funnene. Kapittel seks er selve diskusjonen. Her vil funnene fra studien bli diskutert opp mot relevant forskning og teori. Avslutningsvis vil kapittel syv inneholde en oppsummering av studien og en konklusjon på problemstillingen.

### 1.5 Begrep/definisjon-Tilbakemeldinger

Tilbakemeldinger kan defineres på svært mange forskjellige måter, derfor er det altså mye debatt om nøyaktig hva tilbakemeldinger egentlig betyr (Winstone & Carless, 2019, s. 5). Den vanligste måten lærere og elever tolker tilbakemeldinger på, er definisjonen til John Hattie og Helen Timperley (Winstone & Carless, 2019, s. 5).

“Feedback is conceptualized as information provided by an agent ( e.g., teacher, book, parent, self, experience) regarding aspects of one’s performance or understanding”( Hattie & Timperley, 2007, s. 81). Her forstås tilbakemeldinger som en konsekvens av en presentasjon (Hattie & Timperley, 2007, s. 81). Hattie og Timperley (2007) hevder at tilbakemeldinger er en av de viktigste faktorene som påvirker læring og prestasjoner, men samtidig kan påvirkningen både være negativ og positiv. Hovedformålet med tilbakemeldinger er ifølge Hattie og Timperley (2007) at det skal redusere avvik mellom nåværende forståelse og prestasjoner og et mål.

En annen definisjon av tilbakemeldinger er definisjonen til Ramaprasad (1984, s. 4), som Sadler (1989) viser til. Her har tilbakemeldinger som mål å redusere gapet mellom der eleven “er” og der han eller hun “er ment å være” (Sadler, 1989, s. 120). I denne definisjonen er et viktig moment at informasjonen om avstanden, kun blir sett på som en tilbakemelding hvis informasjonen blir brukt til å tette gapet (Sadler, 1989, s. 121).

Shute (2007) hevder at hovedformålet med tilbakemeldinger er å forbedre læring, prestasjoner eller begge deler ved å skape nøyaktige og målrettede begrepsoppfatninger og ferdigheter. Her peker hun også på at effektive og nyttige tilbakemeldinger avhenger av tre ting (Shute, 2007, s. 175). Elevene skal trenge dem, få en mulighet til å bruke dem, og elevene skal være i stand til og villig til å bruke dem (Shute, 2007, s. 175)

Det kan argumenteres for at Siv Måseidvåg Gamlem er den som har bidratt mest når det kommer til forskning på tilbakemeldinger i skolen i Norge. Gamlem (2022) påpeker at tilbakemeldinger blir brukt av alle lærere, men begrepet forstås ulikt av aktørene, og dette legger opp til at tilbakemeldingspraksisen også blir forskjellig på hver eneste skole og klasserom (Gamlem, 2022, s. 20). Dette betyr da at ulike lærere i skolen vil se på ulike tilbakemeldinger som gode.

## 2.0 Teori

Kapittelet vil vise til relevant teori som er essensiell for denne studien. Her vil det inneholde en tilbakemeldingsmodell skrevet av John Hattie og Helen Timperley (2007) og ni forskjellige retningslinjer som Valerie Shute (2007) har opparbeidet på bakgrunn av tidligere forskning gjort på tilbakemeldinger i skolen.

### 2.1 Tilbakemeldingsmodell

En av de forskerne som har fått mye oppmerksomhet de siste årene når det kommer til forskning på tilbakemeldinger, er forskeren John Hattie. Han skrev sammen med Helen Timperley artikkelen “The power of feedback” i 2007, og den har blitt brukt som en slags fasit på hvordan tilbakemeldinger fungerer i skolen og hvordan dette skal gjøres. Hattie og Timperley hevder at tilbakemeldinger er avgjørende for prestasjoner og læringsprosesser (Hattie & Timperley, 2007, s. 82), og av den grunn har de skrevet artikkelen *The power of feedback*, som retter søkelys på hvordan en kan få utbytte av tilbakemeldinger i klasserommet (Hattie & Timperley, 2007, s. 81). For at tilbakemeldingene skal virke læringsfremmende hevder de at tilbakemeldingen er nødt til å være rettet mot en læringskontekst (Hattie & Timperley, 2007, s. 82). Her har de laget en tilbakemeldingsmodell, og denne modellen tar utgangspunkt i at tilbakemeldinger virker på fire forskjellige nivåer og ivaretar tre spørsmål (Hattie & Timperley, 2007, s. 86). Tilbakemeldingsmodellen blir også diskutert i boka *Synlig læring-for lærere* (2013), skrevet av John Hattie.

#### 2.1.1 Tre tilbakemeldingsspørsmål

Hvor skal jeg?

Det første spørsmålet i modellen er relatert til mål, altså hvor eleven skal (Hattie & Timperley, 2007, s. 88). Her kan det være forskjellig type mål, og være alt fra å synge en sang, pusse et treverk eller sykle (Hattie & Timperley, 2007, s. 88). Målene i skolen har vanligvis to dimensjoner, målene innebærer en utfordring og en forpliktelse (Hattie &



Timperley, 2007, s. 88). Utfordrende mål informerer elevene om hvilke type prestasjonsnivå som skal oppnås, slik at elevene kan evaluere og styre sin innsats og handlinger deretter (Hattie & Timperley, 2007, s. 86), og en forpliktelse dreier seg om at elevene videre skal sette seg passe utfordrende mål, slik at det blir en kontinuerlig læring (Hattie & Timperley, 2007, s. 86-87). Her er det viktig å sette seg fornuftige mål, for så å følge presentasjonen i forhold til målene, slik at en kan justere retning, innsats og hvilke strategier en må bruke etter behov (Locke & Latham, 1990; referert i Hattie & Timperley, 2007, s. 88). Når de ulike målene blir nådd vil en med tilbakemeldinger gi elevene nye og mer utfordrende mål, og på denne måten vil en legge til rette for en kontinuerlig læring (Hattie & Timperley, 2007, s. 88-89).

Hvordan kommer jeg dit?

For å svare på dette spørsmålet må læreren gi informasjon om en oppgave eller prestasjonsmål. Dette gjøres ofte i forhold til en forventet standard, til tidligere presentasjoner, og/eller om noe av oppgaven er gjort riktig eller feil (Hattie & Timperley, 2007, s. 89). Tilbakemeldinger er effektive når de består av informasjon om fremgang som fører elevene videre i en prosess, og/ eller om hvordan man skal gå frem (Hattie & Timperley, 2007, s. 89). Elever søker ofte etter informasjon om hvordan det går, men samtidig ønsker de kanskje ikke svarene velkommen (Hattie & Timperley, 2007, s. 89).

Hattie (2013) refererer til flere forskere som hevder at det er fem strategier som lærere kan bruke i denne fasen for at læringen skal bli bedre med tanke på spørsmålet "Hvordan kommer jeg dit?". De ulike strategiene er ved å tydeliggjøre og dele mestringsmålene og læringsmålene, skape effektive klasseromsdiskusjoner, læringsdiskusjoner og spørsmål, ved å oppmuntre elevene til å se seg selv som eier av egen læring, ved å gi tilbakemeldinger som beveger eleven fremover og ved at man aktiviserer elevene som ressurser for hverandre (Hattie, 2013, s. 172).

Hvor går jeg videre?

Tilbakemeldinger som fokuserer på dette spørsmålet har som mål å gi informasjon som gir større sjanser for videre læring (Hattie & Timperley, 2007, s. 90). Her må en finne de neste passende utfordringene, samtidig som at de kan føre til mer selvregulering i læringsprosessen,

og en bedre flyt og automatisering (Hattie & Timperley, 2007, s. 90). Tilbakemeldinger som går på dette spørsmålet ønsker også å lære elevene ulike strategier og prosesser, skape en dypere forståelse, og til å få elevene til å forstå hva som er forstått og ikke forstått (Hattie & Timperley, 2007, s. 90). Her er det viktig at lærere ikke bare forteller elevene om "Hvor de skal videre", men også lærer dem til å ha egne tanker og svar på dette spørsmålet (Hattie, 2013, s. 172), og hvis en gir gode tilbakemeldinger rundt dette spørsmålet kan det ha noen av de største effektene på læring (Hattie & Timperley, 2007, s. 90).

### 2.1.2 De fire tilbakemeldingsnivåene

Tilbakemeldingene som gis på *oppgavenivå* er de vanligste i klasserommet (Hattie og Timperley, 2007, s. 91). Denne typen tilbakemeldinger går ofte ut på å gi svar på om noe er gjort riktig eller feil på en oppgave (Hattie & Timperley, 2007, s. 90). Slike tilbakemeldinger vil som regel inneholde instruksjoner om hva en må gjøre for å komme videre med en oppgave, at en må tilføre mer eller annen informasjon eller at en må ha mer overflatekunnskap (Hattie & Timperley, 2007, s. 91). Denne tilbakemeldingen kaller Hattie og Timperley for "Korrektive tilbakemeldinger", og er knyttet opp mot korrekthet, ryddighet, andre kriterier knyttet opp mot oppgaveløsningen eller oppførsel (Hattie & Timperley, 2007, s. 91). Tilbakemeldinger på oppgavenivå er ofte spesifikke og ikke generelle. Her blir det gitt tilbakemeldinger på hva som spesifikt må gjøres (Hattie, 2013, s. 173). Hattie og Timperley diskuterer også tidligere forskning på feltet om tilbakemeldinger, og her viser de til at de studiene med best effekt, involverte elever som fikk tilbakemeldinger rundt en oppgave og hvordan det kunne gjøres bedre (Hattie & Timperley, 2007, s. 84).

I *prosessnivået* er tilbakemeldingene rettet mot prosessene som blir brukt til å fullføre en oppgave (Hattie & Timperley, 2007, s. 93). Tilbakemeldinger på dette nivået legger mer vekt på bearbeiding av læringsprosesser, informasjon som krever en forståelse eller gjennomføring av en oppgave (Hattie & Timperley, 2007, s. 93). Tilbakemeldingene her vil blant annet hjelpe elevene med å utvikle læringsstrategier og å se etter mer effektive måter å utføre en oppgave på (Hattie & Timperley, 2007, s. 93). Som lærer vil en altså på dette nivået tilby nye

strategier, og disse tilbakemeldingene på prosessnivå er svært effektive for å styrke en dypere læring (Hattie & Timperley, 2007, s. 93). Hattie og Timperley refererer til Balzer et al (1989), som hevder at læring på dette nivået sørger for en dypere læring for elevene enn det som skjer på oppgavenivået (Hattie & Timperley, 2007, s. 93).

Det tredje nivået omhandler på tilbakemeldingene som fokuserer på selvreguleringsnivået til elevene (Hattie & Timperley, 2007, s. 93). Med tilbakemeldinger på dette nivået vil en bedre elevens ferdigheter i selvevaluering og til en bedre selvtilit i arbeidet med en oppgave (Hattie & Timperley, 2007, s. 90). På dette nivået vil en blant annet hjelpe elevene til å identifisere tilbakemeldingene selv og lære dem hvordan de kan evaluere seg selv (Hattie, 2013, s. 174). Når elever kan selvregulere og overvåke egen læring, vil de senere kunne bruke tilbakemeldingene de får på oppgave og prosessnivå mer effektivt (Hattie, 2013, s. 174).

Det siste nivået om tilbakemeldinger tar ikke Hattie og Timperley med fordi det er effektivt, men fordi det er svært vanlig i klasserommet (Hattie & Timperley, 2007, s. 96). Nivået er tilbakemeldinger som er rettet mot selve eleven, og er for eksempel “good effort” eller “good girl” (Hattie & Timperley, 2007, s. 96). Slike tilbakemeldinger går ofte inn under begrepet “ros” (Hattie & Timperley, 2007, s. 96). Tilbakemeldinger på dette nivået har ofte ganske lite oppgaverelatert informasjon, dette sørger for at det sjeldent øker motivasjonen til elevene, mestringsfølelsen, forståelse av oppgaven og forpliktelse til læringsmålene (Hattie & Timperley, 2007, s. 96). Hattie og Timperley hevder at den informasjonen som blir gitt på dette nivået har en for liten verdi til å føre til økt læring (Hattie & Timperley, 2007, s. 96). I tillegg så inneholder ros lite informasjon som gir svar på de tre spørsmålene, og av den grunn tas det oppmerksomhet bort fra oppgaven (Hattie & Timperley, 2007, s. 96). På samme tid påpeker Hattie og Timperley (2007) at tilbakemeldinger som går mot det personlige kan ha en innvirkning på læring hvis den er med på å endre elevenes innsats, engasjement eller følelse av mestring når det er en oppgave de prøver å forstå (Hattie & Timperley, 2007, s. 96).

## 2.2 Focus on formative feedback

*Focus on formative feedback* har som formål å presentere ulike funn gjort om forskning på tilbakemeldinger. Her har Shute (2007) laget ni retningslinjer for hvordan en skal gjennomføre gode tilbakemeldinger for å fremme læring i skolen, og dette har blitt gjort på grunnlag av det tidligere forskere har funnet ut om tilbakemeldinger.

Det første punktet en må ta hensyn til når en skal gi tilbakemeldinger i skolen er at en må gi tilbakemeldinger rettet mot en oppgave, og ikke rettet mot eleven selv (Shute, 2007, s. 177). Her må en gi veiledende informasjon angående oppgaven om hvordan eleven videre skal arbeide for å øke læringen (E.G., Butler, 1987; Corbett & Anderson, 2001; Kluger & DeNisi, 1996; Narciss & Huth, 2004; referert i Shute, 2007, s. 177). Det neste punktet går ut på at man må gi utdypende tilbakemeldinger fremfor tilbakemeldinger som verifiserer. Her er det viktig at den lærende skal få vite hva som skal gjøres, hvordan det skal gjøres og hvorfor det skal gjøres (Shute, 2007, s. 177). På denne måten vil det være mer effektivt enn tilbakemeldinger som verifiserer et resultat (E.G., Bangert-Drowns et al., 1991; Gilman, 1969; Mason & Bruning, 2001; Narciss & Huth, 2004; referert i Shute, 2007, s. 177). Det neste punktet er svært viktig, særlig for de minste elevene. Her må lærerne gi utdypende tilbakemeldinger i håndterlige mengder for elevene (Shute, 2007, s. 177). For mye informasjon for ofte kan gjøre det overveldende for elevene, og her må en gi tilbakemeldingene etter evnene til hver og en elev. Det fjerde tipset går ut på at tilbakemeldingene skal være spesifikke, og særlig rette disse mot mål (Hoska, 1993; Song & Keller, 2001; referert i Shute, 2007, s. 177). Hvis ikke tilbakemeldingene er spesifikke nok kan det føre til at elevene blir frustrerte og det vil dermed hindre læringen (e.g., Moreno, 2004; Williams, 1997; referert i Shute, 2007, s. 177). Tilbakemeldingene må klargjøre målene og prøve å fjerne eller redusere usikkerhet på hva som skal oppnås for å nå målet (Shute, 2007, s. 177).

Det femte tipset for hvordan en skal gi tilbakemeldinger går ut på at tilbakemeldingene ikke må være for vanskelige, de må være så enkle som mulig, uten at det blir for lett for elevene (Shute, 2007, s. 177). Litt for komplekse tilbakemeldinger fremmer ikke like mye læring

som enkle tilbakemeldinger (Kulhavy, 1985; referert i Shute, 2007). Videre må en tenke på at tilbakemeldinger skal tydeliggjøre målene for oppgaven, og prøve på å redusere eller fjerne usikkerheten på hvor godt en elev presterer på en oppgave (Shute, 2007, s. 177). Den syvende strategien for hvordan en skal gi tilbakemeldinger går ut på at en skal gi objektive og upartiske tilbakemeldinger, og da helst skriftlig eller ved bruk av pc (Shute, 2007, s. 177). Det åttende tipset handler om at en må gi tilbakemeldinger som fremmer en læringsmålorientering for elevene (Shute, 2007, s. 177). Her skal elevene legge vekk tankene om at en kun skal prestere, men at en skal lære noe, og at det å gjøre feil er en viktig del av læringsprosessen (Dweck, 1986; referert i Shute, 2007, s. 177). Det siste tipset man skal gjøre for at tilbakemeldingene skal fremme læring går ut på at en skal gi tilbakemelding etter at elevene har gjort et forsøk på oppgaven (Shute, 2007, s. 178).

## 3.0 Litteratur

I litteratur kapittelet vil det bli vist til at begrepet tilbakemeldinger stadig er å finne i ulike litterære verk. Her vil det bli vist til hva Utdanningsdirektoratet nevner om tilbakemeldinger i skolen, vurdering for læring vil bli forklart, samtidig som at det vil bli vist til tidligere forskning gjort på tilbakemeldinger i skolen og i kroppsøvfingsfaget.

### 3.1 Politiske dokumenter

I dette delkapittelet vil det bli gitt en forklaring på *vurdering for læring*. Videre vil det trekkes frem hva Utdanningsdirektoratet nevner om begrepet *tilbakemelding*, at tilbakemeldinger spiller en sentral del i undervisvurderingen i faget og at tilbakemeldinger er en essensiell del i opplæringsloven.

#### 3.1.1 Vurdering for læring

Vurdering for læring har gjennom de siste årene fått svært mye oppmerksomhet i dagens skole. Tilbakemeldinger er en del av vurderingsarbeidet som lærere gjør i skolen, og det er derfor nødvendig å nevne litt om vurdering for læring i denne studien. Utdanningsdirektoratet (2021a) påpeker at formålet med vurdering i kroppsøving er at den skal fremme læring og bidra til lærelyst. Vurdering for læring blir også kalt for undervisvurdering og defineres på følgende måte.

“All vurdering som skjer før avslutningen av opplæringen, er underveisvurdering. Underveisvurdering i fag skal være en integrert del av opplæringen, og skal brukes til å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke kompetansen i fag. Underveisvurderingen kan være både muntlig og skriftlig “(Utdanningsdirektoratet, 2022b).

Tilbakemeldinger er svært sentralt i vurdering for læring, og måten lærere gir og tenker på sine tilbakemeldinger i fag er svært avgjørende for elevenes forutsetninger for å lære (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Vurdering for læring bygger seg på fire prinsipper, og tilbakemeldinger spiller en avgjørende rolle i hvert prinsipp.

Det første prinsippet handler om at elevene skal vite hva som er forventet av dem og forstå hva de skal lære (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Det andre prinsippet for at elevene skal lære styrkes ved at elevene får tilbakemeldinger som forteller elevene om kvaliteten på prestasjonen eller arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Det tredje går ut på at elevene skal få råd om hvordan de skal forbedre seg i noe, og det siste er at elevene er involvert i eget læringsarbeid ved å enten vurdere egen utvikling eller arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

### 3.1.2 Begrepet tilbakemeldinger i politiske dokumenter

Utdanningsdirektoratet (2022a) viser til at tilbakemeldinger er svært avgjørende for læring. I de kommende avsnittene vil det bli trukket frem i hvilken setting *tilbakemeldinger* blir nevnt i ulike politiske dokumenter.

På alle årstrinnene på barneskolen, etter 2.trinn, 4.trinn og 7.trinn står det under “underveisvurdering” følgende sitat. “Læreren skal være i dialog med elevene om utviklingen deres i kroppsøving.” (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Tilbakemeldinger gjennomføres ofte som en *dialog* mellom lærer og elev, og lærere er da nødt til å gi tilbakemeldinger til elever gjennom hele løpet på barneskolen (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Videre i læreplanen står det under underveisvurdering etter 4.trinn, noe som også kan knyttes opp mot tilbakemeldinger i faget.

“Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å utvikle kompetansen sin i bevegelsesaktivitet, svømming, lek og samspill og uteaktivitet.” (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Etter 7.trinn, skal veiledningen føre til utvikling av kompetanse innenfor bevegelsesaktivitet, lek, spill, selvberging i vann og friluftsliv i nærmiljøet (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2022a) er gode faglige tilbakemeldinger avgjørende for læring i skolen. Det er avgjørende at vi lærere er bevisste på hva slags tilbakemeldinger vi gir, og tidspunktet for tilbakemeldingene (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Utdanningsdirektoratet skriver at hvis tilbakemeldinger skal fremme læring bør den gi elevene en oversikt over hvor de er i sin læring, hvor skal de videre og hva bør de gjøre for å komme videre i læringen (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Ved å involvere elevene i vurderingsarbeidet vil elevene også få et mer bevisst og reflektert forhold til dette (Utdanningsdirektoratet, 2022c).

I skolen og i alle fag har elevene en rett på å få informasjon og tilbakemeldinger på hva de mestrer og ikke mestrer i fagene (Opplæringsloven, 2020). Dette blir nevnt i opplæringsloven 3-10, under *underveisvurdering i fag*. Her skal elevene forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem, få vite hva de mestrer, og de skal få informasjon om hva de må gjøre videre for å øke sin kompetanse (Opplæringsloven, 2020).

Videre skal tilbakemeldingene i skolen ha fokus på å ha et faglig innhold, samtidig som at det skal forankres i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Tilbakemeldinger som peker fremover på elevenes læring er også svært viktig, men dette vil ha en størst effekt på elevenes læring hvis det er en del av den daglige opplæringen og tilpasset til hver og en elev (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Alle tilbakemeldingene lærere gir i skolen er en del av vurderingsarbeidet, men Utdanningsdirektoratet viser til at det ikke betyr at elever skal ha tilbakemeldinger til alle tider, det vil ikke alle ha evne til å ta inn (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Her er det viktig at læreren tilpasser tilbakemeldingene etter hver elevs behov og hvor en er i læringsprosessen. Hvis en elev ikke er klar til å ta imot en tilbakemelding, kan det derimot ha en negativ effekt på elevens læring (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

## 3.2 Tidligere forskning

Videre i dette kapittelet vil det bli presentert tidligere forskning på tilbakemeldinger i skolen og i kroppsøvfingsfaget. Her vil det bli presentert hva ulike forskere trekker frem at tilbakemeldinger har å si for læring, hva en god tilbakemelding er, og ulike måter å gi tilbakemeldinger. I avslutningen av kapittelet vil det bli vist til tidligere forskning gjort om tilbakemeldinger i kroppsøvfingsfaget.

### 3.2.1 Tidligere forskning på tilbakemeldinger i skolen

Ifølge Hattie (2013) er tilbakemeldinger innenfor de mest vanlige funksjonene for vellykket undervisning og læring (Hattie, 2013, s. 168). Hattie hevder at tilbakemeldinger er blant de mest effektive påvirkningene på læring, men samtidig trekker han frem at effektene også kan være svært variable (Hattie, 2013, s. 168).

Hattie (2013) hevder at tilbakemeldinger kan ha flere forskjellige formål. For det første så kan tilbakemeldinger fange en elevs oppmerksomhet, og læreren kan her rette elevens oppmerksomhet mot de oppgavene og prosessene som skal gjøres (Hattie, 2013, s. 168).

Tilbakemeldinger kan gi informasjon til elever hvis noe er misforstått og tilbakemeldinger kan være motiverende for elever, slik at det blir lagt inn mer innsats eller ferdigheter (Hattie, 2013, s. 168). Hattie sier at en sentral del av tilbakemeldinger er at det ofte kommer i andre rekke, etter undervisning, og av den grunn vil tilbakemeldinger ha en begrenset effekt om de gis i et vakuum (Hattie, 2013, s. 169).

Hattie (2013) påpeker at tilbakemeldinger ofte blir dårlig mottatt av elevene og knapt brukt for å endre arbeidet. Lærere i skolen ser på de tilbakemeldingene de gir som mye mer verdifulle enn det elevene gjør, dette er fordi at elevene ofte opplever dem som uforståelige, forvirrende og ubegrunnede (Hattie, 2013, s. 178). Som lærer er ikke det viktigste å bare gi mange tilbakemeldinger, det må være en hensikt med tilbakemeldingen, og tilpasset til nivået eleven er i sin læringsprosess (Hattie, 2013, s. 177). Det kan være villedende og bare gi mange tilbakemeldinger, her må en tenke på om de faktisk blir mottatt av elevene (Hattie, 2013, s. 177). For at lærere skal gi tilbakemeldinger som er effektive trenger man en god forståelse av hvor eleven er nå og hvor eleven skal videre (Hattie, 2013, s. 168). Hattie hevder også at det er viktig at lærere vurderer innholdet i og mengden tilbakemeldinger, for



svært ofte så forsvinner tilbakemeldingene i mengden, noe som kan gjøre elevene forvirret (Hattie, 2013, s. 194).

Gamlem (2022) hevder at tilbakemeldinger er en effektiv påvirkningsfaktor som kan være med å skape mestringsforventninger, læringsglede, motivasjon samtidig som det kan støtte prestasjoner og akademisk læring (Gamlem, 2022, s. 14). For at tilbakemeldinger skal styrke elevens læring og utvikling spiller kvaliteten på tilbakemeldingen en stor betydning (Gamlem, 2022, s. 14). Gamlem (2022) hevder også at innholdet i tilbakemeldingen er svært viktig, og her nevner hun at for hvis en tilbakemelding skal bli sett på som god, er den nødt til å stå i relasjon til et mål (Gamlem, 2022, s. 78). Elevene er nødt til å få vite hva de skal oppnå, og målene skal være forståelige og gi mening for elevene (Gamlem, 2022, s. 78). Gamlem påpeker også svært tydelig at tilbakemeldinger ikke handler om kvantitet, men at det dreier seg om prosessrettet arbeid og kvalitet (Gamlem, 2022, s. 76). Gode tilbakemeldinger dreier seg om at lærere og elever gjennom samhandling skal øke og utvikle forståelsen, ferdigheter og kunnskaper (Gamlem, 2022, s. 76).

Wisniewski, Zierer og Hattie gjennomførte i 2020 en meta-analyse av over 435 studier som så på effekten av tilbakemeldinger for elevens læring (Wisniewski et al., 2020, s. 1). Her påpeker de at tilbakemeldinger er mer effektive for fysiske og kognitive resultater fremfor motivasjonelle og atferdsmessige kriterier (Wisniewski et al., 2020, s. 12). Samtidig så påpeker de at dette må tolkes forsiktig, fordi det er få studier som undersøker effekten av dette (Wisniewski et al., 2021, s. 12). I analysen trekker de også frem at tilbakemeldinger kan ha en negativ effekt på motivasjon ved å minske opplevelsen av mestringsstro og autonomi når de er negative, kontrollerende og lite informative (Ryan & Deci, 2000; Sitert i Wisniewski et al., 2020, s. 12).

Thronsen (2011) understreker at tilbakemeldinger bør være målrettet, og påpeker at slike målrettede tilbakemeldinger kan ha en veiledende og klargjørende funksjon som hjelper elevene til å holde seg på rett spor. Videre diskuterer Thronsen (2011) hvordan innholdet i tilbakemeldingene er avgjørende for hvordan de blir oppfattet av elevene, som en

oppmuntring eller ikke. Elevenes motivasjon for læring avhenger av denne oppfattelsen (Throndsen, 2011, s. 172). Throndsen (2011) henviser også til tilbakemeldinger som legger vekt på mestring, noe som kan øke elevenes interesse for faget. "Tilbakemeldinger med fokus på mestring bør gis i alle fag og inngå som en viktig del av undervisningen i disse fagene." (Throndsen, 2011, s. 172). Her pekes det på at det å oppleve å mestre kan være med på å opprettholde elevenes forventninger om at de kan lykkes i ulike læringsoppgaver, og troen på egen mestring blir sett på som et viktig aspekt ved motivasjon (Throndsen, 2011). I skolen er det ofte fokus mot mangler på det elevene mestrer, og hvis en får mange tilbakemeldinger på dette kan dette ødelegge elevenes forventninger om å lykkes (Throndsen, 2011, s. 171). Throndsen (2011) hevder også at tilbakemeldinger som forteller om veien videre kan være positivt for elevenes motivasjon for læring, og et viktig mål med vurderingen er at den skal sørge for en økt motivasjon for læring hos elevene (Throndsen, 2011, s. 165).

Nordahl (2005) hevder at det å få ros både er viktig for barn og for voksne. Dette dreier seg om anerkjennelse, noe ros kan sørge for at elevene kan føle på, og anerkjennelse er et grunnleggende behov for alle mennesker (Nordahl, 2002; referert, Nordahl, 2005, s. 117). En elev som har en god relasjon med sin lærer vurderer ifølge Nordahl (2005) undervisningen mer positivt og trives bedre på skolen (Nordahl, 2005, s. 116). For å etablere en relasjon i skolen vil det i noen grad være avhengig av at læreren ser elevene (Nordahls, 2005, s. 116). Dette kan blant annet innebære å ta i bruk øyekontakt, et klapp på skulderen, humor, og personlige kommentarer om noe som er viktig for barnet (Nordahl, 2005, s. 116), og alle disse tingene som er nevnt er en form for tilbakemelding.

### 3.2.2 Forskning gjort på ulike typer tilbakemelding i skolen

Videre i dette kapittelet vil det bli lagt frem forskning på ulike typer tilbakemeldinger som er vanlige i skolen. Dette er former for tilbakemeldinger som vil bli diskutert i diskusjonen, og derfor er det essensielt å gi en forklaring på disse.

### 3.2.2.1 Beskrivende tilbakemelding

En beskrivende tilbakemelding er ifølge Gamlem (2022) en nøkkel til en suksessfull undervisvurdering (Gamlem, 2022, s. 36). For at elever skal lære er de nødt til å få detaljerte og spesifikke tilbakemeldinger som kan hjelpe dem i læringsprosessen (Gamlem, 2022, s. 36). I en beskrivende tilbakemelding får eleven informasjon som er med på å skape sammenhenger mellom bruk av strategier i arbeidet og læringsmålene, og elevenes bidrag (Gamlem, 2022, s. 36). Beskrivende tilbakemeldinger gir også viktig informasjon som adresserer suksesskriterier, (mis)oppfattelser, manglende forståelse og hva eleven videre kan ta stilling til eller reflektere over (Gamlem, 2022, s. 37). Når en lærer gir gode beskrivende tilbakemeldinger viser den til flere forskjellige retninger eleven kan gå, den viser til hvordan en god presentasjon ser ut, og hva eleven kan gjøre for å oppnå bedre prestasjoner (Gamlem, 2022, s. 37).

I analysen til Wisniewski med fler (2020) hevder de også at en tilbakemelding er mer effektiv jo mer informasjon den inneholder. Tilbakemeldinger med mye informasjon slik som detaljerte inneholder informasjon om oppgaven og noen ganger selvregulering (Wisniewski et al., 2020, s. 12). Her hevdes det at effekten er svært stor, og at elevene har nytte av å forstå hvorfor de har gjort feil og hva som skal til for å unngå dem, fremfor at de bare får vite at det er feil (Wisniewski et al., 2020, s. 12).

Ifølge Dylan (2011) bør utdypende tilbakemeldinger presenteres i håndterbare enheter og være så enkle som mulig. Dylan (2011) hevder også at slike tilbakemeldinger må gis slik at elevene klarer å håndtere den informasjonen de får inn. Her bør de være så enkle som mulig, men ikke enklere (Dylan, 2011). De må heller ikke legge for mange føringer for elevenes læring, slik at elevene ikke trenger å tenke selv (Dylan, 2011).

### 3.2.2.2 Evaluerende tilbakemeldinger

Evaluerende tilbakemeldinger forteller ifølge Gamlem (2022) hvordan elever mestrer en oppgave i forhold til andre elever (Gamlem, 2022, s. 37). Dette kan for eksempel være

tilbakemeldinger som konkluderer i om eleven har svart riktig eller feil, eller en karakter (Gamlem, 2022, s. 37). Her påpeker Gamlem at elevene ikke får noe videre informasjon om hvordan en kan bli bedre eller få en utvidet forståelse (Gamlem, 2022, s. 37). Gamlem (2022) er tydelig på at evaluerende tilbakemeldinger, er den tilbakemeldingen som har minst effekt på læring, dette er fordi at slike tilbakemeldinger kun gir informasjon om noe som er gjort, og ingen informasjon om hvordan eleven skal komme seg videre. På samme tid viser Gamlem (2022) frem til positive sider med en evaluerende tilbakemelding. Slike tilbakemeldinger kan inneholde anerkjennelse og godkjennelse, og på den måten kan den likevel motivere til videre innsats (Gamlem, 2022, s. 130). Evaluerende tilbakemeldinger kan også føre til at elevene opplever det å bli sett (Gamlem, 2022, s. 130).

### 3.2.2.3 Personlig ros

En annen type tilbakemelding det er mye diskusjon rundt er tilbakemeldinger som retter seg mot det personlige, for eksempel "Så flink du er" (Gamlem, 2015, s. 68). Tilbakemeldinger som går mot det personlige går ofte inn under begrepet "ros" (Hattie, 2013, s. 175). Ros handler om å bygge selvtillit (Juul, 1996; referert i Tveit, 2012, s. 10), og i de neste avsnittene vil det bli vist til ulik forskning gjort på ros i skolen.

#### **Positive effekter av ros**

Tveit (2012) hevder i hovedsak at ros har tre primære fordeler. Dette dreier seg om relasjonsbygging, motivasjon og en forsterkning av ønsket atferd (Tveit, 2012, s. 13). Tveit (2012) nevner videre at ros kan føre til flere positive effekter i skolen. Her hevdes det at ros kan være med å styrke en elevs selvtillit, øke elevens selvfølelse samtidig som at elevenes mestringssevne vil bli forbedret (Tveit, 2012, s. 12). Tilbakemeldinger i form av ros kan også være med på å skape glede og trivsel for elevene (Tveit, 2012, s. 12).

Samtidig hevdes det at ros kan være med å skape et positivt støttende læringsmiljø og øke motivasjonen, men at dette ikke er sikkert når man sammenligner det med tilbakemelding med mer informasjon (Hattie et al., 2011; referert i Zhou et al., 2021, s. 10). I analysen til Zhou med fler (2021) viser de frem til forskning innenfor kroppsøving som tyder på at en

kombinasjon av informasjons- tilbakemelding sammen med ros er bra i elevenes ferdighetslæring, fremfor om man kun bare ga ros (Zhou et al., 2021, s. 10).

### **Negative effekter av ros**

Hartberg med fler (2012) hevder at hvis en gir for mye ros kan det føre til et økt press i skolen om å prestere, en manglende lyst til å ta risiko i læringssammenhengen og minsket oppfattet autonomi (Hartberg et al, 2012, s. 25-26). Videre hevder Hartberg med fler (2012) at hvis ikke ros er basert på faglige presentasjoner, men elevenes evne til å vise seg frem, vil det undergrave motivasjonen til elevene (Hartberg et al, 2012, s. 26).

Hattie (2013) hevder at ros kan støtte hjelpeløshet, for elever blir da altså avhengig av å få ros for å være engasjerte i skolen (Hattie, 2013, s. 176), men samtidig ser elever på ros som viktig for å lykkes i skolen. Bruken av ros blandet med tilbakemeldinger gjør at ros utvanner kraften i tilbakemeldingen, og her hevder han at det er svært viktig at man holder ros og tilbakemeldinger hver for seg (Hattie, 2013). Hattie påpeker videre at ros er noe elever forventer, men peker på at ros tar oppmerksomheten bort fra oppgavene, prosessene eller selvreguleringen (Hattie, 2013, s. 175). Dette betyr ikke at man ikke skal gi elevene ros, men Hattie påpeker at de må få det når de fortjener det (Hattie, 2013). I nyere tid var Hattie også med på å skrive artikkelen *The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research* i 2021. Her påpeker de at enkle former for “forsterkning”, slik som ros har en lav effekt, og tilbakemeldinger med mer informasjon er mest effektive (Wisniewski et al., 2020, s. 12).

### **3.2.3 Tidspunkt på tilbakemeldinger**

Her vil det blitt lagt vekt på umiddelbare og forsinkede tilbakemeldinger. Umiddelbare tilbakemeldinger blir gitt rett etter at en elev har utført en oppgave eller sett på et problem, og forsinkede tilbakemeldinger er ofte definert i forhold til umiddelbare, og kan komme alt etter flere minutter, timer eller uker etter at eleven har utført en oppgave (Shute, 2007, s. 163). Det er ingen fasit på når en skal gi disse tilbakemeldingene for å fremme mest læring i faget, men flere forskere argumenterer både for de umiddelbare og forsinkede tilbakemeldingene i

skolen (Shute, 2007, s. 163). Shute (2007) hevder at alle elever må få forskjellige tilbakemeldinger, ettersom hvordan de mestrer læringsarbeidet (Shute, 2007, s. 179).

Shute (2007) skriver om bruken av umiddelbare og forsinkede tilbakemeldinger, og hun diskuterer tidligere forskning på dette feltet og lager noen “guidelines” i forhold til tidsaspektet. Shute (2007) argumenterer for at en må ta i bruk umiddelbare tilbakemeldinger hvis en oppgave er vanskelig, eller hvis eleven sliter med å forstå noe (Shute, 2007, s. 179). Ved å gi tilbakemeldingene med en gang her kan en unngå at elevene blir frustrerte, og på en måte skape en form for sikkerhetsnett for elevene (Knoblauch & Brannon, 1981, referert i Shute, 2007, s. 179). Shute (2007) argumenterer også for at en skal ta i bruk umiddelbar tilbakemelding når elevene skal opprettholde konseptuell kunnskap og prosedyrekunnskap. Dette gjelder også i innlæringen av oppgaver som krever motoriske ferdigheter (Shute, 2007, s. 179). For elever som opplever lite mestring i skolen anbefaler også Shute (2007) at en skal ta i bruk umiddelbare tilbakemeldinger, men for de som mestrer mye kan en ta i bruk forsinkede (Shute, 2007, s. 179). Når en elev gjennomfører en relativt enkel oppgave i forhold til elevens evner kan det være nyttig å ta i bruk forsinkede tilbakemeldinger, dette kan forhindre at elevene ser på tilbakemeldingene som irriterende og påtrengende (Clariana, 1990; Corno & Snow, 1986, referert i Shute, 2007, s. 179). Forskere påpeker også at forsinkede tilbakemeldinger kan styrke overført læring i skolen (Shute, 2007, s. 180).

#### 3.2.4 Tidligere forskning på tilbakemeldinger i kroppsøving

I 2021 ble det gjennomført et forskningsprosjekt hvor 23 artikler om tilbakemeldinger i kroppsøving ble analysert med hensikt om å se om tilbakemeldinger spiller en rolle på elevenes motoriske ferdigheter. Her kom de frem til flere interessante funn, men hovedfunnet var at tilbakemeldinger spiller en stor rolle når elevene skal lære seg ulike ferdigheter, sammenlignet med de som ikke fikk tilbakemeldinger (Zhou et al., 2021, s. 1). De fant ikke store forskjeller når det kom til visuelle og muntlige tilbakemeldinger (Zhou et al., 2021, s. 1).

I et forskningsprosjekt med 176 Flamske barn i alderen 9-13 år ville de se hvilke typer tilbakemeldinger som fungerte best når elevene opplevde det å feile under vanskelige

motoriske øvelser (De Meester et al., 2021, s. 224). Her ga de elevene personorienterte(ros), prosessorienterte og nøytrale positive tilbakemeldinger, og forskerne er tydelige på hvilke tilbakemeldinger som fungerte best. Da elevene kom i møte med motoriske øvelser som var vanskeligere enn det de hadde vært borti før var det de prosessorienterte tilbakemeldingene som fungerte best (De Meester et al., 2021, s. 232). Elevene som fikk tilbakemeldinger på dette nivået, valgte vanskeligere oppgaver enn de som fikk tilbakemeldinger som var personorientert og nøytrale. Samtidig så hadde de også en høyere utholdenhet i møte med nye vanskeligere oppgaver (De Meester et al., 2021, s. 232).

I de senere årene har det også kommet flere hjelpemidler som kan være med på å øke læringen i kroppsøving, og her velger flere å ta i bruk tilbakemeldinger i form av video i sin undervisning (Potdevin et al., 2021; O'Loughlin et al., 2013; Kok et al., 2019). I to ungdomsskoleklasser i Frankrike hvor elevene var mellom 12-13 år, ble det tatt i bruk video-tilbakemeldinger i en periode på fem økter i turn for å se om det var en positiv fremgang (Potdevin et al., 2018, s. 559). Klassene ble delt inn i to grupper, den ene gruppen fikk video-tilbakemelding og en egenvurderingsoppgave, mens den andre kun fikk en egenvurderingsoppgave. Etter endt forskningsprosjekt konkluderte forskerne med at det å ta i bruk video-tilbakemelding sammen med en egenvurderingsoppgave i undervisningen, når elevene er nybegynnere, bidro til at elevene fikk forbedret motoriske ferdigheter, evner til å vurdere seg selv, samtidig som økt motivasjon (Potdevin et al., 2018, s. 570).

I et annet forskningsprosjekt i Irland med 22 ni og tiåringer, tok de også i bruk video-tilbakemeldinger i kroppsøvingsundervisningen (O'Loughlin, 2013). Forskerne er tydelige på at ved å ta i bruk denne formen for tilbakemelding vil det føre til flere positive konsekvenser (O'Loughlin et al., 2013). Elevene vil bli mer aktive deltagere i læringsprosessen, det forbedrer ferdighetsutførelsen og elevene vil få en forbedret motivasjon (O'Loughlin et al, 2013).

På samme tid som at flere forskningsprosjekt viser til positive resultater ved bruk av video-tilbakemeldinger, viser Kok med fler (2019) til at det ikke har noe mer effekt enn tradisjonell veiledning fra lærer.

Samtidig som at muntlige tilbakemeldinger kanskje ofte er det flest tenker på når en hører om tilbakemeldinger, gir lærere ute i skolen også visuelle tilbakemeldinger (Zhou et al., 2021). I

et forskningsprosjekt i Polen ville de se hvilke tilbakemeldinger som ga best effekt på læringen da 13 barn i alderen 7-8 år skulle gjennomføre en kompleks bevegelsesoppgave (Niznikowski et al., 2016, s. 129). Ifølge dem var visuelle tilbakemeldinger mer effektivt enn muntlige tilbakemeldinger, og de hevder at visuelle tilbakemeldinger hvor kroppsøvingslærere demonstrerer øvelsen bør prege mer av opplæringen for elevene i denne alderen (Niznikowski et al., 2016, s. 131). Samtidig så hevder de at hva slags tilbakemelding som blir gitt i en kompleks bevegelsesoppgave når elevene er 7-8 år er avgjørende for om elevene skal lære (Niznikowski et al., 2016, s. 131). Her refererer Nizkowski også til Krako (2004) som også fant at visuelle tilbakemeldinger var mest effektive for de minste barna (Niznikowski et al., 2016, s. 129).

I et annet forskningsprosjekt i 1998 var forskerne blant annet ute etter å se hvor mange tilbakemeldinger som ble gitt i kroppsøvingsundervisningen til elever på ulike ferdighetsnivåer på "middle school" (Silverman et al., 1998, s. 420). Det var åtte lærere som ble observert, og lærerne skulle gjennomføre økter hvor det var fokus på motoriske ferdigheter (Silverman et al., 1998, s. 42). Resultatene viser til at det var store forskjeller på mengden tilbakemeldinger som ble gitt fra lærer til lærer, og den gjennomsnittlige eleven opplevde det å få svært få tilbakemeldinger (Silverman et al., 1998, s. 422). De tilbakemeldingene lærerne tok mest i bruk i sin undervisning var normativ, korrektiv og beskrivende tilbakemeldinger (Silverman et al., 1998, s. 422).

Et annet forskningsprosjekt som også ville se på mengden tilbakemeldinger som ble gitt i kroppsøvingsundervisningen, viste til noen motsatte resultater av det Silverman et al (1998) fant. Dette er forskning som er elevenes oppfattelse av det å få tilbakemeldinger, og elevene gikk i 2. klasse, 8. klasse og 9. klasse i Tyrkia (Kangalgil & Özgül., 2018, s. 1236).

Resultatene tydet på at elevene opplevde det å få svært mange tilbakemeldinger i faget, og at både muntlige og visuelle tilbakemeldinger spilte en stor del (Kangalgil & Özgül., 2018, s. 1238). Hvordan en skal gi spesifikke tilbakemeldinger i kroppsøvingsfaget er ikke verdens letteste oppgave, men i forskningen til Constantinides (2021) viste det seg at jo lenger erfaring en lærer hadde, jo lettere var det å gi spesifikke tilbakemeldinger. Her viste det seg også at ikke alle elevene fikk tilbakemeldinger, og han påpeker at hvis det ikke er et samspill mellom lærer og elev, kan en elev anta at en måte å gjøre noe på er riktig, selv om det kanskje ikke er det (Constantinides, 2022, s. 10).



Mitt prosjekt undersøker tilbakemeldingspraksisen til lærere i kroppsøving, derfor var det essensielt å vise til ulike studier som har utforsket dette temaet. Det er flere forskjellige måter å gi tilbakemeldinger på i kroppsøving, og de studiene jeg nevner er tilbakemeldinger som blir gitt muntlig, visuelt og med video (Zhou et al., 2021; De Meester et al., 2021; Potdevin et al., 2018; Niznikowski et al., 2016; Silverman et al., 1998; Kangalgil & Özgül., 2018).

## 4.0 Metode

### 4.1 Formålet med metodedel

Formålet med dette kapitlet er å vise hvordan jeg har gjennomført denne studien, og hvordan jeg har fått svar på min problemstilling (Larsen, 2017, s. 17). I løpet av dette kapitlet vil jeg begrunne mine valg av metoder for å finne svar på min problemstilling. Jeg har valgt å ta i bruk en elektronisk spørreundersøkelse som metode, og begrunnelse for akkurat denne metoden og hvordan jeg har gjort dette vil bli besvart i løpet av kapitlet. Samtidig så vil det også bli gjort rede for hvordan det er lagt til rette for at dette blir forskning som er pålitelig og valid, da ved reliabilitet og validitet. På slutten av kapitlet vil ulike kritikk mot denne metoden bli diskutert.

### 4.2 Valg av metode

Når en skal gjennomføre en undersøkelse må en først tenke hva en vil med undersøkelsen, og så velge en metode deretter (Larsen, 2017, s. 25). Formålet med denne studien er å få et innblikk i hvilken tilbakemeldingspraksis et utvalg kroppsøvingslærere har på 5-7 trinn. Her var jeg blant annet ute etter å finne ut hva lærerne la vekt på i sine tilbakemeldinger og hvordan de ga tilbakemeldinger. Jeg har tatt i bruk en kvantitativ metode grunnet målet om å få svar fra et bredt utvalg (Jacobsen, 2022, s. 263), samtidig som at jeg fikk en mulighet til å hente inn ulike holdninger og tanker rundt temaet tilbakemeldinger fra flere personer.

### 4.3 Kvantitativ metode

Grunnet min problemstilling valgte jeg å ta i bruk en kvantitativ metode, og jeg har da gjennomført en spørreundersøkelse.

Kvantitativ metode begrunner seg på opptelling av fenomener (Tuft, 2018, s. 19), og jeg så på det som en bra metode for å få svar på min problemstilling. Kvantitativ metode kalles i mange tilfeller for en ekstensiv metode, dette er fordi det tar av seg mange enheter (Jacobsen, 2022, s. 263), og siden jeg hadde et ønske om å få svar fra et bredt utvalg ble valget kvantitativ. Samtidig så er kvantitative metoder relativt lukkede. Som vil si at informasjonen som samles inn ofte er predefinert av forskeren (Jacobsen, 2022, s. 263). Dette gjelder også for min spørreundersøkelse, hvor alle spørsmål og nesten alle svaralternativer var predefinert av meg. Kvantitativ metode fyller datamatriksen med tall, mens kvalitativ metode er med tekst (Ringdal, 2018, s. 111). I kvalitativ metode legges det vekt på nærhet og observasjon av et fåtall, mens i kvantitativ er gjerne forskeren langt unna. Spørreundersøkelse med et stort utvalg gjør nærhet umulig (Ringdal, 2018, s. 111).

### 4.4 Forskningsdesign

Design i kvantitative undersøkelser dreier seg om hvordan en skal gjennomføre et forsøk i fra start til slutt (Johannessen et al., 2021, s. 265). Her skal en starte med å velge en problemstilling, og så skal man vurdere hvordan undersøkelsen kan gjøres gjennom hele prosjektet for å belyse problemstillingen (Johannessen et al., 2021, s. 265). Derfor falt valget på å lage en spørreundersøkelse som stilte flere spørsmål rundt deres tilbakemeldingspraksis. Johannessen med fler (2021) skriver at tidsdimensjonen er et viktig kriterium, over hvor lang tid forskningen skal vare. Jeg tok gjennom denne metoden i bruk en tverrsnittsundersøkelse. Dette er en undersøkelse som bruker data fra et bestemt tidspunkt eller en avgrenset periode, og gir et øyeblikksbilde av det fenomenet som blir studert (Johannessen et al., 2021, s. 265). Siden jeg kun fikk et øyeblikksbilde av et fenomen kan jeg ikke trekke slutninger om prosesser som går over tid (Ringdal, 2018, s. 151). Samtidig fungerer slike undersøkelser utmerket når hensikten er å beskrive mønstre og fordelinger på et bestemt tidspunkt (Tuft, 2018, s. 71). Mine data ble hentet i februar 2024, og spørsmålene i undersøkelsen spør respondentene om ting tilbake til når semesteret begynte i januar. Min data sier da kun noe om dette tidspunktet.

## 4.5 Rekruttering og utvalg

For denne spørreundersøkelsen hadde jeg kroppsøvlingslærere som underviste i 5-7 trinn som målgruppe. Jeg hadde ikke tid eller ressurser til å få med hele denne populasjonen i min spørreundersøkelse, derfor var jeg nødt til å gjøre et utvalg. Utvalgsundersøkelser sier noe generelt om hele populasjonen basert på informasjonen utvalget gir (Andersson-Bakkan & Dalland, 2022, s. 187). Grunnet kort prosjektperiode, så jeg meg nødt til å ta bekvemmelighetsutvalg. Dette er et utvalg hvor de som er med i spørreundersøkelsen, er valgt ut fordi de de er lett tilgjengelige (Andersson- Bakkan & Dalland, 2022, s. 187). Siden jeg tok et bekvemmelighetsutvalg vil det jeg finner ut være lite representativt for hele populasjonen (Andersson-Bakkan & Dalland, 2022, s. 187). Dette betyr at jeg som masterstudent er nødt til å være forsiktig med hvilke konklusjoner og slutninger jeg trekker om denne populasjonen i min masteroppgave (Andersson- Bakkan & Dalland, 2022, s. 187).

## 4.6 Spørreundersøkelse

En spørreundersøkelse er en metode som systematisk samler inn data fra et utvalg personer, for så å gi en statistisk beskrivelse av den populasjonen utvalget er trukket fra (Ringdal, 2018, s. 191). Spørreundersøkelser er ifølge Ringdal (2018) den datainnsamlingsmetoden som er blitt mest brukt i samfunnsvitenskapen. Ved å gjennomføre en spørreundersøkelse får en også mulighet til å innhente kvantitative data, og dette kan videre føre til at en kan hente kunnskap fra et større utvalg enn det den kvalitative dataen vanligvis klarer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 143). Gleiss og Sæther (2021) hevder at når en skal ta i bruk spørreundersøkelse som forskningsmetode krever det en god del strukturering i forkant av datainnsamlingen. Dette opplevde jeg i svært stor grad, og det var mye som måtte læres og tenkes igjennom før selve undersøkelsen var klar for utsendelse. Før jeg sendte ut min undersøkelse måtte jeg tenke nøye gjennom hva jeg ville finne ut og hvilke typer spørsmål som egnet seg best for å få tak i den riktige informasjonen, og dette hevder også Gleiss og Sæther (2021) at er viktig når man skal lage en spørreundersøkelse. Her var det svært viktig at spørsmålene var riktige for det jeg ville finne ut. I en kvalitativ intervjuguide har man mulighet til å gjøre endringer underveis, men under en spørreundersøkelse er ting strukturert og utformet på forhånd (Gleiss & Sæther, 2021, s. 148). Samtidig så var det viktig å tenke på at jeg ikke ville være til

stede når respondentene skulle svare på undersøkelsen, og derfor var det særlig viktig at undersøkelsen var så enkel at både spørsmål og svaralternativer ble forstått likt av de ulike respondentene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 148). Siden jeg ikke var til stede da respondentene skulle svare på spørreundersøkelsen, kan ikke jeg vite hvordan de har tolket spørsmålene.

#### 4.6.1 Ulike typer spørsmål i en spørreundersøkelse

Faktaspørsmål har som formål å samle inn informasjon om kjennetegn ved respondentene. Slike spørsmål gir bakgrunnsinformasjon som kjønn, alder, utdanning, sivil status og bosted (Gleiss & Sæther, 2021, s. 149). I min undersøkelse var jeg svært opptatt av å ikke ha for mye faktainformasjon som kunne være med på å avsløre respondentene. Samtidig så var det viktig for meg å ha nok informasjon om mine respondenter til at jeg fikk mulighet til å generalisere og analysere svarene i ettertid. I en spørreundersøkelse anbefales det også å begynne med nøytrale og ufarlige spørsmål (Jacobsen, 2022, s. 287), og dette ble også gjort i min undersøkelse. I min spørreundersøkelse valgte jeg å ha med spørsmålene nevnt nedenfor.

“Hvilke trinn er du lærer i kroppsøving?” “Hvor mange studiepoeng har du i kroppsøving?”  
“Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?” “Hvor mange elever har du i kroppsøving i år?” “Er du kontaktlærer for de du har i kroppsøving?”

For å få svar på min problemstilling tok jeg i bruk flere forskjellige atferdsspørsmål. Her var jeg ute etter svar som kunne være med på å gi meg et innblikk i hvilken tilbakemeldingspraksis mine respondenter hadde hatt i løpet av det nye semesteret. Grunnen til at jeg tok med atferdsspørsmål, er fordi at atferdsspørsmål brukes for å kartlegge respondentenes handlinger, altså hva de gjør eller har gjort (Gleiss & Sæther, 2021, s. 149). På ulike atferdsspørsmål i min spørreundersøkelse var det også viktig for meg at jeg definerte tidshorisonten. Gleiss og Sæther (2021) hevder blant annet at dette er viktig. Her definerte jeg tidshorisonten tilbake til januar. Respondentene skulle da altså tenke tilbake til det nye semesteret. En forklaring på hvorfor dette ble gjort er at hvis en for eksempel skriver “vanligvis” kan respondentene tolke dette forskjellig (Gleiss & Sæther, 2021, s. 149). Ved bruk av atferdsspørsmål hevder Gleiss og Sæther (2021) at en må være varsom med spørsmål om fortiden, dette er fordi at folk ofte er dårlige på å huske detaljer, og det de nå sier er ikke nødvendigvis det som faktisk skjedde (Gleiss & Sæther, 2021, s. 149). Dette er en

årsak til at min undersøkelse kun stilte spørsmål som gjorde at respondentene måtte tenke tilbake til starten av januar. Dette gjorde jeg for å unngå at respondenter skulle svare vet ikke, eller at de faktisk ikke husket. Det skjer mye i en lærers liv, og denne tidsperioden så jeg på som mulig for lærerne å huske. Gleiss og Sæther (2021) sier at man ikke trenger å unngå slike type spørsmål, men at dette må utformes på en god måte. Ved å sette en tidshorisont som ikke går for langt tilbake i tid kan man sikre seg at svarene blir sikrere, samtidig så kan man med denne metoden miste informasjon om hva som muligens kan ha skjedd tidligere (Jacobsen, 2022, s. 283). Som Jacobsen (2022) sier så mistet jeg mulig informasjon om hvordan lærerne ga tilbakemeldinger i forrige semester, altså før januar.

#### 4.6.2 Lukkede eller åpne spørsmål

Svaralternativene i spørreundersøkelser er vanligvis lukkede (Gleiss & Sæther, 2021, s. 150), og det er det også mest av i min spørreundersøkelse. Her fikk respondentene en mulighet til å velge mellom fastsatte alternativer, som jeg hadde bestemt på forhånd. Lukkede svaralternativer er mer tidkrevende å utforme, men samtidig så vil det bli bedre muligheter for å sammenligne svarene til respondentene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 150). En annen fordel ved å ta i bruk lukkede svaralternativer er at de kan hjelpe med å presisere spørsmålet, slik at det er lettere for respondenten å forstå hva jeg lurte på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 150). Et eksempel på dette fra min oppgave er at jeg hadde spørsmål som spurte respondentene i hvor stor grad de var enige i noe, og hadde svaralternativer som var fra “enig” og helt til “Uenig”. Her fikk respondentene en påminnelse om at de skulle svare i hvor stor grad de var enige i påstanden som ble spurt om.

Det motsatte av lukkede spørsmål er det man kaller for åpne spørsmål. I min spørreundersøkelse hadde jeg kun med to åpne spørsmål, og det er det flere grunner til. I slike spørsmål kan respondentene svare og formulere svarene sine helt fritt (Ringdal, 2018, s. 198). En positiv effekt ved å ta i bruk åpne svaralternativer er at respondentene kan gi informasjon som forskeren ikke hadde tenkt ut på forhånd, men samtidig kan det være vanskeligere å sammenligne og analysere alle de ulike svarene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 151). Larsen (2017) hevder at åpne spørsmål bør begrenses slik at det er håndterbart for

respondentene (Larsen, 2017, s. 52), og derfor tok jeg kun med to åpne spørsmål i min spørreundersøkelse. Larsen (2017) hevder videre at det vil være en fordel å kombinere begge spørsmålstypene i en undersøkelse, dette er fordi at begge spørsmålstypene har fordeler og ulemper, og ved å kombinere oppveier ulempene (Larsen, 2017, s. 52). I min spørreundersøkelse tok jeg i bruk de åpne spørsmålene: “Hva skal dine tilbakemeldinger i kroppsøving føre til?”, og “Andre måter du har gitt tilbakemeldinger på i kroppsøving i løpet av det nye semesteret”. Her fikk jeg altså en mulighet til å hente inn mye nyttig informasjon, som jeg kanskje ikke hadde tenkt ut på forhånd.

#### 4.6.3 Likert-formatet

Likert-formatet er en gradert vurdering av påstander med 3-7 svaralternativer (Ringdal, 2018, s. 200). Et slikt format inneholder flere forskjellige påstander som respondentene skal ta stilling til, eller plassere seg på en dimensjon (Ringdal, 2018, s. 200). I min undersøkelse har jeg tatt i bruk flere forskjellige svaralternativer ettersom hva jeg var ute etter å finne ut. De fleste spørsmålene har to svar for positive holdninger, to for negative og en som er en nøytral midtkategori. En slik nøytral midtkategori er nyttig hvis en respondent ikke har en sterk mening om det som blir spurt etter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 154), da kan en altså stille seg som nøytral. Grunnen til at jeg tok i bruk slike svaralternativer er fordi at dette kan brukes for å måle holdninger (Gleiss & Sæther, 2021) Eksempler på svar i min spørreundersøkelse “Enig”, “Delvis enig”, “Vet ikke”, “Delvis uenig” og “Uenig”. Med denne typen svaralternativ velger respondenten i hvor stor grad hen er enig i det som blir spurt om. Et annet eksempel på svaralternativer i min undersøkelse er “Flere ganger hver gymtime”, “noen ganger hver gymtime”, “I noen få gymtimer”, “Sjeldnere” og “aldri”. Her fikk respondentene en mulighet til å beskrive hvor ofte noe ble gjort.

#### 4.6.4 Spørsmålenes rekkefølge

I min spørreundersøkelse var jeg svært nøye med rekkefølgen på spørsmålene. Jeg valgte å starte spørreundersøkelsen med nøytrale og ufarlige spørsmål. Dette gjorde jeg for at respondentene ikke skulle bli møtt med avanserte spørsmål i starten, for så å miste motivasjonen til å fullføre undersøkelsen skikkelig. Samtidig så er det viktig å ikke ha med

for mange "kjedelige" spørsmål på starten av en spørreundersøkelse. Da kan det være vanskelig for respondenten å skjønne hensikten med undersøkelsen, og dermed slutte å svare på resten (Jacobsen, 2022, s. 287). Videre i undersøkelsen var det også svært viktig at jeg holdt meg til et tema om gangen. Ved å splitte opp temaer underveis i en spørreundersøkelse kan det virke forvirrende for respondentene (Ringdal, 2018, s. 207).

I min spørreundersøkelse lagde jeg overganger mellom hvert tema, og det hevder Ringdal (2018) at er svært viktig. I overgangene mellom to temaer fikk respondentene kort info om neste tema.

#### 4.7 Pilotstudie

Før jeg skulle sende ut det ferdige spørreskjemaet, tok jeg i bruk en pilotstudie, eller ofte kalt prestudie. Dette er noe som bør gjøres for å diskutere hvilke begreper og formuleringer som fungerer best (Johannessen et al, 2021, s. 301). Personene som deltar i pilotstudien bør ha de samme egenskapene som respondentene i den ekte undersøkelsen (Johannessen et al., 2021, s. 301). Grunnet lite med tid valgte jeg å sende undersøkelsen til noen kollegaer på jobb og medstudenter på studiet. Noen ting jeg var usikker på før undersøkelsen var, hvor lang tid bruker man på hele spørreundersøkelsen? Forstår respondentene undersøkelsen likt? Og er spørsmålene lette å tolke?

Her fikk jeg mange forskjellige og gode svar, og det viste seg at det å ha en prestudie var svært nyttig og viktig for min del. Jeg fikk mange gode og konstruktive tilbakemeldinger som gjorde at jeg endret ulike ting. Jeg fikk særlig et innblikk i det med tid og formulering av ulike spørsmål. De ulike respondentene brukte ulik tid, men kanskje det viktigste var det at den ikke var for lang. De fleste svarte at de brukte mellom seks og åtte minutter, noe som er greit å vite når man skal sende ut hovedundersøkelsen. Etter prestudiet endret jeg også formuleringen av noen spørsmål. Blant annet så endret jeg en del svaralternativer. I prestudiet hadde jeg svaralternativene "svært ofte"- "ofte"- "usikker" - "sjeldent" og "aldri" på noen spørsmål, og dette ble endret. Ofte er et veldig subjektivt ord, og ofte kan tenkes på forskjellige måter fra person til person. Her ble alternativene endret til noen mer faste rammer, og alternativene ble da. "Flere ganger hver gymtime"- "Noen ganger hver

gymtimer”- “I noen få gymtimer”- “sjeldnere” og “aldri”. Her er det lettere for respondentene å svare mer nøyaktig.

#### 4.9 Forskningsetikk og personvern

Min masteroppgave ble gjennomført i forhold til retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. I forskningsetikken er formålet at en skal fremme fri, god og forsvarlig forskning (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). I min spørreundersøkelse var respondentene informert om fritt samtykke. Dette vil si at det ikke ble lagt noe press på dem som ble med (Ringdal, 2018, s. 61).

Forskningsdeltagerne skal også få oppgitt tilstrekkelig med informasjon om prosjektets formål (Ringdal, 2018, s. 62). Dette ble mine respondenter informert om på forsiden av spørreundersøkelsen. Her informerte jeg deltakerne at undersøkelsen var helt frivillig, anonym og at de når som helst kunne avslutte hvis de følte for det. Deltakerne ble også informert om at ingen av svarene kunne spores tilbake til dem som person.

Da spørreundersøkelsen var ferdig, tok jeg kontakt med Nasjonalt Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Dette gjorde jeg for å få en oppklaring i om prosjektet måtte søke godkjenning. Her kontaktet jeg NSD via deres chatfunksjon, og informerte dem om mitt prosjekt. Her fikk jeg beskjed om at prosjektet ikke måtte sendes inn til godkjenning, grunnet at det ikke ble behandlet personopplysninger og at undersøkelsen var anonym.

#### 4.10 Validitet og reliabilitet

I forskning dreier Reliabilitet seg om hvor pålitelig noe data er og nøyaktigheten i en undersøkelse (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 23). Her ser en på hvordan dataen er samlet inn, måten det er samlet inn og hvordan dette bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 23). Reliabilitet går altså ut på om man kan stole på en undersøkelse eller ikke. En mulig måte å teste et forskningseksperiments reliabilitet på er at en kan se om andre forskere som har studert samme fenomen har fått samme svar, eller så kan man ta en til undersøkelse på et annet tidspunkt (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 23). Hvis dette forskningsprosjektet hadde foregått over en lengre periode kunne jeg tatt en til test på de samme respondentene noen uker senere. Da kunne jeg sett om undersøkelsen var stabil, om



de hadde svart det samme begge gangene. Hvis svarene var det samme, ville det økt undersøkelsens reliabilitet (Johannessen et al., 2021, s. 27). I min undersøkelse var det også svært viktig at jeg hadde svarkategorier som var presise, dette var for å sikre at det ikke skulle bli tilfeldige målefeil. Her var det viktig at jeg hadde svaralternativer som gjorde det lett for respondentene å svare nøyaktig. Larsen (2017) hevder at kategorier som for eksempel “ofte” ikke er så lurt å ha med, dette er fordi at det er forskjellig hva folk oppfatter som ofte (Larsen, 2017, s. 47).

Selv om en samler inn data på en pålitelig måte, betyr ikke det at den er til å stole på, dette er kun representasjoner av virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 23). Validitet handler om hvor godt eller relevant noe data representerer et fenomen, eller hvor gyldig noe er (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 23). Innenfor begrepsvaliditeten ser man på om det er samsvar mellom teoretiske begreper og operasjonelle definisjoner, eller som Johannesen og forfatterne sier “Måler vi det vi ønsker å måle?” (Johannesen et al., 2021, s. 44). Dette kan knyttes opp mot min spørreundersøkelse. Jeg var ute etter å få et innblikk i kroppsøvingslærere på 5-7 trinn sin tilbakemeldingspraksis, og med de spørsmålene og påstandene mine respondenter svarte på vil det samlet gi et lite innblikk i dette. En utfordring er at de spørsmålene som stilles må forstås likt av både de som forsker og de som undersøkes (Nyeng, 2012, s. 87). I min undersøkelse la jeg inn en forklaringer på ting som kunne være vanskelig å tolke eller forstå. Et eksempel på dette er at jeg forklarte hva *evaluerende tilbakemeldinger* var. Her hindret jeg i at folk ble usikre og bare trykket på noe. Samtidig så fikk jeg svar fra min pilotstudie, om at undersøkelsen virket effektiv for det jeg faktisk skulle undersøke. På samme tid så er det mange målefeil som fort kan dukke opp når en gjennomfører undersøkelser. Svarene til respondentene kan avhenge av mange faktorer (Nyeng, 2012, s. 87). Har respondentene sovet dårlig? Har de dårlig tid? Trykket de feil? er noen faktorer som kan være med på å avgjøre hva respondentene svarer. Derfor vil en høyere deltagelse i en undersøkelse jevne ut eventuelle målefeil (Nyeng, 2012, s. 110). Samtidig så har jeg fått svar fra 22 respondenter, og det er fler enn hvis jeg for eksempel hadde tatt i bruk intervju som metode. Her får jeg svar fra et ganske bredt utvalg, og det er en styrke.

#### 4.11 Praktisk gjennomføring av min spørreundersøkelse

Da spørreundersøkelsen var ferdig la jeg ut flere innlegg på ulike facebooksider som var tilknyttet til lærere og kroppsøvingslærere. I tillegg sendte jeg mail noen skoler som jeg hadde kjennskap til i Bergen. Her informerte jeg om studien og temaet, samtidig som at undersøkelsen var helt anonym og frivillig. Ved å legge ut undersøkelsen på slike sider fikk jeg svar fra et bredt utvalg av lærere, med ulik kompetanse og sannsynligvis fra ulike deler av Norge. På starten av undersøkelsen skulle lærerne svare på hvilket trinn de underviste i kroppsøving. Her hadde jeg kun alternativene 5,6 og 7 trinn, som var målgruppen. Min spørreundersøkelse var åpen fra 8. februar til 1. mars 2024.

#### 4.12 Metodekritikk

Som forsker er man bundet til en rekke normer som gjør vitenskapelig arbeid til en rasjonell aktivitet. Dette består blant annet at en skal respektere saklige argumenter, være faglig oppdatert og lytte til argumenter uavhengig av hvem det kommer fra (Nyeng, 2012, s. 10). Samtidig må forskere vise åpenhet rundt eventuelle feil eller mangler (Nyeng, 2012, s. 10). Av den grunn skal jeg her reflektere rundt ulike svakheter i min forskning.

-Min spørreundersøkelse var digital, og jeg var ikke til stede når respondentene gjennomførte undersøkelsen. Av den grunn hadde jeg ikke en mulighet til å svare på eventuelle spørsmål som respondentene var usikre på eller lurte på. Jeg var svært nøye med å gjøre undersøkelsen så enkel og forståelig for alle respondenter, men jeg kan ikke være sikker på at den føltes slik for alle som deltok. Jeg kunne også ha sikret enda høyere validitet ved å forberede undersøkelsen bedre (Larsen, 2017, s. 28). Men grunnet kort prosjektperiode er ikke dette noe jeg kan gjøre noe med. Her er det muligheter for at respondenter ikke forstod spørsmålene, og bare trykket på noe tilfeldig, eller så forstod respondentene spørsmålene ulikt. De spørsmålene som stilles i en spørreundersøkelse må forstås likt av både de som forsker og de som undersøkes (Nyeng, 2012, s. 87), og det kan jeg ikke for sikkert si at ble gjort i min undersøkelse.

-Da jeg spurte respondentene om de ga detaljerte tilbakemeldinger er en faktor jeg må ta med i diskusjonen at respondentene kan ha ulike tolkninger og tanker på hva en detaljert

tilbakemelding egentlig er. Her kan blant annet en respondent tolke en tilbakemelding som svært detaljert, samtidig som at en annen respondent kunne tolket den samme tilbakemeldingen som svært lite detaljert. Her burde jeg ha gitt eksempler på hva en detaljert tilbakemelding kan være, for Larsen (2017) hevder at man gjerne bør bruke eksempler for å illustrere poenget ved et spørsmål.

-I spørreundersøkelsen burde jeg sannsynligvis ha gitt flere eksempler på hva personlig ros i kroppsøving kan være. Larsen (2017) hevder at en bør forklare abstrakte begreper, og dette ble i min undersøkelse ikke gjort på en god nok måte. Her skrev jeg at personlig ros i kroppsøving kan være “bra jobba” og “nå var du flink”, men ros kan gis på mange forskjellige måter. Her er det en mulighet for at respondentene hadde ulike tolkninger av begrepet.

- Denne undersøkelsen var ute nesten hele februar. Det betyr at noen svarte med en gang den kom ut, og noen svarte rett før jeg tok den ned. Det vil si at de som svarte i starten av februar bare hadde en måned å tenke tilbake til. En mulighet her kan være at de som svarte tidlig etter at jeg la den ut, kunne hatt mye mer å komme med hvis de hadde svart på et senere tidspunkt. Det gunstige hadde vært om alle svarte på undersøkelsen samme dag.

-Sosial ønskelighet dreier seg om at respondentene vrir svarene sine i den retningen de oppfatter som ønskelig (Ringdal, 2018, s. 371). Dette er noe som er vanskelig å motvirke, men jeg må se på det som en mulighet i min undersøkelse. Her kan respondenter ha svart det de tenker er mest ønskelig fra min side, eller svart det som faktisk er det riktige å gjøre. Her er en mulighet at respondentene ikke svarer det som faktisk er realiteten. Et eksempel på dette fra min studie kan være at respondentene sa seg enig i at de er i dialog med alle elever, siden dette er noe som kreves av lærerne (Kunnskapsdepartementet, 2020).

-Grunnet færre svar på min spørreundersøkelse enn det som var planlagt, kan jeg ikke generalisere noen av mine funn opp mot et flertall. Her vil jeg heller ikke i denne oppgaven sammenligne svarene innad i ulike grupper. Et eksempel på dette er at jeg ikke vil diskutere forskjellen mellom svarene til de som har 10-19 elever eller 50+ elever.

## 5.0 Resultater

I denne delen skal jeg presentere resultatene fra min spørreundersøkelse om tilbakemeldinger i kroppsøvningsfaget. Diagrammene som vil bli vist til i dette kapittelet er alle sammen laget på samme måte i microsoft excel. De ulike spørsmålene vil bli vist til på x-aksen og på y-aksen vil det være antall svar. De ulike svaralternativene vil også bli beskrevet på alle diagrammene.

### 5.1 Respondentene

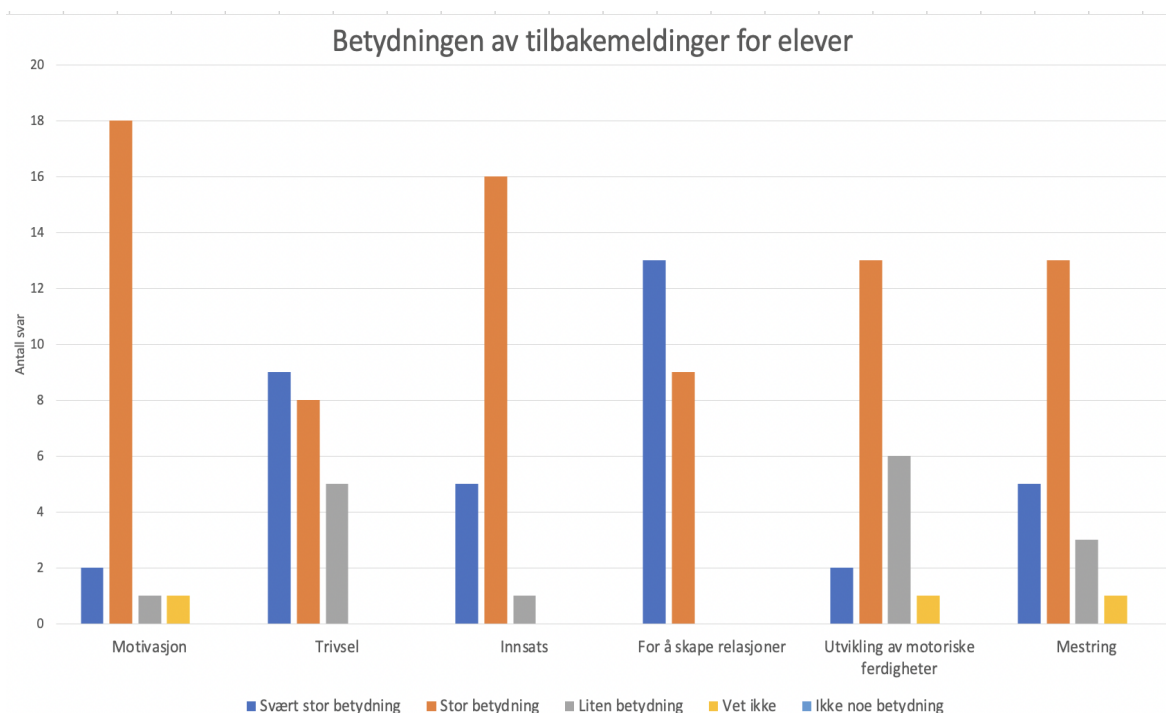
I min spørreundersøkelse fikk jeg svar fra 22 deltakere. I undersøkelsen var det ganske jevnt fordelt med menn og kvinner, 10 menn og 12 kvinner. En grundigere beskrivelse av mine respondenter kan ses i tabellen nedenfor. Der det vises til hvilket trinn lærerne jobber på er det flere enn 22 svar. Det er fordi lærerne hadde en mulighet til å trykke på flere trinn, hvis de underviste i ulike klasser over forskjellige trinn.

<b>Kjønn</b>		
Kvinne	54.5%	(12)
Mann	45.5%	(10)
<b>Studiepoeng i kroppsøving</b>		
0 studiepoeng	36.4%	(8)
15 studiepoeng	5.5%	(1)
30 studiepoeng	22.7%	(5)
60 studiepoeng	18.2%	(4)
120 studiepoeng	9.1%	(2)
180 studiepoeng	9.1%	(2)
<b>Erfaring som lærer i kroppsøving</b>		
1-3 år	45.5%	(10)
4-8 år	31.8%	(7)
9-20 år	22.7%	(5)
<b>Antall elever</b>		
0-9 elever	0%	(0)
10-19 elever	4.5%	(1)
20-29 elever	18.2%	(4)
30-39 elever	31.8%	(7)
40-49 elever	27.3%	(6)
50+ elever	18.2%	(4)
<b>Hvilke trinn respondentene underviser i kroppsøving</b>		
5 trinn	12 lærere	
6 trinn	9 lærere	
7 trinn	8 lærere	
<b>Kontaktlærere</b>		
Ja	36.4%	(8)
Nei	18.2%	(4)
Ja og nei	45.5%	(10)

**Tabell 1:** Viser en oversikt over respondentene som deltok i spørreundersøkelsen.

## 5.2 Betydningen av tilbakemeldinger for elevene

Funnene viser at 18 av 22 respondenter hevder at tilbakemeldinger har en stor betydning for elevenes motivasjon. For elevenes trivsel viser ni av respondentene at tilbakemeldinger har en svært stor betydning. 21 respondenter hevder at tilbakemeldinger har stor eller svært stor betydning for elevenes innsats. 13 respondenter hevder at tilbakemeldinger har svært stor betydning for å skape relasjoner, og de resterende ni føler at det har stor betydning. 15 respondenter hevder at tilbakemeldinger har stor eller svært stor betydning for elevenes utvikling av motoriske ferdigheter. Og avslutningsvis hevder 17 respondenter at tilbakemeldingene har stor eller svært stor betydning for elevenes mestring i faget.



**Figur 1:** Hvor stor betydning føler du at dine tilbakemeldinger har for dine elever i følgende områder i kroppsøving?

## 5.3 Hva skal tilbakemeldinger føre til?

Her skal jeg legge frem svarene til respondentene fra det åpne spørsmålet hvor de fikk svare fritt. Her fikk respondentene en mulighet til å svare med egne ord om hva deres tilbakemeldinger i kroppsøving skal føre til. Resultatene og svarene til respondentene er delt inn i ulike kategorier. Her vises det til 21 svar, dette er fordi at en kun svarte med et *punktum*.

### **Motivasjon og glede**

“Øke motivasjon og glede for faget hos elevene.” “Glede ved bevegelse”. “Motivasjon for å være aktiv, elevene får motivasjon til å starte på ulike idrettsgrener og allsidighet”. “At elevene opplever gleden av det å mestre og å være aktive”. “Motivasjon”. “Motiverte elever, engasjerte elever og inkluderende elever”.

### **Mestring og bedre ferdigheter**

“Hjelp elever med å utvikle og forbedre motoriske evner”. “Mestring” “Økt mestringsfølelse og bedre ferdigheter”. “Progresjon, mestring og bevegelsesglede” “Bedre ferdigheter”. “Mestringsfølelse, og konkrete tips for å komme videre i utvikling og følelse av å mestre”. “Motivasjon og mestring”. “Økt innsats og mestring i faget”. “Motivasjon, mestre motoriske ferdigheter og bevegelsesglede”. “At elevene skal forme et ønske om å bli/prestere bedre”.

### **Sosial og emosjonell utvikling**

“På de yngre er det relasjonsbygging”. “God innsats, holdninger og samarbeid”. “Videreutvikle sosiale relasjoner og knytte nye”. “Føre til at elever føler seg sett, inkludert og ivaretatt”. “Samarbeid, tåle å tape/vinne, heie på hverandre og å bygge hverandre opp. Holde seg positiv. Sosial kompetanse”.

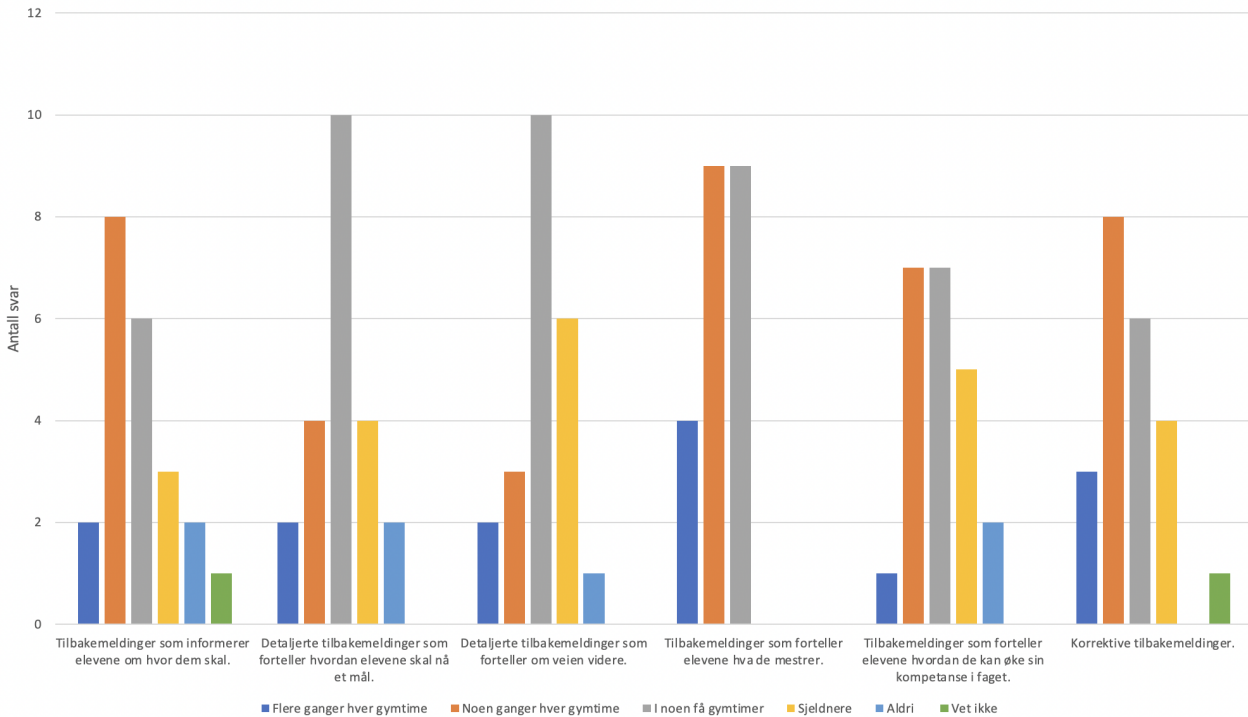
## **5.4 Innholdet i tilbakemeldingene**

Det neste temaet i spørreundersøkelsen ville gå dypere inn i innholdet på tilbakemeldingene lærerne hadde gitt fra januar.

På tilbakemeldinger som informerer elevene om hvor dem skal svarte to respondenter at de hadde gjort dette flere ganger hver gymtime, åtte i noen ganger hver gymtime, seks i noen få gymtimer, tre sjeldnere, to aldri og en vet ikke. På spørsmålet om de ga detaljerte tilbakemeldinger som forteller hvordan elevene skal nå et mål svarte ti respondenter at de har gjort dette i noen få gymtimer. Videre var det to som svarte flere ganger hver gymtime, fire i noen gymtimer, fire sjeldnere og to aldri.

På tilbakemeldingen som forteller om veien videre var det her ti respondenter som hadde gjort dette i noen gymtimer, to flere ganger hver gymtime, tre noen ganger hver gymtime, seks sjeldnere og en aldri. På tilbakemeldinger som forteller elevene hva de mestrer hadde fire gjort dette flere ganger hver gymtime, ti i noen ganger hver gymtime og ti i noen gymtimer.

### Innholdet i tilbakemeldingene

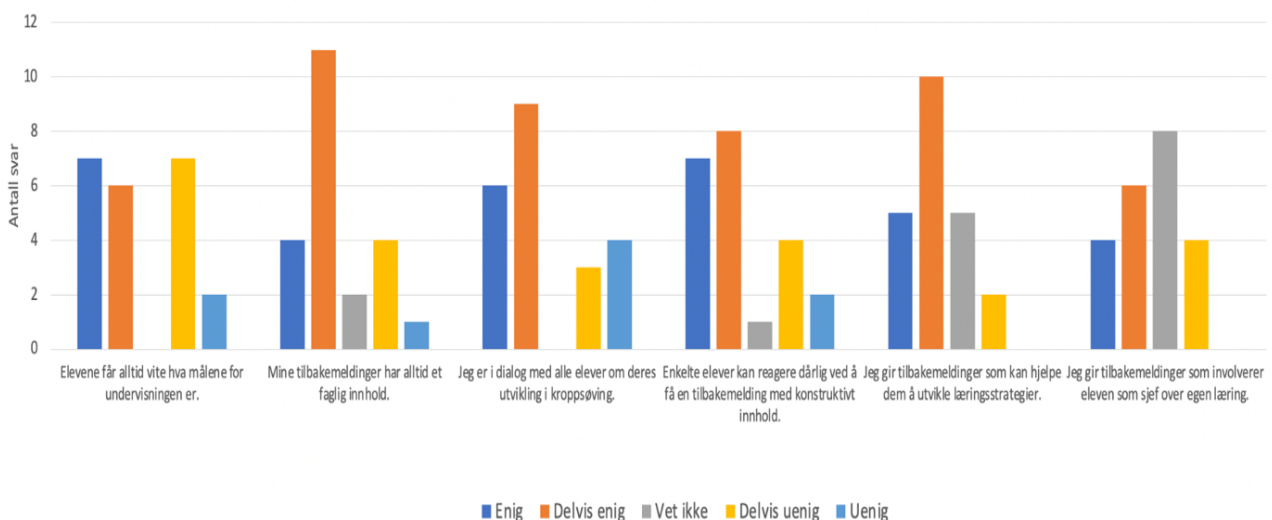


**Figur 2:** Hvor ofte i løpet av det nye semesteret (fra januar) har du gitt tilbakemeldinger med følgende innhold?

Innenfor temaet som handlet om innholdet i lærernes tilbakemeldinger hadde jeg med seks påstander som respondentene skulle rangere sin grad av enighet.

På påstanden om at elevene alltid får vite målene for undervisningen svarte syv respondenter enig, fem var delvis enig, syv var delvis uenig og to var enig. På påstanden om at tilbakemeldinger alltid har et faglig innhold svarte elleve respondenter at de var delvis enig. Fire respondenter var så enig, en svarte vet ikke, fire svarte delvis enig og en svarte uenig. På påstanden om de var i dialog med alle elever om deres utvikling i kroppsøving svarte seks respondenter at de var enig, ni var delvis enig, tre var delvis uenig og fire var uenig.

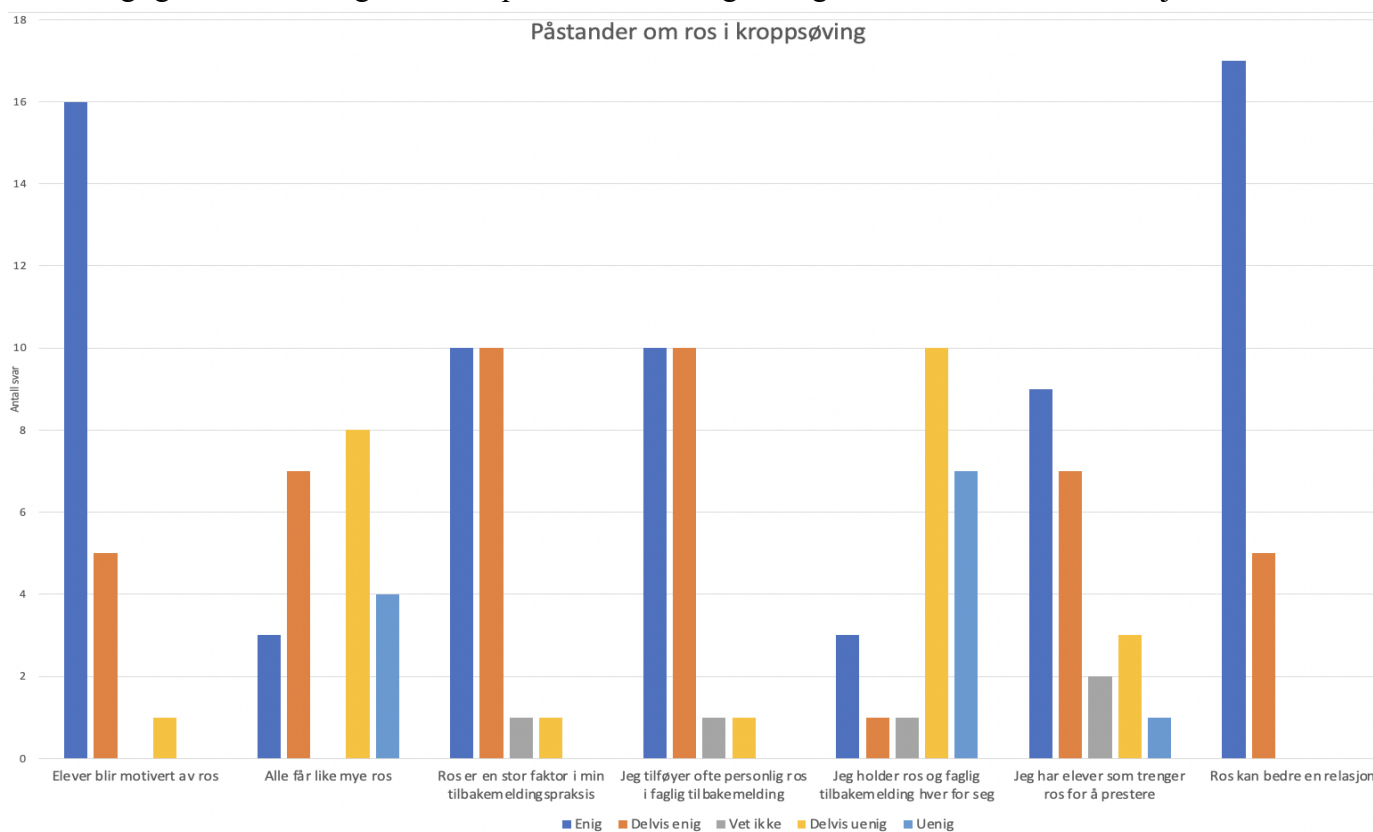
Hvor enig er du i følgende påstander?



**Figur 3:** Viser en oversikt over spørsmålene fra spørreundersøkelsen: Hvor enig er du i følgende påstander om innholdet i tilbakemeldingene?

## 5.5 Tilbakemeldinger og ros

I spørreundersøkelsen ble det sett på lærernes forhold til det å bruke ros i kroppsøvningsundervisningen. Her skrev jeg ned syv ulike påstander om bruken og effekten av ros i kroppsøving. 16 respondenter sa seg enig i at elever ble motivert av ros. I påstanden om at alle får like mye ros var tre respondenter enig, syv var delvis enig, åtte var delvis uenig og fire var uenig. I påstanden om at ros var en stor faktor i respondentenes tilbakemeldingspraksis svarte 20 respondenter at de enten var enig eller delvis enig. De samme resultatene kan vises i påstanden om at respondentene ofte tilføyer personlig ros i en faglig tilbakemelding. 17 av respondentene var også enig i at ros kan bedre en relasjon.

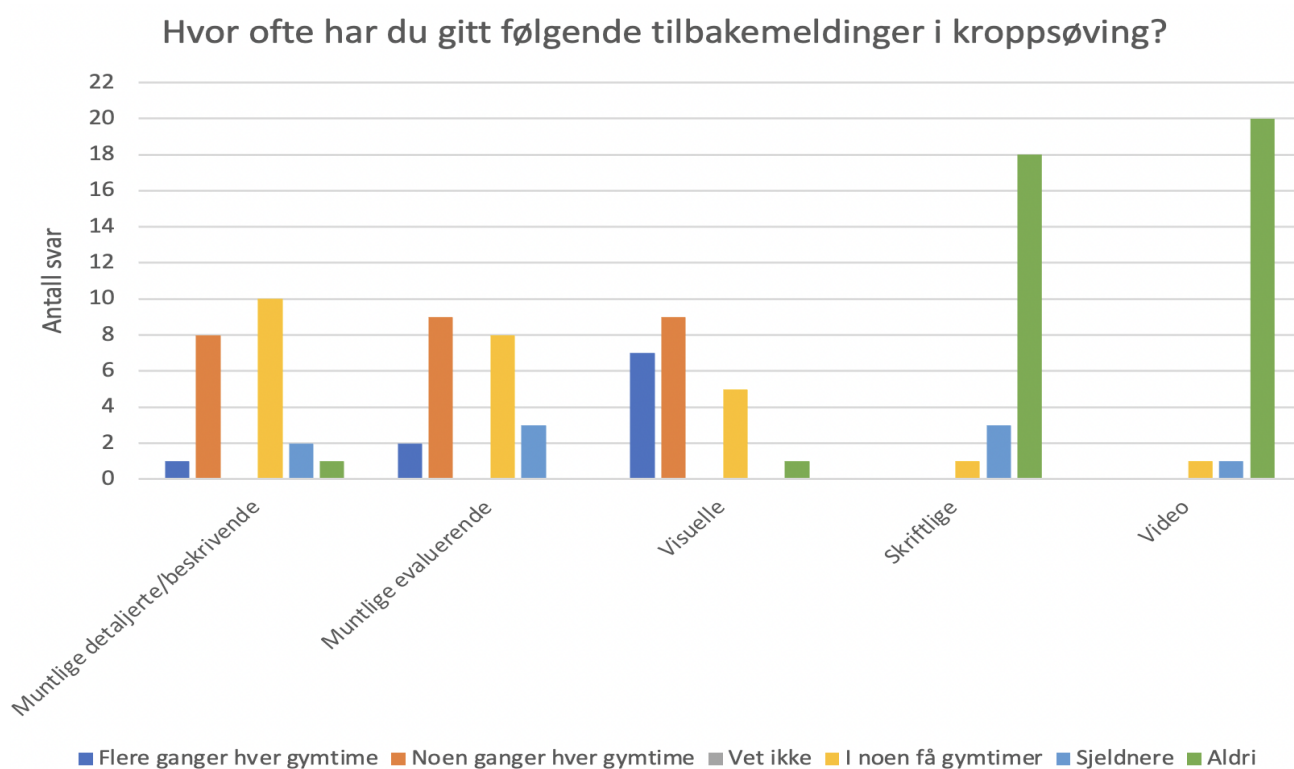


**Figur 4:** Hvor enig er du i følgende påstander om ros i kroppsøving?



## 5.6 Hva slags tilbakemeldinger blir gitt?

Videre i spørreundersøkelsen spurte jeg respondentene om hvor ofte de hadde gitt ulike typer tilbakemeldinger i løpet av det nye semesteret. Funnene viser at 20 av respondentene aldri hadde tatt i bruk tilbakemeldinger i form av video. 18 av respondentene hadde heller aldri gitt skriftlige tilbakemeldinger i løpet av det nye semesteret. På de muntlige detaljerte/beskrivende tilbakemeldinger hadde en gitt dette i flere ganger hver gymtime, åtte hadde gjort dette noen ganger hver gymtime, ti i noen få gymtimer, to sjeldnere og en aldri. På de muntlige evaluerende tilbakemeldingene hadde to gitt dette flere ganger hver gymtime, ni i noen ganger hver gymtime, åtte i noen få gymtimer og tre sjeldnere. Når det kommer til de visuelle tilbakemeldingene viste det seg til at syv respondenter hadde gitt dette flere ganger hver gymtime, ni noen ganger hver gymtime, fem i noen få gymtimer og en aldri.

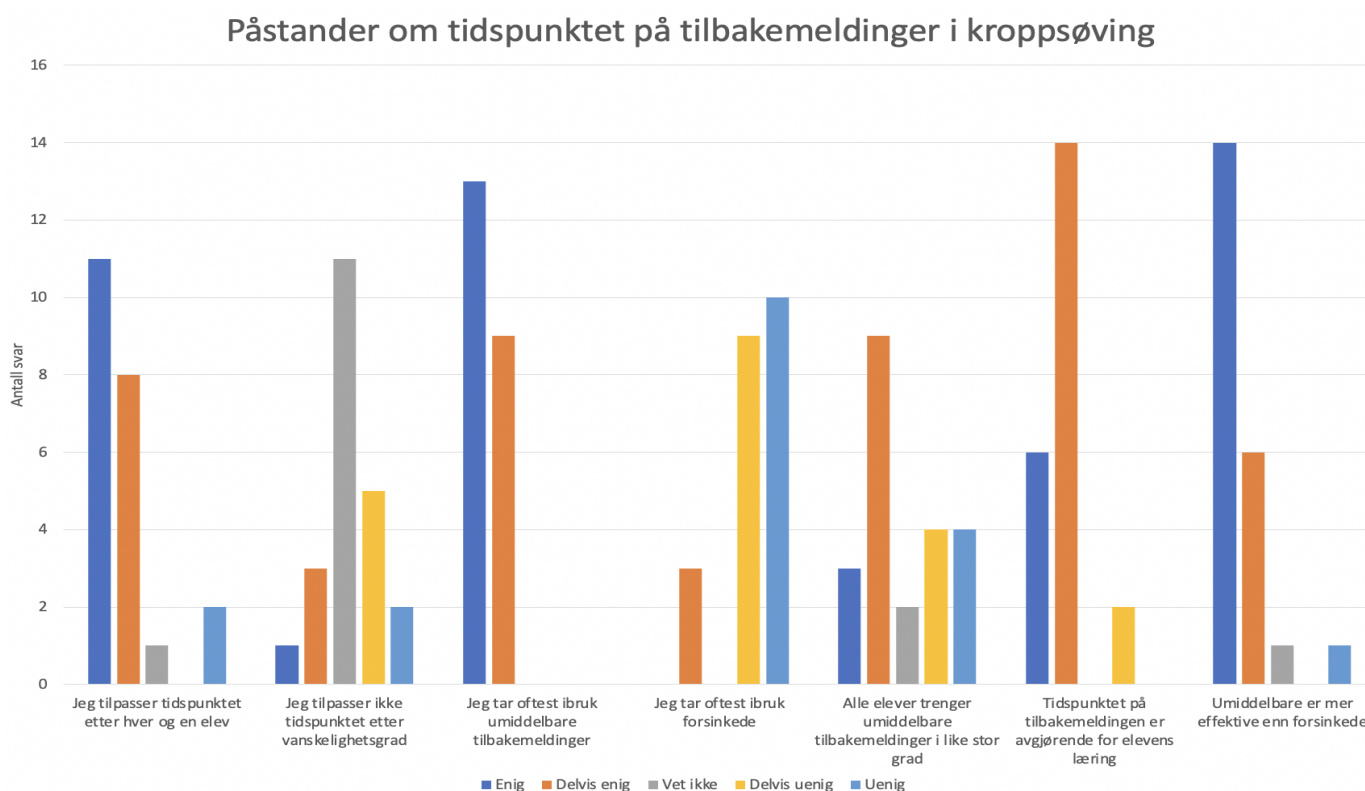


**Figur 5:** Hvor ofte i løpet av det nye semesteret har du gitt følgende tilbakemeldinger i kroppsøving?

## 5.7 Tidspunkt på tilbakemeldinger

Det siste temaet i min spørreundersøkelse handlet om tidspunktet på tilbakemeldingene lærerne ga i sin kroppsøvningsundervisning. Her la jeg inn syv ulike påstander som respondentene skulle stille seg i forhold til fra “enig” til “uenig”.

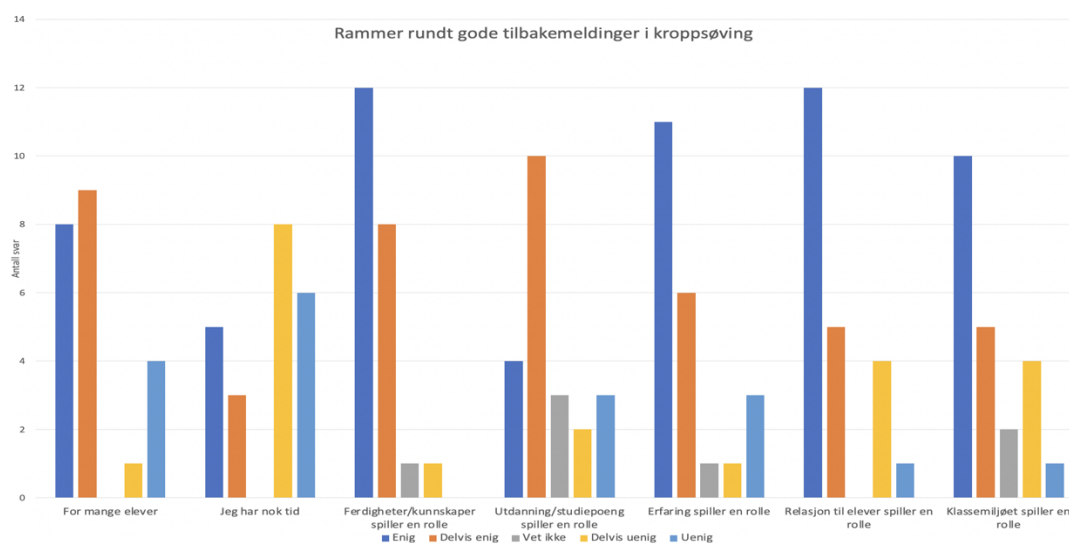
På påstanden om respondentene tilpasset tidspunktet etter hver og en elev svarte elleve respondenter enig, åtte var delvis enig, en svarte vet ikke og to var delvis uenig. På påstanden om at respondentene ikke tilpasser tidspunktet etter vanskelighetsgrad svarte en enig, tre var delvis enig, elleve svarte vet ikke, fem var delvis uenig og to var uenig. 13 respondenter sa seg enig at de oftest tok i bruk umiddelbare tilbakemeldinger og ni var delvis enig. Om respondentene oftest tok i bruk forsinkede tilbakemeldinger var 19 av 22 respondenter delvis uenig eller uenig.



**Figur 6:** Hvor enig er du i følgende påstander om tidspunktet i kroppsøving?

## 5.8 Rammer og tilbakemeldinger

I spørreundersøkelsen var det også noen spørsmål som ville undersøke rammene rundt det å gi gode tilbakemeldinger i kroppsøving. Her skrev jeg syv påstander som respondentene skulle svare på, og alternativene var fra enig til uenig. Her viser det til at 17 respondenter var enig eller delvis enig i at de hadde for mange elever til å gi alle elevene gode tilbakemeldinger. Videre var det 14 respondenter som sa seg delvis uenig eller uenig i at de hadde nok med tid til å gi alle gode tilbakemeldinger. Flere detaljer kan ses i diagrammet.



**Figur 7:** Rammer rundt det å gi gode tilbakemeldinger i kroppsøving.

Innenfor samme tema skulle også respondentene svare på hva som var hovedårsaken til at de ikke får gitt nok gode tilbakemeldinger i kroppsøving. Her skulle respondentene velge et alternativ, og det er 22 svar. Funnene viser at det med tid og antall elever er det som er de største hovedårsakene til at respondentene ikke får gitt nok gode tilbakemeldinger i kroppsøving. Ti respondenter hevder at det er tid, og syv respondenter hevder at det er for mange elever. Samtidig var det to respondenter som hevdet at de gir nok gode tilbakemeldinger i kroppsøving.

## 6.0 Diskusjon

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvilken tilbakemeldingspraksis et utvalg kroppsøvingslærere har på 5-7 trinn. Her har det blitt gjennomført en spørreundersøkelse, hvor 22 respondenter deltok. I diskusjonsdelen vil det bli diskutert rundt hvilken praksis disse kroppsøvingslærerne har. Her vil funnene fra spørreundersøkelsen bli diskutert opp mot relevant forskning og teori, og de ulike temaene i dette kapittelet vil sammen gi et overordnet blikk på hvilken tilbakemeldingspraksis respondentene har hatt i løpet av det nye semesteret.

### 6.1 Betydningen av tilbakemeldinger for elever

Før det ble stilt spørsmål som skulle få frem hvordan respondentene gjennomførte sin tilbakemeldingspraksis, ble det stilt spørsmål som skulle gi et innblikk i hvor stor betydning respondentene følte at tilbakemeldinger hadde for elevene i faget på ulike områder.

Funnene fra spørreundersøkelsen viser at 20 av 22 respondenter følte at deres tilbakemeldinger i kroppsøving hadde stor eller svært stor betydning for elevenes motivasjon i faget. Dette er lærernes egne tanker, og det er ikke sikkert at det føles slik i praksis for elevene. Som Hattie (2013) påpeker anser lærerne de tilbakemeldingene de gir som mye mer verdifulle enn hva elevene gjør. Samtidig er motivasjon for læring et viktig mål med vurderingen (Thronsen, 2011, s. 165), og som både Hattie (2013) og Gamlem (2022) nevner kan tilbakemeldinger være med på å øke elevenes motivasjon. På den andre siden vises det til forskning som tyder på at tilbakemeldinger derimot har mindre effekt på elevenes motivasjon (Wisniewski et al., 2021). Her peker Wisniewski med fler (2021) på at tilbakemeldinger er mer effektive for kognitive og fysiske resultater. Samtidig kan tilbakemeldinger ha en negativ effekt på elevens motivasjon når de er negative, kontrollerende og lite informative (Ryan & Deci, 2000; referert i Wisniewski et al., 2020, s. 12).

Når det kommer til betydningen for elevenes trivsel i faget, viser funnene at respondentene hadde varierte tanker, men samtidig tyder det på at et flertall følte at det hadde “svært stor betydning” eller “stor betydning”. Dette kan trekkes opp mot det Nordahl (2005) sier om

tilbakemeldinger. Positive tilbakemeldinger, ros, støtte og oppmuntring er viktig både for barn og voksne (Nordahl, 2005, s. 117). Dette dreier seg om behovet for anerkjennelse og er et grunnleggende behov for alle mennesker (Nordahl, 2002; sitert i Nordahl, 2005, s. 117). Tveit (2012) påpeker også at tilbakemelding i form av ros kan være med på å skape trivsel for elevene.

Funnene fra studien viser til at respondentene følte at tilbakemeldingene de ga hadde størst betydning for det å skape gode relasjoner i faget. 13 respondenter svarte at det hadde en svært stor betydning og ni følte det hadde stor betydning. Her kommer det selvfølgelig an på hva slags tilbakemeldinger lærerne gir i sin undervisning, men som funnene viser er ros en stor faktor i respondentenes tilbakemeldingspraksis. Dette kan trekkes opp mot Tveit (2012), som hevder at ros kan være relasjonsbyggende. Nordahl (2005) hevder også at en kan skape en relasjon i skolen ved å se elevene, og å gi tilbakemeldinger ved å ta i bruk øyekontakt, et klapp på skulderen, humor, og personlige kommentarer om noe som er viktig for barnet (Nordahl, 2005, s. 116). Hvis disse tilbakemeldingene så fører til en bedre relasjon mellom lærer og elev, vil elevene som Nordahl (2005) nevner vurdere undervisningen mer positivt og trives bedre på skolen.

Videre i diskusjonsdelen vil det bli diskutert rundt lærernes tilbakemeldingspraksis i kroppsøving. Samtidig så kan spørsmålene som nylig er blitt diskutert være med på å legge til rette for hvilken tilbakemeldingspraksis respondentene har hatt i løpet av det nye semesteret.

## 6.2 Hva skal tilbakemeldinger føre til?

Videre vil det bli diskutert rundt det åpne spørsmålet “Hva skal dine tilbakemeldinger i kroppsøving føre til?” Her viser funnene 21 forskjellige svar, og det er mange likheter å finne, samtidig som at det også er mange ulikheter. Det kan tyde på at respondentene har ulike formål med sine tilbakemeldinger i kroppsøving, noe som er i tråd med det Gamlem sier om at lærere ser på begrepet “tilbakemelding” ulikt, og at det gjøres forskjellig fra skole til skole (Gamlem, 2022, s. 20).

Innenfor temaet “*mestring og ferdighetsutvikling*”, ble 11 svar fra respondentene plassert, og dette vil si halvparten av respondentene. Det at svært mange av respondentene nevner

*mestring*, kan trekkes opp mot at Throndsen (2011) påpeker at tilbakemeldinger med fokus på *mestring* bør gis i alle fag og inngå som en viktig del av undervisningen i disse fagene.” (Throndsen, 2011, s. 172).

En respondent har følgende svar “At elevene skal forme et ønske om å bli/prestere bedre”, og dette kan trekkes opp mot Gamlem (2022) som hevder at tilbakemeldinger kan være med på å skape *mestringsforventninger*. Dette formålet kan også knyttes opp til Throndsen (2011). Hvis læreren får elevene til å mestre samtidig som at de får en sterkere tro på egen *mestring*, blir dette sett på som et viktig aspekt ved *motivasjon*. (Throndsen, 2011, s. 171). Elever som har forventninger om at de vil lykkes med noe, velger ofte mer utfordrende oppgaver som de kan lære av, økt utholdenhet, og tar i bruk hensiktsmessige læringsstrategier (Throndsen, 2011, s. 171).

Flere av respondentene skriver at tilbakemeldingene skal føre til en *mestring* for elevene, enten om det er i faget generelt eller motoriske ferdigheter. Dette kan knyttes opp mot Ramaprasad sin forståelse av begrepet tilbakemelding, som går ut på at tilbakemeldingene skal redusere gapet mellom der eleven “er” og der han eller hun “er ment å være” (Ramaprasad, 1984, referert i Sadler, 1989, s. 120). En respondent har som formål med sine tilbakemeldinger at de skal “Hjelpe elever med å utvikle og forbedre motoriske evner”. Dette formålet kan trekkes opp mot hva Shute (2007) hevder er hovedformålet med formative tilbakemeldinger er. Her er målet å forbedre læring, prestasjoner eller begge deler ved å skape nøyaktige og målrettede begrepsoppfatninger og ferdigheter (Shute, 2007, s. 175). Denne tilbakemeldingen kan også støttes av forskningsprosjektet til Zhou med fler (2021). Her påpeker de at forskningslitteraturen på feltet om tilbakemeldinger i kroppsøving viser til at tilbakemeldinger spiller en avgjørende rolle for elevenes ferdigheter (Zhou et al., 2021, s. 1). På samme tid som flere forskere hevder det er bra at en fokuserer på *mestring* i sine tilbakemeldinger, hevder Throndsen (2011) at det ofte blir fokus mot mangel på *mestring* hos elevene i skolen. Hvis elevene gang på gang får tilbakemeldinger som legger vekt på egen udugelighet, kan det ødelegge forventningene til elevene om å lykkes (Throndsen, 2011, s. 171). Så måten tilbakemeldingen blir oppfattet på kan da være med på å styrke eller undergrave elevenes *motivasjon* for læring (Throndsen, 2011, s.172).

Ordet *motivasjon* blir nevnt av syv respondenter, samtidig som at flere trekker inn ord for *glede*. Dette kan trekkes inn mot det Gamlem (2022) nevner at tilbakemeldinger kan føre til. Tilbakemeldinger kan være en effektiv påvirkningsfaktor for å skape *motivasjon* og læringsglede (Gamlem, 2022). Hattie (2013) påpeker også at tilbakemeldinger kan være

motiverende for elever, slik at det blir lagt inn mer innsats eller ferdigheter (Hattie, 2013, s. 168).

### 6.3 Innholdet i tilbakemeldingene

Videre i denne diskusjonsdelen vil det bli sett på innholdet i respondentenes sine tilbakemeldinger i løpet av det nye semesteret. Som Throndsen (2011) understreker er innholdet i tilbakemeldingen svært avgjørende, og innholdet i tilbakemeldingene til respondentene vil i stor grad gi et innblikk i hvilken tilbakemeldingspraksis respondentene har hatt det siste semesteret. I spørreundersøkelsen ble respondentene spurt om seks spørsmål og det ble lagt frem seks påstander som skal være med å gi et innblikk i hva og hvordan respondentene tenkte om innholdet i sine tilbakemeldinger. I de neste avsnittene vil de viktigste funnene bli diskutert opp mot relevant forskning og teori.

#### 6.3.1 Spørsmålene om innholdet i tilbakemeldingene

Før de seks første spørsmålene ble respondentene spurt om følgende spørsmål. “Hvor ofte i løpet av det nye semesteret (fra januar) har du gitt tilbakemeldinger med følgende innhold i kroppsoving?” Nedenfor var det seks ulike tilbakemeldinger som var beskrevet.

Respondentene hadde en mulighet til å velge mellom svaralternativene: Flere ganger hver gymtime, noen ganger hver gymtime, i noen få gymtimer, sjeldnere, aldri og vet ikke. På alle de seks spørsmålene var det en stor variasjon i svarene til respondentene, og så å si alle svaralternativene ble valgt på hvert spørsmål. Her kan det virke som at respondentene gir tilbakemeldinger med svært ulikt innhold fra respondent til respondent.

Den første typen tilbakemelding respondentene skulle ta stilling til var “Tilbakemeldinger som informerer elevene om hvor dem skal”. Ved å se på svarene til respondentene tyder det på en variert praksis. To respondenter hevder å gi slike tilbakemeldinger “flere ganger hver gymtime”, åtte respondenter gjør det “noen ganger hver gymtime”, seks i “noen få gymtimer”, tre “sjeldnere”, to “aldri” og en som svarte “vet ikke”. De respondentene som hevder at de har gitt slike tilbakemeldinger relativt ofte, kan særlig støttes opp av Hattie og Timperley (2007) og Utdanningsdirektoratet (2022a). Det at elevene vet hvor de skal i sin læring er det første spørsmålet Hattie og Timperley mener at lærerne må gi tilbakemelding på (Hattie & Timperley, 2007, s. 88). Utdanningsdirektoratet (2022a) er enig med Hattie og

Timperley og trekker også frem viktigheten av dette. Det at elevene får veiledende informasjon om hvor dem skal videre, hevder også Shute (2007) er avgjørende i en god tilbakemelding, og det er viktig at læreren tilpasser tilbakemeldingene etter hver og ens elev evner (Shute, 2007, s. 177). Elever er på forskjellig plass i sin læring, og noen elever har høyere mål enn andre. Derfor er det svært viktig at læreren tilpasser målene. En elev kan her gi opp hvis tilbakemeldingen ikke er tilpasset godt nok (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Samtidig så har alle elevene en rett til å få tilbakemeldinger som kan være med på å øke kompetansen og vite hva som forventes av dem (Opplæringsloven, 2020).

Så en oppsummering her er at flere forskere og Utdanningsdirektoratet mener at elevene trenger å få tilbakemeldinger som forteller dem om hvor de skal videre i sin læring (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2007; Utdanningsdirektoratet, 2022a). På samme tid så viser respondentene til en variert praksis rundt dette spørsmålet. Enkelte respondenter har gjort dette flere ganger, samtidig som at to aldri har gitt slike tilbakemeldinger.

Den andre formen for tilbakemelding respondentene skulle ta stilling til var “Detaljerte tilbakemeldinger som forteller hvordan elevene skal nå et mål”. Dette spørsmålet kan minne litt om det første spørsmålet, men her skal lærerne spesifikt gi tilbakemelding om hvordan de skal nå et mål, samtidig som at tilbakemeldingen skal være detaljert. I spørreundersøkelsen er svarene til respondentene også her ganske variert. Hele ti respondenter hevder å ha gjort dette i “noen få gymtimer”, to gjorde det “flere ganger hver gymtime”, fire gjorde det “noen ganger hver gymtime”, fire gjorde det “sjeldnere” og to gjorde det “aldri”. Så flertallet hevder at dette er noe de har gjort flere ganger i løpet av det nye semesteret, samtidig som at det er andre respondenter som ikke har gjort det i det hele tatt. De respondentene som svarte at de har gjort dette opptil “flere ganger hver gymtime”, kan gi positive utslag for elevene, for Gamlem (2022) hevder at elevene trenger detaljerte tilbakemeldinger for å komme videre i sin læringsprosess, samtidig som at Throndsen (2011) hevder at slike tilbakemeldinger kan hjelpe elevene til å holde seg på rett spor.

De respondentene som har gitt detaljerte tilbakemeldinger relativt ofte, kan også støttes opp med forskning gjort av Shute (2007) og Wisniewski med fler (2021). Shute (2007) hevder at hvis en tilbakemelding skal styrke læring, så må den være utdypende, hvor eleven får vite hva som skal gjøres, hvordan og hvorfor det skal gjøres (Shute, 2007, s. 177).



Wisniewski med fler (2020) hevder at en tilbakemelding er mer effektiv jo mer informasjon den inneholder, og her hevdes det at effekten er svært stor, og at elevene har nytte av å forstå hvorfor de har gjort feil og hva som skal til for å unngå dem, fremfor at de bare får vite at det er feil (Wisniewski et al., 2020, s. 12).

Det at svært mange av respondentene kobler tilbakemeldingene opp mot mål kan støttes av Shute (2007) og Gamlem (2022). Shute (2007) er tydelig på at en bør gjøre dette hvis det er mulig, og påpeker at tilbakemeldingene må klargjøre målene og prøve å fjerne eller redusere usikkerhet på hva som skal oppnås for å nå målet (Shute, 2007, s. 177). Gamlem (2022) er også tydelige på at gode tilbakemeldinger er nødt til å stå i relasjon til et mål (Gamlem, 2022, s. 78), og hvis respondentene har elever som ønsker å nå ulike mål, kan målene være en form for drivkraft som kan opprettholde og skape motivasjon for videre læring (Thronsen, 2011, s. 173). På samme tid som flere hevder at lærerne bør gi detaljerte tilbakemeldinger må de passe på at de ikke blir for komplekse (Shute, 2007, s. 177). Som Dylan (2011) nevner bør tilbakemeldingene her være så enkle som mulig, og ikke legge for mange føringer slik at elevene ikke trenger å tenke selv (Dylan, 2011).

Samlet sett så er det svært mange av respondentene som i sin tilbakemeldingspraksis har gitt detaljerte tilbakemeldinger som forteller hvordan elevene skal nå et mål. Dette kan støttes av ulik forskning, men samtidig så er det viktig å påpeke at enkelte respondenter aldri har gitt slike tilbakemeldinger. Ti av respondentene svarte at de hadde gitt slike tilbakemeldinger i noen få gymtimer, og det er umulig å anslå et tall i hvor mange ganger dette har blitt gjort.

Den tredje formen for tilbakemelding som skal gi et innblikk i respondentenes tilbakemeldingspraksis er “detaljerte tilbakemeldinger som forteller om veien videre”. Om veien videre menes det med hva eleven skal lære etter at de har fullført eller nådd et mål. Funnene fra spørreundersøkelsen viser også her at det var svært varierende blant respondentene i hvor ofte de hadde gitt slike tilbakemeldinger i løpet av det nye semesteret. Her hadde hele ti respondenter kun gitt slike tilbakemeldinger i “noen får gymtimer”, samtidig som at noen hadde gitt det oftere og andre sjeldnere. De som har gitt slike tilbakemeldinger flere ganger kan særlig støttes av det Utdanningsdirektoratet (2022a) påpeker. Tilbakemeldinger som peker fremover på elevenes læring er viktig, men dette har

størst effekt hvis det er en del av den daglige opplæringen og tilpasset til hver og en elev (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

Hattie og Timperley (2007) er også svært positive til slike tilbakemeldinger, og hevder at ved å gi elevene større utfordringer og mer informasjon som skaper en dypere forståelse for elevene, kan dette ha en stor effekt på elevenes læring (Hattie & Timperley, 2007, s. 90). Her hevder de at slike tilbakemeldinger kan ha noen av de største effektene på læring (Hattie & Timperley, 2007, s. 90), samtidig som at det kan være positivt for elevenes motivasjon (Thronsen, 2011).

Under tilbakemeldingen “Tilbakemeldinger som forteller elevene hva de mestrer”, viser det seg til en høyere hyppighet blant respondentene. Her svarte fire respondenter at de gir “flere ganger hver gymtime”, ni gjorde dette “noen ganger hver gymtime” og ni “i noen gymtimer”. Dette er den tilbakemeldingen som flest respondenter svarte at de ga oftest, noe som er positivt i forhold til opplæringsloven. Elevene har en rett til å få vite hva de mestrer i de ulike fagene i skolen (Opplæringsloven, 2020). Det at elevene får tilbakemeldinger på hva de mestrer og opplever mestring støttes også opp av Thronsen (2011). Det at elevene opplever mestring i læringssituasjoner er særlig viktig for å opprettholde elevenes forventninger og at det er mulig å lykkes med ulike læringsoppgaver (Thronsen, 2011, s. 171). På samme tid så søker elever ofte svar på hvordan det går med dem, men det er ikke alltid de ønsker svarene velkommen (Hattie & Timperley, 2007, s. 89). Som læreplanen i kroppsøving henviser til, skal læreren være i dialog med elevene om deres utvikling i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2020), og derfor er læreren nødt til å gi tilbakemeldinger når de mestrer noe samtidig som når de ikke mestrer noe.

Funnene fra spørreundersøkelsen tyder på at et flertall av respondentene har tatt i bruk korrektive tilbakemeldinger i flere av sine kroppsøvingstimer i løpet av det nye semesteret. Samtidig så er svarene til respondentene jevnt spredd på hvor mange ganger dette har blitt gjort. Det at nesten alle respondentene har gitt dette opptil flere ganger i løpet av det nye semesteret, kan støttes opp med at Hattie og Timperley (2007) hevder at korrektive tilbakemeldinger er den vanligste formen for tilbakemelding. Ved denne metoden får en ikke

vite hva respondentene har lagt vekt på i sine korrektive tilbakemeldinger, men en får kun vite i hvor mange gymtimer dette har blitt gjort.

### 6.3.2 Påstander om innholdet i tilbakemeldingene

I de neste avsnittene vil det være en fortsettelse på å se på innholdet i respondentenes tilbakemeldingspraksis. Her vil det bli diskutert rundt funnene på ulike påstander fra spørreundersøkelsen, som omhandlet innholdet i tilbakemeldinger i kroppsøving. Også her tyder det på at respondentene utøver en svært ulik tilbakemeldingspraksis fra respondent til respondent.

15 av respondentene var “enig” eller “delvis enig” i at deres tilbakemeldinger alltid hadde et faglig innhold, noe som kan støttes av Utdanningsdirektoratet (2022a), som påpeker at tilbakemeldingene i skolen skal ha fokus på et faglig innhold, samtidig som at det skal forankres i læreplanen. Dette stiller Hattie og Timperley seg bak, hvor de får frem at tilbakemeldinger kun er læringsfremmende når de er rettet mot en læringskontekst (Hattie & Timperley, 2007, s. 82).

Videre viser funnene fra spørreundersøkelsen at 15 av respondentene er "enig" eller “delvis enig” om at de var i dialog med alle elever om deres utvikling i kroppsøving. Samtidig viste det seg at syv respondenter var “uenig” eller delvis "uenig" i denne påstanden. Lignende resultater vises i forskningen til Constantinides (2022). Her fikk ikke alle elevene tilbakemeldinger (Constantinides, 2022, s. 10). En faktor man må tenke på her er at en elev kan anta at en måte å gjøre noe på er riktig, selv om det kanskje ikke er det (Constantinides, 2022, s. 10). Samtidig så er det viktig at respondentene og lærerne ute i kroppsøvingfaget gjør dette så godt det lar seg gjøre, for dette står nedskrevet i undervisvurdering under kompetansemålene i kroppsøving og i opplæringsloven 3-10 (Kunnskapsdepartementet, 2020; Opplæringsloven, 2020).

Det viser seg også i funnene at fem av respondentene var usikre på om de ga tilbakemeldinger som kan hjelpe dem å utvikle læringsstrategier i løpet av det nye semesteret. På samme tid var det enkelte som sa seg enig i at de hadde gjort dette, og noen sa seg uenig. Tilbakemeldinger som kan hjelpe elever med å utvikle læringsstrategier skjer i Hattie og Timperleys tilbakemeldingsmodell i prosessnivået (Hattie & Timperley, 2007, s. 93). De

respondentene som sa seg enig at dette hadde blitt gjort, kan i noen grad støttes ved forskningen til De Meester med fler (2021).

Her undersøkte de hvilke tilbakemeldinger som var mest effektive når elevene feilet under vanskelige motoriske øvelser (De Meester et al., 2021). Her ga de flere forskjellige tilbakemeldinger, men forskerne er tydelige på at det var de prosessorienterte tilbakemeldingene som fungerte best (De Meester et al., 2021, s. 232).

Utdanningsdirektoratet er også svært tydelige på at elevene skal være involvert i vurderingsarbeidet som blir gjort i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Dette kan støttes av Potdevin med fler (2018), som viser til resultater som var svært positive. Elevene fikk med hjelp av en egenvurderingsoppgave og videotilbakemelding bedre motivasjon, evner til å vurdere seg selv og motoriske ferdigheter (Potdevin et al., 2018, s. 570). Samtidig så viser funnene fra undersøkelsen en svært variert praksis på påstanden om at de gir tilbakemeldinger som involverer elevene. Her svarte åtte respondenter “vet ikke” på om de gir tilbakemeldinger som gjør dette, samtidig som at noen sa seg “enig” og andre “uenig” på at de hadde gjort dette i løpet av det nye semesteret. De respondentene som hevder at de har gitt tilbakemeldinger som involverer elevene, kan særlig støttes av Utdanningsdirektoratet (2022c). Her hevdes det at å reflektere over egen faglige utvikling og læring er en svært viktig faktor for det å lære (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Videre vil elevene ved å være involvert bli mer bevisst og reflektert over hvor de er i sin læring, hvor de skal og hvordan de best kan komme dit (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Svarene til respondentene kan tyde på at respondentene er forskjellige og utøver og reflekterer over egen tilbakemeldingspraksis på ulike måter.

Oppsummert så har innholdet i tilbakemeldingene til respondentene vært svært varierende på alle spørsmålene fra spørreundersøkelsen. Enkelte respondenter har gitt tilbakemeldinger med ulikt innhold opptil flere ganger, og noen har gjort det svært sjeldent. Elevene skal få tilbakemeldinger, men som Hattie nevner kan det være villedende og gi mange tilbakemeldinger (Hattie, 2013, s. 177). Lærerne må også her tenke på om tilbakemeldingene faktisk blir mottatt av elevene (Hattie, 2013, s. 177).

Som Gamlem (2022) nevner er kvaliteten på tilbakemeldingen avgjørende for om det kan styrke elevens læring og utvikling, og flere respondenter hevder å ha gitt tilbakemeldinger med innhold som flere forskere hevder at er avgjørende i en god tilbakemelding.

Tidsaspektet og antall elever er en mulighet for at det er en variert tilbakemeldingspraksis blant respondentene og hvorfor de har svart som de har svart. 17 respondenter hevder de har

for mange elever, og 14 respondenter hevder at de ikke har nok med tid til å gi nok gode tilbakemeldinger. Her kan også forskningen til Constantinides (2022) trekkes inn i noen grad. Han påpeker at jo lenger erfaring en lærer hadde, jo lettere var det å gi spesifikke tilbakemeldinger (Constantinides, 2022). Lignende resultater kan vises til i denne studien hvor 11 respondenter sa seg enig i at erfaring hadde noe å si for om det ble gitt gode tilbakemeldinger. Som Gamlem (2022) nevner dreier gode tilbakemeldinger seg om at lærere og elever gjennom samhandling skal øke og utvikle forståelsen, ferdigheter og kunnskaper (Gamlem, 2022, s. 76). Hvis en har flere elever å forholde seg til og lite med tid, kan det være en mulig faktor for om man får tenkt på å gi gode tilbakemeldinger. Og som Utdanningsdirektoratet (2022a) nevner, er måten lærere gir og tenker på sine tilbakemeldinger i fag svært avgjørende for elevenes forutsetninger for å lære.

#### 6.4 Ros i kroppsøvningsfaget

I denne delen av oppgaven vil funnene om bruken av ros i kroppsøvningsundervisningen bli diskutert. Personlig ros i skolen er noe flere forskere har undersøkt, og det er mye uenighet om hva slags effekt det har på læring i skolen. Hattie og Timperley (2007) hevder at ros har lavere effekt på læring enn andre former for tilbakemelding, men derimot så viser funnene fra studien at ros er en stor del av respondentenes tilbakemeldingspraksis. I spørreundersøkelsen svarte respondentene på følgende påstand, “Ros er en stor faktor i min tilbakemeldingspraksis i kroppsøving”. Her svarte 20 av 22 respondenter at de er enig eller delvis enig i denne påstanden. Dette kan kobles opp mot at Hattie og Timperley (2007) hevder at ofte blir brukt i klassesituasjoner. Siden ros var en så stor faktor i nesten alle respondentene sin tilbakemeldingspraksis, ble *ros i kroppsøvningsfaget* et eget delkapittel i denne studien, siden dette spiller en svært stor del i hvilken tilbakemeldingspraksis respondentene har.

På påstandene om at “elever blir motivert av ros” og “ros kan bedre en relasjon” hadde svært mange av respondentene like tanker. 16 respondenter var “enig” i at elever ble motivert av ros, og 17 respondenter var “enig” i at ros kan bedre en relasjon. Dette kan kobles opp mot det Tveit (2012) sier om ros. Ros kan være med på å øke elevenes selvfølelse og styrke elevenes selvtillit (Tveit, 2012, s. 12), samtidig som at det kan være relasjonsbyggende (Tveit, 2012, s. 12). Wisniewski med fler (2021) hevder derimot at ros har lav effekt, og

Hattie og Timperley (2007) påpeker at ros ofte har ganske lite informasjon om oppgaven, som videre fører til at elevenes motivasjon sjeldent vil øke (Hattie & Timperley, 2007, s. 96). Annen forskning hevder også at for mye ros kan føre til et økt press om å prestere, og hvis det ikke er basert på faglige prestasjoner vil det undergrave motivasjonen til elevene (Hartberg et al., 2012, s. 25-26).

På påstanden fra spørreundersøkelsen “Jeg tilføyer ofte personlig ros i en faglig tilbakemelding”, tyder det på at et stort flertall av respondentene har gjort dette relativt ofte i løpet av det nye semesteret. 20 respondenter er “enig” eller “delvis enig” om at dette er noe de ofte har gjort. Det å blande ros og faglig tilbakemelding er derimot flere forskere negative til. Hattie og Timperley hevder at ros inneholder for lite informasjon om oppgaven som skal gjøres, og derfor vil det avlede oppmerksomheten bort fra oppgaven (Hattie & Timperley, 2007, s. 96). Videre hevder Hattie (2013) at for at rosen skal få mest effekt må en holde ros og tilbakemeldinger hver for seg, hvis ikke kan rosen ta vekk budskapet i tilbakemeldingen (Hattie, 2013, s. 176). På den andre siden så viser Zhou med fler (2021) frem til forskning som viser at en kombinasjon av informasjons- tilbakemelding sammen med ros er bra i elevenes ferdighetslæring, fremfor om man kun bare ga ros (Zhou et al., 2021, s. 10). Elever kan også føle på å bli avhengige av å få ros for å engasjere seg i skolen (Hattie, 2013, s. 176), noe som flere respondenter viser seg enige til. 16 respondenter er “enig” eller “delvis enig” med påstanden “Jeg har elever som trenger ros for å prestere”.

Så oppsummert viser respondentene til en stor grad av enighet i at ros er en avgjørende faktor i deres tilbakemeldingspraksis. Forskere er veldig delte rundt det å bruke ros i skolen og i kroppsøvingfaget, og her pekes det både på positive og negative sider.

## 6.5 Hva slags tilbakemeldinger gir respondentene

I de neste avsnittene vil det bli lagt frem og diskutert hva slags tilbakemeldinger respondentene har gitt i kroppsøving i løpet av det nye semesteret. Funnene vil blant annet bli diskutert opp mot tidligere funn gjort av andre forskere på dette feltet i tilbakemeldinger i kroppsøving. I spørreundersøkelsen ble det lagt frem fem forskjellige typer tilbakemeldinger som respondentene skulle svare hvor ofte de hadde brukt i sin undervisning i løpet av det nye semesteret. Etter de fem tilbakemeldingene fikk også respondentene en mulighet til å skrive

med egne ord på andre måter de har gitt tilbakemeldinger i faget. Hva slags måte respondentene har gitt tilbakemeldinger på i det nye semesteret, vil i stor grad gi et innblikk i hvilken tilbakemeldingspraksis respondentene har hatt dette semesteret.

Den første tilbakemeldingen som skal bli diskutert er den formen for tilbakemelding som viste seg å være svært lite brukt i respondentenes sine kroppsøvingstimer i løpet av det nye semesteret, og det var video-tilbakemeldinger. I resultatdelen vises det til at 20 av 22 respondenter aldri har tatt i bruk dette i løpet av det nye semesteret.

20 av respondentene hevdet i et tidligere delkapittel at tilbakemeldingene har stor betydning for elevenes motivasjon i faget, og hvis lærerne vil påvirke elevenes motivasjon kan et mulig verktøy ifølge Potdevin med fler (2018) og O’Loughlin med fler (2013) være ved å ta i bruk video tilbakemeldinger. Her hevdes det at video tilbakemeldinger kan føre til en økt motivasjon for elevene i faget (Potdevin et al.,2018; O’Loughlin et al., 2013). Samtidig er det flere argumenter som kan understreke at denne formen for tilbakemelding er noe en kan ta i bruk i større grad. Funnene viser at 15 av respondentene føler at tilbakemeldingene har svært stor eller stor betydning for elevenes motoriske ferdigheter i faget, og hvis respondentene vil gi tilbakemeldinger som bedrer dette, kan en ifølge Potdevin med fler (2018) gi tilbakemeldinger i form av video. O’Loughlin med fler (2013) hevder også at dette kan forbedre ferdighetsutførelsen til elevene. Det kan være flere årsaker til at denne formen for tilbakemelding har blitt svært lite brukt av respondentene i løpet av det nye semesteret. For det første så viser forskningen til Kok med fler (2019) at video-tilbakemeldinger ikke har noe mer effekt enn tradisjonell veiledning fra lærer. Samtidig så er tidsaspektet på undersøkelsen en mulig faktor. Flere av respondentene hadde kun en måned å se tilbake til, og tilbakemelding i form av video kan være tidkrevende å gjennomføre. Dette kan understrekes med at ti av respondentene hevder at årsaken til at de ikke får gitt nok gode tilbakemeldinger i kroppsøving er tid.

Funnene fra spørreundersøkelsen viser til at respondentene var svært forskjellige når det kommer til om de har gitt “muntlige evaluerende tilbakemeldinger”. Noen hevder å ha gjort dette opptil flere ganger hver gymtime, samtidig som at andre har gjort dette sjeldnere. De respondentene som hevder at dette har blitt gitt sjeldnere kan støttes opp av forskningen til Gamlem (2022). Hun er noe skeptisk til evaluerende tilbakemeldinger, og påpeker at denne formen for tilbakemelding har liten effekt på læring (Gamlem, 2022). Ved denne metoden får en ikke vite hva respondentene legger vekt på i sine evaluerende tilbakemeldinger, men

Gamlem påpeker at slike tilbakemeldinger kan fortelle elevene om hvordan de mestrer noe i forhold til andre elever, og at det kan si om eleven har gjort noe riktig eller feil (Gamlem, 2022, s. 37). Gamlem (2022) påpeker videre at evaluerende tilbakemeldinger kan ha negativ virkning på elevene, fordi her får ikke elevene informasjon om hvordan de skal bli bedre på noe (Gamlem, 2022, s. 37).

Shute (2007) er også noe skeptisk til tilbakemeldinger som verifiserer et resultat. Hvis den lærende får vite hva som skal gjøres, hvordan det skal gjøres og hvorfor det skal gjøres, vil det være mer effektivt (Shute, 2007, s. 177). På samme tid kan en årsak til at flere av respondentene gir slike tilbakemeldinger “noen ganger hver gymtime”, støttes opp av forskning til Gamlem (2022). Gamlem (2022) hevder at evaluerende tilbakemeldinger kan gi elevene en form for anerkjennelse og at elevene får en følelse av å bli sett.

Under tilbakemeldingen “muntlige detaljerte/beskrivende tilbakemeldinger” er det varierende i hvor ofte respondentene har gitt dette i sin kroppsøvningsundervisning i løpet av dette semesteret. Samtidig så har alle respondentene utenom en gitt dette, og denne tilbakemeldingen støttes opp av flere forskere på feltet. Gamlem (2022) påpeker at elevene trenger slike tilbakemeldinger, og at dette er en “nøkkel” til suksessfull undervisningsvurdering (Gamlem, 2022, s. 36). Hattie og Timperley (2007) hevder også særlig med sin modell at en er nødt til å gi mer utfyllende tilbakemeldinger. Gi tilbakemeldinger som informerer elevene hvor de skal, hvordan de kommer seg videre og hvor de går videre (Hattie & Timperley, 2007, s. 88-90). På samme tid kan en beskrivende tilbakemelding være med på å skape sammenhenger mellom elevenes forståelse og den læringen som er basert på læringsmålene (Gamlem, 2022, s. 36). Derfor er det også viktig at disse tilbakemeldingene er koblet til en læringskontekst, det er da de er læringsfremmende (Hattie & Timperley, 2007, s. 82).

Visuelle tilbakemeldinger er den formen for tilbakemelding det viste seg at flest respondenter har tatt i bruk oftest i sin undervisning. Her har syv respondenter gitt dette “flere ganger hver gymtime”, ni i “noen ganger hver gymtime”, fem “sjeldnere” og en “aldri”.

Det at respondentene har tatt i bruk denne formen for tilbakemelding relativt ofte i løpet av dette semesteret kan i noen grad støttes opp av forskning gjort av Niznikowski med fler (2016). Niznikowski med fler hevder at visuelle tilbakemeldinger fører til en større læring fremfor muntlige når 7-8 åringer skal lære seg bevegelsesoppgaver (Niznikowski et al., 2016, s. 131). Her hevdes det at lærerne må demonstrere øvelsene i innlæringen av nye bevegelser i



større grad når elevene er i denne alderen (Niznikowski et al., 2016, s. 131). Niznikowski viser også til Krako (2004) som også fant at visuelle tilbakemeldinger var mest effektive for de minste barna (Niznikowski et al., 2016, s. 129). På samme tid har denne studien undersøkt kroppsøvingslærere på 5-7 trinn, og dette må ses i sammenheng opp mot den forskningen som er gjort av Niznikowski og Krako i Polen. På 5-7 trinn er elevene ganske mye eldre og har vokst relativt mye både fysisk og psykisk, men på samme tid viser respondentene at visuelle tilbakemeldinger er noe de har tatt i bruk flere ganger i løpet av det nye semesteret, og det kan i noen grad sammenlignes med forskning som har fått en god effekt med videotilbakemelding. Video-tilbakemeldinger viser seg i flere forskningsprosjekt å ha effekt på læring (Potdevin et al., 2016; O' Loughlin et al., 2013), og det er en form for visuell tilbakemelding, at elevene ser med egne øyne hvordan noe gjøres. I visuelle tilbakemeldinger fra læreren kan læreren vise hvordan noe spesifikt skal gjøres, og det er mye av det samme som video, bare at læreren gjør det foran elevene og elevene ikke ser inn i en skjerm.

På spørsmålet om respondentene hadde andre måter å gi tilbakemeldinger på i faget svarte 16 av 22 respondenter at de ikke hadde noen andre måter å gi tilbakemeldinger på i kroppsøving. En respondent skrev derimot følgende: "Catch them being good, bemerk når en elev gjør noe på riktig måte". Her får elevene vite når en har gjort noe riktig, samtidig som at læreren viser til hvordan en god prestasjon ser ut. Denne tilbakemeldingen kan støttes opp av Hattie og Timperley (2007). Utfordrende mål gir elevene informasjon om et ønsket prestasjonsnivå, og elevene kan da "spore" prestasjonen sin frem mot målene (Hattie & Timperley, 2007, s. 86). Det å aktivisere elevene som undervisningsressurser for hverandre er også en strategi å ta i bruk rundt spørsmålet til Hattie og Timperley "Hvordan kommer jeg dit" (William & Thompson, 2008; referert i Hattie, 2013, s. 172). Andre respondenter skrev at de "gir muntlige etter timen", "foreldresamarbeid" og "videreformidlet til utviklingssamtale" for å nevne noen.

I dette delkapittelet har det blitt gått gjennom funnene om hva slags tilbakemeldinger respondentene har gitt i kroppsøvingsundervisningen i løpet av det nye semesteret. Funnene tyder på at flere av respondentene gir tilbakemeldinger opptil flere ganger hver kroppsøvingstime, men samtidig så er det en stor variasjon blant respondentene. Det er noen tilbakemeldinger som viser seg å være hyppigere brukt enn andre. Særlig visuelle, detaljerte/beskrivende og evaluerende muntlige tilbakemeldinger er noe respondentene har tatt i bruk i stor grad. Bruken av tilbakemeldinger i form av video og skriftlige, har derimot

nesten ikke blitt noe brukt. En mulig årsak til at det ble gitt svært lite skriftlige tilbakemeldinger, kan være at det var tidlig på semesteret da undersøkelsen ble sendt ut.

Kangalgil og Özgül (2018) spurte 811 elever på 2, 8 og 9 klasse om lærernes bruk av tilbakemeldinger i kroppsøvfingsfaget. Denne studien er altså motsatt fra denne, ved at man får elevenes synspunkt. På samme tid kan det virke som at resultatene kan sammenlignes i noen grad. 45,3 % av elevene rapporterte at lærerne “ofte” tok i bruk muntlige og visuelle tilbakemeldinger (Kangalgil & Özgül (2018, s. 1238). Det at forskerne bruker begrepet “ofte” gjør det vanskelig å anslå hvor mye eller hyppig dette er gjort. Om “ofte” betegnes som flere ganger hver gymtime eller en gang hver gymtime, er umulig å si. Silverman med fler (1998) gjorde derimot noen funn som kan være ganske annerledes enn det respondentene i denne studien hevder. Her ble åtte “middle school” lærere tatt video av for å se hvordan og hvor ofte de ga tilbakemeldinger (Silverman et al., 1998). Her nevnes det at den gjennomsnittlige eleven opplevde det å få svært få tilbakemeldinger, og det var stor variasjon blant lærerne (Silverman et al., 1998, s. 422). En lærer ga for eksempel syv ganger så mange tilbakemeldinger som en annen lærer (Silverman et al., 1998, s. 422). Lignende resultater kan også vises til i denne studien. Her er det enkelte respondenter som hevder at de gir flere forskjellige tilbakemeldinger “flere ganger hver gymtime” opp mot enkelte respondenter som jevnt over gir “sjeldnere” eller “aldri”.

Selv om flere av respondentene har gitt “flere” forskjellige tilbakemeldinger i løpet av semesteret betyr ikke det at de har vært læringsfremmende. Som Gamlem (2022) påpeker svært tydelig, handler tilbakemeldinger om kvalitet og ikke kvantitet.

Funnene sier kun noe om hvor ofte de har gjort noe, men her må lærerne også passe på at tilbakemeldingene ikke gjør det overveldende for elevene, men gi etter evnene til hver og en elev (Shute, 2007, s. 177). Så de som hevder at de gir tilbakemeldinger svært ofte i kroppsøvfingsundervisningen, er ikke av den grunn bedre enn de som gir mindre. Her spiller kvaliteten på tilbakemeldingene av stor betydning for om det skal gi et positivt utslag for elevene (Gamlem, 2022).

## 6.6 Tidspunktet på tilbakemeldinger

I dette siste delkapittelet vil det bli gått gjennom funnene fra spørreundersøkelsen som så på tidspunktet på tilbakemeldinger i kroppsøvfingsfaget. Tidspunktet på en tilbakemelding kan

ifølge Shute (2007) ha mye å si, og nedenfor vil funnene bli diskutert opp mot tidligere forskning. Tidspunktet på når respondentene gir tilbakemeldinger i faget spiller en sentral rolle i hvilken tilbakemeldingspraksis respondentene har.

Den første påstanden var “Jeg tilpasser tidspunktet på tilbakemeldingen etter hver og en elev”. Her viste det seg at svært mange av respondentene var “enig” eller “delvis enig”. 11 respondenter var “enig” og åtte respondenter var “delvis enig”. Det at svært mange var enige eller delvis enige i denne påstanden kan støttes opp med det Shute (2007) hevder. Elever er på forskjellige plass i sin læring, og det krever at elever får forskjellige tilbakemeldinger (Shute, 2007, s. 179). Shute (2007) mener også at når en oppgave er vanskelig for en elev, eller hvis det er noe som ikke blir forstått, er det best å gi en umiddelbar tilbakemelding (Shute, 2007, s. 179). Elever er forskjellige og noen vil synes at enkelte oppgaver er mer forståelige enn andre, derfor er dette et argument for at man skal tilpasse tidspunktet på tilbakemeldingen etter hver og en elev. Derimot så svarte 11 respondenter “vet ikke” på påstanden om de tilpasset tidspunktet på tilbakemeldingen etter vanskelighetsgrad på aktiviteten/øvelse. Dette kan tyde på at 50% av respondentene rett og slett er usikre på om de skal tilpasse tidspunktet når de gjennomfører en øvelse/aktivitet som er vanskeligere eller lettere. Et eksempel fra praksisfeltet kan her for eksempel være: “To elever skal lære seg baklengs rulle i turn, den ene ser på dette som en vanskelig oppgave, og den andre synes derimot at dette er ganske lett”. Til eleven som synes dette er vanskelig, er det best å gi en umiddelbar tilbakemelding, dette kan være et “sikkerhetsnett” for eleven, slik at hen ikke blir frustrert eller går seg fast (Knoblauch & Brannon, 1981; referert i Shute, 2007, s. 179). For eleven som synes at denne oppgaven er ganske lett er det bedre å gi en forsinket tilbakemelding, slik at den ikke blir opplevd som irriterende eller påtrengende (Clariana, 1990; Corno, & Snow, 1986; referert i Shute, 2007, s. 179).

13 av respondentene var enig i at de oftest tok i bruk umiddelbare tilbakemeldinger i kroppsøving, og ni respondenter var delvis enig i denne påstanden. Shute (2007) peker på at det er en bred støtte i forskningslitteraturen med bruken av umiddelbar tilbakemelding i skolen for å fremme læring og prestasjoner. Her er det også støtte mot å gi dette under motoriske oppgaver (Shute, 2007, s. 179). Tre av respondentene tok oftest i bruk forsinkede tilbakemeldinger, og en mulighet for dette kan støttes ved at forskning viser til at forsinkede tilbakemeldinger kan være bedre for å fremme overført læring (Shute, 2007, s. 180).

Det er viktig å merke seg at det ikke er en fasit på når det skal bli gitt tilbakemeldinger i kroppsøving, men det finnes forskning som både argumenterer for det ene og det andre.

Respondentene fra denne spørreundersøkelsen tar da i størst grad i bruk umiddelbare tilbakemeldinger, men på den andre siden er flere usikre på om de skal tilpasse tidspunktet på tilbakemeldingen.

## 7.0 Avslutning/konklusjon

Denne studien har undersøkt hvilken tilbakemeldingspraksis et utvalg kroppsøvingslærere har på 5-7 trinn. Her har det blant annet blitt sett på innholdet i tilbakemeldingene, hva slags tilbakemeldinger de gir, hva tilbakemeldingene skal føre til og lærernes tanker om betydningen for elevene. Sammen med relevant teori og litteratur har funnene blitt diskutert, og nedenfor vil det bli vist til hovedresultatene av studien.

Problemstillingen for denne oppgaven undersøkte hvilken tilbakemeldingspraksis et utvalg kroppsøvingslærere har på 5-7 trinn, og alle temaene som har blitt diskutert kan sammen gi et lite innblikk i dette.

Respondentene var i svært stor grad enige i at tilbakemeldingene de ga til elevene hadde en jevnt stor betydning for elevenes motivasjon i faget, trivsel og det å skape relasjoner. Under det åpne spørsmålet som spurte etter hva tilbakemeldingene i faget skulle føre viste det seg å være mye variert. Samtidig nevnte flere respondenter betydningsfulle ord som *motivasjon*, *mestring*, *glede* og *utvikling av ferdigheter*.

Flere respondenter hevder at de gir tilbakemeldinger til elever med innhold som flere forskere hevder er avgjørende i en god tilbakemelding. Ulike muntlige tilbakemeldinger som evaluerende og detaljerte /beskrivende og visuelle tilbakemeldinger er den formen for tilbakemeldinger flest respondenter har gitt oftest i sin undervisning i løpet av det nye semesteret, men samtidig så er bruken av ros en stor faktor i 20 av 22 respondenters tilbakemeldingspraksis. En mulighet her er at mesteparten av tilbakemeldingene går mot det personlige i om eleven har vært flink eller vist god innsats, og at elevene ikke får tilbakemeldinger på hva som faktisk var bra og hvordan det kan gjøres bedre. På samme tid er det flere som nevner at de har gjort dette flere ganger i løpet av det nye semesteret. Enkelte respondenter har gitt tilbakemeldinger som tar utgangspunkt i Hattie og Timperleys (2007) tre spørsmål. Hvor skal jeg?, hvordan kommer jeg dit?, og hvordan kommer jeg videre? (Hattie & Timperley, 2007), i opptil flere ganger hver gymtime, sammenlignet med andre

som har gjort dette sjeldnere eller aldri. På andre spørsmål og påstander om innholdet i respondentenes tilbakemeldinger tyder det jevnt over at tilbakemeldingspraksisen var forskjellig fra respondent til respondent, men på noen områder var det en større enighet. Særlig tilbakemeldinger som forteller elevene hva de mestrer, var de i stor grad enig i at de ga. Et flertall av respondentene hevdet også at de ga tilbakemeldinger som var faglige, og de fleste var i dialog med alle elevene om deres utvikling i faget. Respondentene ga i størst grad umiddelbare tilbakemeldinger i sin undervisning i kroppsøving på 5-7 trinn, men på samme tid så var halvparten av respondentene usikre på om man skulle tilpasse tidspunktet. Det kan være flere mulige årsaker til at respondentene har den tilbakemeldingspraksisen de har, og tid og antall elever kan være en mulig faktor her. Hele 17 respondenter var enig eller delvis enig i at de hadde for mange elever til å gi nok gode tilbakemeldinger, og 14 respondenter var delvis uenig og uenig i at de hadde nok med tid. Det at spørreundersøkelsen var ute i tre uker, gjorde at enkelte respondenter kun fikk et par uker å se tilbake på sin egen tilbakemeldingspraksis, så det kan også være en mulig forklaring på at lærerne hadde ulik praksis og for at de svarte som de gjorde.

Denne oppgaven har undersøkt 22 kroppsøvingslærere på 5-7 trinn sin tilbakemeldingspraksis, og her får man kun et perspektiv fra læreren selv. I fremtiden kan det være relevant å undersøke kroppsøvingslærernes tilbakemeldingspraksis i større grad. Andre metoder kan bli tatt i bruk, og det kan særlig være interessant å få høre fra elevenes synspunkt når det kommer til tilbakemeldinger i faget.

## Litteraturliste

Andersson-Bakken, E. & Dalland, C, P. (2022). *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (2.opplag). Universitetsforlaget.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2. opplag 2018) *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

Constantinides, P. (2022). Teaching Efficiency or Inefficiency in Elementary Physical Education. *European Journal of Sport Sciences*, 1(4), 6-12.  
<https://doi.org/10.24018/ejsport.2022.1.4.23>

De Meester, A., Galle, J., Soenens, B., & Haerens, L. (2022). Perseverance in motor tasks: the impact of different types of positive feedback. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-14.  
<https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2054969>

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk.

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Gamlem, S, M. (2022). *Tilbakemelding og vurdering for læring*. (2.utgave). Gyldendal.

Gleiss, M, S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen damm akademisk.

Hartberg, W, E., Dobson, S., Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. (1 utgave). Gyldendal akademisk

Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere: Maksimal effekt på læring* (I. C. Goveia, Oversatt.). Cappelen Damm Akademisk.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.  
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Jacobsen, D, I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (4.utgave). Cappelen damm akademisk.

Johannessen, A., Tufte, P, A., Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave). Abstrakt forlag

Kangalgil, M., & Özgül, F. (2018). Use of Feedback in Physical Education and Sports Lessons for Student Point of View. *Universal Journal of Educational Research*, 6(6), 1235-1242. [10.13189/ujer.2018.060614](https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060614)

Kunnskapsdepartementet (2020). Læreplan i kroppsøving (KR001-05). Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kok, M., Komen, A., van Capelleveen, L., & van der Kamp, J. (2020). The effects of self-controlled video feedback on motor learning and self-efficacy in a Physical Education setting: an exploratory study on the shot-put. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 49-66. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1688773>

Larsen, A, K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (2.utgave). Fagbokforlaget.

Niżnikowski, T., Sadowski, J., Niżnikowska, E., Miller, J. F., & Wiśniowski, W. (2017). Effectiveness of different types of feedback in the learning of complex movement tasks. *Polish Journal of Applied Sciences*, 2(4), 129-132. <https://doi.org/10.19260/PJAS.2016.2.4.02>

Nordahl, T. (2005). Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge. I A. Von der Lippe & S. R. Wilkinson, *Risikoutvikling*, (107-122). (Rapport nr. 07/05). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget

O'loughlin, J., Chróinín, D. N., & O'Grady, D. (2013). Digital video: The impact on children's learning experiences in primary physical education. *European Physical Education Review*, 19(2), 165-182. <https://doi.org/10.1177/1356336X13486050>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.

[https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_5-2#§3-10](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5-2#§3-10)

Potdevin, F., Vors, O., Huchez, A., Lamour, M., Davids, K., & Schnitzler, C. (2018). *How can video feedback be used in physical education to support novice learning in gymnastics? Effects on motor learning, self-assessment and motivation*. *Physical education and sport pedagogy*, 23(6), 559-574. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1485138>

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold- Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4.utgave). Fagbokforlaget

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/bf00117714>

Silverman, S., Woods, A. M., & Subramaniam, P. R. (1998). Task structures, feedback to individual students, and student skill level in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(4), 420-424. <https://doi.org/10.1080/02701367.1998.10607718>

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.

DOI:[10.3102/0034654307313795](https://doi.org/10.3102/0034654307313795)

Thronsen, I. (2011). Lærerens tilbakemeldinger og elevenes motivasjon. *Nordic Studies in Education*, 31(3), 165-179.

Tufte, P. A. (2018). *Hvordan lese kvantitativ forskning?*. Cappelen Damm Akademisk.

Tveit, A. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2021a, 6.april). *Vurdering i kroppsøving-elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>

Utdanningsdirektoratet. (2021b, 24. september). *Temaene i elevundersøkelsen. Vurdering for læring*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/>

Utdanningsdirektoratet. (2022b, 4. februar). *Underveisvurdering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2022a, 11. mai.) *Gi gode faglige tilbakemeldinger*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger/>

Utdanningsdirektoratet. (2022c, 11.mai). *Involver elever og lærlinger i vurderingsarbeidet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/involvering/>

Zhou, Y., Shao, W. D., & Wang, L. (2021). Effects of feedback on students' motor skill learning in physical education: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6281.

<https://doi.org/10.3390/ijerph18126281>

William, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in educational evaluation*, 37(1), 3-14.

<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>

Winstone, N., & Carless, D. (2019). *Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach*. Routledge.

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in psychology*, 10, 487662.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>



## Vedlegg 1: Informasjonsskriv til deltakerne av spørreundersøkelsen



Høgskulen  
på Vestlandet

Hei, jeg er masterstudent på grunnskolelærer 1-7 med spesialisering i kroppsøving, og skal med denne masteren gjennomføre en spørreundersøkelse om tilbakemeldinger i kroppsøving.

Denne undersøkelsen er for deg hvis du er lærer i kroppsøving på mellomtrinnet, altså 5-7 klasse. Det finnes svært lite forskning på tilbakemeldinger i kroppsøving i Norge, og jeg ønsker derfor å finne ut mer om hvordan kroppsøvingslærere i Norge forholder seg til dette.

Dette er en frivillig og anonym undersøkelse, og det vil ta ca 6-8 minutter å gjennomføre.

Det samles ikke inn informasjon om hvem som har deltatt, og svarene kan ikke spores tilbake til deg som person.

Du samtykker til deltagelse ved å fullføre undersøkelsen, og sender den inn ved å trykke "avslutt".

Hvis du føler for det kan du når som helst avslutte undersøkelsen.

Undersøkelsen anbefales å gjøre fra en datamaskin, men mobil fungerer også.

Takk for at du deltar!

Med vennlig hilsen

Eivind Tveite

Masterstudent ved Høgskulen på vestlandet, campus

## Vedlegg 2: Spørreundersøkelsen

Hvilke trinn har du i kroppsøving?

- 5.trinn
- 6.trinn
- 7.trinn

Hvilket kjønn er du?

- Mann
- Kvinne
- Annet

Hvor mange studiepoeng har du i kroppsøving?

Svar kun med tall, ikke bokstaver. Eller skriv "vet ikke" hvis du er usikker

Hvor mange år har du vært lærer i kroppsøving? (Rund opp siden vi er halvveis i arbeidsåret. Eks 4,5 år= 5 år)

Hvor mange elever har du i kroppsøving i år?

Er du kontaktlærer for elevene du har i kroppsøving?

- Ja
- Nei
- Ja og nei

Først kommer det noen spørsmål om betydningen av dine tilbakemeldinger for dine elever i kroppsøving.

Hvor stor betydning føler du at dine tilbakemeldinger har for dine elever i følgende områder i kroppsøving?

	Svært stor betydning	Stor betydning	Vet ikke	Liten betydning	Ikke noe betydning
For motivasjon i faget	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For innsats i faget	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For utvikling av motoriske ferdigheter i faget	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For mestring i faget	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For trivsel i faget	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å skape gode relasjoner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hva skal dine tilbakemeldinger i kroppsøving føre til?

Nå kommer det noen spørsmål som handler om rammer rundt tilbakemeldinger i din kroppsøvingundervisning.

I hvor stor grad kjenner du deg igjen i følgende påstander?

	Enig	Delvis enig	Vet ikke	Delvis uenig	Uenig
Jeg har for mange elever til å gi alle elevene gode tilbakemeldinger.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har nok med tid til å gi alle elevene gode tilbakemeldinger.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mine ferdigheter/kunnskaper spiller en stor rolle i om det blir gitt gode tilbakemeldinger.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min utdanning/studiepoeng spiller en stor rolle i om det blir gitt gode tilbakemeldinger.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min erfaring i kroppsøving spiller en stor rolle i om det blir gitt gode tilbakemeldinger.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Min relasjon til elevene spiller en stor rolle i om det blir gitt gode tilbakemeldinger.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klassemiljøet spiller en stor rolle i om det blir gitt gode tilbakemeldinger.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Dersom du ikke får gitt nok gode tilbakemeldinger i kroppsøving. Hva er hovedårsaken til dette?

- Tid
- Erfaring
- Utdanning/studiepoeng
- For mange elever
- For få elever.
- Dårlig relasjon til elevene
- Dårlig klassemiljø
- Ingen av de over, jeg føler jeg får gitt nok gode tilbakemeldinger.
- Annet

Nå kommer det noen spørsmål som handler om hva slags tilbakemeldinger du gir i din kroppsøvingundervisning, og hva du gir tilbakemeldinger på.

Hvor ofte i løpet av det nye semesteret (fra januar) har du gitt følgende tilbakemeldinger i kroppsøving?

	Flere ganger hver gymtime	Noen ganger hver gymtime	I noen få gymtimer	Sjeldnere	Aldri	Vet ikke
Detaljerte/beskrivende (muntlige) tilbakemeldinger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluerende tilbakemeldinger (muntlige) noe som sier om noe er riktig eller feil)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visuelle tilbakemeldinger med kroppen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skriftlige tilbakemeldinger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tilbakemeldinger i form av video	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Andre måter du har gitt tilbakemeldinger på i kroppsøving i løpet av det nye semesteret?

Hvor ofte i løpet av det nye semesteret (Fra januar) har elevene dine fått tilbakemeldinger på følgende områder i kroppsøving?

	Flere ganger hver gymtime	Noen ganger hver gymtime	I noen få gymtimer	Sjeldnere	Aldri	Vet ikke
Innsats	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ferdigheter/motoriske ferdigheter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
samarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fairplay	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fysiske prestasjoner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Generell oppførsel/følger beskjeder etcetra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Måloppnåelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hva tenker du er viktigst at elevene får tilbakemeldinger på? Velg tre

- Innsats
- Ferdigheter
- Fairplay
- Samarbeid
- Fysiske prestasjoner
- Generell oppførsel
- Måloppnåelse
- Annet:



Nå kommer det noen spørsmål som handler om innholdet i dine tilbakemeldinger i kroppsøving. Hvor ofte i løpet av det nye semesteret( Fra januar) har du gitt tilbakemeldinger med følgende innhold i kroppsøving?

	Flere ganger hver gymtime	Noen ganger hver gymtime	I noen få gymtimer	Sjeldnere	Aldri	Vet ikke
Tilbakemeldinger som informerer elevene om hvor dem skal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Detaljerte tilbakemeldinger som forteller hvordan elevene skal nå et mål.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Detaljerte tilbakemeldinger som forteller om veien videre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tilbakemeldinger som forteller elevene hva de mestrer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tilbakemeldinger som forteller elevene hvordan de kan øke sin kompetanse i faget.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Korrektive tilbakemeldinger. (Forteller om noe er riktig/feil og hvordan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvor enig er du i følgende påstander?

	Enig	Delvis enig	Vet ikke	Delvis uenig	Uenig
Elevene får alltid vite hva målene for undervisningen er.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mine tilbakemeldinger har alltid et faglig innhold.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er i dialog med alle elever om deres utvikling i kroppsøving.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enkelte elever kan reagere dårlig ved å få en tilbakemelding med konstruktivt innhold.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg gir tilbakemeldinger som kan hjelpe dem å utvikle læringsstrategier.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg gir tilbakemeldinger som involverer eleven som sjef over egen læring.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Det neste temaet for denne spørreundersøkelsen handler om personlig ros i kroppsøving. Ros er noe som blir gitt svært mye av i skolen, og jeg husker selv at ros var særlig noe en fikk i kroppsøving. Eksempler på personlig ros i kroppsøving er "Bra jobba" "Nå var du flink"

FORRIGE

NESTE

75%

Hvor enig er du i følgende påstander om ros i kroppsøving?

	Enig	Delvis enig	Vet ikke	Delvis uenig	Uenig
Elever blir mer motivert i undervisningen ved å få mye ros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alle elevene får like mye ros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ros er en stor faktor i min tilbakemeldingspraksis i kroppsøving.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg tilføyer ofte personlig ros i en faglig tilbakemelding.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg holder ros og faglig tilbakemelding hver for seg.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har elever i mine klasser som trenger ros for å gidde å prestere i undervisningen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ved å gi ros kan det bedre en relasjon.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Det siste temaet for denne spørreundersøkelsen handler om tidspunktet på når du gir tilbakemeldinger i faget.

Hvor enig er du i følgende påstander om tidspunktet på tilbakemeldinger i kroppsøving?

	Enig	Delvis enig	Vet ikke	Delvis uenig	Uenig
Jeg tilpasser tidspunktet på tilbakemeldingen etter hver og en elev.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg tilpasser ikke tidspunktet på tilbakemeldingen etter vanskelighetsgrad på aktivitet/ øvelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg tar oftest i bruk umiddelbare tilbakemeldinger. (som kommer rett etter utført øvelse/aktivitet).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg tar oftest i bruk forsinkede tilbakemeldinger. (Flere minutter, timer, uker etter utført øvelse/aktivitet).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alle elever trenger umiddelbare tilbakemeldinger i like stor grad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tidspunktet på tilbakemeldingen er avgjørende for elevens læring i faget.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg ser umiddelbare tilbakemeldinger som mer effektive enn forsinkede.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jeg takker for din deltagelse i denne spørreundersøkelsen! Jeg setter stor pris på dine svar!

ved å trykke avslutt samtykker du til at dine svar benyttes i min masteroppgave!

FORRIGE

AVSLUTT

100%