

HÖGSKOLAN I HALMSTAD

Sektionen för Lärarutbildning

Lärarprogrammet, för undervisning i grundskolans senare år och i gymnasieskolan, 300 hp

Gymnasielärares responsgivning

**En studie av gymnasielärares responsgivning
och deras upplevelser kring respons**

Examensarbete lärarprogrammet

Slutseminarium: 2010-06-01

Författare: Rebecca Andersson

Handledare: Lars Kristén & Åke Nilsén

Medexaminatorer: Ole Olsson & Jette Trolle-Schultz Jensen

Examinator: Anders Nelson

Abstrakt

Syftet med detta examensarbete är att undersöka gymnasielärares responsgivning, finna skillnader och likheter mellan teoretiska ämnen och ämnet idrott och hälsa samt belysa lärares upplevelser kring sin egna responsgivning. Fem gymnasielärare deltog i studien och som metod har observationer och intervjuer använts. Vid observationerna användes ett idrottspsykologiskt mätinstrument, Coaching Behavior Assessment System (CBAS), och en intervjuguide utarbetades till intervjuerna. Varje lärare observerades vid sex tillfällen, tre gånger i det teoretiska ämnet och tre gånger i ämnet idrott och hälsa. Dessutom genomfördes en intervju med respektive lärare för att ta reda på hur de resonerar kring sin responsgivning samt om dessa upplevelser överensstämmer med observationsresultaten.

Observationsresultaten visar på att individuell respons är mest framträdande i lärarnas teoretiska ämnen. Responsen i form av instruktioner och organisation används oftare i idrott och hälsa, precis som gruppresponser, även om individuell respons används mer även under dessa lektioner. Responser av lärarna som är icke lektionsrelaterade gavs vid väldigt få tillfällen under de observerade lektionerna. Observationsresultaten visar också att lärarna ger fler responser/minut i de teoretiska ämnena jämfört med idrott och hälsa.

Intervjuresultaten tyder på att lärarna upplever individuell respons som mest avgörande av de möjliga responsätten för påverkan av elevers motivation och lärande, vilket stämmer överens med observationsresultaten, framförallt inom de teoretiska ämnena.

Nyckelord: Gymnasielärare, lärande, motivation, responsgivning, upplevelse

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Abstrakt

1 Inledning	5
1.1 Bakgrund.....	5
1.2 Syfte och frågeställningar	6
2 Begreppsbeskrivning	7
2.1 Responsgivning.....	7
2.2 Motivation.....	7
2.3 Lärande.....	7
3 Tidigare forskning	9
3.1 Sammanfattning av forskningsläget	12
4 Teoretisk utgångspunkt	14
4.1 Motivationsteorier.....	14
4.1.1 Hedonistisk motivationsteori	14
4.1.2 Interaktiv motivationsteori.....	14
4.1.3 Attributionsteori	15
4.1.4 Kompetensmotivationsteori	16
5 Metod & Vetenskapsteori.....	17
5.1 Metodval	17
5.1.1 Urval.....	18
5.1.2 Material – mätinstrument & intervjuguide	18
5.1.3 Procedur	21
5.1.4 Databehandling	22
5.1.5 Etiskt förhållningssätt.....	23
5.2 Vetenskapsteoretisk utgångspunkt	24
5.3 Metoddiskussion	25
6 Resultatredovisning	29
6.1 Lärare 1.....	29
6.1.1 Observationsredovisning	29
6.1.2 Intervjuredovisning.....	31
6.2 Lärare 2.....	32
6.2.1 Observationsredovisning	32
6.2.2 Intervjuredovisning.....	33
6.3 Lärare 3.....	34

6.3.1	Observationsredovisning	35
6.3.2	Intervjuredovisning	36
6.4	Lärare 4.....	37
6.4.1	Observationsredovisning	38
6.4.2	Intervjuredovisning	39
6.5	Lärare 5.....	40
6.5.1	Observationsredovisning	41
6.5.2	Intervjuredovisning	42
7	Analys och diskussion.....	44
7.1	Sammanfattning av lärarnas responsgivning	44
7.1.1	Responsgivning	44
7.1.2	Antal responser/minut	45
7.2	Analys av lärarnas responsgivning	46
7.3	Diskussion	47
7.3.1	Jämförelser mellan observation och intervju.....	47
7.3.2	Jämförelser utifrån motivationsteorier	50
7.3.3	Jämförelser utifrån tidigare forskning	52
8	Slutsatser och implikationer.....	54
8.1	Vidare forskning	55

Käll- och litteraturförteckning

Bilagor

1. Brev till lärarna
2. Observationsschema
3. Intervjuguide
4. Observationsresultat

1 Inledning

1.1 Bakgrund

I varje möte mellan lärare och elev/elever sker en interaktion dem emellan. I skolan är det, enligt läroplanen för de frivilliga skolformerna, lärarens ansvar att ”stimulera, handleda och stödja eleven” (Skolverket, 2004:45), för att på så sätt låta eleven tro på sig själv och de möjligheter som finns till utveckling (aa:43).

Att lärare har ett stort ansvar vad gäller elevernas måluppnåelse i skolan är idag en självklarhet, eftersom de styrdokument skolan vilar på tydligt uttrycker syfte och mål i varje ämne (Skolverket, 2004). Lärare har också en stor arbetsuppgift i att motivera eleverna och ge dem möjlighet att uppnå läroplanens och kursplanernas mål. Begreppet motivation innebär ”processer som sätter människan i rörelse” (Stensmo, 1997:97), och är ett sätt att stimulera och stödja elever i dess utveckling. Ett sätt att motivera elever är genom den direkta responsen som sker oavbrutet i skolan. Den direkta responsen, både verbal och kroppsspråklig, borde därför vara avgörande för elevernas möjlighet till inläring, där motivation och upplevelse kring den egna förmågan har stor inverkan. Enligt Weiss (2003:109 & 114) har alla vuxna (såsom föräldrar, lärare och idrottsledare) som finns i barn och ungdomars omgivning stor påverkan på deras kognitiva utveckling samt motivation genom feedback och förstärkningar. I elevernas lärande är det lärarens ansvar att ”stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära” (Skolverket, 2004:45), vilket innebär att metoderna att ge respons kan vara avgörande för elevernas möjligheter till inläring. Varje människa lär sig på olika sätt, beroende av uppfattningen kring lärande samt aktuell situation (Marton & Booth, 2000:71), där samhällets villkor och traditioner har stor inverkan på lärandet (Ahlberg, 2001:11).

Tidigare forskning visar bland annat att lärare har stor inverkan på barn och ungdomars kognitiva utveckling, där responsgivning är en faktor (Weiss, 2003:109). Dessutom menar Weiss (aa:123) att barn och ungdomars motivation ökar när responsgivning sker på rätt sätt och i rätt mängd, vilket också i längden kan öka möjligheten till lärande för eleverna. En svensk studie visar att lärare i den svenska skolan i första hand ger positiv, negativ, neutral och konstruktiv respons (Randal & Stenvall, 2007:17ff) för att kunna vägleda dem mot olika betyg (aa:21ff).

Utgångspunkten för detta examensarbete är att ge en tydligare bild av hur lärare använder sig av respons i sin undervisning samt utröna lärarnas medvetenhet kring respons och dess påverkan på elevernas motivation och lärande.

1.2 Syfte och frågeställningar

Huvudsyftet med detta examensarbete är att undersöka på vilket sätt gymnasielärare ger respons till sina elever samt belysa om det finns några likheter och/eller skillnader i gymnasielärares responsgivning till eleverna i ett teoretiskt ämne jämfört med idrott och hälsa. Dessutom är delsyftet att utreda lärares upplevelser kring sin egen responsgivning.

Frågeställningarna blir därför följande:

1. Vilken responsgivning använder gymnasielärare sig av i sin undervisning?
2. Vilka är likheterna och/eller skillnaderna i gymnasielärares responsgivning i ett teoretiskt ämne jämfört med ett praktiskt ämne som idrott och hälsa?
3. Hur upplever gymnasielärare sin egen responsgivning?

2 Begreppsbeskrivning

2.1 Responsgivning

Begreppen respons och återkoppling används för att antingen bekräfta eller korrigera beteenden. Bekräftandet sker när beteendet är på väg åt rätt riktning eller är helt korrekt utfört och korrigerandet används när beteendet är avvikande mot det önskvärda (Weinberg & Gould, 2003:124). Bekräftande respons innebär alltså att eleven får en återkoppling om att den är på väg i rätt riktning och ges genom belöningar och beröm (Stensmo, 1997:128). Den korrigerande responsen vill istället förändra något felaktigt. I dessa fall används straff eller att misstagen ignoreras (aa:129). Genom att ge elever olika varianter av respons, menar Christer Stensmo (aa:127) att läraren kan styra dem i önskvärd riktning, både vad gäller beteende och lärande.

2.2 Motivation

”Motivation is the direction and intensity of effort” (Weinberg & Gould, 2003:52). Begreppet motivation innehåller två delar – riktning och intensitet. Riktning innebär åt vilket håll en person vill sträva, exempelvis att nå ett visst betyg eller att utföra en övning på ett speciellt sätt. Intensiteten innebär hur mycket ansträngning personen vill lägga på den valda riktningen (a st). Oftast är riktning och intensitet tydligt sammankopplade, även om de båda delas upp för att bättre förstå motivation som helhet (aa:53).

Både riktning och intensitet kan påverkas av antingen individen själv eller av omgivningen, vilket innebär att ansträngningen en person lägger i den valda riktningen går att påverka av bland annat bekräftande respons (Øiestad, 2004:110). Lärare har alltså en stor del i att sätta eleverna i rätt riktning och med den intensitet och ansträngning som krävs (Stensmo, 1997:97), vilket därmed kan öka elevernas möjligheter till lärande (aa:103).

2.3 Lärande

Enligt Ference Marton & Shirley Booth (2000:71) lär sig människor olika, eftersom alla uppfattar lärande olika och erfar dessutom situationen de befinner sig i på olika sätt. Kunskap och lärande i den svenska skolan utgår i första hand från fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, vilka även benämns som de fyra F:n (Raustorp, 2004:18). Dessa fyra begrepp utgår från varandra, där fakta enbart innebär att erhålla information genom att memorera och förtrogenhet är att erhålla sina kunskaper genom att delta (a st). Ju fler F en människa uppnår,

desto mer djupkunskap har personen uppnått. Motsatsen är ytkunskap och innebär alltså att få F har erhållits genom undervisningen (a st).

Ytkunskap innebär i första hand att återge kunskap, där det går att utläsa tre olika typer av lärande – ”lärande som att utöka sin kunskap”, ”lärande som att memorera och återge” samt ”lärande som att tillämpa” (Marton & Booth, 2000:58). *Lärande som att utöka sin kunskap* innebär att fakta och information tas in kvantitativt, utan någon som helst reflektion. *Lärande som att memorera och återge* innebär att information tas in för stunden för att kunna återges och sedan glömmas bort. *Lärande som att tillämpa* innebär att fakta kan användas, men fortfarande enbart inom ett begränsat område (a st). Dessa tre ytkunskaper kan jämföras med Raustorps beskrivning av fakta och färdighet.

Djupkunskap innebär istället att söka mening i den inhämtade kunskapen med tre olika lärandeperspektiv i fokus (Marton & Booth, 2000:59f). *Lärande som att förstå* innebär att den nya kunskapen integreras i människans egna världar, vilket bland annat sker genom jämförelse (aa:59). *Lärande som att se något på ett annat sätt* innebär ett ytterligare vidgat synsätt på den inhämtade kunskapen och leder till ett mer dynamiskt sätt att se, förstå och integreras i världen och samhället (a st). *Lärande som att förändras som människa* är det sista lärandeperspektivet och innebär fulländad djupinläring i och med att den inhämtade kunskapen har blivit en del av människan (aa:60).

Samhällets villkor och traditioner påverkar vad människan anser som viktigt att lära (Ahlberg, 2001:11). I skolan är det bland annat dess kultur och koder i kombination med lärares förhållningssätt som påverkar lärandet (a st). Viktiga förutsättningar för lärande i skolan är därför att ge eleverna möjlighet att utgå från deras egna förutsättningar och intressen, genom att de uppfattar mening och sammanhang och därmed kan använda sin kreativitet och nyfikenhet i lärande processen (aa:10).

3 Tidigare forskning

Tidigare forskning inom barn- och ungdomsidrott visar att föräldrar, jämnåriga kamrater och andra vuxna (bland annat lärare och tränare) har stor inverkan på barn och ungdomars utveckling, både vad gäller deras kognition, känslor och beteenden (Weiss, 2003:109). Samma studie visar också att ju äldre barnen är, desto mer avgör teknisk respons snarare än bara uppmuntrande responsgivning. I äldre barns fall var det i denna studie 54 % som föredrog korrigerande respons och 22 % som föredrog uppmuntrande respons. Bland de yngre barnen i samma studie var det 32 % som föredrog korrigerande respons mot 35 % som föredrog uppmuntring (aa:115). Detta, menar Weiss (aa:116), innebär att beröm ska betonas i början av barns inlärningsfaser för att sedan övergå till korrigerande respons ju äldre barnen blir. Barn och ungdomars motivation och möjlighet till lärande ökar, enligt Weiss (aa:123), om respons ges på rätt sätt och i rätt mängd.

En studie, genomförd på lärare i idrott och hälsa i svenska gymnasieskolor, visar att den respons lärare ger sina elever i första hand är positiv, negativ, neutral och konstruktiv (Randal & Stenvall, 2007:17ff). Dessutom kommer studien fram till att lärarna använder olika typer av respons för att uppmuntra, förbättra tekniken hos eleverna och för att vägleda dem mot olika betyg (aa:21ff).

Den bekräftande responsen som ges ska i första hand fungera som en motiverande faktor och kan antingen vara av social karaktär, såsom beröm, ett leende eller en klapp på ryggen, eller av materiel karaktär, såsom medaljer eller andra materiella belöningar (Weinberg & Gould, 2003:126). Den korrigerande responsen kan också användas på två olika sätt. Antingen, som nämndes ovan, används ingen respons eller så sker korrigeringen genom bestraffning, genom att något tas ifrån personen eller att verbal eller fysisk bestraffning sker (aa:130f). Bekräftande respons beskrivs som den mest effektiva av de båda responsmetoderna när det handlar om att förändra och förstärka beteenden och 80-90 % av all responsgivning bör vara bekräftande för bäst resultat (aa:130).

Författarna till boken *Foundations of Sport & Exercise Psychology* tar upp begreppet *shaping* inom responsgivningen (Weinberg & Gould, 2003:128). Shaping är en teknik som används för att förstärka de små förbättringar människor gör för att i förlängningen uppnå ett önskvärt beteende eller resultat. Ju svårare eller större uppgiften är, desto viktigare är det att ge bekräftande respons på vägen (a st). Hur ofta och på vilket sätt ett beteende ska bekräftas eller korrigeras beror på hur långt i inlärningsprocessen personen har kommit. I början är kontinuerlig och direkt respons att föredra, medan responsen längre fram i inläringen bör

prioriteras av att vara oregelbundet återkommande (aa:126). Beteenden som har blivit responderade genom oregelbunden karaktär har en tendens att bestå längre, eftersom människan är ett vanedjur och till slut inte reagerar på bekräftande respons om den ges regelbundet (a st). Dessutom fungerar shaping bäst om responsen ges i direkt samband med beteendet. Ju längre ifrån responsen ges, desto svårare är det för människan att ta till sig det som sägs eller tilldelas, oavsett om det är bekräftande eller korrigerande respons (a st).

Forskning visar också att barn känner sig motiverade att delta av olika anledningar, exempelvis att känna glädje, att lära sig och förbättra sig, vara med vänner samt framgång (Biddle, 2003:139). Den omgivning barnen befinner sig i har stor del i deras motivation (aa:142). Två omgivningar nämns som avgörande för barnens motivation – en där egenvärde och självutveckling är i fokus och en där jämförelse mellan individerna och vinst är i fokus (aa:142f). Forskningen påvisar att omgivningen som utgörs av självutveckling är mest optimal för positiv psykologisk utveckling hos barnen, där det är högst troligt att ett sådant klimat i kombination med positiva upplevelser kring uppgiften leder till högre motivation (aa:143).

Yngvar Ommundsen och Pierre-Nicolas Lemyre har undersökt hur motivation och miljö kan påverka elevernas ”self-regulation” och lärande i skolans idrottsämne (2007:142). Bland annat kommer forskarna fram till att den respons som idrottslärare ger ska fokusera på utvecklandet av elevernas kompetens och förmåga för att på så sätt kunna utveckla deras möjligheter till lärande (aa:164). Forskarna anser också att lärare bör utgå organisativa och direktiva strukturer som kan uppmuntra eleverna till lärande genom ett personligt ansvar (a st). Dessutom bör miljön upplevas som trygg för ett optimalt lärande, där bland annat responsen kan vara avgörande (a st).

En undersökning visar att de faktorer som i första hand påverkar elevers skolprestationer är ”skolkulturen, undervisningen, ledarskapet och externa faktorer” (Ogden, 2005:36). Samma undersökning hänvisar till forskning genomförd i Storbritannien, där elva punkter sammanfattar en effektiv skola. Bland annat nämns professionellt ledarskap, positiv bekräftelse samt en lärande organisation (aa:37f). Professionellt ledarskap innebär att skolledningen har ett tydligt syfte med skolan så att dess ledarstil kan föras över till lärarna (aa:37). Positiv bekräftelse innebär respons som bekräftar och belönar elevernas inläring (aa:38) och en lärande organisation innebär bland annat att lärarna vidareutvecklar sin kunskap för att på så sätt kunna föra den vidare till eleverna (a st).

Lärande är ett begrepp som omfattar de processer som kan lära människan något, både utifrån kognitiva, känslomässiga och sociala aspekter (Annerstedt, Peitersen & Rønholt, 2001:42f). Lärande sker alltså överallt i människans liv, men när det sker inom skolvärlden blir lärandet en mer långsiktig process eftersom skolan strävar efter att ge eleverna en positiv framtid (aa:42). Varje individ lär sig på olika sätt, där sju inlärningsstilar brukar nämnas – verbal-lingvistisk, musikalisk-rytmisk, interpersonell, kroppslig-kinestetisk, intrapersonell, matematisk-logisk och spatial (Raustorp, 2004:37). Beroende på vilken inlärningsstil varje enskild människa i första hand utgår från, påverkar detta också hur man vill lära sig saker, vilket lärare måste uppmärksamma (aa:36). Inom skolämnet idrott och hälsa sker lärandet om, genom och i rörelse (Annerstedt, Peitersen & Rønholt, 2001:139), vilket skiljer sig från skolans teoretiska ämnen. Om innefattar begrepp och regler kring de aktuella fysiska aktiviteterna, för att lära eleverna hur aktiviteten ska utföras (a st). Genom handlar om att använda fysisk aktivitet för att uppnå andra utvecklingsmål, såsom socialt, intellektuellt och emotionellt (aa:140). I innebär att eleverna lär sig genom att delta och deras kinestetiska förmåga därmed utvecklas (a st).

En studie, genomförd av Smoll och Smith (2003:230), visar att ju mer medvetna tränare är om sin responsgivning och dess påverkan på barn och ungdomar, desto bättre möjlighet har dessa barn och ungdomar att uppnå önskvärda resultat. Studien kommer framförallt fram till att tränare ofta har låg medvetenhet kring vilken responsgivning de använder sig av och hur denna kan påverka sina atleter (aa:233). Samma studie visar också att individuell respons har bäst påverkan på barn och ungdomar om den fokuseras på positiv respons, både vid önskvärda beteenden och vid korrigerande av felaktigt beteende (aa:230).

I samma studie sammanfattas fem riktlinjer för optimalt ledarskap, vilka benämns som CET – Coach Effectiveness Training (Smoll & Smith, 2003:232). Riktlinje 1 påpekar att självutveckling ska gå före önskan att vinna. Riktlinje 2 menar att positiv respons, uppmuntran och tydliga tekniska instruktioner är att föredra. Riktlinje 3 uppmuntrar de vuxna att skapa ett klimat där barn och ungdomar hjälper och stöttar varandra. Riktlinje 4 handlar om att skapa en omgivning där gemensamma regler och normer gäller. Riktlinje 5 uppmanar alla inblandade vuxna att bli mer medvetna om sitt ledarskap och sina egna handlingar (aa:232f).

Claes Annerstedt menar att det är viktigt som lärare i idrott och hälsa att kunna observera och analysera elevers idrottsutförande för att därefter kunna ge relevant respons, som i sin tur

eleverna kan förstå, ta till sig och utvecklas i (2007:12). Enligt Annerstedt handlar respons om så mycket mer än att organisera och kontrollera klassen (aa:2).

”Huvudkriteriet för att det ska betraktas som undervisning är att läraren skapar pedagogiska situationer som utmanar eleverna, att han/hon hjälper dem metodiskt att nå det avsedda resultatet och att eleverna erhåller feedback när de utför olika aktiviteter.”

(Annerstedt, 2007:2)

En lärare i idrott och hälsa bör vid individuell respons utgå från att först observera och utvärdera om eleven har utfört övningen korrekt (Annerstedt, 2007:5). Om utförandet inte var korrekt bör läraren fundera på vad i utförandet som inte var korrekt och därefter ge eleven en respons som passar den enskilda individen (aa:6). Genom att ge rätt vald respons till eleverna skapas förutsättningar för att öka de motoriska färdigheterna, men även lärandet ökar (aa:3). Artikeln avslutas med att författaren påpekar vikten av att lärare bör öka sin medvetenhet kring hur respons ska ges på ett strukturerat sätt, för att på så sätt öka elevernas lärande (aa:12).

3.1 Sammanfattning av forskningsläget

Den tidigare forskningen visar alltså att den respons som används bör vara av positiv karaktär med en balansering av uppmuntran och korrigeringar, vilket även äldre barn föredrar för sin egen utveckling. Ju svårare uppgiften är, desto mer uppmuntran krävs. Dessutom visar forskningen att respons bör ges med i direkt samband med utförandet och av oregelbunden karaktär, eftersom den då enklast att ta till sig.

Forskningen visar också att barn och ungdomars motivation påverkas starkt av omgivningen och miljön de befinner sig i. Framförallt bör de uppleva glädje, känna att de kan lära sig och förbättra sig, få vara med vänner samt uppleva framgång för att också känna sig motiverade. Motivation påverkar även barn och ungdomars möjlighet till lärande, där de lär sig utifrån kognitiva, känslomässiga och sociala aspekter. Enligt forskningen finns sju inlärningsstilar som alla påverkar hur människan lär sig. Hur lärandet sker är alltså individuellt.

Forskningen visar också att ju högre medvetenhet lärare har kring sin responsgivning och dess påverkan, desto mer optimalt blir också barn och ungdomars lärande. Därför menar bland annat Claes Annerstedt (2007) att respons bör ges först när utvärdering kring utförandet har skett. Optimalt ledarskap skapas i första hand genom medvetenhet, där bland annat Coach

Effectiveness Training (CET) innehåller fem riktlinjer för utvecklande ledarskap och responsgivning.

Utifrån dagens forskningsläge är uppfattningen att detta examensarbete kan fylla ett tomrum i fallet att utreda hur lärares upplevelser kring sin responsgivning förhåller sig till deras faktiska responsgivning. Genom att öka medvetenheten hos lärare i frågan av respons och dess påverkan borde möjligheterna finnas för ökade möjligheter att främja elevers måluppfyllelse. Studier visar att ju högre medvetenhet tränare har kring sin responsgivning, desto större chans är det att atleterna uppnår önskvärda resultat (Smoll & Smith, 2003:230), vilket borde vara en viktig utgångspunkt även för lärare. Detta examensarbete har alltså som förhoppning att belysa lärares responsgivning i form av påverkan på elevers motivation och lärande.

4 Teoretisk utgångspunkt

4.1 Motivationsteorier

Nedan följer en presentation av de motivationsteorier som kommer att användas till examensarbetets analys och diskussion.

4.1.1 Hedonistisk motivationsteori

Den hedonistiska motivationsteorin sträcker sig tillbaka till Antiken och de grekiska filosoferna som menade att människan hela tiden strävar mot två mål olika mål, den så kallade lust-olust-principen. Lust-olust-principen innebär att människan antingen strävar efter lust eller det motsatta, det vill säga att undvika olust (Stensmo, 1997:97). Den hedonistiska motivationsteorin är stommen i många andra motivationsteorier, eftersom dessa utgår från att målet antingen är att uppnå något positivt eller att undvika något negativt (a st). Det människor försöker uppnå eller undvika kan vara av inre eller yttre karaktär, där inre motivation innebär att de mål människan vill uppnå/undvika går att finna inom personen. Yttre motivation innebär att målen vill uppnås/undvikas genom yttre faktorer, där framförallt respons och materiella belöningar eller bestraffningar är tydliga motivationsfaktorer (aa:98f).

Den hedonistiska motivationsteorin utgår alltså från fyra delar som kan sammanfattas enligt följande figur:

	Uppnå mål	Undvika mål
Yttre motivation	Personen vill uppnå ett mål och blir motiverad av yttre faktorer, såsom beröm och materiella belöningar.	Personen vill undvika att misslyckas för att därmed undvika yttre bestraffningar, såsom skäll eller borttagande av materiella ting.
Inre motivation	Personen vill uppnå mål och blir motiverad av inre faktorer, exempelvis känna lycka och positiva känslor.	Personen undviker att genomföra något för att på så sätt undslippa att känna ett inre misslyckande, exempelvis besvikelse och rädsla.

Figur 1: Hedonistisk motivationsteori

4.1.2 Interaktiv motivationsteori

Interaktiv motivation utgår från att ”motivation formas i ett samspel mellan en situation och en person” (Stensmo, 1997:99) och har sitt ursprung i den hedonistiska motivationsteorin, eftersom människan alltid väljer att sträva mot olika mål eller att undvika dem. De mål som dominerar beror alltid av personens tidigare framgångar och misslyckanden inom området. Ur

detta arbetade Friedrich Hoppe den interaktiva motivationsteorin som innebär att människans förväntningar och känsla av värde styr hur stark motivationen blir (a st).

Förväntan innebär vilken förväntning människan har kring målet, vilka möjligheterna är till framgång eller att misslyckas (Stensmo, 1997:99). Förväntningarna styrs av personens tidigare erfarenheter. Värde innebär istället hur viktigt målet är för personen, vilket innebär att ansträngningen styrs av personens upplevelse av värdet kring målet (aa:99f). De båda begreppen förväntan och värde står i relation till varandra enligt följande figur:



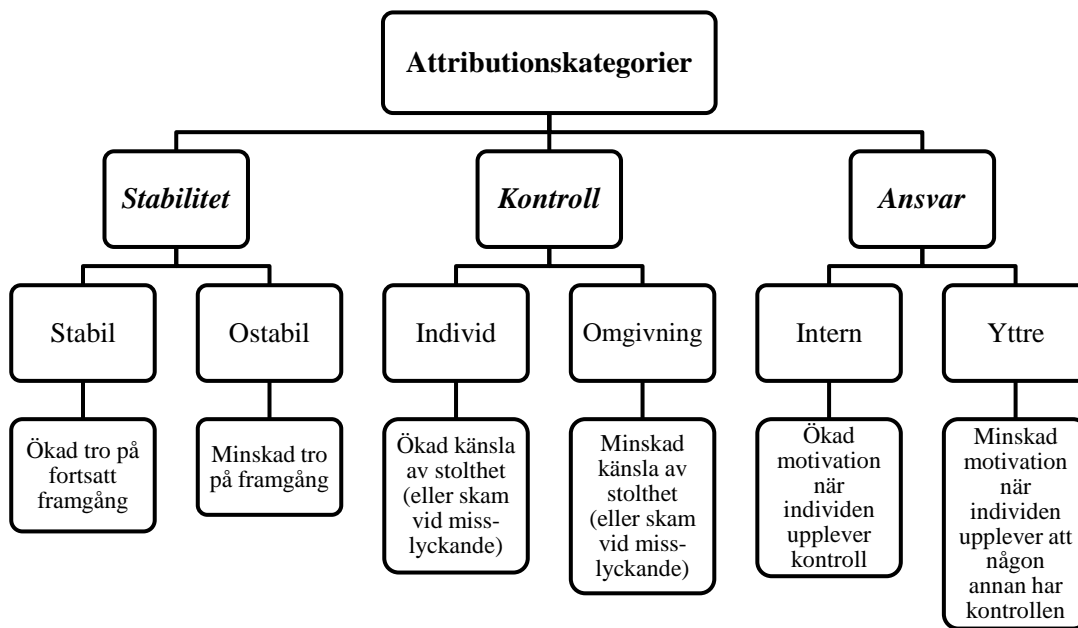
Figur 2: Interaktiv motivationsteori
(ur Stensmo, 1997:99)

4.1.3 Attributionsteori

Begreppet attribution innebär hur människan förklarar och beskriver sina framgångar och misslyckanden (Stensmo, 1997:101), vilket innebär att motivationen är beroende av hur tidigare händelser har förklarats. Oavsett om det handlar om tidigare framgång eller misslyckande är framtida framgång beroende av personens upplevelse kring tidigare skeenden (Weinberg & Gould, 2003:64)

Attributionsteorin utgår från tre baskategorier, som alla är sätt att förklara tidigare framgång eller misslyckande – stabilitet, ansvar och läge (Stensmo, 1997:101). Stabilitet innebär om människan förklarar händelsen som stabilt över tid eller situationsbundet, där stabilt över tid innefattar personens talang och förmåga samt uppgiftens svårighetsgrad medan situationsbundet innefattar tur/otur och omgivningens förmåga att hjälpa till (Weinberg & Gould, 2003:64). Ansvar innebär om ansvaret ligger på individen eller omgivningen, alltså om det är människans ansvar för prestationen eller om det är yttre omständigheter som avgör (a st; Stensmo, 1997:101). Den sista kategorin, läge, innebär om människan upplever sig ha kontroll eller inte, det vill säga om den utförda prestationen kan förklaras med inre eller yttre orsaker (Stensmo, 1997:101). För att vilja fortsätta mot målet, det vill säga att känna motivation, är det att föredra att attributionerna förklaras som stabil, individuellt ansvar och inre kontroll, eftersom dessa ökar tron på fortsatt framgång, ökar stoltheten kring framgången samt ökar motivationen (Weinberg & Gould, 2003:64).

Nedan följer en sammanfattande figur över attributionsteorin och dess psykologiska utgång:

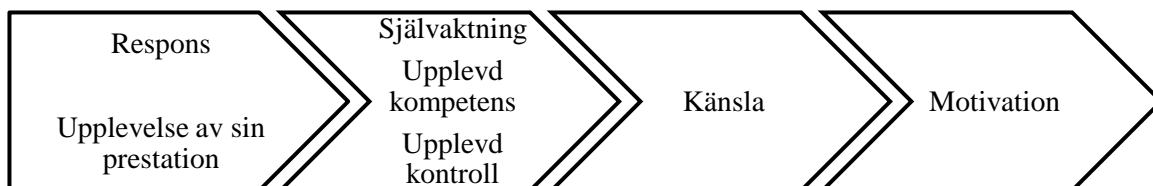


Figur 3: Attributionsteori
(ur Weinberg & Gould, 2003:62–64)

4.1.4 Kompetensmotivationsteori

Kompetensmotivationsteorin omfattar även den människans upplevelse av kontroll, vilket samarbetar med den respons som återkopplas till beteendet eller utförandet. Beroende på vilken responsgivning som ges och hur personen upplever sin egen prestation leder detta till olika hög självaktning, upplevd kompetens och upplevd kontroll (Weinberg & Gould, 2003:67) Beroende på hur dess begrepp uppfattas får människan olika känslor, såsom njutning, oro, stolthet, lycka och skam. Det är sedan dessa känslor som leder till olika hög grad av motivation (a st).

Kompetensmotivationsteorin kan sammanfattas enligt följande figur:



Figur 4: Kompetensmotivationsteori
(ur Weinberg & Gould, 2003:67)

5 Metod & Vetenskapsteori

5.1 Metodval

I detta examensarbete kommer observationer och intervjuer att användas som metod. Observationerna används i första hand för att besvara de två första frågeställningarna, gällande lärares beteende vid responsgivning. Intervjuerna används för att få svar på lärares egna upplevelser kring sin responsgivning, det vill säga den tredje frågeställningen.

Observation är, enligt Patel och Davidson (2003:87), en metod att använda när forskaren vill undersöka beteenden i dess naturliga situationer. Observationer kan genomföras med eller utan observationsschema, vilket innebär att de beteenden som ska observeras antingen kan vara förutbestämda eller inte (aa:89). Den observationsteknik som omfattar förutbestämda beteenden att observera är en strukturerad metod (a st), och är den observationsteknik som används i detta examensarbete. För att genomföra de strukturerade observationerna i denna undersökning används ett observationsschema hämtat från idrottspsykologin. Observationsschemat heter Coaching Behavior Assessment System (CBAS) och har till uppgift att hjälpa forskaren att finna tolv olika beteenden. Vid observation möjliggör schemat för forskaren att pricka av de beteenden som den observerade personen genomför. Detta förfarande är en strukturerad observation (aa:90).

Forskaren som observatör i detta examensarbete kommer att vara *icke deltagande* och *okänd* av lärarna som observeras, vilket innebär att forskaren kommer att befinna sig utanför det som sker (Patel och Davidson, 2003:97) samtidigt som de observerade personerna inte sedan tidigare har någon relation till forskaren (aa:96).

Intervju som metod används i första hand i kvalitativa studier, där personen som intervjuar och personen som blir intervjuad har en direktkontakt (Ejlertsson, 1996:7). Vid intervjuer ligger fokuseringen på personen som intervjuas och den personens egna beskrivningar kring sina erfarenheter (Kvale & Brinkmann, 2009:52 & 68). Forskaren, i det här fallet även den person som intervjuar, har alltså ett intresse för intervjupersonens egna beskrivningar av sina upplevelser och perspektiv (aa:42). Intervjuer kan ha olika grad av standardisering och strukturering, där standardisering innebär hur frågorna har utformats samt vilken ordningsföljd de har och där strukturering innebär möjligheten till utrymme den intervjuade personen ges vid sina svar (Patel & Davidson, 2003:71f). En kvalitativ intervju, som används i detta examensarbete, kännetecknas i princip alltid av att vara icke-standardiserad och icke-strukturerad, eftersom målet i första hand är att identifiera den intervjuade personens uppfattningar och erfarenheter (aa:78). En intervju av kvalitativ karaktär har alltså som mål att

skapa ett samtal mellan personen som intervjuar och personen som blir intervjuad (a st). Den intervjuemetod som används i detta examensarbete är en halvstrukturerad, där det finns en intervjuguide med förslag på frågor som alla riktar sig till att undersöka personen som intervjuas egna perspektiv. I resultatavsnittet kommer varje gymnasielärares resultat att redovisas var för sig, för att tydliggöra varje enskilt resultat. Vid analys och diskussion av lärarnas upplevelser kring sin responsgivning kommer de fyra olika motivationsteorier som beskrivs i den teoretiska utgångspunkten att användas.

5.1.1 Urval

Urvalet kring lärare som används till studien har delvis varit styrd från forskarens sida, då alla lärare måste uppfylla vissa kriterier för att ge ett viss representativt urval. Det första kravet var att alla lärarna skulle undervisa på samma skolnivå, i detta fall gymnasiet. Det andra kravet från forskarens sida vara att lärarna skulle vara utbildade samt behöriga lärare och undervisa i idrott och hälsa samt ett teoretiskt ämne, såsom svenska, engelska och matematik. Eftersom dessa krav ledde till att urvalet i den aktuella kommunen var relativt lågt, har ingen hänsyn tagits till lärarens kön eller ålder.

Fem lärare kontaktades vid ett första tillfälle. Av dessa fem svarade fyra av dem inom en vecka, vilket möjliggjorde planering av besök för observationer och intervju med respektive lärare. Den femte läraren återkom med svar om sin medverkan efter cirka tre veckor, vilket innebar att ingen ytterligare lärare behövdes kontaktas. Inte heller något bortfall av kontaktade lärare skedde, eftersom alla fem valde att medverka.

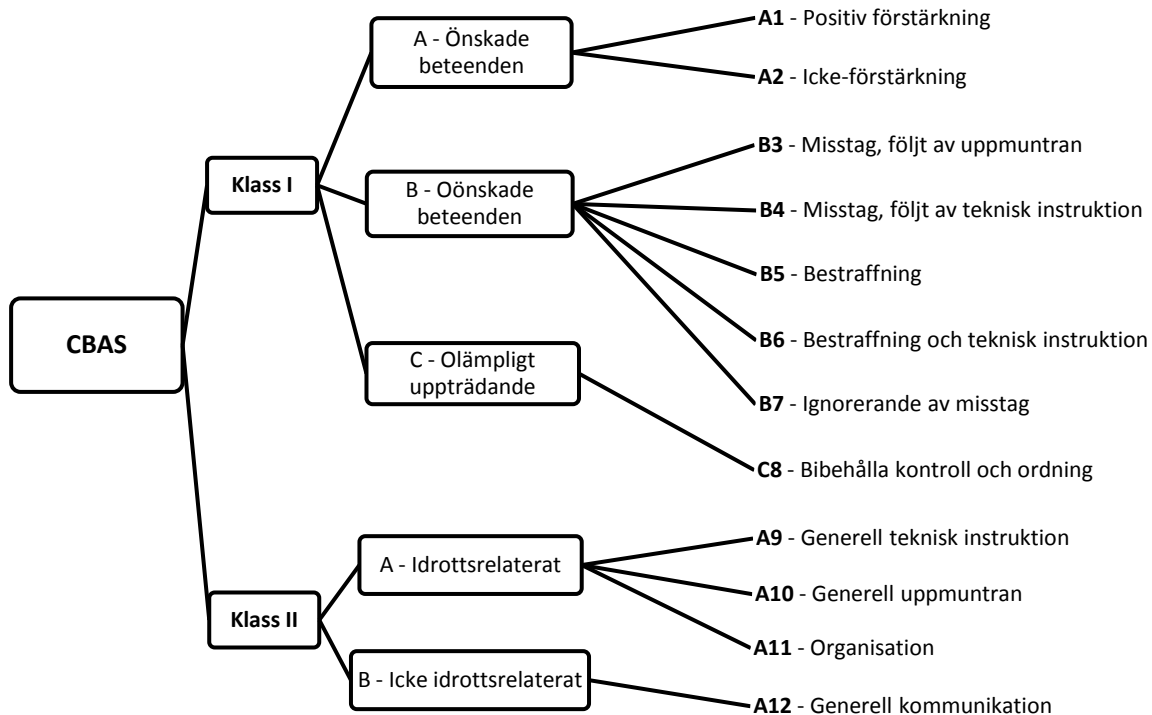
All data har samlats in inom samma kommun, en medelstor västsvensk kommun, och de deltagande lärarna arbetar alla på kommunala gymnasieskolor. Närmare presentation av respektive lärare kommer att ske i resultatkapitlet.

5.1.2 Material – mätinstrument & intervjuguide

Observationsschemat som har använts bygger på det idrottspsykologiska mätinstrumentet CBAS som används för att observera beteenden kring responsgivning av idrottstränare. CBAS har omarbetats för att fungera som observationsschema i den svenska skolan, både i teoretiska ämnen och det praktiska ämnet idrott och hälsa.

Coaching Behavior Assessment System (CBAS) är i grunden ett mätinstrument för att avläsa och analysera beteenden idrottstränare uppvisar (Smith, Smoll & Hunt, 1977:401). Tanken

med CBAS är att uppmärksamma tränare på deras responsgivning och därmed öka atleternas självkänsla och motivation (aa:406f). CBAS utgår från tolv beteendekategorier, som sammanfattas i enligt figuren och presenteras nedan.



Figur 5: CBAS, responskategorier (ur Smith, Smoll & Hunt, 1977:403)

Klass I innefattar respons på beteenden atleten uppvisar, både önskade och oönskade beteenden (Smith, Smoll & Hunt, 1977:402). Kategori A innebär respons på önskade beteenden, antingen genom verbal/icke-verbal uppmuntrande respons (A1) eller genom att tränaren inte reagerar på det önskvärda beteendet (A2) (a st). Exempel på kategori A1 är att berömma eller att ge atleten en klapp på axeln, medan kategori A2 innebär att tränaren inte ger någon respons och därmed ignorerar atletens goda beteende eller respons. Kategori B innefattar respons på oönskade beteenden, såsom fel utförda övningar (a st). B3 innebär att tränaren ger uppmuntrande respons, exempelvis genom att säga att ”det går bättre nästa gång”. B4 innefattar istället teknisk instruktion till atleten när denne har utfört något på ett felaktigt sätt. Denna respons kan ske verbalt eller fysiskt (a st). B5 innebär att tränaren ger atleten en bestraffning vid felaktigt utförande, vilket kan ske verbalt eller fysiskt, exempelvis genom utskällning, sarkastiska kommentarer eller fysisk bestraffning (aa:402f). Kategori B6 innebär att tränaren först ger atleten en bestraffning för att sedan avsluta med en teknisk instruktion. Ibland sker en teknisk instruktion med en hård eller sarkastisk ton, vilket också

faller in innanför kategori B6 (aa:403). B7 innefattar all ignorerande av responsgivning som sker när atleten utför fel beteende (a st). Den sista kategorin inom klass I, C8, innebär att tränaren försöker behålla kontrollen under träningen, exempelvis genom att tysta atleten eller gruppen. Respons inom kategori C8 kan alltså ske till en individ, till hela gruppen eller till delar av den (a st).

Inom klass II räknas respons som ges till hela gruppen, både respons som innefattar idrotten och respons som inte har med den aktuella idrotten att göra (Smith, Smoll & Hunt, 1977:402). Kategori A är respons till gruppen och är alltid relaterat till idrotten. A9 innebär att tränaren ger tekniska instruktioner till gruppen, exempelvis genom att förklara hur en övning ska genomföras innan gruppen får påbörja utövandet (aa:402f). A10 är positiv respons som ges till hela gruppen för att på så sätt uppmuntra till fortsatt utövande. Exempel på sådan respons är när tränaren utbrister ”kom igen laget, fortsätt jobba!” (aa:403). A11 innefattar alla instruktioner om vad som komma skall, exempelvis regelgenomgång eller vad som ska ske under träningen (a st). B12 är den sista kategorin inom CBAS och innefattar all kommunikation från tränaren som inte har med idrotten att göra, exempelvis genom att skoja med atleterna eller att prata om andra dagliga aktiviteter (a st).

Intervjuguiden utgår från öppna frågor där läraren ska få möjlighet att uttrycka sina egna upplevelser kring responsgivning, motivation och lärande, så kallad semistrukturerad intervju (bilaga 3). Frågorna i intervjuguiden utgår från tanken att låta lärarna prata fritt kring sin responsgivning och där guiden snarare ska vägleda dem så att det finns möjlighet för forskaren att besvara examensarbetsfrågeställningar.

Intervjuguiden utgår från tre basfrågor om läraren – utbildning, antal år som verksam lärare samt ämneskombination. Dessa frågor används för att i första hand få igång samtalet, men används även i respektive inledande resultatredovisning.

Resterande frågor ämnar få läraren att prata om sina egna upplevelser kring respons. Första frågan utgår från lärarens ledarskap, vilket används för att starta lärarens tankegångar inom ämnet. Den andra frågan utgår från begreppet respons, vilket utgår från en önskan från forskaren att se vad respektive lärare upplever som respons. Den tredje frågan behandlar lärarens egen uppfattning kring sin responsgivning. De två följdfrågorna används endast om läraren själv inte kommer in på skillnader och likheter mellan individ- och grupprespons samt mellan sina respektive ämnen. De två följande frågorna önskar undersöka hur läraren upplever att respons kan påverka elevernas motivation och lärande.

5.1.3 Procedur

Vid genomförandet av de båda undersökningsmetoderna, det vill säga observation och intervju, togs i första hand kontakt med de personer som skulle ingå i studien. Brevet som användes vid kontakt via e-mejl bifogas som bilaga 1. När detta var klart och tider för respektive observations- och intervjutillfälle var bestämt med lärarna inleddes arbetet kring att utarbeta observationsschema och intervjuguide.

Eftersom CBAS är väl genomarbetat inom idrottsområdet, medan det, vad forskaren har kunnat erfara, aldrig har använts i ett teoretiskt skolämne, genomfördes en pilotundersökning. En pilotundersökning innebär att forskaren genomför observationen på en person som motsvarar gruppen som senare ska ingå i studien, för att få möjlighet att pröva om tekniken är genomförbar eller om observationsschemat behöver omarbetas (Patel & Davidson, 2003:58). Inga förändringar behövde göras, vilket möjliggjorde inledandet av observationerna som skulle ingå i studien (se bilaga 2).

Intervjuguiden (bilaga 3) bygger på frågor som alla ska kunna utläsa personens tankar kring den egna responsgivningen i klassrummet. Målet med intervjuerna var att ta del av respektive lärares upplevelser och tankar kring respons, feedback och motivation, snarare än att ställa strukturerande frågor med liten möjlighet till egna tankar och fundering hos de intervjuade lärarna. Intervjuerna genomfördes på respektive gymnasielärares arbetsplats där det fanns möjlighet att prata enskilt och ostört. Att genomföra intervjuerna på lärarnas arbetsplats var ett strategiskt val av forskaren, då förhoppningen hela tiden har varit att bringa trygghet hos lärarna. Ingen pilotundersökning genomfördes i samband med intervjuerna.

Varje lärare observerades vid sex tillfällen; tre tillfällen i idrott och hälsa samt tre tillfällen i det teoretiska ämnet läraren undervisar i. Eftersom varje lektionstillfälle hade olika lång tid, valde jag att räkna om all responsgivning under respektive lektion till procent. Varje observation inleddes alltså vid lektionens start och sedan tills lektionen avslutades. Antalet lärare som observerades var fem stycken, vilket resulterade i trettio observationer.

När en lärare hade blivit observerad alla sex tillfällen genomfördes intervjun. Jag valde att genomföra intervjuerna efter alla sex observationstillfällen, eftersom jag inte vill att lärarna skulle bli påverkade av de diskussioner som fördes under intervjuerna. Istället ville jag som icke deltagande och okänd observatör se lärarens äkta beteenden av responsgivning till sina elever. Detta var också anledningen till varför informationsbrevet var tämligen tunt på information kring vad som skulle observeras, allt för att få så liten påverkan som möjligt på de deltagande lärarna. Informationsbrevet finns som bilaga 1.

Alla resultat från observationerna har sedan sammanställts, genom excelkalkyler, och redovisas i resultatkapitlet. Intervjuerna med respektive lärare spelades in och har sedan transkriberats ordagrant.

5.1.4 Databehandling

CBAS har använts i detta examensarbete för att samla in data kring lärarnas responsgivning. Alla uträkningar har gjorts genom exceldokument och det sätt databehandlingen är uppbyggd på är framarbetat av forskaren själv.

Observationsresultaten utgår från CBAS och kommer att redovisas enligt följande: All individuell respons läraren ger till eleverna slås ihop till en kategori, eftersom det är upp till eleverna om det är rätt eller fel utfört beteende och läraren som sedan ska ge respons. Kategori A1 till B7 bildar alltså en kategori. Den respons läraren ger till hela gruppen, kategori C8 och A10, bildar en andra kategori i denna resultatredovisning, eftersom det även här gruppen som avgör om läraren ska svara positivt eller negativt. Kategori A9 och A11 beskriver hur ofta läraren organiserar gruppen eller har genomgångar kring begrepp eller utförande och bildar en gemensam kategori. Kategori B12 innebär när läraren pratar med eleverna om sådant som inte är lektionsrelaterat och bildar därmed en egen kategori i denna resultatredovisning. I resultatredovisningen kommer alltså fyra olika kategorier att användas; individuell respons, grupprespons, instruktioner och organisation samt icke lektionsrelaterad respons.

Typ av respons	Responskategorier
Individuell respons	A1, A2, B3, B4, B5, B6, B7
Grupprespons	C8, A10
Instruktioner och organisation	A9, A11
Icke lektionsrelaterad respons	B12

Figur 6: Beskrivning av databehandlingen av CBAS

Varje lektions antal responsgivning har också summerats och ihop med lektionens längd kommer detta redovisas i antal responser/minut. På så sätt kommer det vara möjligt att jämföra varje lärares respektive ämne med varandra på ytterligare ett plan.

Intervjuerna som genomförs med respektive lärare har spelats in och sedan transkriberats för att möjliggöra databehandling av ett sådant kvalitativt material. Det lärarna uttrycker under intervjun är också det som redovisas i resultatavsnittet, vilket innebär att inga fria tolkningar av forskaren har gjorts där. Däremot används den tidigare forskningen och motivationsteorier som grund för analys och diskussion, men fortfarande utgår forskaren från det lärarna säger och inga tolkningar av transkriberingsmaterialet görs. Analyser av intervjumaterialet sker alltså, men målet är hela tiden att utgå från gymnasielärarnas upplevelser som de uttrycker under respektive intervju.

5.1.5 Etiskt förhållningssätt

Vid varje tillfälle när utomstående personer används i studier finns det ett antal etiska riktlinjer att ta hänsyn till. Kvale och Brinkmann benämner dessa som informerat samtycke, konfidentialitet, konsekvenser samt forskarens roll (2009:87–93), vilka detta examensarbete har som mål att förhålla sig till.

Informerat samtycke innebär att de personer som deltar, i det här fallet lärarna som deltar i observationer och intervjuer, vet syftet med studien och anledningen till deras deltagande (Kvale & Brinkmann, 2009:87). När personerna som deltar ska studeras utifrån något perspektiv krävs det att informationen kring syftet med studien överlämnas innan deltagandet (Vetenskapsrådet, 2002:7). Däremot kan det i vissa fall, vid exempelvis observationer, vara avgörande att deltagarna inte vet syftet med studien, eftersom detta då kan äventyra undersökningens utgång (a st). Vetenskapsrådet menar då att den information som vanligen ges inledningsvis, istället bör ges vid observationernas avslutande (a st). Deltagandet i studien är alltid frivilligt och personerna har rätt att när som helst avbryta deltagandet (Kvale & Brinkmann, 2009:87; Vetenskapsrådet, 2002:10). De fem som deltog i studien fick ett informationsbrev med examensarbetets syfte och vad personernas deltagande skulle innebära för dem. Däremot fick deltagarna ingen information kring det som skulle observeras, utan fick istället denna information i efter den sista genomförda observationen. Vid första mötet med respektive lärare informerades de också om att de har full rätt att dra sig ur studien när helst de önskar. När intervjun skulle inledas fick personerna ytterligare förtydligande att den skulle spelas in för senare transkribering.

Begreppet konfidentialitet innebär att de deltagande personernas identitet inte går att utläsa i examensarbetet, trots att forskaren vet vem som är vem av personerna som deltar (Patel & Davidson, 2003:70). Konfidentialitet innebär alltså forskarens uppgift att skydda de

deltagande personernas integritet (Kvale & Brinkmann, 2009:89). De deltagande lärarna i detta examensarbete har alla blivit informerade om att deras identitet inte kommer att avslöjas. I studien kommer därför bara personernas utbildning och även ämnen personen undervisar i att redovisas. Eftersom kön och ålder inte är avgörande för studien kommer detta inte att redovisas. Konfidentialitet innebär också att den information som inte redovisas inte ska vara möjlig för utomstående personer att få tag på (Vetenskapsrådet, 2002:12). Därför kommer inte transkriberingen av intervjuerna att finnas tillgängliga för utomstående personer, som eventuellt önskar nyttja resultaten till andra syften, vilket är en regel från Vetenskapsrådet (aa:14).

I varje kvalitativ studie måste forskaren fundera över vilka konsekvenser studiens redovisning har, alltså om deltagarna bidrar med mer fördelar till studien än vad deras deltagande skadar dem (Kvale & Brinkmann, 2009:89). Eftersom lärarnas identitet skyddas i studien är förhoppningen att resultaten från observationer och intervjuer ska bidra till ökad kunskap kring lärares responsgivning i klassrummet, snarare än att kritisera det redan utförda.

Forskarens roll är den avslutande delen av de etiska riktlinjerna att ta hänsyn till, framförallt under intervjutillfället. Som intervjuare finns det alltid en risk att omedvetet döma eller kritisera personen som intervjuas (Patel & Davidson, 2003:71), lika mycket som att identifiera sig med intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2009:91). I båda fallen riskerar studien att hotas, antingen av att personen ställer sig i försvarsställning eller att analysen färgas av att forskaren känner tillhörighet till intervjupersonen (a st).

Vetenskapsrådets rekommendationer är att låta deltagande personer ta del av ”etiskt känsliga avsnitt, kontroversiella tolkningar etc. i undersökningsrapporten innan den publiceras” (2002:15). Det är också av vikt att låta deltagarna ta del av rapporten, genom att meddela var och när den publiceras (a st). I detta examensarbete har alla deltagande lärare fått erbjudande om att läsa transkriberingen, vilket ingen önskade, samt blivit informerade om att publiceringen kommer att överlämnas till dem.

5.2 Vetenskapsteoretisk utgångspunkt

Detta examensarbete kommer att utgå från det vetenskapsteoretiska perspektivet fenomenologi, som i första hand utgår från medvetandet, upplevelsen samt hur människan uppfattar sin egen livsvärld (Kvale & Brinkmann, 2009:41).

Den vetenskapsteoretiska inriktningen fenomenologi har sitt ursprung i den tyska filosofin som inleddes i början av 1900-talet med Edmund Husserl i spetsen (Sander, 1999:103; Alvesson & Sköldbberg, 2008:165). Husserl var kritisk till de vetenskaper som inte bygger sina teorier på mänskliga erfarenheter utan snarare baserar verkligheten enbart på det forskaren ser, där ibland inräknat naturvetenskapen (Alvesson & Sköldbberg, 2008:165). Istället ville Husserl och efterföljande fenomenologiteoretiker ”förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv och beskriva världen som den upplevs av dem” (Kvale & Brinkmann, 2009:42). Verkligen kan alltså, enligt fenomenologin, enbart beskrivas genom människors sätt att uppfatta den. Därför blir den subjektiva upplevelsen, tillsammans med medvetandet och erfarenheter, utgångspunkt i fenomenologin (Alvesson & Sköldbberg, 2008:166). Utifrån detta myntade Husserl begreppet livsvärld (Kvale & Brinkmann, 2009:30), som utgår från att nå fram till den oförfälskade uppfattningen människor har av världen.

Fenomenologin används i första hand vid kvalitativ forskning, vilket innebär att en intervju ska styras av objektivitet för att på så sätt kunna ta reda på människors upplevelser (Kvale & Brinkmann, 2009:42; Patel & Davidson, 2003:33). Vetenskapen önskar alltså hela tiden att sätta förkunskapen inom parantes och därmed utgå från intervjupersonens exakta beskrivningar (Kvale & Brinkmann, 2009:68). Forskaren måste åsidosätta sin egen kunskap om människan och världen och istället söka säker kunskap genom att vara fullständigt öppen för det som framkommer. Detta parantessättande tar alltså bort forskarens förkunskaper inom ämnet och ger därmed forskaren möjligheten att få en helt ny infallsvinkel (Sander, 1999:104–107).

Enligt Åke Sander är fenomenologin som vetenskaplig teori tydligt sammankopplad med psykologin, där dess centrala studieobjekt bland annat är perception, minne, uppfattning, förståelse och medvetande (1999:112). Dessutom poängteras det att förmågan att gå in i forskningen helt förutsättningslöst är en färdighet som uppnås genom praktiskt utövande (aa:115). Fenomenologin i intervjusammanhang är inget som forskaren kan lära sig genom enbart teoretisk tillämpning, utan kräver snarare tillämpning av praktisk art.

5.3 Metoddiskussion

Validitet innebär att undersöka det som verkligen ska undersökas, det vill säga att metoden/metoderna som används ger möjlighet att besvara de ställda frågeställningarna (Patel & Davidson, 2003:99; Kvale & Brinkmann, 2009:264). För att besvara frågeställningarna i

detta examensarbete har det varit i behov att använda två metoder – observation för att besvara frågeställning ett och två samt intervju för att besvara den tredje frågeställningen.

Eftersom det är lärares beteende som avses att undersökas är observation en optimal metod, enligt Patel och Davidson (2003:87), vilket motiverar valet till en av metoderna. Dessutom har observationerna förberetts med omarbetning av det idrottspsykologiska mätinstrumentet CBAS, för att ytterligare förtydliga vilka beteenden som verkligen skulle mätas vid respektive observationer. Självklart finns det alltid risker när ett redan utarbetat mätinstrument omarbetas, eftersom feltolkningar av forskaren kan ske. Detta har dock tagits i beaktning redan vid omarbetningen för att undvika möjliga felkällor. Observationerna har visserligen krävt många arbetstimmar som strukturerad observatör, men har varit nödvändigt för att möjliggöra att besvara två av frågeställningarna på ett optimalt sätt. Varje tillfälle har inneburit 40-100 minuters observation, men ju fler observationer för varje lärare, desto högre validitet och desto färre felkällor riskerar examensarbetet att råka ut för.

Det kan diskuteras om de beteenden som de observerade lärarna uppvisar är äkta, eller om lärarna förändrar sitt vanliga beteende på grund av att personen har upplevt sig iakttagen av observatören. De deltagande lärarna fick inför observationerna reda på att det var deras beteende som skulle observeras, men inte exakt vilka beteenden som var aktuella. CBAS kräver i största mån att personerna inte vet vad som observeras vilket också motiveras i *Forskningsmetodikens grunder* där författarna menar att observation som metod kräver ”individens villighet att lämna information” (Patel & Davidson, 2003:88). Eftersom observationerna genomfördes vid ett flertal tillfällen med varje lärare borde det innebära att deras verkliga beteenden lyser igenom deras eventuella justerade beteenden av responsgivning. Som observatör märktes inga beteendeförändringar från lärarna och efter varje observation tillfrågades respektive lärare om de kände sig trygga i situationen de utsattes för, vilket de uppgav sig göra.

Intervjuerna, som genomfördes efter alla observationerna med respektive lärare, användes för att fånga lärarnas egna uppfattningar kring deras responsgivning och möjlighet att påverka elevernas lärande. Att uppmärksamma hur lärarna själva upplever fenomenet responsgivning är en viktig del av fenomenologin, där alltså de observerade personerna får möjlighet att beskriva sin egen verklighet (Kvale & Brinkmann, 2009:30 & 42). Det kan däremot diskuteras om lärarna får verklig möjlighet att beskriva sina egna upplevelser och tankar eller om intervjufrågorna och forskaren i sin intervjuroll påverkarna lärarna. Intervju som metod har alltid maktperspektivet inkluderat, där forskaren står på den ena sidan och personen som

intervjuas på den andra sidan (aa:48). Därför var det av yttersta vikt att intervjufrågorna tillät lärarna att svara med egna ord, samtidigt som forskarens inställning till personen som intervjuas också kunde påverka intervjupersonens vilja att beskriva sina egna upplevelser (Patel & Davidson, 2003:78f). Transkriberingen av respektive intervju har möjliggjort senare analyser av materialet, men kan samtidigt ha förvrängt eventuella betoningar av ord och uttalanden. Transkriberingen har dock ökat möjligheten till analys, snarare än att ha försvårat den.

Genom användandet av metoderna observation och intervju i detta examensarbete blir validiteten hög, när det gäller möjligheterna att besvara de aktuella frågeställningarna.

Examensarbetets reliabilitet innefattar om resultaten från observationerna och intervjuerna har tillräckligt hög tillförlitlighet. Observationsresultaten ska, genom sin mängd, kunna avgöra om de är överförbara till andra lärare i samma situation. Det finns få metodböcker som nämner hur många observationer som måste genomföras för att säkra reliabiliteten, det som nämns är att forskaren ska undvika att göra för få (Thomas & Nelson, 2001:285). Däremot förespråkas att vara fler observatörer som deltar (aa:284; Patel & Davidson, 2003:101). Om inte detta är möjligt, som i detta examensarbete med endast en forskare, bör istället antalet observationer på varje lärare ökas (Thomas & Nelson, 2001:284). I detta fall ökar reliabiliteten i och med att varje lärare observeras vid tre tillfällen i respektive ämne, vilket ger utrymme för eventuella felvärden. Alla observationsresultat kommer dessutom att redovisas i procent (%), vilket ger större tillförlitlighet när resultaten mellan varje lärare och ämne ska analyseras oavsett antal minuter som har observerats av varje lärare. Det är snarare antalet lektionstillfällen som möjliggör jämförelse och analys.

Vad gäller intervjuerna ökar reliabiliteten eftersom allt lagras genom auditativa inspelningar som sedan transkriberas. Genom denna metod finns möjligheten att vid andra tillfällen kontrollera att allt har uppfattats på rätt sätt (Patel & Davidson, 2003:101).

I detta examensarbete är fenomenologin en naturlig utgångspunkt, i och med att intervjuerna kommer att utgå från lärarnas egna upplevelser och tankar kring responsgivning. Dessutom kommer forskarrollen vid intervjuerna, och även observationerna, att vara helt nollställd, eftersom tidigare kunskaper om responsgivning, motivation och lärande helt kommer att läggas åt sidan i den grad det är möjligt som forskare. Det som framkommer vid intervjuerna kommer därför att redovisas i resultatkapitlet utan några tolkningar. Analysen av intervjuerna

kommer att utgå från det lärarna har sagt, istället för att försöka läsa intervjuerna mellan raderna.

I och med att observationerna genomförs med hjälp av det idrottspsykologiska mätinstrumentet CBAS finns även här anledning att hänvisa till fenomenologin, eftersom denna vetenskapsteori och psykologi som vetenskap är sammanlänkade. Visserligen kräver mätinstrumentet förkunskap kring varje kategori, men när observationerna väl genomförs är det de beteenden som lärarna uppvisar som noteras och inga tolkningar kommer att blandas in. Att vara fullt objektiv är en omöjlighet för alla forskare, men inställningen har inte varit att värdera någons upplevelser eller åsikter, utan istället utgå från det lärarna säger och gör.

Detta examensarbete kommer alltså att utgå från fenomenologi som vetenskapsteori, eftersom det är det som observeras och uppkommer under intervjuerna som kommer att redovisas och sedan användas till att analysera vilka beteenden som används vid responsgivning, både de direkt upptäckta och de som uppkommer vid respektive intervju.

Tanken med detta examensarbete är inte att generalisera de resultat som uppkommer till hela lärarkåren. Däremot är förhoppningen att resultaten ska vara överförbara för att öka intresset kring responsgivningens påverkan på elevers motivation och lärande. Dessutom är förhoppningen att metodvalet ska vara överförbart till liknande studier inom området, eftersom det har visat sig att CBAS som observationsmetod och intervjuer för att utröna lärarnas upplevelser har varit fullt användbara.

6 Resultatredovisning

Nedan följer en resultatredovisning av observationerna och intervjuerna, där varje lärares resultat kommer att redovisas enskilt. Varje avsnitt inleds med en presentation av läraren. Dessutom beskrivs lektionerna som observerades. Därefter redovisas observationerna och varje avsnitt avslutas med att intervjun redovisas. Alla resultat finns i tabellform i bilaga 4.

6.1 Lärare 1

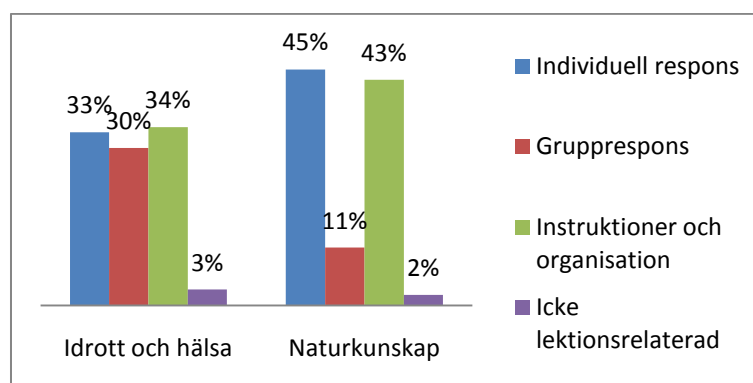
Lärare 1 har en lärarbehörighet inom ämnena idrott och hälsa samt biologi och kemi, men undervisar i idrott och hälsa samt naturkunskap. Läraren har arbetat sedan 2000, det vill säga i cirka 10 år.

Tillfälle 1 idrott och hälsa varade i 80 minuter och bestod av en filmvisning av begreppet kondition, genomgång av beeptest och därefter genomförande av beeptest. Vid tillfälle 2 genomförde eleverna ett fystest som varade i 70 minuter. Tillfälle 3 i idrott och hälsa varade i 80 minuter och inleddes med killerboll som uppvärmning och därefter volleyboll.

Under tillfälle 1 i naturkunskap hade läraren först en genomgång av bränsleceller. Därefter fick eleverna laborera med en vätgasbil i miniatyr. Slutligen genomfördes en läsgenomgång av energikällor. Lektionen varade i 60 minuter. Vid tillfälle 2 genomfördes en genomgång och självständigt arbete inom begreppet ekologi och varade i 70 minuter. Tillfälle 3 varade under 70 minuter och bestod av en genomgång kring miljö och sedan fick eleverna självständigt arbeta med instuderingsfrågor kring området. Det fanns också några elever som skrev prov under den sista stunden av lektionen.

6.1.1 Observationsredovisning

Tabell 1: Observationsresultat av lärarens responsgivning, lärare 1



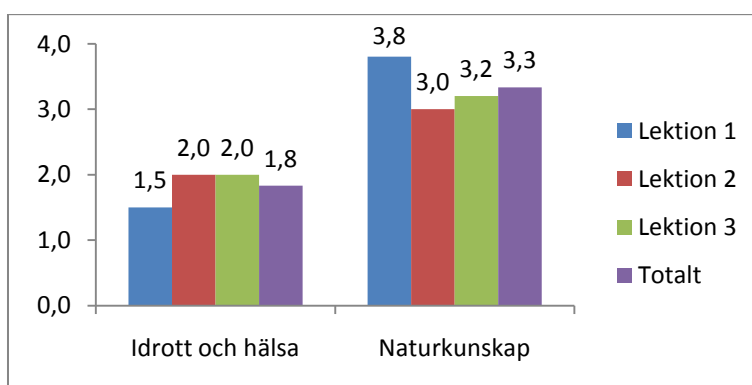
Under lektionerna i idrott och hälsa hade lärare 1 relativt jämn fördelad användning av individuell respons (33 %), grupprespons (30 %) och instruktioner/organisation (34 %). Den individuella responsen läraren gav uppgick till 25 % vid tillfälle 1, 37 % vid tillfälle 2 och 39 % vid tillfälle 3. Den respons som gavs till hela gruppen var vid tillfälle 1 41 % samt 25 % vid tillfälle 2 och 3.

Den respons som bestod av instruktioner och organisation uppgick till 33 % vid tillfälle 1 och 2 samt 36 % vid tillfälle 3. Återstående respons under lektionerna, den icke lektionsrelaterade, uppgick till 3 % - 1 % vid tillfälle 1, 6 % vid tillfälle 2 och 1 % vid tillfälle 3.

Den individuella responsen lärare 1 gav under lektionerna i naturkunskap uppgick till 45 %, under lektion 1 var den individuella responsen 44 %, 39 % under lektion 2 och 52 % under lektion 3. Gruppresponsen läraren gav uppgick till 11 % - 12 % under lektion 1 och 2 samt 8 % under lektion 3.

Responser som rör instruktioner och organisation till eleverna uppgick till 43 % under lektionerna i naturkunskap och den icke lektionsrelaterade responsen uppgick till 2 %. Under lektion 1 var den instruerande responsen 42 %, 49 % under lektion 2 och 37 % under lektion 3. Responsen som inte var kopplad till lektionen uppgick till 2 % under lektion 1, 1 % under lektion 2 samt 2 % under lektion 3.

Tabell 2: Observationsresultat av lärarens responsgivning/minut, lärare 1



Lärare 1 gav under lektionerna i idrott och hälsa 1,8 responser/minut och under lektionerna i naturkunskap 3,3 responser/minut. Under lektion 1 i idrott och hälsa uppgick responsen till 1,5/minut och under lektion 2 och 3 uppgick responsen till 2,0/minut. Under lektionerna i naturkunskap var delresultaten 3,8 responser/minut under lektion 1, 3,0 responser/minut under lektion 2 samt 3,2 responser/minut under lektion 3.

6.1.2 Intervjuredovisning

”Positiv respons kan man aldrig få för mycket av.” Lärare 1, 2010-04-12

Lärare 1 beskriver vid flera tillfällen under intervjun hur viktigt personen tycker att respons är, framförallt positiv respons. Lärare 1 upplever i första hand att respons är att visa eleverna att läraren märker det eleverna gör och att hela tiden hitta positiva saker hos dem. Lärare 1 utgår hela tiden från sig själv och hur personen skulle vilja ha respons. Därför tänker läraren mycket på hur negativ respons läggs fram till eleven, eftersom målet med sådan respons alltid är att förbättra det negativa. Däremot upplever läraren att det är viktigt att korrigera negativa handlingar eleverna utför, framförallt när det gäller deras agerande mot varandra och mot läraren.

Lärarens ledarskapsfilosofi är i första hand att alltid se varje elev vid varje lektion, genom att tilltala dem så att de inte bara blir ett ”namn på ett papper”. Eleverna ska uppleva att de har blivit sedda och uppmärksammade under varje lektion och framförallt uppmärksamma det positiva de gör. Lärare 1 upplever sig inte som någon naturlig ledare utan tycker att det är lättare att uppmärksamma eleverna och nå fram till dem när eleverna befinner sig i mindre grupper. ”Där kommer jag mer till min rätt tror jag”, uttrycker läraren.

Lärare 1 upplever att den respons personen ger är mest till individen, medan den respons som ges till gruppen sker framförallt vid samlingarna. Läraren upplever också att det finns vissa skillnader i responsgivningen mellan respektive undervisande ämne. Under lektionerna i idrott och hälsa beskriver läraren att det är mer peppande respons, eftersom läraren vill att lektionerna ska tycka att det är roligt och att det ska finnas glädje i ämnet. Naturkunskapen uppfattar läraren som att det blir mer fokusering på att lära ut och mer inriktat på fakta.

Läraren tror samtidigt att den respons som används kan påverka elevernas motivation och lärande, framförallt vid enskilda samtal. Lärare 1 tror att det är svårt att nå fram till eleverna vid genomgångar utan påverkar hellre lärandet, framförallt under naturkunskapslektionerna, genom enskilda samtal.

Läraren utgår mycket från sig själv när det handlar om respons och har därmed ingen teori bakom sitt ledarskap. Istället vill lärare 1 skapa ett gott arbetsklimat och visa eleverna att personen tycker om dem genom att fokusera på positiv respons.

6.2 Lärare 2

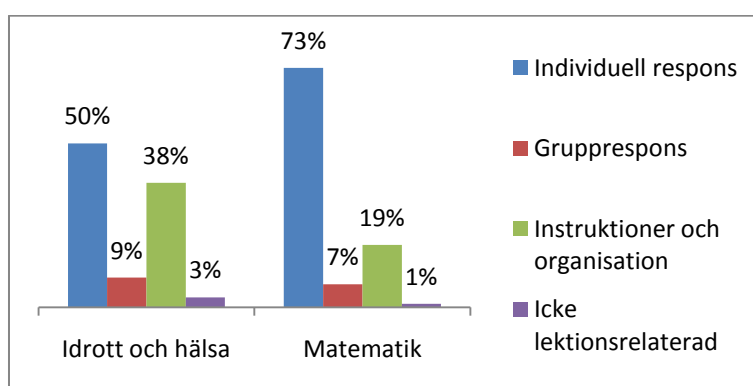
Lärare 2 har arbetat inom läraryrket i cirka fem år och har ämneskombinationen matematik samt idrott och hälsa, vilket både är ämneskombinationen och ämnena läraren undervisar i.

Tillfälle 1 i idrott och hälsa varade i 70 minuter och bestod av en uppvärmningsdel med killerboll som byggdes på med en konditionsstafett. Lektionen avslutades med spel av innebandy. Tillfälle 2 varade i 60 minuter. Under detta tillfälle deltog endast ett fåtal, vilka då fick spela bordtennis. En elev fick titta på film om anabola steroider och vattenvett. Tillfälle 3 genomfördes fystester och varade i 60 minuter.

Tillfälle 1 i matematik genomförde läraren en genomgång av Pythagoras sats och därefter fick eleverna självständigt arbeta utifrån genomgången. Lektionen varade i 50 minuter. Tillfälle 2 och 3 hade läraren genomgång av volym och efteråt fick eleverna arbeta i grupp med begreppet volym och area. Lektionerna varade i 40 respektive 30 minuter.

6.2.1 Observationsredovisning

Tabell 3: Observationsresultat av lärarens responsgivning, lärare 2



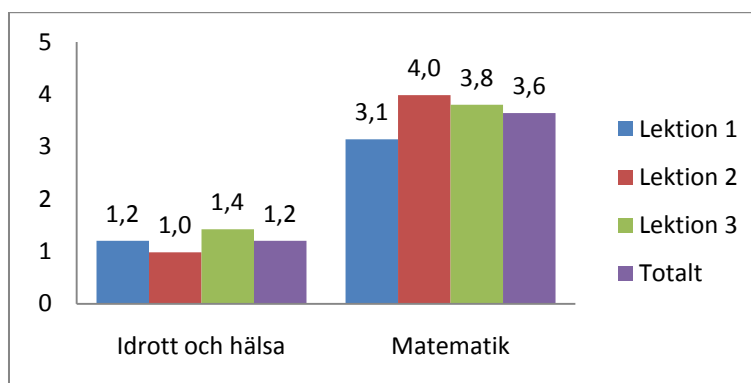
Under lektionerna i idrott och hälsa var hälften av all respons (50 %) som lärare 2 gav eleverna individuellt riktad; vid tillfälle 1 56 %, samt vid tillfälle 2 och 3 47 %. Responsen som var riktad till hela gruppen under lektionerna uppmättes till en knapp tiondel (9 %); 5 % vid tillfälle 1 och 2 samt 16 % vid tillfälle 3.

38 % av den givna responsen under idrott och hälsa var respons som behandlar instruktioner och organisation; vid tillfälle 1 39 %, tillfälle 2 37 % och tillfälle 3 36 %. Kommunikation under lektionerna som inte var lektionsrelaterad mellan lärare 2 och eleverna existerade inte under lektion 1 och 3, medan den under lektion 2 uppgick till 10 % av all responsgivning. Totalt blir det att 3 % av all responsgivning under de tre observationstillfällena var icke lektionsrelaterad.

Under lektionerna i matematik gav lärare 2 individuell respons vid 73 % av alla responstillfällen; 62 % vid tillfälle 1, 77 % vid tillfälle 2 och 82 % tillfälle 3. Den respons som var riktad till hela gruppen uppgick till 7 %; 11 % vid tillfälle 1, 7 % vid tillfälle 2 och 4 % vid tillfälle 3.

Av all den respons lärare 2 gav under matematiklektionerna var knappt två femtedelar (19 %) respons i form av instruktioner och organisation. Vid tillfälle 1 gav läraren 26 % responser av instruktion och organisation, vid tillfälle 2 16 % och vid tillfälle 3 14 %. Den respons som under matematiklektionerna var icke lektionsrelaterad uppgick till 1 % vid alla tre tillfällena.

Tabell 4: Observationsresultat av lärarens responsgivning/minut, lärare 2



Under lektionerna i idrott och hälsa gav lärare 2 1,2 responser/minut och under lektionerna i matematik uppgick responsen till 3,6/minut. 1,2 responser/minut under lektioner i idrott och hälsa utgår från 1,2 responser/minut vid tillfälle 1, 1,0 responser/minut vid tillfälle 2 och 1,4 responser/minut vid tillfälle 3. Under matematiklektionerna var delresultaten 3,1 responser/minut vid tillfälle 1, 4,0 responser/minut vid tillfälle 2 och 3,8 responser/minut vid tillfälle 3.

6.2.2 Intervjuredovisning

Lärare 2 beskriver sin responsgivning som i första hand positiv, att försöka ”uppmuntra dem och till att fortsätta med grejerna de gör”, men också som tillrättavisande. Läraren använder i första hand de fem första minuterarna av lektionen till att se och uppmärksamma eleverna, vilket sker genom närvarokontroll. Dessutom är lärarens mål att se varje elev och prata med varje elev, även om det kan vara svårt att hinna med under alla lektioner. Lärare 2 tycker att det är svårare att uppmärksamma alla elever under lektionerna i idrott och hälsa, eftersom de är aktiva och i rörelse. Läraren upplever tiden som en avgörande faktor till att hinna se alla

elever under en lektion. Istället använder läraren tiden utanför klassrummet till att även där uppmärksamma eleverna, exempelvis om en elev inte var närvarande under lektionen.

Lärare 2 upplever också att personen utdelar mer individuell respons än grupprespons. Läraren tycker själv att givandet av respons till gruppen är något personen kan bli bättre på och ger exempel på att grupprespons oftast sker när gruppen har gjort något bra, exempelvis på idrotten när två lärare har samkört en lektion.

Läraren tycker sig märka av att den responsgivning som sker i klassrummet påverkar elevernas motivation, genom att de väljer att stanna kvar efter matematiklektionens slut och få extra hjälp. På så sätt inser lärare 2 att lärandet och elevernas kunskaper inom ämnet ökar, i och med att responsgivningen får dem mer motiverade att stanna kvar och därmed får större möjlighet att lära sig. ”Den positiva responsen tycker jag gör att eleverna kommer”, uttrycker lärare 2 under intervjutillfället och menar att lärarens positiva inställning till eleverna gör att de deltar oftare under lektionerna. Läraren tycker däremot att det är svårare att öka motivationsnivån genom respons under lektionerna i idrott och hälsa, eftersom många av lärarens elever är nöjda med att bara få betyg i ämnet och inte strävar högre. ”Jag vet faktiskt inte någon utväg där just nu”, menar läraren.

Lärare 2 poängterar vid flertalet tillfällen att mycket respons till framförallt svaga elever eller elever med dåligt självförtroende kan öka deras motivation och därmed våga prova fler gånger eller kämpa lite extra. Respons, motivation, kunskap och lärande går, enligt lärare 2, hand i hand.

6.3 Lärare 3

Lärare 3 har arbetat i sex år och har ämneskombinationen idrott och hälsa samt engelska, vilka läraren även undervisar i.

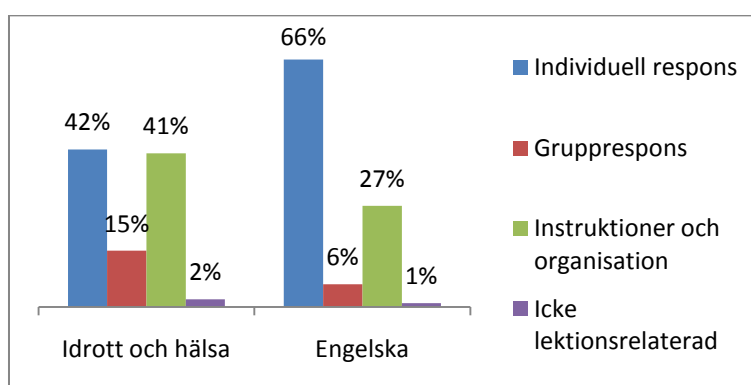
Vid tillfälle 1 i idrott och hälsa fick eleverna värma upp med bänkövningar och balansträning på bom. Därefter genomfördes redskapsgymnastik och parakrobatik. Lektionen varade i 60 minuter. Tillfälle 2 varade i 50 minuter och inleddes med en paruppvärmning och därefter spelade eleverna brännboll. Under tillfälle 3, som varade i 60 minuter, arbetade eleverna med puls genom stavgång. Läraren deltog under stavgångspromenaden.

Tillfälle 1 i engelska fick eleverna inleda lektionen med att diskutera vad som hade hänt förra veckan, både i världen, Sverige och i deras eget liv. Därefter genomfördes ett seminarium kring boken ”A child called It”, där delar av eleverna deltog. Övriga elever arbetade

självständigt på annan plats med förberedande övningar inför nationella provet. Lektionen varade i 60 minuter. Tillfälle 2 varade i 30 minuter och eleverna fick genomföra en hörövning som förberedelse inför nationella provet. Under lektion 3 genomfördes två seminarier, ett kring boken "Lovely Bones" och ett kring boken "Mister Pip". Precis som under lektion 1 deltog delar av eleverna i respektive seminarium och läraren fungerade som seminarieledare. Lektionen varade i 60 minuter.

6.3.1 Observationsredovisning

Tabell 5: Observationsresultat av lärarens responsgivning, lärare 3



Lärare 3 gav under sina lektioner i idrott och hälsa 42 % individuell respons till eleverna; 46 % vid tillfälle 1, 52 % vid tillfälle 2 och 29 % vid tillfälle 3. 15 % av all respons var riktad till gruppen; 8 % vid tillfälle 1, 30 % vid tillfälle 2 och 7 % vid tillfälle 3.

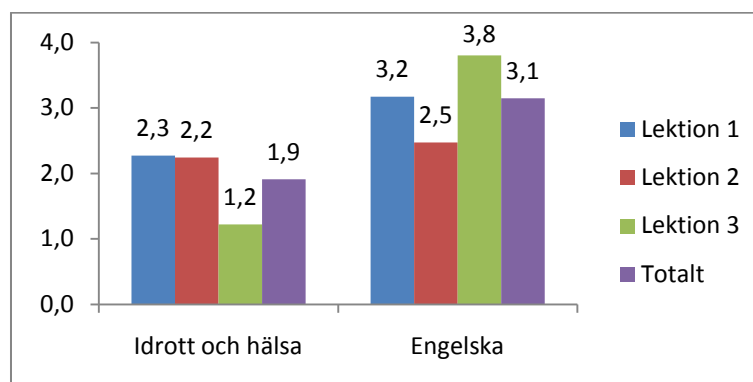
Den respons som under lektionerna i idrott och hälsa var riktad i form av instruktioner och organisation uppgick till 41 %; 46 % vid tillfälle 1, 18 % vid tillfälle 2 och 60 % vid tillfälle 3. Den icke lektionsrelaterade kommunikationen mellan lärare 3 och eleverna uppmättes till 2 % av all respons; 1 % vid tillfälle 1, 0 % vid tillfälle 2 och 4 % vid tillfälle 3.

Lektionerna i engelska uppvisar en majoritet av individuell respons från lärare 3, där 66 % av all respons var riktad till enskilda elever. Vid lektion 1 uppgick den individuella responsen till 67 % och vid lektion 2 och 3 var den individuella responsen 57 % respektive 73 %. Den responsgivning som var riktad till hela gruppen uppgick till 6 %; 9 % vid tillfälle 1, 7 % vid tillfälle 2 och 4 % vid tillfälle 3.

Drygt en fjärdedel av all respons under lektionerna i engelska (27 %) bestod av respons i form av instruktioner och organisation till gruppen. Vid tillfälle 1 var denna respons 24 %, 34 % vid tillfälle 2 och 23 % vid tillfälle 3. Den respons som inte var lektionsrelaterad uppgick till 1

% under de tre observerade tillfällena; 1 % vid tillfälle 1, 3 % vid tillfälle 2 och 0 % vid tillfälle 3.

Tabell 6: Observationsresultat av lärarens responsgivning/minut, lärare 3



Under lektionerna i idrott och hälsa gav lärare 3 totalt 1,9 responser/minut och under lektionerna i engelska gav läraren 3,1 responser/minut. Under lektion 1 och 2 i idrott och hälsa gav läraren 2,3 respektive 2,2 responser/minut. Under lektion 3 uppgick responsen till 1,2/minut. Lektionerna i engelska uppvisade 3,2 responser/minut under lektion 1, 2,5 responser/minut under lektion 2 samt 3,8 responser/minut under lektion 3.

6.3.2 Intervjuredovisning

Lärare 3 beskriver sitt ledarskap som strukturerat vad gäller lektionsplaneringarna, för att eleverna aldrig ska vara tveksamma till vad som ska göras. Däremot brukar läraren växla ledarstil beroende på situation och stämningen i klassen, så länge gruppen vinner på det. Lärare 3 tycker att det viktigaste under lektionerna är relationen till eleverna, eftersom det är det som avgör möjligheten till lärande.

Respons för lärare 3 är en återkoppling till något eleverna säger eller gör och poängterar vikten av att uppmärksamma det elever gjort för att på så sätt ge rätt form av respons så att de kan utvecklas vidare. Lärare 3 upplever sig ge positiv respons och korrigerande respons inleds alltid med att lyfta fram det positiva hos eleven. När läraren ska kommentera det som görs bra försöker alltid läraren också beskriva vad som var bra och därmed ge mer ingående personlig respons. Lärare 3 tycker att det är viktigt att ”skapa ett positivt klimat med massa positiv feedback så att eleverna vågar prata eller vågar spela den här tennisserven eller vågar springa”.

Läraren tycker att det är lättare att ge respons i engelskan, eftersom det kan uppfattas som att responsen på idrotten snarare kommenterar elevernas kroppar och personligheter, snarare än

färdigheter. Om eleverna har svårt med de idrottsliga färdigheterna försöker läraren istället ge respons på deras engagemang, eftersom det kan bidra till ett positivt klimat. Vad gäller individuell respons och grupprespons tycker sig läraren ge mer individuell respons, men tycker själv att det finns en risk i att ge gruppen en kollektiv bedömning när gruppuppgifter har genomförts. Lärare 3 försöker då att rikta sig till varje person, genom att nämna deras namn trots den kollektiva responsen. Överlag hoppas läraren att den individuella responsen överväger.

Lärare 3 upplever att responsgivning kan påverka elevernas motivation, eftersom läraren upplever sig ha fått sådana signaler, framförallt i engelskan. Läraren försöker alltid att kommentera vad det är som har varit bra eller vad som kan bli bättre, vilket eleverna verkar uppskatta, enligt läraren. Lärare 3 tror samtidigt den motivation eleverna bygger upp genom lärarens responsgivning kan öka elevernas möjlighet till lärande.

”Alltså, dels för att det hänger ihop med att de får veta vad det är de behöver utveckla och hur de ska lära sig det. Och sen tror jag att jättemycket bottnar i att om man blir trygg och blir sedd och får positiv respons av sina lärare, alltså uppskattas, så vågar man mer och då automatiskt öppnar man upp för ett större lärande i alla spektra.”

Lärare 3, 2010-04-15

6.4 Lärare 4

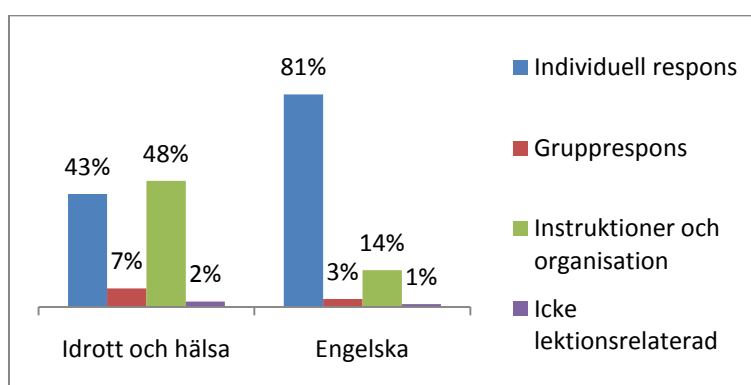
Lärare 4 har arbetat som lärare i nio år, men har haft sin lärarutbildning sedan fem år tillbaka. Läraren har behörighet i idrott och hälsa samt engelska, vilka personen även undervisar i. Vad gäller idrottsämnet undervisar lärare 4 i ett antal olika kurser utöver den ordinarie idrottsundervisningen, såsom specialidrott och andra specialutformade kurser.

Lektion 1 i idrott och hälsa varade i 80 minuter och inleddes med uppvärmning strukturerad av läraren. Därefter genomfördes badminton, blandat med teknik, spel och lekar. Avslutningen av lektionen fick eleverna välja mellan att spela badminton och bordtennis. Tillfälle 2 var en elevledd lektion, där lärare 4 fungerade som observatör och deltagare under lektionen. Lektionen varade i 90 minuter. Den tredje lektionen bestod av orientering och varade i 90 minuter. I resultatet redovisas endast 40 minuter, eftersom läraren under 50 minuter inte hade möjlighet till responsgivning då eleverna var iväg på orienteringsrundan.

Vid tillfälle 1 i engelska fick eleverna arbeta självständigt med en debattuppgift. Dessutom fick några elever feedback av ett tidigare genomfört arbete. Lektionen varade i 60 minuter. Lektion 2 varade i 60 minuter där eleverna fick arbeta självständigt inför det nationella provet, där läraren fungerade som support när eleverna bad om hjälp. Även vid tillfälle 3 fick eleverna arbeta inför det nationella provet, denna gång i grupper för att diskutera och förbereda. Lektionen varade i 45 minuter.

6.4.1 Observationsredovisning

Tabell 7: Observationsresultat av lärarens responsgivning, lärare 4



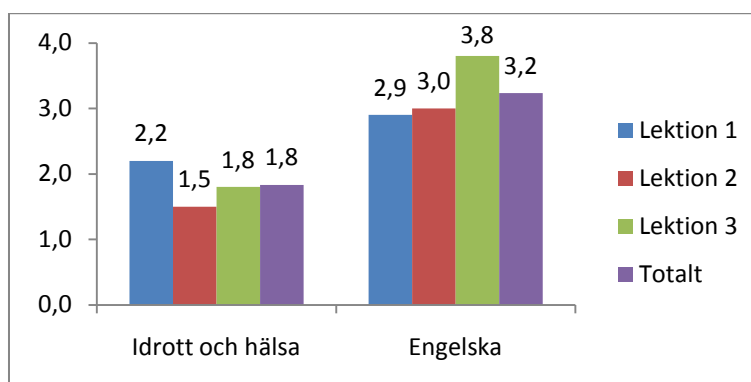
Lärare 4 gav vid lektionerna i idrott och hälsa 43 % individuell respons – 32 % vid tillfälle 1, 54 % vid tillfälle 2 och 42 % vid tillfälle 3. Responsen som var riktad till gruppen under de tre tillfällena uppgick till 7 % - 12 % vid tillfälle 1, 5 % vid tillfälle 2 och 6 % vid tillfälle 3.

48 % av responsen under lektionerna i idrott och hälsa var i form av instruktioner och organisation, vid tillfälle 1 var denna respons 54 %, vid tillfälle 2 37 % och vid tillfälle 3 var den 53 %. Den icke lektionsrelaterade responsen lärare 4 gav i idrott och hälsa uppgick till 2 % under lektionerna – 1 % under tillfälle 1, 5 % under tillfälle 2 samt 0 % under tillfälle 3.

Under lektionerna i engelska var majoriteten av den respons läraren gav individuell respons (81 %). Vid tillfälle 1 uppgick den individuella responsen till 79 %, vid tillfälle 2 var den 81 % och vid det tredje tillfället uppgick den till 83 %. Grupprespons läraren gav under lektionerna var totalt 3 % - 5 % vid tillfälle 1 samt 3 % vid tillfälle 2 och 3.

14 % av den givna responsen från läraren var i form av instruktioner och organisation – 15 % vid tillfälle 1 och 2 samt 12 % vid tillfälle 3. Den icke lektionsrelaterade responsen under lektionerna i engelska uppgick till 1 % vid alla tre tillfällena, vilket genererar 1 % som total respons av icke lektionsrelaterad typ.

Tabell 8: Observationsresultat av lärarens responsgivning/minut, lärare 4



Lärare 4 gav under lektionerna i idrott och hälsa 1,8 responser/minut och under lektionerna i engelska 3,2 responser/minut. Under lektionerna i idrott och hälsa var delresultaten 2,2 responser/minut under tillfälle 1, 1,5 responser/minut under tillfälle 2 samt 1,8 responser/minut under lektion 3. Lektionerna i engelska uppvisade 2,9 responser/minut under tillfälle 1, 3,0 responser/minut under tillfälle 2 samt 3,8 responser/minut under tillfälle 3.

6.4.2 Intervjuredovisning

Lärare 4 beskriver sitt ledarskap som en balansgång mellan att vara bestämd och möjligheten att släppa på gränserna. Läraren tycker att det är viktigt att först vara bestämd för att sedan lätta på bestämdheten, men beskriver också att det är upp till gruppen var gränserna går och när det är möjligt att släppa på dem. Att känna av vilken gränsdragning gruppen eller personer i en grupp kräver verkar läraren känna av: ”Man vet vilka man kan släppa gränserna på lite grann, vilka som klarar av det”.

Respons för lärare 4 innebär feedback på det eleverna gör. Läraren tycker att det är svårt att uppfatta den egna responsen som ges, eftersom den största delen av all respons sker spontant. Läraren upplever dock att majoriteten av den respons som utdelas ges till ytterligheterna i en grupp, det vill säga de svaga och de starka, och att eleverna i mittensskiktet därmed missas. Läraren upplever även att elever som för stunden lyfter sig får uppmuntrande respons.

”Man ger feedback på de som behöver lyfta sig. De får feedback, de som är där uppe och som visar nå't bra och sen också de som inte brukar göra nå't bra.”

Lärare 4, 2010-04-27

Lärare 4 uttrycker att den viktigaste responsen är den som är riktad till individerna, snarare än grupprespons: ”Alltså att folk får känna att man ser dem, att man inte bara är en i mängden”. Läraren tycker sig också uppleva vissa skillnader mellan sina ämnen, vad gäller responsgivning. I idrottsundervisningen tycker läraren sig vara mer personlig, medan engelskan utgår från de svaga som läraren försöker att peppa mer. Läraren uttrycker också att det snarare kan vara klassen som avgör vilken responsgivning som används, snarare än det aktuella ämnet.

Läraren tror samtidigt att rätt vald responsgivning kan påverka elevernas motivation. Samtidigt uttrycker läraren vikten av att lära känna eleverna, eftersom en del elever kan uppleva konstruktiv respons som kritik mot elevens personlighet. Lärare 4 tror inte heller att respons är direkt avgörande för elevernas lärande, men tror snarare att rätt vald respons kan, genom ökad motivation, förhöja intresset kring ett moment. Genom responsgivning kan eleverna få en positiv inställning, vilket för att när momentet ska genomföras vid ett annat tillfälle går eleverna in med ett positivt minne. Däremot tycker läraren att det är svårt att säga om respons inom ett specifikt område kan påverka elevernas motivation vid ett annat område eller moment. Läraren tror att mottagarna av responsen, i det här fallet eleverna, avgör hur responsen tolkas och används.

Lärare 4 avslutar intervjun med att säga att ”man kan aldrig ge för mycket respons och man skulle vilja ge mer”. Dessvärre upplever läraren att tiden inte räcker till för alla elever. Läraren tror att många av eleverna hade uppskattat mer individuell respons, framförallt efter lektionstid för att verkligen kunna ge positiv och konstruktiv respons.

6.5 Lärare 5

Lärare 5 har arbetat inom yrket sedan 2006 och har behörighet inom ämnena idrott och hälsa samt religionskunskap, vilka läraren också undervisar i. Dessutom undervisar läraren inom kommunikation och samspel på gymnasiesärskolan.

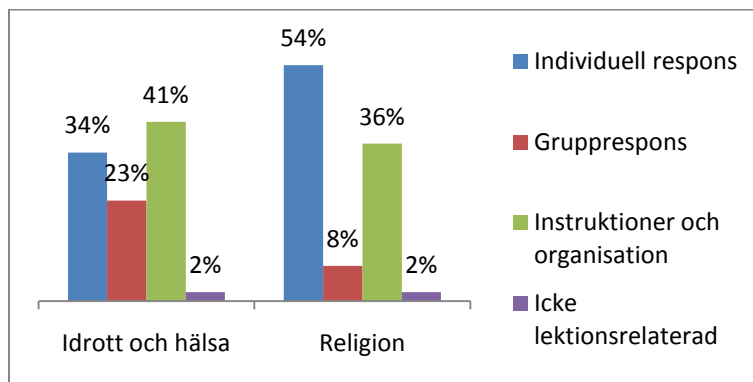
Under tillfälle 1 och 2 i idrott och hälsa genomförde eleverna fystester och Coopers test. Lektionerna varade i 40 respektive 60 minuter. Tillfälle 3 inleddes med fystester och avslutades med fotboll. Lektion 3 varade i 60 minuter.

Tillfälle 1 i religion inleddes med diskussioner kring fördomar och övergick sedan till genomgång av lärare 5 kring islam. Lektionen varade i 75 minuter. Under tillfälle 2 hade läraren även denna gång genomgång av islam och denna lektion varade i 30 minuter. Tillfälle

3 varade i 45 minuter där eleverna först hade prov inom islam och sedan fick arbeta med förberedelser frågor inom ett besök av Hare Krishna.

6.5.1 Observationsredovisning

Tabell 9: Observationsresultat av lärarens responsgivning, lärare 5



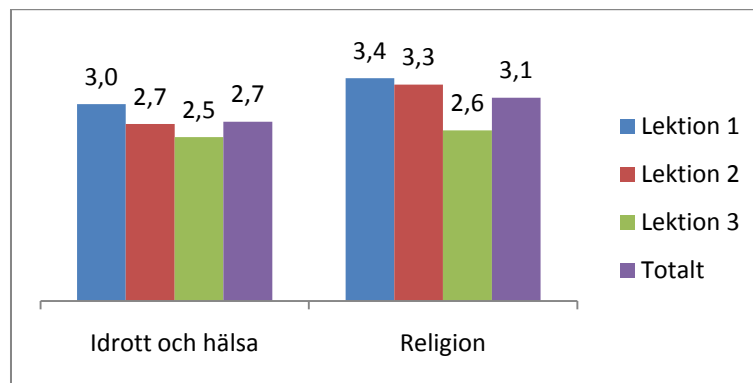
Under lektionerna i idrott och hälsa var den individuella responsen lärare 5 gav 34 %, gruppresponsen uppgick till 23 %, respons i form av instruktioner och organisation var 41 % och den icke lektionsrelaterade responsen var 2 %. Delresultaten för den individuella responsen läraren gav uppgick till 34 % under lektion 1, 32 % under lektion 2 och 36 % under lektion 3. Gruppresponsen under lektionerna i idrott och hälsa var 18 % under lektion 1, 21 % under lektion 2 samt 31 % under lektion 3.

Lärare 5 gav under lektion 1 44 % respons i form av instruktioner och organisation, under lektion 2 var denna respons 45 % och under lektion 3 var responsen 34 %. Den icke lektionsrelaterade responsen uppgick till 3 % under lektion 1, 2 % under lektion 2 samt 0 % under lektion 3.

Under lektionerna i religion uppgick den individuella responsen till 54 % - 51 % vid tillfälle 1, 37 % vid tillfälle 2 och 73 % vid tillfälle 3. Lärare 5 gav 8 % grupprespons till eleverna, 12 % vid tillfälle 1 och 2 samt 1 % vid tillfälle 3.

Lärare 5 gav 36 % av responsen i form av instruktioner och organisation, 35 % vid tillfälle 1, 50 % vid tillfälle 2 och 24 % vid tillfälle 3. Den icke lektionsrelaterade responsen uppgick till 2 % - 2 % vid tillfälle 1 och 3 samt 1 % vid tillfälle 2.

Tabell 10: Observationsresultat av lärarens responsgivning/minut, lärare 5



Under de observerade lektionerna av lärare 5 uppgick antalet responser till 2,7/minut i idrott och hälsa och till 3,1/minut i religion. I idrott och hälsa var delresultaten 3,0 responser/minut under lektion 1, 2,7 responser/minut under lektion 2 samt 2,5 responser/minut under lektion 3. Delresultaten för religion uppgick till 3,4 responser/minut under lektion 1, 3,3 responser/minut under lektion 2 samt 2,6 responser/minut under lektion 3.

6.5.2 Intervjuredovisning

Lärare 5 förklarar att personen inte har funderat eller reflekterat kring sitt ledarskap särskilt mycket, men vill självklart att eleverna ska lyssna på läraren. Läraren vill inte vara den auktoritära ledaren, men inte heller en slapp ledare, utan försöker att läsa av situationen och vilket ledarskap som då krävs. ”Jag kan tyckas va ganska svamlig och gåpåig och lite hejsansvejsan”, beskriver läraren vid ett tillfälle. Under intervjun kommer det också fram att lärare 5 vill vara en lärare som peppar eleverna för att på så sätt ge dem förutsättningar för ett positivt liv även utanför skolan.

Respons för lärare 5 är att peppa eleverna, att svara på frågor om utförande, att ge korrigerande respons samt att uppmuntra eleverna. Läraren upplever sig använda liknande respons i båda sina ämnen, men tror att eventuella skillnader snarare beror på momentet snarare än ämnet. Lärare 5 beskriver sig vara ”ganska öppen och spontan inför alla grupper” och tror därför inte heller att det är gruppen som avgör vilken responsgivning som används. Lärare 5 tror däremot att den respons som ges till gruppen skiljer sig mot den respons som ges till individerna, eftersom individrespons för läraren innebär att anpassa instruktionerna beroende på vem det är som är mottagare av dem.

Lärare 5 upplever att den respons som ges bör påverka elevernas motivation, ”det är ju därför man säger den”, men tycker samtidigt att det är svårt att veta vilken respons som ska användas

för att motivera någon på bästa sätt. Motivation, enligt lärare 5, behövs i alla ämnen och är något läraren gärna hade delat ut mer och oftare för att på så sätt påverka elevernas inställning både till ämnet och till det som även sker utanför skolan. Läraren tror också att rätt responsgivning kan öka elevernas motivation till att inhämta information på egen hand och därmed öka elevernas lärande. Genom att skapa intresseväckande och roliga lektioner hoppas läraren att elevernas nyfikenhet kan väckas och därmed även öka lärandet hos dem.

7 Analys och diskussion

Denna undersökning har haft som utgångspunkt att besvara följande tre frågeställningar:

1. Vilken responsgivning använder lärare sig av i sin undervisning?
2. Vilka är likheterna och/eller skillnaderna i lärares responsgivning i ett teoretiskt ämne jämfört med ett praktiskt ämne som idrott och hälsa?
3. Hur upplever lärare sin egen responsgivning?

7.1 Sammanfattning av lärarnas responsgivning

7.1.1 Responsgivning

Alla fem lärare gav fler individuella responser i sitt teoretiska ämne jämfört med lektionerna i idrott och hälsa. Visserligen uppvisar enstaka lektioner annorlunda resultat, exempelvis lärare 5, lektion 2, religion (37 %), vilket snarare påminner om lärares individuella responsgivning i idrott och hälsa samt lärare 1, lektion 2, naturkunskap (39 %) som snarare påminner om lektion 2 och 3 i idrott och hälsa (37 % respektive 39 %). Dessa två lektioner är dock enstaka fall som, genom sammanräkning av de tre lektionerna i respektive ämne, trots allt inte påverkar de sammanlagda resultaten nämnvärt.

Intressant med den individuella responsen är snarare de stora skillnader varje lärare uppvisar mellan respektive ämne. Vid en sammanräkning av den individuella responsen uppgick den till 64 % under de teoretiska ämnena och till 40 % under idrott och hälsa.

Vid avläsning av observationsresultaten gällande gruppresponser går det att utläsa att lärarna, mer eller mindre, gav fler gruppresponser under lektionerna i idrott och hälsa jämfört med de teoretiska ämnena respektive lärare undervisar i. En sammanräkning av alla lärares gruppresponsgivning visar att den uppgår till 17 % i idrott och hälsa samt 7 % i de teoretiska ämnena.

Vad gäller gruppresponsen är det enstaka observationstillfällen som har påverkat resultaten. Lärare 3, lektion 2, idrott och hälsa (30 %) är ett exempel där ett lektionstillfälle ger stora skillnader mellan ämnena, eftersom övriga fem resultat inte skiljer nämnvärt från varandra. Även lärare 4, lektion 1, idrott och hälsa (12 %) ger en större skillnad jämfört med de övriga lektionerna. Lärare 5, lektion 3, religion (1 %) innebär att skillnaderna blir större mellan lärares ämne, jämfört med om alla tre teoretiska lektioner hade uppvisat liknande resultat.

De responser som gavs av lärarna under de observerade lektionerna i form av instruktioner och organisation uppgick för lärare 1 till 34 % under lektionerna i idrott och hälsa samt 43 %

under naturkunskapen. Övriga lärare uppvisade fler instruktions- och organisationsresponser under lektionerna i idrott och hälsa jämfört med de teoretiska ämnena.

Vid summering av alla lärares responsgivning uppgick responsen i form av instruktioner och organisation till 40 % i idrott och hälsa samt 28 % i de teoretiska ämnena. Även bland denna responsgivning finns delresultat som avviker från övriga resultat. Lärare 3, lektion 2, idrott och hälsa (18 %) är ett exempel där ett delresultat avviker markant från de övriga två. Även lärare 5, lektion 2, religion (50 %) uppvisar ett avvikande delresultat som gör att de båda ämnena närmar sig varandra hos den femte läraren.

Ur resultaten går det att utläsa att det sker fler responser i form av instruktioner och organisation under lektionerna i idrott och hälsa jämfört med lärarnas teoretiska ämnen, med undantag för lärare 1.

Den icke lektionsrelaterade responsen uppgick till maximalt 10 % under ett tillfälle (lärare 2, lektion 2, idrott och hälsa). Vid majoriteten av lektionerna uppgick den icke lektionsrelaterade responsen till 0-2 % (24 av 30 tillfällena), vilket gör att skillnader mellan lärarnas respektive ämne är nästintill obefintlig.

Likheterna i den icke lektionsrelaterade responsen mellan varje lärare och dess ämne är uppenbar då det under alla observationstillfällen gavs väldigt få responser av det nämnda slaget. Vid en summering av responsen alla fem lärare gav uppgick den icke lektionsrelaterade responsen till 2 % i idrott och hälsa samt 1 % i de teoretiska ämnena.

7.1.2 Antal responser/minut

Vid en sammanräkning av lärarnas responsgivning i respektive ämne visar det sig att lärarna i de teoretiska ämnena gav betydligt fler responser/minut jämfört med lektionerna i idrott och hälsa. Lärarna gav 3,3 responser/minut i de teoretiska ämnena och 1,9 responser/minut i idrott och hälsa, en differens på 1,4 responser/minut.

Det går att konstatera att alla lärare, mer eller mindre, ger fler responser under sina teoretiska lektioner, oavsett ämne de undervisar i. Den lärare som har minst skillnader mellan sina ämnen är lärare 5 (2,7 responser i idrott och hälsa samt 3,1 responser i teoretiskt ämne), med en differens på 0,4 responser/minut. Övriga lärare har en differens på 1,5 responser/minut (lärare 1), 2,4 responser/minut (lärare 2), 1,2 responser/minut (lärare 3) och 1,4 responser/minut (lärare 4).

7.2 Analys av lärarnas responsgivning

Som redan har påvisats i det föreliggande kapitlet är det möjligt att avläsa likheter och skillnader mellan lärarna, både vad gäller den specifika responsgivningen och antalet responser lärarna utdelar under sina respektive lektioner.

Det är tydligt att lärarnas teoretiska ämnen domineras av individuell respons, vilket är en uppenbar likhet. I individuell respons finns kategorier som innefattar bland annat uppmuntrande respons och korrigerande instruktioner. Forskning visar att äldre barn och ungdomar föredrar korrigerande respons framför uppmuntrande respons (Weiss, 2003:115). Dessutom visar samma forskning att lärare har stor påverkan på ungdomarnas möjligheter till lärande när individuell respons används på rätt sätt som motivationshöjare (aa:123). Positiv bekräftelse kan öka elevernas möjligheter till lärande i och med att deras inläring bekräftas och belönas genom individuell responsgivning (Ogden, 2005:38). Detta borde innebära att alla fem lärare, genom sin responsgivning, har stora möjligheter att öka elevernas motivation och därmed även deras lärande.

I förhållande till de teoretiska ämnena gav lärarna färre individuella responser i ämnet idrott och hälsa i förhållande till responserna som gavs i form av instruktioner och organisation. Ommundsen och Lemyre menar i sin undersökning att lärare i idrott och hälsa bör fokusera på individuell respons samt organisativa och direktiva strukturer (2007:142 & 164). Lärarna som deltog i detta examensarbete har alla en jämn fördelning av den individuella responsen samt instruktioner och organisation, vilket tyder på att dessa fem lärare ger eleverna möjligheter till lärande, eftersom deras motivation kan öka. Visserligen utgör instruktioner och organisation en relativt stor responsgivning även i lärarnas teoretiska ämnen. Dock är mängden instruktioner och organisation inte alls lika stor, förutom hos lärare 1 där responsgivningen ser liknande ut i båda lärarens ämnen. Individuell respons, i första hand uppmuntrande och korrigerande, är den responsgivning som ger mest positiv utgång (Weiss, 2001:115; Ogden, 2005:38), vilket gör denna studies resultat så intressanta då instruktioner och organisation är en så stor del av den responsgivning som sker under de observerade lektionerna.

Inom idrott och hälsa skiljer sig mängden grupprespons avsevärt mellan lärarna, från 7 % hos lärare 4 till 30 % hos lärare 1. Att en lärare ger färre gruppresponser jämfört med någon annan kan självklart bero på en mängd faktorer, såsom vad som genomfördes under lektionen samt vilken respons gruppen behövde. Annerstedt (2007:12) nämner att ju större medvetenhet lärare i idrott och hälsa har kring hur respons bör ges, desto större möjligheter är det att öka elevernas lärande. Detta kan alltså innebära att de fem lärarna har olika metoder vid sin

responsgivning, för att på så sätt komma åt elevernas motivation och lärande, vilket de olika motivationsteorierna utgår från.

Att lärarna ger liknande antal icke lektionsrelaterad respons skulle kunna bero på att de alla fem lärare snarare fokuserar på det lektionsbaserade, exempelvis genom att uppmuntra, korrigera eller att ge instruktioner. Allt handlar om att ge relevant respons (Annerstedt, 2007:12), vilket lärarna verkar göra eftersom den icke lektionsrelaterade responsen är nästintill obefintlig vid, i princip, alla observerade tillfällen.

Lärarna uppvisar i de flesta fall liknande resultat, vad gäller användandet av specifik responsgivning. Det samma gäller vid jämförande av antalet responser/minut, där alla lärare gav fler responser/minut under sina respektive teoretiska ämnen. Analysen kring dess likheter kan vara att lärarna anser det som viktigare att förstärka och korrigera eleverna vid fler tillfällen i de teoretiska ämnena. Weinberg och Gould (2003:128) beskriver begreppet shaping som en responsgivning där varje liten förbättring ska förstärkas för att i längden resultera till ett önskvärt beteende eller resultat. Kanske är det så att lärarna i sina teoretiska ämnen anser att varje litet framsteg bör premieras, medan idrott och hälsa är svårare att uppmärksamma och respondera på det eleverna verkligen gör. Shaping blir därmed mer användbart i de teoretiska ämnena, vilket visar sig i att antalet responser är desto fler. Lärare 5, som har jämt fördelad responsgivning mellan sina ämnen, borde därmed vara mer inriktad på shaping i båda sina ämnen jämfört med de övriga lärarna.

7.3 Diskussion

I kommande avsnitt kommer analys av lärarens intervju i förhållande till det observerade att genomföras. Därefter genomförs diskussioner utifrån de fyra motivationsteorierna samt den tidigare forskningen. Forskningen menar bland annat att barn och ungdomars motivation och även lärande kan öka om responsgivning sker på rätt sätt och i rätt mängd (Weiss, 2003:123). Dessutom visar forskning att ju mer medvetna vuxna är över sin responsgivning, desto större möjligheter har barn och ungdomar att uppnå önskvärda resultat (Smoll & Smith, 2003:230).

7.3.1 Jämförelser mellan observation och intervju

Det går genom resultatredovisningen att utläsa att lärare 1 uppfattar sin respons som mestadels riktad mot individen, det vill säga individuell respons. Dessutom uppfattar lärare 1 att den grupprespons som utdelas i första hand sker vid inledningen av lektionerna.

Visserligen stämmer det att den individuella responsen är en stor del av lärarens lektioner, men den är inte så dominerande som läraren själv upplever den. Under lektionerna i idrott och hälsa uppkommer lika många responser av den individuella responsen, gruppresponsen samt instruktioner och organisation, vilket innebär att lärare 1 uppfattar den individuella responsen som dominerande trots att så inte är fallet. Även under lärarens lektioner i naturkunskap är responserna av instruktioner och organisation i stort sett lika dominerande som den individuella responsen, vilket till viss del trots allt överensstämmer med resultaten från intervjun. Lärare 1 uppfattar visserligen sin respons som i första hand individriktad, men uttrycker även att naturkunskapslektionerna har viss fokusering på fakta och på att lära ut. Läraren uttrycker också att lektionerna i idrott och hälsa består av mer peppande respons, vilket i det här fallet har visat sig i fler grupprespons jämfört med lektionerna i naturkunskap. Lärare 1 visar på en viss medvetenhet kring sin responsgivning, både vad gäller användandet av respons och skillnaderna av responsgivning i sina ämnen, trots att lärarens huvuduppfattning är att majoriteten av respons är av individuell karaktär.

Under intervjun med lärare 2 framkommer det att individuell respons och uppmärksammande av varje elev är lättare att genomföra under matematiklektionerna jämfört med lektionerna i idrott och hälsa. Denna reflektion från läraren stämmer väl överens med de resultat som framkommer under observationerna, eftersom läraren ger fler individuella responser under lektionerna i matematik jämfört med lektionerna i idrott och hälsa. Läraren tycker sig utdela mer individuell respons än grupprespons, vilket även det stämmer med observationsresultaten. Gruppresponserna som gavs uppgår till 9 % i idrott och hälsa samt 7 % i matematik och lärare 2 upplever att responsgivning till hela gruppen är något som läraren kan utveckla och förbättra. Lärare 2 verkar väl medveten om responsen som ges till enskilda individer och till gruppen, men nämner inte vid något tillfälle under intervjun hur uppfattningen kring responsgivning i form av instruktioner och organisation ser ut. Denna responsgivning utgör, framförallt i idrott och hälsa, en stor del av all respons som utdelas under lektionerna. Att läraren inte nämner denna respons vid intervjutillfället är anmärkningsvärt, men en förklaring skulle kunna vara att läraren inte uppfattar instruktioner och organisation som responsgivning, vilket även kan gälla för lärare 1.

Lärare 3 beskriver vid ett flertal tillfällen under intervjun att den individuella responsen är den viktigaste responsen som ges under lektionerna och hoppas även att det är den som överväger. Framförallt under lektionerna i engelska stämmer det att den individuella responsen dominerar. Däremot är den individuella responsen inte lika uppenbar i idrott och hälsa, där

individuell respons samt instruktioner och organisation upptog i princip lika många responser vardera. I förhållande till grupprespons i idrott och hälsa stämmer dock läraren upplevelse överens med det observerade, eftersom den utdelade responsen klart överväger gruppresponserna. Att gruppresponserna är fler i idrott och hälsa jämfört med engelska skulle kunna förklaras med uttalandet om att gruppresponser ges vid gruppuppgifter, vilket genomfördes vid tillfälle 1 och 2 i idrott och hälsa.

Lärare 3 upplever också att det är lättare att ge respons i engelskan jämfört med lektionerna i idrott och hälsa, vilket främst motiveras med att respons i idrott och hälsa kan uppfattas som känslig för eleverna, enligt läraren. Vid en jämförelse mellan lärarens uppfattning kring mängden respons och det observerade visar det sig att lärare 3 ger färre responser i idrott och hälsa jämfört med engelsklektionerna, vilket alltså överensstämmer med lärarens uppfattning.

Lärare 4 upplever att det är svårt att uppfatta sin egen responsgivning, vilket i sig är en medvetenhet kring sin egen responsgivning. Smoll & Smith menar att ökad medvetenhet kan leda till fler önskvärda resultat hos barn och ungdomar (2003:230).

Lärare 4 uttrycker också under intervjun att den viktigaste responsen som ges är den som är riktad till enskilda individer. Under de observerade lektionerna i engelska stämmer denna åsikt väl överens med det som observerades. Däremot utgör den individuella responsgivningen inte samma mängd under lektionerna i idrott och hälsa, trots att gruppresponsen inte heller dominerar. Det som snarare skiljer de båda ämnena åt är responserna i form av instruktioner och organisation. Denna del av responsgivningen är inget lärare 4 nämner under intervjun, utan jämför bara den individuella responsen med gruppresponsen.

Lärare 5 uttrycker under intervjun att den givna responsen som sker till eleverna inte skiljer särskilt mycket mellan båda sina ämnen. Denna reflektion av läraren stämmer till stor del överens med det observerade, både vad gäller antalet responsgivningar och den givna responsen kring instruktioner och organisation samt den icke lektionsrelaterade responsen. Däremot stämmer inte lärarens upplevelser kring sin responsgivning överens med det observerade i fråga om individuell respons och grupprespons, där den individuella responsen tydligt dominerar under lektionerna i religionskunskap vilket den inte gör under lektionerna i idrott och hälsa.

Lärarna uppvisar stor medvetenhet kring sin responsgivning, i och med att det de säger sig uppleva stämmer väl överens med det de faktiskt gör. Deras uppfattningar tyder i första hand

på att det är den individuella responsen som borde prioriteras, eftersom den i längden kan påverka elevernas motivation och lärande.

7.3.2 Jämförelser utifrån motivationsteorier

Det som också framgår ur analyserna av respektive lärare är deras förhållande till de olika motivationsteorierna. Tre av lärarna förhåller sig till den hedonistiska motivationsteorin, två av lärarna utgår från den interaktiva motivationsteorin och en lärare vardera utgår från attributionsteorin respektive kompetensmotivationsteorin. Två av lärarna förhåller sig till två motivationsteorier, vilket är anledningen till antalet teorier som nämnts ovan i stycket.

Lärare 1 uttrycker att respons borde påverka elevernas motivation och lärande, och utgår från detta vid enskilda samtal med eleverna. Lärarens beskrivning utgår från den hedonistiska motivationsteorin (Stensmo, 1997:97), eftersom läraren genom yttre motivation (såsom uppmuntrande och korrigerande respons) kan få eleverna att vilja uppnå mål i skolan. Mål i skolan skulle i detta fall kunna vara studieresultat som i sin tur kan leda till lärande. Lärare 1:s responsgivning går alltså att sammanfatta ur den hedonistiska motivationsteorin, där läraren försöker öka elevernas motivation genom yttre faktorer (det vill säga respons). Dessutom uppfattar läraren sin responsgivning till stor del så som observationsresultaten visar.

Ur intervjun med lärare 5 går det att utläsa två motivationsteorier – den hedonistiska och den interaktiva. När läraren uttrycker att respons ges för att påverka elevernas motivation utgår läraren i första hand från den hedonistiska motivationsteorin som innebär att yttre motivation kan få eleverna att vilja uppnå mål eller att undvika mål (Stensmo, 1997:97). I lärarens fall handlar det om att använda positiv respons för att få eleverna att vilja uppnå mål, det vill säga lärande och studieresultat. Den interaktiva motivationsteorin utgår istället från lärarens upplevelse om att uppmuntrande respons kan öka förutsättningarna för ett positivt liv även utanför skolan. Den interaktiva motivationsteorin utgår från människans tidigare erfarenheter, det vill säga förväntan, tillsammans med människans upplevelser av värde kring uppgiften (Stensmo, 1997:99f). Förväntan och värde leder i längden till motivation (a st), vilket innebär att ett val av människan att sträva åt ett specifikt håll samt vilken ansträngning riktningen ska ha (Weinberg & Gould, 2003:52). När lärare 5 uttrycker att responsgivning kan ge bättre förutsättningar för eleverna utanför skolan innebär det alltså att elevernas förväntningar och upplevelser kring en uppgift kan öka om de har positiva erfarenheter sedan tidigare.

Lärare 2 tycker att den positiva respons som används kan öka elevernas motivation, vilket i längden kan öka kunskapen och därmed lärandet. Framförallt upplever läraren att responsgivningen gör att eleverna upplever ämnet som mer värdefullt, i och med att de väljer att stanna kvar, vilket skulle kunna kopplas till den interaktiva motivationsteorin. Den interaktiva motivationsteorin utgår från att motivation föds ur en människas förväntningar och vilket värde uppgiften har för personen (Stensmo, 1997:99f). Personens förväntningar styrs av de tidigare erfarenheter personen har kring uppgiften (a st), vilket innebär att ju mer individuell positiv respons läraren ger desto mer positiva blir förväntningarna kring skolämnet. Dessutom bör elevernas upplevelse av uppgiftens värde öka om läraren har en positiv inställning till eleverna och ämnet. När lärare 2 uttrycker att ”den positiva responsen tycker jag gör att eleverna kommer”, innebär det att elevernas förväntningar och värde kring ämnet ökar och därmed också deras motivation.

Lärare 4 upplever att elever uppfattar den givna responsen på olika sätt, i första hand hur konstruktiv respons tas emot. Bland annat beskriver läraren att en del elever tar konstruktiv respons som vägledande, medan andra upplever den som kritik mot den egna personligheten. Hur elever uppfattar korrigerande respons går att koppla till attributionsteorin, vilket innebär att det som har hänt tidigare påverkar det som nu är på väg att hända (Stensmo, 1997:101) och som lärare 4 vill ge korrigerande respons till. Om exempelvis eleverna har uppfattat en händelse som ostabil samt att det är omgivningen som har kontrollen, minskar också självkänslan och viljan att försöka igen (Weinberg & Gould, 2003:64). Andra elever kan uppleva responsen som konstruktiv i och med att tidigare händelser i deras liv gör att de uppfattar responsen som något de själv har kontroll över (a st). När läraren därför uttrycker att det är rätt vald responsgivning som påverkar elevernas motivation är det attributionsteorin som läraren utgår från. Läraren tror inte att respons inom ett specifikt område kan påverka motivationen inom ett annat område. Forskning visar att responsgivning är mest effektiv om den ges i direkt samband med det utförda, och innebär alltså att lärare 4:s sätt att resonera är i överensstämmelse med shaping, när personen menar att respons har svårt att påverka motivation inom ett annat område.

Lärare 3 beskriver under intervju tillfället att den positiva respons som utdelas absolut påverkar elevernas motivation. Dessutom tror läraren att ökad motivation i längden kan leda till ett lärande hos eleverna, där framförallt mycket bottenar i att eleverna ska känna sig trygga och uppmärksammade av läraren. Till viss del utgår lärarens tankar från den hedonistiska motivationsteorin, där yttre motivation att uppnå mål skapas genom positiv förstärkning

(Stensmo, 1997:97ff), men har i första hand sin grund i att kompetensmotivationsteorin. När läraren ger positiv respons ökar också elevernas positiva upplevelse kring utförandet (Weinberg & Gould, 2003:67), vilket i längden kan leda till en högre upplevelse av högre kompetens och kontroll. Med sådan uppfattning kring sin kompetens och kontroll ökar också möjligheterna till en positiv känsla runt de ämnen läraren undervisar i (a st), vilket också kan generera en högre motivation kring uppgiften. Läraren beskriver att all responsgivning bottnar i att skapa trygghet hos eleverna, vilket stämmer överens med kompetensmotivationsteorins tankar om individens upplevelse kring uppgiften.

Genom intervju som mätinstrument har det varit möjligt att analysera vilken eller vilka motivationsteorier lärarna använder i sin undervisning. Av de lärare som använder den hedonistiska motivationsteorin går det att konstatera att de i första hand utgår från att yttre motivation kan hjälpa eleverna att uppnå olika mål. Väldigt sällan nämner lärarna den inre motivationen, som handlar om att finna motivation genom att uppleva inre lycka och positiva känslor (Stensmo, 1997:98f), vilket borde vara lärarnas främsta utgångspunkt eftersom riktning och intensitet framförallt utgår från elevernas inre upplevelse av uppgiften (Weinberg & Gould, 2003:52). De andra motivationsteorierna som används fokuserar mer på elevernas inre upplevelser kring uppgiften, vilket de som utgår från den hedonistiska motivationsteorin också har möjlighet att göra. Exempelvis utgår den interaktiva motivationsteorin från elevernas upplevelser av värdet kring målet (Stensmo, 1997:99f), precis som kompetensmotivationsteorin innefattar elevernas upplevda kompetens och kontroll som kan leda till olika känslor (Weinberg & Gould, 2003:67).

7.3.3 Jämförelser utifrån tidigare forskning

Den tidigare forskningen som har genomförts inom områdena responsgivning, motivation och lärande visar också på samhörighet med det lärarna uttrycker under intervjuerna. Många av lärarna anser att positiv respons är den viktigaste och att korrigerande respons bör föregå med uppmuntrande respons. Dessa tankar överensstämmer med den tidigare forskningen som menar att uppmuntrande respons i kombination med korrigerande respons är det som har störst påverkan på barn och ungdomars utveckling (Weiss, 2003:109).

Lärare 2 uttrycker vid ett flertal tillfällen under intervjun att tiden är en avgörande faktor till responsgivningen, framförallt vad gäller den individuella responsen under lektionerna i idrott och hälsa. Terje Ogden menar att skolkulturen är en faktor som påverkar elevens skolprestationer (2005:36), vilket går att koppla till lärarens uppfattning kring att tiden avgör

antalet responser. Lärare 4 uttrycker också, precis som lärare 2, att det i många fall är tiden som avgör att den individuella responsen blir lidande. Dessutom tror läraren att individuell respons uppskattas av eleverna och att mer individriktad respons hade varit att föredra om eleverna hade blivit tillfrågade. En studie från Storbritannien visar att just positiv bekräftelse som belönar och bekräftar elevernas inläring samt skolledningens inställning till lärarnas ledarstil har stor påverkan i skapandet av en effektiv och framgångsrik skola (Ogden, 2005:37).

Lärare 1 uttrycker vid flertalet tillfällen under intervjun att mycket handlar om att se eleverna och att alltid utgå från det positiva hos dem. Denna inställning stämmer väl överens med Ommundsen och Lemyres undersökning som menar att responsgivning kan vara avgörande för att eleverna ska uppfatta skolan som en trygg miljö och därmed kunna optimera lärandet (2007:164). Lärare 3 poängterar också vikten av att ge respons till eleverna i första hand av positiv karaktär och att den korrigerande respons som utdelas alltid ska inledas med att lyfta fram något positivt. I begreppsbeskrivningen av responsgivning nämns att bekräftande respons är mest effektiv, både när beteenden ska förstärkas eller förändras (Weinberg & Gould, 2003:130), vilket stämmer överens med lärarens åsikter kring responsgivning. Lärare 3 vill skapa ett positivt arbetsklimat, vilket även Terje Ogden poängterar som en faktor som påverkar elevers skolprestationer (2005:36). Även Stuart Biddle påpekar vikten av en omgivning som värnar om elevernas självutveckling för ökad trygghet (2003:143).

Lärare 5 upplever sin responsgivning som peppande, att svara på utförandefrågor, korrigerande samt uppmuntrande, vilket överensstämmer med tidigare forskning av lärare i idrott och hälsa i svenska gymnasieskolor. Den forskningen visar att dessa lärare använder uppmuntrande respons för att vägleda (Randal & Stenvall, 2007:21ff) och att den individuella responsen bland annat är positiv och konstruktiv (aa:17ff). Intressant med lärare 5 är att individuell respons innebär att i första hand anpassa instruktionerna till varje individ, vilket enligt läraren leder till att användandet av individuell respons och grupprespons skiljer sig åt. Ann Ahlberg beskriver att skolan har en viktig uppgift i att utgå från varje individ och dess unika förutsättningar för att på så sätt öka möjligheterna för lärande (2001:10). Även Ference Marton och Shirley Booth menar att full djupkunskap endast kan uppnås när kunskapen har blivit en del av människan (2000:60) och att därmed lärande utgår från att människor lär sig olika, eftersom att alla uppfattar omgivningen och lärandet på olika sätt (aa:71). Dessa åsikter stödjer lärare 5:s uppfattningar kring att individuell respons måste anpassas till mottagaren och att lärandet kan öka hos eleverna om responsgivningen leder till ökad motivation.

8 Slutsatser och implikationer

Genom studien som har genomförts i detta examensarbete har det varit möjligt att dra slutsatser kring lärares responsgivning och deras upplevelser kring den. Bland annat går det att dra slutsatsen att lärarna i studien ger fler responser i sina teoretiska ämnen. Dessutom är individuell respons mer förekommande under de teoretiska ämnena jämfört med lektionerna i idrott och hälsa. Frågan som bör ställas kring detta är om det är lättare att uppmärksamma den enskilda individen under teoretiska ämnen och om individen därmed blir en i mängden under idrottslektionerna? Under de teoretiska lektionerna verkar den individuella responsgivningen utgå från begreppet *shaping*, vilket innebär att läraren förstärker varje litet framsteg eleverna gör (Weinberg & Gould, 2003:128). Att lärarna ger fler responser till individerna i deras respektive teoretiska ämne skulle kunna innebära att den kunskap eleverna är på väg att erövra upplevs som ny och svår, vilket också styrker teorin att *shaping* används mer frekvent. Utifrån dessa tankar borde det också innebära att idrottsämnet inte är i samma behov av individuell responsgivning, utan att eleverna redan upplevs ha den grundläggande trygghet som krävs. Därmed kan lärarna fokusera på grupprespons samt instruktioner och organisation, i och med att *shaping* och individuell respons då inte behövs användas på samma sätt som i ett teoretiskt ämne. I och med att lärande utgår från kognitiva, känslomässiga och sociala aspekter (Annerstedt, Peitersen, Rønholt, 2001:42f) går det att dra slutsatsen att varje lärare bör vara medveten om var i inlärningsprocessen eleverna befinner sig, för att på så sätt kunna använda en optimal responsgivning. På så sätt kan en optimal responsgivning utgå från varje individs unika inlärningsstil (Raustorp, 2004:36f).

En praktisk implikation av denna slutsats, och vad som därmed bör arbetas med på skolorna, är att lärare i idrott och hälsa borde öka sin medvetenhet kring denna problematik för att på så sätt individualisera undervisningen och elevernas lärande, framförallt inom ämnet idrott och hälsa.

En slutsats som går att dra kring lärares responsgivning är att det är viktigt att inse att all respons som ges påverkar elevers motivation att vilja uppnå eller undvika något. Ju mer lärarna kan nå till elevernas inre genom responsgivning, desto större chans borde det också vara att de väljer riktning och intensitet som kan leda till lärande. En praktisk implikation för lärare borde därför vara att alltid utgå från elevernas positiva sidor för att sedan arbeta med korrigerande respons.

En viktig slutsats att ta med från denna studie är hur stor roll omgivningen spelar för elevers utveckling, vilket både Smoll och Smith (2003:232f) samt Biddle (2003:142) poängterar.

Lärarna som deltog i denna studie beskriver att de vill använda positiv respons i första hand, vilket är en av de fem riktlinjerna för ett optimalt ledarskap (Smoll & Smith, 2003:232). Framförallt handlar omgivningen påverkan om att skapa ett klimat som prioriterar självutveckling, stöttande klimat samt gemensamma normer (aa:232f; Biddle, 2003:143). Dessa slutsatser borde vara avgörande för möjligheten att skapa en omgivning där motivation och lärande står i centrum för eleverna.

Ytterligare en slutsats som går att dra utifrån den genomförda undersökningen är att gymnasielärarna i studien uppvisar viss grad av medvetenhet kring sin responsgivning, framförallt vad gäller vikten av att ge individuell respons. Denna slutsats borde innebära att ju högre medvetenhet lärare har kring sin responsgivning, desto mer kan lärare påverka eleverna vad gäller lärande. Precis som samhället avgör vad som är rätt och fel, avgör också skolan vad som är viktigt att lära, vilket avgörs av skolans kultur och lärares förhållningssätt (Ahlberg, 2001:11). Genom rätt vald responsgivning borde därför lärarna kunna påverka elevernas lärande så att de har möjlighet att uppnå djupkunskap. Lärande utifrån djupkunskap handlar i första hand om att förstå genom människans egen värld (Marton & Booth, 2000:59). Därför borde slutsatsen vara att ju mer anpassad responsgivning, desto mer kan läraren påverka lärandet genom att elevernas får möjlighet att koppla kunskaperna med den egna livsvärlden.

8.1 Vidare forskning

Genom detta examensarbete har ytterligare intresse väckts kring lärares responsgivning. Bland annat skulle det vara intressant att ta reda på elevernas tankar kring lärarnas responsgivning, exempelvis hur de uppfattar den och hur olika lärare påverkar elevernas motivation på olika sätt.

Ett annat intressant område är att gå vidare med om det är möjligt att öka lärarnas medvetenhet kring responsgivning. Till exempel skulle det vara intressant att genom observationer och gemensam utvärdering se om lärarnas responsgivning kan utvecklas. Detta spår skulle även kunna diskutera möjligheten att öka professionaliteten inom läraryrket.

En avslutande tanke kring vidare forskning är att det skulle vara av stor vikt att undersöka lärarnas responsgivning till specifika elevgrupper och om dessa skiljer sig åt. Exempelvis skulle responser till killar/tjejer observeras och jämföras, men även observationer och jämförelser mellan starka och svaga elever skulle vara av stort intresse.

Käll- och litteraturförteckning

- Ahlberg, Ann (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion – vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Annerstedt, Claes (2007). *Det tränade ögat – om att ge feedback i idrott*. Göteborg: Idrottshögskolan, Göteborgs universitet. Publicerad på Internet, www.idrottsforum.org/articles/anerstedt/anerstedt070502.html, 2007-05-02. Hämtad 2010-04-12.
- Annerstedt, Claes, Peitersen, Birger & Rønholt, Helle (2001). *Idrottsundervisning – ämnet idrott och hälsas didaktik*. Göteborg: Multicare Förlag AB.
- Biddle, Stuart (2003). Attrition and Dissatisfaction in Youth Sports. I Malina, Robert M. & Clark, Michael A. (Ed.). *Youth Sports – Perspectives for a New Century* (pp. 139-148). Monterey, CA, USA: Coaches Choice.
- Denscombe, Martyn (2004). *Forskningens grundregler – samhällsforskarens handbok i tio punkter*. Lund: Studentlitteratur.
- Ejlertsson, Göran (1996). *Enkäten i praktiken – en handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Marton, Ference & Booth, Shirley (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ogden, Terje (2005). *Skolans mål och möjligheter*. Stockholm: Statens folkhälsoinstitut.
- Ommundsen, Yngvar & Lemyre, Pierre-Nicolas (2007). Self-Regulation and Strategic Learning: The Role of Motivational Beliefs and the Learning Environment in Physical Education. I Liukkonen, Jarmo, Auweele, Yves Vanden, Vereijken, Beatrix, Alfermann, Dorothee & Theodorakis, Yannis (Ed.). *Psychology for physical educators – student in focus* (second edition) (pp. 141-165). Champaign, IL, USA: Human Kinetics.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (tredje upplagan). Lund: Studentlitteratur.

- Randal, Hanna & Stenvall, Anette (2007). *"Det finns ingen anledning att rätta teknik för min egen skull" – en studie om lärargiven feedback*. Examensarbete 15hp, Lärarprogrammet, Gymnastik & Idrottshögskolan, Stockholm.
- Raustorp, Anders (2004). *Att lära fysisk aktivitet*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Sander, Åke (1999). Edmund Husserls fenomenologiska tradition. I Allwood, Carl Martin & Erikson, Martin G. (red.). *Vetenskapsteori för psykologi och andra samhällsvetenskaper* (s. 101-141). Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2004). Läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94). I *Lärarens handbok*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Smith, Ronald E., Smoll, Frank L. & Hunt, Earl (1977). *A system for the behavioral assessment of athletic coaches*. *Research Quarterly* 48: 401-407.
- Smoll, Frank L. & Smith, Ronald E. (2003). Enhancing Coaching Effectiveness in Youth Sports: Theory, Research, and Intervention. I Malina, Robert M. & Clark, Michael A. (Ed.). *Youth Sports – Perspectives for a New Century* (pp. 227-239). Monterey, CA, USA: Coaches Choice.
- Stensmo, Christer (1997). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Thomas, Jerry R. & Nelson, Jack K. (2001). *Research methods in physical activity* (fourth edition). Champaign, IL, USA: Human Kinetics.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer – inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.
- Weinberg, Robert S. & Gould, Daniel (2003). *Foundations of Sport & Exercise Psychology*. (3rd ed.). Champaign, IL, USA: Human Kinetics.
- Weiss, Maureen R. (2003). Social Influences on Children's Psychosocial Development in Youth Sports. I Malina, Robert M. & Clark, Michael A. (Ed.). *Youth Sports – Perspectives for a New Century* (pp. 109-126). Monterey, CA, USA: Coaches Choice.
- Øiestad, Guro (2004). *Feedback*. Malmö: Liber AB.

Bilaga 1

Brev till lärarna

Hej!

Jag heter Rebecca Andersson och läser just nu min sista termin på lärarutbildningen på Högskolan i Halmstad där jag har påbörjat mitt avslutande examensarbete. Mitt examensarbete har som syfte att ta reda på hur lärare ger respons och feedback till eleverna under lektioner, vilket ska genomföras genom observationer.

Jag behöver nu din hjälp med att genomföra dessa observationer!

Min förfrågan är om jag får delta under några av dina lektioner; tre i idrott och hälsa samt tre i det teoretiska ämne du undervisar i. Jag kommer att delta som dold observatör, det vill säga att jag kommer att sitta i bakgrunden och observera dig (eleverna är alltså inte inblandade i studien). Dessutom hoppas jag att du vill ställa upp på en intervju (beräknas ta cirka 30 minuter). Intervjun genomför vi efter det sista observationstillfället. Intervjun kommer att spelas in (auditativt), men kommer bara att lyssnas på av mig för transkribering.

Du är en av fem lärare jag kommer att observera inom idrott och hälsa samt ett teoretiskt ämne (totalt 6 tillfällen/lärare) och självklart kommer ni alla att bli helt avkodade i examensarbete.

Jag hoppas att du vill ställa upp och hjälpa mig med genomförandet av mitt examensarbete och hoppas att vi hörs av snart om när jag kan besöka dig för observationer och intervju.

Med vänliga hälsningar

Rebecca Andersson

student på lärarutbildningen (Högskolan i Halmstad)

svenska och idrott & hälsa

070-645 66 22, ln04rean@stud.hh.se

Kontaktuppgifter till mina handledare:

Lars Kristén, 035-16 72 15, lars.kristen@hh.se

Åke Nilsén, 035-16 74 66, ake.nilsen@hh.se

Intervjuguide

Basfrågor

- Utbildning
- Antal år inom yrket
- Ämneskombination

Frågor kring ledarskap/respons/feedback/motivation

- Hur skulle du beskriva ditt ledarskap?
- Hur skulle du definiera begreppen respons?
- Berätta om hur du ger respons till dina elever!
 - Skiljer responsen sig åt beroende på grupp eller individ?
 - Skiljer sig den respons du ger mellan dina ämnen?
- Tror du att ditt sätt att ge respons kan påverka elevernas motivation?
 - På vilket sätt?
- På vilket sätt tror du att respons kan påverka elevernas lärande?
- Har du något mer att tillägga inom ämnet respons/feedback?

Bilaga 4

Observationsresultat

Lärare 1

	A1	A2	B3	B4	B5	B6	B7	C8	A9	A10	A11	B12	Totalt	Min
Idh	11	0	2	15	0	0	1	7	18	41	21	1	117	80
Idh	22	0	7	20	1	1	1	11	30	24	17	8	142	70
Idh	29	0	15	16	3	0	0	4	34	36	24	2	163	80
Nk	63	1	10	20	2	0	5	19	65	8	32	4	229	60
Nk	46	0	10	25	0	0	0	22	68	3	34	2	210	70
Nk	48	0	29	38	1	0	0	14	59	4	24	5	222	70

Respons/min	A1-B7	%	C8+A10	%	A9+A11	%	B12	%
1,5	29	25%	48	41%	39	33%	1	1%
2,0	52	37%	35	25%	47	33%	8	6%
2,0	63	39%	40	25%	58	36%	2	1%
3,8	101	44%	27	12%	97	42%	4	2%
3,0	81	39%	25	12%	102	49%	2	1%
3,2	116	52%	18	8%	83	37%	5	2%

Lärare 2

	A1	A2	B3	B4	B5	B6	B7	C8	A9	A10	A11	B12	Totalt	Min
Idh	22	7	0	14	2	0	2	1	12	3	21	0	84	70
Idh	15	5	4	3	0	0	1	1	12	2	10	6	59	60
Idh	13	3	6	14	3	0	1	14	13	0	18	0	85	60
Ma	53	1	5	32	1	3	2	16	27	2	14	1	157	50
Ma	53	0	9	56	2	2	0	10	17	1	8	1	159	40
Ma	40	0	6	46	1	0	0	4	9	0	7	1	114	30

Respons/min	A1-B7	%	C8+A10	%	A9+A11	%	B12	%
1,2	47	56%	4	5%	33	39%	0	0%
1,0	28	47%	3	5%	22	37%	6	10%
1,4	40	47%	14	16%	31	36%	0	0%
3,1	97	62%	18	11%	41	26%	1	1%
4,0	122	77%	11	7%	25	16%	1	1%
3,8	93	82%	4	4%	16	14%	1	1%

Lärare 3

	A1	A2	B3	B4	B5	B6	B7	C8	A9	A10	A11	B12	Totalt	Min
Idh	23	0	14	25	0	0	0	7	43	4	19	1	136	60
Idh	31	0	12	15	0	0	0	1	15	33	5	0	112	50
Idh	9	0	4	8	0	0	0	0	34	5	10	3	73	60
En	99	2	8	18	0	0	0	11	30	6	15	1	190	60
En	26	0	6	10	0	0	0	2	15	3	10	2	74	30
En	138	0	8	21	0	0	0	3	39	5	13	1	228	60

Respos/min	A1-B7	%	C8+A10	%	A9+A11	%	B12	%
2,3	62	46%	11	8%	62	46%	1	1%
2,2	58	52%	34	30%	20	18%	0	0%
1,2	21	29%	5	7%	44	60%	3	4%
3,2	127	67%	17	9%	45	24%	1	1%
2,5	42	57%	5	7%	25	34%	2	3%
3,8	167	73%	8	4%	52	23%	1	0%

Lärare 4

	A1	A2	B3	B4	B5	B6	B7	C8	A9	A10	A11	B12	Totalt	Min
Idh	21	0	17	15	3	0	0	5	51	16	43	2	173	80
Idh	17	0	20	35	0	0	0	2	28	4	21	6	133	90
Idh	14	0	8	8	0	0	0	0	28	4	10	0	72	40
En	44	0	24	64	1	2	1	1	18	7	8	2	172	60
En	45	0	21	71	5	1	1	4	15	1	12	1	177	60
En	60	0	25	52	2	2	0	3	13	2	8	2	169	45

Respos/min	A1-B7	%	C8+A10	%	A9+A11	%	B12	%
2,2	56	32%	21	12%	94	54%	2	1%
1,5	72	54%	6	5%	49	37%	6	5%
1,8	30	42%	4	6%	38	53%	0	0%
2,9	136	79%	8	5%	26	15%	2	1%
3,0	144	81%	5	3%	27	15%	1	1%
3,8	141	83%	5	3%	21	12%	2	1%

Lärare 5

	A1	A2	B3	B4	B5	B6	B7	C8	A9	A10	A11	B12	Totalt	Min
Idh	14	0	5	15	4	3	0	17	34	5	18	4	119	40
Idh	30	0	11	10	0	1	0	5	53	30	21	3	164	60
Idh	13	0	15	4	0	0	3	3	24	27	9	0	98	40
Re	65	0	20	40	3	1	0	29	72	2	15	5	252	75
Re	15	0	4	17	0	0	0	11	40	1	9	1	98	30
Re	40	0	17	28	0	0	0	1	15	0	13	2	116	45

Respons/min	A1-B7	%	C8+A10	%	A9+A11	%	B12	%
3,0	41	34%	22	18%	52	44%	4	3%
2,7	52	32%	35	21%	74	45%	3	2%
2,5	35	36%	30	31%	33	34%	0	0%
3,4	129	51%	31	12%	87	35%	5	2%
3,3	36	37%	12	12%	49	50%	1	1%
2,6	85	73%	1	1%	28	24%	2	2%

Sammanfattande resultat

	Idrott och hälsa				Teoretiskt ämne			
	Individuell respons	Grupprespons	Instruktioner och organisation	Icke lektionsrelaterad respons	Individuell respons	Grupprespons	Instruktioner och organisation	Icke lektionsrelaterad respons
Lärare 1	33 %	30 %	34 %	3 %	45 %	11 %	43 %	2 %
Lärare 2	50 %	9 %	38 %	3 %	73 %	7 %	19 %	1 %
Lärare 3	42 %	15 %	41 %	2 %	66 %	6 %	27 %	1 %
Lärare 4	43 %	7 %	48 %	2 %	81 %	3 %	14 %	1 %
Lärare 5	34 %	23 %	41 %	2 %	54 %	8 %	36 %	2 %
Totalt	40 %	17 %	40 %	2 %	64 %	7 %	28 %	1 %

	Antal responser/minut		
	Idrott och hälsa	Teoretiskt ämne	Differens
Lärare 1	1,8	3,3	1,5
Lärare 2	1,2	3,6	2,4
Lärare 3	1,9	3,1	1,2
Lärare 4	1,8	3,2	1,4
Lärare 5	2,7	3,1	0,4
Totalt	1,9	3,3	1,4