



GÖTEBORGS UNIVERSITET

- Läraren uppmuntrade mig under lektionen
En kvantitativ studie
om lärarbemötande och motivation

Annika Karlsson och Maria Larsson

LAU370

Handledare: Peter Esaiasson

Examinator: Folke Johansson

Rapportnummer: HT07-2490-08



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: - Läraren uppmuntrade mig under lektionen.
En kvantitativ studie om lärarbemötande och motivation

Författare: Annika Karlsson och Maria Larsson

Termin och år: HT 2007

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Peter Esaiasson

Examinator: Folke Johansson

Rapportnummer: HT07-2490-08

Nyckelord: Motivation, bemötande, uppmuntran, entusiasm, bekräftelse

Sammanfattning:

Syftet med vårt arbete är att undersöka om lärarbemötande kan påverka elevers motivation för skolarbete. Vår problemformulering är denna: Påverkar upplevelsen av lärarens bemötande elevers inre motivation för studier i ett kortsiktigt perspektiv? Kan en studie visa att elevers inre motivation från ett enskilt tillfälle till ett annat påverkas av hur de blir bemötta av sina lärare?

Vi har utfört en kvantitativ studie. En enkätundersökning som beskriver elevers uppfattade lärarbemötande och elevers inre motivation vid två mätillfällen har analyserats statistiskt. Arbetet är en empirisk undersökning av hur elevers uppfattning av lärares bemötande påverkar elevers inre motivation på kort sikt. Elevers inre motivation vid tidpunkt två är den beroende variabeln i vår analys.

Flera artiklar om motivation och bemötande ligger till grund för vår studie. Särskilt intressant är den amerikanska artikeln *What's Everybody So Excited About*. Vi har också använt oss av två skolverksrapporter som rör våra begrepp motivation och bemötande. Bland de övriga artiklarna som ingår i vårt arbete vill vi nämna Ellis artikel *The Impact of Perceived Teacher Confirmation on Receiver Apprehension, Motivation, and Learning*. Vår studie visar att när vi lärare möter gymnasieelever kan vi påverka deras inre motivation genom vårt bemötande. Vi har kommit fram till ett resultat som visar att särskilt en aspekt av bemötande är viktig. Den bemötandeaspekt som får tydligast didaktiska konsekvenser är att vi bekräftar eleverna genom att vara uppmuntrande mot dem och därmed höjer motivationen. Vi har dessutom prövat ett amerikanskt forskningsresultat som gav att entusiasm är den viktigaste bemötandeaspekten för att höja elevers motivation.

Innehållsförteckning

1	Figur och tabellförteckning	4
2	Inledning.....	5
3	Syfte och problemformulering	7
3.1	Syfte	7
3.2	Problemformulering	7
4	Begrepp och tidigare forskning	8
4.1	Teorier om motivation.....	9
4.1.1	Tidiga teorier om motivation.....	9
4.1.2	Nyare motivationsteorier.....	9
4.1.3	Att lära för livet.....	11
4.2	Bemötande.....	12
4.2.1	Professionellt bemötande	13
4.2.2	Bemötandeformer.....	13
4.2.3	Bekräftelse.....	13
4.2.4	Entusiasm	14
4.2.5	Bra lärare	14
4.3	Samvariation lärarbemötande och motivation.....	15
4.3.1	Bra lärare och elevprestation.....	15
4.3.2	Inlärningsstrategier, motivation och självförtroende	15
4.3.3	Bekräftelse och motivation.....	16
4.3.4	Entusiasm och motivation	16
4.4	Sammanfattning av tidigare forskning	17
5	Metod	19
5.1	Val av metod	19
5.2	Design.....	20
5.3	Urval - Undersökningsgrupp.....	21
5.4	Mätning av bemötande och motivation.....	22
5.5	Analys av enkätsvaren.....	24
5.6	Svagheter och begränsningar	24
5.6.1	Reliabilitet	24
5.6.2	Validitet.....	24
5.6.3	Generaliserbarhet	25
5.7	Etiska överväganden	26
6	Genomförande.....	27
6.1	Bearbetning	28
7	Resultatredovisning.....	29
7.1	Elevers inre motivation	29
7.1.1	PISA-resultaten i jämförelse med våra.....	30
7.1.2	Förändring av inre motivation.....	31
7.2	Upplevt lärarbemötande	33
7.2.1	Genomsnittligt värde för upplevt lärarbemötande	35
7.3	Samverkan upplevt lärarbemötande och inre motivation.....	36
7.4	Sammanfattning resultat.....	39
8	Slutdiskussion.....	40
8.1	Didaktiska konsekvenser.....	41
8.2	Vi blickar framåt	42
9	Referenser.....	43
10	Bilagor.....	44

1 Figur och tabellförteckning

Figur 1. Modell för vår undersökning.....	6
Figur 2. Modell för vår statistiska analys.....	20
Tabell 1. Hur elever i Sverige svarat på några av frågorna i PISA-undersökningen, redovisat i procent förutom bortfall.	12
Tabell 2. Procentuell fördelning av elevsvar vid T2	30
Tabell 3. Procentuell redovisning av elevers respons i PISA-undersökningen.....	30
Tabell 4. Procentuell redovisning av elevers respons i vår undersökning	31
Tabell 5. Elevers genomsnittliga inre motivation vid T1 och T2.....	32
Tabell 6. Procentuell fördelning av hur elever svarat på bemötandefrågorna	33
Tabell 7. Elevers genomsnittliga upplevelse av lärarens bemötande.....	35
Tabell 8. Korrelation mellan elevers uppfattade lärarbemötande och index för inre motivation vid T2.	36
Tabell 9. Regressionskoefficient, den beroende variabeln är inre motivation vid T2	37
Tabell 10. Samvariation mellan tre aspekter av lärarbemötande och två motivationsvariabler	38

2 Inledning

Kan en lärares bemötande påverka elevers inre motivation? Vårt forskningsproblem borde intressera alla lärare, inte minst lärare i gymnasieskolan. När vi som gymnasielärare möter elever har dessa redan var och en ett mycket varierat - men alltid omfattande - bagage. Gymnasieelever har ungefär 16 års erfarenhet av ett liv i samhället, med föräldrar, familj och övriga relationer. De har också en nioårig grundskola, och de flesta har dessutom ett antal år i förskola. Deras motivation för skolarbete har prövats och påverkats under resans lopp. Den motivation de anländer med till gymnasiet är att betrakta som näst intill beständig. Vad kan vi som gymnasielärare påverka, givet att vi möter dem så sent i livet? Risken är att dessa elever är ganska färdiga unga vuxna. De befinner sig på ett spår som är lagt på den grund som utgör åren och livet fram till den punkt då vi möter dem.

För många elever är motivation oftast inte något problem. De jobbar på för att nå sina och skolans mål. Ibland möter vi dessvärre elever som tycks ha tappat bort den inre drivkraften - motivationen - någonstans på vägen. Vi vill gärna tro att vi som är lärare har möjlighet att påverka deras drivkraft. Att eleverna får inre motivation, en inre drivkraft att arbeta, är ett av skolans primära uppdrag. Läroplanen för den frivilliga skolformen Lpf94, säger att: Genom studierna skall eleverna skaffa sig en grund för livslångt lärande." (Skolverket 2006b:5) En grund för livslångt lärande bygger på att eleverna själva håller den inre motivationens flämtande låga vid liv. Vi lärare hoppas att vi genom vårt bemötande kan tillhandahålla de små doser syre och bränsle de behöver för att lyckas med det.

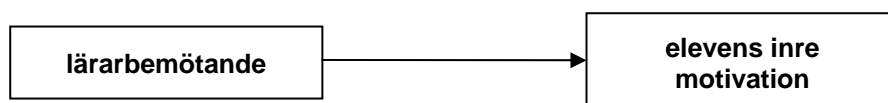
Läroplanen lägger stor vikt vid att elever skall förses med förutsättningar för fortsatt lärande. "Skolan kan inte själv förmedla alla de kunskaper som eleverna kommer att behöva. Det väsentliga är att skolan skapar de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling. Eleverna skall bli medvetna om att nya kunskaper och insikter är förutsättningar för personlig utveckling." I detta styrdokument finns också en direkt uppmaning till oss gymnasielärare. Vi förväntas faktiskt att skapa en positiv inställning till skolarbete, hos de elever som har en negativ sådan. Vi menar att detta är närbesläktat med att höja deras inre motivation för skolarbete. Vi skall "... grundlägga en positiv inställning till lärande och återskapa en sådan inställning hos elever med negativa skolerfarenheter. Skolan skall stärka elevernas tro på sig själva och ge dem framtidstro." (Skolverket 2006b:6).

Det finns mycket litteratur kring skolarbete och motivation, och många är de forskare som betonar vikten av att elevers drivkraft skall vara den inre motivationen. "Det finns idag en mängd empirisk forskning ... som visar på en klar koppling mellan elevers motivation att lära i skolan och deras kognitiva engagemang i skolarbetet samt skolprestationer." (Giota, 2002). Att elever är motiverade är utan tvekan av största betydelse. Vad vi har intresserat oss för är inte slutprodukten av elevers arbete, alltså inte betygen eller elevernas mätbara kunskap. Istället vill vi undersöka vad som händer på vägen, hur vårt bemötande påverkar deras motivation. Vi avser inte att undersöka hur lärare faktiskt bemöter sina elever och vilka olika lärarstilar som förekommer. Flera böcker samt examensarbeten inom lärarutbildningen finns redan i ämnet. Vad vi istället är intresserade av att undersöka är elevers inre motivation, hur de upplever lärarens bemötande, samt hur dessa upplevelser påverkar den inre motivationen.

Mycket av den forskning som utförs skapar fler frågor än vad den besvarar. I en amerikansk studie, *What's Everybody So Excited About?* undersöktes förhållandet mellan lärares bemötande och elevers inre motivation. Studien visar på tydliga samband mellan bemötande och motivation. Vad har vi då för anledning att pröva frågan igen, kan man undra. Svaret är bland annat att det inte är relevant för oss att experimentera med våra elever. Vi vill hellre se om vi som lärare faktiskt påverkar deras inre motivation genom vårt vardagliga bemötande. Vi vill i vår undersökning ta reda på hur det ser ut närmare den verklighet vi arbetar i. Hur det fungerar i en vanlig skola, under en vanlig lektion. Därför anser vi att en undersökning som visar hur elevers inre motivation på kort sikt samvarierar med hur de uppfattar lärarens bemötande vore intressant som komplement till tidigare forskning. Vi avser att göra en kumulativ forskningsstudie som bland annat bygger på erfarenheter från det amerikanska experimentet, men som fokuserar svenska verkliga förhållanden.

Det som vi vill se närmare på är vad i lärarens bemötande som är särskilt viktigt för att främja elevers inre motivation att arbeta under lektionen. Hur ser sambandet ut mellan elevens grundläggande inre motivation (den som påverkas av allt i elevens historia), lärarbemötande och förändring av elevens inre motivation på kort sikt?

Med elevers motivation menar vi den vilja och drivkraft de har att ägna sig åt skolarbete. I avsnittet 4.1 Teorier om motivation, kommer vi att gå djupare in på begreppet motivation. Där kommer vi bland annat att diskutera vad som kännetecknar inre och yttre motivation. Dessutom förklaras närmare i avsnitt 4.2 vad som avses med bemötande.



Figur 1 Modell för vår undersökning

3 Syfte och problemformulering

3.1 Syfte

Som framgår av inledningen är förhållandet mellan lärarbemötande och elevers motivation i fokus för vår uppsats. Kortfattat kan det uttryckas: Syftet är att undersöka om lärarbemötande kan påverka elevers motivation för skolarbete.

3.2 Problemformulering

Påverkar upplevelsen av lärarens bemötande elevers inre motivation för studier i ett kortsiktigt perspektiv? Kan en studie visa att elevers inre motivation från ett enskilt tillfälle till ett annat påverkas av hur de blir bemötta av sina lärare?

4 Begrepp och tidigare forskning

I vårt sökande efter tidigare forskning kring lärarbemötande och elevmotivation fann vi den amerikanska artikeln, *What's Everybody So Excited About?* Författarna till artikeln hävdar i inledningen att "Research on teacher behaviors that actively promote student intrinsic motivation to learn has been relatively scarce" (Patrick m. fl. 2000:1). De börjar bestämt med att fastslå att det inte har gjorts mycket forskning om hur lärarens bemötande påverkar elevers inre motivation. Vi upplever när vi läser citatet, att det är en direkt uppmaning till oss. Här finner vi alltså en studie i vårt intresseområde, vilken kommit fram till ett resultat som vi kumulativt kan bygga vidare på. Amerikanerna företog sig en studie i två delar, där den ena utgörs av en enkät vilken undersöker 93 collegestudenters inre motivation och lärarens entusiasm, samt andra positiva typer av lärarbemötande. Del två i deras studie är av experimentell karaktär. Effekten av en utvald aspekt av lärarens bemötande, entusiasm, testas på 60 studenter. Studien visar att lärarens entusiasm har stor betydelse för elevers motivation. Det resultatet är intressant och vi vill gärna undersöka vidare om det verkligen stämmer. Som vi nämnde i inledningen är vi kritiska till den experimentella studien. Experimentet utfördes under andra förhållanden än de normala. Undervisningssituationen i experimentet var konstruerad med en okänd lärare samt med ett helt nytt undervisningsämne, biofeedback. Vi är också kritiska till deras enkätstudie eftersom den inte visar hur det kausala sambandet ser ut. Orsakspilen kan gå åt två håll.

Egentligen måste vi inte resa över Atlanten för att hitta forskning och rapporter om lärarbemötande och motivation. I vår jakt på den senaste forskningen i ämnet hittade vi två rapporter från Skolverket, *Att lära för livet, Elevers inställningar till lärande – resultat från PISA 2000* (Skolverket 2004) och *Lusten och möjligheten - Om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar 2000* (Skolverket 2006a). Den första rapporten beskriver de svenska resultaten i PISA-studien 2000, och vilken inställning till lärande elever i Sverige har. I den andra utreds lärarens betydelse i förhållande till elevers lärandemiljö och prestationer.

För att förstå vad vår undersökning handlar om måste två centrala begrepp, motivation och bemötande, betraktas närmare. För att skaffa oss kunskap om hur motivation kan definieras har vi läst *Motivation och motivationsarbete – i skola och behandling* av Håkan Jenner (2004), och sökt beskrivningar i uppslagsverk som *Nationalencyklopedin* och *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* som finns att läsa på Internet. När det gäller begreppet bemötande är sökandet lite mer problemfyllt. Inga av de svenska forskningsöversikter som vi studerar behandlar bemötande. De engelskspråkiga rapporter som vi läser använder begreppet teacher behavior och studerar det ur olika aspekter. När vi läser och behandlar engelskspråkig forskning översätter vi konsekvent teacher behavior med lärarbemötande.

4.1 Teorier om motivation

Motivationsteorier försöker förklara hur det kommer sig att vi gör någonting, varför vi gör på ett sätt och inte på ett annat. Motivation är både en igångsättningskraft och en målrelaterad drivkraft. Man kan inte bara vara motiverad, utan man är motiverad för vissa saker men inte för andra. Människan liksom andra organismer kan ändra sitt beteende för att rikta sin strävan mot ett mål som hon efterlängtar (Nationalencyklopedin, 2007-12-01).

4.1.1 Tidiga teorier om motivation

I vår uppsats kommer vi att tala om inre och yttre motivation, det som på engelska heter *intrinsic* respektive *extrinsic* motivation. Om motivationen ligger på det yttre planet, om det exempelvis är bra betyg som är målet, inriktar eleven sig främst på att plugga inför prov. Teorier som förklarar motivation som en inre drivkraft hos människan är instinktsteorin eller drivkraftsteorin. Representanter för detta synsätt är Sigmund Freud med sin psykoanalys och Clark Hull som i början av 1940-talet formulerade drivkraftsteorin eller inlärningsteorin. ”Ju starkare drivkraften och vanan är, desto större blir ansträngningen”(Jenner, 2004:39). Under 1960-talet hade B F Skinners inlärningsteori, som bygger på betingning stort inflytande på undervisning (Nationalencyklopedin, 2007-12-01). Senare förändrade Hull sin teori, från att enbart ha sett beteende som beroende av tidigare erfarenheter, till att inbegripa en variabel som han kallade *incentive*. Incentivteorin menar att motivationen styr handlandet mot mål som är eftersträvansvärda, och att motivation skapas genom att förväntan riktar sig mot mål i framtiden (Jenner, 2004:39).

En annan teori om motivation, formulerad av bl.a. Kurt Lewin, är den kognitiva motivationsteorin. Den visar en viss likhet med incentivteorin och dess grundläggande tes är att mänskligt beteende framför allt styrs av de tankar, förväntningar och aningar som individen har rörande framtida händelser. Mänskligt beteende är målorienterat och det grundar sig på medvetna avsikter (Jenner, 2004:40).

Man kan också skilja mellan primär och sekundär motivation. De primära motivationsprocesserna handlar om att tillfredsställa behov som är biologiskt betingade, till exempel hunger, smärtundvikande och sex. Till de grundläggande mänskliga behoven är vanligt att också räkna nyfikenhet, att utforska den värld vi lever i, samt behov av social bindning till andra människor. Sekundär eller förvärvad motivation handlar om målobjekt, om att människan riktar sig mot något yttre eftersträvansvärt i sitt agerande, vilket är snarlikt det incentivteorin rör sig om (Nationalencyklopedin, 2007-12-01).

4.1.2 Nyare motivationsteorier

En enskild teori kan inte täcka in alla aspekter av vad motivation är, menar Jenner. Istället bör motivation ses som samverkande mellan tre faktorer. Den första är en inre drivkraft, vilken sätter igång det mänskliga beteendet eller handlandet. Den andra faktorn är att individen är riktad mot något, strävar mot ett mål. I elevers fall kan det vara yttre mål, *extrinsic* motivation, som att de skall ha prov, att få bra betyg, att få ett bra jobb i framtiden. Men det kan också handla om inre mål, *intrinsic* motivation, att de känner glädje och stolthet över sitt arbete i skolan. Vidare kan det vara att skapa en känsla av självförverkligande, att sträva efter aha-upplevelser, att lära för sin egen skull och få intellektuell tillfredställelse. Motivation innehåller också en tredje faktor som innebär en växelverkan mellan de inre och de yttre aspekterna. Det sker en växelverkan mellan individens eftersträvansvärda mål och den inre drivkraft hon har. Beroende på hur väl

individerna lyckas med att uppnå sina mål, förstärks den inre drivkraften eller så modifieras målen, dvs. ambitionsnivån sänks (Jenner, 2004:40-42).

Andra aktuella teorier om motivation ser människor som flexibla strategier. När personer väljer sina mål försöker de att på ett neutralt sätt, så långt som möjligt, beakta all tillgänglig information. Men, när målet väl är satt och människan skall verka för att uppnå det blir hon partisk och ser bara det positiva med sitt mål (International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences 2004:10111).

Nyare forskning har också visat att personer som ser sig själva som någon som brukar lyckas med sina inre önskningar, skapar mål som gynnar deras möjligheter att lyckas. Personer som däremot ser sig som styrda och tvingade, skapar undvikande strategier och mål som skyddar dem från misslyckanden (International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences 2004:10111). Jenner förtydligar hur mänskliga strategier kan se ut genom att översätta dem till följande frågor vilka påverkar individer när de skall motivera sig. Är målet möjligt för mig att uppnå? Är målet något att sträva efter? Varför skall jag lära mig något som jag inte har någon nytta av? Hur stor är sannolikheten att jag kommer att lyckas eller misslyckas? (Jenner, 2004:44)

Den amerikanska studie som intresserar oss, *What's Everybody So Excited About?* hävdar att elevens motivation bör bestå av inre drivkraft, för att högkvalitativt lärande skall åstadkommas. "Intrinsically motivated behavior is performed simply for the sake of the pleasure inherent in the activity itself" (Patrick m.fl. 2000:1). Motsatsen är den motivation som uppstår ur yttre belöningsystem. Den inre motivationen som eftersträvas karaktäriseras av upplevelsen av intresse, nöje och nyfikenhet. Skribenterna hänvisar till pedagogiska tänkare som Dewey, Rousseau och Montessori som sedan länge – Rousseau redan på 1700-talet – prisat den inre motivationens förtjänster. De visar också på att mycket av den moderna forskningen empiriskt har kunnat knyta inre motivation till flera viktiga lärandeaspekter. De nämner att det är den inre motivationen som leder till uppfyllandet av yttre mål, som provresultat och betyg, men ger ingen klar förklaring till hur de samverkar. Målet sägs vara ren och skär arbetsglädje, men resultatet av motivationen mäts ändå i betyg och resultat. Troligen är forskarna ute efter den definition av motivation som Håkan Jenner gör. Han menar att motivation innehåller en faktor som innebär växelverkan mellan den inre drivkraften och de yttre aspekterna i form av mål som upplevs som eftersträvansvärda, enligt ovan (Jenner, 2004:42).

Frågan som Patrick m.fl. ställer inför sina försök är: "Can a teacher actively promote a student's intrinsic motivation to learn by presenting material in a dynamic, energetic, enthusiastic fashion?" (Patrick m.fl, 2000:2). Man resonerar sedan kring logiken i denna fråga. Forskarna är väl medvetna om att inre motivation är en drivkraft sprungen ur den energikälla som består av inre tillfredsställelse där vägen är resans mål. Trots detta tror man sig kunna påverka elevens inre motivation med hjälp av ett experiment med en entusiastisk lärare. Att en lärare uppträder entusiastiskt är ett stimuli som bör betecknas som yttre motivation. Dessa två motivationsaspekter, elevens inre motivation som drivkraft, samt det yttre stimuli som utgörs av lärarens bemötande, skulle kunna påstås stå mot varandra. Man löser dilemmat genom att kalla lärarens entusiastiska insats för en motivationskatalysator som ska väcka elevens slumrande inre motivation. Forskarna menar att de luttrade collegestudenterna har varit med i skolsystemet så länge att de har tappat tilltron till sin inre motivation att lära. Lärarens entusiasm skall i försöket fungera som den gnista vilken skall tända elevernas slovnade nyfikenhet.

Den beroende variabeln i den amerikanska undersökningen är elevers inre motivation. Deras undersökning består av två olika studier vilka mäter bland annat motivation på olika sätt. Den första studien är en enkätundersökning som mäter motivationen hos studenter. I den andra studien vilken består av ett experiment med två manipulerade föreläsningar, mäts motivationen både i form av enkätfrågor och genom observationer. En forskare, som inte vet vilken typ av föreläsning respektive student har deltagit i, genomför observationerna. Eleverna lämnas ensamma efter föreläsningen, och forskaren har till uppgift att mäta i vilken utsträckning studenten av egen vilja tar sig an det materialet som finns framlagt om dagens lektionsämne, biofeedback. Denna observation analyserades sedan tillsammans med studentens inlämnade svar på enkätfrågor kring föreläsningens ämne. De skulle svara på om de upplevde föreläsningens ämne som tråkigt, om de skulle vilja lära sig mer och om de tyckte att det var roligt att lära sig om ämnet.

4.1.3 Att lära för livet

I Skolverkets rapport *Att lära för livet* beskrivs de PISA-undersökningar som genomfördes år 2000 där 32 länder deltog. PISA som står för Programme for International Student Assessment, initierades 1997 av OECD och är en internationell kunskapsundersökning där man studerar 15-åringars skolprestationer. Studien som är omfattande har genomförts 2000 och 2003. Den innehåller tester i matematik, läsning och naturkunskap. Det som framför allt intresserat oss är de enkätstudier som genomförs i samband med testerna. Där undersöks elevers inställning till lärande utifrån aspekterna motivation, inlärningsstrategier, inlärningsituation och självförtroende. Eleverna har också fått svara på frågor som rör social bakgrund, födelseland och kön. Analysen visar till exempel att pojkar är mer tävlingsinriktade i sina studier medan flickor föredrar att lära sig genom att samarbeta. Vi väljer att inte ta hänsyn till dessa faktorer eftersom könsskillnader i PISA-undersökningen framförallt framträdde när man jämförde olika ämnen, vilket är något som vi inte fokuserar på.

I PISA-undersökningen studeras aspekten motivation bland annat utifrån faktorn instrumentell motivation som kan översättas till yttre motivation. Denna innebär att drivas av yttre belöning som att få ett bra jobb, snarare än av intresse. Andra motivationsfaktorer som undersöks är läsintresse och ansträngning utifrån påståenden som 'Ibland när jag läser blir jag helt gripen av ämnet' och 'När jag studerar, arbetar jag så hårt som möjligt'. Studien har undersökt vilket självförtroende elever har, och i vilken mån de drivs av yttre belöningar som att få bra betyg och i förlängningen ett bra jobb (Skolverket, 2004:11). Skolverkets rapport visar att elevers inställning till lärande i form av tilltro till den egna förmågan, motivation och självförtroende samvarierar med deras resultat i PISA-testet 2000 (ibid.:15, 38). Vissa av enkätfrågorna som ingår i PISA-undersökningen 2000 mäter elevernas motivation. I tabell 1 följer några av de frågor som vi intresserat oss för, och hur elevernas svar på dessa fördelar sig procentuellt. De enkätfrågor som vår undersökningsgrupp besvarar har delvis inspirerats av dessa. Vi presenterar ett utdrag av tabellen på nästa sida.

Tabell 1. Hur elever i Sverige svarat på några av frågorna i PISA-undersökningen, redovisat i procent förutom bortfall.

Hur ofta stämmer dessa saker in på dig?

	Nästan aldrig	Ibland	Ofta	Nästan alltid	Summa
När jag studerar, anstränger jag mig till det yttersta.	7 %	35 %	40 %	18 %	100 %
Jag studerar för att få ett bra jobb.	4 %	16 %	31 %	49 %	100 %
När jag studerar, arbetar jag så hårt som möjligt.	6 %	34 %	42 %	17 %	100 %
Jag studerar för att förbättra mina möjligheter att få jobb.	4 %	14 %	35 %	46 %	100 %

Hur mycket håller du med om eller håller du inte med om följande påståenden?

	Håller inte alls med	Håller inte med	Håller med	Håller med i hög grad	Summa
När jag räknar matte blir jag helt uppslukad.	25 %	45 %	25 %	5 %	100 %
Jag lär mig saker snabbt i de flesta skolämnen.	4 %	20 %	59 %	17 %	100 %
Jag tycker om att försöka att vara bättre än andra elever.	9 %	36 %	42 %	13 %	100 %
Att försöka att vara bättre än andra får mig att arbeta bra.	11 %	34 %	43 %	12 %	100 %
Ibland när jag läser blir jag helt gripen av ämnet.	8 %	24 %	46 %	22 %	100 %

Flera av dessa påståenden finns med i våra enkäter. Några av dem väljer vi att analysera. Påståendet 'När jag studerar, anstränger jag mig till det yttersta' är ett av dem vi använder. PISA-undersökningen visar att lite drygt hälften av eleverna ofta anstränger sig till det yttersta, medan knappt hälften håller med om det. Likaså har vi med 'Ibland när jag läser blir jag helt gripen av ämnet'. Vi modifierar svarsalternativen, alltså skattningsskalan, så att samma fråga fungerar för alla påståenden i enkäten.

4.2 Bemötande

Nu till det lite mer svårfångade begreppet bemötande. I Nationalencyklopedin beskrivs bemöta med 'att uppträda på visst sätt mot någon' och bemötande som 'uppträdande mot någon eller något'. I de sammanhang där vi hittar begreppet bemötande finns ett samspel mellan människor som bygger på en ojämlig relation. Exempelvis den som jobbar i butik möter en kund, vårdpersonal möter en vårdtagare, eller en lärare möter en elev. I relationer där en person med viss befogenhet och/eller makt möter en annan person, som är beroende av den andres välvilja, finns bemötandets aspekter.

Vad säger den senaste läroplanen för gymnasieskolan om lärarbemötande? Enligt den skall lärare främja aktningen för varje människas egenvärde. Läraren förväntas också i sin undervisning ta hänsyn till elevers olika förutsättningar, behov och kunskapsnivåer (Lpf94, Skolverket kap. 1.1). Mer precist än så uttrycker inte styrdokumentet riktlinjer för lärarbemötande. I vår studie förutsätter vi att de lärare, vars klasser medverkar, fyller styrdokumentens krav i sin undervisning. Istället för att studera lärarens faktiska agerande ägnar vi oss åt några av de mer subtila variationerna i klassrumsundervisningens kommunikation. Dessa undersöks genom elevernas upplevelser av lärarens bemötande.

4.2.1 Professionellt bemötande

Om man ska undersöka sambandet mellan lärarens bemötande och elevers motivation måste man först klargöra vad som menas med lärarens bemötande. När man som lärare möter elever gör man det i ett beroendeförhållande. Elever står i ett underordnat förhållande till läraren, som i sitt bemötande måste vara klar över detta och inte minst sina egna svagheter. För att bemöta elever på ett professionellt sätt måste lärare vara medvetna om vilka beteenden hos elever som provocerar, och lära sig hantera de känslor som uppstår. Lärare bör känna sina egna känslomässiga problemområden och de reaktionsmönster de tar till i vissa situationer, eller med speciella elever. Känslomässiga allergier kallar psykologen Ulla Holm de reaktionsmönster man bör undvika. Inte bara för att slippa att hamna på Internets *You Tube*, smygfilmad i en situation där man tappat greppet, utan för att eleverna har rätt att kräva att man som lärare bemöter dem professionellt. Holm beskriver professionalismen så här: "Professionell hållning innebär en ständig strävan att i yrkesutövandet styras av det som – på kort och lång sikt – gagnar den hjälpsökande, inte av de egna behoven, känslorna och impulserna" (Holm 1987:35). Vi förutsätter att lärarna i de klasser som vi besöker agerar professionellt enligt Holms definition.

4.2.2 Bemötandeformer

I ett klassrum där undervisning bedrivs pågår en ständig kommunikation mellan lärare och elever. Denna kommunikation sker på många olika sätt. Vad vi undersöker är den kommunikation som utgörs av lärarens bemötande, eller egentligen elevernas uppfattning om lärarens bemötande. Den amerikanske kommunikationsforskaren James C. McCroskey menar att det är fyra kommunikativa variabler eller lärarbemötande som bidrar till elevers motivation. Han räknar upp clarity som kan översättas med tydlighet, därefter assertivness, att vara övertygande och visa självförtroende, responsiveness, dvs. mottaglighet eller hur förstående läraren är i sitt bemötande och slutligen det något svårdefinierade uttrycket non-verbal immediacy. Detta kan man - lite klumpigt - översätta till svenska med icke-verbal eller ordlös omedelbarhet (J. C. McCroskey m.fl., 2006:406).

4.2.3 Bekräftelse

I *The Impact of Perceived Teacher Confirmation on Receiver Apprehension, Motivation, and Learning* undersöker Kathleen Ellis former av lärarbemötande vilka bland annat påverkar elevers motivation. Den typ av lärarbemötande som rapporten framför allt behandlar är lärarens bekräftelse av elever. Undersökningen bygger på ett index TCS, Teacher Confirmation Scale, som Ellis utvecklat. I detta index ingår fyra dimensioner av lärarbemötande: Lärarens respons på elevers frågor och kommentarer, visat intresse för elever och deras lärande, sätt att undervisa samt att läraren inte visar avståndstagande (Ellis 2004:5). Av de faktorer av lärarbemötande som Ellis undersöker är det fyra som har störst samvariation med att elever känner sig bekräftade. Störst samvariation har faktorn 'läraren tar sig tid att fullt ut besvara elevers frågor', därefter 'läraren anstränger sig för att lära känna elever', följt av 'läraren är otrevlig när elever ger kommentarer eller ställer frågor under lektionen' samt på fjärde plats kommer faktorn 'läraren visar att hon eller han uppskattar elevers frågor och kommentarer' (Ellis 2004:16). Lärarbekräftelse är en viktig typ av lärarbemötande eftersom det finns ett klart samband mellan lärarens bekräftelse av elever och mottagarens uppfattning, som i sin tur har betydelse för deras motivation och lärande (Ellis 2004:14).

4.2.4 Entusiasm

Det lärarbemötande som den amerikanska studien *What's Everybody So Excited About?* främst intresserar sig för, är lärarens entusiasm och energi. Forskarna förväntar sig att finna ett starkt samband mellan entusiasm i undervisningen och studenternas inre motivation. Den oberoende variabeln entusiasm mäts i två olika studier, där den första består av en enkätundersökning utdelade till 93 collage-studenter. Studenterna får besvara frågor kring en lång rad lärarbemötanden. Det är 45 frågor som handlar om ifall studenterna upplever att läraren bryr sig om dem, att läraren har bra kontakt med dem samt om de upplever att läraren presenterar sina tankar tydligt.

Den andra delen av den amerikanska studien utgörs av ett experiment med två arrangerade föreläsningar där lärarens grad av entusiasm manipulerades. Det forskarna primärt tar fasta på är nonverbal indicators. Dessa består av förtydligande gester, varierad dramatik i rörelser och känslofyllda ansiktsuttryck. Eftersom experimentet skall vara kort och begränsat, menar forskarna att eleverna kommer att uppfatta dessa icke-verbala uttryck som de säkraste tecknen på lärarens entusiasm. En grupp på 60 elever delades slumpvis upp i två grupper vilka skulle undervisas under olika förhållanden. Eleverna deltog i experimentet en och en, fast tillsammans med en medkonspiratör som också utger sig för att vara student. En av artikelförfattarna håller en kort föreläsning om ett ämne som han kallar biofeedback, antingen med alla non-verbala indikatorerna på full gas, eller nästan helt utan dessa entusiasmerande uttryck. Texten är den samma för de båda undersökta grupperna. Övningar varieras med formulär för studenterna att fylla i. Frågorna är camouflerade för att inte försökspersonerna skall förstå experimentets egentliga syfte. Lektionen avslutades med att studenterna skall lösa klurigheter, och detta skulle de göra utan att känna tidspress eller att det är en tävling.

När studenterna är klara med uppgifterna vill försöksledaren, alltså inte den som hållit föreläsningen, ha några minuter med var och en av studenterna. Han tar med sig medkonspiratören ut, men går till ett observationsfönster för att se vad studenten i rummet tar sig för i sin ensamhet. Alternativen för den nu ensamme studenten, är att antingen läsa mer om biofeedback eller att ögna igenom mer lättåtkomliga tidningar av typen veckotidningar med frestande glansiga omslag. Därefter får studenten fylla i ytterligare en enkät. Man ber studenterna svara på en skala från 1 – 7 om de strongly agree till den andra ytterligheten, om de strongly disagree. De får svara på påståenden om hur de upplevde lärarens entusiasm och energi och även svara på påståenden om hur de ansåg att deras vitality kan beskrivas. Ett påstående kan se ut så här: At this moment, I feel alive and vital.

De amerikanska forskarna ger sig alltså ut på ett parallellspår som syftade till att lära mer om nya forskningsteorier kring likheter mellan entusiasm och vitality. Ordboken ger flera översättningar, men vitality översätts kanske bäst med livskraft, eller vitalitet förstås. Artikelförfattarna använder begreppet entusiasm för en manifesterad energi, medan de låter vitalitet stå för den subjektiva upplevelsen av energin. De anser att det är av stor betydelse att de båda begreppen är anmärkningsvärt lika. Båda fångar någon aspekt av energi som kan visa sig viktig i en lärares bemötande av elever.

4.2.5 Bra lärare

I Skolverkets rapport *Lusten och möjligheten* undersöks bland annat betydelsen av lärarens bemötande. Det som utgör underlag för rapporten är den nationella utvärderingen av grundskolan (NU-03) genomförd av Skolverket 2003 som innehåller enkätdata från bland annat elever och lärare som deltagit i utvärderingen. Lärarnas beskrivning av hur de uppfattar sin kompetens och vad de bedömer som viktigt för att utöva lärareyrket har

jämförts med elevers beskrivning av en bra lärare. Författarna till rapporten säger att syftet och ambitionen med utvärderingen var att öka kunskapen om lärarens betydelse för elever i grundskolan, för att på så sätt kunna föreslå förbättringar. Utifrån tre frågor som eleverna har besvarat har faktorn bra lärare skapats. Är läraren bra på att undervisa? Är läraren bra på att förklara då du som elev inte förstår? Ger läraren rättvisa betyg? (Skolverket 2006a:17) Faktorer som samvarierar med elevers beskrivning av en bra lärare är enligt rapporten lärarens utbildning i undervisningsämnet, lärarens värdering av sin metodiska och didaktiska kompetens, hur roligt läraren tycker det är att undervisa i ämnet, samt lärarens kön och ålder (ibid:13-18). Utvärderingen undersöker även en faktor som benämns 'läraren agerar samstämmigt med styrdokumentens intentioner'. Följande elevfrågor baseras denna faktor på: 'Läraren tar reda på vad vi kan och inte kan i ämnet när vi börjar med något nytt', 'Läraren planerar de olika inslagen i ämnet tillsammans med oss elever', 'Vi elever får veta vad som är bestämt i ämnets kursplan att vi ska lära oss', 'Vi får tydligt reda på vad vi ska klara för att få olika betyg i ämnet', 'Läraren är bra på att knyta undervisningen till samhället och livet utanför skolan' (ibid:15).

4.3 Samvariation lärarbemötande och motivation

4.3.1 Bra lärare och elevprestation

I Skolverkets rapport *Lusten och möjligheten* utreds lärarens betydelse i förhållande till elevers lärandemiljö och prestationer. I rapportens metodbeskrivning används begreppet elevers prestationer. Vi hade hellre sett att det stod skrivet om motivation att prestera, men det mellansteget har man slopat. Man säger i rapporten att det kan vara svårt att urskilja generella faktorer som påverkar prestationer hos elever, men pekar ändå på några saker. Vi inspireras i vår undersökning av rapportens analys, vilken visar att det finns en viss samvariation mellan elevers prestationer och lärarens bemötande vilket i rapporten karaktäriseras som bra lärare. Skolverket visar i rapporten samvariation mellan en bra lärare och elevers prestation. Denna samvariation kan urskiljas, och återkommer trots ett komplext sammanhang. Det som gör rapporten spännande för oss är att rapportförfattarna anser att det finns mer att hämta inom forskningsområdet. De fortsätter med att fastslå att det är möjligt att sambanden till och med kan vara starkare än vad de framstår i analysen (Skolverket, 2006a:21).

4.3.2 Inlärningsstrategier, motivation och självförtroende

Skolverkets andra rapport *Att lära för livet* undersöker svenska elever i årskurs 9. Studien har tittat på vilket självförtroende elever har, och i vilken mån de drivs av yttre belöningar som att få bra betyg och i förlängningen ett bra jobb (Skolverket, 2004:11). Resultaten visar att deras inställning till lärande i form av tilltro till den egna förmågan, motivation och självförtroende samvarierar med deras resultat i PISA-testet 2000. En viktig bidragande orsak till att nå bra resultat i skolan är att elever har en positiv inställning till lärande. Det är också viktigt för att klara av framtida högre studier. Dock säger författarna att det statistiskt inte kan säkerställas att det rör sig om ett orsakssamband (ibid:38). Rapporten visar också att aspekterna elevers inlärningsstrategier, motivation och självförtroende uppvisar tydlig samvariation (ibid:38).

4.3.3 Bekräftelse och motivation

I den amerikanska artikeln *The Impact of Perceived Teacher Confirmation on Receiver Apprehension, Motivation, and Learning* visas för det första att det finns ett klart samband mellan bekräftande lärarbemötanden och att elever upplever bekräftelse. Undersökningen visar också att alla bekräftande beteenden som ingår i index TCS, Teacher Confirmation Scale, är lika värdefulla för att elever skall känna sig bekräftade, se avsnitt 4.2.3. Studien visar även att bekräftelse från läraren har en positiv effekt på elevers motivation. Författaren skriver att det är interaktionen mellan läraren och den enskilda eleven som är viktigast. Hon fortsätter med att poängtera att lärares mål med undervisningen, vilka är att skapa lärande hos elever, ofta inte överensstämmer med de mål elever har. För en gymnasielärare är det viktigt att elever kan tillgodogöra sig innehållet i undervisningen. Det är också viktigt att vi upprättar en relation till eleverna. Eleverna själva kan ha mer långtgående mål än så. Många tonårselever kämpar med att hitta sin identitet, var de passar in, vilket ämne de ska satsa på, eller om de överhuvudtaget ska läsa vidare. Kort sagt, många elever hittar sig själva som unga vuxna under sina gymnasieår. Allt detta är skäl nog till att lärarens roll som bekräftare har stor betydelse i undervisningen (Ellis 2004:16-17).

4.3.4 Entusiasm och motivation

Avsikten med föreläsningsexperimentet i den amerikanska studien *What's Everybody So Excited About?* var att manipulera lärarens grad av entusiasm för att se vilka effekter det skulle ha på studenternas motivation. Lärarbemötande genom nonverbal indicators, det vill säga gestikulerande, dramatiska rörelser och känslöfyllda ansiktsuttryck användes. Eftersom experimentet skulle vara kort och begränsat, ansåg man att eleverna skulle uppfatta dessa icke-verbala uttryck som de säkraste tecknen på lärarens entusiasm. Det förväntade resultatet av experimentet var att de elever som undervisades av den entusiastiske läraren skulle visa mer inre motivation och vitality. Följaktligen skulle de elever som undervisades av den mycket mindre entusiastiske läraren visa mindre inre motivation och vitality.

Den enkät eleverna fyllde i efter det omfattande och mycket tidskrävande experimentet visade att de studenter som undervisades av den entusiastiske läraren kryssade i att de ville veta mer om ämnet biofeedback. Dessa studenter kryssade också i att de kände sig mer levande, energifyllda och alerta, än de som hade undervisats av den icke-entusiastiske läraren. Forskargruppen anser att resultaten visar att deras hypotes stämmer.

Men, det är ett av resultaten i studien som är av större intresse för oss än de andra. Studenten lämnades för en kort stund ensam efter föreläsningen med uppmaningen att ta något att läsa. Här kunde observatören bara visa på en mycket svag tendens till att studenter självmant tog sig an litteraturen om föreläsningens ämne biofeedback. Man kunde inte genom observationerna visa med statistisk signifikans, att den inre motivationen för att fördjupa sig i ämnet var större hos de studenter som haft en entusiastisk lärare, än hos dem som haft den andra typen av lärare.

Författarna var främst intresserade av lärarens entusiasm. De skriver att en elev som uppfattar att läraren är driven av glädjen att undervisa, får i sin tur en förstärkt inre drivkraft. Om vi levde i den gamle romanhjälten Candides värld, alltså i den bästa av världar, skulle vi lärare undervisa av pur glädje över att få utöva uppdraget. Dock är det så att i den värld vi lever i är lärare avlönade – inte välavlönade, men ändå avlönade. De flesta av oss drivs förmodligen inte enbart av undervisandets sanna glädje. Istället kommer vår motivation delvis av att vi i slutet av månaden får en löneutbetalning. Att det är yttre belöningar som driver en lärare att undervisa skall enligt logiken i den amerikanska

rapporten inte ge samma positiva effekt på elevers inre motivation. Det finns kanske annat som vi som lärare kan göra för att påverka elevers inre motivation, tänker vi.

De amerikanska författarna förväntade sig att finna ett starkt samband mellan entusiasm i undervisningen och studenternas inre motivation. De fann efter analys av sitt material att varje undersökt lärarbemötande korrelerade väl med studenternas inre motivation. Entusiasm var det bemötande som inte helt oväntat visade störst korrelation. Att läraren upplevdes som tydlig var också en viktig variabel. Vi berättade tidigare i avsnitt 4.2.4 om de amerikanska forskarnas idé att entusiasm och vitalitet skulle vara intimt förknippade. I analysen kunde man påvisa att lärarens entusiasm står i ett unikt förhållande till upplevd vitalitet.

Syftet med första studien var att testa hypotesen att lärarens entusiasm är starkt förknippad med studentens inre motivation. Resultatet av den blev också att entusiasm visade sig vara av största betydelse: "A teacher who is perceived to have a dynamic, enthusiastic style, then, tends to have students who report being highly intrinsically motivated regarding the subject matter as well as feeling energized in class" (Patrick m. fl. 2000:3). Flera aspekter av lärarens bemötande visade på samvariation med elevens inre motivation. Vid sidan av entusiasm kan autonomi supportivens räknas till de mer avgörande. Vi översätter det med elevinflytande, alltså att eleven ges möjlighet att påverka vad och hur hon eller han lär. Man gav också exempel på bemötanden som visade sig vara mindre viktiga. Bemötandeariabeln competence feedback har i tidigare forskning visat sig vara av betydelse, men hamnade här i bakvattnet i jämförelse med andra faktorer.

I diskussionen kring experimentet säger forskarna att den visar kraftfulla resultat, men samtidigt menar de att det är en begränsad studie på ett par olika sätt. För det första står all insamlad data i korrelation till varandra. Riktningen på det kausala sambandet mellan lärarens entusiasm och de framräknade resultaten kan inte bestämmas. Att lärarens entusiasm leder till inre motivation är därför inte det enda möjliga alternativet, även om det ligger nära till hands att tro det. Det kan lika gärna vara de motiverade eleverna som leder till entusiastiska lärare. Det finns studier, påstår forskartrioden sedan, som visar på ett kausalt samband åt motsatt håll, att en lärare som tror att eleverna har inre motivation att lära blir mer entusiastisk, alltså måste de upp till bevis.

För det andra är artikelförfattarna kritiska till sin undersökning då den är baserad enbart på vad studenterna upplever. Man kan förvisso bygga argument på studenternas perception av lärarens bemötande, av vad de uppfattar som relevant för sin inre motivation, säger de. Sedan fortsätter de med att fastslå att det uppenbarligen är klokt att lägga fram flera bevis, om så är möjligt. Av den anledningen gjorde de designen för den andra studien som ett kontrollerat experiment.

4.4 Sammanfattning av tidigare forskning

Sammanfattningsvis kan vi säga att det finns flera teorier om motivation. Vi tycker att distinktionen mellan inre och yttre motivation är viktig och vi är särskilt intresserade av inre motivation. Motivation kan ses som tre samverkande faktorer: en inre drivkraft, ett mål samt en växelverkan mellan de båda. En teori ser människor som flexibla strateger som anpassar sin mål efter sina möjligheter. Rapporten *What's Everybody So Excited About?* är mycket tydlig när den poängterar hur viktig den inre drivkraften är för elevers resultat i skolan. Speciellt lyfter den drivkrafter som intresse, nöje och nyfikenhet. Man undrade om

lärarens entusiasm kan påverka elevers inre motivation, och är således inne på tanken om en växelverkan mellan yttre och inre drivkrafter.

En kort sammanfattning om bemötande inleder vi gärna med att åter poängtera att det pågår en ständig kommunikation i klassrummet. Den kan vara ordlös eller verbal, men allt är en form av bemötande. Flera forskare är intresserade av området bemötande. Ellis är en av dem, och hon ger flera exempel på lärarbemötanden som framför allt visar på vikten av att läraren bekräftar sina elever. Det som gör att elever känner sig bekräftade är, hur läraren ger respons på elevers frågor och kommentarer, att läraren visar intresse för elever och deras lärande, sättet att undervisa samt att läraren inte är avståndstagande.

Den amerikanska studien *What's Everybody So Excited About?* visar istället att det är viktigt att läraren är entusiastisk. De hittar ett starkt samband mellan lärarens entusiasm i undervisningen och elevers inre motivation. Deras studie bygger till stor del på ett experiment, men också flera enkätsvar. Den amerikanska trion intresserar sig också för elevernas grad av vitality, vilket de sammankopplar med entusiasm och inre motivation. Studenterna i studien angav att deras motivation förändrades av lärarens bemötande. De kände sig mer vitaliserade och motiverade efter att ha undervisats av den entusiastiske läraren i ämnet biofeedback, vilket de studenter som undervisades av den mindre entusiastiske läraren inte blev. De kände sig mindre motiverade och mindre vitaliserade. Vi kommer inte att sätta våra elever i en sådan experimentsituation. Vi använder oss istället av de amerikanska forskarnas resultat genom att testa och bygga vidare på dem, för att göra en mer verklighetsnära studie. Forskarna som genomförde studien säger också att det är av betydelse för elevernas inre motivation, att läraren styrs av inre motivation att undervisa. En annan bemötandeaspekt som är viktig för motivationen, säger de, är elevinflytande.

Den svenska skolverksrapporten *Lusten och möjligheten* undersöker också betydelsen av lärares bemötande. De beskriver dessutom fler egenskaper hos läraren som påverkar elevers prestationer, exempelvis lärarens kön och ålder. Detta trillar förstås lite utanför intressefältet för vår studie. Rapporten presenterar också en analys som är av intresse för oss. Den visar på samvariation mellan elevers prestationer och lärares bemötande. Att Skolverket dessutom säger att det är ett område för vidare forskning bidrar till att vi fördjupar oss ämnet.

Skolverkets rapport *Att lära för livet*, den som vi oftare refererar till som *PISA-rapporten* har också undersökt sambandet mellan motivation och bemötande. De gjorde sin undersökning bland landets niondeklassare, men vi anser att den visar på samband som också kan vara relevanta för gymnasiet elever. De menar att de inte säkert kan säga vad som är orsak och vad som är verkan när det gäller motivation och bemötande. Detta skapar ett intresse hos oss för att ta reda på hur det förhåller sig.

Ellis artikel betonar starkt vikten av bekräftelse för att elever ska känna motivation. Författaren pekar på hur viktig interaktionen mellan elev och lärare är, särskilt i de känsliga ungdomsåren. Att elever och lärare har en fungerande relation är en av hennes huvudteser. Ellis beskriver att en viktig bekräftelsefaktor är att läraren inte är avståndstagande. Detta tillsammans med att läraren ger respons på elevers frågor är av stor betydelse för motivationen.

5 Metod

5.1 Val av metod

Vi väljer att arbeta kvantitativt. Med en kvantitativ arbetsmetod gör man ett representativt urval av den grupp man är intresserad av att undersöka. Data samlas in på ett systematiskt sätt från detta urval av människor. Det material man samlar in analyseras och sammanställs sedan som statistik. Fördelen med den kvantitativa metoden är, att om man gjort ett representativt urval kan det resultat man får fram säga något generellt om den grupp man väljer att studera. En kvantitativ undersökning som till exempel en enkätstudie, ger ett material som är lättare att jämföra än intervjuer. Nackdelen med enkätmaterial är att man inte lika tydligt som i en kvalitativ metod kan nå fram till människors tankar och föreställningar.

Kvalitativa metoder kan stå för flera olika forskningssätt inom samhällsvetenskap. Det centrala är att forskaren själv är en del av den grupp, eller deltar i det fenomen som skall studeras. Forskaren ägnar sig åt datainsamling och analys samtidigt för att kunna skapa en så fullständig bild som möjligt av en grupps situation. Intervjustudier kan användas för att få en inblick i hur elever och lärare tänker kring ett fenomen. Nackdelen med den kvalitativa metoden är att analysen till stor del är beroende av tolkning som ofta tenderar att bli subjektiv.

Den svenska undersökningen *Lusten och möjligheten* har valt att jämföra hur lärare beskriver undervisningen med elevers upplevelser av den, och funnit vissa faktorer som samvarierar. Vi väljer i vår studie att enbart fokusera elevernas upplevelser och beskrivning av sin motivation och av lärarens bemötande, eftersom vi anser att elevernas upplevelser är det intressanta. Vi menar, liksom den amerikanska forskaren Ellis, att elevens upplevelse av lärarens bemötande inte säkert överensstämmer med lärarens faktiska handlande.

T. J. Shuell skriver i *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* att händelser i ett klassrum består av många skeenden på flera olika plan samtidigt, vilka snabbt måste tolkas av lärare och elever. Det som elever upplever, tolkar och förstår av vad som händer i klassrummet kanske inte alls överensstämmer med hur situationen upplevs av utomstående betraktare. Lärarens bemötande är mycket viktigt för att skapa ett bra klimat i klassrummet. Men det är hur samspelet i klassrummet upplevs av varje enskild elev – inte vad läraren faktiskt gör – som är den enskilt viktigaste faktorn för vad eleven lär. (*International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences:15471*)

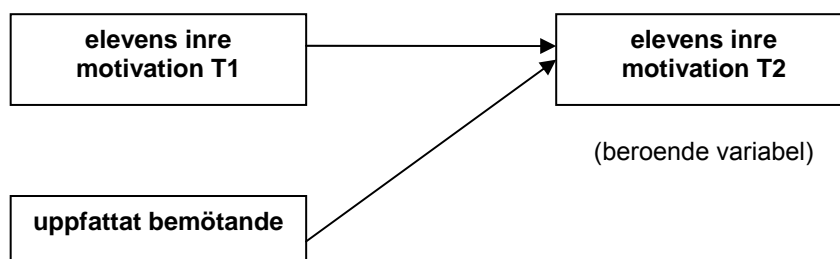
Vårt val blir därför att arbeta enligt den kvantitativa metoden. Detta gör vi genom att vi empiriskt undersöker hur elevers uppfattning av lärarens bemötande påverkar deras inre motivation på kort sikt. En enkätundersökning kommer att distribueras till ett antal elever vid två tillfällen. Svaren kommer att analysera statistiskt, där elevernas inre motivation vid tidpunkt två är den beroende variabeln (se figur 2, sidan 20).

5.2 Design

Den amerikanska forskartrion bakom *What's Everybody So Excited About?* visade på problem med att bestämma riktningen på det kausala sambandet mellan lärarens entusiasm och de framräknade resultaten. De är medvetna om att det inte är helt lätt att avgöra om det är lärarens entusiasm som leder till inre motivation, eller tvärtom. De utför ett experiment för att bekräfta sina resultat, men vi väljer en annan metod för att försäkra oss om att orsakspilen bara går åt ett håll. Vi är intresserade av att veta hur elevers motivation påverkas av en vanlig lärares bemötande. Därför förställer vi inte läraren, byter inte ut läraren och påverkar inte heller upplägget eller innehållet i lektionen.

Vi arbetar enligt en paneldesign där vi ställer samma frågor till samma individer vid två tillfällen. Vår avsikt är att göra en jämförelse mellan motivation vid två tidpunkter, där elevens reflektioner kring lärarens bemötande förväntas påverka motivationen vid den andra tidpunkten. Genom att utföra studien som en paneldesign kan vi testa de resultat som de amerikanska forskarna fått. För att försäkra oss om att orsakspilen inte går åt andra hållet har vi kontrollerat vilken motivation eleverna hade innan, alltså vid T1. När vi undersöker sambandet mellan lärarbemötande och elevers inre motivation gör vi det vid ett senare tillfälle, T2 och jämför det med elevernas motivation vid T1. Designen syftar till att påvisa ett eventuellt samband mellan uppfattat lärarbemötande och elevens inre motivation.

För att ta reda på om och hur elevers motivation ändras, mäter vi den före och efter det att eleven värderar en lärares bemötande. På så sätt tar vi hänsyn till den inre motivation som eleven har byggt upp genom tidigare erfarenhet. Vi mäter alltså först elevens inre grundmotivation med enkätfrågor. När vi sedan undersöker sambandet mellan lärarbemötande och elevers inre motivation gör vi det vid ett senare tillfälle, T2 och jämför det med elevernas motivation vid T1. Vi försäkrar oss därmed om att orsaksförhållandet kan vara det omvända. Vi förväntar oss att se att elevens inre motivation har påverkats, och därför är olika vid de två tidpunkterna. Den eventuella skillnaden mellan värdet för motivation vid T1 och T2 tror vi beror på det bemötande eleven uppfattar att hon eller han får av sin lärare under en lektion. För att hitta ett kausalt samband mellan lärarens bemötande och elevers motivation genomför vi en regressionsanalys för att avslöja eventuella slumpmässiga samband.



Figur 2. Modell för vår statistiska analys

5.3 Urval - Undersökningsgrupp

Eleverna i vår undersökning undervisas av engagerade lärare. Det finns flera skäl till varför en undersökning som denna bör göras i klasser med bra lärare. Skolverkets rapport *Att lära för livet* (2004) bygger på en mycket omfattande undersökning där såväl elever som lärare deltagit. Att läraren har formell utbildning för ämnet som undervisas, och att läraren har en fullgjord utbildning är enligt rapporten två faktorer som kan ha betydelse för elevens prestationer. Att läraren känner arbetsglädje är också en faktor som visat sig påverka elevernas arbetsinsats. Vi har valt strategiskt; Lärarna i de olika klasser som ingår i vår studie är utbildade för sina ämnen. De visar också en avundsvärd energi och arbetsglädje. En lärare vilken vi tillfrågade om hon ville låta sina elever delta i studien, drog sig undan på ett diskret sätt. Detta tolkar vi som en rädsla från hennes sida att bli granskad.

Eleverna i undersökningen går första året på en välrenommerad gymnasieskola i en kranskommun till en av Sveriges större städer. Som vi redan nämnt har vi valt att undersöka elever som kan förväntas ha ett visst mått av motivation för skolarbete. Om det har smugit in en eller annan katt bland våra hermelineer är de välkomna de också. Vi tar det för sannolikt att det i de elevgrupper där vi genomför vår undersökning även finns elever med lägre motivation. En klass är alltid sammansatt av individer som av helt naturliga skäl är och bör vara olika. Man kan inte ha som mål att skapa en homogen urvalsgrupp i en autentisk miljö. Eleverna i undersökningen läser program som samtliga är studieförberedande. Antalet elever i de tre klasserna skulle tillsammans bli knappa 100. I alla tre klasserna var det ett litet antal elever frånvarande av olika skäl vid något av de båda ifyllningstillfällena, vilket gör att dessa enkäter blir obrukbara. Dessutom var några elever frånvarande vid båda tillfällena, vilket sammantaget gör att antal respondenter är lägre än vad vi planerat. Vi finner däremot ingen anledning att tro att de frånvarande elevernas enkätsvar skulle påverka undersökningen i någon riktning, om dessa ändå hade deltagit.

Bland de frågor vi ställde om ungdomarnas vanor fanns frågan om de äter frukost. Det gör glädjande nog den absoluta majoriteten av ungdomarna i vår undersökningsgrupp. Detta är en variabel som inte behöver analyseras i förhållande till elevernas inre motivation i denna undersökning. Detta menar vi är positivt för vår undersöknings validitet. Vi jämför med tidigare erfarenheter av elevvanor. Ibland - på andra skolor - möter man ungdomar som varken har ork eller tålamod. Ofta får man svaret "orka" på frågan om dessa ungdomar ätit någon frukost.

5.4 Mätning av bemötande och motivation

För att kunna undersöka vad elever i ett autentiskt klassrum uppfattar, väljer vi att låta respondenterna fylla i en enkät vid de båda tillfällena som vi är intresserade av att jämföra. När man skall mäta ett fenomen med enkät kan man göra det med en eller flera frågor. Väljer man att ställa en fråga om det fenomen man undersöker blir bearbetningen av den data man samlat in lättare. Väljer man istället flera frågor som täcker in samma sak så ökar täckningsgraden, det vill säga fler elever kan känna igen sig i beskrivningen av fenomenet och besvara frågorna. En annan fördel med fler frågor kring samma sak är att det fångar in fler aspekter av det undersökta fenomenet.

Vi väljer ambitiöst att gå den smala vägen och samlar följaktligen in svar på ett stort antal frågor. Analysunderlaget utgörs av 74 elevsvar på ca 70 enskilda frågor. När respondenter ombeds svara på hur väl ett påstående stämmer in på deras upplevelse kallas det en skattningsskala (<http://infovoice.se/fou/bok/10000044.htm>). Vår design bygger på en skattningsskala med fyra fasta alternativ. Vår undersökning är konstruerad så att elever fyller i en enkät vid två tillfällen. Varje enkät består av ca 40 frågor. I den första, basenkäten, berör frågorna främst elevens uppfattning om motivation, arbetsinsats och resultat. Dels frågar vi efter motivation i form av inre drivkrafter som nyfikenhet. Vi frågar också om elevens yttre motivation, ifall de styrs av konkurrens eller betyg. För att veta lite om eleven ställer vi också frågor av typen "Äter du frukost" och "Har du någon att hänga med på rasterna".

I den andra uppföljande enkäten ställer vi ett antal frågor kring hur de uppfattar lärarens bemötande under lektionen de just haft tillsammans. Denna enkät delas ut två-tre dagar efter basenkäten. Det är speciellt tolv av frågorna som rör elevens inre motivation. Dessa 12 frågor återkommer i båda enkäterna och utgör två olika index, som vi kallar 'inre motivation vid T1' samt 'inre motivation vid T2'. Dessa index använder vi i den statistiska analysen. Vi väljer att ställa frågor där elevernas svar anger graden av riktighet i olika påståenden där de skall välja ett av fyra alternativ. Exempel på dessa 12 frågor är:

Hur väl stämmer följande påstående in på dig?

	Inte alls	kanske lite	ganska väl	helt rätt
1) Det är nyfikenhet som driver mig att jobba med skolarbetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Jag känner mig motiverad att arbeta i skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I några fall är frågan ställd för att få ett omvänt svar på skattningsskalan. På några frågor betraktas det alltså som negativt att kryssa i Helt rätt-rutan. Vi återkommer med en förklaring av hur värdena på skattningsskalan korrigeras. Detta presenteras där vi sammanställer elevens motivation vid T1 och T2, se avsnitt 6.1 Bearbetning sidan 28.

De amerikanska forskarna som skrivit *What's Everybody So Excited About?* rör sig kring det område vi är mycket intresserade av. Den stora utmaningen för forskning om intrinsisk motivation idag, är komma på hur lärare ska kunna arbeta aktivt för att gynna elevens inre motivation att lära. Det man fokuserar på inom området är till exempel faktorer som elevens möjlighet att välja själv, att eleven får utmaningar på rätt nivå samt att eleven får positiv feedback. Man har också undersökt betydelsen av hur förhållandet lärare – elev fungerar, och menar att det är ett lovande område för ny forskning.

Vid det andra enkättilfället, som vi kallar efter lektion-enkät, se bilaga 2, får eleverna svara på frågor om hur de jobbat under lektionen och hur de upplevde lärarens bemötande. När vi utformade de frågor som handlar om lärarens bemötande använde vi oss av frågor i den amerikanska studien. Dessa frågor har genom deras undersökning visat sig kunna användas i mätning av upplevt lärarbemötande. Frågorna handlar om ifall studenterna upplever att läraren bryr sig om dem, om läraren har bra kontakt med dem och om de upplever att läraren presenterar sina tankar tydligt. Vid det experiment som ingår i den amerikanska studiens andra del får eleverna fylla i en enkät där frågorna bland annat rör elevernas upplevelser av lärarens entusiasm. Dessa enkätfrågor använde vi oss av då vi formulerade frågorna enligt följande:

Om du tänker på lektionen du precis hade, hur väl stämmer följande påståenden in?

	Inte alls	kanske lite	ganska väl	helt rätt
58) Läraren var tydlig med vad jag skulle göra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61) Läraren var entusiastisk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66) Jag kände att läraren brydde sig om mig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vi låter oss även inspireras av vissa av de frågor i rapporten *Lusten och möjligheten* som bygger på den nationella utvärderingen av grundskolan NU03. De frågor som handlar om faktorn bra lärare är bland annat 'Är läraren bra på att undervisa?' och 'Är läraren bra på att förklara då du som elev inte förstår?' Fråga 67 nedan, har vi utformat själva. Denna faktor visar sig i vår undersökning ha stor betydelse. Så här lyder ytterligare några av de frågor som handlar om lärarens bemötande.

Om du tänker på lektionen du precis hade, hur väl stämmer följande påståenden in?

	Inte alls	kanske lite	ganska väl	helt rätt
57) Läraren förstod hur jag tänkte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59) Jag fick hjälp av läraren när jag behövde det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60) Läraren kunde verkligen sitt ämne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67) Läraren uppmuntrade mig under lektionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vår efter lektionen-enkät innehåller totalt 37 frågor som handlar om hur eleverna arbetade under lektionen, om hur de upplevde lärarens bemötande samt om deras inre motivation. Vi väljer ut 13 av dessa frågor som vi skapar ett index av, se tabell 6 sidan 33. Det är detta index för lärarbemötande som använder vi oss av i våra beräkningar.

5.5 Analys av enkätsvaren

Vi kommer att undersöka om det finns en samvariation mellan elevers uppfattade lärarbemötande och elevers inre motivation. Vi börjar med att studera om det skett någon förändring av elevernas inre motivation vid det andra enkättillfället, T2, jämfört med vid det första, T1. Har elevernas inre motivation förändras blir nästa steg att analysera vilken eller vilka faktorer av lärarbemötande som visar sig ha effekt på inre motivation. Våra insamlade data kommer att undersökas statistiskt med korrelationsanalys och regressionsanalys, för att säkerställa att samband mellan olika faktorer kan finnas och att dessa samband är statistiskt säkerställda. I avsnitt 6.1. Bearbetning, återfinns en utförligare beskrivning av hur enkätsvaren har analyserats i statistikprogrammet SPSS.

5.6 Svagheter och begränsningar

Det finns svårigheter förbundet med att be elever besvara frågor där de skall ange i vilken grad ett påstående stämmer in på dem. Många felkällor lurar som kan bero på i vilket socialt och kulturellt sammanhang svaren ges. Vi studerar inte hur lärare faktiskt agerar och hur elevernas motivation faktiskt kommer till uttryck. Vi mäter dessa olika faktorer enbart genom enkätfrågor.

Det är viktigt att också vara på sin vakt när man tolkar olika korrelationer. De samband mellan lärarens bemötande och elevers motivation som eventuellt visar sig kan inte direkt översättas till orsak och verkan. Att två faktorer förändras samtidigt, som samvarierar i högre eller lägre grad, kan likaväl bero på en slump. I vilken grad de resultat vi kommer fram till kan bero på slumpen kommer vi att avhandla i vår resultatdel, där vi talar om samvariation mellan lärarens bemötande och elevers inre motivation.

Elevers upplevelser av lärarens bemötande kan vara anledningen till att de känner sig motiverade att arbeta i skolan, men det kan lika gärna vara tvärtom. De elever som är motiverade till skolarbete upplever lärarens bemötande som positivt. Skolverket skriver i sin rapport *Att lära för livet*, ”att elever som presterar bra inte nödvändigtvis gör så för att de är motiverade eller har ett högt självförtroende utan det kan också vara det omvända dvs. att eleven blir motiverad och får ett bättre självförtroende just för att han eller hon presterar bra” (Skolverket 2004:12-13).

5.6.1 Reliabilitet

Reliabiliteten hos vår undersökning handlar om ifall de data vi samlat in ger en tillförlitlig mätning. Vi har därför analyserat hur väl resultaten på de olika frågorna stämmer med varandra, om enkätfrågorna fyller sin funktion. I samhällsvetenskaplig forskning kräver man en reliabilitetskoefficient på 0,7. I psykologin är kraven ännu högre. Där eftersträvas en reliabilitet på 0,8. Kombinationen av frågornas utformning, vad gäller lärarbemötande, och de medverkande analysenheterna har ett reliabilitetsvärde på Cronbach's Alpha 0,83. Reliabilitetsvärdet för de frågor som handlar om inre motivation visade sig vara 0.75. Vi kan inte vara säkra på att resultatet kommer att bli detsamma vid en upprepad mätning eftersom enkätstudien gällde en specifik lektion. Däremot menar vi att mätningens resultatet är oberoende av vem som utför testet. Om några andra genomfört samma enkätstudie vid samma tillfälle och med samma respondenter som vi, borde de ha kommit fram till samma resultat.

5.6.2 Validitet

Validitet handlar om ifall undersökningen faktiskt mäter rätt saker, det som den avser att mäta. När vi har utformat våra enkäter har vi därför använt oss av frågor som återfinns i tidigare forskning, se avsnitt 5.4 Mätning av bemötande och motivation. Under undersökningens gång tyckte vi oss se att intresset för att fylla i enkäten var högre under morgonlektioner än under eftermiddagslektioner. De som svarade på morgontimmarna var generellt mer engagerade i att läsa och svara riktigt, än de elever som på eftermiddagen satt i sina egna odörer i ett ovädrat klassrum. Vi kan inte bortse från att undersökningen på så sätt tappar i validitet på grund av elevers trötthet och allmän eftermiddagsgrinighet. Å andra sidan gäller det alla elever, både de mer och de mindre motiverade, och på så sätt kanske det tar ut vartannat. Vi betonar åter att det inte är lärarens faktiska bemötande som granskas. Vi fördjupar oss inte i lärarstilar och vi gör inte en bedömning av lärarnas prestationer. Det är helt enligt planen elevernas uppfattning av lärarens bemötande som ställs inför en granskande analys.

5.6.3 Generaliserbarhet

Undersökningens generaliserbarhet handlar om vilka grupper eller elever undersökningens resultat kan sägas gälla för (Stukat 2005:125). Vi menar att vi med största sannolikhet har fått de respondenter som vi önskar när vi selektivt valde ut de deltagande klasserna. Vi kan inte hävda att våra resultat kan generaliseras för att gälla alla gymnasieelever i landet. Vi har bara frågat elever på studieförberedande program vid en enda gymnasieskola i en kranskommun till en av Sveriges största städer. En klar majoritet av eleverna vid skolan är svenskfödda. Endast några få hade problem med att förstå frågorna. Ett par elever undrade till exempel vad uttrycket en röd tråd betyder. Upplevde du att lektionen hade en röd tråd, är en formulering vilken vi tog som självklart att kunna använda i en av frågorna. Andra elever undrade över ordet entusiastisk, varpå vi visade med gester och förklarade med ord den entusiasm vi försökte förmedla till dem. Andra frågor som på liknande sätt framstod som otydliga, eller som eleverna undrade över, valde vi att inte använda i analysen. På så sätt har vi försäkrat oss om att inte få icke-relevanta svar på grund av feltolkningar.

Vi känner inte till hur lektionerna som förgick enkättillfälle T2 var upplagda. Vi har bara lärarnas ord på att de bedrev sin vanliga klassrumsundervisning. Vi känner inte heller till hur elevernas skoldag i övrigt såg ut, om de skulle ha prov eller liknande vilket skulle kunna påverka deras koncentration. Vår ambition var att göra ett nedslag i en så vanlig skoldag som möjligt.

Vi är medvetna om att antalet analysenheter – alltså elever – är lågt. Antalet svarande elever (74) är förmodligen för litet för att undersökningen ska ha full reliabilitet. Den amerikanska studien som vi jämför vårt resultat med hade 93 respondenter. Skolverkets PISA-rapport bygger på en undersökning som är utförd på 4 400 elever fördelade på 150 skolor. Vår ambition är förstås inte att företa en ny landsomfattande PISA-undersökning, utan att utföra ett - förhoppningsvis spännande – examensarbete, som en grand final efter ett antal år på lärarprogrammet. Det lilla antalet enkäter ger snarare en fingervisning om hur det står till med lärarbemötande i samvariation med elevers motivation.

5.7 Etiska överväganden

Rektor var tillfrågad och ställde sig positiv till skolans deltagande. De deltagande klassernas lärare informerades om undersökningen strax före den första enkätundersökningen. De fick också ta del av enkäternas frågor, men inte elevernas svar. Eleverna informerades om att deras deltagande var en stor hjälp för oss, men att det var frivilligt att delta. De fick också veta att de kunde välja att låta bli att lämna in enkäterna. Elevernas deltagande var anonymt genom att de själva valde och fyllde i ett och samma kodnamn vid de båda enkättillfällena. Fyra elever uppgav olika kodnamn på enkäterna vid de båda olika frågetillfällena. Dessa enkäter kunde vi därför inte använda för analys. Eleverna fick också veta att deras svar inte skulle lämnas vidare till läraren utan bara granskas av oss som genomför undersökningen.

Vi väljer att inte ange vilka program respondenterna går på. Klasserna och lärarna skulle bli alltför lätta att identifiera, eftersom skolan där vi genomförde vår enkätundersökning är den enda som har just dessa lokala program. I vår vilja att värna elevernas integritet utredde vi inte deras socioekonomiska tillhörighet, nationalitet eller liknande faktorer som också kan påverka studiemotivation. Ett uttalat beslut var dessutom att inte skilja på könstillhörighet. Vi ser det som ett litet bidrag till genusarbetet i skolorna, att inte ständigt särskilja de båda grupperna pojkar respektive flickor. Vår vilja är istället att visa elevers uppfattning av lärarens bemötande, och den betydelse bemötandet har för elevers motivation, oavsett kön. Följden blev att eleverna inte var tvungna att kryssa i en ruta för kille eller tjej. För den som ändå anser att vi borde undersöka hur elevens könstillhörighet påverkar resultatet kan vi gärna berätta att det med stor sannolikhet inte påverkar alls. Den uppfattningen grundar vi på den amerikanska studien *What's Everybody So Excited About*. Denna studie analyserade lärarbemötande och elevers inre motivation och fann att könstillhörigheten inte var utslagsgivande på något sätt.

6 Genomförande

Alldeles i inledningsarbetet, parallellt med litteraturstudierna och det initiala tankearbetet gjorde vi några informella gatu- och bussintervjuer med gymnasieungdomar. Det var ett trevligt arbete som gav oss nya idéer om vad vi borde fråga efter. Vid en intervju utförd på buss 50 fick vi kommentaren "Nej, jag får IG i fysik. Fysik är tråkigt. Läraren bara klagar på mig". De gymnasieungdomar som vi talat med har genomgående varit intresserade av att berätta om hur de upplever sin skolgång. Vi frågade bland annat om deras motivation och deras tankar om de studier de bedriver. De har då varit tvungna att reflektera över de val de gör, och vad som motiverar dem att arbeta. Förhoppningsvis vinner även eleverna på den självreflektion de måste göra som våra försökskaniner.

Påståendena i enkäten berör de bemötandeaspekter och de motivationsfaktorer som vi är intresserade av att undersöka. Vi har hämtat en del påståenden från tidigare forskning, bland annat Skolverkets PISA-rapport. Vi utformade en enkätprototyp som vi testade på tonåringar i vår omedelbara närhet. De kom med konstruktiv kritik rörande några påståenden vilka vi därefter omarbetade eller strök. Den slutliga enkäten har omarbetats så att den ska fungera väl i sin målgrupp. Enkäten hade blivit enförmig om vi bara hade ställt frågor om motivation och bemötande. Vi tycker dessutom att det är relevant för undersökningen att vi kan väga resultaten mot de uppgifter som ungdomarna lämnar om sina vanor utanför skolan. Om de äter frukost till exempel. Innan enkäterna delades ut till eleverna presenterade vi oss och vårt arbete för rektor, lärare och slutligen eleverna i de deltagande klasserna. Vi berättade kortfattat att vi vill veta hur eleverna ser på sitt skolarbete och att vi är intresserade av att veta vad som motiverar dem att arbeta. Vi nämnde aldrig att det var bemötande som vi särskilt skulle intressera oss för i enkäten efter lektionen. Att lektionen skulle vara som vanligt var viktigt för vår studie. Om eleverna hade varit medvetna om att vi skulle ställa frågor om bland annat lärarens bemötande, är det möjligt att det skulle förändra deras eget beteende mot läraren under den aktuella lektionen.

Både elever och lärare visade intresse för att senare få ta del av resultatet av undersökningen. De var övervägande mycket positiva till att delta i studien trots att den tog deras tid i anspråk. Att presentera oss, vår uppgift och den enkät vi ville ha elevernas hjälp med tog ungefär fem minuter av en lektion. Att fylla i en omgång enkäter i en klass tog ca 10 minuter per grupp. Sammanlagt lade varje klass cirka en halv timma på vår undersökning. Tre klasser på samma gymnasieskola har deltagit i undersökningen. Vid första tillfället fyllde eleverna i det som vi kallar basundersökning. Vid andra tillfället, två-tre dagar senare direkt efter en lektion, svarade eleverna på den andra enkäten. Sammanlagt har vi fått 74 x 2 användbara enkäter.

6.1 Bearbetning

De enkätsvar vi fått från respondenterna är i form av kryss i någon av de fyra svarsalternativen, Inte alls, Kanske lite, Ganska väl eller Helt rätt. Dessa har översatts till siffrorna 0, 1, 2 och 3. När det gäller de flesta frågor i våra enkäter motsvaras Inte alls av siffran 0 och Helt rätt av siffran 3. De frågor som är skrivna i negativ form, t.ex. 'Skolarbetet är för jobbigt' är siffrorna det omvända, Helt rätt = 0 och Inte alls = 3. Anledningen till detta är vi formulerat korsfrågor för att få ett så korrekt resultat som möjligt. Då vill vi inte att två frågor resultatmässigt skall ta ut varandra. Av det totala antal respondenter 74, är det 9 respondenter som inte har svarat på alla de frågor vi valt ut för vår modell. Alltså kvarstår 65 respondenter som har svarat på alla frågor om inre motivation vid T1, om inre motivation vid T2 och om uppfattat lärarbemötande. Alla 74 respondenter utgör dock underlag för våra analyser.

De olika statistiska analyserna gjordes i SPSS och i Excel. I Excel har vi sammanställt och grafiskt format flera av de tabeller som vår rapport innehåller. Den procentuella fördelning av de olika svarsalternativen har också tagits fram i Excel och ställts upp i tabeller.

SPSS står för Statistical Package for the Social Sciences. Det är ett statistiskt analysprogram som funnits i någon form i snart 40 år. Det har naturligtvis utvecklats och utökats med nya bearbetningar, och har nu rykte om sig att vara det ledande statistikprogrammet. Programmet kan ta fram frekvenser, korstabeller, sambandsmått, variationsanalys, regression, klusteranalys och annat som kan vara av intresse i samhällsvetenskapen (Aronsson, 1999). I SPSS har vi skapat ett index över de variablerna som visar elevernas inre motivation vid T1, och låtit programmet räkna ut hur de samvarierade med index för uppfattat lärarbemötande samt index för inre motivationen vid T2. Där det saknas svar på någon fråga har vi markerat med en . (punkt) vilket SPSS kan tolka och ta hänsyn till vid analys. I SPSS har vi också analyserat våra frågor reliabilitet. Först testade vi de 13 frågor som handlar om upplevt lärarbemötande. Det visade sig glädjande nog att reliabilitetsvärdet Cronbach's Alpha var 0,831. Analysen av de frågor som handlar om inre motivation vid enkättillfälle T1 blev Cronbach's Alpha 0,75. Eftersom samma frågor återkommer vid enkättillfälle T2 prövar vi dem inte.

7 Resultatredovisning

Vi kommer att redovisa vårt resultat utifrån tre aspekter. I den första delen berättar vi om hur respondenterna svarade på de frågor som berör den inre motivationen. I denna del jämför vi de svar vi fått med hur elever i PISA-undersökningen besvarat samma frågor. Där redovisar vi också den förändring vi ser i inre motivation mellan enkättilfälle T1 och enkättilfälle T2. Viktigt att tänka på när man jämför resultaten mellan PISA och vår undersökning, är främst att de undersöker olika elevgrupper. PISA-undersökningen är utförd bland grundskoleelever i åk 9, medan vår är utförd i några utvalda klasser i den frivilliga gymnasieskolan.

Nästa avsnitt behandlar vårt insamlade material kring lärarebemötande. Det utgörs främst av de 13 frågor som svarar på hur eleverna upplevde lärarens bemötande under den just avslutade lektionen. Dessa frågor var en del av den andra enkäten. Vi har valt att redovisa svarsfördelningen i procent på respektive fråga. Vi redovisar också elevers genomsnittliga upplevelse av lärarens bemötande.

I den avslutande delen beskriver vi resultaten beträffande relationen mellan uppfattat lärarbemötande och elevers inre motivation. Här redovisar vi i tabellform korrelationen mellan elevers genomsnittliga upplevelse av lärarens bemötande och deras inre motivation vid T2. Här redovisas en regressionsanalys av vår modell för statistisk analys, figur 2. Därefter analyseras de olika faktorer för upplevt lärarbemötande som vår enkätstudie bygger på, var för sig.

7.1 Elevers inre motivation

Av totalt 74 respondenter är det 69 som svarat på alla frågor kring motivation. Bortfallet är 5 respondenter eller 7 %. Det är 44 respondenter som redovisar ett ökat värde för inre motivation vid T2 jämfört med vid T1. 17 respondenter har ett minskat värde och 8 respondenter har samma värde vid T2 och T1. Det är intressant att se att motivationen alltså inte har påverkats i samma riktning för alla elever i vår undersökning. Det kan ha flera orsaker. Eleverna har inte haft samma lektion och inte samma skolämne innan de fyllde i enkäten vid T2. De har undervisats av den ena eller den andra av de båda lärare vars klasser ingår i studien. Dessa varierande förutsättningar har förmodligen olika påverkan på elevernas motivation. I tabell 2 på nästa sida redovisas i procent hur eleverna har besvarat de 12 frågor som handlar om den inre motivationen vid T2.

Tabell 2. Procentuell fördelning av elevsvar vid T2

	Inte alls	kanske lite	ganska väl	helt rätt	summa
1 När jag pluggar anstränger jag mig till det yttersta	15 %	34 %	39 %	12 %	100 %
2 Jag känner mig motiverad att arbeta i skolan	12 %	32 %	44 %	12 %	100 %
3 Det är nyfikenhet som driver mig att jobba med skolarbetet	16 %	49 %	24 %	11 %	100 %
4 Skolarbetet är för jobbigt	37 %	32 %	20 %	11 %	100 %
5 Jag har lätt att lära i de flesta skolämnena	3 %	16 %	45 %	36 %	100 %
6 Jag gör uppgifterna för min egen skull	5 %	14 %	38 %	43 %	100 %
7 Ibland när jag läser blir jag helt gripen av ämnet	12 %	40 %	24 %	24 %	100 %
8 Jag har svårt att motivera mig till att plugga	14 %	45 %	24 %	18 %	100 %
9 Jag upplever arbetet i skolan som meningsfullt	5 %	26 %	45 %	24 %	100 %
10 Läraren kan inspirera mig att arbeta även om ämnet är helt ointressant	12 %	40 %	32 %	16 %	100 %
11 Det är viktigt att prestera bättre än andra	27 %	42 %	16 %	15 %	100 %
12 Jag jämför mig bara med mig själv	27 %	38 %	19 %	16 %	100 %

Vi lyfter ut ett par intressanta frågor till diskussion. I PISA-undersökningen hittade vi flera olika kategorier av frågor som rör olika områden av elevers motivation. Vi har fokuserat på de frågor som rör den inre drivkraften. Fråga 5 'Jag har lätt att lära i de flesta skolämnena', berättar om elevers självförtroende och självtillit. På denna fråga har 36 % av eleverna kryssat att det är helt rätt. På fråga 6 'Jag gör uppgifterna för min egen skull' anser 43 % att det är helt rätt. Eleverna instämmer i hög grad med dessa påståenden. De har därför högst medelvärde vilket framgår i tabell 5. När det gäller fråga 4 har 37 % svarat att skolarbetet inte alls är för jobbigt. Medelvärdet för denna faktor är relativt högt, 1,95, enligt tabell 5. Man kan där också notera en markant ökning av det genomsnittliga värdet vid T2 jämfört med T1, 0,3 enheter. Det betyder att eleverna upplever skolarbetet som mindre jobbigt än tidigare.

7.1.1 PISA-resultaten i jämförelse med våra

För att se hur resultaten i vår undersökning förhåller sig till resultaten i PISA-undersökningen 2000 tittar vi på en av de frågor som finns i både PISA-undersökningen och i vår undersökning. Vi väljer en fråga som visar motivationen uttryckt som läsintresse. I den nationella undersökningen blev utfallet på påståendet 'Ibland när jag läser blir jag helt gripen av ämnet', att 46 % håller med. De visar också att 22 % håller med i hög grad, se tabell 3.

Tabell 3. Procentuell redovisning av elevers respons i PISA-undersökningen

PISA-undersökningen	Håller inte alls med	Håller inte med	Håller med	Håller med i hög grad	Summa
Ibland när jag läser blir jag helt gripen av ämnet.	8 %	24 %	46 %	22 %	100 %

I vår undersökning blev utfallet vid T1 att 22 % menade att påståendet stämmer ganska väl. Lika många, alltså 22 % menade att påståendet var helt rätt. Vid T2 ansåg 24 % att påståendet stämmer ganska väl och 24 % menar att påståendet var helt rätt, se tabell 4. Vi ser att resultaten skiljer sig vid T1 och T2. Det är ett större antal som håller med vid T2. Detta tolkas som en ökning av den inre motivationen mellan de båda mätillfällena.

Tabell 4. Procentuell redovisning av elevers respons i vår undersökning

Vår undersökning	Inte alls	Kanske lite	Ganska väl	Helt rätt	Summa
Ibland när jag läser blir jag helt gripen av ämnet_T1	15 %	41%	22 %	22 %	100 %
Ibland när jag läser blir jag helt gripen av ämnet_T2	12 %	40 %	24 %	24 %	100 %

Det är dessvärre inte helt enkelt att jämföra resultaten av vår undersökning med PISA. De har - liksom vi - fyra svarsalternativ, men de stämmer inte överens i formuleringen. En väsentlig skillnad är att vi har tre positiva svarsalternativ, medan de har två positiva. Avsikten är nu inte att jämföra om våra gymnasieelever svarar likadant som landets niondeklassare gjorde år 2000. Vi vill hellre se hur de förhåller sig till varandra för att kontrollera rimligheten i våra svar. Man skulle kunna tro att gymnasieelever i högre grad skulle kunna bli helt gripna av sitt ämne, eftersom de förhoppningsvis har valt sitt gymnasieprogram efter eget intresse. De elever med mindre inre motivation för studier, vilka fanns med i den nationella undersökningen av landets niondeklasser, finns kanske inte representerade i gymnasieskolans studieförberedande program.

Våra siffror visar att det är 44 % av de undersökta gymnasieeleverna som håller med i hög grad och 41 % som håller med i någon mån. Alltså är det en klar majoritet som kan bli helt gripna av ett ämne. PISA siffrorna visar lägre grad av gripenhet av ett ämne. 22 % håller med i hög grad, medan 45 % håller med. Hela 32 % av landets niondeklassare säger att de inte håller med om att de ibland blir gripna av ett ämne. Det kan jämföras med att bara 12 % av våra gymnasieelever uttrycker att de inte alls blir gripna av ett ämne. Vi tror att skillnaden beror på att de elever som visade litet läsintresse i nian inte har fortsatt sina studier på studieförberedande program på gymnasienivå.

7.1.2 Förändring av inre motivation

I tabell 5 redovisar vi ett samlat värde för hur alla respondenter svarat på respektive fråga. Inre motivation T1, beskriver medelvärde för hur respondenterna svarade på de 12 frågorna kring motivation i basenkäten. Nästa kolumn, Inre motivation T2, visar det genomsnittliga värdet för hur respondenterna besvarar samma frågor i efter lektion-enkäten. Man ser snabbt att förändringen skiljer sig en del mellan de olika frågorna. Minustecknen visar att det är både positiva och negativa skillnader mellan den inre motivationen vid T1 och T2. Det betyder att det genomsnittliga värdet för inre motivation har höjts för de flesta undersökta faktorer, men sänkts för tre av dem. De som sänkts är faktor 1, 2 och 11. En korrelationsanalys av index för inre motivation vid T1 och index för inre motivation vid T2 visar att elevers inre motivation är relativt beständig. Det är hög stabilitet mellan T1 och T2, något som vi inte är helt nöjda med. Motivationen förändras inte så mycket på kort tid, korrelationsvärde 0,87, se tabell 5 sidan 32.

Förändringen är bara 0,1, på en skala 0-3, om man ser på alla motivationspåståendena. Några enskilda faktorer visar sig ha förändrats mer mellan de båda tillfällena, och för några faktorer är förändringen negativ. Påstående 12 och 3 har inte förändrats alls. Att det är nyfikenhet som driver eleven att jobba med skolarbetet, och att man bara jämför sig med sig själv, tycks vara beständigt även om fråga 3 har en något lägre korrelation. 'Jag jämför mig bara med mig själv' har en hög korrelation. Just den frågan, 'Jag jämför mig bara med mig själv' har vi korskontrollerat genom att fråga om det är viktigt att prestera bättre än andra. Inte heller på den

såg vi någon märkbar förändring. De undersökta elevernas genomsnittliga inre motivation vid T1 och T2 presenteras nedan i tabell 5.

Tabell 5. Elevers genomsnittliga inre motivation vid T1 och T2

	Inre motivation T1	Inre motivation T2	Förändring	Korrelation
1 När jag pluggar anstränger jag mig till det yttersta	1,73	1,49	- 0,2	0,64
2 Jag känner mig motiverad att arbeta i skolan	1,65	1,55	- 0,1	0,56
3 Det är nyfikenhet som driver mig att jobba med skolarbetet	1,28	1,30	0,0	0,46
4 Skolarbetet är för jobbigt	1,68	1,95	0,3	0,54
5 Jag har lätt att lära i de flesta skolämnen	1,99	2,14	0,2	0,79
6 Jag gör uppgifterna för min egen skull	2,03	2,19	0,2	0,73
7 Ibland när jag läser blir jag helt gripen av ämnet	1,51	1,61	0,1	0,53
8 Jag har svårt att motivera mig till att plugga	1,49	1,54	0,1	0,63
9 Jag upplever arbetet i skolan som meningsfullt	1,76	1,88	0,1	0,51
10 Läraren kan inspirera mig att arbeta även om ämnet är helt ointressant	1,14	1,53	0,4	0,38
11 Det är viktigt att prestera bättre än andra	1,27	1,19	-0,1	0,74
12 Jag jämför mig bara med mig själv	1,23	1,24	0,0	0,67
Index för alla motivationsfrågor	1,56	1,63	0,1	0,87

Fråga 5, 'Jag har lätt att lära i de flesta skolämnen' har i undersökningen fått medelvärdet 2,14. Fråga 6, 'Jag gör uppgifterna för min egen skull' har 2,19 i medelvärde vid T2 vilket är högt på vår skala som löper från 0 till 3. En tolkning av de höga medelvärdena för dessa frågor är, att de elever vi tillfrågat har en god självtillit samt att de har ett gott självförtroende. Detta kan ställas i ljuset av den motivationsteori som säger att personer som uppfattar sig själva som någon som brukar lyckas också skapar mål som gynnar deras möjligheter att lyckas. Om de ställer Jenners fråga, 'Är målet möjligt för mig att uppnå?' har dessa elever goda möjligheter att lyckas.

I den bästa av världar hade alla elever kryssat i en 3:a på påståendet att de upplever arbetet i skolan som betydelsefullt. Att det istället ligger på ett modest 1,88 tyder på att vi som är ansvariga för elevernas utbildning har en bit kvar att gå. Det är inte svårt att föreställa sig att en elev är mer motiverad om han eller hon upplever skolarbetet som meningsfullt, utan reservation. Risken är större att motivationen påverkas negativt om dessa elever ställer någon av Jenners frågor 'Är målet något att sträva efter?' eller 'Varför skall jag lära mig något som jag inte har någon nytta av?'(Jenner, 2004:44).

Vi förklarar gärna igen att svarsalternativet Inte alls har värdet 0, medan svaret Helt rätt har värdet 3. Denna gradering gäller majoriteten av frågorna. Undantaget är de negativa frågorna som till exempel påståendet 'Skolarbetet är för jobbigt'. Där är värdet på svaren det omvända.

De två påståenden som förändrades mest mellan T1 och T2 är 'Skolarbetet är för jobbigt' och 'Läraren kan inspirera mig även om ämnet är helt ointressant'. Skolarbetet var 0,3 enheter mindre jobbigt, och läraren inspirerar 0,4 enheter mer vid T2. Motivationen höjs, visserligen lite, men ändå mätbart. Det är spännande att upptäcka att vi kan se en förändring mellan de båda mättillfällena, när det som vi mäter är den inre motivationen som brukar anses vara stabil. Vi spekulerar kring vilken av motivationsteorierna som kan ge svar hur vi får den effekten. En möjlighet är att det kan vara teorin om människan som flexibel strateg som bidrar till förändringen. Den amerikanska forskartrion, vars resultat vi granskat bland annat i motivationsavsnittet i teoridelen, var ute efter samma effekt alltså en förändring i motivation. I samma kapitel, om motivation presenterade vi den idé som vi tror håller väl. Det är Jenners teori om en växelverkan mellan den inre och den yttre motivationen.

7.2 Upplevt lärarbemötande

Våra respondenter har besvarat en enkät vid två tillfällen. I den andra enkäten ställde vi frågor om hur de arbetade och hur de upplevde lärarens bemötande under den lektion de precis deltagit i, samt återigen frågor om deras motivation, se bilaga 2. Vi har valt ut och analyserat 13 av dessa frågor för att undersöka hur eleverna upplever lärarens bemötande under lektionen, se tabell 6. Då kan man se att så många som 46 % av eleverna svarade Helt rätt på fråga 62 'Jag upplevde att läraren tyckte det var roligt att undervisa'. På fråga 60 'Läraren kunde verkligen sitt ämne' svarade hela 57 % av eleverna att det var Helt rätt.

Tabell 6. Procentuell fördelning av hur elever har svarat på bemötandefrågorna

	Inte alls	Kanske lite	Ganska väl	Helt rätt	Summa
49 Jag hade möjlighet att påverka hur jag skulle arbeta	23 %	32 %	26 %	19 %	100 %
54 Jag hade möjlighet att arbeta i min egen takt	15 %	18 %	39 %	28 %	100 %
57 Läraren förstod hur jag tänkte	15 %	27 %	28 %	30 %	100 %
58 Läraren var tydlig med vad jag skulle göra	7 %	11 %	35 %	47 %	100 %
59 Jag fick hjälp av läraren när jag behövde det	11 %	15 %	30 %	44 %	100 %
60 Läraren kunde verkligen sitt ämne	3 %	4 %	36 %	57 %	100 %
61 Läraren var entusiastisk	4 %	18 %	34 %	44 %	100 %
62 Jag upplevde att läraren tyckte det var roligt att undervisa	3 %	17 %	34 %	46 %	100 %
63 Lärarens bemötande var viktigt för hur jag jobbade på lektionen	14 %	20 %	35 %	31 %	100 %
64 Läraren var överlägsen/tyken mot elever	66 %	20 %	4 %	10 %	100 %
65 Jag kände att läraren ogillade mig	73 %	15 %	8 %	4 %	100 %
66 Jag kände att läraren brydde sig om mig	15 %	24 %	40 %	21 %	100 %
67 Läraren uppmuntrade mig under lektionen	25 %	37 %	24 %	14 %	100 %

Av tabell 6 framgår också att 61 % av eleverna (40 % + 21 %) håller med om fråga 66 'Jag kände att läraren brydde sig om mig'. Det kan läsas ur perspektivet av Ellis forskning om bekräftelse, vilken vi berättat om i avsnitt 4.2.3. Hon menar att det finns ett tydligt samband mellan bekräftande lärarbemötande och att eleverna känner sig bekräftade, vilket statistiskt har visat påverka elevers motivation. Ellis har undersökt vilka faktorer av lärarbemötande

som samvarierar med elevers upplevelser av bekräftelse. På andra plats i Ellis undersökning kom påståendet 'läraren anstränger sig för att lära känna elever', följt av 'läraren är otrevlig när elever ger kommentarer eller ställer frågor under lektionen' samt på fjärde plats kommer faktorn 'läraren visar att hon eller han uppskattar elevers frågor och kommentarer'. Dessa olika lärarbemötanden har samvarierat både positivt och negativt med elevers upplevelser av bekräftelse, vilket framgår av frågeställningen.

Fråga 64 och fråga 65 har vi utformat som negativa frågor. Respondenternas svar på dessa pekar åt samma håll. 66 % menar att 'Läraren var överlägsen/tyken mot elever' Inte alls stämmer och 73 % att inte heller 'Jag kände att läraren ogillade mig' stämmer. Ur detta kan man utläsa att våra respondenter har en positiv bild av sina lärare. Troligen har vi att göra med kompetenta lärare som är väl medvetna om sitt bemötande gentemot eleverna. Men, det kan vi bara spekulera i, eftersom detta antagande endast grundar sig på hur eleverna skattar upplevelsen av lärarens bemötande. Vårt strategiska val av lärare och lärarnas egen iver att delta, stödjer ändå vår uppfattning.

En av frågorna om bemötandeaspekter 63, liknar inte de andra. Vi ställde en kontrollfråga om vad eleverna själva tror om effekten av lärarens bemötande. Vi bad dem ange i vilken grad de håller med om att 'Lärarens bemötande var viktigt för hur jag jobbade på lektionen'. Eleverna svarade mycket varierande på denna fråga. Några anser att det är viktigt. Andra menar tvärtom att det inte är av betydelse för deras motivation hur läraren bemöter dem. Återigen vill vi poängtera att det är effekten av uppfattat lärarbemötande vi undersöker. Vi mäter varken elevernas faktiska prestationer eller lärarens agerande. Att de har olika åsikter om i vilken grad lärarens bemötande spelar roll kan ha många orsaker. En orsak till att man beskriver bemötandet som oviktigt för den egna motivationen kan vara det välkända "kan själv". Det kan också bero på att eleven har en i grunden hög motivation och inre drivkraft. Eleven arbetar på bra under lektionen, trots ett kanske mindre engagerat bemötande från läraren.

De andra bemötandefrågorna, de som verkligen beskriver elevernas uppfattning om hur läraren bemötte dem, är av större betydelse för vår undersökning. Dessa ställs i relation till hur eleverna anger att deras inre motivation påverkats under lektionen. Dessa frågor visar på ett resultat som har större trovärdighet än den direkta frågan till eleverna om hur viktigt lärarens bemötande är.

7.2.1 Genomsnittligt värde för upplevt lärarbemötande

I tabell 7 redovisas elevers samlade värden för upplevt lärarbemötande, vilka kan variera från 0 till 3. Vi vill göra läsaren uppmärksam på att ett högt samlat värde avspeglar hur nöjda elever är med lärarens bemötande. Man kan se att frågorna 64 och 65 har höga värden, vilket skall utläsas enligt följande, 3 = Inte alls och 0 = Helt rätt. Få elever tycker alltså att läraren har varit tyken mot dem eller visat ogillande under lektionen. Höga värden har också frågorna 60 och 62 fått. Värdena på dem motsvaras av 0= Inte alls och 3 = Helt rätt. Det visar att eleverna anser att läraren i hög grad kunde sitt ämne, och att läraren verkade tycka det var roligt att undervisa.

Tabell 7. Elevers genomsnittliga upplevelse av lärarens bemötande.

	Samlat värde för upplevt lärarbemötande T2
49 Jag hade möjlighet att påverka hur jag skulle arbeta	1,41
54 Jag hade möjlighet att arbeta i min egen takt	1,81
57 Läraren förstod hur jag tänkte	1,72
58 Läraren var tydlig med vad jag skulle göra	2,23
59 Jag fick hjälp av läraren när jag behövde det	2,07
60 Läraren kunde verkligen sitt ämne	2,48
61 Läraren var entusiastisk	2,19
62 Jag upplevde att läraren tyckte det var roligt att undervisa	2,23
63 Lärarens bemötande var viktigt för hur jag jobbade på lektionen	1,84
64 Läraren var överlägsen/tyken mot elever	2,43
65 Jag kände att läraren ogillade mig	2,57
66 Jag kände att läraren brydde sig om mig	1,67
67 Läraren uppmuntrade mig under lektionen	1,26
Index alla bemötandefrågor	1,99

Låt oss blicka tillbaka lite på Skolverkets rapport *Lusten och möjligheten* och vad eleverna uppfattar som bra lärare. Deras analys visar att elevers uppfattning av vad som är en bra lärare samvarierar positivt med att läraren har utbildning i undervisningsämnet. Detta gäller dock inte för de elever som har lägst slutbetyg. För denna grupp av elever finns inte detta samband. (Skolverket 2006a:13-14). Om vi då tittar på våra respondenters svar ser vi att faktorn 'Läraren kunde verkligen sitt ämne' med genomsnittsvärde 2,48 tillsammans med faktorn att läraren inte är tyken eller överlägsen mot eleverna, som har genomsnittsvärde 2,43 värderas som de mest positiva bemötandena av de elever vi tillfrågat.

7.3 Samverkan upplevt lärarbemötande och inre motivation

Detta avsnitt handlar om hur enkätsvaren vad gäller uppfattat lärarbemötande samvarierar med elevers motivation vid T2. I tabell 8 har vi analyserat hur varje enskild fråga kring uppfattat lärarbemötande korrelerar med index för elevers inre motivation vid T2. Analysen visar att några variabler korrelerar i högre grad än andra. 'Läraren uppmuntrade mig under lektionen', med värde 0,24 samt 'Jag upplevde att läraren tyckte det var roligt att undervisa' med värde 0,33, är de två variabler som visar högst korrelation med inre motivation vid T2.

Tabell 8. Korrelation mellan elevers uppfattade lärarbemötande och index för inre motivation vid T2.

	Samlat värde för upplevt lärarbemötande T2	Korrelation med inre motivation vid T2
49 Jag hade möjlighet att påverka hur jag skulle arbeta	1,41	0,13
54 Jag hade möjlighet att arbeta i min egen takt	1,81	0,07
57 Läraren förstod hur jag tänkte	1,72	0,05
58 Läraren var tydlig med vad jag skulle göra	2,23	-0,04
59 Jag fick hjälp av läraren när jag behövde det	2,07	0,02
60 Läraren kunde verkligen sitt ämne	2,48	0,08
61 Läraren var entusiastisk	2,19	0,04
62 Jag upplevde att läraren tyckte det var roligt att undervisa	2,23	0,33
63 Lärarens bemötande var viktigt för hur jag jobbade på lektionen	1,84	0,19
64 Läraren var överlägsen/tyken mot elever	2,43	0,10
65 Jag kände att läraren ogillade mig	2,57	0,11
66 Jag kände att läraren brydde sig om mig	1,67	0,16
67 Läraren uppmuntrade mig under lektionen	1,26	0,24
Index alla bemötandefrågor	1,99	0,20

Variabeln 'Lärarens bemötande var viktigt för hur jag jobbade på lektionen' kommenterade vi redan i kapitlet om bemötande. Vi ser att den får mycket skiftande svar och spekulerar i vad detta kan bero på. Här ser vi att denna variabel korrelerar relativt väl med inre motivation vid T2. Trots att eleverna sprider sina svarsalternativ väl över hela den fyrgradiga skalan, visar tabell 8 ovan, att fråga 63 har betydelse för motivationen. Inte i någon hög grad, men det är ändå mätbart.

Slår man ihop alla faktorer av uppfattat lärarbemötande till ett index blir värdet 1.99. Tittar man därefter på korrelationen mellan detta index och inre motivation vid T2 blir värdet 0,20. Det visar att lärarens bemötande påverka elevers inre motivation i viss utsträckning, men kanske inte så mycket. Vi väljer därför att undersöka alla faktorer för lärarbemötande var och en för sig, för att se om det därmed kan ge mer intressanta resultat. Separerar vi de olika variablerna finner vi att olika aspekter av lärarens bemötande har större betydelse än andra. Vi gör en regressionsanalys för att visa de olika sambanden. Låt oss först förklara vad de olika orden står för. Regressionskoefficienten i vår undersökning visar sambandet mellan lärarbemötande och motivation vid T2. Ju högre regressionskoefficient en fråga har, desto större betydelse för den inre motivationen har just det påståendet. Regression är hur mycket de beroende variablerna, alltså de olika påståendena om inre motivation, ändras när de oberoende variablerna, alltså de olika formerna av lärarbemötande, ändras ett steg. Den ändras från att eleverna svarat Inte alls, till att de svarar Kanske lite.

Vid en regressionsanalys av varje enskild faktor av upplevt lärarbemötande var för sig, visar det sig att påståendet 'Läraren uppmuntrar mig under lektionen', har största betydelse för den inre motivationen, samtidigt som signifikansen är låg, 0,07. Signifikansen som visar hur troligt det är att slumpen ger samma resultat, innebär för denna faktor en risk på 7 % att förändringen har skett av en slump. Det är en god signifikans, men den är i verkligheten ännu bättre om man förväntar sig ett positivt resultat. Då säger man att den statistiska prövningen är ensvansad, vilket innebär att signifikantalet delas på två. Det visar att för denna variabel är det 3,5 % sannolikhet att slumpen gett samma resultat, vilket är en ganska liten risk. B-värdet som beskriver regressionskoefficienten uppgår till 0,052 för svaren på påståendet 'Läraren uppmuntrar mig under lektionen'. Nedan presenteras alla de bemötandeaspekter vi valt att analysera.

Tabell 9. Regressionskoefficient, den beroende variabeln är inre motivation vid T2

Nr, Fråga	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Signifikans
	B	Std. Error	Beta		
49 Jag hade möjlighet att påverka hur jag skulle arbeta	,036	,027	,079	1,319	,192
54 Jag hade möjlighet att arbeta i min egen takt	,023	,028	,049	,803	,425
57 Läraren förstod hur jag tänkte	,027	,028	,062	,972	,335
58 Läraren var tydlig med vad jag skulle göra	,023	,031	,046	,749	,456
59 Jag fick hjälp av läraren när jag behövde det	-,006	,030	-,014	-,214	,832
60 Läraren kunde verkligen sitt ämne	-,016	,044	-,022	-,355	,724
61 Läraren var entusiastisk	,006	,033	,011	,184	,854
62 Jag upplevde att läraren tyckte det var roligt att undervisa	,032	,036	,054	,870	,387
63 Lärarens bemötande var viktigt för hur jag jobbade på lektionen	,052	,028	,109	1,843	,070
64 Läraren var överlägsen/tyken mot elever	,007	,031	,014	,226	,822
65 Jag kände att läraren ogillade mig	,036	,035	,063	1,039	,303
66 Jag kände att läraren brydde sig om mig	,005	,031	,009	,151	,880
67 Läraren uppmuntrade mig under lektionen	,052	,028	,114	1,839	,070
Index alla bemötande frågor	,074	,057	,082	1,289	,202

I *What's Everybody So Excited About* visade deras enkätstudie att faktorerna entusiasm samt att läraren upplevdes som tydlig var av avgörande betydelse. Entusiasm hade störst korrelation med studenternas inre motivation. Deras undersökning visade också att läraren upplevdes som tydlig hade betydelse för motivationen. När vi jämför med vår studie ser vi inte några motsvarande statistiskt säkra samband. Dessutom visar analysen att risken för slumpmässig korrelation är alldeles för stor för att vi ska kunna lita på den lilla ökningen av inre motivation som vi finner. Faktorn 'Läraren var entusiastisk' korrelerar alltså

förvånande nog inte särskilt väl i vår studie, Pearson Correlation 0,04, om man ser till index för elevers inre motivation vid T2, enligt tabell 8 på sidan 36.

Fler enskilda bemötandevariabler som samvarierar med inre motivation hittar vi om vi jämför med tidigare forskning. Skolverkets rapport *Lusten och möjligheten*, se avsnitt 4.3.1, visar att när läraren tycker det är roligt är att undervisa i ämnet samvarierar det med hur eleverna bedömer lärarna. ”De lärare som beskriver att det är mycket roligt att undervisa i ämnet har elever som i större utsträckning uttrycker att läraren har förmåga att engagera och skapa intresse” (Skolverket 2006a:17).

För att se om vår undersökning kan uppvisa likheter med skolverksrapporten och den amerikanska studien gör vi en ny analys. Vi väljer aspekter som visat sig viktiga i Skolverkets rapport och i den amerikanska studien och analyserar samvariation mellan motivationsfrågorna, ’Jag känner mig motiverad att arbeta i skolan’ och ’Jag upplever arbetet i skolan som meningsfullt’. Bemötandefrågorna i denna analys är ’Läraren kunde verkligen sitt ämne’, ’Läraren var entusiastisk’ och ’Jag upplevde att läraren tyckte det var roligt att undervisa’. Urskiljer man dessa tre aspekter och mäter samvariation mellan endast de två motivationsvariablerna kan ett nytt resultat kristalliseras ut.

Tabell 10. Samvariation mellan tre aspekter av lärarbemötande och två motivationsvariabler

		Jag upplever arbetet i skolan som meningsfullt_T2	Jag känner mig motiverad att arbeta i skolan_T2
Läraren kunde verkligen sitt ämne	Pearson Correlation	,043	,086
	Sig. (2-tailed)	,720	,468
Läraren var entusiastisk	Pearson Correlation	,088	,023
	Sig. (2-tailed)	,457	,848
Jag upplevde att läraren tyckte det var roligt att undervisa	Pearson Correlation	,137	,258(*)
	Sig. (2-tailed)	,244	,027

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Vi ser att vårt resultat till vissa delar överensstämmer med skolverkets rapport. Vår studie visar att elevers upplevelse av att läraren tycker det är roligt att undervisa samvarierar med deras inre motivation att arbeta i skolan. Pearson Correlation för den variabeln är 0,258 och signifikansvärdet är 0,027. Vi ser däremot inget statistiskt säkerställt samband mellan elevernas upplevelse av att läraren kan sitt ämne och hur motiverade de känner sig, eller hur meningsfullt de anser skolarbete vara. Inte heller har lärarens entusiasm någon statistiskt säkerställd betydelse i denna analys. Vi har från början varit skeptiska till den amerikanska studiens experimentella karaktär, och den stora tilltro de sätter till lärarens entusiasm. Att vårt resultat inte visar att entusiasm är en viktig aspekt i lärarens bemötande kan bero på hur vi utförde vår undersökning. En vanlig dag i en svensk skola ger inte samma effekt på en motivationsmätning, som en iscensatt entusiasm-show i Amerika kan göra. Vi har andra teorier om orsaken till varför våra resultat skiljer sig åt, och återkommer till dem i slutdiskussionen.

7.4 Sammanfattning resultat

Vår tuffa test visar att det finns indikationer på att vi som gymnasielärare kan påverka elevers inre motivation trots att den skall vara något som är beständigt. Om regressionskoefficienterna varit högre hade vår undersökning visat på riktigt spännande resultat. Nu gör de inte riktigt det, och de resultat vi får är istället lite smålujna. Då måste man ta i beaktande att vi bara har gjort en liten undersökning, och ändå har vi kunnat konstatera att det finns indikationer som visar att vissa aspekter av lärares bemötande faktiskt påverkar motivationen hos elever.

Våra resultat överensstämmer i stora delar betryggande med både PISA-rapporten och *What's Everybody So Excited About*. Alla visar vi på att bemötande har effekt på motivationen. Däremot ser vi att våra studier har kristalliserat ut sinsemellan olika aspekter som de mest betydelsefulla. Amerikanerna sökte och fann att entusiasm är den avgörande faktorn. PISA-rapporten visar att det finns en tydlig samvariation mellan elevers självförtroende och motivation. Vi fann i vår studie att uppmuntran från den vanlige läraren har störst betydelse. Den andra skolverksrapporten *Lusten och möjligheten*, kommer fram till att lärarens utbildning, lärarens egen bedömning av sin didaktiska och metodiska kompetens samt att läraren tycker det är roligt att undervisa samvarierar med vad elever uppfattar som bra lärare.

Vi menar att vår studie är baserad på ett intressantare underlag än andra studier. Vi mäter korttidseffekten i verkligheten, medan till exempel den amerikanska studien gjordes i en konstgjord experimentsituation. När de mätte förändring i den inre motivationen var det sammankopplat med undervisning i ett specifikt påhittat ämne, som de kallade biofeedback. Läraren i deras studie var dessutom en främling för eleverna. De svenska studierna tar antingen bara hänsyn till elevers prestation, eller så tar de inte hänsyn till vilken motivation elever byggt upp fram till mättillfället. Vi har funnit bemötandeaspekter som visat sig påverka elevers inre motivation i ett vanligt klassrum. Vi undersökte först hur elevernas inre motivation såg ut innan mättillfället. Några dagar senare ställde vi åter igen samma frågor samtidigt som vi frågade om upplevelsen av lärarens bemötande. Vi analyserade sedan dem tillsammans med de olika bemötandeaspekterna som eleverna erfarit under den autentiska lektionen. Två aspekter visade sig ha störst betydelse. Dessa bemötandeaspekter är att läraren tycker att det är roligt att undervisa, samt att läraren uppmuntrar sina elever. Den sista, att läraren uppmuntrar sina elever, visat sig ha klart störst betydelse för elevernas inre motivation.

8 Slutdiskussion

Vårt primära syfte har varit att undersöka om lärarbemötande kan påverka elevers motivation för skolarbete. Påverkar upplevelsen av lärarens bemötande elevers inre motivation för studier i ett kortsiktigt perspektiv? Vi frågade oss också om vår studie skulle kunna visa att elevers inre motivation från ett enskilt tillfälle till ett annat påverkas av hur de blir bemötta av sina lärare.

Ja, i vår analys har vi sett små positiva förändringar i elevers motivation. Vi har kunnat peka på enskilda aspekter av lärarbemötande som är särskilt betydelsefulla för elevers motivation. Den viktigaste är att läraren uppmuntrar sina elever. Vår studie innehåller inga observationer av hur lärarna och elever faktiskt agerar i klassrummet. Våra resultat bygger enbart på de enkäter där elever gjort skattningar av sina upplevelser. Vi, liksom de amerikanska forskarna Patrick m.fl. har undersökt om lärarens bemötande kan främja elevers inre motivation. Den amerikanska studien innehåller två delar, en enkätstudie och en experimentstudie, där experimentet är utfört av icke ordinarie lärare. Deras resultat bygger på konstlade situationer, och visar inte hur betydelsefulla olika faktorer av lärarbemötande är för elevernas inre motivation i den vanliga undervisningen. Det som vi bland annat undersökte, var om det amerikanska forskargängets resultat också gäller för den dagliga verksamheten i den svenska skolan, med de ordinarie lärarna som eleverna känner väl. Det gjorde det inte.

Vi lovade tidigare att komma tillbaka till varför det är stora skillnader i den amerikanska studiens resultat och vår, vad gäller betydelsen av lärarens entusiasm. Det beror förstås till stor del på de båda studiernas olika utformning, men vi funderar också över om det är grundläggande skillnader i kultur - inte minst skolkultur - som kan vara en av orsakerna till att vi får olika resultat. Den svenska gymnasieskolan som följer läroplanen har stort fokus på elevers interagerande och elevens eget tänkande och kunskapande, medan den amerikanska collagestudenten har en mer passiv roll som lyssnare i sin föreläsningssal.

Vi har liksom den amerikanska studien *What's Everybody So Excited About* velat uppmärksamma svårigheten med att undersöka om det går att skapa inre motivation genom yttre stimulans. Vi har sett positiva effekter av lärarbemötande, men inte i någon hög grad. I vår teoridel redovisar vi forskning som tar upp svårigheten med att skapa inre motivation genom yttre belöning. Vi tror, liksom den amerikanska forskartrion på att det är en samverkan mellan inre och yttre motivation som skapar de effekter vi ändå ser i resultatet. Lärarens bemötande är en form av yttre motivation som fungerar som en igångsättningsmekanism, en katalysator, för den inre motivationen.

Vad hade hänt om vi gjort studien på klasser som undervisas av lärartyper som är extrema åt något håll? Den amerikanska undersökningen *What's Everybody So Excited About*, fann starka bevis för att elevens inre motivation stiger när eleven blir bemött av en entusiastisk lärare. Under arbetets gång började vi fundera på vilket resultat vi hade fått om vi vänt oss till en annan kategori lärare. Nu valde vi lärare som visar stort intresse för att undervisa och som är omtyckta av eleverna. Det amerikanska experimentet jämförde en riktigt intetsägande lärarfigur med den hyperentusiastiska läraren som hade alla 'non-verbal immediacy' komponenterna på full gas. Det vill säga ansiktsuttryck, gester och övrigt kroppsspråk. De kunde sedan visa på resultat som ger starka bevis för att lärarens bemötande är av stor vikt för elevernas inre motivation. I vår studie kan man inte se en klar och tydlig förändring i elevernas inre motivation vid de båda olika tidpunkterna T1 och T2

om man tar hänsyn till elevernas skattning av alla motivationsfaktorer, det vill säga alla de frågor som ställs om bemötande. Kanske påverkas motivationen mer markant av ett dåligt bemötande? Om vi istället för en professionell och duktig lärare hade valt en lärare som bara kroppsligen befinner sig i skolan i väntan på pensionen, skulle vårt resultat troligen ha sett annorlunda ut. Vi är tämligen övertygade om att vi skulle se en stor skillnad i inre motivation vid T1 och T2 om vi dessutom jämfört resultaten med ytterligheter.

Funderar man i de banorna, att utsätta elever för bra och sämre lärare, är man inne på en idé som liknar experiment. Det tycker vi att vår studie har bevisat inte är en tillförlitlig forskningsmetod. Vi har inte kunnat bekräfta att det amerikanska resultatet kan appliceras i en svensk skolmiljö. Detta tror vi beror både på att det är skillnad i skolkultur och på att studien utfördes i ett konstruerat sammanhang. Resultatet som säger att uppmuntran är den viktigaste bemötandeaspekten för högre inre motivation, och som samtidigt avfärdar entusiasm som en avgörande faktor för motivation hos elever i den svenska skolan, kan utgöra en kort och effektiv sammanfattning av vår studie.

Under arbetets gång har vi reflekterat över Ellis rapport som visar på vikten av att läraren lär känna sina elever. Hon säger att det är av största betydelse att det upprättas en relation mellan läraren och eleven för att eleven ska känna bekräftelse. Vi har ställt oss frågan om inte just relationsarbetet är grundläggande för att vi ska lyckas med att bemöta elever på ett sätt som gör skillnad för dem. Vi vet genom vår undersökning att vi ska uppmuntra våra elever för att de ska få en höjd inre motivation. Men visst blir uppmuntran mer välriktad och autentisk om vi har tagit oss tiden och intresset att lära känna eleven. Uppmuntran som gör att eleven anstränger sig lite extra, ligger mycket nära Lev Vygotskijs teorier om Proximal Zone of Development. Vygotskij menar att man ska möta eleven där den är, i elevens närliggande utvecklingszon. Det gör man genom att pusha på och tillhandahålla lagom handledning för att eleven ska utvecklas. Det gör man naturligtvis bäst om man känner sin elev och vet var dennes gränser går, vilket ger Ellis helt rätt i det att det är viktigt att vi känner våra elever.

8.1 Didaktiska konsekvenser

Vilka slutsatser är viktiga att dra inför vårt fortsatta liv som lärare? Vi kan konstatera att vårt bemötande har betydelse för hur eleverna kommer att arbeta, trots att några elever svarade på fråga 63 att det är oviktigt. Vi kan också konstatera att den amerikanska entusiastiska gå-på-stilen uppenbarligen fungerar när man möter en ny publik. Den kunskapen kanske kan komma till pass någon gång i vår lärargärning, även om den känns om lite främmande för våra personligheter och för vår kultur och inte minst för vår gymnasieskolkultur.

Vill vi istället följa läroplanen och förbereda våra elever för att fortsatt livslångt lärande bör vi hellre etsa det i minnet, att vi ska uppmuntra våra elever. Läroplanen är tydligt i sin formulering. "Skolan skall stärka elevernas tro på sig själva och ge dem framtidstro." (Skolverket 2006b).

Därför ska vi uppmuntra, uppmuntra och uppmuntra.

8.2 Vi blickar framåt

Under arbetet har vi hittat mycket som kan vara intressant att undersöka vidare. I den inledande teoridelen beskrev vi de amerikanska forskarnas engagemang för begreppet vitalitet. Den koppling som Patrick m.fl. gjorde mellan entusiasm och vitality skapar nyfikenhet. De menar att dessa båda är olika former av positiva energiyttringar som skapar motivation. Detta upplever vi är ett spännande ämne för vidare forskning. Denna forskning ligger dessvärre inte självklart inom pedagogikens område.

Däremot tror vi att Ellis forskning ligger helt i linje med den nya pedagogiken. Hennes nya begrepp, ett index för bekräftande bemötande, TCS, intresserar oss. Hon visar att bekräftande agerande hos lärare i samvariation med elevens upplevelsen av lärarens bemötande påverkar motivationen. I sin skiss över hur bemötande påverkar motivation har hon med de båda typerna av lärande Affective Learning och Cognitive Learning. Dessa båda begrepp har vi funnit i flera engelskspråkiga artiklar och väntar med spänning på hur de ska tolkas i den svenska pedagogiken.

Enkäterna som de tillmötesgående eleverna arbetade med vid mättillfälle T1 och T2 ruvar på en mängd utforskad fakta. Vi har ställt frågor som vi inte haft en rimlig möjlighet att analysera under den korta tid vi haft till förfogande. Vi är övertygade om att nya analyser av vårt insamlade material skulle kunna ge oss ytterligare intressant information om hur elevers motivation fungerar.

Vi inledde med att säga att den amerikanska studien av Patrick m.fl. skapade fler frågor än vad den gav svar på. Som kuriosia vill vi berätta att vår studie redan har skapat fölfrågor ute i den pedagogiska verkligheten. När resultatet stod klart, när vi förstod att det är uppmuntran från läraren som betyder mest för elevens inre motivation, besökte Annika den skola där vi genomförde enkätundersökningen. De lärare som hon träffade var verkligen nyfikna på resultatet av vårt arbete. När hon berättade hur analysen hade gått, och förklarade att det är lärarens uppmuntran av eleverna som är avgörande, kom den naturliga fölfrågan: "Hur uppmuntrar man eleverna då?" Här kastade lärarna fram en nöt. Var och en som vill ha motiverade elever får hitta sitt sätt att knäcka den.

9 Referenser

- Aronsson, Åke (2001) *SPSS - En introduktion till basmodulen*. Studentlitteratur, Lund
- Ellis, Kathleen (2004) *The Impact of Perceived Teacher Confirmation on Receiver Apprehension, Motivation, and Learning*, Communication Education Vol. 53, No. 1, January 2004, pp. 1–20, <http://dx.doi.org/10.1080/0363452032000135742>
- Esaiasson, Peter m. fl (2003) *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts.
- Giota, Joanna. *Skoleffekter på elevers motivation* Pedagogisk Forskning i Sverige 2002 årg 7 nr 4 s 279–305 issn 1401-6788
- Holm, Ulla (1987) *Empati: att förstå andra människors känslor*. Natur och Kultur, Stockholm
- International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, (2004) Elsevier Ltd.
<http://www.sciencedirect.com.ezproxy.ub.gu.se/science/referenceworks/9780080430768>
- Jenner, Håkan (2004) *Motivation och motivationsarbete – i skola och behandling*, Myndigheten för Skolutveckling
- McCroskey, J. C. Richmond V. P. & Bennett V. E. (2006) *The Relationships of Student End-of-Class Motivation with Teacher Communication Behaviors and Instructional Outcomes* Communication Education, Vol. 55, No. 4, October 2006, pp. 403_414
- Nationalencyklopedin* (2007-12-01)
http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=259479
- Patrick, Brian C., Hisley, Jennifer, Kempler, Toni, College, Goucher (2000)
What's Everybody So Excited About?: The Effects of Teacher Enthusiasm on Student Intrinsic Motivation and Vitality. Journal of Experimental Education, 00220973, Spring(2000) Vol. 68, Issue 3 Database: Academic Search Elite
- Skattningsskalornas statistik* (2007-12-01)
<http://infovoice.se/fou/bok/10000044.htm>
- Skolverket (2006a) *Lusten och möjligheten – Om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar*, rapport 282, Stockholm
- Skolverket (2006b) *Läroplan för de frivilliga skolförmerna Lpf 94*, Fritzes, Stockholm
- Skolverket (2004) *Att lära för livet. Elevers inställningar till lärande – resultat från PISA 2000*, Stockholm
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur, Lund

Bilaga 1: Basenkät

Hur väl stämmer följande påstående in på dig?
Inte alls kanske lite ganska väl helt rätt

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1) När jag pluggar anstränger jag mig till det yttersta | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2) Jag känner mig motiverad att arbeta i skolan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3) Jag vill läsa vidare på ett universitet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4) Det är nyfikenhet som driver mig att jobba med skolarbetet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5) Skolarbetet är för jobbigt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6) Jag är säker på att jag kan få utmärkta resultat på uppgifter och prov | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7) Jag har lätt att lära i de flesta skolämnen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8) Jag gör uppgifterna för min egen skull | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9) Vi elever är delaktiga i planeringen av undervisningen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10) Att vi har prov är det som motiverar mig att plugga | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11) Jag arbetar i skolan för att få bra betyg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12) Ibland när jag läser blir jag helt gripen av ämnet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13) Undervisningen är på för låg nivå | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14) Jag kan välja vilka uppgifter jag skall arbeta med | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15) Jag kan påverka undervisningen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16) Jag får hjälp av lärarna när jag behöver det | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17) Lektionernas innehåll bestäms bara av lärarna | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18) Mina egna erfarenheter är viktiga för att jag skall lära mig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19) Jag känner mig stressad under lektionerna | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- Läraren uppmuntrade mig under lektionen

20) Jag har svårt att motivera mig till att plugga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hur väl stämmer följande påstående in på dig?	Inte alls	kanske lite	ganska väl	helt rätt
21) Lärarna förstår hur jag tänker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22) Jag upplever arbetet i skolan som meningsfullt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23) Jag förstår det vi arbetar med i skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24) I skolan växlar vi mellan olika sätt att arbeta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25) Läraren kan inspirera mig att arbeta även om ämnet är helt ointressant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26) Det är viktigt att prestera bättre än andra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27) Mina tankar är en viktig del av undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28) Jag får snabb respons på mitt arbete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29) Jag upplever att det finns en röd tråd i undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30) Jag får arbetsro i skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31) Jag har svårt att hänga med i undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32) Jag äter frukost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33) Jag är ute och festar på helgerna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34) Jag idrottar på fritiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35) Jag läser skönlitterära böcker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36) Det spelar ingen roll hur läraren är. Jag jobbar bra ändå	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37) Jag har någon att hänga med på rasterna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38) Jag får bra resultat på proven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39) Jag jämför mig bara med mig själv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40) Jag utövar musik på fritiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41) Jag får IG i betyg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42) Jag får VG och MVG i betyg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bilaga 2: Enkät efter lektion

Om du tänker på lektionen du precis hade, hur väl stämmer följande påståenden in?

	Inte alls	kanske lite	ganska väl	helt rätt
43) Jag jobbade på lektionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44) Jag tänkte på annat under lektionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45) Jag lärde mig något idag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46) Jag tyckte att lektionen var långtråkig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47) Ämnet var roligt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48) Jag deltog i diskussioner under lektionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49) Jag hade möjlighet att påverka hur jag skulle arbeta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50) Mina egna erfarenheter var viktiga för att jag skulle lära mig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51) Under lektionen fanns tid att fundera över det vi lärde oss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52) Jag upplevde undervisningen som meningsfull	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53) Undervisningen var lagom svår för mig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54) Jag hade möjlighet att arbeta i min egen takt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55) Jag kände mig stressad under lektionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56) Jag vill ha tydligare uppgifter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57) Läraren förstod hur jag tänkte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58) Läraren var tydlig med vad jag skulle göra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59) Jag fick hjälp av läraren när jag behövde det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60) Läraren kunde verkligen sitt ämne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61) Läraren var entusiastisk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62) Jag upplevde att läraren tyckte det var roligt att undervisa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Om du tänker på lektionen du precis hade, hur väl stämmer följande påstående in?

	Inte alls	kanske lite	ganska väl	helt rätt
63) Lärarens bemötande var viktigt för hur jag jobbade på lektionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64) Läraren var överlägsen/tyken mot elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65) Jag kände att läraren ogillade mig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66) Jag kände att läraren brydde sig om mig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67) Läraren uppmuntrade mig under lektionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hur väl stämmer följande påstående in på dig?

	Inte alls	kanske lite	ganska väl	helt rätt
a) Skolarbetet är för jobbigt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Jag känner mig motiverad att arbeta i skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Jag gör uppgifterna för min egen skull	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Läraren kan inspirera mig att arbeta även om ämnet är helt ointressant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Jag har svårt att motivera mig till att plugga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Jag upplever arbetet i skolan som meningsfullt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Det är viktigt att prestera bättre än andra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) När jag pluggar anstränger jag mig till det yttersta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Jag har lätt att lära i de flesta skolämnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Ibland när jag läser blir jag helt gripen av ämnet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Jag jämför mig bara med mig själv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Det är nyfikenhet som driver mig att jobba med skolarbetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>