Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-20 30 00
www.hkr.se

EXAMENSARBETE

Våren 2011

Lärarutbildningen

Lust att lära
- att tända en eld

Åtta pedagogers syn på motivation och skapandet av lusten att lära hos elever i grundskolans tidigare år

Författare
Maja Erlandsson
Betty Johansson

Handledare
Ann-Elise Persson

www.hkr.se

Lust att lära – att tända en eld

Åtta pedagogers syn på motivation och skapandet av lusten att lära hos elever i grundskolans tidigare år

Abstract

Syftet med studien är att förstå vilken syn pedagoger i skolans tidigare år har på begreppet motivation, samt hur de förhåller sig till arbetet med att skapa och stärka elevens motivation till skolarbetet. Undersökningen lyfter en rad olika aspekter som påverkar vilken motivation som väcks hos eleven och har särskilt fokus på följande faktorer; utmanande aktiviteter, kontroll, vilja, känslor och affekter, lärarens förhållningssätt, feedback, självkänsla, relevans, meningsfullhet och mål. Utifrån en kvalitativ, fenomenologisk ansats med semistrukturerade intervjuer presenteras åtta pedagogers syn på motivation och hur de arbetar för att främja elevens lust att lära. I uppsatsen redogörs resultatet av intervjuerna i relation till bakomliggande teorier och aktuell forskning med hänseende till motivation. Slutligen betonas hemmets betydelse och vikten av att tillgodose elevens olika behov. Även skillnaderna mellan inre och yttre motivation tydliggörs. Allt för att optimera en fungerande lärandemiljö där elever, såväl som pedagoger, känner glädje i skolvardagen, motivation till skolarbetet och lust att lära.

Sammantaget pekar vår undersökning på att det tycks finnas ett antal gemensamma faktorer som påverkar och främjar, eller i missgynnsamma fall, motverkar känslan av lust och motivation.

Ämnesord: Affekter, feedback, förhållningssätt, grundskolans tidigare år, kontroll, lust, relevans, motivation, motivationsformer, mål, self-efficacy.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1 INLEDNING 5
1.1 Bakgrund 5
1.2 Syfte och problemformulering 6
1.3 Studiens avgränsning 6
1.4 Studiens upplägg 6
2 LITTERATURGENOMGÅNG 9
2.1 Motivationsteorier 9
2.1.1 Instinktteorierna 9
2.1.2 Primära och sekundära behov 9
2.1.3 Maslows behovshierarki 10
2.1.4 Definition av begreppet socio-kognition 11
2.1.5 Social kognitiv teori 12
2.1.6 Motiverande systemteori – MST 15
2.1.7 Limbiska systemets betydelse för motivation 16
2.1.8 Flow 17
2.2 Begreppsdefinition 17
2.2.1 Motivation 17
2.3 Motivationsformer 18
2.3.1 Inre motivation 18
2.3.2 Yttre motivation 18
2.3.3 Samverkan mellan inre och yttre motivation 19
2.3.4 Latent och manifest motivation 19
2.4 Styrdokument 20
2.5 Faktorer 20
2.5.1 Utmanande aktiviteter 20
2.5.2 Nyfikenhet 21
2.5.3 Kontroll 21
2.5.4 Lek och fiktion 22
2.5.5 Vilja, känslor och affekter 23
2.5.6 Lärarens förhållningssätt 24
2.5.7 Feedback 26
2.5.8 Elevens självkänsla 28
2.5.9 Relevans och meningsfullhet 28
2.5.10 Mål 29
3 METOD 31
3.1 Metodövervägande 31
3.2 Val av metod 33
3.2.1 Intervjufrågor 34
3.3 Pilotstudie 35
3.4 Urval och undersökningsgrupp 35
3.4.1 Beskrivning av pedagogerna 36
3.5 Genomförande 36
3.6 Bearbetning 39
3.7 Tillförlitlighet 40
3.8 Etiska överväganden 41
4 RESULTAT OCH ANALYS 43

4.1 Beskrivning av begreppet motivation 43
4.1.1 Analys beskrivning av begreppet motivation 43
4.2 Utmanade aktiviteter 44
4.2.1 Analys utmanade aktiviteter 47
4.3 Kontroll 48
4.3.1 Analys kontroll 49
4.4 Vilja, känslor och affekter 50
4.4.1 Analys vilja, känslor och affekter 52
4.5 Lärarens förhållningssätt 54
4.5.1 Analys lärarens förhållningssätt 56
4.6 Feedback 58
4.6.1 Analys feedback 59
4.7 Elevens självkänsla 59
4.7.1 Analys elevens självkänsla 61
4.8 Relevans och meningsfullhet 63
4.8.1 Analys relevans och meningsfullhet 65
4.9 Mål 66
4.9.1 Analys mål 67
4.10 Tillgodose behov 68
4.10.1 Analys tillgodose behov 70
4.11 Hemmets betydelse 70
4.11.1 Analys hemmets betydelse 71
4.12 Inre och yttre motivation 72
4.12.1 Analys inre och yttre motivation 73
5 DISKUSSION 75
5.1 Metoddiskussion 75
5.2 Resultatdiskussion 76
5.3 Studiens tillämpning 85
5.4 Vidare forskning 85
5.5 Sammanfattning 86
REFERENSLISTA
Bilaga I
Bilaga II

1 INLEDNING

1.1 Bakgrund

"Skolans struktur dödar elevernas motivation". Så lyder en av rubrikerna i tidningen Skolvärlden i början av 2011. I artikeln, skriven av Wahlgren (2011), uttrycker Gärdenfors att "lärarna arbetar i motvind när det gäller att få eleverna motiverade" (s. 34). I dagens samhälle kretsar skoldebatten mycket kring ordning och reda, betygens vara eller icke-vara, friskolor, bra eller dålig skola, reguljär skola kontra elitklasser. Nordström (2010) redogör för Björklunds förslag om att starta spetsutbildningar för högpresterande elever redan i grundskolan. Utbildningsministern vill också möjliggöra för högstadieelever att tenta av gymnasiekurser under grundskoletiden för att snabbare komma in på högskolan (Hökerberg & Nordström, 2010).

Program som klass 9A (Ekelöf, 2011) sänds på bästa sändningstid och folk bänkar sig i TV-sofforna för att se hur några utvalda superpedagoger med extraordinär ämnesskickligget och förmåga att motivera coachar de mer "vanliga" lärarna till att få bukt på sina skoltrötta elever. Huruvida SVT vinklar programmet så att de ordinarie lärarna framstår som icke-kompetenta går att diskutera, men för oss blivande lärare är det inte det som är avgörande för vårt arbete, utan viktigast för oss är eleven. I enighet med lärarnas yrkesetiska principer (Lärarens yrkesetik, 2001) är det eleven som står i centrum för lärarens arbete. Under utbildningen har vi mött elever som arbetar med hjärtat, men oftare möter vi elever som inte vill göra någonting alls. Några elever beskrivs som nyfikna, ambitiösa eller vetgiriga medan andra ses som lata, okoncentrerade, långsamma och förknippas allt som oftast med problem. I samband med dessa elever talas det också om huruvida eleven är motiverad till skolarbete eller brister i sin motivation. Ofta tycks ansvaret läggas på eleven, medan skolans möjligheter att påverka och skapa motivation inte lyfts i någon större utsträckning.

För tillfället pågår en granskning på Aftonbladets nätupplaga (2011) som ett resultat av att allt färre elever slutar grundskolan med godkända betyg i alla ämnen. Vad detta sjunkande resultat beror på är svårt att avgöra, men vi ställer oss frågan om det inte till viss del kan bero på vilken sorts motivation som skapas eller inte skapas hos eleverna. Enligt Wahlgren (2010) vill Gärdenfors få allt fler pedagoger att fokusera på elevers inre motivation, förståelse och deras naturliga sätt att lära. Stöd för Gärdenfors tankar finner vi i den nya läroplanen, Lgr11, som tydligt beskriver lärarens ansvar att "… stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan" (Lgr11, s. 11). Det blir alltså uppenbart att det är skolans och lärarens ansvar att organisera en undervisning där eleverna vill lära. Att förstå vilka faktorer som

påverkar motivationen blir därmed ett relevant område att studera, eftersom det är avgörande i skapandet av lusten att lära.

Med Liedmans (2010) hjälp kan vi förflytta oss till 2030 års skola, där han menar att alla samhällsmedborgare blivit medvetna om att det är elevens egna intressen och inre motivation som får henne att handla. Den skolan vill vi vara med och skapa redan nu. En skola där eleverna vill och längtar efter att lära.

Vårt arbete handlar om vilken syn pedagoger i grundskolans tidigare år har på begreppet motivation och hur de förhåller sig till arbetet med att skapa motivation till skolarbetet hos eleverna. Vi belyser ett flertal olika teorier och faktorer som påverkar elevens motivation och lust att lära.

1.2 Syfte och problemformulering

Begreppet motivation och motivationsarbete i skolan kan förstås genom att studera de olika faktorer som gynnar motivation och som får eleven att delta i en aktivitet och handla mot ett visst mål. I harmoni med detta är vårt syfte att utveckla och fördjupa befintlig kunskap om vilka dessa faktorer är och hur vi som pedagoger i grundskolans tidigare år kan inverka och påverka våra elever med avsikt att tillvarata och upprätthålla varje elevs motivation. Vår problemställning utmynnar i följande frågor:

- Vilken syn har pedagoger i grundskolans tidigare år på begreppet motivation?
- Hur förhåller sig pedagogerna till arbetet med att skapa och stärka motivationen till skolarbetet hos eleverna och vilka faktorer kan påverka elevens motivation?

1.3 Studiens avgränsning

Att fånga hela begreppet motivation i ett så pass tidsbegränsat och relativt kortfattat arbete vore omöjligt. Därför kommer vi benämna ett urval av de teorier som förklarar motivation och behandla ett urval av de faktorer som påverkar motivation. Vi är också begränsade i vår empiriska del, då vi ej har tid eller möjlighet att göra tillräckligt många intervjuer för att dra generella slutsatser av pedagogers syn på motivation och hur de arbetar med att motivera eleverna i skolan.

1.4 Studiens upplägg

Vi inleder med en litteraturgenomgång där vi börjar med att beskriva olika motivationsteorier, följt av en definition av motivation och förklaringar till dess närliggande begrepp. Som avslutning belyser vi ett urval av de faktorer som kan påverka elevens motivation till skolarbetet. Andra kapitlet innefattar en beskrivning av hur vi gått tillväga för att genomföra

de intervjuer som ligger till grund för undersökningens resultat. Metodavsnittet följs av en analys och resultatdel, där vi redogör för de intervjuade pedagogernas syn på begreppet motivation och deras erfarenheter av motivationsarbetet. Som avslutning ligger vår diskussion, där vi relaterar pedagogernas svar till de teorier som vi tidigare lyft.

2 LITTERATURGENOMGÅNG

2.1 Motivationsteorier

Det finns flera olika teorier om hur motivation skapas hos människan. Vi har gjort ett axplock från de existerande teorierna och subjektivt valt ut de vi upplever representerar och förklarar människans beteenden. För att ge en rättvis bakgrund till dagens motivationsforskning har vi inlett med de äldre insiktsteorierna med Darwin och Freud i spetsen för att därefter presentera Murray och Maslow. Banduras social-kognitiva teori, Fords Motivational System Theory och Csikszentmihalyis begrepp ”Flow” som utgör en mer modern syn på motivation, samt det limbiska systemets betydelse för motivation.

För att vi ska kunna förstå de faktorer som påverkar och gynnar elevers motivation och hur pedagoger i grundskolans tidigare skolår arbetar för att påverka sina elevers lust att lära, vilket utgör vårt syfte med uppsatsen, behöver vi känna till vilka teorier som ligger till grund för uppkomsten av faktorerna utan att vara låsta till en eller ett fåtal.

2.1.1 Instinktteorierna

Bland de äldsta teorierna om motivation till våra handlingar finns instinktteorierna, vilka menar att människan har naturliga och medfödda instinkter och drifter som styr hennes beteenden. Instinktteorierna har sin grund i vår önskan att överleva och är av relativt primitiv natur (Imsen, 2000). Författaren beskriver den ena riktningen som utvecklats av Darwin vilken innebär att vårt sökande efter andra människor och närhet beror på vår flockinstinkt medan behovet av att skydda och försvara oss själva leder till aggression. Enligt Imsen (a.a.) är Freud ledande för den andra riktningen, som förklaras med hjälp av livsinstinkt och dödsinstinkt. Till livsinstinkten används begrepp som sexuell instinkt, självbeskyddande instinkter och egoinstinkter. Vi stävar efter att föra vår art vidare och måste därför fortplanta oss. Hunger och törst är egoinstinkter och behov som är nödvändiga att tillfredsställa för att överleva. I samband med dödsinstinkten nämns vår destruktiva instinkt, vilket leder till ett aggressivt beteende i syfte att försvara sig själv.

2.1.2 Primära och sekundära behov

Imsen (2000) beskriver Murrays (1938) teorier om att människans behov kan delas in i två grupper. Till den första gruppen, de primära behoven, hör människans fysiska behov såsom mat, vatten och luft, det vill säga sådant som är ett måste för vår överlevnad. De sekundära behoven utgörs av människans psykologiska och sociala behov. Sekundära behov kan vara att man vill förstå och bli förstådd eller att man vill umgås med andra och ha det trevligt.

Murrays teori, enligt Imsen (2000), gör det möjligt att förstå människans varierande verksamheter, bland annat varför vi söker spänning eller ägnar oss åt en viss aktivitet, eftersom teorin förklarar hennes beteenden som ett sätt att tillfredsställa ett behov. Imsen (2000) belyser att behoven är olika starka och styr våra handlingar vid olika tidpunkter. Behoven varierar mellan olika individer och stimuleras av såväl inre som yttre upplevelser. Författaren uttrycker det så här; ”Beteende uppstår som följd av ett samspel mellan egenskaper i människan (personlighetsdrag) och egenskaper hos den yttre situationen som människan befinner sig i (situationsfaktorer)” (a.a., s. 277).

2.1.3 Maslows behovshierarki

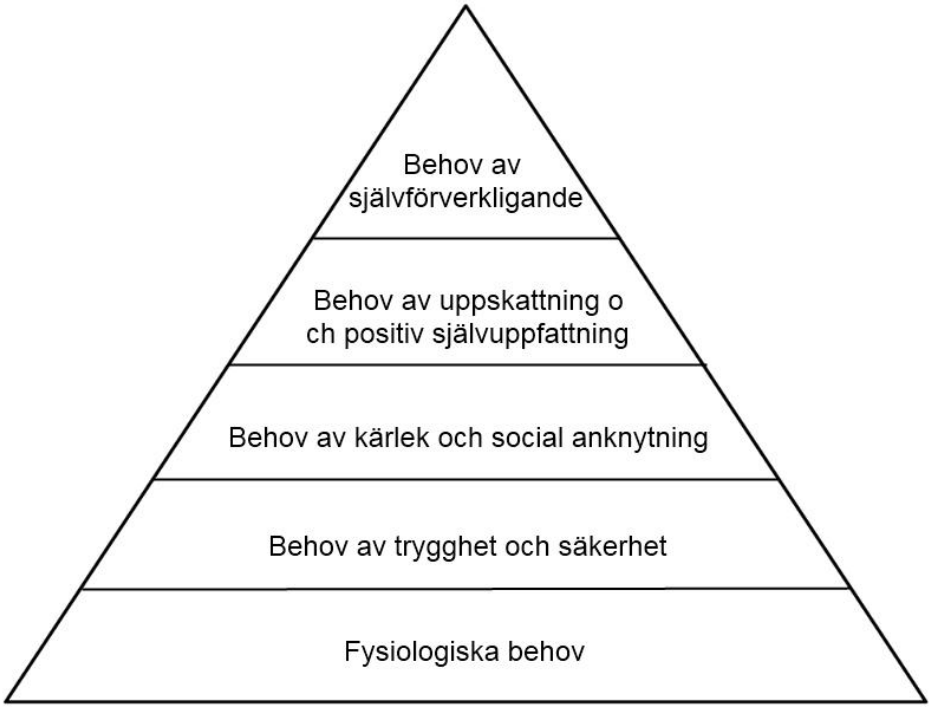
Grunden för Maslows teori (Imsen, 2000) är att människan är en sökande varelse. I Maslows behovshierarki är inga behov isolerade enligt Imsen, utan de påverkar och samspelar ständigt med varandra. För att förstå en människas beteende måste vi ta hänsyn till den situation hon befinner sig, för att se flera olika möjliga förklaringar till hennes agerande. Människan är inte heller styrd av sina behov, utan hon är förnuftig, reflekterande och värderande vad gäller behoven och deras förhållande till världen.

Människan blir aldrig nöjd, aldrig tillfreds, vilket gör att hon ständigt fortsätter att söka efter mer och nytt. Så fort ett behov blir tillfredsställt, uppkommer alltid ett nytt behov att tillgodose. Maslow (a.a.) ordnar behoven hierarkiskt, eftersom han menar att vissa behov är mer grundläggande än andra. Det behov som människan strävar mot för tillfället, beror på hur väl andra behov har blivit uppnådda.

Längst ner i hierarkitrappan finns primärbehoven, vilka handlar om människans grundläggande fysiska behov. Längre upp hamnar människans sociala och humanistiska behov. Behoven kan delas upp i bristbehov och växtbehov. Bristbehoven är de primära behoven, alltså det som är livsnödvändigt för människan. Växtbehoven är inte nödvändiga för vår överlevnad, utan rör den inre, medvetna självständigheten. De förklarar varför vi ägnar oss åt olika aktiviteter och vårt behov att förstå världen. Att vi gör eller uppnår något, att hjälpa andra samt viljan att känna sig accepterad av sin omgivning utgör exempel på växtbehov.

Enligt Imsen (2000) nämner inte Maslow miljöns påverkan, utan menar istället att det är människans behov som organiserar och skapar den yttre verkligheten.

Maslows behovshierarki ser ut som följer:



Figur 2.1. Maslows behovshierarki (baserad på Imsen 2000, s 280)

2.1.4 Definition av begreppet socio-kognition

Den troligtvis mest använda definitionen av begreppet socio-kognition menar Durkin (1995) är ”kognitionen av olika sociala fenomen” (s. 289). Utifrån denna definition har mycket ny forskning inom social- och utvecklingspsykologi försökt testa och utvidga kognitiva teorier genom att tillämpa dem på sociala områden. Piaget och hans efterföljare inom traditionell kognitiv utvecklingspsykologi var enligt Durkin (a.a.) primärt intresserade av barnets förståelse för fysiska och spatiotemporala förhållanden. Spatiotemporal kan förklaras som ”... utrymme och tid tillsammans, med både rumslig förlängning och tidsmässig varaktighet” (Wordwebonline, 2011). Värdefulla framsteg inom studiet av utvecklingsmässig social kognition har uppnåtts sedan forskare enligt Durkin (1995) börjat använda Piagets, eller andra liknande steg-sekvens modeller för att förklara hur barn resonerar kring människor, mellanmänskliga relationer, institutioner och samhällsstrukturer. Denna orientering kan kallas individuell socialkognition (Durkin, 1995, s. 289).

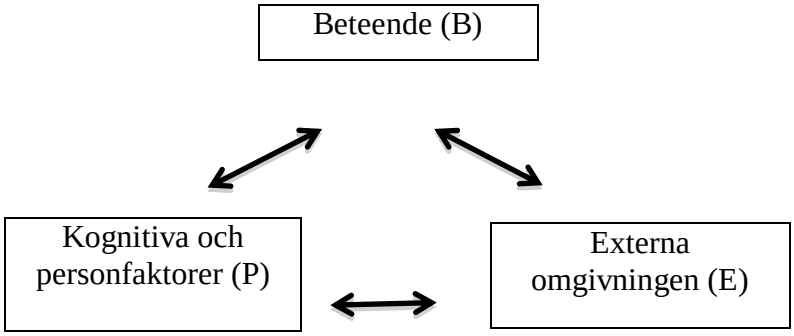
Författaren belyser även en mindre använd definition av socio-kognition där kognition ses som en produkt av social interaktion. Denna uttolkning har varit i fokus för mycket insiktsfull forskning, särskilt inom Europeisk utvecklings-socialpsykologi. Inom detta arbete söker man finna förklaringar till hur involverande med andra människor (vuxna eller kamrater) påverkar, främjar och styr utvecklingen av kognitiva förmågor. Riktningen ger mer radikala konsekvenser för socialpsykologi och för psykologin mer generellt eftersom den föreslår en

förskjutning av uppmärksamheten från den enskilda individen (som ofta ses som föremålet/objektet för utredningen av psykologer), och främjar istället begreppet kognitiv aktivitet som grundas i, eller i åtminstone påverkas av, interpersonella processer.

2.1.5 Social kognitiv teori

Den socialkognitiva teorin består av en sammanslagning av beteende, -kognitiva och sociala aspekter av lärande och utvecklades ursprungligen av Bandura, som i sin bok *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory* (1986) beskriver olika aspekter av den socialkognitiva teorin.

Holmberg (2007) refererar till Banduras (1986) triadiska reciprocitetsmodell (se figur 2.2). Modellen är triadisk eftersom den består av tre ingående delar och reciprok eftersom det råder en ömsesidig påverkan mellan de tre delarna. Enligt Holmberg hävdar Bandura (1986) att människan inte enbart är driven av inre krafter, heller inte enbart av yttre stimuli. Individens beteende (B) samspelar istället med både kognitiva och personfaktorer (P) och med den externa omgivningen (E) (Holmberg, 2007).



Figur 2.2. Ömsesidig påverkan mellan beteende, kognitiva och personfaktorer samt den externa omgivningen (Holmberg, 2007, s. 17).

Ormrod (2006, s. 330) listar huvudprinciperna för den social-kognitiva teorin:

- Människan lär genom att observera andra.
- Lärande är en intern process som kan, eller inte kan, återspeglas i beteendet.
- Människans beteende är målinriktat.
- Beteende är självstyrt (i motsats till den behavioristiska tanken att beteende bestäms av miljön).
- Förstärkning och bestraffning har oförutsägbara och indirekta effekter på både beteende och lärande

Sociokognitivister intresserar sig för att studera individers uppfattningar och förståelse för andra människor och deras handlingar, vilka ställs i relation till hur individen uppfattar och

förstår sig själv och sina egna handlingar, samt vilka handlingsstrategier individen utarbetar utifrån sina insikter (Giota, 2002).

I det tidiga utformandet av den sociala inlärningsteorin, som ligger till grund för den socialkognitiva teorin, betonade Bandura (1986) processen av den observationella inlärningen vilken kan förklaras med att en elevs beteenden förändras som resultat av att eleven observerar andras beteenden och de konsekvenser dessa medför. I teorin identifieras flera faktorer som avgör huruvida observerandet av andra personer påverkar beteendemässiga eller kognitiva förändringar. Faktorerna inkluderar elevens utvecklingsmässiga tillstånd, hans eller hennes uppfattning om den modellerande personens kompetens samt den mottagna responsen från densamma. Andra faktorer som Bandura (a.a.) menar påverkar elevens observationella inlärning är modellpersonens beteenden, eftersom dessa kan påverka elevens målsättning och self-efficacy (självеffektivitetsövertygelser).

Self-efficacy

Self-efficacy definieras som ”en persons tro om hans eller hennes förmåga och kapacitet att utföra en uppgift eller att ta itu med livets utmaningar” (Business Dictionary, 2011). Människans tro på sin egen förmåga fastställer hennes motivationsnivå vilken återspeglas i hur mycket arbete hon kommer att lägga ner på en uppgift och hur länge hon kommer att framhärda då hon stöter på hinder (Bandura, 1989).

Begreppet self-efficacy spelade en viktig roll under senare utvecklingen av den sociala inlärningsteorin och syftar på den studerandes tilltro till sin egen förmåga att utföra de modellerade beteendena. Teorin visar på att lärande sannolikt kommer att uppstå om det finns en nära identifikation mellan observatören och den modellerande personen och om observatören innehar en relativt hög grad av self-efficacy. Self-efficacy tros fungera som en viktig uppsättning proximala faktorer för människors motivation, affekter/känslolägen och handlingar som har inverkan på kommande handlingar genom motiverande, kognitiva och affektiva mellanliggande processer (Bandura, 1988). Identifieringen tillåter observatören att känna ett en-till-en samband med den person som imiteras och den imiterande personen kommer att vara mer benägen att uppnå dessa imitationer om hon känner att hon besitter förmågan att gå vidare med den imiterande handlingen (Bandura, 1988).

Människan behöver en kraftfull känsla av personlig effektivitet för att upprätthålla den ihärdiga ansträngning som krävs för att lyckas. Självtvivel kan uppkomma snabbt efter några fel eller motgångar. Det viktiga, menar Bandura (1989) är inte att svårigheter väcker tvivel

inom en, vilket är en naturlig omedelbar reaktion, utan hastigheten i återhämtningen av personens upplevda self-efficacy efter svårigheterna.

Det anses allmänt vedertaget, hävdar Bandura (1989), att missbedömningar leder till dysfunktion. Grov felräkning kan han förvisso hålla med om skapar problem, men optimistiska självbedömningar av sin egen kapacitet, som inte är orättmätigt skilda från vad som är möjligt, kan vara en fördel menar Bandura (1989). Sannfärdiga domar däremot, kan vara självbegränsande. När människor går vilse i sina självbedömningar, tenderar de att överskatta sin förmåga. Detta, menar Bandura (a.a., s. 1177) är "en fördel snarare än ett kognitivt misslyckande som ska utrotas". Om self-efficacy-övertygelser alltid endast skulle återspegla vad människor kan göra rutinmässigt skulle de sällan misslyckas men de skulle inte heller bemöda sig den extra ansträngning som krävs för att överträffa sina ordinarie föreställningar (Bandura, 1989).

Vidare hävdar Bandura (a.a) att människors tro på deras egen förmåga påverkar hur mycket stress och depression de upplever i hotfulla eller krävande situationer, såväl som deras motivation. Sådana känslomässiga reaktioner kan påverka insatser både direkt och indirekt genom att ändra tänkandets karaktär och förlopp. Människor som tror att de kan utöva kontroll över potentiella hot frammanar inte ängsliga kognitioner och störs därför inte av de möjliga farorna. Människor som däremot inte tror att de kan hantera potentiella hot drabbas av hög stress och ångestupphetsning. De tenderar att älta sina brister och ser många aspekter av sin omgivning som farofyllda.

Självreglerande motivation

Motivation är självreglerande genom att människan innehar såväl proaktiva som återkopplingsmekanismer. Människor motiverar initialt sig själva genom proaktiv kontroll då de försätter sig i utmanande lägen vilka skapar ett tillstånd av obalans. Därefter mobiliserar individen sina insatser på grundval av föregripande uppskattning av vad det skulle krävas för att upplösa diskrepansen. Feedbackkontroll kommer in som efterföljande justeringar av de ansträngningar som krävs för att uppnå det önskade resultatet (Bandura, 1989, s. 1180). Det är alltså den upplevda skiljaktigheten mellan den egna prestationen och ens egen inre standard som utlöser åtgärder för att minska inkongruensen (a.a., s. 1179).

Vikten av att vara förutseende

Mänsklig anpassning och överlevnad är alltmer beroende av individens styrka att kunna vara förutseende för att åsidosätta en omedelbar feedbackkontroll av sina handlingar, menar Bandura (1989). Förmågan att kunna sluta sig till framtida konsekvenser utifrån redan kända

fakta ger människor möjlighet att vidta korrigerande åtgärder för att undvika katastrofala framtider. Det är det expanderade tidsperspektivet och symboliserandet av framtiden genom ens sätt att tänka, som ökar förutsättningarna för människans överlevnad. Hade människor styrts enbart av omedelbara konsekvenser, skulle de för länge sedan förstört större delen av det ekologiska understödet i livet. Förtänksamhet räddar oss ofta från farorna med att sakna perspektiv (a.a., s. 1181).

2.1.6 Motiverande systemteori – MST

Motiverande systemteori är en omfattande teori kring motivation som rör allt mänskligt beteende och inte enbart elevers skolprestationer. Teorin som utarbetats av Ford (1992) omfattar både biologiska, sociala och miljömässiga kontexter vilka är avgörande för en individs utveckling.(Schunk, Pintrich & Meece, 2010). Ford (1992) beskriver MST som en integrativ teori som försöker organisera varierande motiverande konstruktioner från olika teorier till en och samma modell. MST är förenlig med de existerande teorierna om motivation. I MST definieras motivation som det organiserade mönster som bildas av människans egna personliga mål, av processer som stimulerar känslorna samt av hennes egna uppfattningar om de egna möjligheterna att påverka (Ford, 1992, s. 72f, 284).

Enbart motivation är dock inte tillräckligt för att en individ ska fungera optimalt. Det krävs också att personen besitter kunskap och skicklighet, att han eller hon befinner sig i en mottaglig miljö samt har en biologiskt stödjande funktion. Ford (a.a., s. 69) presenterar en matematisk formell som försök att representera hur en person fungerar effektivt i ett sammanhang.

Achievment or competence = (Motivation X Skill)/Biology X Responsive environment

Formeln antyder att det faktiska uppnåendet och kompetensen är ett resultat av en motiverad, skicklig och biologiskt kapabel person i interaktion med en responsiv omgivning (a.a., s. 70). Färdigheterna (skills) representerar de olika kognitiva och informationsbehandlande funktionerna och de aktuella beteenden som krävs för ett kompetent och lämpligt agerande. Biologi definieras i termer av personens fysiska och biologiska funktioner som kan förbättra eller begränsa individens prestationer medan responsiv/lyhörd omgivning syftar på de olika kontexter individen rör sig i (hem, skola, samhälle) och som tillhandahåller möjligheter till utveckling (Schunk et. al., 2010). Om elever inte erbjuds en lyhörd skolmiljö kommer de, även om de är motiverade, har nödvändiga kognitiva förutsättningar och inga fysiska

begränsningar, inte att prestera så bra som de skulle kunnat göra i en mer responsiv miljö (a.a., s. 175).

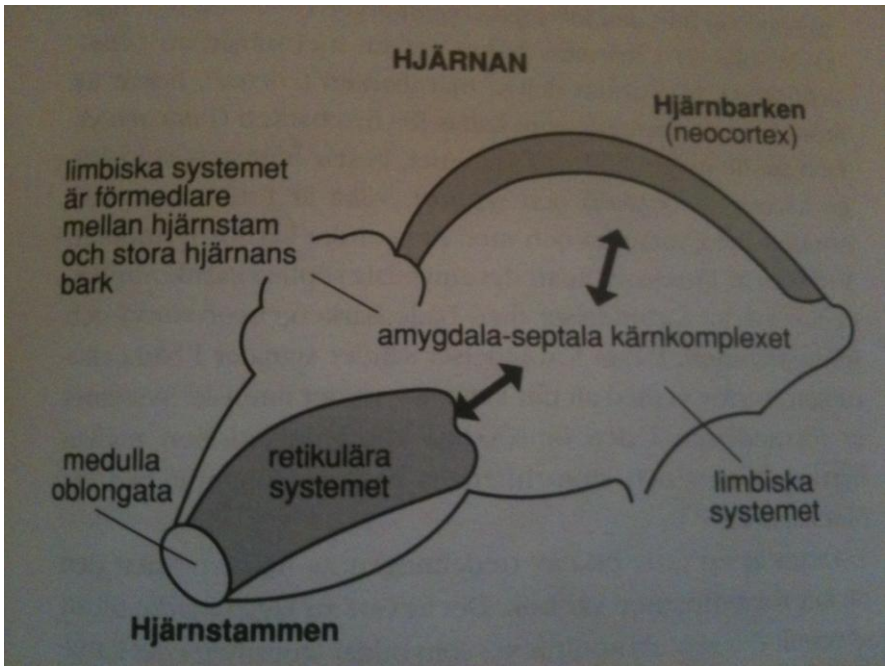
Ford (1992) hävdar att motivation är ett psykologiskt, framtidsorienterat, förutseende och värderande fenomen, snarare än ett instrumentellt. Schunk et al., (2010) beskriver det som att motivation förser individen med energi och riktning mot framtidsorienterade funktioner och beteenden samt en värdering av dessa beteenden beträffande om man beslutar sig för att fortsätta eller lägga ner, medan andra kognitiva och beteendemässiga komponenter tillhandahåller medel för åtgärder (de instrumentella funktioner vilka representeras av skills i nedanstående formel). De tre huvudkomponenterna för motivation är följande:

Mål X Känslor X Självеffektivitetsövertygelser

Multiplikationstecknen mellan de olika delarna i formeln betonar delarnas ömsesidiga beroende (Ford, 1992, s. 78). Mål, emotioner och personliga övertygelser interagerar för att avgöra motivationens vara eller icke vara. Formeln antyder att om någon av dessa tre komponenter saknas kommer individen inte att vara motiverad i den aktuella situationen. Detta innebär att om personen inte har ett mål i sikte, upplever ett negativt och hämmande känsloläge, eller har låg tilltro till sin egen förmåga, kommer motivationen att vara låg och beteendena kommer sannolikt att upphöra/avslutas.

2.1.7 Limbiska systemets betydelse för motivation

Bergström (1995) delar in hjärnans funktionssätt utifrån tre delar; stamdel, barkdel och det limbiska systemet. Det limbiska systemet är ett område i mellanhjärnan som ofta förknippas med känslor, själen, psyket och personligheten hos en individ (Maltén 2002). Amygdala och septum utgör enligt Bergström (1995) två viktiga kärnor i det limbiska systemet som är funktionellt förbundna med varandra. Det amygdala-septala kärnkomplexet (se figur 2.3) har stark förbindelse med hjärnbarken (neocortex) och hjärnstammen. Anslutningarna/förbindelserna sänder signaler i båda riktningarna och därför kan det limbiska systemet sägas vara förmedlaren i den inbördes ömsesidiga kommunikation som sker mellan hjärnstam och hjärnbark. Författaren förklarar vidare att det limbiska systemet inverkar på en individs beteende genom att det bestämmer nyanser i personens emotioner i hennes göranden. Systemet är också aktivt vid minnesfunktioner och inlärning samtidigt som det spelar en avgörande roll för negativa och positiva attityder i individens mentala status.



Figur 2.3. Limbiska systemet (Bergström, 1995, s. 17)

2.1.8 Flow

Csikszentmihalyi (2008) beskriver optimala upplevelser då människor känner verklig glädje och befinner sig i så djup koncentration att de blir totalt fängslade av aktiviteten. Detta tillstånd benämns som flow och kännetecknas av harmoni, att individen känner sig stark, är uppmärksam, har kontroll och utnyttjar hela sin förmåga. Att både tid och känslomässiga problem försvinner är en vanlig känsla hos människor som befinner sig i flow. Man ägnar sig åt aktiviteten för sin för sin egen skull.

Csikszentmihalyi (a.a.) menar att alla våra upplevelser, oavsett vilken känsla de ger oss, lagras i hjärnan som information. Genom att kontrollera informationen kan människan ta kontroll och bestämma över sitt liv. Vidare belyses ordning i medvetandet som en viktig del i att skapa gynnsamma möjligheter för inre upplevelse.

2.2 Begreppsdefinition

Motivation är ett stort och komplext begrepp. Vi har här försökt avgränsa dess betydelse för vårt arbete.

2.2.1 Motivation

Termen motivation härrör ur det latinska verbet movere, vilket betyder att vara i rörelse eller förflytta. Motivation kräver därmed aktivitet, fysisk eller mental (Schunk et. al., 2010). Nationalencyklopedin (2011a) definierar motivation såsom ”de faktorer hos individen som väcker, formar och riktar beteendet mot olika mål”.

En viktig utgångspunkt i Jenners (2004) tankar om motivation är att motivation ”… inte är en egenskap hos individen, utan en följd av de erfarenheter man gjort och det bemötande man får” (a.a., s. 9). Motivationen hos eleven påverkas alltså av individens personlighet, värderingar och erfarenheter, men även av den sociala omgivningens struktur med olika relationer, roller och förväntningar (a.a).

Jenner (2004) fångar tre faktorer som samspelar när det kommer till att skapa motivation.

1. ”… motivation som en inre faktor […] något sätter igång beteendet eller handlandet” (s. 41). En drivkraft skapar motivation till olika aktiviteter.
2. Individen har mål och riktar sitt handlande mot målet. Målen kan vara både yttre till exempel, betyg eller status, eller inre karaktär exempelvis glädje och stolthet.
3. ”… en växelverkan mellan personens drivkraft och målen, som sammanhänger med personens självförtroende och om målen uppnås eller inte” (s. 42).

2.3 Motivationsformer

Människan kan motiveras på olika sätt och dessa påverkar vilket uttryck motivationen tar. Här beskriver vi inre och yttre motivation, samt vad som är utmärkande för en latent eller manifest motiverad individ.

2.3.1 Inre motivation

Människor väljer ofta att investera sin tid i verksamheter utan synbar belöning. Orsaken till detta är individens förmåga att känna inre motivation. Inre motivation kan definieras som ett personligt engagemang i handlingar för sin egen skull, där den konkreta belöningen utgörs av nöje, lärande, tillfredsställelse, intresse och/eller utmaningar (Schunk et al, 2010).

Även Imsen (2000) menar att det finns en inre drivkraft hos människan som gör att hon ägnar sig åt en viss aktivitet. Författaren hävdar att intresset för saken, innehållet eller handlingen gör att aktiviteten och lärandet fortsätter och hålls levande. Den inre motivationen drivs av glädje och meningsfullhet. Gärdenfors (2010a) betonar att det är aktiviteten i sig som ger känslan av tillfredsställelse. Den inre motivationen leder till nyfikenhet, iver, intresse och koncentration.

Schunk et. al. (2010) refererar till Lepper & Hodell (1989) som talar om fyra källor till inre motivation vilka utgörs av utmaning, nyfikenhet, kontroll och fantasi.

2.3.2 Yttre motivation

Gärdenfors (2010a) beskriver att den yttre motivationen skapas när det man gör leder till något annat som är av betydelse, som inte är direkt relaterat till aktiviteten.

Både Alderman (1999) och Imsen (2000) hävdar att den yttre motivationen skapas när den inre drivkraften ersätts av något utifrån som påverkar och får individen att handla. Detta leder till att individen deltar i en aktivitet med hopp om att få en belöning, exempelvis bra betyg, beröm, fri lek, godis eller liknande när hon är klar med aktiviteten eller har uppnått ett visst lärande. Alderman (1999) hävdar att också försök att undvika straff kan betraktas som en form av yttre motivation. Även Gärdenfors (2010a) belyser detta och beskriver att det tidigare var vanligare att använda hot och olika slags straff för att få individen att handla. Gärdenfors (a.a.) varnar för att den yttre motivationen kan hämma och missgynna den inre.

Aktuell forskning (Schunk et. al., 2010) om elevers yttre motivation visar att yttre faktorer såsom belöningar, beröm från lärare, deadlines, påtvingade mål och utvärderingar av elevers sociala förmågor riskerar att verka negativt på elevers inre motivation. Också Giota (2002) och Gärdenfors (2010a) för ett liknande resonemang, då de beskriver att den inre motivationen förväntas minska när elever erbjuds yttre belöningar på skoluppgifter som de redan finner intressanta och tycker om. När själva belöningen inte längre ges kommer de elever som har varit motiverade att arbeta med olika uppgifter i skolan på grund av belöningen att tappa sin källa till motivation samtidigt som deras inre motivation för skolarbetet inte finns kvar. Dessa elever blir då passiva och får svårt att engagera sig i skolarbetet.

2.3.3 Samverkan mellan inre och yttre motivation

Likheterna mellan inre och yttre motivation är enligt Imsen (2000) att de båda utgörs av ”… en lustbetonad erfarenhet och förväntan, antingen det är inre glädje med något man gör eller hopp om framtida belöning som är källan till aktiviteten” (s. 278). Gärdenfors (2010a) beskriver yttre motivation som något nödvändigt, men poängterar att man måste uppmärksamma och fokusera på den inre motivationen eftersom den är ledande för lärande och förståelse. Också Jenner (2004) för ett resonemang om att yttre och inre mål leder till olika sorts lärande. Om fokus läggs på yttre mål såsom höga betyg kommer elevens beteende att vara fokuserat mot pluggandet, vilket kan leda till att andra väsentliga kunskaper däribland djupare förståelse och aha-upplevelser hamnar i bakgrunden.

2.3.4 Latent och manifest motivation

Hos en manifest motiverad person har de konstruktiva krafterna övertaget over de destruktiva. Personen är i god kontakt med sitt inre, upplever sig ha valmöjligheter och besitter handlingskraft (Revstedt, 2002). Ordet manifest kommer ur det grekiska ordet manifestus och betyder påtaglig, framträdande, observerbar, direkt, uppenbar (Walter, 2008).

Latent motiverade/omotiverade människor upplever det motsatta, att de destruktiva krafterna har övertaget (Revstedt, 2002). Enligt Nationalencyklopedin (2011b) betyder ordet latent dold, slumrande, dröjande, för tillfället omöjlig att observera. Personen är antingen omedveten om, eller upplever inte, att det finns flera konstruktiva alternativ som är möjliga. En latent motiverad person saknar tillräcklig kontakt med sin inre positiva kärna, så att den kan vägleda personen till att kunna se möjligheter och ta beslut (Revstedt, 2002).

2.4 Styrdokument

Utifrån skolans värdegrund och uppdrag (Lgr11) ska skolan präglas av en god miljö för utveckling och lärande.

> Eleven ska i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete. Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära. Skolan verkar i en omgivning med många kunskapskällor. Strävan ska vara att skapa de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling. Personlig trygghet och självkänsla grundläggs i hemmet, men även skolan har en viktig roll. Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter (Lgr, s. 10).

Skolan ska följaktligen sträva efter att ge eleverna trygghet, vilja och lust att lära. Därmed har lärare ett stort ansvar för att skapa den motivation hos eleverna som är grundläggande för att progressivt tänkande och kunskapsutveckling ska realiseras och lärandets glädje ska få ta plats hos varje individ.

2.5 Faktorer

Då motivation har att göra med inre kognitiva processer såväl som beteenden och yttre påverkan från omgivningen säger det sig självt att det är en mängd variabler som spelar in när det kommer till att känna sig motiverad. Här belyser vi ett urval av de faktorer som är av betydande karaktär för skolans arbete med att motivera eleven.

2.5.1 Utmanande aktiviteter

Aktiviteter som utmanar eleven bör vara intermedierande (mellanliggande) när det kommer till svårhetsgrad. Allteftersom eleverna utvecklar sina förmågor behöver svårighetsgraden bli justerad för att den intermedierande nivån ska kunna bibehållas. Då utmanande mål förmedlas till eleven och förverkligas, leder det till att eleven blir mer kompetent och får en stärkt tilltro till sin egen förmåga (Schunk et. al., 2010). Också Jenner (2004) betonar att uppgifterna ska vara utmanande för att undervisningen ska upplevas som meningsfull, vilket kan leda till att varje elev upptäcker och använder sina förmågor och kunskaper. Detta blir möjligt om uppgifterna är anpassade efter eleven och möjliggör för framgång. Allt för svåra eller för lätta uppgifter leder till att intresset försvinner. Författaren lyfter också i sitt resonemang att

pedagogen kan låta eleven vara med och välja mål, men också att pedagogen ser arbetet från elevens perspektiv för att kunna välja ut för denne utmanande och intressanta uppgifter, samt erbjuder valmöjligheter för att öka motivationen hos eleven.

Gärdenfors (2010a) talar om att ge eleverna uppdrag som ska lösas, och liknar dessa vid de problem som eleverna stöter på i datorspelens värld. Eleverna utmanas också genom att de får prova att lösa konkreta och praktiska problem, innan teorierna för det nya kunskapsområdet lyfts fram och presenteras. Elevernas vilja att förstå väcks när de får pröva på egen hand och använda sina erfarenheter och kunskaper för att lösa en uppgift. De blir samtidigt motiverade att vilja ta del av teorierna för att förstå innehållet. I skapandet av uppdrag och problem behöver läraren vara medveten om individernas kunskaper, erfarenheter och sätt att lära för att problemen ska vara lagom utmanande. Csikszentmihalyi (2008) menar att människan, när hon tar kontroll över sitt liv, kan försätta sig själv i utmanande situationer och välja uppgifter som är anpassade efter hennes egen förmåga.

2.5.2 Nyfikenhet

Schunk et. al. (2010) hänvisar till Lepper & Hodell (1989) vilka hävdar att nyfikenhet framkallas av aktiviteter som ger ny information och/eller nya idéer vilka avviker från elevens nuvarande kunskap och föreställningar, och som framstår som förvånande eller oförenliga med dessa. Sådana missförhållanden driver eleven att söka information och lösa diskrepansen. Precis som med utmaningar, så är de måttliga skillnaderna mest effektiva för nyfikenheten eftersom de är lätta att införliva i en individs mentala ramverk medan stora skiljaktigheter, å andra sidan, riskerar att snabbt reduceras och förbises (Schunk et. al., 2010).

Jenner (2004) betonar vikten av att utgå från elevens perspektiv, för att på så sätt kunna stimulera elevens kreativitet, intressen och upptäckarglädje.

2.5.3 Kontroll

Gärdenfors (2010a) betonar att elever måste få uppleva att de har kontroll över sitt lärande och den verksamhet de deltar i. Om eleverna inte har kontroll blir de lätt uttråkade. Csikszentmihalyi (2008) påtalar att om eleven ges chans att styra sitt medvetande, påverkas valen utifrån dennes ansträngning och kreativitet. Om eleven lär sig att hantera sina upplevelser och kontrollera sitt medvetande kan livskvaliteten höjas. Schunk et. al. (2010) har liknande tankar och menar att kontroll handlar om att som pedagog erbjuda aktiviteter där eleven får känna att hon själv styr sin inlärning. Eleven behöver också ges möjlighet att välja mellan olika aktiviteter och få uppleva att hon ges reellt inflytande i verksamheten. Elever kommer inte att vara motiverade att engagera sig i aktiviteter då de tror att deras handlingar

har föga påverkan på förändringar i skolvardagen. I Thors (2010) artikel betonas delaktighet för att eleverna ska behålla motivationen. Också Haagensen (2007) belyser att delaktighet i skolarbete samt möjlighet att påverka undervisningens innehåll och därmed sitt eget lärande, är viktigt i skapandet av motivation. Upplevelsen av undervisningen stämmer då överrens med elevens förväntningar och intressen. Peterson, Maier & Seligman (1995) menar att den upplevda bristen på kontroll är associerad med inlärd hjälplöshet. Inlärd hjälplöshet är en term inom psykologin och modellen för inlärd hjälplöshet antar att individer söker kausala förklaringar av händelser och att dessa orsaksförklaringar och de dimensioner som ligger bakom dem påverkar förväntningar om framtida händelser.

Elevers motivation kan höjas av lärare som stödjer deras autonomi och självbestämmande (Haagensen, 2007). Bergström (2010) menar att elever behöver känna frihet att välja den kunskap han eller hon önskar och behandla den utifrån sig själv, för att den kreativa förmågan ska stärkas. Mer än nödvändigt mycket ordning och ett alltför starkt kunskapstryck i skolan hämmar kreativiteten och uppkomsten av nya idéer. Även Jenner (2004) betonar att läraren måste erbjuda eleven möjlighet att göra fler val.

2.5.4 Lek och fiktion

Bergström (2010) förklarar ur ett systemteoretiskt perspektiv att ett ”kreativt virrvarr” öppnar de högre och mera ordnade hjärncentren vilka förblir slutna utan denna införsel av kaos. Vidare poängterar han att skolan måste vara ett öppet system som inte eliminerar barnens eldhåg och begeistring som de upplever i deras fria lek. Författaren påstår att vi som lärare måste upphöra med att ensidigt fylla på kunskap, data och information i skolan för att den kreativa barnhjärnan ska kunna utvecklas optimalt. De entusiastiska och initiativrika tillstånd som är speciellt påtagliga hos yngre barn under deras lek måste få ta plats också i skolan.

Enligt Schunk et. al. (2010) kan den inre motivationen främjas genom verksamheter där eleven involveras i fantasifulla aktiviteter och där simuleringar och spel försätter dem i situationer som inte existerar i verkligheten. Genom att identifiera sig med fiktiva karaktärer och genom lekfulla inslag i undervisningen kan mening ges åt aktiviteter som vanligtvis upplevs som tråkiga.

Gärdenfors (2010a) beskriver leken som ett naturligt sätt att lära. Han betonar att lusten att leka skapas inifrån individen och att belöningen är själva leken i sig. Genom att skapa lekfulla lärandesituationer kan lärandet ske på elevens nivå. Även i Thors (2010) artikel påtalas vikten av att eleven får leka, känna sig fram, prova och utforska på egen hand för att på så vis väcka intresset.

2.5.5 Vilja, känslor och affekter

Traditionellt har skolan, enligt Maltén (2002), ensidigt fokuserat intellekt, förnuft och logik medan man i dagens förnyande undervisning blir alltmer medveten om betydelsen av elevens sociala och emotionella upplevelser vid inlärning. Lärare av idag behöver lära sig att samspela med det limbiska systemet och dess viktiga funktioner såsom att stimulera motivation, nyfikenhet, uppmärksamhet och koncentration. Glädje behöver ges plats i lärandeprocessen eftersom vi inte lär oss utan någon lust. Pedagoger behöver också verka för elevens känslomässiga balans och trygghet eftersom upplevelser av ängslan, oro och stress inom eleven banar väg för inlärnings- och koncentrationssvårigheter (a.a.).

Affekter utgör den primärt motiverande kraften (se figur 2.4). De är huvudsakligen relationsinriktade och föds i relationer, eller då vi i tanken relaterar till en för oss speciell person. Vi kombinerar de nio grundaffekterna på individuella sätt och för att förstå bakgrunden till en persons beteenden krävs att vi närmar oss individens personliga historiska referenser och erfarenheter (Adler & Adler, 2006).

Positiva affekter	1. Intresse - upphetsning 2. Förnöjelse - glädje
Neutrala affekter	3. Förvåning - överraskning
Negativa affekter	4. Vrede – raseri 5. Fruktan – skräck 6. Kval – pina 7. Skam 8. Avsky 9. Avsmak

Figur 2.4. Silvan Tomkins modell av människans nio grundaffekter, enligt Nathansons (1992, s. 136)

En person med inlärningssvårigheter har inte sällan fastnat i negativa affekter såsom kval-pina och skam vilka hindrar lusten att vilja lära. Vid gynnsamma inlärningsstunder har istället positiva affekter som glädje och intresse tagit plats och vi känner stolthet över det vi lär oss och presterar (a.a.). Anledningen till varför antalet negativa affekter överstiger de positiva, tros ur ett evolutionsperspektiv ha att göra med hur vårt överlevnadsbehov sett ut (Adler & Adler, 2006).

Utifrån detta blir det också intressant att lyfta Gärdenfors (2010a) tankar om att undervisningen måste ta sin utgångspunkt i elevernas intressen och emotioner. Han hävdar att nya kunskapsområden måste anknytas till elevernas intressen, för att möjliggöra för eleverna att bli emotionellt engagerade och därmed mer motiverade.

Vårt nervsystem delas vanligen in i en somatisk och en autonom del. Det autonoma nervsystemet upprätthålls oberoende av viljan. Hit hör basala funktioner såsom andning, blodomlopp, körtlar och inre organs verksamhet (Adler & Adler, 2006). Det somatiska nervsystemet däremot, är beroende av vår vilja. Detta nervsystem behandlar impulser från sinnesorganen och styr aktiviteten i skelettmusklerna. Vilja beskrivs vanligen som en medveten mental styrning av tänkande och handling. Enligt författarna är vår vilja betydelsefull när vi planerar för framtida mål. Tillsammans med känslor spelar viljan en avgörande roll för vår motivation till att lära och utvecklas. När våra känslor inte är i balans upplever vi ofta hinder i vårt lärande.

2.5.6 Lärarens förhållningssätt

Giota (2002) betonar att läraren måste inta ett elevperspektiv för att kunna anpassa skolans miljö och pedagogik efter alla elever. Detta kräver att läraren visar respekt för varje elev och dennes behov. Det innebär också att man måste lära känna varje elev för att upptäcka dess styrkor, kompetenser och kunskaper. Författaren påstår att intresset för elevens samtliga förmågor, och att ha dessa som utgångspunkt, möjliggör för upptäckten att starkare områden utjämnar och väger upp för mindre starka områden.

Ytterligare ett perspektiv som Giota (a.a.) betonar för att eleverna ska behålla lusten att lära är att läraren ser och tar hänsyn till elevens hela livssituation. När eleven kommer till skolan är hon fortfarande en människa, med ett liv utanför skolan, och man måste som pedagog se eleven i det större sammanhang hon är en del av. Pedagogen behöver kunna se skolan och världen ur elevens perspektiv vilket kräver att läraren kan möta eleven som den verkligen är, alltså en likvärdig, kompetent medmänniska med förmågor. Med andra ord, en person som tänker fullständiga, mogna och relevanta tankar om sig själv såväl som om lärarna och om skolan och dess målsättning med eleverna. Eleven har dessutom enligt författaren kapacitet att förmedla sina tankar till andra.

Giota (a.a.) menar vidare att pedagogens förståelse för, och kunskaper om elevens inre värld är nödvändiga för att kunna möta eleven på den plats där denne befinner sig. Vilka krav och förväntningar som läraren har på eleven kommer också att påverka elevens motivation. Kraven kan även påverka hur väl läraren kan komma att nå elevens inre värld och verklighet. Samtidigt belyser Giota (2002) svårigheten med att förstå elevens tankar, eftersom eleven inte kan (saknar ord och språk) eller vill beskriva sin värld. Läraren innehar också ett annat perspektiv, vilket kan göra att lärarens antaganden trots allt inte stämmer överrens med

elevens synsätt. Även Jenner (2004) belyser vikten av att gå utanför sitt eget perspektiv och se världen med elevens ögon.

Jenner (a.a., s. 10) beskriver den så kallade Pygmalioneffekten, vilken innebär att ”… positiva förväntningar leder till goda resultat, negativa förväntningar till dåliga resultat” (s. 10). Med Pygmalioneffekten i åtanke blir det också tydligt att lärarens förväntningar speglar sig i elevens beteenden. Elever som läraren ser på med positiva förväntningar tenderar att förhålla sig mer aktiva. De får mer beröm av läraren och ges längre betänketid och annan hjälp om de inte kan svaret på någon fråga. Eftersom eleverna får mer tid och hjälp av läraren, lyckas de ofta med sina uppgifter vilket gör att lärarens förväntningar bekräftas. Som kontrast till detta kan elever med låga förväntningar ses, vilka befinner sig i periferin och inte ges samma chanser vilket leder till att de presterar sämre och lärarens låga förväntningar stärks (Jenner, 2004). I samband med detta kan vi också förstå Haagensens (2007) resonemang om att läraren genom sitt beteende kan gynna eller missgynna elevernas motivation. Jenner (2004) vidareutvecklar tanken och menar att också pedagogen måste vara motiverad och tro på sig själv. Pedagogens egen motivationsnivå kommer att reflekteras och synas i elevens motivation och beteende. En pedagog som är engagerad, intresserad och entusiastisk har lättare för att inspirera andra, medan en trött och oberörd pedagog förstärker individens redan negativa förväntningar. Också i Thors (2010) artikel påtalas glädjen som en förutsättning för lärande, och en lärare som har roligt och trivs med sitt jobb, överför dessa positiva känslor till eleverna.

En viktig utgångspunkt i Jenners (2004) tankar om motivation är att motivation ”… inte är en egenskap hos individen, utan en följd av de erfarenheter man gjort och det bemötande man får” (s. 9). Det är i mötet mellan människor som motivationen kan skapas och bevaras. I den asymmetriska relation som uppstår mellan elev och lärare, blir läraren därmed enligt Jenner (a.a.) skyldig att vara respektfull mot eleven och ha positiva förväntningar om varje barn. I Thors (2010) artikel lyfts önskan om ett tillåtande klimat och hållbara relationer mellan lärare och elev fram. Också Jenner (2004) strävar efter att läraren visar öppenhet och engagemang för att bidra till att höja elevernas motivation.

Gärdenfors (2010b) beskriver ett tydligt samband mellan förståelse och motivation. Han urskiljer i sin artikel tre faktorer som essentiella för att som lärare kunna hjälpa en elev att upptäcka relevanta mönster och därmed skapa verklig förståelse. Det handlar först och främst om att läraren i grunden behärskar sitt kunskapsområde för att denne ska kunna urskilja de mönster som är viktigast för eleven att förstå. Enligt variationsteorin (Holmqvist, 2006) är lärarens roll att skapa möjligheter för eleven att fokusera olika aspekter av ett lärandeobjekt.

Variation, urskiljning och samtidighet belyses för att underlätta att eleverna upptäcker lärandeobjektets kritiska aspekter, det vill säga det som eleven ännu inte kan. Detta kräver att läraren är medveten om vad som ska läras och vad som kan vara svårt med det. Den andra faktorn Gärdenfors (2010b) talar om utgörs av i vilken ordning materialet bör presenteras för att underlätta för eleven att se de väsentliga mönstren medan den tredje faktorn har att göra med vikten av att läraren har goda insikter i elevers missuppfattningar och andra hinder som eleven råkar ut för, för att vara behjälplig eleven att lyckas komma runt dessa.

2.5.7 Feedback

Haagensen (2007) understryker vikten av att läraren ger feedback till eleven angående dennes prestation. På liknande sätt menar Thors (2010) att elever vill ha återkoppling från läraren, för att bli medvetna om hur deras lärandeprocesser ser ut och var de befinner sig i förhållande till målen. Schunk et. al (2010) skiljer mellan fyra typer av feedback. Performance feedback handlar om detaljer och noggrannheter i elevens arbete och innefattar korrigerande information från läraren, samt givandet av bekräftande feedback eftersom det indikerar till eleven att han/hon är kompetent och är kapabel till vidare inlärning.

En annan typ av feedback är motiverande feedback. Lärare ger ofta elever återkoppling för att motivera, snarare än för att informera om riktigheten i elevens svar, menar författarna. En typ av motiverande feedback lärare använder sig av, är då de ger jämförande information om andra studenters resurser och kapaciteter; ”Titta så dukig Kalle är, försök arbeta lite mer som honom”. En annan vanlig typ av motiverande feedback är av övertygande art och kan ta form genom uttalanden ifrån läraren såsom ”Jag vet att du klarar det, fortsätt med ditt goda arbete”. Denna positiva, övertygande feedback skapar också känslor av self-efficacy (a.a.). Effekterna av jämförande och övertygande feedback är dock generellt svagare än de som beror på elevens faktiska skolprestationer.

Attribuerande, tillskrivande, feedback utgör den tredje typen av feedback. Denna form av feedback länkar elevens resultat med ett eller flera attribut (upplevda orsaker till utfall) i ett försök att underlätta elevens motivation. En del elever som upplever svårigheter i ett tidigt skede av sitt lärande tillskriver svårigheterna som orsakade av deras låga förmåga. Elever som tror att de saknar förmåga arbetar inte sällan utifrån en slapp attityd och ger lättvindligt upp. Dessa negativa motivationseffekter hämmar lärandet (Schunk et. al 2010). Betydelsen av elevens bemödanden och ansträngningar har fått särskild uppmärksamhet. Om eleverna tror att deras tidigare misslyckanden beror på egen låg förmåga, anstränger de sig inte för att lyckas i framtiden. Om de däremot attribuerar sina misslyckanden på sin låga ansträngning

kan de enligt författarna komma att arbeta hårdare, eftersom ansträngning är kontrollerbart. Eleven kan då tänka att större ansträngning kommer att leda till bättre resultat (a.a.).

Den fjärde typen av feedback, strategy feedback, har att göra med hur läraren informerar eleven om hur väl han eller hon tillämpar en viss strategi, och hur användningen av strategin kommer att förbättra elevens resultat (Pressley, Woloshyn, Lysynchuk, Wood, & Willoughby 1990, se Schunk et.al, 2010). Lärare som förser sina elever med feedback kring strategier hjälper eleverna att alstra tron att de lär sig en användbar strategi vilket kan höja deras self-efficacy och samtidigt motivera dem till att fortsätta tillämpa strategin (Schunk et al., 2010). Att lära elever en strategi garanterar visserligen inte att de kommer att använda den. Misslyckande i användningen av en strategi kan resultera i tron att strategin, även om den är brukbar, inte ses som lika viktig som andra faktorer såsom tillgänglig tid eller förbrukad ansträngning.

Typ av feedback	**Beskrivning**	**Exempel**
Performance (prestationsorienterande)	Ger information om riktigheten och noggrannheten i arbetet. Kan innehålla korrigerande information.	"Det är korrekt" "Den första delen är rätt men du behöver flytta ner nästa siffra"
Motivational (motiverande)	Ger information om framsteg och kompetens, kan omfatta sociala jämförelser och övertalningar.	"Du har blivit mycket bättre på detta. Du gör ett bra jobb. Jag vet att du klarar detta".
Attributional (tillskrivande)	Sammanbinder elevens prestationer med en eller flera tillskrivningar (attributions).	"Du är bra på detta". "Du har jobbat hårt och du gör mycket bra ifrån dig"
Strategy (strategisk)	Informerar eleven om hur väl han/hon tillämpar en strategi och om hur användningen av strategin förbättrar elevens arbete.	"Du gjorde rätt eftersom du använde stegen i rätt ordning". "Femstegsmetoden hjälper dig att göra bättre ifrån dig".

Figur 2.5. Teacher feedback (Schunk et al., 2010 s. 308). Fri översättning.

2.5.8 Elevens självkänsla

Adler & Adler (2006) menar att det är avgörande för vårt lärande att först utveckla och befästa en positiv självkänsla. Detta sker genom upprepade upplevelser av att lyckas. Jenner (2004) betonar starkt att läraren måste se varje elev som unik, att pedagogen förstår att ingen elev är likadan som en annan. Giota (2002) beskriver att elevens självkänsla och självbild skapas i mötet med andra och att den kan möjliggöra eller hindra fortsatt utveckling. Självkänslan påverkas alltså av förmågan att samspela med andra, men också av hur eleven presterar i skolan i förhållande till de förutsättningar som situationen ger.

I samband med motivationsarbetet använder Jenner (2004) begreppet misslyckandets sannolikhet. Enligt Jenner handlar det ”… om hur personen själv ser på sina möjligheter att lyckas” (a.a., s. 49). Författaren förklarar vidare; ”… att vi alla, när vi står inför viktiga val i livet, gör en form av vinst-förlust-kalkyl” (a.a., s. 49). Motivation handlar om mer än vilja och kräver att hänsyn tas till våra tankar om att nå framgång och undvika misslyckanden.

Som ansvarig pedagog måste man vara insatt i vad det innebär att misslyckas och hur detta kan påverka självkänslan negativt (Jenner, 2004). En elev med lågt självförtroende skyller misslyckanden på sin otillräckliga förmåga och påstår att de är orsakade av henne själv, medan framgång ses som tur och bestäms av yttre faktorer som är oberoende av eleven. Om man ser sin egen bristande förmåga som orsak till den uteblivna framgången, missar man också möjligheterna att se sin fulla kompetens.

Ytterligare ett perspektiv gällande sambandet mellan motivation och självkänsla intar Haagensens (2007) som menar att en positiv gruppsammanhållning är viktig för lärandet. I en trygg och harmonisk grupp kan den enskilde individen stärka sin självkänsla och sitt självförtroende.

Gärdenfors (2010a) lyfter vikten av att arbeta med elevernas metakognition, för att på så sätt få eleverna att bli medvetna om sina styrkor och svagheter för att de ska kunna planera för framtida arbete. I samband med detta kan eleverna också stärkas av att få visa andra vad de kan och vad de har lärt sig vid en viss aktivitet eller om ett visst kunskapsområde.

2.5.9 Relevans och meningsfullhet

I dagens samhälle som utmärks av snabba förändringar och ett konstant flöde av ny information vill Bergström (2010) att nutidens västerländska kunskapsskola ska byta inriktning från katederundervisning, där eleverna inte ges tillfällen att reflektera över vad de anser om undervisningen, till utvecklandet av kreativa förmågor för att kunna hantera oväntade situationer.

> Hjärnforskningen visar nämligen att om hjärnan belastas med alltför stora mängder kunskap per tidsenhet kan inte denna kunskap behandlas effektivt. Detsamma gäller små mängder information. Det finns alltså en övre och en undre gräns för hjärnans ”kunskaps-tolerans”. Både monotoni och övertryck skadar hjärnans förmåga till kunskapsbehandling. Resultatet blir att koncentrationsförmåga, värderingsförmåga och kreativitet sjunker och att kunskapsfientlighet uppstår (Bergström, 2010, s. 44ff).

Jenner (2004) beskriver att undervisningen först bli meningsfull när den utgår ifrån den punkt eleven befinner sig på för tillfället. Pedagogen måste alltså intressera sig för och förstå elevens bakgrund och nuvarande situation. Författaren beskriver uppnåendets värde och menar att motivation uppstår när eleven söker efter svaret på frågan ”varför?”. Skolans arbete behöver därför ha tydliga kopplingar till livet utanför skolan. Genom att se individen i relation till hela hennes liv, kan ologiska tankar och beteenden ses ur ett annat ljus och lyftas på ett djupare plan. Om kunskaperna används i ett sammanhang, exempelvis praktisk matematik, blir det lättare för eleven att förstå varför detta är viktigt att lära sig.

Den rikaste formen för lärande, menar Gärdenfors (2010b), är den som leder till förståelse för det material eleven lär. Att enbart lära in fakta leder aldrig till fullständig förståelse av ett kunskapsområde. Det krävs att eleven tränger in i underliggande mönster för att skapa sig en förståelse för hur kunskapsområdet hänger samman. Skolans uppgift är inte enbart att skapa goda förutsättningar för kunskap, menar Gärdenfors (a.a.). Den förvärvade kunskapen ska också kunna sättas in i ett sammanhang. När förståelse skapats är det möjligt att applicera det man lärt sig till nya situationer och på nya problem vilket genererar en produktiv, och inte endast repetitiv kunskap. På så vis blir elever bättre rustade för framtida lärande. Även Haagensen (2007) beskriver att användandet av autentiska, verkliga aktiviteter, leder till en ökad förståelse om att kunskaperna och färdigheterna är relevanta i livet utanför skolan. Genom att få använda sin kompetens i verkliga livet ökar motivationen.

2.5.10 Mål

Giota (2002) menar att läraren ska ”försöka hitta en balans mellan elevernas egna syften att lära och de generella lärandemålen som de själva och skolan sätter upp för eleverna” (s. 283). För att bidra till elevens ökade motivation måste alltså elevens och lärarens mål befinna sig på samma nivå. Också Jenner (2004) påtalar att målen har stor betydelse för att eleven ska känna sig motiverad. Tillsammans med läraren väljer eleven realistiska mål, där också konkreta och kortsikta delmål sätts upp. Målen måste vara lockande och värda att kämpa för.

Jenners (a.a.) påpekar också att målen måste ses i relation till elevens upplevelse av vad som är möjligt just nu, vilket påminner om Giotas (2002) resonemang då hon betonar att elevens upplevelse av skolsituationen påverkar motivation och därmed också det kommande

lärandet i skolan. Jenner (2004) beskriver i följande schema hur elevens motivation påverkas av att lyckas nå målet eller ej.

	Målet uppnås	**Målet uppnås ej**
Modifiering	Målet är att tillgodose de fysiologiska behoven. När målet uppnåtts riktas intresset mot något annat.	Målet är att lyckas med en svår uppgift. För en person med lågt självförtroende leder detta till att ambitionsnivån sänks.
Förstärkning	Målet är att lyckas med en svår uppgift. Framgången sporrar till att ge sig i kast med svårare uppgifter.	Målet är att lyckas med en svår uppgift. För en person med starkt självförtroende leder misslyckandet till nya tag och en starkare satsning.

Figur 2.6. Exemplifiering av motivationsprocessens slutfas (Jenner, 2004, s. 43).

För att skapa ett tillstånd av flow är det enligt Csikszentmihalyi (2008) avgörande att kunna fokusera uppmärksamheten och den psykiska energin mot realistiska mål, samt att möjligheten att agera överrensstämmer med individens förmåga. Målet skapar ordning i medvetandet och får individen att fokusera intresset mot uppgiften och glömma allt annat. Författaren påstår att tillfällena då människan strävar efter att nå sitt mål och lyckas hantera utmaningen är de mest angenäma stunderna i livet. Att ta kontroll över sin psykiska energi och rikta den mot ett noga utvalt mål blir ett sätt att bredda sin kompetens, möta nya utmaningar och växa som individ.

De teorier vi behandlat i litteraturgenomgången har berikat oss i det avseendet att vi nått en större medvetenhet kring vilka faktorer som påverkar elevens motivation och lärarens arbete med att motivera eleven. Sammantaget ligger dessa teorier, begrepp och förklaringar kring motivation till grund för den analys vi gör i vår empiridel, i förhållande till intervjupersonernas utsagor.

3 METOD

Här beskriver och motiverar vi vårt metodval och tillvägagångssätt. Vi berättar om vår urvalsprocess och hur vi genomfört och bearbetat intervjuerna. Som avslutning redogör vi för våra reflektioner kring studiens tillförlitlighet och etiska överväganden.

3.1 Metodövervägande

Vi har inspirerats av hermeneutiken, vilken enligt Patel & Davidsson (2003) är en tolkningslära som syftar till att tolka och förstå människans beteenden och hennes livsföring. Med hjälp av språket kan vi tolka och förstå andra och därmed få kunskaper om människans existens/betingelser. I människans språk, både tal och skrift, handlingar och verksamheter finns uttryck att tolka, vilket gör att vi kan förstå oss själva och andra bättre (a.a.). Hermeneutiker intar ett holistiskt synsätt där det vetenskapliga idealet är att förstå ett fenomens mening som hermeneutiker menar är tids-, kultur- och personbundet. Det finns med andra ord ingenting som är allmängiltigt över tid (Lantz, 2007). Vår forskningsansats och vetenskapliga förhållningssätt bottnar också i fenomenografin där fokus riktas mot att studera uppfattningar. Den fenomenografiska analysens syfte inriktas mot hur människor uppfattar fenomen. Då människan uppfattar något skapar hon mening och att uppfatta fenomen utgör grunden för hur omvärlden åskådliggörs (Patel & Davidson, 2003). Utifrån detta och med tanke på vårt syfte; att få ta del av pedagoger syn och erfarenheter kring begreppet motivation, blev det naturligt att ha fenomenografin som utgångspunkt.

I det induktiva perspektivet utgår forskaren ifrån praktiken och observerar människans handlande i världen. Teorin föregås av praktiken. Motsatsen är deduktiv och innebär att forskaren först väljer teorier och skapar hypoteser som sedan leder till observationer och resultat (Bryman, 2011).

Vi har inte utgått ifrån en förutbestämd bild av verkligheten, utan strävar efter att se på världen med de deltagandes ögon. Detta menar Bryman (2011) är utmärkande för den kvalitativa forskningen och han beskriver vidare att intervjuer är en vanlig och användbar metod (a.a.). Genom enkätundersökningar skulle vi haft möjlighet att nå ut till fler undersökningspersoner och fått en mer generell bild av undersökningsresultatet. Å andra sidan har enkäter som regel lägre svarsfrekvens och ger mindre utrymme för följdfrågor (Bell, 2006).

Bryman (2011) tydliggör skillnaderna mellan kvantitativ och kvalitativ forskning. Den kvantitativa forskningen arbetar med så kallade hårda data och siffror, från till exempel enkäter, medan den kvalitativa forskningen syftar till att finna meningen genom ord samt rika

och fylliga data. Distans och närhet är ytterligare en skillnad, vilken innebär att den kvantitativa forskaren sällan träffar sin undersökningsgrupp vilket är positivt eftersom deras objektivitet kan förloras i mötet. Den kvalitativa forskaren betonar ett nära, personligt möte för att möjliggöra för forskaren att förstå världen utifrån den deltagandes verklighetsuppfattning. Detta kan enligt kritiker riskera att forskningen blir att för subjektiv och till stor del bygger på forskarens egna uppfattningar och tolkningar av vad som är relevant. Samtidigt syftar den kvalitativa forskningen enligt Bryman (a.a.) mot att belysa de medverkandes perspektiv och fånga vad de anser är viktigt, medan den kvantitativa forskningen styrs av forskarens uppfattning och intressen. Den kvalitativa forskningen har fokus på att förstå beteenden, uppfattningar och ställningstaganden i relation till den kontext som undersökningen genomförs i. Den kvantitativa forskaren ställer sig kritisk till detta förhållningssätt eftersom han eller hon själv vill kunna generalisera sin data. En kvalitativ undersöknings utgångspunkt är ett tolkande synsätt. Detta kan leda till att den är svår att göra om, eftersom den till stor del styrs av forskarens personliga erfarenheter och åsikter. Genom att forskaren tydligt beskriver exempelvis tillvägagångssätt, urvalets kriterium och analysen kan andra forskare lättare förstå och upprepa processen. Att studera människor i sin naturliga miljö är viktigt för den kvalitativa forskaren.

Även Denscombe (2009) diskuterar nackdelar med en kvalitativ analys. Den data som frambringas är mindre representativ, eftersom undersökningsgruppen ofta består av färre personer än vid kvantitativa undersökningar. Den kvalitativa tolkningen är nära kopplad till forskarens ”jag” och det finns risk att betydelsen lyfts ur sitt sammanhang när utskrifterna kodas och kategoriseras. Detta kan leda till att förklaringarna blir alltför förenklade.

Kvale & Brinckman (2009) talar om en kvalitativ inställning och menar att man med denna inställning ”… lägger fokus på de kulturella, vardagliga och situerade aspekterna av människors tänkande, lärande, vetande, handlande och sätt att uppfatta sig som personer – i kontrast till ”teknifierade” sätt att studera människolivet” (s. 28) samt att ”fenomen och processer i världen beskrivs utifrån en kvalitativ inställning innan de teoretiseras, de förstås innan de förklaras och ses som konkreta kvalitéer snarare än som abstrakta” (s. 28).

Utifrån ovanstående resonemang och efter att ha övervägt för- och nackdelar med de olika metoderna har vi har valt en kvalitativ ansats och använt oss av intervjuer som kvalitativt undersökningsinstrument.

3.2 Val av metod

Vi har i linje med fenomenografin och dess metodiska ansats valt att genomföra kvalitativa intervjuer, för att på ett ingående och detaljerat sätt få ta del av pedagogers erfarenheter av och syn på motivation. Kvalitativa intervjuer kallas ofta för ostrukturerade eller icke-standardiserade intervjuer (Kvale & Brinckman, 2009). Då den kvalitativa intervjuforskningen inte har så mycket standardregler eller metodologiska sedvänjor att stödja sig på, och då det inte finns särskilt många strukturerade eller standardiserade tillvägagångssätt för hur man utför kvalitativa intervjuformer, leder detta till att flera metodbeslut tas på plats under själva intervjun. Det kräver en medveten intervjuare med kunskap om intervjuområdet och med kännedom om de metodologiska valmöjligheterna såväl som om de teoretiska problem som är förbundna med att alstra kunskap genom samtal.

Denscombe (2009) redogör för fördelarna med en kvalitativ analys vilka han menar utgörs av att det finns en verklighetsförankring i det insamlade materialet och i analysen eftersom materialet bottnar i den sociala tillvarons villkor. Därmed svårliggörs tendenser till att tillgripa egenpåhittade teorier. Djupgående undersökningar består ofta av ett detaljerat och innehållsrikt datamaterial vilket gör att den kvalitativa forskningen fungerar bra när det kommer till att hantera komplexa sociala situationer och att spegla det nyansrika sociala livet. En kvalitativ analys är också accepterande och tolerant när det kommer till möjliga alternativa förklaringar eftersom förklaringarna bygger på forskarens skicklighet att tolka sina data vilket gör det möjligt för olika forskare att dra skiftande slutsatser (a.a.). Detta ger oss värdefull information, eftersom pedagogerna ständigt arbetar i en social kontext och de beteenden som tar form inom de sociala sammanhangen kan påverkas av en mängd faktorer och förstås ur olika perspektiv.

När vi valde metod prioriterade vi närhet, vilket lättare skapas i den kvalitativa forskningen eftersom forskaren får ett nära möte med den som intervjuas. Inom den kvantitativa forskningen uppstår inte detta möte, eftersom distansen mellan undersökaren och undersökningspersonerna är större på grund av att de i regel befinner sig på olika platser. (Bryman, 2011). Hartman (2004) definierar kvalitativa undersökningar som att de ”… karakteriseras av att man försöker nå förståelse för livsvärlden hos en individ eller en grupp individer” (s. 273). Kvale & Brinckman (2009) menar att det i den kvalitativa forskningsintervjun är världen utifrån undersökningspersonernas synvinkel som försöker förstås samtidigt som intervjuaren försöker utveckla mening ur den intervjuades erfarenheter. Genom intervjuerna får vi möjlighet att lära känna pedagogerna och ställa frågor som gör att vår förståelse för deras yrkesprofession ökar, vilket är värdefullt då vi senare ska analysera

och tolka deras svar. Vi söker inte rätt och fel svar från pedagogen, utan vi intresserar oss för hur de uppfattar och ser på begreppet motivation och motivationsarbetet i skolan.

3.2.1 Intervjufrågor

Frågorna som vi valt ut grundar sig på Patel & Davidssons (2003) struktur, vilken innebär att de första berör relevant bakgrundsfakta och intervjun avrundas med att intervjupersonen får möjlighet att tillägga något som denne anser är av betydelse, men ännu inte fått möjlighet att berätta om. Mellan de första och sista frågorna, finns de frågor som berör själva problemområdet (a.a.). Följdfrågor ställs för att fördjupa förståelsen av det som respondenten önskar belysa och finner meningsfullt (Lantz 2007). Kvale & Brinckman (2009) menar att uppföljningsfrågor kan ske genom att intervjuaren direkt ifrågasätter det som just sagts eller genom att subtilt nicka, säga ”mm”, upprepa meningsbärande ord i ett svar, eller rent av vara tyst en stund. Dessa former av gensvar kan uppmuntra den intervjuade att fortsätta vilja utveckla sin beskrivning. Vid pauser ges den intervjuade tid att reflektera och associera och kan sedan själv bryta tystnaden med ny och betydelsefull information (a.a). Viktigt att tänka på är att under en kvalitativ intervju är både den intervjuade och forskaren medskapare i samtalet (Patel & Davidsson, 2003).

Genom att använda sig av kvalitativa intervjuer menar Patel & Davidsson (2003) att det finns en låg grad av standardisering, vilket betyder att frågorna som ställs anpassas efter vem man intervjuar och samtalets innehåll och utveckling. När det gäller strukturering talar författarna om det svarsutrymme som ges. I en kvalitativ intervju är frågorna som ställs av öppen karaktär och den intervjuade får ett stort svarsutrymme och möjlighet att svara med egna ord. Detta gör det möjligt att ta reda på en enskild individs unika uppfattning om sitt eget handlande, ett visst begrepp eller fenomen. Den intervjuade tolkar frågan och formulerar ett svar utifrån sina referensramar, vilket betyder att forskaren inte i förväg kan föreställa sig ett ”rätt” svar (a.a.).

En typ av sådana här intervjuer kallas för semistrukturerade. Denscombe (2009) betonar att fokus vid semistrukturerade intervjuer ligger på informantens utvecklande av sina egna synpunkter och idéer, att informanten tillåts tala mer utförligt utifrån det ämne intervjuaren tar upp. Andra utmärkande drag för semistrukturerade intervjuer menar Bryman (2011) är att forskaren i förväg förbereder frågor, som ofta är mer allmänt formulerade än vid en strukturerad intervju vilket möjliggör för den intervjuade att formulera ett eget svar. Frågorna ska följa en logisk struktur, men forskaren är också flexibel och kan under intervjun ställa frågorna i en annan ordning än den tänkta vilket beror på pedagogens svar och samtalets

utveckling. Forskaren har också möjlighet att gå ifrån de tänkta frågorna och ställa andra frågor för att fördjupa och förtydliga den intervjuades svar. Våra frågor har sammanställts i en intervjuguide (bilaga II), som Bryman (2011) beskriver ofta används vid semistrukturerade intervjuer. Författaren belyser bland annat att frågorna ska underlätta för forskaren att få svar på undersökningens problemformulering. Frågorna ska inte vara ledande och språket ska anpassas till den som blir intervjuad.

3.3 Pilotstudie

En pilotstudie görs enligt Patel & Davidsson (2003) för att, innan de autentiska intervjuerna genomförs, pröva den teknik och det upplägg som valts ut som undersökningsinstrument. Pilotstudien ska genomföras med någon som är jämförbar och likvärdig med den egentliga undersökningsgruppen. Vi har genomfört en pilotintervju i syfte att veta om frågorna är användbara för att finna svar på undersökningens problem. Intervjun genomfördes med en för oss sedan tidigare välkänd pedagog och tog knappt 40 minuter. Efter intervjun drogs slutsatsen att den intervjuguide som skapats i första läget var användbar och att inga ändringar behövdes göras.

3.4 Urval och undersökningsgrupp

Eftersom vi bor på skilda orter, valde båda två ut ett antal skolor i respektive kommun. Vi har genomfört intervjuerna på tre skolor i en mellanstor stad och på två skolor i en mindre ort. Detta urval benämner Bryman (2011) som bekvämlighetsurval och innebär att undersökningspersonerna väljs eftersom de finns nära forskaren. Som första steg kontaktade vi rektorn på respektive skola och berättade om undersökningen, dess syfte och att intervjun skulle genomföras med pedagoger i grundskolans tidigare år. Utifrån vår information fick sedan rektorn välja ut en eller två lärare som rektorn ansåg vara lämpliga. I nästa steg tog vi kontakt med pedagogen för att denne skulle få möjlighet att besluta sig för sitt deltagande. I samband med samtalen med de berörda lämnade vi också ut ett missivbrev (bilaga I) med information om de forskningsetiska principerna, eftersom kännedom om dem är viktigt när pedagogen fattar sitt beslut.

Vi har intervjuat åtta personer, både män och kvinnor, med olika lång erfarenhet av läraryrket. I det inledande samtalet med rektorn har vi ställt vissa krav på pedagogernas bakgrund eftersom vi vill spegla en bred syn på hur dagens pedagoger arbetar för att motivera sina elever. Vi har strävat efter att intervjua pedagoger med skilda åldrar, kön och arbetslivserfarenhet.

3.4.1 Beskrivning av pedagogerna

Totalt genomförde vi åtta intervjuer med åtta pedagoger. Nedan följer en kortare presentation av varje pedagog. Namnen är fingerade.

1. Anna. Kvinna, 45 år. Lågstadielärarutbildning. Arbetat i 23 år som behörig lärare. Arbetar för närvarande i årskurs tre.
2. Berit. Kvinna, 50 år. Grundskollärarexamen i Svenska/SO. Arbetat i 35 år, varav 17 år som behörig lärare. Arbetar för närvarande i årskurs tre.
3. Cissi. Kvinna, 27 år. Lärarexamen mot grundskolans tidigare år, inriktning svenska och matte. Arbetat två år som behörig lärare. Arbetar för närvarande i årskurs tre.
4. Dan. Man, 54 år. Lärarexamen årskurs 1-7, inriktning matte/NO. Arbetat 16 år som behörig lärare. Arbetar för närvarande i årskurs fyra.
5. Erik. Man, 30 år. Lärarexamen årskurs 1-7, inriktning Svenska/SO. Arbetat två år som behörig lärare. Arbetar för närvarande i årskurs två. Journalistutbildning i grunden.
6. Filip. Man, 37 år. Lärarexamen 2010 mot skolans tidigare år, inriktning svenska/SO. Arbetat ett år som behörig lärare. Arbetar för närvarande i årskurs två. Journalistutbildning i grunden.
7. Greta. Kvinna, 60 år. Har den gamla lågstadieutbildningen. Arbetat 23 år som behörig lärare. Arbetar för närvarande årskurs två.
8. Hariett. Kvinna, 66 år. Har den gamla lågstadielärarutbildningen. Arbetat 40 år som behörig lärare. Pensionerad sedan ett halvår tillbaka. .

3.5 Genomförande

Hartman (2004) beskriver den analytiska induktionens tre faser; planerings-, insamlings-, och analysfasen vilka vi arbetat utefter i vår undersökning med kvalitativa data. I planeringsfasen formulerade vi våra två forskningsfrågor. Därefter gjorde vi ett ställningstagande kring hur vi tror att vi på bästa sätt kan få ett trovärdigt svar på vår frågeställning, med andra ord beslutat oss för hur vi valt att samla in vårt datamaterial, vilket resulterade i intervjuer. En viktig distinktion mellan kvantitativ och kvalitativ forskningsmetod är att man i den senare inte formulerar någon hypotes i planeringsfasen, utan hypotesen eller teorin utvecklas istället utifrån data. Kvalitativa undersökningar styrs av problemformuleringen.

Undersökningens andra fas utgörs av själva datainsamlandet. Här krävs sensibilitet kring vad som är betydelsefullt och intressant. I den tredje fasen, analysfasen, analyseras det insamlade datamaterialet och en teori växer fram.

Bjurwill (2001) rekommenderar att intervjuer görs genom att forskaren träffar den som ska intervjuas. Detta eftersom intervjun på så vis lätt kan spelas in. Författaren menar också att intervjun måste få ta tid och att både forskaren och intervjupersonen behöver kunna se den andres ögon och kroppsspråk.

Patel & Davidsson (2003) menar att det är viktigt att visa intresse, engagemang och förståelse för den som blir intervjuad. Vidare är det angeläget att tänka på sitt språk, både det talade såväl som kroppsspråket, för att intervjupersonen inte ska inta en försvarsposition efter att ha känt sig exempelvis kritiserad eller dömd. Rollen som forskare är subjektiv eftersom forskaren närmar sig forskningsobjektet utifrån sin egen förförståelse (a.a.). I likhet med detta poängterar Lantz (2007) vikten av att inta ett yrkesmässigt förhållningssätt där relationen mellan intervjuare och intervjuperson är instrumentell i det avseende att relationen är uppgiftsorienterad. En relation kommer med all sannolikhet att väcka känslor hos intervjuaren, men genom att uppmärksamma de egna reaktionerna kan den skicklige intervjuaren förhindra att känslorna styr samspelet mellan de båda. Denscombe (2009) poängterar att en skicklig intervjuare kan hantera och stå ut med tystnad under samtalet och istället lyckas se på andrum och pauser som en resurs. Andra kvalitéer hos en skicklig intervjuare är förmågan att kunna sufflera och på ett subtilt sätt driva på informanten att delge sina kunskaper och tankar om ämnet i fråga (Kvale & Brinckman (2009) Lyhördhet och förmåga att leva sig in i informantens känslor är också av stor betydelse för att lyckas få fram den mest adekvata informationen. Författarna menar att intervjuforskaren är sitt eget forskningsverktyg och att det därför är av avgörande betydelse för utfallet av intervjun hur väl den intervjuande förnimmer den omedelbara innebörden av den tillfrågades svar, samt intervjuarens förmåga att kunna se den himlarand av möjliga innebörder som svaren öppnar upp för. Kvale och Brinckman (a.a., s. 182) talar om ”den hantverksskicklige intervjuaren” och beskriver denne som innehavande av ett antal egenskaper vilka vi haft i beaktning under våra intervjuer. En skicklig intervjuare har enligt författarna god ämneskunskap om det aktuella området och besitter förmåga att urskilja vilka frågor som är av relevans. Den hantverksskicklige intervjuaren är vänlig och avbryter inte respondenten utan låter den intervjuade få avsluta sin mening, tänka och prata i egen takt. Han/hon är känslig, lyssnar aktivt och kan höra flera meningsnyanser i ett svar och innehar samtidigt empatisk förmåga vilket kan komma att behöva ge sig uttryck genom att avbryta eller avleda intervjusituationen vid tillfällen då ämnet är alltför känsloladdat för att behandlas vidare under intervjun.

Öppenhet, genom att lyssna till de aspekter intervjupersonen anser viktiga, och att följa upp dessa, är enligt författarna en annan egenskap utmärkande för en skicklig intervjuare.

Likaså bör den kompetente intervjuaren vara minnesgod och kunna memorera tidigare uttalanden från respondenten för att få dem utvecklade. Förmågan att tolka genom att klargöra innebörden av intervjupersonens information och lägga fram uttydanden av det sagda som sedan kan bekräftas eller dementeras av intervjupersonen är också karakteristiskt för en skicklig intervjuare.

Samtliga intervjuer har skett på respektive skola med en av oss som intervjuare. Vi har således inte genomfört intervjuerna tillsammans, vilket berott på långt avstånd mellan oss. Pedagogen har fått välja ett ut ett lämpligt avskilt rum, eftersom denne känner till skolans lokaler väl, med undantag för en intervju som genomfördes på ett närliggande café. Vi inledde intervjuerna med att presentera oss själva och syftet med undersökningen. Återigen informerade vi om de forskningsetiska principerna och betonade pedagogens valfrihet att svara på frågorna. Vi har använt den intervjuguide (bilaga II) som vi förberett utifrån vårt ämnesval, tillsammans med följdfrågor för att fördjupa pedagogens svar. Pedagogerna fick inte ta del av frågorna innan intervjun. Öppenheten och flexibiliteten gjorde det möjligt att fördjupa pedagogernas svar och få dem att berätta med egna ord om sina erfarenheter. Eftersom vi använt semistrukturerade intervjuer har ingen intervju blivit den andra lik då varje pedagog är unik och samtalet utgått ifrån dennes tankar.

Vi har vägt för- och nackdelar med att banda intervjuerna. En nackdel med ljudupptagning är att intervjupersonen kan påverka intervjuprocessen negativt genom att han eller hon blir mer förtegen eller känner sig olustig (Lantz, 2007). Fördelarna överväger dock som vi uppfattar det, eftersom bearbetningen av informationen underlättas enormt. Det vore omöjligt att hinna anteckna en hel konversation och samtidigt vara fullt närvarande i samtalet. Relevant information skulle riskera att gå förlorad om vi inte haft möjlighet att spela in samtalen (a.a.). Dessutom fångas till exempel pauser och tonlägen i ljudupptagningen, vilket kan ha betydelse för förståelsen och tolkningen av materialet. Bryman (2011) betonar att inspelningen gör det möjligt att få med vad intervjupersonen säger, men också hur. Samtliga intervjuer har spelats in med hjälp av en Iphone och/-eller dator med tillhörande inspelningsprogram.

Bryman (2011) beskriver tydligt att intervjuerna ska spelas in och sedan transkriberas. Efter varje genomförd intervju började vi skriva ner den. Vi skrev ner de delar som berörde ämnet och utelämnade det som vi inte ansåg var av relevans för studiens syfte. Därefter började bearbetnings- och analysfasen.

3.6 Bearbetning

Fenomenografi syftar till att förstå hur individer skapar mening i sin värld (Bryman, 2011) och enligt Patel & Davidsson (2003) är målet att förstå vad som skapar mening och hur individen uppfattar olika fenomen i sin omgivning. Vårt fokus har legat på att skapa en förståelse för vilka uppfattningar pedagogerna har gällande motivation och sitt arbete med att motivera sina elever. Enligt Patel & Davidsson (2003) sker en fenomenografisk bearbetning genom att forskaren först lär känna sitt material och studerar det som en helhet. Efteråt uppmärksammas likheter och skillnader i de svar som framkommit i de olika intervjuerna och de olika uppfattningarna börjar kategoriseras utifrån de intervjuades olika beskrivningar. Som avslutning sker en analys och förståelse för de underliggande strukturer som tydliggörs genom kategorierna. Enligt hermeneutiken kommer intervjuerna till en början att analysera som en helhet som ska förstås. Detta arbete följs sedan, enligt Patel & Davidsson (a.a.) upp av att delarna förstås var för sig.

Lantz (2007) beskriver hur genomförandet av en kvalitativ databearbetning går till. Det första steget handlar om att reducera mängden data till det som är tänkt att användas i den fortsatta analysen. Datareduktion sker genom att systematiskt välja ut information samt genom att förenkla och abstrahera rådata, det vill säga all information som framkommit under intervjuer och utgör underlag för analysen (Lantz, 2007).

Nästa steg i bearbetningen innefattar bildandet av dimensioner som avspeglar innehållet genom att man kodar materialet för att intervjupersonens beskrivningar ska bli överskådliga. Man abstraherar, hittar sammanfattande symboler eller ord och kodar materialet utan att meningen går förlorad. Vid bildandet av kategorier eller dimensioner finns alltid risken att analysen blir kvantitativ och aritmetisk på bekostnad av kvalitativ i vilken nyansskillnader och komplexitet utgör basen för analysen. För att ta fasta på det kvalitativa i intervjuinnehållet, där helheten bryts ner i delaspekter, fördjupas förståelsen av detaljerna som bildar helheten (Lantz 2007).

Följande led i databearbetningsfasen handlar om att söka mönster, att göra en sorts metakodning. Data sammanställs på ett sätt som gör det möjligt att reflektera och abstrahera kring dimensionerna. Ofta ställs den upp i form av matriser eller tabeller eftersom det underlättar att vid nästa steg dra slutsatser eller nå en syntes. Genom att söka mönster i hur delarna är relaterade till varandra kan helheten förstås på ett fördjupat och annorlunda sätt menar Lantz (2007).

Sista steget i bearbetningen är att pröva värdet av de slutsatser man dragit. Lantz (2007) lyfter en allmän princip som gäller för att praktiskt pröva slutsatsernas giltighet som

formuleras av frågan: Finns det alternativa tolkningsmöjligheter? Värdet av resultaten har att göra med hur tillförlitlig intervjun varit, om intervjuaren varit tillräckligt kompetent och om rådatan är tillräckligt tillförlitlig. Då giltigheten prövas i efterhand granskas leden från datareduktion- analys-syntes ur tillförlitlighetssynpunkt, samt ledet analys-syntes ur en teoretisk-extern giltighetssynvinkel.

Efter genomförda intervjuer har vi skrivit ner intervjuerna och bearbetat inkommen data efter Lantz (2007) beskrivning. Kategorierna har vuxit fram efterhand som vi studerat pedagogernas svar och det material som upplevts som väsentligt har valts ut, medan materialet som ansågs vara utan betydelse för studien utelämnats. Det utvalda materialet ansåg vi vara tillräckligt för att få svar på undersökningens frågor och därför genomfördes inga fler intervjuer.

Patel & Davidsson (2003) belyser att kategorierna utifrån ett fenomenografiskt perspektiv ska vara tydliga och skilja sig från varandra. På så vis kan olika mönster i pedagogernas svar upptäckas. Kategorierna är skapade på ett sådant sätt att det inte råder några tveksamheter om var de olika yttrandena passar in. När kategorierna sedan relateras till varandra blir det möjligt att förstå vad som är undersökningens resultat och vad som ska analyseras.

Kvale & Brinckman (2009) använder begreppet meningskategorier som ett steg i att underlätta bearbetningen och analysen av materialet. Intervjuernas innehåll struktureras enligt ett antal kategorier. Dessa kan vara förutbestämda och utvecklade sedan tidigare utifrån teorierna, men också växa fram under arbetet med att analysera materialet och grundar sig då i de intervjuades uttalanden. Meningskoncentrering är enligt författarna en annan viktig del i analysfasen, som innebär att intervjupersonernas långa svar förkortas ner så att endast huvudmeningen framgår i en koncentrerad formulering. När fenomenografin ligger till grund krävs att undersökarna får utförliga och mångskiftande redogörelser kring det aktuella området.

3.7 Tillförlitlighet

Bjurwill (2001) menar att en vetenskaplig undersökning måste vara möjlig att kontrollera och repetera. Med *kontrollera* menar han att det finns ett insamlat material som stödjer de resultat som presenteras. *Repetera* innebär att en oberoende person kan göra om undersökningen och få samma resultat, dock kan resultatet analyseras olika och leda till andra slutsatser. För att möjliggöra detta måste arbetssättet beskrivas tydligt och lyfta allt ifrån källor till teoretisk utgångspunkt och metodanvändning.

Under avsnittet tillförlitlighet används ofta begreppen reliabilitet och validitet. Bryman (2011) beskriver att dessa är viktiga för att förstå kvaliteten i den kvantitativa forskningen, eftersom deras betydelse är nära relaterat med mätning och att finna en enda sann bild av verkligheten. Bryman (a.a.) refererar till Lincoln & Guba (1985, 1994) som menar att den kvalitativa forskningen kan beskriva verkligheten sedd från olika perspektiv. Vidare förs en diskussion om andra möjliga begrepp för att bedöma kvaliteten i en kvalitativ undersökning, och i samband med detta föreslås begreppen *tillförlitlighet* och *äkthet*. För att förstå innebörden av tillförlitlighet används följande begrepp; Trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och möjligheten att styrka och konfirmera. Äkthetsbegreppet frågar bland annat forskaren om denne ger en rättvis bild av de undersöktas åsikter och om de medverkande har fått en större förståelse för sin sociala situation och redskap för att förändra denna (a.a.). Vårt syfte har inte varit att förändra någons situation, utan vi har varit intresserade av att ta del av pedagogernas tankar och erfarenheter kring motivation och motivationsarbetet i skolan. Därför har vi lagt stort fokus på att tydligt beskriva vad pedagogerna svarat, utan att förvränga eller omtolka.

Bell (2006) belyser riskerna med skevhet (bias) i intervjuresultaten och refererar till Sellitz m.fl. (1951) som menar att intervjuarna, som inte är mer än människor, kan påverka respondenterna på ett sätt som inte alltid är medvetet. Flera faktorer kan påverka de svar som respondenterna ger. Borg (1987) hävdar att det kan röra sig om en stark vilja hos respondenten att vara intervjuaren till lags, en diffus oklar motsättning mellan intervjuaren och den intervjuade, eller bero på i tendenser hos intervjuaren att försöka lirka fram svar som ger stöd åt förutfattade meningar.

3.8 Etiska överväganden

Vi har innan genomförd undersökning reflekterat över de forskningsetiska frågor som är aktuella vid ett arbete som detta. Vid inledningsskedet tog vi kontakt med rektorn på de skolor som vi valt ut och tänkt genomföra intervjuerna på, vilket Patel & Davidsson (2003) betonar som viktigt. Utifrån vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2010) har vi formulerat ett missivbrev (bilaga I) i vilket vi informerat samtliga berörda; rektorer och lärare om vår undersökning. Varje deltagare har även informerats muntligt innan varje intervjutillfälle om syftet med vår undersökning och om de forskningsetiska principerna. Enligt *informationskravet* har vi upplyst de berörda om studiens syfte och metod. Vi har också informerat om att deltagandet är frivilligt och att deltagaren har rätt att avbryta när denne så önskar.

Samtyckeskravet belyser den medverkandes rätt att själv bestämma över sitt deltagande. Vi har också klargjort att deltagaren själv avgör hur länge han eller hon vill medverka.

Enligt *konfidentialitetskravet* har vi också meddelat de berörda att det material som samlas in är helt konfidentiellt. I samband med detta avidentifierar vi skolorna och ger pedagogerna fingerade namn. Materialet kommer inte heller att föras vidare till obehöriga. Efter att uppsatsen redovisats och bedömts kommer materialet raderas för att minska risken att de intervjuade personernas identitet upptäcks.

Nyttjandekravet innebär att det insamlade forskningsmaterialet endast får användas för forskningens ändamål. Vi informerade om att undersökningen kommer att presenteras för kursdeltagare i kursen Allmänna utbildningsområdet III på lärarutbildningen i Kristianstad och vår handledare, samt att den kommer finnas tillgänglig på nätet och därmed blir offentlig.

4 RESULTAT OCH ANALYS

Här följer en redogörelse för de resultat som intervjuerna givit oss. Först beskriver vi varje pedagogs syn på begreppet motivation. Sedan har vi valt att redovisa pedagogernas svar i förhållande till de faktorer vi tidigare beskrivit som betydelsefulla i arbetet med att skapa motivation hos eleverna. Under faktorerna ”nyfikenhet” samt ”lek och fiktion” kunde vi inte placera några av pedagogernas svar. Efter att ha studerat pedagogernas svar och deras tankar kring motivation har vi lagt till följande kategorier; tillgodose behov, hemmets betydelse samt inre och yttre motivation. Under varje rubrik finns en tillhörande analys där vi tolkar och relaterar pedagogernas svar till de teorier och faktorer vi beskrivit i litteraturgenomgången.

4.1 Beskrivning av begreppet motivation

Anna: ”För mig handlar motivation om att få igång eleverna, att de själva driver arbetet framåt och att de själva vet vad de ska göra”.

Berit: ”Motivation handlar om att tycka om att göra något”.

Cissi: ”Motivation är att känna att något är roligt, att man har en glädje i det man gör”.

Dan: ”Motivation är synonymt med intresse av något. Man glömmer tid och rum när man är motiverad, samt att man har en egen nyfikenhet för något, att göra något man tycker är intressant och känner glädje”

Erik: ”Man förstår varför man gör något, det man gör har ett syfte eller fyller en funktion och då får man saker gjorda”.

Filip: ”Man måste ha ett engagemang, tycka att det är kul och brinna för det man gör”.

Greta: ”Motivation är en stark drivkraft som gör att jag vill lära och uppleva”.

Harriet: ”Motivation är ju att vilja helt enkelt”.

4.1.1 Analys beskrivning av begreppet motivation

Anna och Greta talar i likhet med Imsen (2000) om en inre drivkraft, att individen själv är drivande i sitt arbete och söker aktiviteter som leder till lärande. Också Hariett betonar viljan som viktig för motivationen. Dessa resonemang kan förstås genom Schunk et als (2010) tankar om att en individ kan ägna sig åt en aktivitet utan synbar belöning då aktiviteten utförs för min egen skull. Pedagogernas svar kan också härledas till begreppet manifest motivation som betyder att individen har kontakt med sitt inre, är handlingskraftig och har valmöjligheter. Det är alltså elevens inre motivation som för arbetet framåt.

Flera av pedagogerna relaterar motivation till glädje, roligt, att tycka om och brinna för det man gör, vilket även Imsen (2000) betonar. När dessa känslor uppstår i en aktivitet, blir själva

aktiviteten och dess lärande belöningen, som tillfredställer individen och skapar den inre motivationen (Gärdenfors, 2010a; Schunk et al, 2010). Filip betonar engagemanget, vilket också Schunk et al (2010) lyfter fram då de talar om att motivation skapas då man är personligt engagerad i de handlingar man utför.

I Gärdenfors (2010a) resonemang leder inre motivation till intresse, något som Dan menar är synonymt med motivation. Erik lyfter fram vikten av att individen förstå syftet och varför man ägnar sig åt en uppgift, vilket går i linje med Imsen (2000) som menar att inre motivation kan skapas när en uppgift känns meningsfull.

4.2 Utmanade aktiviteter

Anpassa är ett viktigt ord för Anna och hon menar att ”det gäller att anpassa undervisningen till superduktiga elever, att de får utmaningar, att de får gå vidare, att de får fightas med sig själva och sina tankar och får motivation, annars slocknar dem. Sedan finns det mellangrupper som måste ha lite lagom av allting, också finns det de som man verkligen måste gnugga sig i huvudet med, och fundera på hur sjutton man ska få igång dem. Kan jag hitta deras intressen, då kan man jag göra uppgifter kring dem intressena, tills jag får eleverna att glida över på det som jag egentligen vill få dem att göra. Varje elevs väg, att möta dem är A och O och att ta små steg i utvecklingen.”

Dan försöker ”möta eleverna och deras intressen” och skapa uppgifter som passar det eleverna vill göra. Eleven kan utmana sig själv och säga ”jag förstår inte” om det är ett tillåtande klimat i klassen.

Cissi arbetar för att få en varierad undervisning och menar att hon ständigt ”försöker blanda, så att man inte blir fast i något som är samma”. Böcker, spel, konkret material, problemlösning, gruppuppgifter och andra roliga saker är exempel på vad hon använder sig av i sitt arbete. Själva organisationen av undervisningen är enligt Cissi avgörande för vilken motivation som skapas.

Dan har upptäckt att när en elev inte finner en uppgift intressant och säger nej till den, beror det ofta på att ”uppgiften är för svår, eleven förstår inte”. Eleven får motivation och vågar prova genom att Dan ”backar så att eleverna kommer med på banan igen och förstår vad de ska göra”. Dan är tydlig med att ”det handlar om att hitta rätt nivå, och möta eleven och dennes kunskaper”. Han talar också om att ”barnen kan lösa uppgiften på olika sätt och det är helt okej att ha olika lösningar”. En elev blir ofta omotiverad om ”den inte förstår uppgiften eller tycker uppgiften är tråkig”, vilket enligt Dan kan bero på att ”man använder

begrepp och ett språk som eleven inte förstår”. Läraren kan inte ta för givet att alla elever förstår vissa ord.

Filip berättar att han under sin lärarutbildning ofta fick höra parollen ”En skola för alla”. Han ställer sig dock kritisk till att alltför mycket fokus idag hamnat på ”problembarnen” som han uttrycker det, och då är det inte längre en skola för alla, menar Filip. ”Har du 30 elever och två beter sig illa så fokuserar många av mina kollegor på de två som inte sköter sig. Jag säger inte att man ska strunta i dem, men de andra 28 har också lika mycket rätt till min energi. Det ingår i mitt uppdrag. Jag ska jobba för att alla ska ha det bra; de som har svårt att hänga med, de som vill hänga med och de som är nästan överkvalificerade för att hänga med. Alla ska ha min tid. Jag är så trött på de som på elevvårdskonferenser bara säger ”Jamen Kalle behöver vi inte prata om, han är ju bra”. Jamen varför är han bra? Han kanske kan bli ännu bättre”.

Anna hävdar att man aldrig kan presentera en hög nivå för ett lågpresterande barn, eftersom ”det lätt blir knäckt och motivationen sjunker”. Att ställa rätt krav på rätt elev, för att utmana varje elev utifrån den nivå eleven befinner sig på, är betydelsefullt för hennes motivationsarbete. Anna erbjuder eleverna olika alternativ till en uppgift, vilket gör att barnen kan ”jobba med alla delarna för att lära sig, eller direkt visa läraren att de redan kan uppgiften”. Vid samma uppgift kan det innebära att en elev skriver en mening, medan en annan skriver femton, vilket beror på att ”det är olika nivå, men målet är detsamma” som Anna uttrycker.

Cissi säger: ”Jag tycker själv att jag har haft svårast att motivera de elever som ligger långt fram, de måste få utmaningar hela tiden för att inte bli uttråkade” och hon belyser att tidsbrist är anledningen till att hon inte hinner med. Cissi berättar att ”oftast hinner man med de svaga, för det är de man satsar på”, men de starka eleverna måste få möjlighet att gå högre och högre, annars stannar de. Ett sätt som hon försöker använda sig av är att inte ge alla samma läxa, utan att de som ligger på en viss nivå får samma.

Berit berättar att ”eleverna har olika kunskapar och inte är stöpta i samma påse, men de som tycker om att jobba behöver inte motiveras lika mycket, så är det ju”. Men, hävdar hon, ”det är lätt att motivera ett barn om det är enkla uppgifter, de ska tycka att de är jätteduktiga, känna att de kan”.

För att få alla elever att hänga med kan man enligt Dan ” ändra om uppgiften, om man vet att en elev är duktig på något, ett område där man vet att eleven lyckas lätt, då kan man göra sådana uppgifter där de känner att det här fixar jag bra, medan andra kanske får lite svårare med den”.

När det kommer till elever som har svårigheter i skolan menar Greta att det gäller att hitta nya infallsvinklar. ”Det kan vara en sådan enkel sak som att jag plockar bort vissa moment. Jag ser till att det finns en grundnivå som samtliga elever ska nå upp till och när den eleven som av någon anledning tycker att det är jobbigt fastnar, så stannar man och uppmuntrar barnet där det befinner sig. Jag försöker få dem att göra lite mer”. För elever som har lätt för sig höjer hon nivån och ”bygger på mer”, som hon uttrycker det. ”Jag har en del elever som redan är inne på årskurs tre och har hunnit en bra bit på materialet som jag använder i både svenska och matte i trean. De jobbar för att de tycker det är så roligt”.

Greta poängterar vikten av att bygga upp bra inlärningsmaterial som får eleverna att vilja gå vidare i deras arbete och menar att det är i ett stimulerande och strukturerat material som utmaningen ligger. Vidare anser Greta att man i materialet ska märka att det finns en ökande svårighetsgrad, men att den inte bör vara för stor. ”Den ska vara så pass att eleverna när de har gjort ett par övningar känner ’Det här klarar jag också!’ och när eleverna genomfört ett antal övningar så känner de sig redo att gå vidare”.

Dan vill få eleverna att acceptera att vi är olika, behöver olika mycket tid och uppgifter och brukar berätta för eleverna: ”De som har ett synfel blir hjälpa av glasögonen, men tänk om de skulle ta av glasögonen eftersom det är fusk eller orättvist mot andra. Det handlar om hjälpmedel, inte fusk och orättvisor, och det finns ju andra handikapp som inte kräver glasögon, men ändå finns där och kräver ett hjälpmedel”. Barnen kan acceptera att någon får andra uppgifter, får skriva lite mindre, men att en elev med koncentrationssvårigheter får ta en extra paus efter att ha arbetat länge kan de inte förstå, säger Dan. De duktiga eleverna får ofta utmanande uppgifter av honom, så kallade fördjupande uppgifter.

När det kommer till gemensamma genomgångar så menar Hariett att man i princip måste ha det. ”Har du 25 barn kan du omöjligt hinna gå igenom samma sak individuellt med alla 25. Du måste försöka lägga upp det på ett sätt så att de flesta förstår i alla fall. Sedan får du ta itu med de enskilda eleverna. Du har ju också de elever som jobbar väldigt snabbt och de tycker jag ju inte man ska stoppa. Det vet jag att det råder väldigt delade meningar om, att går man i fyran så ska man lika gärna kunna räkna femmans kurs om man nu har den kapaciteten. Men då tycker många att nej, man ska hålla sig kvar på fyrans kurs och utvidga den. Man kan väl ta lite av varje tycker jag. Det finns inte bara en linje som är rätt, eller en pedagogik som är den rätta. För det kan vara det här som jag sa med matten då, att för en del barn kanske det verkligen sporrar dem mer att försöka med femmans kurs. Man kan utforma särskilda matteböcker både åt det ena och andra hållet också”. Samma sak menar Hariett gäller vid läsinlärning då det funnits ett flertal olika pedagogiker under årens lopp som påstått vara den

bästa, men Hariett anser inte att det finns en metod som är den enda saliggörande utan menar att man som pedagog får plocka lite från olika material av det man tycker fungerar bäst för eleverna.

4.2.1 Analys utmanade aktiviteter

Anna talar om vikten av att anpassa undervisningen till varje elevs förutsättningar och att man som pedagog ställer rätt krav på eleven för att utmana denne utifrån hans eller hennes aktuella nivå. Annas synsätt ligger i linje med Schunk et. al., (2010) som hävdar att aktiviteter bör vara intermedierande (mellanliggande) när det kommer till svårighetsgrad. På samma sätt menar Greta att eleverna ska märka att det finns en ökande svårighetsgrad i materialet, men att den inte får vara för stor, utan eleverna behöver känna att de behärskar uppgiften i fråga när de har gjort ett par övningar. När eleven lyckas, kan det leda till att eleven får en ökad tilltro till sin förmåga, vilket Schunk et. al. (a.a.) också beskriver. Även Dan poängterar att lärarens arbete handlar om att finna rätt nivå för att kunna möta eleven där den befinner sig för tillfället, och för att kunna vidareutveckla elevens kunskaper.

Jenner (2004) belyser, i likhet med flera av intervjupersonernas tankar kring en anpassad undervisning som tillgodoser samtliga elevers behov, att uppgifter behöver vara utmanande för att undervisningen ska upplevas som meningsfull. En upplevd meningsfullhet menar författaren blir möjligt om uppgifterna är anpassade efter eleven. Allt för svåra eller lätta uppgifter tar död på intresset (a.a.), vilket också förstås när flera av intervjupersonerna talar om att utmana varje individ och att som pedagog ställa olika krav på eleverna eftersom de befinner på olika nivåer.

Ett sätt att tillvarata elevernas olika nivåer som Cissi använder sig av i sin undervisning är att hon ger olika läxor till eleverna, justerade efter elevens aktuella nivå. Hariett ger uttryck för att det inte finns en pedagogik allena som kan sägas utgöra den rätta, utan att man som pedagog kan göra ett axplock bland olika metoder och material för att försöka anpassa inlärningsprocessen till det sätt man tycker fungerar bäst för eleverna. Cissi hävdar detsamma och menar att hon ständigt arbetar för att få en varierad undervisning med hjälp av böcker, spel, konkret material, problemlösning och gruppuppgifter. Gärdenfors (2010a) menar, i likhet med Cissis sätt att utforma sin undervisning, att elever utmanas genom att de får prova på att lösa konkreta och praktiska problem. Elevernas vilja att förstå väcks när de får pröva på egen hand och använda sina erfarenheter och kunskaper för att lösa en uppgift (a.a.).

Något vi också kan urskönja ur pedagogernas svar är att flera av dem hävdar att mycket fokus går åt på de svagare eleverna, ibland på bekostnad av de högpresterande. Cissi är tydlig

med att det finns en utmaning i att just utmana eleverna för att de inte ska tappa motivationen och menar, till skillnad från Cissi, att hon inte behöver lägga lika mycket tid på de starka eleverna som är motiverade av sig själva. Filip talar om att alla eleverna i klassen har rätt till hans tid och energi, han kan inte välja bort någon elev. Också Anna är medveten om riskerna med att presentera en allt för lätt eller för svår nivå till eleven. Genom Jenners (2004) resonemang kan man möta och utmana eleverna genom att målen väljs utifrån elevens behov och intressen, med tanke på att alltför svåra eller för lätta uppgifter riskerar att leda till att motivationen försvinner. Huruvida pedagogerna utmanar eleverna, genom att låta dem ta kontroll över sin situation och att själva välja anpassade uppgifter framgår inte i pedagogernas svar.

4.3 Kontroll

De tydliga mål som Anna sätter upp tillsammans med eleven gör det möjligt för eleverna att veta vad de ska göra när de går in i klassrummet. De behöver inte ”vänta på att läraren ska berätta vad de ska göra”, som Anna uttrycker det. ”Alla gör inte samma sak utan kan välja”. Eleverna får alltså själva bestämma vilken uppgift de vill ta sig an, och mot vilket mål de vill arbeta. Det betyder att i Annas klassrum arbetar elever med olika uppgifter och material. Annas mål är ”att få eleverna motiverade och driva och sköta saker självständigt”.

Dan lyfter demokratin som viktigt för elevens motivation på så sätt att han möter eleverna och får dem att tycka till om, och påverka undervisningen. Ett ansvar vilar på pedagogen som ”vet vad eleverna kan och inte kan, vad de borde lära sig och att ge eleverna möjlighet att påverka det vi ska göra”. Om läraren styr till hundra procent, minskar motivationen enligt Dan, samtidigt uttrycker han: ”Man får inte ge dem för stora valmöjligheter, men de ska ändå få möjligheten att påverka och där kan jag med mina erfarenheter ge dem möjlighet att ge dem lagom svåra val, lagom svåra frågor så att de känner att de påverkar undervisningen eller stoffet som vi ska ta upp. Jag styr hur avancerad påverkan är”.

Hariett ger uttryck för att man som pedagog när man kliver in i ett klassrum ska äga klassrummet. ”Det ska vara på dina villkor. Förstå mig rätt nu, jag är inte alls någon auktoritär lärare men man ska vara en auktoritet. Det är oerhört viktigt att visa. Det låter kanske skrämmande idag, men att visa att det är läraren som bestämmer. Sedan ska du ha med dig barnen givetvis. På följdfrågan om eleverna ges alltmer inflytande i takt med ökad ålder, svarar Hariett; ”Absolut. Barnen ska ha inflytande men därifrån till att det är läraren som är en auktoritet är ju rätt så långt i alla fall”.

Hariett anser att pedagoger ställer för lite krav på eleverna i dagens skola. ”Det är så lätt idag att de vuxna är undfallande och att barnen får sin vilja igenom istället för att ställa krav”. Hon betonar att det också ska finnas kvav på den vuxne. ”Hos oss var det väldigt mycket så att flera av personalen tog en kopp kaffe med sig in i klassrummet och ställde på katedern någonstans, och drack kaffe under lektionen. Det tycker jag absolut inte är acceptabelt. Nämen vadå, då tycker barnen kanske ’Kan inte vi få dricka läsk?’, så jag menar att pedagogen måste föregå med gott exempel”.

Anna menar att läraren måste våga vara en styrande ledare, genom att skapa struktur och ordning i små steg. Dagar då eleven inte kommer igång själv, kanske efter en jobbig morgon, frågar Anna eleven om de ska titta på uppgifterna tillsammans och om hon ska bestämma. ”Ofta vill eleverna att jag ska bestämma, många barn mår bra av styrda saker. 1, 2 och 3 ska du göra innan du kan börja tänka själv”.

När Erik vid introducerandet av nya moment i undervisningen talar om för eleverna ”Vi ska göra detta på grund av det här och det här, och ni kommer att lära er de här sakerna” menar han att eleverna normalt gladeligen sätter igång med sitt arbete eftersom de känner att det finns en struktur vilket genererar en känsla av kontroll då eleverna vet vad som ska hända.

Greta är tydlig med att informera sina elever i förhand vad de ska arbeta med. ”Först jobbar vi med det här, och när du är färdig med det jobbar du vidare med det där”.

4.3.1 Analys kontroll

Anna ger sina elever spelrum att själva bestämma vilken uppgift de vill arbeta med utifrån de mål som hon, tillsammans med varje elev, satt upp i förhand. På så sätt slipper eleverna, enligt Anna, vänta på att någon annan ska tala om vad som ska göras och de kan ta kontroll över sin situation och driva sitt lärande framåt. För att anknyta till Bergström (2010) menar han att eleven behöver ges frihet att själv välja vilken kunskap som ska uppnås, och att eleven får behandla kunskapen utifrån sig själv för att inte den kreativa förmågan ska undergrävas. Också Csikszentmihalyi (2008) påtalar att elever bör ges möjlighet göra egna val vilka påverkas av elevens ansträngning och kreativitet. På så sätt kan alltså elevens dagsform få styra vad eleven väljer att arbeta med under en dag, istället för att läraren är den bestämmande. Även Schunk et. al. (2010) menar att eleven kan bli motiverad genom att få välja erbjuda aktiviteter utifrån sin utveckling, vilket blir tydlig då Anna talar om att eleven själv har kontrollen och väljer mot vilket mål denne vill arbeta.

Dans tankar kring elevinflytande och demokrati stödjs av Schunk et. al (2010) som menar att elever behöver uppleva att de ges reellt inflytande i verksamheten och uttrycker vidare att

känslan av att vara med och påverka skolvardagen är essentiellt för motivation. Även Haagensen (2007) belyser att elevers möjlighet att påverka undervisningens innehåll och därmed sitt eget lärande, är viktigt i skapandet av motivation.

Det är framför allt Dan och Anna som belyser, likt Jenner (2004), att eleverna behöver ges möjlighet att göra egna val för att bli motiverade. Elevers motivation kan höjas av lärare som stödjer deras autonomi och självbestämmande (Haagensen, 2007).

Bergström (2010) belyser att mer än nödvändigt mycket ordning och ett alltför starkt kunskapstryck i skolan hämmar kreativiteten och uppkomsten av nya idéer, men flera av pedagogerna talar om att läraren är styrande och vikten av att berätta vad som ska ske och varför för eleverna. Anna belyser att de dagar en elev inte ”sätter igång” av sig själv, behöver eleven styras av en pedagog som tar kontroll över elevens situation och väljer ut vilka uppgifter som ska göras. Hariett för ett resonemang kring kontroll genom att trycka på pedagogens roll som vägvisare och auktoritet. Intressant är att Hariett, som varit yrkesverksam under lång tid, märker en stor skillnad på dagens elever jämfört med tidigare generationer och menar att vuxna ställer allt mindre krav på sina barn idag vilket tycks avspegla sig i barnens inställning till skolarbete. Hon talar om ”Måste-man-elever” och undfallande vuxna som låter barnen få sin vilja igenom alltför ofta. Kanske kan detta förstås med hjälp av Peterson, Maier & Seligmans (1995) resonemang om inlärd hjälplöshet. Eleven som under en lång tid haft låga krav ställda på sig, kan försättas i en situation där den inte tror att den kan klara av att ha kontroll och att nå upp till högre krav vilket gör att eleven revolterar och ifrågasätter vad som ska göras. Lär eleven sig istället tidigt att hantera och kontrollera sin situation kan istället motivationen höjas, enligt Csikszentmihalyi (2008).

För att inte ge en alltför ensidig bild av Harietts uppfattning känns det viktigt att poängtera att hon även ger uttryck för de krav pedagogerna själva behöver leva upp till. Det kan röra sig om saker som kanske skulle kunna anses vara ganska triviala, såsom att inte ta med sig kaffekoppen in på lektioner, att klä sig anständigt och inte tugga tuggummi. I Harietts mening handlar det om att som pedagog föregå med gott exempel och att kraven måste vara ömsesidiga mellan pedagog och elever. Haagensen (2007) menar att upplevelsen av skolan måste stämma överens med elevens förväntningar och intressen, vilket kan underlättas om läraren är en förebild och agerar på ett sådant sätt som förväntas av eleven.

4.4 Vilja, känslor och affekter

Glädjen av att lyckas får stort fokus i Annas arbete. Hon och hennes elever talar om hur det känns i kroppen när man lyckas, att man mår bra när man är färdig med en uppgift eller ett

mål. Anna använder ofta begreppet ”bowlingkänsla” tillsammans med eleverna, vilket syftar till den känsla man får när man slår strike och alla käglor faller. ”Då är man ju kanonglad och det är den känslan man ska få när man klarat något”.

Berit har fokus på den uppgift som ska bli utförd, men menar att vägen dit måste vara rolig och intressant. ”Jag vill ge eleven kunskap, under tiden ska det vara roligt och intressant, annars får de ingen kunskap. Om eleven är motiverad tycker den om att jobba, kommer igång med arbetet, jobbar framåt och uppnår ett bra resultat”, men för att nå dit måste jag ge dem ett bra utgångsläge. Elever får ingen kunskap om de inte vill, det är min uppgift att få dem att vilja”, säger Berit.

Cissis motivationsarbete ”får ingen egen plats i undervisningen utan är insprängt i allt jag gör”. Skolan ska vara rolig och lustfylld, uttrycker hon. ”Därför tänker jag ständigt på hur motivationen kan stimuleras”.

Enligt Dan måste eleverna vara glada och trivas i klassen, för att de ska bli motiverade. ”Är de osams och det har hänt saker på rasten såsom konflikter sänks motivationen”. Dan har märkt att trivseln är viktig. ”När jag har en klass där vi skrattar och är glada, då finns det inga tråkiga uppgifter, oavsett ämnen. När vi är trötta och hungriga och har konflikter, då är det svårare att motivera och intressera”.

Dan tror man lär sig lättare om man har roligt. ”Man kan lära sig samma sak men om man är gladare lär man sig säkert lättare. Annars kan man göra bara för görandets skull”.

Anna börjar varje dag med 30 minuters läsning för att ge eleverna möjlighet att landa i skolan och hitta sin roll. ”Eleverna kommer hemifrån, kanske efter en stressig morgon eller från frukost och lek på fritids. Då kan inte läraren tro att eleverna ska vara lugna och harmoniska och lyssna på en genomgång på tavlan, det går inte, det passar inte då. Det passar när de läst 30 minuter och jag kan säga att jag har något jag skulle vilja hjälpa er med. Då är eleverna lugna och kan lyssna på mig”. Hon får också egen tid att blicka över klassen och se varje elevs dagsform, samtidigt som hon kan förbereda dagens aktiviteter.

Hariett, som arbetat i cirka 40 år, märker stor skillnad på barnens inställning till skolan idag jämfört med tidigare. Hon rubricerar många av dagens elever som ”Måste-man-elever” då hon menar att eleverna, oavsett vad de ska ta sig för, alltid ställer frågan ”Måste man”. Det existerade aldrig förr menar Hariett som också pratar om föräldrarnas stöttning som hon upplever tagit en drastisk vändning från att ha stått på skolans sida, ”Nu har skolan sagt att du bör göra detta, då ska vi försöka göra det” till att idag istället ifrågasätta skolan och lärarna. ”Det är mycket tuffare idag. Det märker man ju när man har varit ute länge”, berättar Hariett.

Greta menar att hon märker tydligt när eleverna är motiverade genom att de vill sitta inne och jobba klart på lunchraster och ta hem material för att de tycker att det är så roligt. Arbetslust sprider sig, menar Greta som uttrycker: ”Får man de där eleverna som säger ’Gud vad bra det här är, det här kan jag. Och vet du vad som hände mig, jag berättade detta för mamma och pappa och de visste ingenting om det!’. Då märker jag att vi lär oss saker här som eleverna har nytta av”.

Cissi menar att det syns tydligt på eleven om denne är motiverad eller inte, och att dagsformen påverkar om eleven vill. Oviljan märks eftersom ”allt blir väldigt svårt, eleven påstår att den inte kan, att det inte går, rycker på axlarna”. Eleven kör fast och Cissi menar att det då inte är någon mening att fortsätta, utan ”man får byta, gör något annat, ta en annan väg och göra den tänka uppgiften en annan dag”. Cissi uttrycker vidare; ”Som pedagog måste man vara flexibel, det finns andra vägar än att göra det man tänkt, om det inte funkar den dagen. Då måste man se individen och förstå vad varje elev behöver”.

En harmonisk arbetsmiljö innefattar också en trygg pedagog som inte är uppfylld av irritation, gapar och skriker, vilket endast medför en trist stämning, menar Hariett. ”Visst har det hänt att jag höjt rösten och sagt till elever på skarpen, men då har jag misslyckats totalt i min lärarroll. Då får man gå hem och fundera på vad man gjort för fel. För då tycker jag att, ja då har man ju inget annat att ta till, om man måste skrika. Det finns andra sätt att få ordning och lugn”. Hariett poängterar att arbete i halvklass underlättar klimatet men att det viktigaste för elevens motivation är att han eller hon trivs i klassen samt Harriets påverkan på elevens inställning till att tycka att det är roligt att gå i skolan.

4.4.1 Analys vilja, känslor och affekter

Malten (2002) konstaterar att glädje behöver ges utrymme i lärandeprocesser eftersom vi inte läs oss om vi saknar lust. Cissi talar i samband med affekter, vilka Adler & Adler (2006) menar utgör den primärt motiverande kraften, om att skolan ska vara rolig och lustfylld för att eleverna ska känna motivation. Dan uttrycker liknande tankar och berättar om hur eleverna inte upplever uppgifter som tråkiga, oavsett ämne, då han har en klass med hög trivselfaktor, många skratt och mycket glädje.

Berit, som uttrycker ”Elever får ingen kunskap om de inte vill, det är min uppgift att få dem att vilja”, lyfter en viktig aspekt, att affekter är relationsinriktade (Adler & Adler, 2006) och att motivation, trots att den är självreglerande (Bandura, 1989) kräver stöttning och uppmuntran från pedagogen, i synnerhet i de lägre skolåren.

Annas beskrivning av hur hon inleder varje skoldag med 30 minuters läsning för att samla gruppen och ge eleverna möjlighet att landa i skolan, visar på en observant och förutseende inställning till elevernas olika känslolägen (affekter) som Anna menar kan variera från dag till dag, till viss del beroende på hur deras morgon artat sig. Förutom att Annas läs-rutiner skapar trygghet hos eleverna kan hon även sägas påverka deras limbiska system vilket Bergström (1995) förklarar har stor inverkan på en individs beteende genom att det bestämmer nyanser i personens emotioner i hennes göranden.

Berit har anammat tanken att fokus i undervisningen bör ligga på en lustfylld väg till målet och inte enbart på målet eller uppgiften i sig. Hennes synsätt stödjs av Ford (1992) som menar att motivation är ett framtidsorienterat och förutseende fenomen.

Det limbiska systemet, som är aktivt vid minnesfunktioner och inlärning (Bergström, 1995), spelar en avgörande roll för negativa och positiva attityder i individens mentala status. Av den anledningen bör varje pedagog ta elevers affekter i beaktning vid introducerandet av var dags aktiviteter. Cissi talar i samband med elevens dagsform om flexibilitet, och att man som pedagog behöver se varje individ och förstå vad han eller hon behöver i den aktuella stunden. ”Det finns andra vägar än att göra det man tänkt om det inte funkar den dagen”, uttrycker hon. Också i Gärdenfors (2010a) tankar blir det tydligt att undervisningen måste utgå ifrån elevens emotioner och intresse. Cissi har insett att dessa kan variera mellan dagarna.

För att vi ska få klarhet i varför en person beter sig på ett visst sätt menar Adler & Adler (2006) att det krävs kännedom om individens personliga historik och erfarenheter. Att som Hariett agera tryggt och undvika aggressionsutbrott som endast medför en trist stämning, bidrar sannolikt till elevernas inställning till skolan och gör dem mer öppna för att dela med sig av sina tankar och preferenser vilket i bästa fall genererar ett godtagbart beteende då de känner sig sedda. När Hariett i samma veva talar om en form av ”Måste-man”-mentalitet hos dagens elever kan man anta att elever av idag saknar pedagoger som visar intresse för deras värld, innefattande deras historia och erfarenheter utanför skolan.

Anna beskriver bowlingkänslan, då eleven känner stark glädje över att ha klarat en uppgift, något som kan relateras till begreppet flow (Csikszentmihalyi 2008) som är ett tillstånd då vi upplever verklig glädje. Glädjen som aktiviteten ger är motiverande i sig och Anna försöker uppmärksamma eleverna på denna känsla. Flera av pedagogerna talar också om att skolan ska vara rolig och lustfylld, vilket gör det möjligt att skapa den glädje som krävs för att uppnå lycka och bli fängslad av uppgiften. Greta har elever som vill jobba på rasten eller ta med sig uppgiften hem, vilket hon menar är ett tecken på att motivationen är

hög. Csikszentmihalyis (2008) tankar blir då användbara, eftersom eleven kan vara i tillståndet flow då den har stark koncentration och är total uppslukad av aktiviteten. Om pedagogerna tar tillvara på elevernas starka intressen och låter dem fortsätta jobba eller avbryter aktiviteten vilket kan leda till att motivationen stannar av (a.a.), framgår inte av intervjusvaren.

4.5 Lärarens förhållningssätt

Hariett menar också att man bör se eleven ur ett långt perspektiv för att ta reda på vilka förutsättningar eleven har. ”Det är väldigt viktigt tycker jag, att man inte drar alla barn över en kam, utan man måste se att det här barnet skulle nog kunna utveckla det och det, och det skulle vara positivt för barnet. Alltså inte bara vad eleven ska klara i tvåan enligt kursplanen”.

Annas roll som pedagog menar hon är ”att coacha eleverna, uppmuntra och peppa på samma sätt som i idrott”. Skapandet av motivation hos eleven genomsyrar hela hennes arbetssätt, eftersom det påverkar hela lärandeprocessen. Anna talar också om pedagogens roll som vägledare genom att visa och berätta för eleven hur han eller hon kan gå tillväga för att lyckas med en uppgift.

Enligt Berit måste allt man gör med barnen vara med en glimt i ögat. ”Lyssna på dem, skratta med dem och ha roligt. Lärare måste visa att allting är roligt”. Hon berättar om elever som vid dagens slut frågar om dagen redan är slut, och svaret blir då att ”när man har roligt, går tiden snabbt”. Detta är ett tecken på lyckad motivation. Den mest avgörande faktorn för motivation är enligt Berit en motiverad, pigg och glad pedagog som ser positivt på uppgifter och tycker det han eller hon ska lära ut till eleven är roligt. Berit uttrycker att hon hela tiden tänker; ”Vad kan jag göra för roligt här och hur kan jag göra det spännande för eleverna?”.

Cissi uttrycker med emfas; ”Är inte jag engagerad och motiverad, så lär inte heller eleverna bli det”. Hon känner att hon måste utstråla glädje och motivation för det hon gör, eftersom ”det smittar av sig lite till eleverna”, som hon säger. Pedagogen måste ha som inställning att ”Jag är här för att lära eleverna”.

Hariett talar om en ”positiv smittoeffekt” som kan inträffa då barnen märker att Hariett själv tycker att det är roligt att undervisa genom att hon som pedagog intar en positiv attityd. ”De flesta barn vill ju ändå göra sitt bästa och om barnen märker att du som pedagog tycker att det är roligt så blir de ju lite smittade av det också”.

Dan betonar att han också använder sina egna intressen i undervisningen genom att behandla områden där han känner entusiasm, som han försöker smitta av till eleverna. Han säger att ”det jag själv tycker är intressant, kan jag presentera på ett helt annat sätt”.

Genom att själv inta en positiv inställning menar Greta att hon påverkar motivationen hos eleverna. ”Jag skulle kunna gå upp och köra två olika lektioner. Till den ena lektionen skulle jag kunna komma in och vara jättetråkig, pustig och stönig och säga till eleverna att ’det här är jättesvårt och det här kommer ni att få jobba mycket med’. Då trycker jag ner eleverna direkt. Eller också kan jag komma in och säga: ’Nu ska ni få göra något roligt! Det här är bland det roligaste jag vet, och titta här så lätt det är!’. Elevernas vilja och lust till skolarbetet beror helt och hållet på min inställning som lärare”.

Filip hävdar att lärarens förhållningssätt gentemot barnen är A och O för att eleverna ska känna sig motiverade. Han lyfter att pedagogen behöver ha ett engagemang, tycka att det är kul. ”Du måste tycka det är roligt att stå inför en grupp och prata. Dels i din roll som lärare men också i en dialog, för man gör ju det tillsammans med barnen. Du måste brinna för det eftersom det är ett så pass tufft arbete, svår arbetsmiljö och inte särskilt hög lön. Jag ger av mig själv, bjuder på mig själv och det märker barnen”. När pedagogen ger mycket av sig själv blir det också lättare att ställa krav, menar Filip. ”Gör du inte det får du heller ingen respons från eleverna, och då blir det som att bestiga ett berg varje gång du går in i klassrummet. Alltså det blir förfärligt att ha trettio individer emot dig om de känner att ’nämen han bryr sig inte’. Du måste visa att du bryr sig, och se varje individ. Det är ju en skola för alla. Du kan inte se skolan som en person eller grupp utan det är… det är en grupp med individer. Man behöver skapa en personlig relation med varje individ”.

Filip berättar vidare: ”Jag känner ju varje gång jag står inför en grupp elever att jag är ett föredöme. Jag kan ju rädda liv, men också förstöra liv genom mitt sätt att agera som pedagog. Och då är det viktigt att jag tänker på vad jag säger hela tiden, hur jag beter mig. Jag kan inte komma en dag, även om jag sovit noll minuter under en natt och säga ’Ah, jag är jätteträtt idag, så det blir ingen undervisning’. Eller ’Jag har privata problem, så jag låter det gå ut över er’. Utan jag måste ju hela tiden vara professionell, och det tar naturligtvis energi men det ingår i läraruppdraget. Varenda minut, varenda dag måste jag vara fokuserad och det tror jag går hand i hand med att motivera barn och ungdomar”.

Berit är tydlig med att hon har ett stort ansvar att läsa på kring det område hon ska undervisa om, så att hon är väl förberedd. ”Den nya kunskap som kommit måste jag först ta reda på, för att kunna berätta om den”. På så sätt får Berit också chans att välja ut de områden som hon tror eleverna kan tycka är intressanta och spännande. Därefter berättar hon med egna ord, ”jag läser aldrig utantill”. Målet för Berit är att ”alla ska få en kunskap om något, att ge eleven lite kunskap om varje område”. Samtidigt lyfter hon att det inte spelar någon roll hur mycket olika fakta hon tar reda på, om hon inte också kan lära ut den.

Enligt Dan har läraren ett ansvar att ”skapa en trivsam miljö med högt i tak i klassrummet där alla är glada och vågar säga sin åsikt när det är diskussion”. I samband med detta lyfter han att det inte finns några rätt och fel. Han strävar efter att eleverna ska acceptera oliktänkande. Dan är tydlig med att ”de ramar man har i klassrummet, exempelvis beteendet, de sätter man som pedagog”.

Att skapa en fungerande kommunikation med varje elev lyfter Hariett också som viktigt för att eleverna ska känna motivation i skolan. ”Det här är ju inte så lätt, men det går. Jag vidmakthåller det. Att se alla barn minst en gång om dagen. Och då kan jag mena att man kanske frågar ’Hur mår din katt idag?’ Det tar så kort stund, och det ger så mycket. Och att lyssna på barnen när de kommer och säger ’Du, fröken’. Ofta svarar då vuxna ’Nej, inte nu’. Men om du stannar upp och lyssnar och ger någon sorts svar, även om det kan vara att ’Jag hinner tyvärr inte göra det nu, men om du säger till mig om en kvart så ska vi se om vi kan lösa det’, då slipper du väldigt mycket. Det är oerhört viktigt att lyssna på eleverna”.

Filip menar att pedagogens visade intresse för eleverna genom att lyssna på dem och att känna ömsesidig respekt är av stor betydelse för deras motivation. En elev som någon gång fått höra nedsättande ord av en lärare struntar gärna i alla lärare och drar dem över en kam, menar Filip som poängterar att han vid sådana situationer måste ta elevens parti och förklara att ”det var dumt sagt av den eller den läraren”. Ofta är det ogenomtänkta kommentarer från pedagoger som ligger bakom varför en del barn inte lyssnar på vuxenvärlden, att man blir överkörd eller känner sig missförstådd, menar Filip. ”Så jag måste förstå dem. Och då tror jag de vill förstå mig.”

4.5.1 Analys lärarens förhållningssätt

Samtliga pedagoger betonar på olika vis att de själva behöver inta en positiv inställning för att få med sig eleverna. De menar att deras eget engagemang för eleverna och uppgiften reflekteras i elevernas attityd till att vilja lära sig och inhämta nya kunskaper i skolan. Pedagogerna talar om vikten av att utstråla glädje, tycka det är kul och vara engagerad, eftersom pedagogens entusiasm och positiva synsätt sprider sig till eleverna. Gretas uttalande; ”Elevernas vilja och lust till skolarbetet beror helt och hållet på min inställning som lärare”, och Berits uppfattning om att den mest avgörande faktorn för elevers motivation är att pedagogen själv visar sig motiverad genom att vara pigg och glad och se positivt på det han eller hon ska lära ut till sina elever, ligger också i linje med Jenners (a.a.) konstaterande att pedagogens egen motivationsnivå reflekteras och syns i elevens motivation och beteende genom att eleven blir aktiv och högpresterande eller passiv och lågpresterande.

Greta, som exemplifierar två sätt att förhålla sig till skolarbetet då hon beskriver att hon som pedagog antingen kan inta en negativ attityd gentemot eleverna genom att beklaga sig över ett svårt inlärningsområde som kommer att bli tungt att ta sig an för dem, eller tvärtom förhålla sig uppmuntrande och visa på ett spännande och roligt inlärningsstoff, kan hänföras till det Jenner (2004) benämner Pygmalioneffekten vilken innebär att positiva förväntningar leder till goda resultat medan negativa förväntningar leder till dåliga resultat. Anna beskriver att hon genom samtal med eleven kan förklara och få eleven att förstå vad som förväntas av densamme, vilket gör att eleven kan förnimma den positiva förväntningen och ett mål som är rimligt att nå. På så sätt kan eleven prestera högre och ta nästa steg i sin utveckling.

Dan lyfter oliktänkande som något värdefullt och han strävar efter att eleverna ska acceptera varandras delade åsikter för att miljön i klassrummet ska kännas trivsam, öppen och tillåtande när det kommer till att våga säga sin åsikt vid diskussioner. Dans resonemang kan också förstås med hjälp av Thors (2010) artikel där glädje påtalas som en förutsättning för lärande i samklang med en önskan om ett tillåtande klassrumsklimat och hållbara relationer lärare och elever emellan. Ser man till Schunk et als., (2010) tolkning av Fords (1992) tre huvudkomponenter för motivation (Mål x Känslor x Självеffektivitetsövertygelser) då författarna menar att samtliga komponenter måste tillgodoses för att motivation inte ska utebli i den aktuella situationen, blir ett harmoniskt och accepterande klimat i skolan, där elever vågar uttrycka sig, avgörande för elevens motivation och välbefinnande. Ponera att Dan varit av uppfattningen att det alltid finns ett rätt eller fel. Sannolikt skulle det hämma övervägande delen av eleverna i deras vilja att yttra sig på grund av ett upplevt negativt och blockerande känsloläge vilket skulle resultera i att deras strävan eller motivation inte bibehölls.

Filips tankar kring sitt agerande gentemot eleverna, och hans vilja att vara ett gott föredöme genom att bete sig rätt och tänka på hur han uttrycker sig, kan hänföras till Banduras (1986) sociala inlärningsteori och processen av den observationella inlärningen som författaren förklarar med att elevens beteenden förändras som resultat av att eleven observerar andras beteenden och de konsekvenser de medför. Också Annas förhållningssätt, då hon i sin roll som pedagog coachar eleverna genom att uppmuntra och peppa dem för att de ska känna motivation, ligger i linje med Banduras (1986) observationella inlärning.

Berit, som hävdar att allt man gör med barnen måste vara med en glimt i ögat och som berättar om elever som vid dagens slut frågar om dagen redan är slut utgör ett typexempel på det Csikszentmihalyi (2008) definierar som ”flow”. Det vill säga optimala upplevelser då människor känner verklig glädje och befinner sig i så djup koncentration att de blir totalt fängslade av aktiviteten.

Ford (1992) betonar en responsiv omgivning (mottaglig miljö) som essentiellt för motivation vilket i pedagogiska sammanhang representeras av studiekamrater och pedagog. Hariett lyfter i likhet med Filip vikten av att skapa en fungerande kommunikation genom att ta sig tid att lyssna på sina elever. Deras resonemang för tankarna till den definition av socio-kognition Durkin (1995) beskriver, där kognition ses som en produkt av social interaktion. Den ”positiva smittoeffekt” Hariett talar om då hon intar en positiv attityd som smittar av sig på eleverna, och som hon menar främjar deras motivation till skolarbetet, kan associeras till begreppet kognitiv aktivitet (a.a.) där interpersonella relationer står i fokus för utvecklingen av kognitiva förmågor.

Filip uttrycker att hans sätt att agera och att ständigt vara fokuserad ”går hand i hand med att motivera barn och ungdomar”. Hans tankar kan speglas i Haagensens (2007) resonemang kring lärares beteende som författaren menar kan gynna eller missgynna elevers motivation.

4.6 Feedback

Hariett berättar att hon då och då försöker få till en form av individuella utvecklingssamtal med varje elev, utöver det ordinarie utvecklingssamtalet som sker en gång per termin. ”Det har jag försökt i vissa klasser och det fungerar otroligt bra. De älskar att sitta och prata enskilt med sin lärare och berätta hur de mår, hur de trivs i skolan, hur det fungerar på rasterna och hemma kanske. Eleven får vara själv tillsammans med en vuxen och de får lite stärkande beröm”. På följdfrågan, när hon hittar tid för dessa samtal, svarar Hariett att när de är mer än en personal så går det att dela upp klassen så att man tar plockar ut några elever åt gången. ”Det behöver inte ta mer än fem minuter per elev. Det är så mycket vunnet med detta”.

För Anna är det viktigt att få tid att sitta med varje enskild elev och prata med barnen för att synliggöra vilka mål som är uppnådda och vilka eleven är på väg emot. Genom att lära eleven att ”nu har jag hjälpt dig, nu får du hjälpa nästa”, får Anna tid till en individuell pratstund med varje elev eftersom övriga elever då vet att under tiden hon samtalar med ett barn, kan de hjälpa varandra.

Hariett berättar om en flicka som ibland blev förbannad under lektionstid och stack hem. ”Vi jobbade med att förändra hennes beteende och det slutade med att hon bara gick runt knuten och sen kom tillbaka. Då skrev jag i hennes kontaktbok att ’Nu har Stina, hon hette något annat, varit fantastiskt duktig och inte gått hem utan kommit tillbaka igen’. Hon blev stolt, lite förvånad och glad. Det behövs så lite för sånt där”. Hariett menar att man inte bör anmärka särskilt på de negativa saker eleven gör genom att skriva ”Nej, nu har hon gjort si

och så igen. Inget blir ju bättre av det egentligen. Så jag tror att mycket positiva saker också ger en bättre motivation”.

4.6.1 Analys feedback

Endast två av pedagogerna beskriver tydligt att de tar sig tid att sitta ner med varje elev och samtala om elevens situation, lärande och prestationer. Haagensen (2007) menar att feedback från läraren till eleven är viktig. Anna och Hariett prioriterar i sin undervisning att ge eleverna återkoppling på vad som skett och är på gång att ske, eftersom det stärker eleverna och lärandet blir synligt. Genom att synliggöra lärandet kan en elev, enligt Thors (2010), bli medveten om sin lärandeprocess i förhållande till målen. Anna är tydlig med att samtalet fokuserar på vilka mål eleven uppnått och vilket nästa steg ska bli, medan Harietts samtal mer verkar beröra elevens situation mer allmänt.

Den feedbacken som Hariett beskriver att hon använt under sina yrkesverksamma år kan enligt Schunk et als. (2010) modell beskrivas som motiverande, eftersom Hariett tydligt beskrivit för eleven vilka framsteg som gjorts. I enlighet med Maslows (Imsen, 2000) behovstrappa har vi ett behov av att få uppskattning från vår omgivning, vilket kan ske genom att ge positiv feedback såsom Hariett förespråkar.

4.7 Elevens självkänsla

Dan lyfter självkänsla och självinsikt som viktiga för motivationen. Han uttrycker att ”om man trivs med sig själv, då är skolarbetet ingenting att jobba med. Då bara flyter arbetet, jag kan ge eleverna hur mycket som helst”. Därför talar han också om ”de utsatta eleverna, där är det grymt att vara. De har mycket annat att fokusera på och orkar inte, de har garden uppe hela tiden”. Dan berättar att det finns elever som blir utsatta för både psykisk och psykisk mobbning, trots den nolltolerans som råder från skolans sida.

Dan berättar att de fysiska konflikterna är lättare att upptäcka och hantera, men ställer sig frågan; ”Hur ser man på en elev att denne blivit sårad i hjärtat, som kommer in i klassrummet utan att ens visa att han eller hon är ledsen, den bara finns där, taggen i hjärtat, ett knytnävsslag i hjärtat blir ett blåmärke som inte syns. Det måste vi hela tiden jobba på, vad händer bakom ryggen på mig när jag vänder ryggen mot klassen och skriver på tavlan, vilket spel pågår då? Hur kan jag läsa av att det sker saker och ting, och flytta upp de här eleverna så att de trivs mer och mer, och hur får man andra elever att vara så trygga i sig själva att de inte vill eller behöver klättra på någon annan”.

Dan har ett motto i sitt arbete med eleverna: ”Ni går i skolan för att lära er, inte för att kunna”. Detta kan skapa en atmosfär i klassen där eleven tänker; ’Här är det okej att

misslyckas', att skolan inte är till för att kunna saker och bevisa att man kan dessa. Om ribban läggs så att det är okej att göra fel, skapas en helt annan förväntning på det man gör, jämfört med om man ställer krav på att de ska leverera något och göra rätt, vilket kan bromsa eleven och hindra motivationen. Eleven får intresse och vågar prova, om den känner 'vad jag än gör, så är det okej'. Eleven vågar pröva sådant den inte klarar av, om den är trygg i klassen och klassen accepterar olikheter". Dan vill "skapa känslan hos eleven att det är okej. Får man eleven att tro att den är en idiot, att de inte vågar fråga en femte gång för då tror andra att jag är dum, då blir eleven tyst och i en sådan miljö sänks garanterat motivationen. Där dumförklarar man sig själv".

Anledningen till att Dan talar mycket om mobbning och atmosfären i klassen, lyfter han själv, beror på att han precis innan intervjun försökt reda ut en konflikt mellan två elever. Samtidigt tror han att klimatet i skolan är nära relaterat till motivationen. Det eleverna behöver lära sig är att "man behöver inte tycka om varandra, det är okej, men det är inte okej att såra varandra, att säga taskiga saker i ansiktet till en annan, det får man inte göra".

Dan menar att vid upprättandet av exempelvis ett åtgärdsprogram, kommer inte eleven att ha motivation till fler eller andra typer av uppgifter om eleven har "sociala svårigheter eller problem i hemmet, för då vill man bara överleva och all energi går åt till detta. Då måste jag prioritera att eleven mår bra och trivs, innan fokus kan ligga på skolarbetet".

Hariett belyser vikten av att stimulera både högpresterande och lågpresterande elever och menar att de högpresterande ofta får sitta emellan idag. "De lågpresterande är ju allra viktigast men man får inte glömma de där andra. Och just i matte är det jättebra att ha en speciell liten grupp där eleverna får jobba på ett särskilt stadium. Man kanske får gå tillbaka en hel årskurs med vissa elever för det har man ju märkt. Det har gjorts undersökningar på högstadiet där man upptäckt att många elever inte ens har lågstadiets kurs. Och någonstans måste det ju ha blivit fel då. Då är det bättre att ge dem grunderna. Även om de går i trean så kanske de får jobba med ettans kurs. Det tror jag är väldigt viktigt, för elever blir ju bättre motiverade när de känner att de kan, att de når ett resultat, oavsett om det är på en låg nivå".

Anna uttrycker: "Finns det tydliga ramar, där eleverna vet exakt vad de ska göra och så jättemycket kärlek och kramar till det, då får man igång dem". "Eleverna måste känna kärlek och förstå att jag vill dem väl. Jag ska hjälpa dig på vägen och jag finns här bakom och det är okej att kraschlanda. Det kan komma sådana dagar, och en del har många sådana dagar, många sådana stunder på en dag och det är okej. Det är jätteokej och ju mer krasch, ju mer kärlek och ju mer energi tar de barnen. Men jag tror det är oerhört viktigt för att få dem

studiemotiverade och för att de överhuvudtaget ska känna glädje över skolan, att man ger dem kärlek”.

Cissi talar om motivation som nära kopplat till att ”det ska kännas skönt och att man vill vara här”. Hon betonar att eleverna ”hela tiden måste känna att de klarar av sakerna, i ett spel kan de lyckas, eller tillsammans med andra”. Cissi uttrycker att man som pedagog inte ska lägga ribban för högt för de som inte klarar av det, ”då tappar de motivationen eftersom de känner att de aldrig lyckas”. Cissi betonar välmående hos eleven och att man få känna att man kan och är delaktig.

Berit menar att eleven utanför skolan ska känna att ”Det här har jag lärt mig i skolan, jag vet och kan lite grann om det”. Eleven måste känna sig duktig i skolan för att den ska bli motiverad att gå dit, hävdar Berit som vidare poängterar att lärare måste tänka efter; ”Vad gör jag för fel, om det finns elever som inte vill gå till skolan”.

4.7.1 Analys elevens självkänsla

Dan talar mycket om att skapa en stabil grupp och en tillåtande atmosfär i klassrummet och menar att detta kräver att eleven är trygg i sig själv och med sin omgivning. Dan är väldigt medveten om att man när ”man trivs med sig själv, då är skolarbetet ingenting att jobba med”. Haagensen (2007) menar att en positiv gruppsammanhållning möjliggör för den enskilda eleven att utveckla en god självkänsla. Också Giota (2002) beskriver att självkänslan skapas i mötet med andra, vilket gör det tydligt att samspelet mellan eleverna och bemötandet från lärarnas sida är viktigt. Därför måste läraren, så som Dan berättar, få eleven att tro på sig själv och våga pröva sådant den inte är helt säker på om den kan. Samtidigt måste läraren, enligt Dan, arbeta med att minska mobbning eftersom de utsatta eleverna ständigt tvingas vara på sin vakt och kämpa för ta sig igenom skoldagen. Läraren har ett ansvar att sätta de regler och gränser som ska gälla i klassrummet, något som både Anna och Dan lyfter.

Dan strävar efter att ge eleverna känslan av att det i skolan är okej att misslyckas och han arbetar mycket med att få eleverna att acceptera varandras olikheter. Det är ett tecken på medvetenhet om att varje elev är unik, något som Jenner (2004) menar är viktigt att läraren är förtrogen med. De förväntningar Dan har på eleverna gör det möjligt för dem att prestera, utan att känna att de måste göra rätt, vilket är nära relaterat till Giotas (2002) tankar om att situationens förutsättningar påverkar självkänslan. Dans motto som han ofta förmedlar till eleverna; ”Ni går i skolan för att lära er, inte för att kunna” sätter ramarna för uppgifterna. Då kan eleverna också bli intresserade och våga prova eftersom de tillåts känna att allt de gör är okej. Också Jenners (2004) begrepp: ”misslyckandes sannolikhet” kan lyftas i detta

sammanhang, då Dan genom sitt arbete med att skapa ett tillåtande klimat bidrar till att minska elevens rädsla att misslyckas. Trots att eleven riskerar att misslyckas vågar denne, vilket gör att eleven vid nästa tillfälle har fått en ökad tro på sig själv och kan därför enligt Jenner (a.a.) ha fått ökade möjligheter att tro på sin egen framgång.

För att hjälpa en elev i svårigheter, menar Dan att fokus i första läget måste vara att se till att eleven mår bra och trivs i skolan. Om det finns problem och oroligheter någonstans kan eleven inte skapa motivation för skolarbetet. Adler & Adler (2006) menar att det är avgörande för elevens lärande, om denne har en god självkänsla eller inte. Därför blir arbetet med att få eleven att må bra, precis som Dan beskriver, första steget i att hjälpa eleven till att på sikt öka sin motivation till skolrelaterade uppgifter.

Anna beskriver tydligt i sitt resonemang att hon är medveten om vad det innebär att misslyckas, något som Jenner (2004) menar att pedagogen måste ha kunskap om. Anna ger den elev som ”kraschlandar” mycket kärlek och får eleven att förstå att hon vill väl, och att hon finns bakom. Likaså måste man, som Berit gör, reflektera över sitt eget agerande när elever känner olust att gå till skolan. Gör man inte det, kan man inte heller förstå den rädsla eleven kan känna för att misslyckas, hävdar Jenner (a.a.).

Adler & Adler (2006) menar att självkänslan skapas genom att lyckas upprepade gånger, något som flera pedagoger talar om. De prioriterar att eleverna ska känna sig duktiga och att de kan klara av uppgifterna och har användning för sina kunskaper. Genom att ständigt misslyckas sänks motivationen, enligt Cissi. Också Hariett betonar vikten av att lyckas, även om det är på en låg nivå, när hon beskriver att eleven måste lära sig baskunskaperna för att kunna gå vidare. Om en elev inte får med sig grunderna, kommer eleven ständigt att misslyckas vilket leder till en ovilja att utföra uppgifter. Risken med ständiga misslyckanden kan enligt Jenner (2004) leda till man skyller dem på egen bristande förmåga och framgången tillskrivs av andra faktorer än eleven själv. För att uppnå ett tillstånd av flow menar Csikszentmihalyi (2008) att det är viktigt att eleven känner sig stark, vilket är möjligt om eleven får känna sig duktig och lyckas med uppgifter, något som flera pedagoger ger uttryck för.

Inom den sociala inlärningsteorin lyfter Bandura (1988) begreppet self-efficacy, känslan av en personlig effektivitet och tilltro till den egna förmågan, som författaren menar behövs för att upprätthålla den ansträngning som krävs för att lyckas. Flera av pedagogerna styrker Banduras (a.a.) teori då de talar om elevers självkänsla och självinsikt som viktigt för motivationen. Anna belyser vikten av att hon som pedagog intar ett varmt och kärleksfullt bemötande, för att elevernas tilltro till den egna kapaciteten ska stärkas, medan Cissi talar om

att anpassa undervisningen så att varje elev känner att han eller hon klarar av skolan vilket hon menar genererar ett välmående stämningsläge där eleven känner sig delaktig och motiverad. Dan vinklar sitt resonemang kring självkänsla annorlunda, eller drar det till sin spets då han talar om psykisk och fysisk mobbning. För att anknyta till Bandura (1989) som menar att självtvivel kan uppkomma i snabb takt då eleven upplever att han eller hon gör fel eller stöter på motgångar, förutsätter det att eleven inte kränks vilket naturligt kommer att påverka elevens self-efficacy.

Dan är tydlig i sin uppfattning att självkänsla är nära relaterat till om eleven känner sig motiverad eller inte. I Maslows (Imsen, 2000) behovshierarki finns högst upp behovet av positiv självuppfattning vilket betyder att en god självkänsla måste finnas innan eleven fullt ut kan bli motiverad till att kämpa med sitt skolarbete. Att arbeta med elevens självkänsla, som flera av pedagogerna belyser, blir därför en viktig del i skolans verksamhet.

Ingen av pedagogerna talar om den metakognition som Gärdenfors (2010a) beskriver är så viktig för att elevens självkänsla ska stärkas, genom att eleven utforskar och reflekterar kring sitt lärande och på så sätt upptäcker styrkor och svagheter.

4.8 Relevans och meningsfullhet

Greta menar att man aldrig får slå sig till ro med något gammalt material som man använt för 10-15år sedan. ”Det kan jag inte plocka fram utan jag måste titta på vad det är för elever jag har, vilken värld de lever i och vad de är intresserade av. Hur jag lägger upp mitt material beror helt och hållet på gruppen, på eleverna”.

Dan betonar att ”det eleverna frågar efter, är vad de är intresserade av”. Dan menar att han genom att lyssna på en elev, kan eleven upptäcka att han eller hon har något att säga till om. ”Då blir det också nära relaterat till intresse. De som är intresserade av sport, kan få ökad motivation om deras intresse får vara med och ta plats i undervisningen”.

För att skapa en känsla av meningsfullhet är Annas elever ”med på resan och vet vad den handlar om”, på så sätt att de är delaktiga i grovplaneringen och får påverka om vad, hur och när de vill arbeta om vissa moment. För att motivera eleverna uttrycker Anna ”att de måste veta vad läraren försöker göra”. Därför finns syften och grovplaneringen för hela året uppsatta på väggen, för att tydliggöra för eleverna, och få dem att förstå varför de gör olika uppgifter.

Berit betonar vid flera tillfällen under intervjun vikten av att hon motiverar eleverna genom att samtala med dem om varför de förväntas göra något, på så sätt får eleven en förklaring till orsaken bakom varför de behöver jobba med ett visst område. Hon talar också om elever som ifrågasätter varför de måste göra vissa uppgifter och att hon behöver få dem att

förstå syftet. Berit menar att om eleven kan relatera och associera, samt använda och dra nytta av sina kunskaper utanför skolan är det ett sätt att skapa motivation.

Erik belyser även han vikten av att eleven vet varför han eller hon gör saker, för att kunna känna motivation till sitt skolarbete. ”Om eleven vet syftet med det den lär sig så underlättar det för eleven att inhämta kraft och känna sig motiverad att också göra den där nötningen som ibland behövs, och som inte alltid är så väldigt rolig”, säger Erik.

Cissi talar, i likhet med övriga pedagoger, mycket med eleverna kring varför de ska lära sig specifika saker och vad det är för mening. Hon visar på framtiden, att det kan vara bra för att få det jobb man vill ha. Detta eftersom hon menar att ”om eleven inte vet vad meningen är, lär de inte tycka det är roligt eller meningsfullt”.

Hariett lyfter syftet som en viktig faktor för motivation. ”Som med matematik till exempel: När ska du kunna använda dig av detta? Vad är det för vits med detta? Likadant att kunna stava, är det någon vits? I synnerhet idag när vi kan göra allt på en ordbehandlare så är det ju mindre motiverat, men det går”.

När Erik vid introducerandet av nya moment i undervisningen talar om för eleverna ”Vi ska göra detta på grund av det här och det här, och ni kommer att lära er de här sakerna” menar han att eleverna normalt gladeligen sätter igång med sitt arbete eftersom de känner att det finns en struktur vilket genererar en känsla av kontroll.

Filip ger ett exempel på en lektion han höll i om kommunikation då han lät eleverna ta fram deras mobiltelefoner och de pratade kring hur det är att kommunicera via sms. ”Då ligger det i deras intresse för att de använder sms-funktionen varje dag”. Filip berättar att alla elever fick läsa upp sitt senaste sms som de skickat och klassen samtalade sedan kring hur man brukar inleda och avsluta ett sms, hur man kommunicerar digitalt vill säga.

Filip lyfter vidare vikten av att variera undervisningen för att den ska upplevas som rolig och intressant. ”Om du ska prata om medeltiden för 11-åringar kan du göra den föreläsningslektionen skittråkig genom att egentligen bara ta fram en massa tråkig information och stå där och läsa den. Men min uppgift är att få dem intresserade av medeltiden: ’Oj, medeltiden, det är intressant. Vad hände då i Sverige?’. Jag kan få upp deras intresse genom att göra en powerpointpresentation och inkludera det visuella, och jag kan visa filmsnuttar från den tiden. Jag försöker göra det roligt”.

Berit talar om att göra lektionen spännande för eleven, att man i historia väljer ut de spännande händelserna och berättar om dessa på ett kreativt sätt. Hon talar varmt om att använda bilder och filmer i undervisningen, och menar att pedagoger bör nyttja den nya tekniken. ”Genom att göra något intressesant för eleverna, blir de ofta motiverade”. Berit

försöker alltid ”väcka ett intresse” och tar exemplet att eleverna är väldigt intresserade när hon berättar; ”de älskar att lyssna på det som jag berättar”.

4.8.1 Analys relevans och meningsfullhet

Bergström (2010) beskriver tydligt att vi lever i ett samhälle som är under ständig förändring, vilket gör att skolan måste utvecklas i samma takt för att rusta eleverna så att de kan hantera denna verklighet. Greta är tydlig med att pedagogen måste välja material utifrån elevernas värld och intressen, vilket skulle kunna ses i relation till skolans förändrade uppdrag. Också i Filips resonemang om mobiltelefonerna kan vi förstå att han lyfter elevens vardag i skolan, vilket också möjliggör för eleven att träna och utveckla de kompetenser som behövs i ett framtida perspektiv.

När Anna tillåter eleverna att vara med och planera en del av undervisningens moment, kan det ses som ett sätt att framlyfta elevernas intressen och göra det möjligt att på så sätt relatera innehållet till elevernas värld från skolans sida. Dock framgår det inte i Annas svar hur mycket eleverna har att säga till om och på vilket sätt de påverkar och styr undervisningen. Dan berättar att det eleven frågar efter, är vad den är intresserad av, men det framgår inte om han tar tillvara på och lyfter dessa intressen i själva undervisningen. Elevens intressen är nära relaterat till elevens lärande och bakgrund och Jenner (2004) menar att man kan skapa motivation genom att finna elevens intresse. Ingen av pedagogerna talar direkt om vilket utrymme elevernas intressen och värld får i undervisningen.

Enligt Jenner (2004) uppstår motivation när eleven söker svar på frågan ”varför”. Endast Anna är tydlig med att verkligen synliggöra syftet med skolans verksamhet för barnen genom att sätta upp mål och syften på väggen och att påpekar att eleven måste förstå vad läraren försöker bidra till att utveckla hos eleven. Flera av pedagogerna berättar att de samtalar med eleverna om syftet med olika uppgifter, och varför eleven ska lära sig något. Berit lyfter vikten av att eleven kan använda sina kunskaper utanför skolan, något Haagensen (2007) också belyser. Framför allt Cissi betonar framtidsperspektivet. Genom att använda kunskaperna i sitt sammanhang kan motivation skapas enligt Jenner (a.a.), men ingen av pedagogerna talar direkt om att kunskaperna används i sitt sammanhang under skoltiden, istället är samtalet om varför något är viktigt i fokus. Exempelvis nötningen som Erik talar om, skulle kunna vara en färdighetsträning som är ryckt ur sitt sammanhang.

Berit och Filip beskriver att de i ämnet historia använder en hel del spännande material som bilder, film och berättelser för att väcka intresse. Detta kan ses som ett försök att använda autentiska aktiviteter, vilket enligt Haagensen (2007) kan öka motivationen.

På vilket sätt pedagogerna presenterar innehållet i undervisningen framgår inte tillräckligt tydligt för att kunna dra några slutsatser om huruvida förståelsen underlättas eller ej. Men ingen av pedagogerna talar om den förståelse som Gärdenfors (2010b) understryker som otroligt viktig för elevens lärande. Då möjligheten att upptäcka mönster och se kunskaper i sin kontext är avgörande för att använda kunskaperna i nya situationer och bättre kunna hantera sin egen verklighet.

Något som inte understryks av någon av pedagogerna är att uppgifter behöver vara meningsfulla och relevanta för den enskilda eleven, vilket de kan bli, enligt Jenner (2004), om pedagogen intresserar sig för eleven och dennes bakgrund.

4.9 Mål

För Anna är en grundläggande del i hennes arbete att arbeta med tydliga mål som synliggörs för elev och föräldrar. ”Eleven måste begripa det, annars kommer de inte göra det”. Till sin hjälp använder hon mål- och planeringsböcker, som barnen arbetar med under tre års tid. Anna är tydlig med att hon arbetar på olika sätt med olika elever, eftersom de befinner sig på olika nivåer. Vissa barn klarar själva av att välja mål och planera veckans arbete, medan andra behöver stöd varje dag i att strukturera upp dagen. Dagens olika moment förtydligas med bilder. Det betyder också att barnen i årskurs 3 fortfarande kan jobba med vissa mål för årskurs 1. ”Barnen är välmedvetna om sina mål och planerar utifrån vad de ska bli färdiga med, ser till att komma framåt och utvärderar själva deras arbete”. Varje ämne har sin planering och sin målstrukturering, elevens uppgift är att visa Anna att de nått målen. När ett mål är uppfyllt målas det, vilket gör att ”barnen tydligt vet, det som inte är ifyllt är det som jag ska träna på”.

Hariett ger sina elever korta målsättningar under ett antal veckor. Hon sluter ett muntligt avtal med varje elev som hon menar också kan skrivas i någon sorts utvecklingsmål för eleven. Därefter bistår hon eleven med material som stimulerar och motiverar under den utsatta tiden. Hariett poängterar att läraren har ett stort ansvar att alltid följa upp målet så att det inte rinner ut i sanden, och så att eleven efter den uppgjorda tidsplanen kan göra en slutvärdering och känna att ”Ja, jag fixar detta. Då kan jag kanske nästa sak också”. Hariett fortsätter; ”Det handlar om att se varje barn, även att följa upp. Det kan vara svårt att hinna, det kan jag medge men man har igen det om man tar det med varje barn. Att man dessutom kräver lite av eleven tror jag också kan hjälpa dem i deras motivation”.

Målarbetet har stort fokus i Eriks undervisning, och att utarbeta anpassade mål åt varje individ menar Erik tar upp mycket av både hans och elevernas tid. ”IUP:erna försöker vi hålla

väldigt aktuella. Varje elev har två mål i matte och två mål i svenska som de arbetar utifrån". Målen tydliggör för eleverna vad de förväntas arbeta emot och uppnå, samtidigt som Erik menar att han kan hänvisa till elevens mål i arbetet med att motivera eleven. "Du vet det där målet du har, det är ju det som du övar nu".

Gretas klass arbetar efter stegblad i varje ämne med delmål som lärarna arbetat fram och som är utformade utifrån strävansmålen i läroplanen. "Man har ju läroplanen som säger att eleverna ska nå upp hit, att de når dit är mitt arbete att se till. Det gäller att vägen dit är trevlig och lustfylld för dem", säger Greta.

Berit nämner att det finns ett fokus på att eleven når sina mål. När eleven är klar med ett mål, talar hon om ett inre välbefinnande och säger till eleven; "Det känns väl gott här inne (pekar på hjärtat)".

4.9.1 Analys mål

Berit talar om det inre välbefinnandet och känslan i kroppen när man lyckas, vilket kan utvecklas med hjälp av Jenners (2004) figur (Figur 2.6). När målet uppnås förstärks motivationen och viljan att ta sig an en ny, svårare uppgift blir stor. Att även relatera känslan av att ha lyckats med den ansträngning som görs för att nå målen kan vara viktigt, då Csikszentmihalyi (2008) menar att man, när man riktar sin energi mot ett bestämt mål, fylls av en behaglig känsla och en positiv upplevelse.

Flera av författarna (Csikszentmihalyi, 2008; Giota, 2002; Jenner 2004) beskriver att målen måste sättas i relation till elevens förmåga och upplevelse av vad som är möjligt för tillfället. Genom att arbeta som Anna gör, kan eleven själv ta sig an målen vid en lämplig tidpunkt då de är mogna att nå målet, men också i Harietts resonemang lyfts miljö och materialets betydelse som måste stimulera eleven vilket kan hjälpa eleven att tro på sin kompetens. Erik arbetar fram personliga mål för varje elev, vilket gör att de är anpassade efter elevens förmågor och inställning.

Anna är tydlig med att målen ska vara synliga och begripliga för så väl lärare, elev och föräldrar. Barnen arbetar också med målen under en lång tid, vilket gör att hon kan skapa en balans mellan elevens behov, viljan att lära och skolans generella lärandemål, något som Giota (2002) menar är av stor vikt. Läraren och elevens mål kan befinna sig på samma nivå (a.a.), eftersom Anna tillåter att eleven själv väljer ut mål från de övergripande uppnående- och strävansmål och planerar sitt arbete mot detta för att sedan visa Anna att målet är uppnått.

Istället för långsiktiga mål som Anna använder, sätter Hariett upp kota målsättningar för ett antal veckor i taget. Hur målen formuleras framgår inte, men enligt Jenner (2004) måste

målen vara realistiska och värda att kämpa för. Det som Hariett betonar är att det måste finnas en utvärdering där känslan av att ha nått målet förstärks, vilket kan förstås enligt Jenners (a.a.) modell.

Både Anna och Greta använder en form av stegblad och matriser, där det finns olika delmål innan eleven når själva målet, något som Jenner (2004) menar är användbart. När målet uppnås kan fokus riktas mot nästa och framgången gör att eleven känner att den har lyckats. Det blir också tydligt för eleven vilka mål som kan bli nästa steg.

Csikszentmihalyi (2008) menar att målet skapar ordning i medvetandet och får eleven att fokusera intresset mot uppgiften och glömma allt annat. Eriks målarbete, då han försöker tydliggöra målen för eleverna och hänvisar till målen under tiden eleven arbetar, kan förstås med hjälp av Csikszentmihalyis (a.a.) tanke, att ett tydligt mål skapar gynnsamma möjligheter för eleven att vilja arbeta med en uppgift.

4.10 Tillgodose behov

Cissi talar om att det kan ligga andra faktorer bakom elevens bristande motivation än just själva skolan och skolarbetet. Det kan röra sig om sociala svårigheter, konflikter utanför skolan eller problem hemma. ”Om eleven inte är glad och mår väl i skolan, då funkar inte motivationen, även om eleven tyckt att uppgiften hade varit rolig egentligen”. Läraren har ett stort ansvar för att skapa en god trivsel och miljö i klassrummet och på skolan, enligt Cissi.

Dan berättar om de konflikter som händer på rasterna; ”Om man som pedagog inte tycker de är något att jobba med och att man inte behöver lösa dessa blir det kvar konflikter i klassrummet och det påverkar motivationen”. Han betonar starkt att pedagogen inte ska acceptera att ”det finns en rangordning i klassen där vissa klättrar på andra, typ hackkycklingsmentaliteten”.

En elev som är trött och hungrig har enligt Dan svårt att ”hålla fokus och få motivation”. Men framför allt belyser Dan att det i årskurs fyra finns ett problem hos eleverna; ”Man måste vara som alla andra, man har jättesvårt att våga vara annorlunda”. Det leder till att eleverna ”klättrar på varandra för att hitta hierarkin”. Han arbetar mycket med att kväva mobbning och konflikter i klassen och menar att motivet är; en ledsen elev har svårare att fokusera på skolarbetet. Detta gör att han försöker skapa en vi-känsla och få eleverna att vara glada. ”Man får tycka vad man vill, men inte bära sig åt hur som helst mot varandra”. Han berättar vidare att man får vara olika och tycka olika. ”I en diskussion när en elev tycker något, får inte de andra säga ’nej, det är fel’, då måste man reagera. Jag säger att man får tycka vad man vill, men då försöker eleverna tala om för varandra att ’just den här sa något som inte är

acceptabelt'. Då måste jag tydliggöra, om jag har gett tillåtelse att man får tycka vad man vill, får inte någon annan bestämma. Ingen ska bestämma vad andra ska tycka. Inte eleverna om andra elever".

Dan tror att avgörande för elevens motivation är "om denne trivs i gruppen och sin situation i skolan och är nöjd med vad som händer". Han talar om två polariseringar. På ena sidan finns "en elev som är mobbad och inte mår bra, socialt, psykiskt och fysiskt, vilket gör att den ju inte kan skapa motivation för arbetet eftersom den bara vill överleva. En elev som är utsatt för konflikter, den eleven sitter på helspänn hela tiden för att inte bli mer retad och får ju jättesvårt att fokusera på uppgifter. Eleven har jättesvårt att tycka att de uppgifter han eller hon får är intressanta eftersom den hela tiden har garden uppe för att inte bli retad eller utsatt". På andra hållet finns den optimala situationen med en "en elev som trivs i skolan, med sina kompisar, har kompisar, är glad och vill komma hit och känner att den lyckas, den måste ju också, tror jag, skapa en högre motivation för vad den håller på med". Därför beskriver Dan att hans arbete är "att minimera antalet elever som inte trivs, som inte mår bra, som är mobbade" och istället få dem att stiga på skalan så att de ska trivas, att de vill komma hit, att de får känna att de lyckas, att de blir mötta och bli sedda".

Motivation för skolan menar han skapas i en grupp där alla har "roligt tillsammans, att de accepterar varandra, det är högt i takt, alla har kul och trivs tillsammans, längtar till varandra". Dan strävar efter den optimala situationen, då de mest avgörande faktorerna är att man trivs, är frisk och kry, har sovit gott, är mätt och belåten, men också att det sociala spelet fungerar. Grunden måste vara bra innan man kan inhämta kunskaper och bli motiverad". Dan talar om de elever som "man märker att något inte står rätt till med" och då "är det inte själva beteendet i sig man ska tänka på, utan att det har en orsak".

För att skapa motivation hos sina elever försöker Hariett i första hand att forma en harmonisk arbetsmiljö där eleverna känner trygghet och mår bra vilket hon menar är essentiellt för att kunna lära sig någonting överhuvudtaget. "Jag tror det är A och O, och det kan ta rätt lång tid innan du kommer fram till det, och då inkluderar jag också värderingar. Det kan vara väldigt enkla saker när du börjar med en ny klass, som att lära eleverna att ta av sig skorna och sätta dem snyggt i kapprummet. Det här är ju en bagatell, men i alla fall, att du lär barnen från början och är konsekvent. Då gör de så sedan, utan problem, och de slipper den distraktionen med att det blir stökigt och bökigt i kapprum och så vidare". Anna säger att eleven måste få träna på hur man beter sig i ett klassrum; "Någon måste visa eleven hur man tar ner en stol eller att hämta en sax för att den ska kunna lära sig det". "Ramar och kramar, struktur och ordning" är viktiga ord för Anna.

4.10.1 Analys tillgodose behov

I Maslows behovstrappa (Imsen, 2000) finns längst ner de fysiska primärbehoven, vilka berör basbehoven såsom att människan innan hon kan sträva efter något mer måste vara utvilad och mätt. Dan är tydlig med att en elev som är trött och hungrig får svårt att fokusera på skolarbetet. Han talar vidare om att grunden måste vara bra för att eleven ska kunna uppleva sig motiverad. Flera pedagoger talar om klassrumsmiljön som de menar ska vara harmonisk och trygg, vilket kan förstås med hjälp av nästa steg i Maslows teori, det vill säga trygghet och säkerhet. Att eleven tidigt lär sig hur man beter sig i skolan, så som Anna och Hariett beskriver, gör att eleven får tydliga ramar att följa. Dessa blir en trygghet för eleven som lär sig att skolans regler är konsekventa, samtidigt som det finns en tillåtande miljö. I en trygg grupp framlyfter Dan att eleven vågar vara annorlunda och det finns en acceptans för olikheter. Dan lyfter också nästa steg i behovstrappan vilket är behovet av kärlek och social anknytning, då han talar om eleven som trivs i skolan och med sina kamrater, och jämför med den elev som är utsatt och mobbad. Han strävar efter en vi-känsla vilket gör att eleverna kan känna att de tillhör en grupp, är trygga i sina roller och inte behöver ”klättra på varandra”. Kärlek är viktigt för Anna. Dan berör även det fjärde behovet genom att framhålla att varje elev måste bli sedd och bemött när den kommer till skolan.

Dessa fyra steg leder till att det sista steget kan nås, vilket är självförverkligandet. Finns det en stabil grund att stå på, där många behov är tillgodosedda, kan eleven bli motiverad i skolan och till att nå sina mål. Därför är det också intressant, som Dan lyfter, att ett problem eller beteende har sin orsak, vilken skulle kunna vara en bristande tillfredsställelse av ett behov. Genom att se till att detta blir behagat kan man också skapa motivation för att tillfredsställa ett annat behov, så som att klara av en uppgift i skolan.

Glädje för skolan och det man gör och att känna trygghet i sig själv, belyses av flera pedagoger som viktigt. Glädjen och tilltron till den egna förmågan är en viktig del för att kunna uppnå tillståndet Flow (Csikszentmihalyi, 2008).

4.11 Hemmets betydelse

På frågan om vilken faktor som pedagogen ansåg vara den avgörande för om en elev är motiverad eller inte, svarade flertalet att hemmet hade stort, om inte störst, inflytande. Den mest avgörande faktorn för om eleven initialt börjar skolan med hög motivation eller inte, beror enligt Erik på vad de fått hemifrån, hur elevens föräldrar backat upp sitt barn och föräldrarnas syn på skolan.

Cissi menar att hemmet och dess inställning till skolan har stor betydelse för vilken motivation och inställning eleven i sin tur får till skolan. Hon uttrycker; ”Föräldrarna måste peppa sina barn, visa att skolan är viktig, men det gör inte alla föräldrar idag. Har eleven den inställningen när de kommer till skolan, då lägger de inte ner sin själ och energi på vad de gör”. Hon menar att det då kan bli svårt för läraren att förändra den uppfattningen och få eleven motiverad, trots idoga försök att till exempel variera undervisningen.

Greta lyfter föräldrarnas inställning till skolan som den mest avgörande faktorn för om eleven är motiverad eller inte till skolarbete. ”Jag tror inte skolan kan göra så mycket om inte hemförhållandena funkar. Jag märker ju om man har föräldrar som är negativa och som själva berättar att de aldrig tyckt om skolan att det sätter sig direkt på barnen. Då har man ett hästjobb framför sig att få de barnen att tänka i rätt banor”.

”Vi får inte reda på allting men ofta händer det mycket med barnen utanför skolan som vi inte vet någonting om. Vi har inte rätt att veta allting men i den mån det går får man försöka ta reda på varför ett barn inte är motiverat. Oftast är det privata grejer. Jag kan bara påverka vad barnet gör under skoltid. Jag kan inte påverka vad de gör hemma”, berättar Filip.

Berit är medveten om att barn kommer till skolan med olika livserfarenheter och kan vid en genomgång låta alla eleverna vara delaktiga genom att ”göra enklare varianter så att alla känner att de är med”.

Att skolan ligger i ett välbärgat område med goda förutsättningar menar Erik kan påverkar utfallet av elevernas motivation. ”Här är ju inga stora problem med motivation vilket är ett otroligt privilegium när man arbetar som lärare. Att få lov att sätta igång på en plus-nivå och inte behöva baxa med sig så mycket upptill, till någon grundnivå, det är jättehärligt”.

4.11.1 Analys hemmets betydelse

Jenner (2004) beskriver att motivation inte är en egenskap hos eleven, utan ett resultat av dennes erfarenheter och bemötande av andra. Motivationen skapas alltså utifrån elevens personlighet, värderingar och erfarenheter tillsammans med, men även av, den sociala omgivningens mönster och förväntningar. De intervjuade pedagogerna menar att föräldrarnas inställning smittar av sig på eleverna och flera av pedagogerna berättar om de elever som inte är motiverade eftersom de fått med sig en negativ inställning till skolan hemifrån. Denna värdering tycks vara djupt rotad i eleven och pedagogen får ett näst intill omöjligt arbete framför sig, i syftet att skapa motivation inom eleven.

En annan aspekt till elevens bristande motivation kan vara att eleven har problem hemma, vilket Filip berör då han belyser problemet att skolan inte vet tillräckligt om elevens

hemförhållanden. Detta kan förstås med hjälp av Maslows (Imsen, 2000) behovstrappa, då de grundläggande behoven inte tillfredsställts vilket gör att eleven inte kan ”kliva upp på ett högre trappsteg” och fokusera på detta.

Att så gott som samtliga pedagoger betonar hemmets betydelse för elevers inställning till skolan kan ses i ljuset av Banduras (1986) socialkognitiva teori inom vilken han hävdar att en individs beteende samspelar med såväl kognitiva och personfaktorer som med den externa omgivningen.

4.12 Inre och yttre motivation

Berit fokuserar ständigt på motivationsarbetet och hon talar om svaga elever som behöver motivation till att känna ”varför ska jag göra det här”? och hon menar att de kan behöva ”en liten morot, exempelvis gå ut en stund och röra på sig”. De svaga eleverna kan behöva den yttre eftersom ”vissa elever inte kan ta den inre motivationen till sig, klarar inte av att få den, de måste ha den yttre motivationen”.

Anna talar om att det mellan arbetsmomenten, framför allt för de svaga eleverna måste finnas ”roliga stunder, en kvart där eleven får göra precis vad den vill, ofta handlar det om att spela datorspel, rita, gå ut eller ligga i soffan och läsa. ”

Hariett hävdar att belöningssystem är väldigt bra att använda sig av. ”När vi pratar om inre och yttre motivation så använder jag mig av guldstjärnor ända upp till fyran. Men då ska de ha presterat någonting också”.

På frågan hur Erik förhåller sig till inre och yttre motivation hos sina elever berättar han att han aldrig uttrycker sig ”Om du gör färdigt detta så får du…”. Vidare menar Erik att under hans tidigare arbete på en resursskola för elever med olika typer av funktionshinder var det mer allmänt accepterat att lärarna använde olika former av belöningssystem för att motivera eleverna. Erik betonar istället att eleverna vet syftet med deras skolarbete och nyttan med vad deras kunskaper kan användas till i ett längre perspektiv, för att stärka deras inre motivation. ”Jag har haft en elev med extremt låg motivation och som haft väldigt mycket belöningar innan jag tog över klassen. Jag tog bort belöningarna och började istället prata om varför saker ska göras, vad det tjänar till och hur valmöjligheterna ser ut i framtiden om man inte gör det som man ska”.

Dan vill inte straffa den som är långsam genom att säga, ”när du har gjort 20 uppgifter får ni ta rast”, utan de snabba eleverna får då andra uppgifter.

4.12.1 Analys inre och yttre motivation

Guldstjärnor är en form av yttre motivation som Alderman (1999) och Imsen (2000) menar skapas när den inre drivkraften ersätts av något utifrån. I Harietts fall blir det guldstjärnorna som påverkar och får eleven att agera.

Erik ställer sig, till skillnad från Hariett, kritisk till belöningssystem och menar att det väsentliga för att känna motivation är att eleven känner att det finns ett syfte med det han eller hon sysslar med i skolan, och är medvetna om vad deras kunskaper kan ha för nytta i ett framtida perspektiv. Att Erik undviker yttre belöningar i form av ”Om du gör färdig detta så får du...” ligger i linje med Gärdenfors (2010a) tankar då han varnar för att den yttre motivationen riskerar att hämma och missgynna den inre. Märk väl att yttre motivation är nödvändigt (Gärdenfors, a.a.) men fokus bör ligga på den inre eftersom den som är ledande för förståelse och lärande. Också Schunk et. als (2010) diskussion kring faran i att använda alltför många yttre faktorer för att skapa motivation vilket de hävdar blockerar elevers inre drivkraft, kan hänföras till Eriks försök att undvika mer än nödvändigt av yttre belöningar.

Berit talar om vikten av att erbjuda mindre pauser från skolarbetet som en form av yttre motivation vilket hon anser kan fungera bra för att väcka lusten igen, inte minst hos omotiverade och lågpresterande elever som ofta har svårt att se syftet med varför de behöver göra olika uppgifter i skolan. På samma sätt menar Anna att det behöver finnas fria stunder mellan arbetsmomenten då eleven får rikta uppmärksamheten på något annat än det aktuella ämnesområdet. Dan betonar att han aldrig straffar elever med lågt arbetstempo genom att ge yttre motivation i form av att locka med rast efter att eleven avklarat ett visst antal uppgifter. Istället ger han extra uppgifter åt de som arbetar i ett snabbare tempo. Giota (2002) och Gärdenfors (2010a) poängterar att yttre belöningar kan medföra en negativ inverkan på elevers inre motivation, i synnerhet hos elever som redan finner skoluppgifterna intressanta. Att pedagogerna väljer att belöna eleverna med exempelvis pauser kan riskera att motivationen sjunker, samtidigt tycks pedagogerna säkra på att pausen är välbehövlig för att dessa elever ska orka med skoldagen.

5 DISKUSSION

Diskussionen inleds med en utvärdering av vårt metodval. Därefter följer ett resonemang kring de resultat som framkommit av vår undersökning. Vi lyfter slutsatser och knyter samman forskning, pedagogernas svar och våra egna reflektioner. Som avslutning finns studiens tillämpning beskriven och hur forskningen kring området motivation kan fortsätta.

5.1 Metoddiskussion

I och med vår fenomenografiska metodansats där vi gjort ett selektivt urval av kvalitativa och semistrukturerade intervjufrågor för att ta del av pedagogernas uppfattningar, kom en del av de faktorer vi önskat behandla i större utsträckning att få mindre utrymme för diskussion eftersom pedagogernas svar styrde samtalen. En ytterligare anledning till varför pedagogerna inte lyfte faktorer såsom nyfikenhet, lek och fiktion som viktiga för motivation, beror sannolikt i hög grad på att vi inte ställt frågor där dessa faktorer var direkt preciserade. Som Denscombe (2009) poängterar ligger fokus vid semistrukturerade intervjuer på informantens utvecklande av sina egna synpunkter och idéer utifrån det ämne intervjuaren tar upp. Med författarens ord i bakhuvudet, tankar som också Lantz (2007) framhåller, valde vi att ställa följdfrågor utifrån det pedagogerna fann meningsfullt och ville belysa, för att fördjupa vår förståelse av deras resonemang och erfarenheter. Genom intervjuerna har vi insamlat ett stort och innehållsrikt material, där pedagogerna verkligen fått ge uttryck för sina erfarenheter och tankar. Eftersom vårt syfte har varit att undersöka vilken syn pedagoger har på begreppet motivation, så har vi genom att ställa öppna frågor fått ta del av deras uppfattningar och åsikter, med direkt anknytning till skolans vardag och verklighet.

Om vi valt att göra en enkätundersökning istället, vilket vi övervägde, skulle vi fått mer omfattande data som representerat en större del av lärarkåren och som troligen gett ett mer rättvist statistiskt resultat. Å andra sidan frågar vi oss om inte kvalitéten i det verkliga mötet under en intervjusituation säger mer än ett kryss i en rangordnad rad med ett påstående. För hur många pedagoger skulle, när det kommer till kritan, tagit sig tid att skriftligt formulera sina tankar när de har tillräckligt att tänka på i deras fullspäckade arbetsdag. Alternativt kunde vi valt att observera pedagogerna under deras lektioner för att få en bild av hur arbetet med motivation de facto ser ut i praktiken. Kanske hade vi då tagit fasta på andra faktorer än de som diskuterats under intervjuerna. Trots att motivation är ett stort och svårfångat område upplever vi att de intervjuer som legat till grund för undersökningen varit användbara och givande.

5.2 Resultatdiskussion

Vi har under flera tillfällen i arbetsprocessen fascinerats av begreppet motivations mångsidighet och komplexitet. Detta vidsträckta område har varit intressant att studera och vi bär med oss många nya insikter om hur motivation kan skapas hos eleverna. Det har blivit tydligt för oss att de nyare teorierna kring motivation är mer användbara än de äldre, som vi kan tycka känns alltför ensidiga och enkelspåriga. Instinktteorierna gör det svårt att förstå människans beteenden i den mångfacetterade värld hon lever i, vilket gör nyare teorier såsom Maslows (Imsen 2000) behovstrappa, Csikszentmihalyis (2008) tankar om Flow, Fords (1992) motiverande systemteori, den social-kognitiva inriktningen (Bandura, 1986) och inte minst den forskning Durkin (1995) beskriver inom social-kognition där kognition studeras som en produkt av social interaktion, mer användbara. Den motivation som finns inneboende hos en elev, vare sig den är latent eller manifest, måste vi förstå i förhållande till den kontext eleven befinner sig i.

De forskningsfrågor som vår undersökning söker besvara har varit följande:

- Vilken syn har pedagoger i grundskolans tidigare år på begreppet motivation?
- Hur förhåller sig pedagogerna till arbetet med att skapa och stärka motivationen till skolarbetet hos eleverna och vilka faktorer kan påverka elevens motivation?

Flera av pedagogerna ger uttryck för att motivationsarbetet får stor plats i deras undervisning och är insprängt i skolans alla ämnen, istället för att ges egen tid. Detta tror vi är mycket viktigt då motivationen hela tiden måste tillgodoses oavsett ämnet i fråga, för att uppnå ett fördjupat lärande. Pedagogerna talar om en inre drivkraft och vilja i samband med begreppet motivation, vilket förstärks av Imsens (2000) tankegångar. Motivation beskrivs med ord som glädje, roligt, att tycka om och brinna för det man gör. Upplevelsen av dessa känslor är en belöning i sig som också skapar en inre motivation (Gärdenfors, 2010a; Schunk et al, 2010). Även uppfattningar om att intresse, meningsfullhet och att förstå syftet med uppgifter blir betydelsefullt i skapandet av motivation vilket tydligt framgår i samtalen med pedagogerna, i överensstämmelse med Gärdenfors (2010a) och Imsens (2000) tankar. Pedagogernas förhållningssätt till motivationsarbetet kan förstås som något som genomsyrar hela deras arbete, samtidigt som ett flertal olika aspekter måste tas i beaktning för att stimulera elevens motivation. För att försöka dra några slutsatser utifrån den studie vi gjort kan vi utröna ett antal faktorer som påverkar och gynnar elevens lust att lära och känna motivation i skolan, vilka vi lyft i både teori- och metodavsnittet. Säkerligen finns det betydligt fler faktorer av betydelse för motivation som vi inte haft utrymme att behandla inom ramen för uppsatsen.

Att vi lever i en föränderlig värld, som beskrivs av Bergström (2010), gör att skolan får ett förändrat uppdrag. Det blir viktigt att skolan utvecklas i samma takt som samhället i övrigt, för att eleverna ska kunna hantera den verklighet de lever i och utveckla de förmågor som krävs för att kunna leva väl i den ännu okända framtiden. Därför blir det viktigt att lyfta fram de pedagoger som väljer material och innehåll utifrån elevernas värld och intressen. Genom att lyssna på eleven menar vi att man kan upptäcka elevens intressen, men hur mycket plats elevernas intressen verkligen ges i skolans värld är svårt att fastställa utifrån vår studie. Ett annat perspektiv som är nära relaterat till meningsfullhet och relevans, är vikten av att eleven har nytta av sina kunskaper från skolan också i sin vardag hemma, vilket beskrivs av Haagensen (2007). Detta kräver enligt Jenner (2004) ett engagemang från pedagogen att undersöka och finna elevens bakgrund. Något som flertalet intervjupersoner är överrens om är att det måste finns ett svar på frågan ”varför” eleven ska lära sig något, vilket också Jenner (2004) betonar. Om uppgiften, trots samtal kring syftet, blir motiverande för den enskilde eleven kan ifrågasättas då innehållet kan ligga långt ifrån den punkt eleven befinner sig på för tillfället.

I teoridelen belyser Gärdenfors (2010a) att hot och straff var vanligare förr. Det har dock inte framkommit under någon av intervjuerna att pedagogerna använder sig av hot eller straff för att få eleven att handla, något som i och för sig skulle kunna bero på att det är en känslig fråga att yttra sig om. Om fallet så skulle vara, att man som pedagog använder hot eller straff, bryter pedagogen enligt oss mot lärarnas yrkesetik som tydligt sätter elevens bästa i centrum. Däremot framgår det av undersökningen att flera av pedagogerna använder sig av yttre belöningar bestående av bland annat guldstjärnor, eller möjligheten för eleven att själv välja den aktuella aktiviteten för en stund.

Flera av författarna (Gärdenfors, 2010a; Schunk et. al., 2010; Giota, 2002) betonar att pedagogen, genom att stimulera den yttre motivationen, riskerar att minska den inre vilket i slutändan kommer att leda till passiva elever. För att förstå pedagogernas resonemang behöver vi se till den verklighet eleven befinner sig; långa lektioner kan kräva möjligheten att under en kort stund själv få välja vad man vill göra för att sedan, efter en paus, återigen fokusera på uppgiften. Att vara fullständigt koncentrerad under ett långt arbetspass är svårt för alla och därför kan pauserna vara behövliga, men författarna är tydliga i sin åsikt; den yttre motivationen kan hämma och begränsa den inre. Detta tar vi med oss i vår kommande yrkesroll, likaså en medvetenhet om varför och på vilket sätt vi använder den yttre motivationen. Att emellertid konstatera att vissa elever inte kan ta till sig den inre motivationen kan vara ett farligt förhållningssätt, då vi är av uppfattningen att alla har något,

ett intresse man brinner för och känner stark motivation och glädje inför att ägna sin tid åt. Att då som pedagog uttrycka att vissa elever behöver den yttre motivationen som drivkraft, kan ses som ett tecken på att den inre motivationen missgynnats och glömts bort att stimuleras i skolans värld. Vi tror, att om pedagogen är villig att söka efter elevens intressen, det som eleven brinner för och tycker är roligt, kan man som pedagog skapa miljöer och situationer där eleven kan finna sin inre motivation.

Eftersom eleverna tillbringar en stor del av sitt liv hemma blir det också förståeligt att många pedagoger lyfter hemmet som en avgörande faktor för elevens motivation till skolan. Den socialkognitiva motivationsteorin (Holmberg, 2007) betonar samspelet mellan en individs beteende, kognitiva och personfaktorer och den miljö som individen verkar i. Det innebär att individen kommer till skolan från sin verklighet utanför, fylld av erfarenheter och känslor som påverkar elevens beteende i skolan. Med tanke på att samtliga pedagoger lyft hemmets betydelse för elevens motivation till skolan, är det av stort intresse att pedagogen och elevens föräldrar utvecklar ett nära samarbete och en gemensam syn på skolan. På så sätt skulle föräldrar lättare kunna inta en positiv attityd till skolan då de givits möjlighet att tillägna sig en mer nyanserad och dimensionerad bild av vad som försiggår i skolan. Jenner (2004) menar att pedagogens inställning smittar av sig till eleverna. Hennes tankar har avspeglats i intervjuerna där det också tydliggjorts att den inställning som andra vuxna i elevens närhet transponeras till eleverna.

Maslows behovshierarki (Imsen, 2000) blir också användbar då flera av pedagogerna talar om elevens grundläggande behov vilka måste tillfredsställas innan eleven kan bli motiverad till, och fokusera på skolarbetet. Människan är vid olika tidpunkter i livet mer eller mindre motiverad till att tillfredsställa olika behov och först när de första fyra stegen i behovstrappan är tillgodosedda kan eleven börja ägna sig åt självförverkligande aktiviteter vilka skulle kunna vara att man vill bli duktigare och lära sig mer inom ett område. För att nå denna stabila grund drar vi slutsatsen att pedagogen måste fokusera sitt arbete mot att bland annat utveckla ett välfungerande schema i vilket eleverna får tillgång till mat och vila. Sedan behöver en harmonisk klassrumsmiljö skapas, vilket gör att eleven kan känna sig så trygg och säker i skolan att denne vågar vara sig själv. Arbetet med en god gruppsammanhållning är också viktigt för att möjliggöra för motivation till skolarbetet då eleven i en trygg grupp slipper klättra på andra och kan fokusera på den aktuella uppgiften istället för att all energi går åt till att handskas med olika sociala problem och att överleva dagen. Vi vill här också betona lärarens kärleksfulla förhållningssätt till eleverna för att på så vis verkligen visa att eleven sätts i centrum. Ett sista steg i skapandet av en stabil grund och gynnsamma förhållanden för

att eleven blir motiverad i skolan, är att se och möta varje elev genom att uppskatta eleven som den är och på så vis också bekräfta elevens kompetens och lägga grunden för en positiv självuppfattning.

Just att trivas med sig själv och att ha en god självkänsla är enligt vår litteraturgenomgång och intervjuerna en bidragande orsak till om eleven kan skapa sig motivation i skolan eller ej. Både Giota (2002) och Haagensen (2007) beskriver att självkänsla skapas i samspel med andra och påverkas av bemötandet från andra. Detta gör det tydligt att arbetet med att bekräfta och stärka eleven för vad den är måste ges plats i skolan, vilket kan ske genom att öka möjligheterna att lyckas men också genom att skapa en tillåtande miljö där eleven vågar pröva och misslyckas. Vi fastnade speciellt för en av pedagogernas tankar om att kritiskt granska sitt eget handlande då elever känner olust och ovilja att gå till skolan. Här blir det också relevant att betona vikten av att lära sig baskunskaperna och känna sig trygg med dessa för att kunna ta steget vidare till en ny, mer avancerad nivå. Jenners (2004) använder begreppet ”misslyckandets sannolikhet” och menar att eleven inför varje ny situation gör en bedömning över sina möjligheter att lyckas, vilket medför att pedagogen måste kunna försätta sig i elevens situation och förstå världen ur dennes perspektiv. Som sista del i reflektionen kring arbetet med att stärka elevens självkänsla i syfte att gynna motivationen för skolans andra uppgifter blir den metakognition som Gärdenfors (2010a) beskriver användbar för att öka elevens medvetenhet om sina styrkor och svagheter. Denna medvetenhet kan också möjliggöra för eleven att göra en mer rättvis värdering av sin egen förmåga att klara av en uppgift, samtidigt som eleven lättare kan hantera ett misslyckande och ändå se sin fulla kompetens.

Feedback är en faktor som endast lyfts av två pedagoger, och deras sätt att arbeta med återkoppling till eleven gör det viktigt att framhålla denna aspekt här. Pedagogerna är väl medvetna om att feedback har stor betydelse för elevens motivation. Därför vill vi genom att betona vikten av feedback i diskussionen, inspirera andra pedagoger till att utnyttja denna motivationsfaktor i skolans vardag. De båda lärarna har utvecklat strategier för att få tid för individuella samtal med eleverna, något som vi tror kan upplevas som svårt av många pedagoger på grund av tidspress, och därför utgör en av anledningarna till varför flera lärare idag inte organiserar undervisningen på detta sätt. Genom att utnyttja tiden maximalt då det är flera pedagoger i klassen, eller genom att lära eleverna att hjälpa varandra, kan varje elev få tid att samtala med en lärare om sin skolsituation angående vilka mål som uppnåtts och vilket lärande som är på väg att ske. Vi vill också betona att det finns andra sätt att ge feedback på, än enbart enskilda samtal såsom att bekräfta elevens insatser i sitt sammanhang, och under

tiden arbetet pågår. Grunden för feedback kan enligt Schunk et al. (2010) utgöras av olika feedbackformer; performance, motiverande, attribuerande och ”strategy” feedback.

En anpassad undervisning lyfts av flera pedagoger, vilket möjliggör för läraren att utmana eleven utifrån dennes nivå. Schunk et. al., (2010) hävdar att aktiviteten bör vara intermedierande (mellanliggande) när det kommer till svårighetsgrad, vilket likaså Jenner (2004) påtalar då hon förklarar att en nivå som är för hög eller för låg tar död på motivationen. För att utmana sina elever berättar pedagogerna om deras strategier; att hitta elevens rätta nivå, ställa krav på eleven utifrån hans eller hennes individuella nivå och att använda ett material med en stegrande svårighetsgrad. Vidare talar de om en varierande undervisning med skilda uppgifter, att ge olika läxor samt att som pedagog ha en bred repertoar av pedagogiska idéer att plocka ifrån för att motivera varje enskild elev. Att se världen ur elevens perspektiv, välja uppgifter som är intressanta för eleven och att ge eleven valmöjligheter är också av stor betydelse, (Giota, 2002; Jenner, 2004; Schunk et. al., 2010). En lärare med verklig pedagogisk kompetens har enligt oss en mängd strategier med sig i bakfickan, ser den enskilda elevens förmågor och väljer rätt metod i rätt sammanhang.

Flera av pedagogerna talar om värdet av att tillgodose både de hög- och lågpresterande eleverna i deras kunskapsutveckling. För att detta ska kunna realiseras menar vi att det krävs en fungerande skolledning där rektorer kontinuerligt fortbildar sin personal samtidigt som pedagogerna själva behöver få bekräftelse och uppmuntran i deras dagliga arbete. I lärares yrkesetik (2001) uttrycks att pedagogen i sin yrkesutövning förbinder sig att ”ta ansvar för att utveckla sin kompetens för att kunna bedriva god undervisning och följa den yrkesmässiga och vetenskapliga utvecklingen inom sitt yrkesområde” (a.a.). Pedagogerna vi samtalat med uttrycker svårigheter i att räcka till för, och möta alla elever på deras individuella nivå. För att underlätta pedagogernas strävan är vi av uppfattningen att skolledningen behöver skapa en struktur som ger pedagoger tillräckligt med planeringstid, stöd och resurser för att varje elev ska kunna utmanas.

En annan aspekt att förtydliga, är vikten av att eleverna får vara med och påverka sin situation i skolan under demokratiska former. Så väl Schunk et. al (2010) som Haagensen (2007) menar att elever behöver uppleva att de har reellt inflytande över verksamheten och undervisningens innehåll. På så vis kan eleven uppleva att han eller hon har kontroll över sin situation. Eleven kan också få kontroll över sitt lärande genom att pedagogen uppmuntrar till autonomi (Haagensen, 2007). Vi vill lyfta de pedagoger som i samtalen berättar om att eleverna själva får välja vilket mål de vill arbeta mot, vilket gör att eleven själv kan driva sitt arbete och lärande framåt utan att bromsas av att hinna ikapp eller vänta in klassens

genomsnittliga utveckling. Att eleven ges valmöjligheter i skolan är enligt Jenner (2004) viktigt, då känslan av kontroll över sin situation är motiverande i sig. Vi reagerar på att några av pedagogerna talar om att vissa elever behöver en tydlig styrning och en pedagog som talar om vad de ska göra. Detta blir motsägelsefullt i förhållande till de teorier som står för en ökad kontroll och ett ökat självbestämmande. De slutsatser vi kan dra är att pedagogerna har inställningen att eleverna ska få påverka och driva sitt lärande, men för att klara av detta behöver eleven lära sig hur man gör, och pedagogen blir ett stöd och ett viktigt led i steget mot att eleven själv ska ta kontrollen. Pedagogen känner sina elever bäst och för att nå en ökad autonomi kan pedagogen välja i vilka situationer som eleven kan vara med och påverka. Bergström (2010) beskriver att allt för mycket ordning och styrande från lärarens sida leder till en lägre motivation, men vi kan tolka pedagogernas utsagor om att välja uppgifter åt eleverna som en nödvändig styrning för att på längre sikt låta eleven själv kontrollera sitt lärande. Att välja själv är för oss nära relaterat till intresse, och att tillåtas välja det man känner lust för. Därför ställer vi oss frågan hur mycket av själva innehållet som eleverna får påverka, något som också betonas av Haagensen (2007) och Bergström (2010) då bearbetningen av innehåll och kunskap enligt författarna måste ske utifrån elevens själv, hennes förväntningar och intressen.

Att känna lust och glädje belyses av Malten (2002) som något som måste ges utrymme i skolan för att skapa ett fördjupat lärande. Glädje, vilja, lustfyllt och roligt är ord som flera av pedagogerna använder för att beskriva skolans arbete, ord som också återfinns i figur 2.4 och som hör till de affekter som är positiva för motivationen. ”Bowlingkänsla” var för oss ett nytt begrepp för oss och något vi inspireras av, och anser ligger i nära relation till de känslor som skolan vill skapa hos eleven. Vi vill lyfta pedagogens roll som avgörande för vilka affekter som utvecklas, då affekterna enligt Adler & Adler (2006) är relationsinriktade och då pedagogerna lyfter deras uppdrag i att få eleven intresserad och villig att utföra en uppgift. Att elevens känslor och vilja att lära kan variera mellan dagar och även under en och samma dag, är också värt att betona. Enligt Adler & Adler (2006) krävs kännedom om individens personliga historik och erfarenheter för att pedagogen ska kunna förstå eleven. Samtidigt behöver pedagogen vara flexibel, något som framgår tydligt i en av intervjuerna. En god kännedom om eleven lyfter också Gärdenfors (2010a) som menar att undervisningen måste utgå ifrån elevens emotioner och intressen, något som kan ske genom att eleverna får möjlighet att landa i skolan och hitta sin roll för att sedan kunna fokusera mot en uppgift och ta till sig lärande samtidigt som läraren kan upptäcka elevernas dagsform och forma undervisningen utifrån den. I diskussionen kring att allt ska vara roligt får vi inte glömma att

skolan trots allt är en plats som först och främst styrs av läroplanens och kursplanernas mål. En av pedagogerna uttrycker att uppgifter måste bli utförda och att målet och lärandet alltid är i fokus, men att vägen dit måste vara inspirerande vilket kan ses som ett sätt att kombinera de övergripande målen med elevens behov av glädje för att lära sig.

Det måste med andra ord finnas en balans, så som Giota (2002) beskriver, mellan elevens egna syften och skolans generella lärandemål. Arbetet med måluppfyllelsen kan se väldigt olika ut på olika skolor, det finns IUP:er, matriser, lång- och kortsiktiga mål, såväl som övergripande och personliga mål. Något som vi anser viktigt att betona är vikten av att synliggöra målen för såväl eleven som för elevens föräldrar, samt att målen måste ta sin utgångspunkt i elevens nuvarande förmåga och elevens upplevelse av vad som är möjligt. Att målen är rimliga och relevanta för eleven ökar möjligheten för eleven att lyckas med uppgiften vilket skapar ett inre välbefinnande. I Jenners (2004) modell (figur 2.5) finns motivationsprocessens slutfas beskriven där det tydligt framgår att eleven, när han eller hon når sitt mål, förstärker tilltron till den egna förmågan, och viljan att ta sig an en ny, svårare uppgift ökar. Därför är det angeläget, som flera av pedagogerna uttrycker, att miljön och materialet underlättar för eleven att tro på sig själv och att eleven själv får vara med och påverka sina mål. Slutligen vill vi också pointera vikten av att utvärdera och återkoppla till eleven, så att elevens lyckande och lärande blir synliggjort.

Det har blivit oerhört tydligt att lärarens förhållningssätt avspeglar sig i elevens motivation. När läraren intar en positiv inställning och själv har ett starkt engagemang för uppgiften, är detta något som klart syns i elevens motivation. Detta konstateras av både pedagogerna och författarna, däribland Jenner (2004). När pedagogen utstrålar glädje, entusiasm och positiva känslor smittar dessa av sig på eleverna. Jenner (a.a.) beskriver också Pygmalioneffekten, vilken innebär att positiva förväntningar leder till goda resultat medan negativa förväntningar leder till dåliga resultat. Att som pedagog vara tydlig med vad som förväntas och att stor tonvikts läggs på positiva förhoppningar blir därför essentiellt.

Lärarens förhållningssätt påverkar också vilket klimat som råder i klassen. Pedagogerna förespråkar en tillåtande och öppen atmosfär där relationerna eleverna emellan är hållbara och trygga, vilket även betonas av Thors (2010). Banduras (1986) sociala inlärningsteori bygger på att eleverna förändrar sitt beteende genom att observera andras agerande. Utifrån detta tror vi att en god klassrumsmiljö kan leda till en positiv utveckling, eftersom eleven upptäcker och härmar fungerande handlingar från personer i deras omgivning. Läraren blir ett föredöme för eleverna eftersom de studerande kan observera och ta till sig lärarens beteende.

Den responsiva omgivning som Ford (1992) talar om, lyfts av några pedagoger då de betonar vikten av att lyssna på, och intressera sig för det eleven har att säga. Vårt behov av att samspela med andra leder bland annat till en sociokognitiv utveckling, enligt Durkin (1995). När eleven känner sig sedd och får respons på det han eller hon uttrycker, kan elevens intressen uppmärksammas och användas i undervisningen vilket vi tror medverkar till att öka motivationen hos eleven i fråga.

Flow (Csikszentmihalyi, 2008) är ett användbart begrepp som syftar till att förstå en individs starka intresse för något. Det är ett tillstånd då tiden upplevs ”flyga iväg” genom att eleven känner en stark glädje, upplever sig ha kontroll och är totalt fängslad av en aktivitet. Om eleven ges möjlighet att utnyttja hela sin förmåga eller ej påverkas till stor del av lärarens förhållningssätt och hur denne väljer att planera och organisera sin undervisning.

Ingen av pedagogerna talar direkt om elevens nyfikenhet för nya, okända ting vilket kan bero på att de samtal vi haft med pedagogerna har berört andra faktorer som betydelsefulla för motivationen. Vi vill ändå lyfta nyfikenheten i diskussionen eftersom det är en aspekt som kan vara motiverande. En mer riktad fråga till pedagogernas tankar kring området hade troligtvis bekräftat vår inställning till att också nyfikenhet är betydelsefullt. Schunk et. al. (2010) hänvisar till Lepper & Hodell (1989) som menar att nyfikenheten föds i en aktivitet som ger kunskap och/eller nya idéer som inte överrens stämmer med elevens nuvarande föreställningar (a.a.). Genom att tro på människan som en aktiv varelse, sökande efter ny kunskap, blir hon också nyfiken att utforska sin omvärld för att utveckla en djupare förståelse och skapa sig mer generella insikter. För att eleven ska bli intresserad att utforska världen utanför sig själv, måste upptäckterna grunda sig i elevens värld såsom han eller hon uppfattar den. Enligt Jenner (2004) måste pedagogen utgå ifrån elevens perspektiv för att nyfikenhet och upptäckarglädje ska väckas. På så vis kan också motivationen för att vilja lära mer framkallas.

Inte heller aspekten ”lek och fiktion” får något utrymme i intervjuerna vilket kanske kan bero på att de pedagoger vi intervjuat är verksamma i årskurserna två till fyra. Det kan finnas en dold inställning till att lek är till för småbarn och inte platsar i skolans verksamhet. Bergström (2010) beskriver just yngre barns kreativa och initiativtagande roller i leken, vilket förstärker misstankarna om att pedagogerna ser leken som något yngre barn ägnar sig åt. Dock kan vi inte dra den slutsatsen eftersom vi inte berört ämnet lek under intervjuerna. Det vi vill illustrera är att leken, enligt Gärdenfors (2010a), är ett naturligt sätt att lära och därför bör ha en given plats i skolans verksamhet. I leken och fiktionen kan det bli möjligt att våga pröva och utforska på egen hand, utifrån sitt eget intresse, som också Thors (2010) belyser.

Enligt Bergström (2010) kan elever bli väldigt engagerade och gripna av leken och författaren menar att skolan måste tillåta och uppmuntra till dess tillstånd. I Schunk et. als. (2010) resonemang framgår att eleven kan involveras i en fantasivärld, vilket inte är synonymt med lek, utan också finns tillgängligt i spel och simuleringar. Detta är något som skulle kunna vara mer motiverande och användbart i skolans högre årskurser. Det viktiga är att lek och fiktion möjliggör för eleven att identifiera sig med en fiktiv karaktär och att eleven därigenom kan agera i en situation som inte finns i verkligheten, vilket kan skapa motivation för aktiviteter och kunskaper som vanligtvis upplevs som tråkiga. Också Bergström (2010) menar att vi måste skifta perspektiv från att endast fylla eleverna med kunskaper till att istället organisera verksamheten med kreativa aktiviteter så att barnhjärnan kan utvecklas optimalt.

De äldre pedagoger vi samtalat med ser stor skillnad på barn och föräldrar som idag ifrågasätter mycket mer varför vissa uppgifter ska göras, jämfört med tidigare. Vi reagerade på framför allt Berits uttalande kring dagens elever som hon menar intar en slapp och passiv ”måste-man-attityd” som de inte gjorde på samma sätt tidigare. Hänger elevernas inställning måhända samman med lärares sjunkande status. Idag krävs inte speciellt höga antagningspoäng för att komma in på lärarutbildningar runt om i landet. Högskoleverkets senaste granskning av lärarutbildningsprogrammen var slående då flera lärosäten miste sin rätt att examinera. Var gick det fel och vems är skulden? På ena sidan står föräldrar som ifrågasätter skolan mer än aldrig förr, på andra sidan står pedagogen som försöker bedriva en god undervisning och där, någonstans mitt emellan, står eleverna. Vems parti ska eleverna ta, och hur påverkas motivationen när deras omvärld utgörs av motstridighet? Giota (2002) framhåller att pedagoger behöver inta ett elevperspektiv och ta hänsyn till elevens hela livssituation för att någon motivation ska kunna komma till stånd. Vi instämmer, men hur ser det ut omvänt? Intar föräldrar och andra vuxna samhällsmedborgare ett lärarperspektiv när de uttrycker hur värdelös skolan av idag är? Naturligtvis finns det undantag, som det alltid gör, men om skoldebatten ska generera något positivt i slutändan och om diskussioner ska föras på rättvisa grunder, menar vi att pedagoger bör ses med respekt. Detta för att de själva ska känna någon nytta med sitt arbete, och för att de inte ska riskera att tappa sin egen motivation vilket påtalas i bland annat Thors (2010) artikel där det uttrycks att glädje är en förutsättning för lärande och att en pedagog som har roligt och trivs med sitt jobb överför de positiva känslorna till sina elever. Ovanstående får oss att fundera kring de ökade sjukskrivningar och förtidspensioneringar som utgör verkligheten för dagens pedagoger. Vari ligger orsaken och hur kan vi förhindra att denna negativa spiral fortgår. Kanske är lärarlegitimationen ett steg i

rätt riktning för att öka lärares status, och kanske kommer den nya lärarutbildningen att reducera en del av skolans kritik. Det återstår att se.

Att pedagogen är medvetenhet om de faktorer som framkommit i studien är av stor vikt för att optimera en lärandemiljö som stimulerar och tar till vara på elevens motivation och lust att lära. Vi vill som avslutning lyfta lärarens förhållningssätt, vilken kanske är den viktigaste faktorn av för vilken motivation som skapas hos eleven. Detta eftersom själva förhållningssättet och synen på motivation och lust att lära i skolan, påverkar lärarens arbetssätt och organisation av undervisningen vilket de andra faktorerna utgör olika delar av. Läraren kan genom sitt förhållningssätt väcka elevens lust att lära om miljön som skapas möjliggör för, tillåter och uppmuntrar till motivation.

5.3 Studiens tillämpning

Studien har fyllt sitt syfte och givit oss svar på våra frågeställningar. Den valda forskningsansatsen gjorde det möjligt för oss att få större inblick i området motivations komplexitet. Vi har tagit del av många olika synsätt och bakomliggande förklaringar till varför och hur motivation skapas. Studien har berört ett flertal faktorer som kan påverka eller missgynna elevens motivation för skolarbetet. Dessa faktorer anser vi ständigt är aktuella och därmed angelägna för fortsatt forskning inom området motivationsarbete i skolan.

De erfarenheter och tankar pedagogerna delat med sig av kring området är berikande och betydelsefulla för oss i vår kommande yrkesroll. För oss har det blivit tydligt att pedagogen måste överväga en mängd olika aspekter i syfte att gynna och stimulera elevens lust att lära. Vi bär samtidigt med oss motivationsteorierna för att på ett djupare plan kunna förstå och påverka elevens motivation.

5.4 Vidare forskning

Det vore intressant att studera också elevernas uppfattningar kring motivation och vad de anser krävs av skolan, och av dem själva, för att de ska känna lust till att lära. En undersökning riktad mot detta skulle klargöra vilka likheter och skillnader det finns i elevers och pedagogers syn på motivation och skapandet av lust att lära. Med tanke på att flera av pedagogerna ger uttryck för hemmets betydelse för elevers motivation till skolan, vore det av intresse att intervjua föräldrar för att förstå deras inställning till skolan och vilka förändringar de anser borde ske i skolan i syfte att höja elevens motivation. Feedback var ett område som endast berördes av ett fåtal pedagoger, men något som fortfarande är aktuellt med tanke på att den formativa bedömningen får en allt större roll i skolans vardag. Genom att rikta undersökningen mot vilken betydelse feedback har för skapandet av motivation, kan vi förstå

om detta är viktigt och värt tiden eller ej. Ytterligare ett undersökningsområde att studera är den skillnad som många av pedagogerna uttrycker finns i motivationsarbetet med starkare och svagare elever.

5.5 Sammanfattning

Studiens syfte är att förstå vilken syn pedagoger i skolans tidigare år har på begreppet motivation, samt hur de förhåller sig till arbetet med att skapa och stärka elevens motivation till skolarbetet. Vi har intresserat oss för hur pedagogen kan skapa och påverka elevens motivation och vilka faktorer som kan gynna eller missgynna lusten att lära.

För att ge en rättvis bakgrund till dagens motivationsforskning inleds litteraturgenomgången med en beskrivning av hur synen på motivation har förändrats genom tiderna och vi redogör därefter för de olika motivationsteorier som är aktuella och ledande för dagens forskning. För att vidare förstå motivationsbegreppets komplexitet behandlar vi olika motivationsformer såsom inre och yttre samt latent och manifest motivation. Ett flertal aspekter påverkar vilken motivation som väcks hos eleven och vi belyser ett urval av de faktorer som är av betydande karaktär för skolans arbete med att motivera eleven.

Utifrån en kvalitativ, fenomenologisk ansats med semistrukturerade intervjuer presenteras åtta pedagogers syn på motivation och hur de arbetar för att främja elevens lust att lära. I uppsatsen redogörs resultatet av intervjuerna i relation till bakomliggande teorier och aktuell forskning med hänseende till motivation. De faktorer som ses som viktiga i arbetet med att skapa motivation hos eleven är: utmanande aktiviteter, kontroll, vilja, känslor och affekter, lärarens förhållningssätt, feedback, självkänsla, relevans, meningsfullhet, mål, samt att tillgodose elevers olika behov. Det framkommer också att elevens hemförhållanden betyder mycket för elevens inställning till skolan. I uppsatsen tydliggörs även skillnaderna mellan inre och yttre motivation.

Sammanfattningsvis kan vi efter vår undersökning konstatera att det finns ett antal gemensamma faktorer som kan påverka och gynna elevens motivation och lust att lära. Hos pedagogen krävs en medvetenhet om dessa för att optimera en fungerande lärandemiljö där elever, såväl som pedagoger, känner glädje, motivation och lust att lära i skolan. Lärarens förhållningssätt skulle kunna ses som den mest avgörande faktorn, då detta i kombination med synen på motivation påverkar lärarens arbetssätt och organisation av undervisningen vilket de andra faktorerna utgör olika delar av. Lusten att lära kan väckas hos eleven när läraren skapar en miljö som möjliggör, tillåter och uppmuntrar till detta.

Med tanke på att motivation är ett stort och komplext begrepp, samt skolans beroende av elevens lust att lära, är området ständigt aktuellt och angeläget att bedriva vidare forskning kring. Att pedagoger utvecklar förmågan att skapa motivation och lust att lära hos eleven kommer alltid att vara av intresse för skolans verksamhet.

REFERENSLISTA

Adler, Björn & Adler, Hanna (2006). *Neuropedagogik: om komplicerat lärande*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Aftonbladets nätupplaga (2011). Tillgänglig på nätet: http://skolgranskning.aftonbladet.se/om-skolraset/ Hämtad: 2011-05-20

Alderman, M. K. (1999). *Goals and goal setting. Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Bandura, Albert (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall

Bandura, Albert (1988). Organizational Application of Social Cognitive Theory. *Australian Journal of Management*, 13(2), 275-302.

Bandura, Albert (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.

Bell, Judith (2006). *Introduktion till forskningsmetodik.* 4., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Bergström, Matti (1995). *Neuropedagogik: en skola för hela hjärnan.* Stockholm: Wahlström & Widstrand

Bergström, Matti (2010). Kreativt kaos: tema: hjärna & lärande. *Pedagogiska Magasinet*, (2), 44-47

Bjurwill, Christer (2001). *A, B, C och D: vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur

Borg, Walter R. (1987). Applying educational research: a practical guide for teachers. 2nd ed New York: Longman

Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber

Business Dictionary (2011). Tillgänglig på nätet: http://www.businessdictionary.com/definition/self-efficacy.html Hämtad 2011-05-03

Csíkszentmihályi, Mihály (2008). *Flow: the psychology of optimal experience*. 1st Harper, Perennial Modern Classics ed. New York: Harper Perennial

Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Durkin, Kevin (1995). *Developmental social psychology: from infancy to old age*. Oxford: Blackwell

Ekelöf, Patrik (2011). Klass 9a är ett stort skämt. *Skolvärlden*, (3), 13. Tillgänglig på nätet: http://www.skolvarlden.se/artiklar/klass-9a-ar-ett-stort-skamt Hämtad 2011-05-20

Ford, Martin E. (1992). *Motivating Humans: Goals, Emotions and Personal Agency Beliefs*. Newbury Park: Sage Pubns

Giota, Joanna (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling - En litteraturöversikt. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, (7), 4, 79–305

Gärdenfors, Peter (2010a). *Lusten att förstå: om lärande på människans villkor*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur

Gärdenfors, Peter (2010b). Förståelse ger djup: tema: hjärna & lärande. *Pedagogiska Magasinet*, (2), 53-55.

Haagensen, Bodil (2007). *Dialogpedagogik och motivation: en fallstudie i svenska på universitetsnivå*. Diss. Vasa: Univ., 2007

Hartman, Jan (2004). *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metodteori*. 2., uppl. Lund: Studentlitteratur

Holmberg, Patrik (2007). *Företagsvärderingars begränsade påverkan på medarbetarbeteende*. Examensuppsats, psykologiska institutionen: Stockholms universitet.

Holmqvist, Mona (red.) (2006). *Lärande i skolan: learning study som skolutvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur

Hökerberg, Josefine & Nordström, Johan (2010). Tenta av gymnasiet redan i högstadiet. *Aftonbladet.* Publicerad: 2010-08-17. Tillgänglig på nätet: http://www.aftonbladet.se/nyheter/article12430254.ab Hämtad 2011-05-03

Imsen, Gunn (2000). *Elevens värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. 3., [uppdaterade och utvidgade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Jenner, Håkan (2004). *Motivation och motivationsarbete: i skola och behandling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Tillgänglig på Internet: http://www.skolverket.se/publikationer?id=1839 Hämtad 2011-05-03

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

Lantz, Annika (2007). Intervjumetodik. 2., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Lgr11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, Tillgänglig på nätet: http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/38/94/Lgr11_kap1_2.pdf Hämtad: 2011-04-20

Liedman, Sven-Eric (2010) Framtidens kunskap är ingen snabbköpsvara: tema: framtid. *Pedagogiska Magasinet*, (4), 32-36

Lärarens yrkesetik (2001). Tillgänglig på nätet: http://www.lararesyrkesetik.se/web/yrkesetik.nsf/doc/005324D7?opendocument

Hämtad 2011-05-03

Maltén, Arne (2002). *Hjärnan och pedagogiken - ett samspel*. Lund: Studentlitteratur

Nationalencyklopedin (2011a) Motivation. http://www.ne.se/motivation Hämtad 2011-04-27

Nationalencyklopedin (2011b) Latent. http://www.ne.se/latent Hämtad 2011-04-27

Nathanson, Donald L. (1992). *Shame and pride: affect, sex, and the birth of the self*. New York: Norton

Nordström, Johan. (2010). FP vill starta elitklasser i grundskolan. *Aftonbladet*. Publicerad: 2010-08-17. Tillgänglig på nätet: http://www.aftonbladet.se/nyheter/article12430253.ab Hämtad 2011-05-03

Ormrod, Jeanne Ellis (2006). *Educational psychology: developing learners*. 5. ed. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall

Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 3., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Peterson, Christopher, Maier, Steven F. & Seligman, Martin E. P. (1995). *Learned helplessness: a theory for the age of personal control.* New York, N.Y.: Oxford University Press

Pressley, M., Woloshyn, V., Lysynchuk, L.M., Martin, V., Wood, E., & Willoughby, T. (1990). A primer of research on cognitive strategy instruction: The important issues and how to address them. *Educational Psychology Review*, 2, 1-58.

Revstedt, Per (2002). *Motivationsarbete*. 3. uppl. Stockholm: Liber

Schunk, Dale H., Pintrich, Paul R. & Meece, Judith L. (2010). *Motivation in education: theory, research, and applications*. 3. ed., International ed. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education International

Thors, Christina (2010) Lust att lära: tema: kärlek. *Pedagogiska Magasinet*, (3), 48-51

Vetenskapsrådet (2010). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* Tillgänglig på nätet: www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf Hämtad: 2011-05-15

Wahlgren, Anna (2011) ”Skolans struktur dödar elevernas motivation”. *Skolvärlden*, (1), 34-37

Walter, Göran (2008). *Bonniers synonymordbok: [vidgar och varierar ditt ordförråd]*. [4., helt rev. utg.] Stockholm: Bonnier

Wordwebonline (2011) Spatiotemporal. http://www.wordwebonline.com/search.pl?w=spatiotemporal Hämtad: 2011-05-20

Bilaga I

måndag den 2 maj 2011

Hej

Vi heter Maja Erlandsson och Betty Johansson. Vi läser sista terminen på lärarutbildningen och skriver just nu vårt examensarbete med syfte att studera pedagogers syn på begreppet motivation och motivationsarbete i skolan. Resultatet kommer att behandlas och presenteras i samband med kursen *Allmänna utbildningsområdet III* på lärarutbildningen i Kristianstad. Uppsatsen kommer eventuellt publiceras på nätet.

Nu är vi intresserade av att få träffa Dig för en intervju med fokus på Din syn på begreppet motivation och Dina erfarenheter av motivationsarbete i skolan.

Att delta är frivilligt. Väljer Du att delta avgör Du själv hur länge Du vill medverka. Du får när som helst avbryta Din medverkan, oavsett skäl och utan att det får några som helst konsekvenser för Dig. De uppgifter vi får från Dig kommer endast att behandlas av oss och kommer inte föras vidare eller redovisas på ett sådant sätt att någon kan identifiera Dig. Dina svar kommer endast att användas till vårt examensarbete. Materialet är helt konfidentiellt.

Om Du vill ha mer information om undersökningens syfte eller hur Dina svar kommer behandlas, är Du välkommen att kontakta någon av oss på nedanstående uppgifter.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar

Maja Erlandsson
Mail: maja.erlandsson0044@stud.hkr.se
Telefon: 0738-55 52 25

Betty Johansson
Mail: betty.johansson0009@stud. hkr.se
Telefon: 0701-47 62 55

Bilaga II

Bakgrund

- Vilken lärareexamen har du och hur länge har du arbetat som lärare?
- I vilken årskurs arbetar du nu? Var har du arbetat tidigare?

Om motivation

- Beskriv ordet motivation – hur känns det att vara motiverad?
- Hur arbetar du för att skapa motivation hos eleverna?
- Hur kan du som pedagog påverka motivationen hos eleven?
- Hur vet du att eleven är motiverad?
- Hur stort fokus har motivationsarbetet i din undervisning?
- Vad lägger du fokus på i motivationsarbetet?
- Hur motiverar du de elever som har svårigheter i skolan?
- Hur motiverar du de elever som det går bra för i skolan?
- Vilken tror du är den avgörande faktorn för om eleven är motiverad eller inte?

Avslutning

- Finns det något du vill tillägga som du inte fått möjlighet att uttrycka och som du anser är betydelsefullt?