



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Motivationens förutsättningar och betydelse för lärare och elever - ur ett skolledarperspektiv

Anna Hultström

| | |
|-------------------------|-----------------------|
| Uppsats: | Magisteruppsats 15 hp |
| Program och/eller kurs: | MIU, PDAU61 |
| Nivå: | Avancerad nivå |
| Termin/år: | Ht 2014 |
| Handledare: | Eva Gannerud |
| Examinator: | Mikael Nilsson |
| Rapport nr: | HT14 PDAU61:3 |

Abstract

Uppsats: 15 hp
Program och/eller kurs: MIU, PDAU 061
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2014
Handledare: Eva Gannerud
Examinator: Mikael Nilsson
Rapport nr: HT14 PDAU61:3
Nyckelord: motivation, lärande, ledarskap och skolutveckling

Syfte: Syftet med uppsatsen är att ta reda på hur lärare resonerar kring vad som påverkar elevers och lärares motivation och om det finns några likheter mellan det som lärarna uttrycker betydelsefullt på elevnivå och lärarnivå. Arbetet försöker också söka svar på vad lärarna uttrycker att skolledare har för betydelse i sammanhanget och i så fall på vilka sätt ledaren har betydelse.

Teori: Arbetet handlar om forskning med anknytning till begreppen motivation, lärande, ledarskap och skolutveckling. Olika ledarskapsteorier lyfts fram med fokus på kollegialt lärande och distribuerat ledarskap. Uppsatsen skrivs ur ett school-improvement perspektiv.

Metod: Studien är en kvalitativt arbete och bygger på fem halvstrukturerade fokusgruppsintervjuer med totalt 20 lärare på olika enheter.

Resultat: Lärarna som deltagit i fokusgruppsintervjuerna ger uttryck för att de till stor del tar elevernas motivation i beaktande när de planerar sin undervisning. Däremot verkar det som om man inte explicit diskuterar frågan i arbetsgrupperna. Lärarna uttrycker att det som elever behöver för att vara motiverade är sådana faktorer som också påverkar deras egen motivation. Lärarna beskriver att de själva och de undervisningsstrategier de valt har stor betydelse för elevernas motivation.

Endast i en av intervjuerna är det en lärare som spontant lyfter att skolledaren har betydelse för lärarnas engagemang. På en direkt fråga om rektor har betydelse för deras motivation så varierar svaren och det är främst en grupp som uttrycker att rektor har betydelse när det gäller att bli inspirerad i pedagogiska processer. Studien visar på en utvecklingspotential när det gäller hur skolledare kan arbeta strategiskt och systematiskt med lärares motivation till sitt arbete.

Förord

Tack till alla engagerade lärare som så villigt ställde upp på att delta i fokusgruppsintervjuerna. Intervjuerna genomfördes i april-maj 2013 och under den perioden på läsåret så vet alla i skolans värld att varje minut är värdefull. Utan er hade jag inte haft just den här empirin och inte heller så roligt längs vägen. Jag tror att jag för alltid kommer bära med mig känslor eller tankar som kom till uttryck under våra samtal! Tack till mina nära kära och kollegor för peppning och nyfikna frågor som gjort att jag hållit i trots att det dragit ut på tiden. Stort tack också till min handledare Eva Gannerud som alltid vid precis rätt tillfällen gav den respons jag behövde för att hålla min egen motivation vid liv!

Innehållsförteckning

| | |
|---|-----------|
| Abstract | 1 |
| Förord | 1 |
| Innehållsförteckning | 2 |
| Inledning | 4 |
| 2. Syfte och frågeställningar | 5 |
| 3. Skolans styrdokument | 5 |
| 4. Perspektiv på skolutveckling | 6 |
| 5. Tidigare forskning | 7 |
| 5.1 Motivation | 7 |
| 5.2.1 Motivation och lärande | 8 |
| 5.2.1.1 Motivationsteorier | 9 |
| 5.2.2 Motivation och undervisning | 10 |
| 5.2.3 Motivationsfaktorer | 12 |
| 5.2.3.1 Inre och yttre motivation | 12 |
| 5.3 Motivation och ledarskap | 13 |
| 5.3.1 Relationens betydelse för elevers motivation och lärande..... | 14 |
| 5.5 Rektors ledarskap | 14 |
| 5.5.1 Ledarskapets betydelse för lärares motivation och lärande | 16 |
| 5.5.1.1 Kollegialt lärande | 18 |
| 6. Metod | 19 |
| 6.1 Fokusgruppsintervju | 20 |
| 6.2 Urval | 21 |
| 6.3 Genomförande | 21 |
| 6.4 Analysarbete | 22 |
| 6.5 Studiens trovärdighet och giltighet..... | 23 |
| 6.6 Etiska aspekter..... | 25 |
| 7. Resultatredovisning | 25 |
| 7.1 Elevernas motivation | 26 |
| 7.1.2 Lärarnas beskrivning av arbetet med att utveckla elevers autonomi | 31 |
| 7.2 Lärarnas motivation..... | 32 |
| 7.2.1 Respons från eleverna | 34 |
| 7.2.2 De goda kollegorna | 34 |
| 7.2.3 Kompetensutveckling..... | 35 |
| 7.3 Skolledarens betydelse | 36 |
| 7.3.1 Rektor som pedagogisk ledare | 36 |
| 7.3.2 Rektor som administratör..... | 37 |
| 7.4 Strategiskt och systematiskt utvecklingsarbete | 38 |

| | |
|---|-----------|
| 7.5 Kommentarer kring resultatet..... | 40 |
| 8. Diskussion | 40 |
| 8.1 Motivationen..... | 41 |
| 8.1.1 Elevnivå | 41 |
| 8.1.2 Lärarperspektiv | 43 |
| 8.2 Lärande | 44 |
| 8.2.1 Elevers lärande..... | 44 |
| 8.2.2 Lärares lärande..... | 44 |
| 8.3 Ledarskap..... | 45 |
| 8.3.1 Lärares ledarskap | 45 |
| 8.3.2 Skolledarskap..... | 45 |
| 8.3.2.1 Förebildlighet | 47 |
| 8.4 Skolutveckling | 47 |
| 8. Avslutande reflektioner | 48 |
| Referenslista..... | 49 |
| Bilagor | 51 |
| Bilaga 1 Missivbrev..... | 51 |
| Bilaga 2 Intervjuguide | 52 |

Inledning

Forskning visar att motivation har stor betydelse för lärande. Sannolikt har skolor med goda resultat, hög måluppfyllelse och god trivsel, både engagerade och kunniga lärare samt en engagerad skolledare. Jag är intresserad av lärares och rektors betydelse för elevernas, och därmed även skolans, resultat och utveckling. Alla elever har enligt läroplanen rätt till en utbildning som främjar utveckling och lärande samt en livslång lust att lära.

Skolan har ett uppdrag och ett styrsystem. I det svenska utbildningssystemet finns mål och riktlinjer som är motstridiga och som i skolvardagen kan uppfattas som dilemman. Ett exempel på ett sådant dilemma är att innehållet i kapitel 1 och 2 i grundskolans läroplan, Lgr 11, pekar på vikten av den inre motivationen samtidigt som vi har ett uppföljningssystem som fokuserar mätbara resultat. Alla människor behöver känna motivation och meningsfullhet för att kunna utvecklas och lära i sin fulla potential. Skolplikt är ett argument som ibland används för att visa eleven på vikten av skolan. Att peka på att skolan är obligatorisk förbättrar förmodligen inte motivationen hos elever som uppenbarligen visar brist just på motivation. I samband med revideringen av Läroplanen för grundskolan 2011 gjordes få förändringar i första kapitlet, Skolans värdegrund och uppdrag. I den nu gällande läroplanen är det framskrivet att skolan ska verka för att eleverna utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap (Skolverket, 2011). Detta ställningstagande skulle kunna tolkas stödja betydelsen av att arbeta med motivation som drivkraft för det livslånga lärandet.

Jag har lång erfarenhet av att arbeta som skolledare och med skolutveckling. Bakgrunden till den här studien är mitt engagemang för skola, undervisning, elever, lärare och rektorer. Dessa verkar i en komplex politisk styrd organisation med mål och krav från både stat och kommun. För att åstadkomma en god lärandemiljö som stimulerar elevers och lärares lärande och utveckling krävs hög kompetens och en bra organisering av skolverksamheten. Härutöver behövs också ett engagemang och driv hos skolledare, lärare och elever och troligen är detta processer som hänger samman. En engagerad, kunnig skolledare som har förmåga att inspirera och leda sina medarbetares lärande har sannolikt en mer engagerad, kunnig lärargrupp på sin skola. Denna lärargrupp har i sin tur goda förutsättningar för att elever lär sig, utvecklas och trivs. Min erfarenhet är att elevers och pedagogers motivation och arbetsglädje har stor betydelse för både arbetsinsatser och resultat.

Syftet med denna undersökning har förändrats under arbetets gång. Intentionen från början var att belysa den inre motivationen som drivkraft för lärande och mer specifikt i sammanhanget hur lärare i grundskolan tänker och planerar för sin undervisning för att frigöra elevernas inre motivation. Ett av skolans uppdrag är att elever ska utveckla en autonomi, ta ansvar för sin egen lärprocess. Under processens gång kunde jag ana att lärare uttryckte att det som påverkade elevers inre drivkraft också var faktorer som påverkade lärarnas motivation. Detta fann jag intressant och valde att vidga uppsatsens syfte. Forskare verkar vara överens om att motivationen har en avgörande betydelse för lärande och utveckling. Motivationens roll eller funktion i skolans organisation är därför ett angeläget område att undersöka vidare för att försöka ta reda på vilka faktorer lärare uttrycker har påverkan på elevernas och den egna motivationen.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att belysa faktorer som har positiv påverkan på elevers och lärares motivation. Med kännedomen om dessa faktorer skulle skolledare, tillsammans med sina lärare, kunna utveckla skolans organisation för att förbättra förutsättningarna för att främja lärande, hos såväl elever, som lärare. Det är möjligt att det finns beröringspunkter mellan det lärare uttrycker påverkar elevers och deras egen motivation. Skolledare har dokumenterad betydelse för elevers resultat och torde därmed också ha betydelse för lärares och elevers motivation.

- Vad uttrycker lärare att elever behöver för förutsättningar för att kunna motivera sig själva i sin läroprocess?
- Vad uttrycker lärare att de själva behöver för att motivera sig i sitt arbete och sin läroprocess?
- Vad beskriver lärare att de själva behöver för förutsättningar för att kunna skapa en undervisning där eleverna motiverar sig själva i sitt lärande?
- Hur upplever lärare rektors betydelse? Vilken typ av ledarskap beskrivs?

3. Skolans styrdokument

Skolans huvudsakliga styrdokument är "Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011", som i vardagligt tal förkortas Lgr11. Läroplanen består av tre kapitel: Skolans värdegrund och uppdrag, Övergripande mål och riktlinjer samt Kursplaner. Den nu gällande läroplanen är stort sett identisk med den tidigare, Lpo 94. Skillnaden är att skolans uppdrag har kompletterats med att skolan ska verka för att eleverna utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap. Därutöver har kursplanerna för de olika ämnena integrerats i läroplanen, de var tidigare ett separat styrdokument. I läroplanen nämns inte begreppet motivation. Däremot, finns en mängd formuleringar som stödjer vikten av att arbeta med motivation som drivkraft för det livslånga lärandet.

Läroplanen för Grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr11, inleds med orden:

"Skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära." (Lgr 11, s.7)

Under rubriken Skolans uppdrag förtydligas uppdraget ytterligare:

"Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden. Skolan ska i samarbete med hemmen främja elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvars-kännande individer och medborgare. Skolan ska präglas av omsorg av individen, omtanke och generositet. (...) En viktig uppgift för skolan är att ge överblick och sammanhang. Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja till att pröva egna idéer och lösa problem. Eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra. Skolan ska därigenom bidra till att eleverna utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap." (Lgr 11, s. 9)

Skolverket beskriver entreprenöriellt lärande som ett pedagogiskt förhållningssätt. Det är centralt att lärandet sker i ett sammanhang, är verklighetsanknutet och att helheten betonas. Ämnesövergripande och tematiska arbetssätt lyfts fram och även att resultatet av elevernas arbete kan vara till nytta för andra utanför skolan, att elevernas arbete har en mottagare. Man betonar individernas inre drivkrafter och motivation som viktiga ingredienser i en läroprocess. På Skolverkets hemsida (Skolverket, 2014) kan man läsa följande:

”Entreprenöriellt lärande innebär att utveckla och stimulera generella kompetenser som att ta initiativ, ansvar och omsätta idéer till handling. Det handlar om att utveckla nyfikenhet, självförtroende, kreativitet och mod att ta risker. Det entreprenöriella lärandet främjar också kompetens att fatta beslut, kommunicera och samarbeta. Att vara entreprenöriell och företagsam är samma sak. Det betyder att ta tillvara möjligheter och förändringar samt att utveckla och skapa värden – personliga, kulturella, sociala eller ekonomiska.”

I Skolverkets publikation ”Skapa och våga – om entreprenörskap i skolan”(2010) beskrivs tankarna bakom entreprenöriellt lärande. Här hänvisas till Tillväxtverket som beskrivs som drivande när det gäller entreprenörskap i skolan. Tillväxtverket har formulerat en nationell handlingsplan ”För framtida företagsamhet”. Här definieras entreprenörskapsbegreppet som ”en form av företagsamhet och som ett förhållningssätt till kunskap” (Skolverket, 2010, s.16). Denna plan utgår från OECD:s definition och beskriver vad en undervisning som främjar entreprenöriellt lärande kan innebära. Som exempel på detta kan nämnas att eleven får och tar ökat ansvar för sitt lärande, att resultatet av elevernas arbete kan komma till användning utanför skolan, att arbete i grupp används som ett sätt att lära sig samverka med andra som har andra förmågor än man själv, att eleverna får arbeta med ”autentiska och komplexa problem som överskrider ämnesgränser” (ibid. s. 16)

4. Perspektiv på skolutveckling

Man har i internationell skolutvecklingsforskning identifierat två traditioner; ”School effectiveness” och ”School improvement”. I svenska sammanhang är Lennart Grosin en företrädare för den förstnämnda och Hans-Åke Scherp för den sistnämnda.

Grosin (2003) har studerat framgångsrika skolor och vad som kännetecknar dessa skolor. Utvecklingsarbetet ska främja det pedagogiska och sociala klimatet (PESOK) på skolan. PESOK är en modell som omfattar både skolans kultur och struktur och sammanfattas i 15 punkter. Det finns inte utrymme för pedagogerna/skolorna att på egen hand identifiera utvecklingsområden utifrån vardagsproblem. I denna tradition är förutsättningarna givna, målen är förutbestämda och det handlar om att problematisera ”huret”. Sättet att se på skolutveckling har mer av top-down perspektiv, medan Scherp har en tydligt bottom-up perspektiv.

Scherp (2003) använder sig av begreppen lärande organisation och kollektivt lärande. Han menar att skolutveckling tar sitt avstamp i vardagsproblem utifrån problem som definieras av pedagogerna. När en grupp pedagoger ser på ett ”problem” ur flera dimensioner får man del av varierade uppfattningar och tillsammans försöker man förstå det som sker. Scherp beskriver vikten av att söka mönster och avvikelser i undervisningens resultat för att tillsammans lära och utveckla undervisningen. Syftet med att utvärdera är att lära och resultatet av en utvärdering skulle kunna vara starten på ett utvecklingsprojekt. Man skulle också kunna använda begreppet förståelseinriktat lärande för att sammanfattande beskriva Scherps idéer. Förståelseinriktat lärande syftar till att skapa en fördjupad förståelse av det som påverkar såväl problem som framgångsrika metoder till skillnad från det Scherp benämner görandeinriktat lärande som handlar om ”att lära om vilka göranden som ger bättre resultat än

andra” (Scherp 2003, s. 31). Författaren skriver att det finns en risk för att mål- och resultatstyrningen av skolan hindrar lärares förståelse för vad som påverkar elever lärande eftersom den så ensidigt ser till resultat och göranden.

”I den förståelseorienterade skolan är lärarna huvudaktörer i kunskapsbildningen om lärande och undervisning. I en görandeariktad skola riskerar man en avprofessionalisering av läraryrket genom att lärare reduceras till att vara handläggare eller utförare av arbetsuppgifter och lösningar som andra utformat.” (s.34)

I den nationella skoldebatten är ofta mätbara resultat i fokus. I implementeringen av den reviderade läroplanen, Lgr 11¹, finns tydliga drag av school-effectiveness, samtidigt som den problembaserade skolutvecklingen också har starkt fäste. Den här studien placeras inom den tradition som kallas school-improvement.

2003 publicerade Myndigheten för Skolutveckling en antologi, ”Skolutvecklingens många ansikten”. Här har Blossing skrivit ett av kapitlen, ”Skolförbättring – en skola för alla”. Blossing skriver att pedagogisk verksamhet är alltför komplex för att lärare ska kunna utveckla den på egen hand och problematiserar lärares ensamarbete. När lärare själva väljer hur de vill undervisa och utveckla sin undervisning blir undervisning i första hand varje lärares ensak och i andra hand ett samhällsintresse. Författaren skriver också att lärare lider brist på vuxenrespons på sitt arbete. Den respons lärare får är oftast från elever och kanske till viss del från föräldrar. Elevresponsen kan hindra utvecklingsarbetet om inte eleverna involveras i syftet och själva förbättringen eftersom det som eleverna inte känner igen kan upplevas som krångligt och skapa osäkerhet kring förväntningar och krav. På så vis kan detta bidra till att arbetsmetoder och innehåll konserveras.

5. Tidigare forskning

I detta avsnitt redovisas tidigare forskning om motivation. Det handlar om motivation i relation till lärande och undervisning och avslutas med teori om ledarskapets betydelse och olika typer av skolledarskap. Här finns några nedslag i klassiska motivationsteorier och en kort presentation av Bernsteins koder för lärares antaganden om undervisning och bedömning av elevers kunskaper, och Illeris lärandeteori. Ledarskapets betydelse handlar om läraren som ledare i klassrummet och rektor som pedagogisk ledare, specifikt ledarens betydelse för elevers och lärares lärande och motivation. I detta sammanhang framträder relationens betydelse.

5.1 Motivation

Fokus i föreliggande studie är motivation. Motivation i sig skulle vara betydelselös om den inte sattes i relation till något. Jag är intresserad av lärares syn på vad som påverkar motivationen och hur lärare talar om motivationens betydelse i relation till lärande. Detta avsnitt avser att presentera motivation i relationell betydelse.

Genomgången av tidigare forskning kommer att belysa några områden som har betydelse. Det handlar om forskning med anknytning till begreppen motivation, lärande, ledarskap och skolutveckling.

¹ Se 3. Skolans styrdokument

5.2.1 Motivation och lärande

Motivation innefattar ordet motiv som härrör från latinets *mo'tus* och *mo'veo* som betyder att röra sig, rörelse, eller sätta i gång. Motivation är enligt Nationalencyklopedin en "sammanfattande psykologisk term för de processer som sätter igång, upprätthåller och riktar beteende". Det beskrivs även som ett "inre behov som ligger bakom visst beteende" I litteraturen beskrivs en mängd s.k. motivationsfaktorer när det gäller läroprocesser, d.v.s. sådant som sägs motivera människor i lärande situationer.

Ahl (2004) har skrivit, en kunskapsöversikt och problematisering på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling. Ahl problematiserar begreppet motivation och skriver;

"Motivation är ett helt och hållet hypotetiskt begrepp. Det går inte att formulera en generell teori om motivation. Motivationsteorier är, i bästa fall, användbara för att begreppsliggöra och kommunicera varför vissa människor, i vissa situationer och under vissa omständigheter, ibland och ur vissa andras (vissa) synpunkt, gjorde en viss sak. Men om inte motivationen är något essentiellt, finns det då något alternativt sätt att närma sig det? Jag skulle föreslå att man närmar sig motivation som ett *relationellt* begrepp. I praktiken används det på det sättet. Man kan förvisso påstå att man känner sig omotiverad i betydelsen trött eller håglös eller motiverad i betydelsen pigg och energisk, men fränsett dessa användningar, så är man alltid motiverad (eller omotiverad) i förhållande till *något*." (Ahl, 2004, s. 98)

Författaren sätter fingret på problemet när hon beskriver motivation som ett relationellt begrepp. En person som vill något och gör det, alternativt inte vill och inte gör det kan inte beskrivas ha motivationsproblem. "Det är när någon annan vill att någon annan ska göra något och när denne andre inte är med på noterna, som motivationsproblemen uppstår" (Ahl, 2004, s.99). Vidare skriver Ahl att det finns en risk när man använder begreppet omotiverade om personer eftersom man då lägger problemet hos individerna istället för det man har möjlighet att påverka. Det blir en fråga om makt. "Om man ser motivation som relationellt inkluderar studieobjektet både dem som anses ha ett problem och de som formulerar problemet. Makt, disciplinering och styrning blir därmed synligt" (Ahl, 2004, s.100). Författaren problematiserar vanligt förekommande frågor; Vad motiverar...? Hur motiverar man... och/eller Vilka motivationsfaktorer finns..? Hon menar att ordet "vad" anspelar på "en sorts Aladdins lampa eller Sesam-öppna – dig" (Ahl, 2004, s.15). Att fråga efter vilka motivationsfaktorer som finns på ett liknande sätt kan ses som om man "vill identifiera "något" som skall utgöra nyckel till motivationen (ibid.)

5.2.1.1 Motivationsteorier

Ahl (2004) gör en grundlig genomgång av klassiska motivationsteorier . Tabellen nedan är hämtad från hennes arbete

Tabell 1: Klassiska motivationsteorier (ur Ahl, 2004, s.50)

| Människan som: | Motiveras av: | Refererade författare: |
|----------------------|---|---|
| Ekonomiskt rationell | Belöningar och straff | Adam Smith Jeremy Bentham Fredrick Taylor |
| Social | Sociala normer Grupptillhörighet | Elton Mayo |
| Fysisk | Instinkter och drifter | William McDougall Sigmund Freud |
| Läraktig | Stimulus och/eller belöningar | Johan Watson Ivan Pavlov E. L Thorndike B. F Skinner |
| Kunskapande | Kognitiva scheman | Jean Piaget Köhler, Festinger Kurt Lewin Victor Vroom Carol Dweck Douglas MCGregor |
| Behovsstyrd I | Inre behov av sju slag, hierarkiskt ordnande, från fysiska behov till självförverkligande | Abraham Maslow Carl Rogers |
| Behovsstyrd II | Prestationsbehov, tillhörighetsbehov eller maktbehov | David McClelland |
| Behovsstyrd III | Faktorer knutna till arbetet i sig | Fredrick Herzberg |

I följande stycke görs några nedslag i rubrikerna människan som ekonomiskt rationell, människan som social, människan som läraktig, människan som kunskapande och människan som behovsstyrd. Dessa teorier har markerats med grått. Urvalet av teorier har sin grund i rapportens intresseområde, motivationens betydelse för lärande och relationers betydelse för motivation.

Nationalekonomins teori om den rationella beslutsfattaren är enligt Ahl (2004) en av de tidigaste teorierna om motivation och människor. Den går ut på att människor handlar rationellt och i eget intresse, att människan väljer det alternativ som ger störst ekonomiskt utfall. Detta visade sig emellertid inte gälla, människor arbetade inte maximalt, de strävade inte efter att få den högsta belöningen. Ahl (2004) hänvisar till en studie av Mayo där man fann att det varken var pengar eller fysiska arbetsförhållanden som påverkade motivationen utan snarare sociala normer och gruptryck. Hans slutsats var att människan i högre grad är en social varelse än någon som handlar för egen vinning. Under rubriken ”Människan som läraktig” (tabell 1) finner man behaviorismen och bl.a. refereras det till Pavlov och Skinner. Ahl skriver i ett behavioristiskt perspektiv ”Ifall motivationen är det som får en person att göra något, så består motivationen i det här fallet av ett stimulus eller en belöning”(Ahl, 2004, s. 31)

Under rubriken ”Människan som kunskapande” finner vi Douglas Mc Gregor som har utvecklat två teorier som han kallar teori X och teori Y. Hans perspektiv grundar sig enligt

Ahl (2004) på Maslows behovshierarki² och även på kognitiv teori. Han menar att hur en chef ser på människan påverkar hans strategier. Hur chefen förhåller sig till sina medarbetare påverkar i sin tur medarbetarna och deras arbetsresultat. Enligt Teori X är människan lat och undviker arbete. Hon vill ha tydliga instruktioner och undviker ansvar, samt sätter tryggheten främst. Enligt Teori Y tycker människan om arbete, styr sig själv, söker och accepterar ansvar, är kreativ och arbetar mot organisationens mål.

Ledarskapet i teori X är auktoritärt, och kontroll och övervakning direkt ordregivning är vanliga inslag. Dessa delar talar till de lägre behoven i Maslows behovstrappa. Mc Gregor menar att man hellre bör ”vädja till de högre behoven och ha en teori Y om människor”(s.40). I Y arbetar ledaren med att göra arbetet ”mera innehållsrikt, och mer ansvarsfullt och att arbetaren själv ska ha kontroll över det” (Ahl, 2004, s. 40). Enligt McGregor kan man inte motivera andra människor, de motiverar sig själva. ”Men man kan ha arbetsförhållanden som är anpassade till teori Y, med delaktighet och självbestämmande, som underlättar för människor att både förverkliga sig själva och uppfylla organisationens mål” (ibid.) Ahl (2004) skriver att poängen med teori X och Y enligt McGregor är att chefer behöver få fatt på sin människosyn och hur denna påverkar deras sätt att leda, och hur denna ledning i sin tur påverkar medarbetarnas motivation.

Ahl (2004) skriver att Maslow menar att motivet för lärande kommer inifrån och att det är ett behov av att utvecklas som människa. Maslows teori finner vi under rubriken ”Människan som behovsstyrd I ”och under den rubriken är också Rogers inplacerad, (se tabell 1). Ahl skriver att Rogers menade att människor är motiverade att utveckla sin fulla potential men att förutsättningen för detta är att ha en positiv självbild.

5.2.2 Motivation och undervisning

Det finns olika sätt att organisera undervisning och förhålla sig till lärande, kunskap och bedömning. Linde (2006) lyfter fram begrepp som är formulerade av Bernstein (1971). Enligt Bernstein (i Linde, 2006) finns olika sätt att organisera för lärande, d.v.s. undervisning kan bygga på olika antaganden och stoffet kan organiseras på olika sätt. Bernstein använder begreppen; Collection code och Integrative code (s. 39) Innebörden av dessa begrepp har jag sammanfattat i följande tabell:

Tabell 2: Bernsteins koder för stofforganisation (Tabellen är en egen konstruktion som grundar sig på texten i Linde (2006, s. 39)

| Collection code | Integrative code |
|--|--|
| Läraren som ämnesrepresentant mer än pedagog | Läraren som pedagog mer än ämnesrepresentant |
| Ämnet utgör helheten | Klassen, arbetslaget, ämnesövergripande teman är sammanhållande |
| Lärare arbetar självständigt med hög autonomi där skolledaren inte lägger sig i det inre arbetet | Lärare arbetar i lärarlag och skolledaren har en starkare pedagogisk ledningsfunktion. |

² Maslows behovshierarki eller behovstrappa är en sammanställning av de behov som Maslow betraktar som grundläggande. Behoven är hierarkiskt ordnade vilket betyder att behov tillfredställs i en viss ordning. Fysiologiska behov är det mest grundläggande för att sedan följas av, trygghet, tillhörighet och kärlek, uppskattning, kognitiva behov, estetiska behov och när dessa behov är uppfylla möjliggörs det sista, nämligen självförverkligande. ”Behovens ordning är inte benhård, skriver Maslow. Det kan hända att behoven ibland kommer i en annan ordning, kanske beroende av saker som händer i omgivningen som också påverkar beteendet. Varje behov behöver inte vara hundra procent tillfredsställt för att man ska rikta blickarna mot nästa behov och somligt beteende kan motiveras av mer än ett behov.” (I Ahl, 2004, s.37)

Bernstein har ytterligare ett begreppspar, stark och svag inramning (Linde, 2006). Jag tolkar inramning som hur stark styrning och kontroll läraren har och hur mycket/lite inflytande och delaktighet som eleven får. Bernstein introducerade 1997 begreppen performance code och competence code (i Linde, 2006) för att synliggöra skillnader i hur elevernas kunskaper bedöms av lärare (se tabell 3 nedan). Pedagogens bedömning av elevernas kunskaper bidrar i hög utsträckning till lärande, förutsatt av det är bedömning av god kvalitet som hjälper eleven vidare i sin utveckling och läroprocess. En målsättning på lång sikt för skolan är att eleverna blir autonoma, d.v.s. att de själva tar ansvar för och i sitt lärande, att de motiverar sig själva. Linde (2006) skriver att Bernstein inte var ute efter att värdera det ena förhållningssättet framför det andra utan snarare problematisera att den då rådande diskursen framhöll det ena framför det andra.

Tabell 3: Bernsteins koder för lärares bedömning av elevers kunskaper (Tabellen är en egen konstruktion som grundar sig på texten i Linde (2006, s. 40)

| Performance code | Competence code |
|--|---|
| Prestationer, kunskapsinhämtande av ett bestämt stoff bedöms i form av prov | Elevens personliga lärande och utveckling (samarbetsförmåga, karaktär, kamratskap) bedöms |
| Den roll eleven ”spelar” i skolan är inte nödvändigtvis densamma som på fritiden, en tydlig skillnad mellan skolan och elevens livsvärld | Elevens vardagsliv pågår både i och utanför skolan och hänger samman. |

I tidigare arbete (Hulterström, 2012) har jag beskrivit hur Illeris redogör för sin syn på lärandet i sin bok ”Lärande”(2007). Hans helhetsmodell innefattar tre dimensioner av lärande; innehåll, drivkraft och samspel och kopplingen däremellan. Enligt Illeris involverar allt lärande dessa dimensioner och man behöver ta hänsyn till alla tre om man ska kunna förstå eller analysera lärande. Lärande är ett resultat av en läroprocess och när alla dimensioner finns med sker en personlig utveckling. Dessa dimensioner hänger tätt samman och är beroende av varandra. Ibland är det svårt att urskilja vad som är vad. Den här studien fokuserar främst på drivkraftsdimensionen men vilken enligt Illeris är beroende av innehålls- och samspeletsdimensionen.

Tabell 4: Lärandets dimensioner och signalord (Tabellen är en egen konstruktion som grundar sig på texten i Illeris, 2007, s. 42-44 och finns i Hulterström, 2012)

| Dimension | Signalord |
|------------------|---------------------------------------|
| Innehåll | Kunskap, förståelse och färdigheter |
| Drivkraft | Motivation, känslor och vilja |
| Samspel | Handling, kommunikation och samarbete |

Illeris (2007) menar att tidigare personliga erfarenheter har betydelse i samtliga dimensioner. Erfarenhet utvecklas i ett socialt sammanhang. Man kan säga att man bygger sina erfarenheter i relation till tidigare erfarenheter och framtida möjligheter, d.v.s. en del i en kontinuerlig process där människan är ”aktivt närvarande och medveten” (Illeris, 2007, s.155). Författaren belyser att det är stor skillnad på att läsa om eller lära om något alternativt ha egna reella upplevelser när det gäller erfarenhet;

- Man tillägnar sig något som har stor betydelse för en själv. (Innehåll)
- Man lär om man är motiverad och känslomässigt engagerad. (Drivkraft)
- Man tar till sig ny kunskap som berör förhållandet mellan en själv och det sociala sammanhang man ingår i. (Samspel)

Illeris (2006) beskriver sambandet som ”Man tillägnar sig något som har stor betydelse för en själv” (s. 152) och att man är känslomässigt engagerad i och motiverad för det som berör förhållandet mellan en själv och det sammanhang man ingår i. När en lärare organiserar undervisning bör hen därför ta hänsyn till elevens förståelse och vardagsliv så att skolarbetet väcker elevens engagemang och nyfikenhet. Här kan Bernsteins begrepp (koder) hjälpa till att förstå en elevgrupps olika behov och hur undervisningen bör varieras för att passa alla elever.

5.2.3 Motivationsfaktorer

Hugo (2011) har studerat lärare och elevers skolvardag på ett individuellt program för att finna framgångsfaktorer som handlar om att vända elevers skolmotstånd till skolframgång. Författaren är kritisk till den rådande synen på elever i behov av särskilt stöd och problematiserar detta när han skriver i sin bok: ”Idag används ofta begreppet elever i behov av särskilt stöd. Ett alternativ med utgångspunkt i mina resultat kan vara att kalla gruppen för elever i behov av lärandesituationer som är på riktigt” (s.20). Hugo beskriver det som han tycker är problemet med aktuell skoldebatt;

”Ett grundläggande problem med dagens hela skoldebatt är att nästan alla som förespråkar större kontroll, fler tester och mer ämneskunskaper själva har lyckats väl i skolan och saknar kunskap eller förståelse för hur människor som misslyckats i skolan upplever den. Hypotesen verkar vara att alla människor lär sig på samma sätt och att motivationsfaktorer är generella. Så är det inte, olika människor lär sig på olika sätt och motiveras av olika saker. Ett annat problem är den ensidiga fokuseringen på ämneskunskaper, framförallt i svenska, engelska och matematik. Varför inte lägga lika stort fokus på några andra av skolans uppdrag: att stimulera elevers kreativitet, öka deras självförtroende och tro på den egna förmågan? Det måste vara en lika viktig uppgift. Förklaringen anser jag är ganska enkel. Det som är svårt att mäta, kvalitativa aspekter, väljer man inte att fokusera på.” (Hugo, 2011, s.19)

Hugo visar i sin studie på att det finns skillnader mellan elever som är studiemotiverade eller ej. De elever som skulle kunna kallas för omotiverade för studier, menar Hugo behöver lärandesituationer på riktigt för att förstå nyttan, se och uppleva sammanhanget och känna meningsfullhet. Författaren menar att de individrelaterade faktorerna är svåra för skolan att påverka då de handlar om eleven själv eller hans sociala förhållanden. Däremot är skolans arbetssätt, metoder, attityder till elever och personal- och arbetsorganisationen påverkansbara. Dessa kallar Hugo processrelaterade faktorer. Tillsist lyfter författaren fram systemrelaterade faktorer, t.ex. det nationella styrsystemet, som inte den enskilda skolan kan påverka.

5.2.3.1 Inre och yttre motivation

Forskning kring motivation talar om inre och yttre motivation. Den yttre styrs av omgivningens förväntningar, straff och belöning och godkända resultat. I dessa sammanhang är piska och morot ett vedertaget begrepp. Falk-Lundkvist (2011) menar att den inre motivationen handlar om lusten att lära, om att stilla sin nyfikenhet, om behovet av meningsfullhet och sammanhang. Författaren hänvisar till forskning av Giota (1999) som

visar på att ”de olika motivationsfaktorerna ger olika lärprocesser och de lärprocesser som drivs av inre motivation tycks ge mer bestående kunskaper” (Falk-Lundkvist, 2011, s. 65).

Under senare år har bedömning av elevers kunskaper och betygsättning varit i fokus för många skolors utvecklingsarbete. I bedömnings-sammanhang talas om summativ och formativ bedömning. En summativ bedömning är en slags summering av vad en elev kan vid ett visst tillfälle, jfr betyg. Formativ bedömning skulle kortfattat kunna beskrivas som den bedömning läraren gör under lärprocessens gång, vad eleven kan och hur läraren kan anpassa och styra sin undervisning så att elevens kunskaper utvecklas vidare. En summativ bedömning kan således ligga till grund för en formativ bedömning. Formativ bedömning har en mycket positiv effekt på elevers lärande. Lundahl (2011) är en svensk forskare som skrivit mycket om formativ bedömning. Han använder begreppet bedömning för lärande. Han skriver;

”I ny forskning om motivation har det skett en intressant förskjutning av fokus från prestation (*achievement*) till kompetens, det vill säga kunnande. Det fanns en tid när äpplet, moroten och piskan var de hjälpmedel som användes för att motivera eleverna att eftersträva önskvärda prestationer. Detta brukar kallas yttre motivation. Med kompetensen eller kunnandet som yttersta drivkraft i människans lärande byts morot, äpple och piska ut mot faktiska och konkreta studietekniker. Även när prestationer, resultat och belöningar är det vi strävar mot, är det kompetensen som är vår yttersta drivkraft och således det som motiverar oss. Det är inte resultatet som är målet utan kunnandet och återkoppling som visar att vi lär oss stärker vår inre motivation.(...) Det är med detta sätt att se på drivkrafter i lärandet exempelvis inte Zlatans förmåga eller fotbollspriser som får killar och tjejer att spela fotboll några extra timmar varje kväll, utan viljan att bli lika duktiga som honom, att behärska fotbollen.” (Lundahl, 2011, s. 63-64)

Timperley (2013) skriver om lärares lärande och vad lärare behöver lära sig för att utveckla elevernas lärande. Författaren lyfter fram nödvändigheten av att lärares lärande baseras på elevers och lärares verkliga behov. På samma vis som det visats sig att formativ bedömning har positiv effekt på ”elevers motivation, engagemang och lärande. (...) På samma sätt ökar lärares motivation, engagemang och lärande när de själva får hjälp med att avgöra var de befinner sig i förhållande till ett mål och vad de behöver göra härnäst för att nå det.” (s. 62)

5.3 Motivation och ledarskap

I klassrummet är lärare är ledare och därmed ansvarig för elevers lärande. Förutsättningar för lärande är god arbetsmiljö och bra relationer till sina elever. Detta är också lärarens ansvar som ledare. Rektor har motsvarande ansvar på nästa nivå, d.v.s. ansvar för lärares lärande, för arbetsmiljö och för att skapa förutsättningar för goda relationer mellan och till lärare.

Flera forskare har under senare år pekat på vikten av en god relation mellan barn/elever och lärare och att denna har betydelse för elevernas motivation och lärande (Birnik, 1998; Lilja, 2013; Emilsson, 2008). Med hjälp av Bernsteins begrepp och koder (se tabell 2 och 3, s. 9), kan man synliggöra skillnaderna mellan alternativa sätt att förhålla sig till ämne och elever. Det verkar som att det vore framgångsrikt att ta fasta på det pedagogiska förhållningssätt som sammanfattas under begreppen competence code, intergrative code och svag inramning om man vill höja motivationen hos elever. Ett sådant förhållningssätt kan innebära att undervisningen är ämnesövergripande, att läraren har en helhetssyn på eleven och dess lärande och fungerar mer som pedagog än ämnesrepresentant.

5.3.1 Relationens betydelse för elevers motivation och lärande

Elevens vardagsliv, både i och utanför skolan, är en viktig del i lärprocessen och förmågor och personlig utveckling bedöms. I ett sådant förhållningssätt blir relationen mellan lärare och elev viktig. Hugo (2011) skriver om betydelsen av mellanmännskliga relationer. I sin studie kommer han fram till att det är komplicerat för elever att möta flera lärare med olika förhållningssätt. Eleverna som deltagit i hans studie beskriver att de var tvungna att ställa om sig efter/före lärarbyten. Hugo lyfter också fram att det inte är ett ämne som motiverar eleven utan att det är mötet med läraren som motiverar.

”Grundsynen bygger på en människosyn där man ser eleverna som resurser och kompetenta medmänniskor som vill och kan lära sig saker. Att se eleverna som resurser innebär att lärarna försöker utgå från elevernas livsvärld och börjar med det som eleverna redan kan för att stärka deras självkänsla och ge en känsla av sammanhang.” (s. 57)

Hugo (2011) skriver ”Det finns alltid en bakomliggande orsak till människors beteenden och det är den läraren måste komma åt.” (s.60) Att läraren är mån om att lära känna eleven och dennes livsvärld verkar ha stor betydelse i sammanhanget. Detta kan kopplas till Illeris (2007) dimensioner för lärande som tidigare nämnts. Man tillägnar sig något som har stor betydelse för en själv, man lär om man är motiverad och känslomässigt engagerad och man tar till sig ny kunskap som berör förhållandet mellan en själv och det sociala sammanhang man ingår i. Hugo (2011) hänvisar till Birnik som i sin forskning betonar vikten av relationen mellan lärare och elever och att ansvaret för en god relation vilar på läraren. En av Birniks studier visar att majoriteten av de lärare som ingått i hans studie uppfattar att en tillitsfull relation till eleverna är en förutsättning för att eleverna ska bli motiverade och intressera sig för undervisningen:

”När ett genuint möte ska komma till stånd, krävs att individerna i mötet framträder mer som personer än som rollfigurer. Om läraren styrs av sin lärarroll och eleven av sin elevroll, försvårar det möjligheten till en nära relation mellan dem(...). En roll skapar dessutom en viss förväntan hos motparten. När läraren som person möter eleven som person, underlättar det deras mellanmännskliga möte”. (Birnik i Hugo, 2011, s. 60)

Emilsson (2008) använder begreppet intersubjektivitet när hon undersöker barns möjligheter till inflytande och delaktighet på förskolan. Hon menar att det är när pedagogen är på barnets nivå som ett reellt möte kan äga rum och barns inflytande realiseras.

Utav den tidigare forskning som presenteras ovan är det mycket som tyder på att sambandet mellan innehåll (kunskaper, förståelse och färdigheter) och samspel (relationer i form av handlingar, samarbete och kommunikation) har stor påverkan på människors motivation. Det är det som Illeris (2007) sammanfattar i sin modell över lärandets dimensioner. En annan förutsättning för att människor ska känna motivation verkar vara att det man ska lära eller göra motsvarar ett upplevt behov.

5.5 Rektors ledarskap

Rektorsyrket är ett komplext uppdrag. Rektor är en mellanchefer som har ett statligt uppdrag men ges förutsättningar för att fullfölja detta av huvudmannen som finns på lokal nivå.

Davies (2009) skriver att man ofta skiljer på ledarskap och ledning (min översättning av leadership och management). Författaren skriver att ledarskap handlar om att ta ut en riktning och inspirera andra i arbetet med att förbättra skolan och att ledning handlar mer om att leda

arbetet här och nu och att fokus ligger mer på kort sikt. Czarniawska (2005) beskriver vilken typ av ledare som behövs i professionella organisationer, ledaren som ”ger service”, d.v.s. producerar organisering. ”Rektorer som kämpar för, inte emot sina lärare” (Czarniawska, 2005, s.89).

I dagligt tal på svenska skolor skiljer rektorer ofta på uppdragen att vara pedagogisk ledare och att vara administratör. Oftast handlar det om sammanhang där rektorer inte tycker att de har förutsättningar för att hinna vara pedagogiska ledare eftersom tiden äts upp av administrativa sysslor. Mycket forskning tyder på att rektors delaktighet i utvecklingsarbete har en avgörande betydelse för skolors resultat. I en kvalitetsgranskning av Skolinspektionen från 2012 lyfter man fram två identifierade områden där rektors ledarskap behöver stärkas; ”Rektorns ledning för framgångsrik undervisning behöver utvecklas” samt att ”Ledningen av utvecklingsarbetet behöver förstärkas.” I Läroplan för grundskolan 2011 är rektorns ansvar formulerat;

”Som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas mot de nationella målen. (...)

Rektorn har ansvaret för skolans resultat och har, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att (...) personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter”. (Lgr 11, s 18-19)

I tidigare arbete (Hulterström, 2012) har jag lyft fram Skolinspektionens rapport (2012) och kopplat den till forskning av Ludvigsson (2009). Rapporten från Skolinspektionen, Rektors ledarskap (2012), pekar på behovet av att utveckla rektors ansvar för skolans utveckling av undervisningen och ledarskap när det handlar om utvecklingsarbete i stort. Att utveckla verksamheten är också ett uppdrag som man har som lärare. Ludvigsson (2009) hänvisar till Skolverkets granskningar från 1998 som visar att rektorer är väl insatta i pedagogiska strömningar och har idéer om hur de vill utveckla skolan men att det brister i genomförandet. Hon beskriver ledarskapet som relationellt, d.v.s. det formas via samspel mellan lärare och skolledare i det vardagliga arbetet där skolledaren har den formella makten och ansvaret men är beroende av sina lärare. Författaren skriver ”Resultatet ger anledning att fråga vem som egentligen leder vem. Avhandlingen visar tydligt att ledarskap är något som skolledarna och lärarna oundvikligen formar tillsammans” (Ludvigsson, 2009, s. 9). Ludvigsson hänvisar till Utbildningsdepartementets rapport ”Lärande ledare. Ledarskap för dagens och framtidens skola” (1999). Författarna till den rapporten ger förslag på hur skolledarskapet kan utvecklas. De menar att framtidens skola behöver fokusera på elevernas lärande och att detta är den lärande organisationens huvudprocess.

”Expertgruppen pekar på tre grundläggande förhållningssätt för att leda skolan. Det ledarskap som förespråkas benämns för ett demokratiskt, lärande och kommunikativt ledarskap. En demokratisk ledare beskrivs föra en dialog med medarbetarna och respektera dem som likvärdig parti det ömsesidiga samtalet. Samtidigt som ledaren skall vara tydlig i sin kommunikation om den etiska hållningen och själv utforma en vision om skolans utveckling skall hon/han kunna kommunicera den till sina medarbetare. Det lärande ledarskapet innebär enligt expertgruppen, att skolledare förstår sitt eget lärande i förhållande till uppdraget men också hur organisationen och medarbetarna lär”. (Ludvigsson, 2009, s.18)

Ludvigsson (2009) skriver fram ledarskap som ett relationellt begrepp, d.v.s. att ledarskap är beroende av ett nära samspel mellan pedagoger och rektor. Som tidigare nämnts beskriver Ahl (2004) motivation som ett relationellt begrepp, inte en isolerad företeelse utan ett resultat av ett samspel med någon eller i relation till något. Det är alltså två av arbetets nyckelord, motivation och ledarskap, som två olika forskare beskriver som relationella begrepp. Det är ett tecken på hur komplext skolans uppdrag är.

I Hulterström (2012) lyfts det som skulle kunna översättas till lärcentrerat ledarskap och är definierat av Southworth (2009). Denna form av ledarskap är kontextberoende och distribuerat och lyfter fram behovet av att en ledare agerar förebildligt och kallar det för modellering. Southworth skriver fram vikten av goda ledare och menar att oavsett om man ser på skolutveckling som ett sätt att nå skolförbättring eller nå skoleffektivitet så har ledarskapet stor betydelse för framgång. Han pekar på att ett svagt och ineffektivt ledarskap skapar dåliga förutsättningar för lärare att göra ett bra jobb. Han lyfter fram tre strategier för lärcentrerat ledarskap:

Modellering – vikten av att agera förebildligt. Southworth (2009) refererar till att forskning visar att lärare synar sina ledare för att säkra att de gör som de säger, d.v.s. kollar om ledaren är trovärdig. Det som ledaren uppmärksammar och lyfter fram synas också. Författaren menar att en effektiv ledare är medveten om att han/hon står på scenen och är noga med sitt agerande.

Monitoring – vikten av att följa upp elevernas resultat, ta del av elever och föräldrars utvärderingar och bedömningar och analysera dessa. Denna strategi innefattar även att ge feedback på observationer i klassrum och i lärande situationer. När en ledare följer upp och analyserar verksamheten hen leder öppnar det upp för att en lärare som är framgångsrik inom ett område kan stötta en kollega som behöver utveckla sin förmåga i samma eller liknande situationer.

Dialogue – det är angeläget att skapa forum för lärare och ledare att prata lärande och undervisning. När lärare återger och berättar om lärande situationer så läggs grunden för analys, det är inte förrän man formulerar det för någon annan som man får syn på sina tankar och handlingsmönster.

Southworth (2009) pekar på modellering, monitoring och dialogue som effektfulla strategier var och en för sig. Han trycker dock på att kombinationen av dessa är det som verkligen kan ge resultat. För att påverka det som händer i klassrummet på ett hållbart sätt behöver ledare enligt Southworth vara involverade i lärandet på sex nivåer; Elevernas lärande, Lärarnas lärande, Kollegiets lärande, Organisationens lärande, Lärande i nätverk och Ledarskapslärande.

5.5.1 Ledarskapets betydelse för lärares motivation och lärande

En del av rektors ledarskap som är av central betydelse för skolutveckling är att skapa en organisation där lärare kan arbeta gemensamt och lära tillsammans. Denna, för skolan nödvändiga, organisation beskriver Blossing (2008) och hänvisar till en modell som är framtagen av Ekholm, en skolas infrastruktur. En skolas infrastruktur stödjer och skapar förutsättningar för lärare att gemensamt förbättra undervisning och består av system för t.ex. olika arbetsgrupper, kommunikationskanaler, var, hur och när beslutsfattande sker och hur kvalitet säkras. Författaren använder begreppet förbättringens ledarskap och menar att ett sådant "är mer än en enskild stark ledare som förmår fatta beslut, det är också resultatet av ett samspel mellan rektor, lärare och elever – en kollektiv arbetsorganisation, eller uttryckt på ett annat vis: en ledande gemenskap" (Blossing, 2008, s. 77).

Zembylas (2010) skriver i en artikel om lärares känslor i samband med utvecklingsarbete, hur dessa kan skilja sig vitt ifrån varandra och om betydelsen av att ta hänsyn till och förhålla sig till känslor som väcks på ett klokt sätt. Författaren menar att det är nödvändigt att förstå de känslomässiga aspekterna av en utvecklingsprocess för att de insatser som görs ska få betydelse och bli framgångsrika. Zembylas lyfter upp begreppet "spaces for coping" som jag

skulle vilja översätta till en form av utrymme, eller en arena, där lärare gemensamt har möjlighet att förstå och förhålla sig till ”det nya” och där de tillsammans kan integrera förändringarna i sin vardagspraktik. Författaren skulle gärna se att det skapades stödjande nätverk där lärare kan lära känna varandra, utveckla tillitsfulla relationer som ger förutsättningar för ett gemensamt lärande och hanterande av de känslor reformer eller utvecklingskrav kan skapa.

Hargreaves (2004) skriver om hur lärare kan reagera känslomässigt i skolutvecklingsprocesser och vad detta får för konsekvenser för ledarskapet. I Hargreaves forskning framkommer att lärare ofta reagerar negativt på krav på förändring som kommer ”uppifrån” medan de utvecklingsprocesser man själv är tagit initiativ till skapar engagemang och motivation. Intressant är, att även om initiativet till förändring kommer ovanifrån, så är lärare i högre grad engagerade och motiverade till utvecklingsarbete som de själva är delaktiga i processen på den egna skolan. D.v.s. hur en ledare lyckas involvera lärarna genom att ta tillvara kunskaper, erfarenheter och önskemål i förändringsarbetet har stor betydelse för resultatet. Timperley (2013) skriver att man inte funnit stöd för att resultatet av ett utvecklingsarbete får större effekt på elevernas lärande om lärare deltagit frivilligt istället för mer motvilligt. Dessutom skriver författaren att det verkar som att få lärare tror att deras deltagande leder till några större förändringar i verksamheten och att denna inställning inte tycks påverkas av om de deltar frivilligt eller mer motvilligt.

”Lärare har länge klagat över att de ”blir pådyvlade saker” av personer som säger sig veta mer än lärarna själva. Men att låta lärarna sköta de här sakerna på egen hand leder inte heller till några genomgripande förändringar av undervisningen. Processer för aktivt undersökande, lärande och experimenterande måste bli en del av lärarnas kärnverksamhet och professionella tänkande. Så här pass krävande lärandemål väcker omedelbart frågor om motivation. Hur kan skolledare övertala motvilliga lärare att delta i denna typ av mer intensivt lärande? I en studie jag ledde upptäckte vi att lärarnas motivation ökade i takt med att deras elever gjorde större framsteg. Forskningssammanställningen visade att ju mer elevresultatens förbättrades, desto mer motiverade blev lärarna. Ett förbättrat engagemang, lärande och välbefinnande hos eleverna måste vara det som motiverar lärarna, som får dem att fortsätta engagera sig och som hjälper dem att avgöra huruvida de har lyckats. Även små förändringar av elevernas respons på nya undervisningsperspektiv kan öka lärarnas motivation. Dessa typer av förändringar utmanar också idéer om vilka roller och ansvarområden skolledare, handledare inom professionellt lärande och tjänstemän bör ha. Lärare kan inte uppnå denna nivå av lärande och förändring på egen hand” (Timperley, 2013, s. 17)

Timperley (2013) skriver om vikten av att skolledaren organiserar för och leder arbetet med att utveckla sin skolas undervisning. Författaren menar att alla har sin klass d.v.s. precis som läraren har sin klass, har skolledaren sin klass i form av lärargruppen och ledaren i respektive grupp är ansvarig för att leda lärande. Timperley menar att lärares lärande (kompetensutveckling) ska handla om att utveckla lärares förmåga att leda elevernas lärande och att rektorers kompetensutveckling bör fokuseras kring rektors förmåga att leda lärares lärande.

”Det handlar om att gå från professionell utveckling till professionellt lärande, att sätta eleverna i centrum, att fokusera på nödvändiga kunskaper och färdigheter, att genomföra systematiska undersökningar av metodernas effektivitet, att vara tydlig med vilka teorier om professionalism man utgår ifrån och att engagera alla i det lärande systemet.” (Timperley, 2013, s. 27)

Timperley(2013) hänvisar till en metaanalys av aktuell forskning om skolledning och dess påverkan på elevers resultat gjord av Robinson m.fl. Denna forskningsgrupp identifierade:

”...fem ledningsdimensioner som kan kopplas till elevresultat som är bättre än förväntat. Fyra av dimensionerna har en måttlig inverkan och handlar om att formulera mål och förväntningar; att använda

resurser strategiskt; att planera, samordna och utvärdera undervisningen och läroplanen; samt erbjuda en lugn och stödjande miljö. Den femte dimensionen, som har dubbelt så stor inverkan som de övriga handlar om ledare som främjar och deltar i lärarnas lärande och utveckling. Ledare som påverkar vad lärare lär sig inverkar även på elevernas lärande.” (Timperley, 2013, s. 95-96)

Timperleys resonemang stämmer väl överens med det Southworth (2009) kallar lärcentrerat ledarskap (min översättning) som beskrevs i föregående stycke. De båda forskarna visar på hur ledarens sätt att leda hänger tätt samman med lärares arbetssätt och metoder och att ledarskapet har stor effekt på lärares och elevers lärande.

Folkesson (2004) beskriver ”en vidgad syn på kompetens och kompetensutveckling – att lära tillsammans” (s.69) och hänvisar till Regeringens proposition 1999/2000:135 som slår fast att kompetensutveckling utöver vidgade ämneskunskaper också bör handla om ”gemensam reflektion, diskussion om undervisningen, barnens och elevernas inläring, pedagogisk utvärdering, handledning, auskultation vid kollegors undervisning, pedagogisk planering, litteraturstudier m.m.” (Folkesson, 2004, s. 69). Författarna drar slutsatsen att propositionen öppnar för att sätta fokus på kollektivt lärande och kollektiv kompetens. Kollektiv kompetens innebär enligt författarna att en arbetsgrupp har en gemensam förståelse/kunskap av ett fenomen till skillnad från samlad kompetens som betyder att individer i en grupp har olika kompetenser/kunskaper som kompletterar varandra och bildar en helhet.

”På ett generellt plan skulle man kunna säga att den kollektiva kompetensen utgörs av *ett gemensamt yrkesspråk*, vars ord och begrepp innebär gemensamt framförhandlade innebörder. Den kollektiva kompetensen består också av *gemensamma yrkeserfarenheter* i såväl teori som praktik, till vilka man kan referera och hänvisa i diskussioner och samtal. Det gemensamma yrkesspråket och de gemensamma yrkeserfarenheterna utgör en grund för den kollektiva kompetensen samtidigt som de utgör grund för det kollektiva lärandet”. (Folkesson, 2004, s.70)

Behovet av att lyfta undervisning från en personlig och individuell nivå till en professionell och gemensam beskriver också Timperley (2013);

”Undervisning är en komplex, teoretisk grundad aktivitet och de teorier som utgör basen för metoderna är alltid personligt valda. Om dessa personligt valda teorier inte på djupet genomsyras av en bredare kunskap om effektivitet och om varför saker fungerar, så blir undervisningen ett personligt snarare än professionellt projekt” (Timperley, 2013, s. 74)

5.5.1.1 Kollegialt lärande

Kollegialt lärande är ett begrepp som just nu används relativt frekvent i sammanhang där utveckling av undervisning och skola diskuteras. Man menar att ett s.k. kollegialt lärande skulle kunna vara ett sätt att ge lärare förutsättningar att lära av varandra och på så vis utveckla undervisningen. I Skolverkets översikt ”Forskning för klassrummet: Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken” beskriver Minten (2013) kollegialt lärande som ett samlingsnamn för olika sätt att ägna sig åt yrkesutveckling genom ett strukturerat samarbete kollegor emellan. Kollegialt lärande beskrivs vara särskilt lämpligt för yrken som har praktiska moment, exempelvis lärare, eftersom de behöver kunna lösa komplexa problem, vara kreativa och kunna anpassa sina kunskaper till problem de ställs inför.

”Att diskutera sin undervisning är inget nytt. Det nya med kollegialt lärande är just att man arbetar genomtänkt med ett strukturerat utvecklingsarbete och lärande som betonar vägen fram mot att lösa uppgifter, formulera problem och kritiskt granska, inte bara andras utan även sitt eget arbete. Centralt i kollegialt lärande är att de som deltar tränar att på ett systematiserat sätt ge varandra återkoppling på hur man utför olika uppgifter. Lärarna måste också diskutera en vald och gemensam aspekt, gärna med stöd

av en extern handledare(...). Kollegialt lärande är alltså inte synonymt med att en grupp kollegor själva sitter ner och pratar.” (Minten, 2013, s. 26)

Exempel på arbetssätt som främjar ett kollegialt lärande är enligt Minten (2013) lesson study, learning study, aktionsforskning och kollegial handledning. Lesson study är ursprungligen en japansk metod för kollegial utveckling där en grupp lärare gemensamt planerar en lektion som sedan observeras och analyseras gemensamt i en diskussion. Utifrån lärarnas analys utvecklas lektionen vidare. Learning study är en svensk variant på lesson study och har sin grund i variationsteorin, d.v.s. att elever tillägnar sig kunskap på olika vis och att lärare därför behöver visa på olika strategier för att få eleverna att förstå exempelvis ett begrepp. Lärare observerar undervisning och följer sedan gemensamt upp och utvärderar vilka antaganden som är de mest framgångsrika för elevens lärande. Aktionsforskning som metod handlar om att lärare utifrån ett vardagsproblem ställer sig frågor till sin egen praktik, gör en aktion/utför en handling och därefter reflekterar över det som sker. Reflektionen leder vidare till nya handlingar/aktioner som sedan följs upp och utvärderas, en s.k. aktionsforskningspiral. Aktionsforskning kan gärna vara i samverkan mellan forskare och praktiker. Kollegahandledning är en strukturerad samtalsform från Lauvås. m.fl.(1997). Enligt Blossing (2008) är kollegahandledning en framgångsrik metod när det gäller skolideologiska samtal, kring visioner och målprioriteringar, utifrån ett praktiskt dilemma för att främja utveckling från teori till praktik. Enligt Blossing är det ”fullt möjligt att vara mycket överens med kollegorna om en gemensam vision, men ändå göra något helt annat i arbetsumgänget med eleverna.” (Blossing, 2008, s.17)

Under rubriken ”Tidigare forskning” har avsikten varit att lyfta fram teoretiska perspektiv på motivation, lärande, ledarskap och skolutveckling. Min strävan har varit att skapa en teoretisk överblick på vad som kan främja elevers och lärares motivation och lärande samt vilka ledarskapsstilar som kan gynna detta. I grund och botten verkar motivation handla om meningsfullhet. Det som upplevs meningsfullt av individen skapar engagemang och man är därmed motiverad att genomföra det man förväntas eller vill av egen kraft. Det framstår betydelsefullt att människor har en positiv självbild och är i sammanhang som genomsyras av goda relationer och där är respons (kommunikation och samspel) en faktor. När det specifikt handlar om skolans uppdrag, elevers lärande och utveckling, framträder ledarskapets betydelse för elevers och lärares engagemang och motivation. Det Hugo (2011) kallar för processrelaterade faktorer (arbetssätt, metoder, attityder till elever och personal- och arbetsorganisation) är saker som den enskilda skolan, skolledaren och läraren kan påverka och har betydelse för elevers motivation.

6. Metod

Det empiriska materialet för studien bygger på halvstrukturerade fokusgruppsintervjuer. I detta avsnitt motiveras metodvalet. Här finns också en beskrivning av hur urvalet gick till, en kort beskrivning undersökningsgruppen och hur själva genomförandet förlöpte. Jag nämner också hur jag hanterat transkriptionen och genomförandet av analysarbetet. Kapitlet avslutas med reflektioner kring studiens tillförlitlighet och etiska ställningstaganden. Reflektioner kring metoden beskrivs löpande under respektive rubrik.

6.1 Fokusgruppsintervju

Fokusgruppsintervju är en typ av gruppintervju. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver att en fokusgrupp i de flesta fall består av sex till 10 personer. En fokusgruppsintervju börjar med att intervjuaren introducerar diskussionsämnet på ett sätt så att ett samtal kommer igång. Syftet är att få fram många synpunkter och tankar kring det aktuella ämnet. Intervjuarens uppgift, enligt Kvale och Brinkmann, ”är att skapa en atmosfär som tillåter deltagarna att ge uttryck åt personliga åsikter i ämnet” (ibid. s.166). Målsättningen är få fram olika åsikter och ställningstaganden, inte att bli överens eller att hitta lösningar på eventuella problem.

Fokusgruppsintervjun ger förutsättningar för både bredd och djup. Syftet med att välja denna metod är att få del av många personers tankar. Genom interaktionen dem emellan så nås förhoppningsvis även ett djup i frågorna som kanske inte hade varit möjligt i enskilda intervjuer. Strävan har varit att formulera frågor på ett sätt för att få fram vad deltagarna tänker och vilka konkreta handlingar som de beskriver, vad de ser att de skulle kunna/borde göra mer av och vad de skulle behöva för att kunna göra det de tänker. Fokusgruppsintervju som metod är tilltalande då tanken är att samtalet också kan ge deltagarna något. Det kan bli ett lärande möte för en grupp och detta möte eventuellt kan bidra till utveckling av gruppens gemensamma arbete med eleverna. Metoden ger en inblick i hur människor tänker och talar om ett fenomen. Wibeck (2010) hänvisar till Wilkinson (1998) och skriver;

”Vad som ofta undersöks är hur åsikter, attityder och idéer uttrycks i en grupp. Det har framhållits att fokusgrupper är en lämplig metod för att studera hur människor i en grupp gemensamt skapar mening åt det fenomen som diskuteras.” (Wibeck, s. 24)

Wibeck (2010) skriver att metoden kan innebära en fördel ”om man vill minska intervjuarens styrande roll”(s. 53). Detta var bra eftersom flera av deltagarna kände till min yrkesbakgrund och att det fanns en risk att man tillskriver mig en viss expertis. Hur respondenterna uppfattar intervjuaren påverkar sannolikt det som sker i gruppen. Enligt Wibeck (2010) kan en strukturerad fokusgruppsintervju medföra risk för att forskarens förförståelse sprider sig till gruppen. En ostrukturerad intervju kan innebära att samtalet blir alltför fritt och det är viktigt att täcka in ämne. Därför valdes halvstrukturerade fokusgruppsintervjuer.

Under intervjuerna fick samtalen flyta på så mycket som möjligt. Min uppgift var att skapa en trygg stämning i rummet, ställa frågorna för att få igång samtalet och däremellan spegla det som sagts för att säkerställa att dessa uppfattats rätt. I sin bok beskriver Wibeck (2010) moderatorns roll på följande sätt

”Eftersom målet med en fokusgruppsdiskussion är att deltagarna ska diskutera fritt med varandra bör moderatören sträva efter att hålla sig så passiv som möjligt – även om han eller hon givetvis ska vara en aktiv lyssnare”(Wibeck, 2010, s.83).

Metoden kan enligt Wibeck vara problematisk genom att samspelet mellan deltagarna kan påverkas av vilka förväntningar man har på varandra i gruppen. Människor vill generellt höra till en grupp. ”Detta fenomen kallas gruppkohesion. (...) En alltför hög grad av kohesion kan emellertid bli problematisk. När samhörighetskänslan är hög och gruppens gränser mycket tydliga finns det en risk att så kallad group-think inträder” (Wibeck, 2010, s.30-31). Wibeck (2010) beskriver också hur deltagarnas olikheter påverkar gruppen. Om man är väldigt olika så kan det gå åt mycket kraft åt att hålla ihop gruppen och detta hindrar gruppen från att utföra sitt arbete. Social makt, som handlar om hur människor kan påverkas av varandra i en grupp,

är en annan påverkansfaktor. Inte sällan tillskrivs moderatormakt eftersom det är den person som initierat aktiviteten.

6.2 Urval

I urvalet har jag utnyttjat mitt kontaktnät med skolledare som jag på olika sätt mött eller arbetat med. Rektorer på skolorna kontaktades per telefon och informerades om syftet med undersökningen. Två av skolorna har deltagit i ett skolutvecklingsprojekt som jag arbetat i. Man skulle kunna kalla urvalet för ett bekvämlighetsurval.

Intervjuerna genomfördes med arbetslag på fyra olika grundskolor fördelat på två mellanstora svenska kommuner. Skolornas upptagningsområde skiljer sig markant ifrån varandra. Det var inget medvetet val. Däremot har det i efterhand visats sig vara en lycklig tillfällighet eftersom pedagogernas erfarenheter och fokus skiljer sig åt. En skola ligger i ett område med hög arbetslöshet och där majoriteten av eleverna har ett annat modersmål än svenska. En annan av enheterna är en landsbygdsskola. De två övriga skolorna ligger i områden med villabebyggelse en liten bit utanför respektive centrum.

Totalt har 20 personers röster blivit hörda, två i pilotintervjun, fem i en intervju som av misstag ej spelades in, samt i två grupper med 4 pedagoger i varje och en grupp med 5 deltagare. Två är män och 18 kvinnor. De flesta lärarna har flera års erfarenhet av yrket. Wibeck (2010) skriver att färre än fyra i en fokusgrupp kan medföra en s.k. triad. Då finns risken att en person medlar mellan två övriga. Gruppen bör heller inte bestå av fler än fler än sex för då blir det svårt att hålla allas uppmärksamhet, d.v.s. involvera alla och fördela talutrymmet.

Jag valde att intervjua befintliga arbetslag då personerna redan är kända för varandra. Enligt Wibeck (2010) finns då goda förutsättningar för att alla kommer till tals. Däremot kan man behöva vara observant på strukturen, om någon eventuellt har högre status än någon annan i gruppen. Det var ett medvetet val att intervjua grupper som även annars utgör en arbetsgemenskap eftersom det därigenom var möjligt att samtalen också skulle kunna bidra till gruppens lärande och utveckling.

De lärare som deltagit i intervjuerna undervisar i grundskolans tidigare år, de flesta i skolår 3-5. En pedagog ansvarade för en förskoleklass och en kvinna som deltog arbetar som elevassistent. Totalt har alltså fem fokusgruppsintervjuer genomförts. Skolornas namn är fingerade.

6.3 Genomförande

Kontakt togs först genom telefon- eller mejl med respektive rektor och de gavs en presentation av undersökningen. Rektorer på skolorna frågade om det fanns några som var intresserade av att delta och meddelade mig lärarnas mejladresser. Därefter skickades brev till lärarna med information om studiens intresseområde, metod och beräknad tidsåtgång (se bilaga 1).

En pilotintervju genomfördes med två före detta kollegor som har arbetat som lärare och rektorer. Denna intervju syftade till att testa om och hur de planerade frågorna fungerade. Genom pilotintervjun blev jag förberedd på deltagarnas reaktioner på intervjufrågorna och därmed bättre förberedd med följdfrågor och på att vissa frågor behövde förtydligas. Det var

en fördel att pilotintervjun genomfördes med två personer som själva har tänkt och reflekterat mycket kring den här typen av frågeställningar.

Efter pilotintervjun hade jag bokat intervjuer med tre grupper på olika skolor. Vid första intervjutillfället fungerade inte tekniken och därför fördes anteckningar. I analysarbetet har anteckningarna från pilotintervjun och den första intervjun använts medan de övriga transkriberats. Fältanteckningar fördes vid samtliga intervjuer.

Efter de två inledande intervjuerna noterade jag att ingen självmant lyfte fram rektors betydelse i samband med frågan ”Vad upplever du/ni som lärare att du själv behöver för förutsättningar för att kunna skapa en undervisning där eleverna motiverar sig själva i sitt lärande?”. Eftersom detta var intressant för studiens syfte ställdes denna fråga explicit i de övriga intervjuerna; ”Har rektor någon betydelse i sammanhanget?”

Eftersom den första fokusgruppsintervjun inte spelats in, bokades snabbt en ytterligare intervju. På det här sättet blev materialet större än planerat. Det har varit en klar hjälp att ha goda kontakter med före detta rektorskollegor samt relationer i andra kommuner. Det har inte varit särskilt svårt att få tag i arbetslag som vill ställa upp men lite svårare var det att hitta tider som passade alla.

Intervjuerna genomfördes i varierande lokaler på respektive skola. Vi fick i stort sett vara i fred under intervjuerna. Intervjuerna varade mellan 1-1,5 timme. Den första intervjun gick snabbast och vid det tillfället hade vi en tydlig tidsram. I de övriga var den bortre tidsgränsen för samtalet mer diffus och samtalet blev lite friare. Direkt efter intervjuerna antecknades stämningen och intervjun. Samtliga intervjuer har gått ganska lätt att genomföra. Ämnet och frågeställningarna har skapat engagemang.

Intervjuerna genomfördes tidigt i forskningsprocessen, då jag ville försöka vara så öppen som möjligt i intervjusituationerna.

6.4 Analysarbete

Tre av intervjuerna har transkriberats. Wibeck (2010) hänvisar till Linell (1994) som talar om tre olika transkriptionsnivåer. Den första nivån innebär en mycket detaljerad transkribering där pauser, röstläge, betoningar finns med och där talspråket är utskrivet. Även i den andra nivån är samtalet ordagrant återgivet dock med konventionell stavning, pauser antecknas och skrivs i sekunder, betoningar markeras också. Den tredje nivån är en ganska grovt sållad transkribering där ex oavslutade meningar tagits bort. Jag har valt en transkriptionsnivå mellan den andra och tredje, d.v.s. jag har skrivit ordagrant men jag har ändrat talspråk till skriftspråk. Fokus har varit på innehållet i det som sägs men jag har också noterat hummanden, skratt och stunder av tystnad för att få syn på interaktionen och vad det är som kräver en tankepaus.

Efter transkriberingen av intervjuerna lästes utskriften många gånger och relevanta stycken markerades. För att underlätta analysarbetet skapades ett Word-dokument, en matris med tre kolumner, en för varje skola, och kommentarer och svar sorterades in under respektive fråga³ i varsin kolumn. Metoden möjliggör både en vertikal och horisontell analys, d.v.s. underlättar

³ Se Intervjuguide, bilaga 2

arbetet med att upptäcka generella drag på respektive skola men också att upptäcka skillnader och finna likheter.

När kolumnerna var fyllda markerades likheter och skillnader med olika färger. All text kunde naturligtvis inte rymmas i denna tabell så här gjordes ett urval av text som bedömdes utmärkande för resonemanget. Det skulle kunna beskrivas som en form av det Kvale och Brinkmann (2009) kallar för meningskoncentrering. Gång på gång har jag därför gått tillbaka till det transkriberade materialet för att läsa och försöka identifiera mönster och generella drag i intervjuerna. Detsamma gäller fältanteckningarna från övriga intervjuer för att se om materialet därifrån förstärker analysen.

Därefter skrevs en sammanfattande text under respektive fråga där jag lyfte fram likheter och skillnader. På detta sätt utkristalliserade sig ett antal begrepp som blev signifikanta. Wibeck (2002) presenterar begreppet topikala stigar. Hon jämför vad som uppkommer i en fokusgruppsintervju med turister på vandringleder. Man kan välja olika stigar men återkommer till olika landmärken som belyses från olika håll beroende var ifrån man kommer. Hon skriver:

”En analys av topikala stigar och landmärken i samtalet kan belysa vilka ämnesaspekter som är centrala för deltagarna i relation till det ämne som står i fokus för fokusgruppsdiskussionen” (Ibid. sid. 111)

Exempel på det som Wibeck benämner som landmärken är i analysarbetet är trygghet, kollegor, tid och relation. Det som Wibeck kallar för topikala stigar kan exempelvis vara lärarnas resonemang kring nackdelarna med en ämneslärar- framför en klasslärarorganisation när det handlar om trygghet.

Den första frågan i samtalen var ”I vilka sammanhang upplever du att dina elever verkligen är motiverade?” I analysarbetet är min tolkning att lärarna svarar med att beskriva sammanhangen men också de förutsättningar som de anser att elever behöver för att vara motiverade. På motsvarande sätt framträdde ett mönster när materialet bearbetades från frågeställningarna som behandlade lärarnas egen motivation. Beskrivningarna handlade om förutsättningar *och* sammanhang och dessa begrepp har utgjort två centrala kategorier i analysarbetet.

I intervjun ställde jag frågan ”Man brukar tala om inre och yttre motivation . Vad lägger du i begreppen inre och yttre motivation?” Svaren på denna fråga gav ingen information som är relevant i det här arbetet så därför lämnas den delen av materialet obearbetat.

6.5 Studiens trovärdighet och giltighet

I planeringen av detta arbete var syftet att undersöka hur lärare resonerade i första hand kring elevers motivation och på vilka sätt de tar hänsyn till elevers motivation när de planerar sin undervisning. Under intervjuerna och i analysarbetet framträdde mönster som blev mer intressanta. Lärarna uttryckte att deras motivation påverkades av samma faktorer som elevernas motivation. Intressant är också att lärarna inte i högre grad tillskriver skolledaren större betydelse, särskilt med tanke på att de själva är inne på den parallella processen, att lärare behöver detsamma som elever behöver. Man kan säga att syftet med studien delvis ändrade inriktning under arbetets gång.

Målsättningen har varit att formulera frågor för att få fram vad lärarna tänker. Hur de beskriver vilka konkreta handlingar som görs och vad som uttrycks att de skulle kunna göra, samt vad de säger att de skulle behöva för att kunna göra det de vill åstadkomma. Syftet med detta är att försöka få fram glappet mellan retorik och praktik men också att synliggöra goda exempel. Förhoppningsvis kan resultatet bidra till att lärare kan spegla sig själva och sin undervisning och på så vis kanske den här studien bidra till praktisk kunskap.

Svaren på de inledande frågorna⁴ överensstämmer med det som jag förväntat mig att de skulle svara. Syftet med frågorna var att starta ett samtal och öppna för ett fördjupat resonemang. I intervjuguiden listades tänkbara svar på de inledande frågorna och det blev intressant i analysarbetet eftersom det blev tydligare vad som inte uttalades. Så här i efterhand kan jag se att listan över tänkbara svar ger en bild av dels vad som påverkar min egen motivation i mitt pedagogiska arbete och dels ger en bild av min förförståelse. Det överraskade mig att begreppen inre och yttre motivation inte var bekanta för lärarna och att de därmed inte kunde föra något resonemang kring detta. Efter fyra intervjuer skrev jag i min reflektions bok "Jag slås av lärarnas ovana att sätta ord på fenomen, det är omständliga och målande beskrivningar av saker som kan uttryckas mycket mer kortfattat och konkret."

Det kan konstateras att en av frågorna som ställdes var formulerad på ett alltför komplicerat sätt. Jag överskattade lärarnas förförståelse och sköt förbi målet med frågorna; "Hur skulle man kunna arbeta mer systematiskt och strategiskt med att organisera motivationsskapande undervisning? Skulle du vilja det? Om ja, hur skulle du då vilja att den processen skulle se ut för att vara ett stöd för dig i det vardagliga arbetet?"

På sätt och vis fick jag ändå svar när den avslutande frågan ställdes; "Är det här frågor som ni har diskuterat i ert arbetslag tidigare?" och "Hur upplevde ni frågorna och den här sortens samtal?"

Wibeck (2010) skriver att fokusgruppsintervjuer är mer än summan av separata intervjuer, att deltagarna ifrågasätter och förklarar under samtalets gång. I den här typen av samtal borde kunna få syn på vad man står fast vid efter en diskussion med övriga och vad man är beredd att överge. Lärarna som deltagit i intervjuerna känner varandra och miljön där intervjuerna genomförts är deras vardagsmiljö. Det verkar inte som att något i denna undersökning skulle kunna upplevas hotfullt eller skrämmande på något vis. Inte heller ämnet och/ eller frågeställningarna är särskilt känsliga.

Som tidigare nämnts anade jag beröringspunkter mellan elevens mått av motivation med lärarens men det fanns ingen tydlig föreställning kring detta när studien påbörjades. Med min förförståelse finns en risk att jag lyssnar efter saker som bekräftar min egen ståndpunkt men jag har strävat efter att motverka detta genom mitt analysarbete där transkriberingen av intervjuerna är noggrant genomförd och materialet sorterat med hjälp av en form av meningskoncentration för att synliggöra likheter och skillnader.

Som nämnts tidigare genomfördes intervjuerna tidigt i forskningsprocessen, då jag ville försöka vara så öppen som möjligt i intervjusituationerna. Alvesson och Sköldberg (2008) beskriver grundad teori och hänvisar till Glaser och Strauss när de skriver "Läs inte *för mycket* om faktaområdet, på det att Du må behålla 'fräscha ögon' för detta." (Alvesson och

⁴ I vilka sammanhang upplever du att dina elever verkligen är motiverade?
Kan du ge exempel på situationer när elever, generellt sett, uppvisar låg motivation?

Sköldberg, 2008, s. 136) Författarna menar att en forskare kan ha förutsättningar att vara kreativ och tänka i nya banor i sitt tolkningsarbete om man inte är alltför inläst på området om man har en abduktiv ansats. En risk med att vara svagt insatt i tidigare forskning är enligt Alvesson och Sköldberg att ”man hamnar i ”naiv empirism” och common-sense-tolkningar” (ibid.s.137)

Som intervjuare intog jag en relativt passiv roll och lät samtalen flyta på så långt som möjligt när frågorna väl var ställda. Följdfrågorna var snarast öppna och förståelsefördjupande⁵, med syfte att belysa frågan ur ett nytt perspektiv. Den tid som ägnades åt respektive fråga styrdes av gruppens engagemang och när samtalet ebbade ut ställdes en ny fråga. Min upplevelse är att samtliga intervjuer genomfördes utan en negativ tidsbegränsning.

När det gäller tillförlitligheten kan det betraktas som en svaghet att min roll som samtalsledare var relativt passiv i kombination med inte alltför strukturerade intervjufrågor. Man bör vara försiktig med att dra några generella slutsatser utifrån studiens resultat med tanke på det begränsade antalet fokusgruppsintervjuer. Att genomföra fler intervjuer och bearbeta dem hade blivit ett alltför stort arbete inom tidsramen för den här typen av studie. Min förhoppning är dock att resultatet ska framstå som trovärdigt och tillförlitligt genom min noggranna bearbetning och analys av materialet.

6.6 Etiska aspekter

För att skydda individerna vars röster kommer till tals genom den här rapporten har jag utgått från Vetenskapsrådets fyra huvudkrav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. I följande stycke redogör jag för hur jag har tillgodosett kraven.

Rektorerna på skolorna kontaktades per telefon och informerades om syftet med undersökningen. Vid detta samtal påtalades att informationen skulle hanteras på ett konfidentiellt sätt. Då respektive skola tackat ja till att delta i studien så skickades ett brev som beskriver syftet med undersökningen. I brevet fanns information om att samtalen skulle komma att spelas in och att materialet skulle hanteras konfidentiellt. Kravet på samtycke tillgodosågs genom att deltagarna kunde tacka ja eller nej till att medverka. I en halvstrukturerad fokusgruppsintervju får människor komma till tals och frågorna är inte så styrande. De får komma till tals på sina egna villkor. Man kan inte garantera att inte någon i gruppen berättar det som kommer fram under samtalet för någon utomstående. När det gäller nyttjandekravet så är inte den här undersökningen av en sådan typ där materialet skulle kunna användas i ett annat sammanhang aktuellt.

7. Resultatredovisning

I denna del av uppsatsen kommer resultatet av undersökningen presenteras. Lärarnas beskrivningar av i vilka situationer elever generellt sett är motiverade inleder resultatredovisningen. Därefter följer lärarnas beskrivningar av arbetet med att utveckla elevers autonomi. Avsnittet därefter innehåller lärarnas beskrivningar kring vad som påverkar deras egen motivation. Här framträder respons från eleverna och de goda kollegorna som två viktiga faktorer. Avslutningsvis behandlas skollärans betydelse. Lärarnas tankar kring vilka

⁵ Exempel på förståelsefördjupande frågor är; På vilket sätt ...? Berätta mer..., Jag skulle vilja veta lite mera..., Hur tänker du kring detta?

förutsättningar elever generellt behöver för att vara motiverade och vilka förutsättningar de själva behöver för att vara motiverade påminner mycket om varandra.

7.1 Elevernas motivation

Syftet med de två inledande frågorna var att öppna samtalet och lägga en grund för följande frågor. Frågorna som ställdes var: "I vilka sammanhang upplever du att dina elever verkligen är motiverade? Kan du ge exempel på situationer när elever, generellt sett, uppvisar låg motivation?" Frågorna ställdes som en motsats till varandra och syftet med det var att få en större variation eller bredd på svaren. I följande avsnitt redovisas vad lärarna uttrycker påverkar elevernas motivation. Man kan skönja två kategorier, faktorer som beskrivs vara förutsättningar för elevernas motivation och sammanhang som beskrivs ha betydelse för elevers motivation.

Begreppet trygghet är frekvent. Att eleverna är trygga beskrivs vara en grundläggande förutsättning för lärande och har enligt lärarna stor påverkan på motivationen. De beskriver betydelsen av att eleverna känner trygghet i gruppen, med läraren och med människor i allmänhet och av att eleverna har en känsla att de duger som de är. Goda relationer beskrivs hänga samman med trygghet och vikten av goda relationer mellan lärare och elever, beskrivs ha en näst intill avgörande betydelse på en av skolorna. Under begreppet trygghet sorteras vikten av god struktur och ordning och reda, t.ex. att ett mått av förutsägbarhet skapar trygghet eftersom det innebär att eleverna vet vad de ska göra. På ett par av skolorna uttalas betydelsen av att eleverna är trygga med att läraren eller den vuxne i rummet tar ansvar för ordningen så att barnen kan slappna av och koncentrera sig på sitt arbete. Ett begrepp som skulle kunna sammanfatta lärarnas beskrivningar av vad som skapar trygghet är god arbetsmiljö. En lärare uttrycker;

"Det handlar ju om en trygghet i att jag vet att jag kan lita på den vuxne som finns där, men också en trygghet i lärandesituationen, där man känner igen sig. Det tror jag att våra barn är mer i behov av när det kan finnas andra delar av deras liv som inte är så trygga."

Det talas mest om behovet av trygghet och vikten av en god relation mellan lärare och elev på Centrumskolan. Skolan har en majoritet av elever med utomnordiskt ursprung och många har levt en kort tid i Sverige. Flera elever har erfarenhet av skola i sina hemländer där de fått uppleva exempelvis slag på fingrarna om de gjort fel. Andra elever kommer från länder som inte har ett fungerande skolsystem, d.v.s. de har inte gått i skola och känner kanske ingen som har det heller. Lärarna i intervjugruppen beskriver hur de arbetar för att bygga upp en relation och vilken betydelse relationen har i det dagliga skolarbetet. T.ex. om en elev tappar geisten så kan man, om man har en relation, coacha så att eleven blir motiverad igen. Lärarna beskriver också behovet av trygghet i lärandesituationen, att förväntningarna är tydliga och att man kan lita på den vuxne. Samtalet ledde in på spåret hur kraven på lärares ämnesbehörighet har påverkat organisationen så att man infört ett "ämneslärartänk", d.v.s. eleverna har flera olika lärare. Effekten beskrivs som en tuff situation för både elever och lärare då man inte lyckas få med eleverna på tåget eftersom de saknar relation. Ettämneslärare beskrivs ha extra svårt att motivera eleverna eftersom det tar tid att bygga tillit. Lärarna beskriver ett sätt att arbeta medvetet och systematiskt för att skapa förutsättningar för relationer mellan elever och lärare eftersom de ser sambandet mellan elevernas motivation och lärarnas möjlighet och förmåga att skapa tillit och trygghet. I övriga grupper som deltagit i undersökningen beskrivs eleverna generellt trygga och studiemotiverade. Nedan följer ett citat som åskådliggör samtalet kring relationens betydelse på Centrumskolan:

Lärare 1: - Ett knep som jag brukar ha, är att jag ofta försöker få en bra relation till dem innan. Det tar ju ett tag att bygga upp det. Men om man har en bra relation med eleverna så kan man när man ser att de är lite trötta och om man pratar med dem, ”Det här är bra..., det här gillar du...”, då kan man få med dem ändå. Men det är svårt om man inte har någon relation med dem att få med dem på tåget. Jag tror att en relation är något av det viktigaste för att kunna motivera dem.

Samtalet fortsätter;

Intervjuare: - Jag tror också att det är som du beskriver, men *vad* är det i relationen?

Lärare 2: - Jag tror att det är tryggheten... (Andra instämmer hummande)

Lärare 3: - Att det är tilliten, tryggheten i att de vet att vi vet bäst... Att vi gör detta för deras bästa. Det lär man sig efter ett tag, vi utsätter dem inte för den här uppgiften för att vara elaka eller för att vara jobbiga mot dem utan för att vi faktiskt vill att de ska lyckas. Det tror jag.

Lärare 2: - Så tycker jag att det är, precis som du säger. De elever som vi har som har jobbigt med att bli motiverade, när de byter klassrum och får en annan lärare så blir det väldigt tufft för den läraren för de lyckas inte få med den här eleven på tåget. För det måste finnas en relation. Det tycker jag att jag ser mycket av.

Lärare 3: - Ja, det har vi ju sett i år speciellt. Detta år har vi mer gått över till ett ämneslärartänk, förut så var det mer klasslärare, i alla fall på F-6, att man hade sin klass i alla ämnen. Nu byter man klass med varandra mer. Eleverna stannar väl ofta i klassrummet och så flyttar lärarna på sig men det blir ganska många lärare på en klass i olika ämnen. Och det har vi ju märkt lite. Och det har vi ju märkt... var gränsen går lite någonstans där vid år 3-4. De tycker att det är jobbigt alltså med för många lärare och speciellt de som de har en gång i veckan. De hinner inte bygga upp en relation på den tiden och då är det svårt att motivera dem också tror jag...”

I alla grupper sägs elevernas förståelse ha en avsevärd betydelse för motivationen. En elev behöver kunna förstå innehållet, förstå uppgiften och det som förväntas av henne eller honom. De flesta talar om vikten av att lägga arbetet på rätt nivå, att det inte för lätt och inte för svårt. I mina anteckningar från intervju 1 finns en kommentar från en av lärarna som svarar på frågan: Kan du ge exempel på situationer när elever generellt sett uppvisar låg motivation? ”- När man förväntas göra något men inte har förmågan”. Många elever behöver dessutom förstå syftet med uppgiften och ha ett mål med arbetet. En annan lärare beskriver känslan av när förståelsen plötsligt är på plats;

”Men sen är det ju med det här lilla, jag tänker på det du sa; Kan det ske när som helst? Det kan det ju i princip, det handlar ju om den där a-ha upplevelsen som de bara kan få. Som idag i med bråkräkningen, ”A-ha”, var det en som sa då, ”Är det så det funkar!” (knäpper med fingrarna) Då blir det ju intressant med en gång, så det där lilla, går ju att få förståelsen för och då blir det intressant.”

I en annan fokusgrupp beskrivs det vara viktigt att undvika alltför många misslyckanden, något som sägs påverka självkänslan negativt.

Intervjuare: - Jag tror att det var du som sa att ”Det får inte vara för svårt” ...

Lärare 2: - Det var nog jag... för det är också viktigt tror jag med våra elever att är det för svårt då blir det övermäktigt för dem. Då gör de hellre något annat, då tappar man dem direkt så det gäller att anpassa för varje elev så att de tycker att det är roligt tror jag. Att man ligger på rätt nivå hela tiden.

En annan parameter som tycks ha effekt på elevernas motivation är den inställning som lärare har till sitt jobb och sina elever. Denna beskrivs smitta av sig på eleverna. En lärare säger;

”Det som vi tycker är kul, tycker ju eleverna oftast är kul. Tycker jag att det är roligt att undervisa så tycker de oftast att det är roligt. Mitt engagemang smittar ju av sig. Kommer jag in och pustar och säger, nu ska vi jobba med detta... då säger de likadant. (Övriga skrattar). Kommer jag och säger ”- WOW, nu har vi en ny grej här! Kolla här vad häftigt!” Det är klart att de blir taggade då också.”

Elever som saknar goda förebilder, till exempel i sina föräldrar och syskon beskrivs ha svårare med sin egen motivation i skolarbetet. En lärare uttrycker ”Ja, en del har ju inte mycket skolmotivation med sig hemifrån eller i sig själva och då är det ju som du säger så lätt att tappa dem.”

Elevernas dagsform beskrivs också ha betydelse i sammanhanget, såsom att vara utvilad, mätt och i balans. Att vara i balans tolkar jag som att eleven inte känner oro eller är i en konflikt av något slag.

Lärare 1: - ”Det är väldigt olika när man tänker på motivationen som sådan. En dag kan det ju vara jätteroligt att fylla i en stencil och en annan dag är det kul att göra något annat. Glädjen är ju där. Man måste känna för det.”

Intervjuare: - ”Vad är det som gör att de känner för det då?”

Lärare 1: - ”Det kan ju vara olika beroende på person och dagsform och hur man presenterar det. Det kan ju var som du säger variationen. Man gör något på ett visst sätt och så bryter man och gör på ett annat. Bara väcka lusten på något sätt då. Och man får väl hitta vägar, antingen för gruppen eller för individen. Så.”

Lärare 2: - ”Det du säger om dagsform tror jag är viktigt. Alltså jag tror att det sociala runt om. Du måste må gott när du kommer till skolan, det får inte ha varit för mycket hemma och inte för mycket med bråk med kompisar för att du ska lyssna och bli motiverad och vilja saker.”

Lärare 1: - ”Man måste vara i bra balans när man kommer hit, det tror jag också. Det får inte ha hänt saker.”

En undervisning som är varierad och innehåller avbrott mot det vardagliga beskrivs generellt påverka elevers motivation i positiv riktning. Lärarna beskriver att en undervisning som är meningsfull, d.v.s. tar sin utgångspunkt i elevernas förförståelse och livsvärld, är motivationshöjande. Samarbete elever emellan sägs också ha betydelse och en lärare säger;

”Jag tänker på när de samarbetar, det, det, då brukar de funka för allihop. Både i grupp några stycken och när de jobbar två och två. Till skillnad mot när de jobbar en och en tänker jag. Jag har två elever som inte riktigt är med på tåget och de brukar vara mer delaktiga och mer motiverade när de får samarbeta, det är min erfarenhet.”

Andra centrala ingredienser som beskrivs är att läraren ser och ger eleverna respons, d.v.s. synliggör elevernas lärande och hjälper till så att barnen kommer vidare i sitt arbete och sin läroprocess. Samtliga grupper lyfter fram variationens positiva effekt på elevernas motivation. Ett sätt att variera som beskrivs är att varva teori och praktik och att inslag i undervisningen bryter av mot det vardagliga. På en av skolorna beskriver man en typ av läxor som uppskattats av eleverna:

Lärare 1: - ”Ja alla de här muntliga... pratläxorna i svenskan har ju varit väldigt populära...”

Lärare 1: - ”Där man får visa vad man kan...”

Lärare 3: - ”Ja, som är lite annorlunda, inte vardagligt. Spela in... spela in när du visar din favoritträtt. Det la de också jättemycket tid på, det tyckte de var kul.”

I en av intervjuerna beskriver lärarna att traditionella läromedel är sällsynta på deras skola. När denna elevgrupp vid något tillfälle fått en arbetsbok med fyller -i - uppgifter så tyckte eleverna att det var jätteroligt och arbetade väldigt engagerat med detta; något som lärarna på skolan några år tidigare valt bort eftersom de ansett att det inte stimulerade eleverna.

”Jag tycker att det är lättare att motivera när det är lite variation alltså. Äh, man gör på ett sätt och så gör man på ett annat sätt. Då piggnar de till och blir så här (Knäpper med fingrarna, sträcker på ryggen och skärper blicken). Det är något nytt och jag måste skärpa till mig, liksom skärpa sinnen. Då tycker jag att man får med så mycket glädje... när saker är roligt.”

I två av fokusgrupperna tar man upp den positiva effekt som digital teknik har på elevernas motivation. Att färdighetsträna i matematik och svenska på en Ipad upplevs mer roligt än att skriva i ett häfte. Detta exempel skulle kunna vara en annan variant av variation men den omedelbara responsen man får av ett spel på Ipad eller motsvarande har troligen också betydelse i sammanhanget. Att elevernas upplevelser och att uppgifter är meningsfulla beskrivs som betydelsefullt och en lärare uttrycker;

”Jag tror att de blir motiverade när de känner varför de jobbar med en uppgift. Att de ser syftet med det och förstår varför de ska lära sig att räkna multiplikation. Till exempel, det är inte bara att harva in för att det ska man, utan vi pratar om varför man ska och att de ser det långa perspektivet och kopplar ihop det med sitt framtida yrke eller att de ser meningen med skolan...”

Framför allt en av lärargrupperna beskriver mycket engagerat vilken betydelse de digitala verktygen har för elevernas *och* deras egen motivation. De beskriver hur roligt eleverna tycker att det blir att redovisa sina kunskaper genom till exempel göra en film om ex. örats funktion istället för att rita och skriva på papper. Med tanke på hur stor betydelse för motivationen digitala redskap beskrivs ha på ett par av enheterna är det intressant att detta inte nämns på övriga skolor.

Att elever kan se nyttan av det som är i fokus och att stoffet är satt i ett sammanhang, att syftet med uppgiften är tydligt och att man som elev kan förstå behovet av att kunna i ett längre perspektiv är också viktiga faktorer för att stimulera elevers motivation och engagemang.

Intervjuare: - ”Om man vänder på detta då. Kan ni ge exempel på situationer när elever generellt sett är väldigt lågt motiverade?”

Lärare 1:- ”Otydliga uppgifter. Vad är det egentligen vi ska göra? Vad ska vi göra det för? Vem är det för? Alla de frågorna, då blir det omotiverat. Vad har vi mer...?”

Lärare 2:- ”Ja, om det blir för mycket, För mycket uppgifter, för många på en gång så att de känner, det här orkar jag inte ta mig över. Att vi bara matar. Nu gör vi det och det och det och det... Det finns inget slut på det nästan. Då kan man ju se, de som tycker att det är jobbigt i början, de tycker ju, de bara. ”Åh”, suckar och det blir ännu svårare att lyfta pennan, eller börja diskutera eller vara med.”

Grupperna från olika skolor beskriver utmaningar på olika sätt. Antingen är utmaningen att det är nytt och spännande och att eleven därför skärper sina sinnen, eller att det är öppna uppgifter som innehåller flera delar och ger utrymme för kreativitet och skapande. Betydelsen av öppna arbetsuppgifter och av elevernas inflytande och delaktighet i val av arbetsformer är det främst lärare på en skola som uttrycker. Här beskrivs eleverna som ganska drivna och vana att ha inflytande och kunna påverka sina arbetsuppgifter. Här talas om att det är viktigt att ge utrymme för elevernas idéer och hjälpa dem att utveckla sina tankegångar genom att ställa frågor. De beskriver också hur de har som målsättning att göra olika för och med olika elever.

”Men så jag vet inte (skrattar) våra är inte så där jättesvåra att motivera... De är taggade och intresserade och de har mycket idéer och vi låter dem väl ha mycket idéer också. Det är ju inte så att de får ett papper och så ska de fylla i utan, ”Visa det på vilket sätt du vill”. Då taggar de igång varandra och då hör man ute i kapprummet; ”Jag vet ett program som kan vara det och det på nätet...” Och så finns det inget rätt eller fel i det, utan de får redovisa hur de vill och då blir de intresserade”

I samma grupp betonas vikten av att eleverna har en mottagare för sitt arbete, att det arbete de utför känns angeläget och betydelsefullt både för sig själv och för andra. De beskriver hur de arbetar aktivt för att sudda ut gränserna mellan skolan och världen utanför genom att bjuda in

andra till skolan men också för att ge eleverna reella upplevelser, en av lärarna säger; ”Saker som berör dem på riktigt alltså.”

Lärare: - ”Eller som det här brevet till Tanzania...”

(Övriga instämmer)

Intervjuare: - ”Berätta, vad är...”

Lärare: - ”De har fått, vi har haft två stycken här som har jobbat som volontärer i Tanzania och de har varit här och berättat om det arbetet och de har haft med sig brev från barn på de skolorna, och nu ska de svara på dem. Då tycker de att det är jätteintressant att sitta och skriva.”

I en annan fokusgrupp beskriver en lärare att hon försöker konstruera uppgifter där eleverna får tänka själva, använda sin kreativitet och skapa fritt gärna tillsammans med andra. Detta är ett exempel som innefattar att involvera eleverna genom att utgå från elevernas förförståelse och intressen d.v.s. ta in barnens livsvärld. Att få redovisa det man kan eller lärt med hjälp av att göra en liten film, beskrivs också som motiverande. Ett sådant sätt att redovisa innehåller flera faktorer som uttrycks påverka elevernas motivation positivt; en öppen uppgift, utrymme för skapande, digital teknik och att produkten har en mottagare. På de övriga skolorna uttrycker man sig på en annan nivå, genom att uttala behovet av att utgå från tidigare erfarenheter/ elevernas livsvärld/ erfarenhetsvärld.

När det handlar om elevernas motivation kan fem teman urskiljas som skiljer fokusgrupperna åt. Betydelsen av trygghet och relation visas med hjälp av citat från fokusgruppsintervjun på Centrumskolan. Förutsättningarna beskrivs mer ingående här än på övriga skolor. Dessa lärare pekar på mer grundläggande förutsättningar såsom t.ex. att lita på vuxna och på varandra. Det är möjligt att det skulle kunna härledas till skillnader i skolornas sociala struktur. Eleverna på Strandskolan och Äppelskolan har generellt sett tryggare hemförhållanden och deras föräldrar generellt betydligt högre utbildningsbakgrund och lägre arbetslöshet. Kanske är det så att övriga lärare tänker likadant men inte uttalar det eftersom deras elever är trygga och känner tillit och framtidstro i större utsträckning.

Fremst på Äppelskolan talar man om att dagsformen påverkar elevernas motivation och betonar behovet av att vara i balans. Den tredje skillnaden som jag finner är i vilken utsträckning de beskriver hur de utmanar sina elever. Det fjärde exemplet handlar om digitala verktyg och det femte om undervisning som är verklighetsnära, knuten till elevens livsvärld.

I intervjuerna beskriver lärarna att trygghet har en grundläggande betydelse för elevernas motivation, att goda relationer mellan lärare och elev och mellan elever är viktig och även behovet av att undervisningen ligger på rätt nivå, att eleverna förstår det som de förväntas göra och lära sig. Vikten av förebilder nämns också, både när det handlar om att lärares engagemang ”smittar av sig” men också att klasskompisar och/eller syskon som förebilder har betydelse. Elevens dagsform beskrivs också ha effekt på graden av motivation.

Det verkar också vara viktigt att eleverna uppfattar undervisningen som meningsfull. Om man betraktar meningsfullhet som ett paraplybegrepp så ryms utmaningar, inflytande, delaktighet, kreativitet och samarbete härunder. Ett annat sätt att beskriva hur lärarna resonerar kring meningsfullhet är betydelsen av att eleverna är involverade. Variation sägs också vara betydelsefullt, att teori och praktik varvas samt att arbetssätt bryter av mot det vardagliga.

7.1.2 Lärarnas beskrivning av arbetet med att utveckla elevers autonomi

På två av skolorna uttalas behovet av att eleven har tilltro till sin förmåga som en slags förutsättning för att de ska kunna motivera sig själv i sitt lärande. Detta uttrycks på olika sätt och begrepp som självförtroende, självtillit, känsla av förmåga och kompetens används. I samtliga grupper talar lärare om att elever behöver bekräftelse och respons på sitt arbete. Ett gott bemötande och ett öppet förhållningssätt har stor betydelse. På olika sätt uttalas behovet av att barnen får syn på sitt lärande och elevernas förmåga att kunna reflektera över sitt lärande genom att ställa frågor till sig själva, t.ex. Vad kan jag? Vad har jag lärt? Vilket är mitt nästa steg? Vad behöver jag lära mig? Hur lär jag mig bäst? Skolorna har delvis skilda strategier för hur de arbetar med respons. På en av enheterna framgår det att man arbetat mycket med bedömning för lärande, även kallad formativ bedömning.

Lärare 1: - ”Att de ser att de lär sig, att de ser att de utvecklas. ”I höstas kunde jag ingenting om detta men nu kan jag det här och det här...” Att de ser att de lär sig...”

Lärare 2: - ” Att reflektera, få reflektera kanske mellan varven. Att det inte bara rusar på i hundraåttio att man får stanna upp lite grann och tänka efter. Det behöver ju vi med...”

Det har tidigare nämnts att goda förebilder som kan inspirera till att vilja lära och veta mer tas upp i två fokusgrupper. I den ena sker detta utifrån att deras elever ofta har brist på förebilder i sitt sociala sammanhang och att skolan därför får försöka kompensera detta så långt det är möjligt. Man skulle kanske kunna tolka lärarnas resonemang som att skolorna strävar efter att synliggöra vilka möjligheter det finns för eleverna i framtiden.

Lärargruppernas svar skiljer sig åt i den här frågan. En grupp talar om betydelsen av att eleverna har framtidstro och tilltro till sin förmåga. De lärarna utmärker sig genom att tala om sin strategi för att skapa ett tillåtande klimat för att minimera elevernas känsla av misslyckanden. De har tänkt igenom behovet av öppna frågor med flera möjliga lösningar. En av skolorna har ett skilt utgångsläge med den höga andelen elever med invandrarelever;

Lärare 3: - ”Nej, jag tycker att det här med självförtroendet var väldigt bra för det ser vi ju mycket med våra elever här. Ibland så vågar de inte ens försöka på uppgifter så att det är ju något vi jobbar med väldigt mycket. Att få dem att våga försöka. Att det är ok att göra fel.”

(...)

Lärare 2: - ”Och att man jobbar med många uppgifter där det inte finns något rätt eller fel. För det är också en sådan sak som många säger: ”Var det rätt?” Eller ”Var det fel?” Ja, men det kan vara både rätt och fel alltså.. Det kanske inte finns något rätt eller fel...”

Lärare 3: - ”Det är ju förmågan ibland som man övar och då är det ju diskussionsfrågor och då är det ju inget som är rätt eller fel.”

En annan intervjugrupp lägger stor vikt vid att ge eleverna reella upplevelser, inspiration och undervisning som har tydlig koppling till ”verkligheten”, till det som pågår utanför skolan. Att eleverna ska se hur skolan och lärandet är en del av livet i stort. Den här lärargruppen pratar också om att göra eleverna delaktiga och inte vara så snabb med att säga nej till elevernas idéer.

Lärare 1: - ” Jag tänker att man inte ska vara för snabb med att säga nej. Utan lyssna på deras idé, vad vill du med det här? Och ställa följdfrågor kanske? Hur tänker de? Är det genomförbart eller inte alls... Jag vet inte det är svårt...”

Lärare 2: - ” Men sedan är det vårt motto på något sätt att ha det, men ibland är det svårt att genomföra det fullt ut. Vi har ju inte möjligheter till allting eller Ipads till allt, eller datorer till allt så att alla får men... det är ju vår grundidé, att inte alla gör samma saker, vi låter dem gå åt olika håll. Men ibland är det ju svårt. Men förhållningsätt... ja, inte säga nej eller ”det här funkar inte” det är ju en sak och sen .. Ja, vad gör vi mer? Jag vet inte riktigt vad vi gör...”(Skratt)

Den tredje gruppen utmärker sig genom att lyfta fram att en förutsättning för att elever ska kunna motivera sig själva är att de har en känsla av vara kompetenta. Att eleven vet av erfarenhet att hen kan lära sig saker och att problem kan lösas på olika sätt. Jag har tolkat det som om att de arbetar medvetet med att utveckla elevernas problemlösningsförmåga. En lärare säger;

”(...) och att du inte får allting serverat, du måste kämpa lite för det också. Det kommer jag ihåg en gång när jag var på utvecklingssamtal hos dig med ett av mina barn. Du sa något väldigt klokt, för det hade inte jag själv reflekterat över. Jag har alltid haft väldigt lätt för mig i skolan och det har mina töser också. Det var en av dem som inte hade så lätt i matte och då sa du; ”Vad bra att du inte har så lätt i matte för då måste du lära dig att jobba för att komma dit”! Annars flyter man bara igenom utan att anstränga sig, du kan göra det med vänstern och gå igenom skolan så där. Men har man någonting så lär man sig tidigt att man får hugga i och man får jobba för att det kommer du ha nytta av i resten av ditt liv. Jag tyckte att det var så bra.”

I samtliga intervjuer lyfter pedagogerna också behovet av lärares eget engagemang. Lärarna beskriver att elevernas motivation höjs när de får respons från lärare och feedback på sina prestationer. I en intervju uttalas att elevernas socioekonomiska förhållanden påverkar förmågan att motivera sig själv. För att sammanfatta det som lärarna beskriver vara framgångsrikt när det gäller att utveckla elevers autonomi så verkar elevers tillit till sin förmåga, att man vet att man kan, har en känsla av att vara kompetent vara viktigt enligt lärarna. Ett redskap i den processen beskrivs respons och feedback vara. Att ge eleverna hopp en bra framtid och kunna inspirera och väcka nyfikenhet för framtiden beskrivs också vara faktorer som gynnar elevers autonomi.

7.2 Lärarnas motivation

Under intervjuerna ställdes frågan ”Vad upplever du/ni som lärare att du själv behöver för förutsättningar för att kunna skapa en undervisning där eleverna motiverar sig själva i sitt lärande?” Lärarna talar om betydelsen av att vara en del i ett sammanhang där relationen till kollegor och elever har stor betydelse. Respons från kollegor och elever är en annan faktor som är viktig. Två av grupperna beskriver sin motivation som en parallell process till elevernas, att de behöver ungefär samma förutsättningar. Det är intressant att endast en av lärargrupperna uttrycker att skolledaren har betydelse för lärarnas motivation (se 7.3).

Samtliga grupper lyfter fram att kollegorna är en väldigt viktig förutsättning för att skapa en motiverande undervisning, och att samarbetet i arbetslaget behöver fungera bra. Lärarna önskar tid för att kunna reflektera gemensamt, få stöd hos varandra för idéer och i arbetet med elever som man inte når fram till på det sätt man önskar. Lärarna säger att de behöver förutsättningar för att kunna planera gemensamt och möjlighet att få respons av sina kollegor, både i form av positiv feedback och av konstruktiv kritik. Vidare att det finns resurser i form av bra lokaler, fungerande teknisk utrustning, men även fungerande elevhälsoteam och möjligheter att vara två lärare i klassrummet. Man säger också att det är viktigt att ha goda ämneskunskaper och få utrymme för sin spetskompetens. Min tolkning är att om man är kunnig så har man som lärare bättre förutsättningar för att skapa en undervisning som är motiverande. Elevgruppens storlek och sammansättning påverkar också lärares förutsättningar att kunna skapa en undervisning där eleverna får utveckla förmågan att vara autonom.

Två av grupperna lyfter upp behovet av egen reflektion och beskriver bristen på tid till detta. En lärare på Centrumskolan uttrycker ”Hur gick den här lektionen? Ibland hinner man inte ens

tänka det utan man kör bara på och då tänker jag kanske att man skulle kunna lära väldigt mycket av sina egna misstag.”

I en av grupperna lyfter man fram att man som lärare behöver ungefär samma inputs som eleven. Det är samma intervjugrupp som talar sig varm för att motverka att skolan är skild från övriga livet och vikten av att inspirera eleverna genom reella upplevelser och att låta eleverna vara delaktiga i hög utsträckning. På en annan enhet drar en lärare en parallell mellan lärare och elever och att man egentligen behöver samma saker, stor som liten och säger; ”Att reflektera, få reflektera kanske mellan varven. Att det inte bara rusar på i hundraåttio att man får stanna upp lite grann och tänka efter. Det behöver ju vi med...”

I en tredje grupp svarar lärargruppen på frågan ”Vad upplever du själv att du behöver för att motivera dig i ditt yrke, i ditt lärande och din utveckling?”

Lärare 1: - ”Det är väl samma som eleverna tror jag, lagom stora utmaningar...”

Lärare 2: - ”Ja, vi behöver samma sak som eleverna. Vi behöver meningsfullt lärande, varierat arbetssätt, ny roliga digitala verktyg. Alltså det är i stort sett samma sak.”

Lärare 3: - ”Kompetensutveckling...”

Lärare 2: - ”Ett öppet klimat, ett tillåtande klimat bland kollegorna, vi behöver en trygg ledare, det är ju i stort sett samma saker...”

I två fokusgrupper uttalas alltså att lärare behöver samma typ av förutsättningar och stimulans som eleverna för att vara motiverade. Det kan tolkas som att de menar att detta är parallella processer och hänger samman på samma sätt som att elever blir engagerade av engagerade pedagoger.

I en grupp lyfter man behovet av att ha en vettig arbetssituation där man kan känna sig trygg och lugn i arbetet med sina kollegor. Jag tolkar detta som att denna grupp har erfarenheter av att det tidigare varit tungt och besvärligt. Att alla vuxna på skolan ser barnen och att man tillåts slappna av. På den här enheten talar lärarna också om nödvändigheten av de själva är i balans och därmed kan vara avslappnade och lyhörda för barnens behov och idéer. Att känna sig trygg, ha goda relationer och vara i balans sorterar jag under psykiskt välbefinnande.

”Att man får tid också till det man ska göra. Alla ser barnen. Man vet att det finns *andra* ögon vilket gör att man kan slappna av. Om man är avslappnad så har man ju mycket bättre hjärnverksamhet om man säger så. Då har jag ju mycket större möjlighet att vara flexibel, kreativ, tänka ut bra saker och kunna ge och ta så. Jag är mycket bättre på det då tänker jag. Och att du är trygg. Du utstrålar trygghet. Man får bättre tålamod och bättre... Om man är sliten så orkar man inte alltid och man blir irriterad och man blir stressad... Jag vet ju efter alla dessa år att man kan göra skillnad.”

Två av grupperna lyfter upp betydelsen av goda relationer med sina elever. De beskriver att kunskapen om eleverna är viktig så att man vet vad de kan, inte kan och hur de fungerar. Det vill säga vilka man kan pusha och vilka som inte klarar det. De som lyfter detta beskriver att just detta, att om en lärare saknar en relation till eleven, är en viktig anledning till varför det så ofta inte fungerar när elever har en vikarierande lärare.

En fokusgrupp säger att de drivs av att försöka förstå och hitta möjliga vägar att arbeta på ett effektivt sätt i linje med Lgr 11, att detta både är ”motiverande och frustrerande”. I sammanhanget nämns också viljan av att lära nytt och rädslan för att stagnera. Generellt sett talar lärarna om att variation är viktig för både elever och lärare. De beskriver hur undervisningen utvecklas och förändras ständigt och i ett sådant sammanhang säger lärarna:

Lärare 1: - "Jag har haft engelska i tre år med fyror och inte gjort samma sak någon gång."

Lärare 2: - "Nej, för man försöker att motivera sig genom att göra på ett annat sätt. De vet jag inte om det är personligt men det är att söka motivation hela tiden. Man kan göra det bättre. (...)Ja! Men det är ju det där... Jakten på den perfekta lektionen!"

Det verkar som om att lärarnas egen motivation påverkas positivt av samarbetet med kollegor och att resultatet av det samarbetet ökar möjligheterna att skapa en undervisning som stimulerar eleverna. Med andra ord att idéer utvecklas i samspel med andra. De kategorier som jag definierat som betydelsefulla när det handlar om lärares motivation redovisas i följande avsnitt.

7.2.1 Respons från eleverna

"När man ser att de lär sig". Så svarar en av lärarna på frågan om vad lärare behöver för att motivera sig själva. Man skulle kunna tolka den responsen som beskrivs, som en slags bekräftelse på sin egen undervisning. Eleverna lär sig och verkar tycka att det är intressant, alltså gjorde jag som lärare en riktig bedömning. Detta kan i så fall bekräftas av en kommentar där en av lärarna som säger att hen blir motiverad av att lyckas med sin undervisning, när hen har en känsla av att nå fram. I samma intervju uttrycks också att nya upplevelser tillsammans med eleverna skapar motivation. I ett annat samtal uttrycker en lärare att det är;

"Responsen från barnen", hen skrattar och fortsätter; " Jo, för mig är det *det*! När man känner det där goda. När man sitter där med de där små godingarna och det bara är... (...) ett samspel (...)man får sådan respons ... när man ser att i ögonen och när det strålar fram och tillbaka, det är ju så underbart..."

En annan lärare på en annan skola uttrycker att hens motivation till att fördjupa sina ämneskunskaper påverkas av elevernas respons;

Lärare 1: - "Jag kan inte allt men om det kommer en elev och frågar mig om något som jag faktiskt inte vet svaret på, det motiverar mig att dels ta reda på det och dels ta reda ytterligare om det. Att fortsätta att spinna vidare på det som eleven vill ha reda på. Det ger ju mig motivation till att ta reda på lite mer och tycka att det är roligt för även jag lära mig ju nya saker. Så att man inte fastnar; "det här kan jag om det här ämnet och det räcker!" Utan att man söker nytt även för sig själv. Så eleverna gör ju mycket för... så att man tycker att det är roligt att gå till jobbet.

Intervjuare: - " Är det andra saker med eleverna än att de ställer frågor som är viktiga i er motivation?"

Lärare 2: - "Ja, men när man ser att de lär sig saker, det motiverar ju en, när de får aha-upplevelser"

7.2.2 De goda kollegorna

"Barnen gillar ju att jobba tillsammans och det gör ju vi också." I samtliga intervjuer sägs att det viktigt att lärarna kan få stöd hos varandra och att lära av varandra. Att ha ett öppet och tillåtande klimat där man kan säga ärligt vad man tycker är svårt och behöver hjälp med.

Lärare 1: - "Jag vill ha samarbetet! Jag vill ha bekräftelse, jag vill ha diskussionerna, jag vill ha diskussionerna... Oavsett kunskapskraven i ämnet, om jag inte har det så vill jag diskutera; "Vad är det *det* står? Bryta ner det, göra lektionsmässigt av det."

(...)

Lärare 2: - "Det känner jag också som ganska ny så, att man får träffa de som är lite gamla i gamet och har mycket tankar och idéer. Hur kan man hjälpa någon som faktiskt inte kan klockan när den går i trean? Alltså den förstår ju inte när jag förklarar och så har man kanske någon som har jobbat med det förut. Att man kan dela med sig och få en aha-upplevelse även för mig. "Aha, kan man göra så för att få den här eleven att förstå!" Det hade ju varit jättepositivt..."

Generellt sett talar lärarna i studien mycket om behovet av kollegor för att få del av andras erfarenheter och kunskaper men också om att få lära sig tillsammans med andra genom att planera, arbeta och utvärdera gemensamt. Det upplevs positivt att man kompletterar varandra, både kanske personlighetsmässigt och kompetensmässigt. Någon säger att det är möjligt för rektorer att påverka hur olika kompetenser tas tillvara inom skolans organisation. Det framkommer också att det är angeläget att nya kollegor med friska ögon tas tillvara och att nyutbildade och erfarna pedagoger får tillfällen att lära av varandra.

Lärare 1: - "Lära av varandra brukar... Vi har haft såna där teach-meet ibland och det är ju jättebra att man lära varandra och att man delar med sig, Sharing is caring... Att man liksom vill dela med sig av saker "

Lärare 2 - " Det handlar ju om att det är ett sådant klimat..."

Lärare 1: -" Och sedan tänker jag också att när man har det tufft att man har kollegor, och även annan personal att vända sig till och det finns någon att verbalt kräkas på. Det behöver man ibland och att det finns någon som kan ta den skiten och sedan hjälpa en upp efter det."

Lärare 2: - "Men också att det är lika ok att komma och säga, Gud, jag gjorde något som blev så himla bra!"

Skolornas organisation och storlek skiljer sig åt. Den ena skolan består av 4-5 pedagoger som verkar vara ett sammansvetsat gäng. De beskriver hur de stöttar varandra psykosocialt och samarbetar i det pedagogiska arbetet. Elever ses som ett gemensamt ansvar. Detta beskrivs bidra till att man kan känna sig lugn med att någon annan ser eller tar ansvar för eleverna om man själv inte finns till hands. De två andra är relativt jämnstora och är organiserade i arbetslag men skiljer sig åt när det gäller ledning och styrning. Ett arbetslag på den ena skolan beskriver att de arbetar en del gemensamt och de verkar stötta varandra både i sitt eget och i elevernas lärande. Däremot uppfattar jag deras resonemang som om att samverkan mellan olika arbetslag och på skolan som helhet är ett utvecklingsområde. Den andra av de lite större skolorna verkar samarbeta i flera olika grupperingar, både horisontellt och vertikalt. Den skola som organiserar för olika grupperingar är den skola där lärare tillskriver ledarskapet störst betydelse.

7.2.3 Kompetensutveckling

Lärarna som deltagit i studien verkar vara överens om att kompetensutveckling är viktig för motivationen, både individuella och gemensamma insatser. En lärare uttrycker "Både sådana insatser som gäller hela kollegiet så att man kan diskutera gemensamt men även individuella. Vi är så himla olika och vi behöver olika saker." En annan lärare betonar vikten av att få gemensamma upplevelser: "Jag kan ju inte bli inspirerad och så fattar ni ingenting för ni var inte på den föreläsningen. Att gå tillsammans på föreläsningar, att se samma saker ger alltid mycket, mycket mer. Att alla är med. På tåget. Det gör det ju." På en tredje enhet uttrycker man att det är bra med gemensamma utbildningar eftersom man då samtidigt har tid att reflektera och prata med varandra. När lärarna talar om kompetensutveckling använder de begrepp som fortbildning, kurser och studiebesök. Några benämner insatserna som påfyllning.

Generellt sett talar lärarna också om behovet av tid för att följa upp resultatet eller utfallet av lektioner både enskilt och gemensamt för att kunna utveckla kvalitén i undervisningen och som någon säger "lära mig av mina egna misstag". Tid för att reflektera kring kompetensutvecklingsinsatser efterfrågas också för att, som en lärare uttrycker, komma till rätta med frågan "Hur kan jag göra detta till mitt?" (...)Att kunna bli bättre och bättre på det och verkligen få använda sina egna kunskaper och precis som ungarna att du får bygga på det du själv har, det intresset eller får utveckla den grenen så att säga. Det är viktigt."

Pedagogisk litteratur, utbyte med kollegor på andra skolor och allmän omvärldsbevakning i form av nyheter är andra exempel på saker som kommer fram i intervjuerna. Som tidigare nämnts är det ett arbetslag som efterlyser handledning. Förra stycket handlade om kollegornas betydelse för lärares motivation. I de sammanhang betydelsen av kollegor nämns, ingår begrepp som stöd, lärande och utveckling. Detta kan givetvis ses som kompetensutveckling.

När det gäller lärarnas motivation kan man sammanfattningsvis säga att de uttrycker att samspel i form av samarbete, goda relationer med elever och kollegor och respons från desamma har betydelse. Elevernas lärande och lärares eget lärande och reflektionen, enskild och gemensam, kring detta verkar också ha en funktion i sammanhanget. I ett par grupper uttrycks att man behöver samma som eleverna för att vara motiverade och här kan den fysiska arbetsmiljön nämnas i form av t.ex. lokaler och teknisk utrustning. Det som kan sägas särskilja skolorna i vad som uttalas påverka lärares motivation handlar om kollegornas betydelse och skolledarens betydelse. Hur lärargrupperna beskriver skolledarens betydelse är sammanfattat under rubriken Skolledarens betydelse, se nedan.

7.3 Skolledarens betydelse

I detta avsnitt redovisas vad lärarna uttrycker angående skolledarens betydelse. Resonemanget har sorterats i två kategorier, rektor som pedagogisk ledare och rektor som administratör.

Det är endast en lärare som spontant uttrycker att skolledaren har betydelse när de får frågan om vad som påverkar deras egen motivation i yrket, hen säger att det är viktigt att få bekräftelse från sin chef. När jag frågar ”Har skolledaren någon betydelse i sammanhanget?” Så är svaret ja, men de typer av ledarskap som sedan beskrivs i de olika intervjugrupperna är skilda från varandra.

En grupp anser att rektor har betydelse när det gäller att äska resurser, initiera resonemang kring resursfördelning och fördela de resurser som finns. Det är det som sägs om rektor i det samtalet. En annan grupp lyfter också behovet av rektor som resursfördelare men också behovet av att rektor leder elevhälsoteamets arbete, ger lärare feedback, och ser vad som händer på skolan. Den här gruppen efterlyser mer pedagogisk ledning och säger att rektor skulle behöva mer tid för det och mer pengar. De önskar sig inspiration och påfyllning via sin rektor och önskar att de hade möjlighet till handledning. Någon uttrycker att det vore bra om rektor höll i denna men avfärdar det senare med att hen har säkert inte tid till det. I en tredje lärargrupp beskrivs en rektor som arbetar nära sin kollega och att dessa båda ”driver ett lärande bland lärarna” och en lärare säger ”De är som pedagoger”. Här beskrivs ledarskapet ha en direkt betydelse för lärarnas motivation.

7.3.1 Rektor som pedagogisk ledare

Den fokusgrupp som beskriver skolans rektorer ”som pedagoger” lyfter först och främst upp ledarnas förmåga att agera förebildligt. Enligt lärarna så är rektorerna tydliga med sin önskan om att lärarna ska använda digitala verktyg i mötet med eleverna. Syftet med detta är att det ska vara något lustfyllt. Rektorerna beskrivs själva använda dessa verktyg och metoder som de förespråkar och visar på så sätt på möjligheter. Ordinarie konferenser och möten upplevs på så vis som kompetensutvecklande och inspirerande av pedagogerna.

Jag tolkar deras resonemang som att de upplever sina ledare som trovärdiga. Arbetslaget på denna skola säger att det är vanligare med ledare som säger hur andra förväntas göra samtidigt

som de själva inte agerar så. Därför uppskattar de sina ledare eftersom de tycker att de leder som de lär. Det verkar också som att skolans rektors sätt att leda ger ringar på vattnet och får pedagogerna att titta kritiskt på sig själva när de reflekterar kring hur de själva bidrar och agerar på konferenser. De har kommit fram till att "Så som vi vill att eleverna ska engagera sig och driva sitt lärande så behöver lärare också bete sig".

Lärare 2: - "Ja, framför allt handlar det ju om att de driver ett lärande bland lärarna" (...)och framför allt att de här rektorerna har åsikter och bryr sig om hur undervisningen är för andra rektorer som vi haft har haft så mycket med administration så de har ju inte hunnit vara pedagogiska ledare.. skratt och det är en väldig skillnad, det är viktigt, att man vill vara pedagogisk ledare.

Lärare 1: - "Och sedan tycker jag att de gör det på ett bra sätt för om vi till exempel ska jobba i en digital lärplattform på ett visst sätt, då gör de det också! De gör det med oss som pedagoger, förstår du hur jag menar? Och samma med APT⁶, är det verktyg som de vill att vi ska använda så visar de, på APT... de använder sig av de här sakerna som de vill att vi ska använda sen, de är som förebilder på ett bra sätt tycker jag.

Lärare 3: - "Som pedagoger kan man säga..."

Lärare 1: - "Typ! (alla skrattar) Men ofta kommer det uppifrån att nu ska ni göra det, och det, och det, men själva gör de inte så och har de förhållningssättet men jag tycker faktiskt att... man lever som man lär."

Lärarna i den här gruppen beskriver att de får ny inspiration och att de har en känsla av en pågående process. De beskriver att de befinner sig i ett lärande som ledarna leder på samma vis som lärarna leder elevernas lärande. Detta rektorsteam beskrivs vara engagerade i ex digitala verktyg. Detta engagemang smittar av sig på lärarna och en av lärarna uttrycker: "Och det som jag lär mig och blir engagerad av, och blir alldeles aahhh, det är klart att det speglar av sig på mina elever". Den här gruppen lyfter alltså specifikt fram att de uppskattar skolans rektorer på grund av deras förebildlighet, förmåga att inspirera och att de driver ett lärande bland lärarna. Man beskriver också att dessa rektorer har åsikter och bryr sig om hur undervisningen ser ut och det har man inte erfarenhet av från tidigare rektorer. Företrädarna beskrivs inte ha haft tid att vara pedagogiska ledare utan har varit upptagna av administration. En av lärarna uttrycker;

"Jag har haft ganska många rektorer under mitt liv, höll jag på att säga... och N.N. som vi har nu, alltså, jag tycker att man utvecklar sig själv otroligt mycket, den korta tiden hen har varit här. Det händer saker hela tiden och visst, vi gnäller över att vi inte har någon tid, och det har vi inte heller. Men visst lär vi oss mycket och visst utvecklas vi mycket som lärare?"

Ett sidospår som tyvärr inte utvecklas i samtalet är när de beskriver att rektorerna arbetar strategiskt och systematiskt med att frigöra och strukturera tid för pedagogiska diskussioner genom att schemalägga och begränsa utrymme för praktiska frågor.

7.3.2 Rektor som administratör

I en annan fokusgrupp tolkar jag sammanhanget som om man inte riktigt förväntar sig något pedagogiskt ledarskap utan talar om rektor som en administrativ funktion mer i termer av t ex. resursfördelning, att äska resurser, initiera resonemang kring resursfördelning och fördela de resurser som finns. På den här skolan tillskrivs rektor minst betydelse för klassrums- och elevnära processer. Den här skolan har haft flera rektorer på kort tid.

⁶ APT är en förkortning av arbetsplatsträff. Arbetsplatsträff är ett forum för information och dialog och hålls minst 4 gånger per år. Chefen leder mötet som föregås av ett möte med fackliga representanter.

I en tredje intervjugrupp lyfter man dessutom behovet av rektor som resursfördelare men även behovet av att rektor leder EHT⁷, ger lärare feedback, och ser vad som händer på skolan. Denna lärargrupp önskar att rektor hade tid för exempelvis handledning av arbetslag. Den här gruppen efterlyser mer pedagogisk ledning men säger att rektor skulle behöva mer tid för det och mer pengar och att de önskar sig inspiration och påfyllning via sin rektor;

Intervjuare: - "Vad har rektor för betydelse i sammanhanget? För att ni ska kunna skapa en undervisning där barnen kan motivera sig själva?"

Lärare 1: - "Det är ju resursmässigt och hur tjänsterna ser ut, det måste ju var en del."

Lärare 2: - "Och framförallt hålla i elevhälsoteamet ordentligt..."

Lärare 1: - "Och uppmuntra oss och finnas och se lite vad vi gör."

Lärare 3: - "Vi behöver också lite feedback..."

Lärare 1: - "Ja, precis..."

Lärare 3: - "Det glöms bort..."

Lärare 2: - "Det är ju ett sätt för henne eller honom att lära känna verksamheten och verkligen se var resurserna behövs. Så att det inte ligger en resurs där det inte behövs.. eller det är klart att det behövs överallt.. men just om det är någon som går på knäna så att det inte haltar. Är de ute i verksamheterna och ser det så är det lättare att fördela rätt."

Lärare 1: -" De skulle nog behöva mer tid för att vara pedagogisk ledare, det tror jag nog..."

I en intervju sägs att man önskar bekräftelse från sin chef och att denna respons påverkar den egna motivationen positivt. Man vill lära nytt och få påfyllning men det uttalas inte något om vem som organiserar denna påfyllning. I intervju 1 nämns inte rektor alls och jag ställer inte heller en fördjupande fråga i det samtalet. Vis av denna erfarenhet frågade jag på de kommande intervjuerna "Har rektor någon betydelse i sammanhanget?"

7.4 Strategiskt och systematiskt utvecklingsarbete

Den näst sista frågan i intervjuerna var; "Hur skulle man kunna arbeta mer systematiskt och strategiskt med att skapa en motivationsskapande undervisning?" Spontant var det lärare i två av grupperna som svarade "Gör vi inte det?" eller "Det är ju det vi gör. Det gör vi ju hela tiden...". För att föra samtalet vidare ställde jag en följdfråga om de skulle vilja diskutera och utveckla sitt arbete med att organisera motivationsskapande undervisning. Det tyckte samtliga skulle vara angeläget.

Grupperna är överens om att det behövs tid för att kunna vara systematisk och uttrycker ett behov av tid för enskild och gemensam reflektion kring undervisningen. Hur gick den här lektionen? Att kunna hjälpas åt att förstå det som händer. En lärare uttrycker sitt tvivel över att räkna till för fler arbetsuppgifter:

"Hur skulle det gå till höll jag på att säga. Jag tycker att vi har det väldigt mycket redan hela tiden så här (...). Men att ha mer tid och... nu är vi ett så litet arbetslag här, men att ha mer tid att prata. Det gör vi ju för sällan, pratar om pedagogiska frågor över huvudtaget! Hur löser man den situationen liksom?"

En annan lärare i gruppen säger att man borde kunna använda sig mer av arbetslaget och lyfter även vikten av att ta emot nyutexaminerade lärare och ge dem ett bra stöd;

"Man skulle ju kunna använda sig lite av arbetslaget och kanske berätta lite mer för varandra;" Nu gjorde jag så här och det var väldigt lyckat". Tips.. Jag kan tänka mig, vi är så gamla, ursäkt inte du... (Skrattar och tittar på en yngre kollega). Vi har ju så mycket erfarenhet och har så mycket att ta till egentligen. Jag tänker på de som kommer ut alldeles nya. Det kan säkert vara bra att reflektera över det med."

⁷ EHT är en förkortning av elevhälsoteam. Ett elevhälsoteam består vanligen av rektor, specialpedagog, kurator, skolsköterska och skolpsykolog. Skolläkare knyts till teamet vid behov.

På en annan skola uttalar pedagogerna mer tydligt att det vore angeläget att mer systematiskt reflektera och diskutera kring hur man kan utveckla undervisningen så att eleverna i högre grad blir engagerade och motiverade i sitt lärande. På den här skolan nämns möjligheten att filma sig själv och sin undervisning för att sedan titta på de som sker i klassrummet. Lärarna talar om reflektionstid i tre olika konstellationer; enskilt, tillsammans med kollegor eller med kollegor och specialpedagog. Det framkommer i intervjun att frågan om elevers förmåga att motivera sig själva är en fråga som varit aktuell tidigare på skolan;

”Vi har diskuterat ända sedan Skolinspektionen var här sist, det var en sak som de såg, att våra elever är väldigt osjälvständiga och behöver mycket bekräftelse om vi ska lyckas vända det. Jag vet inte riktigt om vi lyckats utveckla det så mycket.”

Ytterligare en lärargrupp upplever ett behov av att sätta den här typen av frågor på dagordningen. De lyfter upp svårigheten med att frigöra tid till strategiska pedagogiska frågor och hur lätt det är att den gemensamma tiden äts upp av små akuta vardagsfrågor. De uttrycker att de skulle behöva hjälp med att föra strukturerade samtal:

Lärare 1: - ”Jag tror att det kan vara så enkelt att det är någon som håller i det och håller ner det, håller ner det till det vi ska prata om. Vi ska reflektera över hur vi gjorde för de här eleverna. Så enkelt är det.”

Intervjuaren: - ”Att strukturera upp samtalet?”

Lärare 1: - ”Strukturera upp samtalet och ser till att vi håller oss till det som vi ska reflektera över...”

Lärare 2: - ”En samtalsledare...”

Lärare 1: - ”För det är så himla lätt att vi bara ”Ja, ja, vi tänkte inte på att han skulle ha hört det på Ipaden naturligtvis!” Men nu är det ju så att i morgon...” och så är vi redan på nästa. Vi har den här tiden, den här timmen har vi och de här frågorna. Inga andra frågor, inte hur vi löser rastvakten i morgon, sådana frågor...” (Övriga instämmer när den här läraren pratar)

Lärargruppen är överens om att pedagogiska samtal med kollegor och rektor är angeläget under förutsättning att det sker på ett strukturerat sätt och att det leder ”till något vettigt”. En lärare säger: ”Det är klart att vi sitter och diskuterar ibland men då är det ju ingen samtalsledare, då sitter man ju bara...” I detta samtal blir det väldigt tydligt att man uttrycker ett behov av någon som leder och kan hjälpa till med de yttre ramarna för att som någon säger ”det ska vara effektivt”.

Intervjuare: - ”När du säger effektivt, då tänker jag att det ska leda till något.”

Lärare 1: - ”Jaa”

Intervjuare: - ”Och vad är det ni tänker att det ska leda till?”

Lärare 2: - ”Det ska leda till att vi är så samkörda så att vi vet att den här eleven ska ha det *här* och den här eleven ska ha det *här* och att vi gör det, planeringen kanske... Jag vet inte, nu svamlar jag kanske? Med en samtalsledare så säger ju den; ”Hur gjorde ni då?” Alltså, tvingas att verkligen tänka efter vad vi gjorde. Och inte bara så där att ”det gjorde vi nog, det tror jag nog att vi gjorde...” och så tog vi nästa tema för nu ska vi ta nästa tema..(Andra hummar instämmande) Då tvingas den att ställa de där jobbiga frågorna för det gör inte jag till min kollega. Så enkelt tror jag att en samtalsledare skulle kunna, att bara sitta med...”

Lärare 3: - ”Ja, annars är vi inne på nästa dag istället.”

(Övriga instämmer)

Intervjuare: Är det att få varandra att sätta ord på saker?

Lärare 1: - ”Ja. Kanske...”

Lärare 3: - ”Mmm”

Lärare 2: - ”För om vi sätter ord på saker så tror jag att vi reflekterar själva över det och så har vi då automatiserat det hos oss själva att: ”men vänta nu, stop, stop, den här eleven är ju faktiskt en, han behöver ju det här, nu har ju den sagt att den ska, Ja just det!” Då har vi ju pratat om... Alltså vi behöver bli påminda hela tiden om vad vi har bestämt!”

Andra intressanta teman som kommer upp under den här frågan är bland annat en önskan om att vidga sina kontaktytor. En lärare talar om behovet av att diskutera och bryta tankar med andra utanför arbetslaget för att få en annan syn på fenomenet. På en annan skola funderar en av pedagogerna kring komplexiteten i läraruppdraget;

”Ska jag ägna min lärarresurs, tid i klassrummet åt att de blir självgående eller ska jag finnas i lärandesituationer där man kan sitta och diskutera med elever, var ska jag vara, vad är det, vad ska jag lägga min tid på?”

Skolledarens betydelse framträder alltså på olika sätt i fokusgruppsintervjuerna, allt från att inte alls nämnas, vara den som fördelar resurser till att inspirera och leda lärares lärande.

7.5 Kommentarer kring resultatet

Lärarna beskriver att frågan om hur de ska få eleverna motiverade, både på individ- och gruppnivå automatiskt finns med när de planerar sin undervisning. Det verkar vara självklart att göra så. Kanske så förgivet taget att det finns en ovana vid att sätta ord på det som man tänker och gör. Man lyfter fram behovet av tid och en lärare på en skola säger; ”Jag kan tänka att det är den där tiden som saknas om man hade fått lite tid för att utvärdera sina lektioner så hade det kanske kommit av sig själv.”

Som avslutning i intervjuerna fick grupperna en fråga hur de upplevt att delta i en fokusgruppsintervju kring den aktuella frågan. Lärarna är samstämmiga, de tycker att det var intressant att gå lite mer på djupet inom ett område. Flera uttryckte att det är intressant och bra att man får måste tänka efter själv och att det var bra att samtalet var så strukturerat. En lärare säger: ”Jag tänker att det är sånt här man skulle behöva sitta och prata om annars också (...) vi kommer aldrig så långt för det här praktiska som tar överhanden”. I ett annat arbetslag, på en annan skola säger en lärare: ”Man slås ju av hur lite vi reflekterar egentligen”.

När det handlar om skolledarens betydelse för lärares motivation är det som inte sägs intressant. På samtliga enheter som deltagit i studien talar man om vikten av ett gott klimat och goda kollegor. Skolans chef och ledare torde ha ett finger med i det spelet men det uttalas inte i någon av fokusgrupperna. Behov av kompetensutveckling tas också upp i samtliga intervjugrupper men endast i en grupp beskrivs rektorerna leda lärares lärande men i övrigt nämns inte rektors roll i kompetensutvecklingssammanhang. Möjligen är det förgivet taget och därför inte uttalas. Ett annat alternativ skulle kunna vara att lärarna själva tar stort ansvar för sin kompetensutveckling på de här skolorna och att rektor inte i någon större utsträckning organiserar för lärares lärande. Det skulle också kunna bero på en ren tillfällighet i intervjusituationerna.

8. Diskussion

I detta avsnitt knyts tidigare forskning till min tolkning av resultatet av studien. Förutsättningar och sammanhangens betydelse för motivation hos elever och lärare beskrivs, så även behovet av organisering och betydelsen av ledarens, lärares och/eller skolledarens, förhållningssätt. Sambandet mellan lärares lärande och motivation och elevernas lärande och motivation utvecklas och beskrivs i relation till ledarskap. Avslutningsvis behandlas skolledarskapets betydelse och skolutveckling.

8.1 Motivationen

De förutsättningar och sammanhang som beskrivs påverka elevernas och lärarnas motivation kan främst sorteras under sådana faktorer som Hugo (2011) kallar för processrelaterade, exempelvis arbetssätt, metoder och organisation. De individrelaterade faktorerna påverkar sannolikt val av arbetssätt och organisation. Elevernas trygghet verkar vara grundläggande när lärare beskriver vad eleverna behöver för att vara motiverade. Ett visst mått av trygghet kan vara individrelaterat, och därmed svårt för skolan att påverka men det finns säkerligen processrelaterade faktorer som påverkar elevernas trygghet.

Samspel med andra (jfr Illeris, 2007) verkar ha stor effekt på elevernas och lärarnas motivation, exempelvis relationer och respons. I intervjuerna uttrycker lärare att deras engagemang (motivation) påverkar elevernas engagemang (motivation) och att elevernas respons på undervisningen skapar motivation hos lärarna. Det verkar finnas ett ömsesidigt samband här. I två fokusgrupper uttalas att det är samma typer av förutsättningar och stimulans som påverkar elevers och lärares motivation.

8.1.1 Elevnivå

Att ha tilltro till den egna förmågan beskrivs av lärarna vara grunden för elevers motivation. Eftersom elevernas mått av tillit och trygghet, s.k. individrelaterade faktorer varierar, behöver lärare förhålla sig på olika sätt till olika individer och grupper och utifrån en analys av detta välja gynnsamma arbetssätt och metoder, s.k. processrelaterade faktorer (Hugo, 2011). Respons och bemötande från pedagogen beskrivs ha betydelse och det stämmer väl med all forskning som visar på kraften i framåtsyftande bedömning (Lundahl, 2011).

Utmaningar beskrivs på olika sätt, men gemensamt för lärares beskrivningar av när eleverna visar motivation verkar vara en kombination av de dimensioner som Illeris benämner innehåll och samspel (Illeris, 2007). Ett intressant, spännande, lagom utmanande innehåll eller stoff väcker elevens nyfikenhet och intresse, och att ha goda relationer till klasskamrater och sin lärare, och att få dela upplevelser och lärande med andra verkar vara framgångsfaktorer för elevernas motivation. Detsamma gäller att undervisningen knyts till det som är viktigt för eleverna i deras vardag och verklighet och att eleverna har inflytande över och är delaktiga i undervisningen. Detta kan kopplas till Bernsteins begrepp competence code och svag inramning (se s.9). Min tolkning av begreppet inramning är i hur stor utsträckning läraren låter eleverna vara delaktiga och få inflytande över sitt lärande och hur detta påverkar undervisningen. Begreppspar Performance code och Competence code (se s.9) förtydligar vad läraren utgår ifrån när hen bedömer elevens kunskaper. Lärarna beskriver att relationen till eleverna är viktig eftersom det innebär att man genom relationen har kunskap om eleverna, deras intressen och behov och genom denna kunskap kan lärare skapa en undervisning som främjar elevernas engagemang och motivation. Min tolkning är att lärarna i intervjuerna uttrycker att det som Bernstein kallar för competence code är gynnsamt för elevers motivation.

Hugo (2011) visar i sin studie att det finns skillnader mellan elever som är studiemotiverade eller ej. Författaren menar att de elever som skulle kunna beskrivas som omotiverade för studier behöver "lärandesituationer på riktigt" för att förstå nyttan, se och uppleva sammanhanget och känna meningsfullhet. Min tolkning är att det Hugo (2011) menar med "lärandesituationer på riktigt" är det som Bernstein (Linde 2006) beskriver med begreppet competence code. Här finns också enligt mig en koppling till Illeris (2007) tre dimensioner av lärande; innehåll, drivkraft och samspel. Som tidigare nämnts skriver Illeris (2007) att det är

stor skillnad på att läsa om eller lära om något alternativt ha egna reella upplevelser när det gäller erfarenhet. Enligt författaren tillägnar man sig något som har stor betydelse för en själv, man lär om man är känslomässigt engagerad och man tar till sig ny kunskap som berör förhållandet mellan en själv och det sociala sammanhang man ingår i.

Kanske är det så att de allra flesta som arbetar inom utbildningssystemet är människor som har varit/är motiverade för studier och innehar de förmågor som behövs för att vara framgångsrik i skolan. Jag tänker bl.a. på verbal- och kommunikativ förmåga, förmågan att initiera, planera och fullfölja en arbetsprocess, samarbetande förmåga och förmågan att klara de krav som den dolda läroplanen⁸ kräver. Enligt den dolda läroplanen behöver en elev t.ex. kunna vänta på sin tur, förmå sig arbeta med uppgifter som man vare sig är intresserad av eller förstår meningen med, och hantera att bli avbruten eftersom undervisning många gånger är organiserad i fyrtiominuterspass.

Det är möjligt att pedagoger är bäst på att organisera undervisning på det sätt som passar dem själva och som de är vana vid. Om det är så att lärare generellt sett har liknande inlärningsstil så skulle det kunna vara problematiskt eftersom de lärstilar som i så fall är mer sällsynta hos lärare sällan praktiseras i klassrummen. Detta går att påverka genom val av arbetssätt, metoder och attityder till elever och skulle kunna vara ett exempel på det som Hugo (2011) kallar för processrelaterade faktorer.

Som tidigare nämnts finns ett uppdrag i Läroplanen för grundskolan, Lgr 11, att skolans undervisning ska främja entreprenöriellt lärande. Tankarna bakom detta uppdrag finns hos Tillväxtverket och OECD, se sidan 5. Dessa beskriver vad en undervisning som främjar entreprenöriellt lärande kan innebära. Som exempel på detta kan nämnas att eleven får och tar ökat ansvar för sitt lärande, att resultatet av elevernas arbete kan komma till användning utanför skolan, att arbete i grupp används som ett sätt att lära sig samverka med andra som har andra förmågor än man själv, att eleverna får arbeta med ”autentiska och komplexa problem som överskrider ämnesgränser” (Skolverket, 2010, s. 16)

Även om det inte explicit skrivs i styrdokumentet så skulle man kunna tolka kravet på att skolan ska bidra till att eleverna utvecklar entreprenöriella förmågor som ett sätt att stimulera elevernas inre drivkrafter och motivation. Här kan man tänka att det finns kopplingar till Bernsteins begrepp competence code och integrative code (Linde, 2006) eftersom man i handlingsplanen lyfter fram betydelsen av ämnesövergripande arbetssätt och till de lärandesituationer på riktigt som Hugo (2011) lyfter fram som betydelsefulla, inte minst för elever med brist på studiemotivation.

I intervjuerna förekommer det att lärare säger att eleverna generellt sett är motiverade. I en grupp uttrycks att eleverna är lätta att motivera, och i en annan att det är lätt att motivera yngre elever men att det är svårare längre upp i skolsystemet. Den grupp som främst beskriver sina elever som lättmotiverade är de lärarna som har en elevgrupp med relativt goda socioekonomiska förutsättningar och tydligast beskriver att de strävar efter en undervisning där eleverna är delaktiga och att det finns en mottagare för elevernas arbete.

Kanske är yngre elever lättare att motivera med ”nyhetens behag” och att det inte längre är ”nyhetens behag” längre upp i åren . Då kan det vara nödvändigt att formulera uppgifter som

⁸ Den dolda läroplanen är ett begrepp som används för att beskriva förmågor som inte finns beskrivna i någon läroplan men som trots det många gånger ligger till grund för bedömning av elevers skolförmåga.

involverar elever, öppna frågor/uppgifter som ger större utrymme för eget tänkande och kreativitet. Det kan vara svårt att komma med spännande innehåll, nya angreppssätt och metoder och det torde ju vara svårare för lärare i grundskolans senare år. Kanske är just att arbeta med öppna uppgifter där eleverna har stor påverkans grad en väg att gå. Detta kan eventuellt jämföras med Hargreaves (2004) forskning kring top-down eller bottom-up när det gäller skolors utvecklingsarbete. Det centrala där handlar om att lärare involveras i skolans utvecklingsprocesser. Kanhända fungerar det på ett likande sätt med elever och att det i så fall är framgångsrikt att involvera elever i deras lär- och utvecklingsprocess.

Det verkar som om det lärarna på skolorna i olika grad beskriver skulle kunna placeras in i Maslows behovstrappa (Ahl, 2004). Trygghet, mat, vila och utmaningar. Kanske är elever generellt på olika steg i "trappan". Det kanske finns en risk att man tillskriver tryggheten och relationen en alltför stor betydelse på gruppnivå och att detta lägger ribban lågt när det handlar om utmaningar och spännande uppgifter. Detta kanske begränsar elevernas nyfikenhet och lust att lära.

8.1.2 Lärarperspektiv

Det verkar vara samspelet med andra, kollegor och elever, som främst har betydelse för lärarnas motivation. Här framträder vikten av relationer. Alla är överens om att responsen från elever och kollegor är viktig och även "påfyllning" i form av kompetensutveckling. Det bekräftar Mayo's motivationsteori om att människan är social och finner motivation i samspel med andra människor (Ahl, 2004).

Lärarna säger att de behöver förutsättningar för att kunna planera gemensamt och en chans att få respons av sina kollegor, både i form av positiv feedback och av konstruktiv kritik. Både individuell och gemensam kompetensutveckling beskrivs, som tidigare nämnts, som viktig för lärares motivation. Man efterlyser tid för att bearbeta kompetensutvecklingsinsatser så att den nyvunna kunskapen kan komma till användning i den egna praktiken. Lärarna uttrycker i intervjuerna att de vill lära av sina egna misstag och att de vill ta tillvara kompetensutvecklingsinsatser genom att få tid att reflektera kring hur de kan göra den nyvunna kunskapen till sin egen och att denna ska få fäste i den egna praktiken. Detta kan tolkas som ett sätt att utveckla sitt kunnande, praktiskt och teoretiskt.

"Även när prestationer, resultat och belöningar är det vi strävar mot, är det kompetensen som är vår yttersta drivkraft och således det som motiverar oss. Det är inte resultatet som är målet utan kunnandet och återkoppling som visar att vi lär oss stärker vår inre motivation" (Lundahl, 2010, s. 63).

Även Timperley (2013) lyfter fram att lärares motivation, engagemang och lärande påverkas positivt av att lärare får hjälp med att få syn på vad de kan och vad de behöver utveckla vidare för att nå ett mål.

Det är intressant att ingen i fokusgrupperna uttalar att s.k. systemrelaterade faktorer (Hugo, 2011), skolans styrsystem, påverkar lärarnas motivation negativt. Ingen uttalar begreppet lön i sammanhanget och det är heller ingen som säger att resultaten av skolans processer (undervisning, utvecklingsarbete) är en motivationsfaktor. Inte heller lyfts dilemmat kring om initiativet till utveckling kommer uppifrån eller underifrån. Lärarna uttrycker att deras motivation påverkas i stort sett av samma faktorer som elevernas. Man uttrycker dock inte att förståelsen för uppdraget påverkar motivationen på samma sätt som att elevernas förståelse av vad som förväntas av dem har en grundläggande betydelse för deras motivation. Lärare kan

tappa geisten när de förväntas göra saker som de inte förstår syftet med, eller när man saknar kompetens och/eller erfarenhet att lösa en uppgift.

8.2 Lärande

Att lära sig verkar vara en motivationsfaktor i sig. Lundahl (2011) hänvisar till senare forskning om motivation som visar på att kunnande, kompetens, känslan av att hantera saker är drivkrafter som har högre påverkan än yttre motivationsfaktorer, ex piska och morot. Lärarna beskriver processer som påverkar deras motivation och här finns starka kopplingar till lärande såsom kompetensutveckling, samarbete med kollegor och reflektion. Det verkar i hög grad överensstämma med sociokulturell lärandeteori när de beskriver vad som påverkar deras egen och elevers lärande och motivation. Illeris citat är en god konklusion på sambandet mellan motivation och lärande: "Man tillägnar sig något som har betydelse för en själ" (Illeris, 2007, s.152)

8.2.1 Elevers lärande

Hugo (2011) talar om vikten av att skolan fokuserar på det som skolan kan påverka och som han kallar för processrelaterade faktorer; arbetssätt, metoder, attityder till elever och personal- och arbetsorganisation. Lärarna som deltar i den här studien har tydligt fokus på den här typen av faktorer. Skolornas arbetssätt och metoder skiljer sig åt och det kanske har sin grund att elevernas socioekonomiska bakgrund varierar och att lärargrupperna har olika antaganden för vad som gynnar elevers lärande.

8.2.2 Lärares lärande

I dag talas mycket om betydelsen av kollegialt lärande. Detta torde öppna för ökat samarbete pedagoger emellan. Jag uppfattar att det Southworth (2009) beskriver i samband med vikten av dialogue, är synonymt med det vi brukar kalla kollegialt lärande. Att föra dialog och tillsammans analysera elevers lärande, identifiera elevers och grupper utveckling och lärares undervisning är ett viktigt led i ett systematiskt kvalitetsarbete.

Jag tolkar det lärarna uttalar som att det finns ett behov och ett starkt önskemål om att ha mer tid i kollegiet för att reflektera om undervisning. Att få reflektera enskilt och tillsammans med andra kring undervisning skulle kunna vara ett sätt att utveckla det förståelseinriktade lärandet som Scherp (2003) skriver om. I någon intervjugrupp nämns att Jante är på plats, vilket kan tolkas som att skolans klimat inte riktigt tillåter att man ger varandra respons på varandras tankar och idéer. Att man hellre stryker varandra medhårs än utmanar varandras föreställningar om lärande och undervisning. Arbetslaget önskar att det gick att dela med sig av sina framgångar och misslyckande för att i högre grad lära och utvecklas gemensamt tillsammans med andra arbetslag.

Ahl (2004) hänvisar till Rogers (se s. 8) som menar att människan behöver en positiv självbild för att utvecklas i sin fulla potential och att alla är motiverade att göra detta. Det är möjligt att detsamma gäller på gruppnivå, att kollegors kollektiva självförtroende har betydelse för att kunna utvecklas så långt som det är möjligt. Kanske kan skolor i högre grad arbeta strukturerat och systematiskt med att utveckla ett sådant kollektivt självförtroende. Ett lärcentrerat ledarskap (Southworth, 2009) skulle kunna ha en funktion i sammanhanget. Southworth lyfter fram betydelsen av ledaren som förebild, vikten av att följa upp elevernas resultat och att skapa forum för samtal om lärande och undervisning så att lärare kan lära av och tillsammans med varandra. Detsamma lyfts fram i Timperleys (2013) forskning.

En ledare skulle kunna arbeta systematiskt med att synliggöra effekter av lärares lärande och utveckling av undervisningen för att på så vis bidra till ett kollektivt självförtroende. Timperley (2013) skriver att en studie hon lett visade att motivationen hos lärarna ökade ju mer elevernas resultat förbättrades. Även Folkesson m.fl. (2004) lyfter behovet av ett gemensamt lärande. Författarna beskriver hur den kollektiva kompetensen på sätt och vis består av ett gemensamt yrkesspråk och gemensamma yrkeserfarenheter, både praktiskt och teoretiskt, och att detta utgör grunden för det gemensamma lärandet. Min tolkning av det lärarna i intervjuerna uttrycker är att det är viktigt att vara kunnig och att man då har bra förutsättningar att organisera en undervisning som är motiverande. Kanske skulle man kunna öka motivationen hos lärare om man arbetade strukturerat och systematiskt med att utveckla och synliggöra den kollektiva kompetensen, den kollektiva kunnigheten.

8.3 Ledarskap

Det verkar som om lärare behöver vara bra på att skapa förtroende och goda relationer. Det betyder i förlängningen att rektorer behöver rekrytera pedagoger som just har de kvalitéerna och intresset, men också att förutsättningar och utrymme för relationer är en viktig parameter i organisationen av skolan. Som tidigare nämnts skriver Ahl (2004) om McGregor, teori X och Y, som menar att en ledares människosyn påverkar hans strategier som i sin tur påverkar medarbetares motivation och deras arbetsresultat. Här skulle man kunna diskutera vilken betydelse detta får för skolans ledarskap när det gäller vilken typ av ledarskap som behövs och vilken organisation, struktur och systematik som är klokt att iscensätta.

8.3.1 Lärares ledarskap

Då relationen verkar ha så stor betydelse både enligt lärarna som kommit till tals i intervjuerna och enligt forskning så kan man fundera över vilka konsekvenser behörighetsreglerna får för elevers lärande och motivation. Utöver att ha spetskompetens i vissa ämnen så torde lärare vara experter på något annat, relationsskapande, coachande och kanske inte minst att ha ett tydligt ledarskap i klassrummet. Ett ledarskap som främjar tillitsfullt klimat, arbetsro och organiserar arbetssätt och metoder som gynnar "lärande, engagemang och välbefinnande" (Timperley, 2013, s 16). Lärarna i den fokusgrupp som talar mest om relationens och trygghetens betydelse och som näst intill avgörande säger att det är svårt för s.k. ettämnslärare eftersom då man möts så sällan som elev och lärare att det är svårt att få en relation.

8.3.2 Skolledarskap

Rektor är ansvarig för att skapa en organisation (infrastruktur) som främjar samverkan pedagoger emellan och ger elever och lärare en god arbetsmiljö. Blossing (2008) skriver om vikten av en fungerande infrastruktur som förutsättning för skolutveckling. Generellt önskar lärarna tid för pedagogiska samtal och efterlyser en organisering och struktur för att dessa möten ska bli av och vara effektiva. Ett av arbetslagen efterlyser ett erfarenhetsutbyte och gemensamt lärande över hela organisationen. Denna grupp arbetar på en skola som är organiserad i arbetslag men det verkar inte finnas en infrastruktur där man använder sig av andra grupperingar som ex. ämnesgrupper eller projektgrupper.

Som nämnts tidigare talas det om behovet av att rektorn i högre grad bör vara en pedagogisk ledare. Min tolkning är att detta indirekt betyder att skolledaren inte bör ägna sig åt administration i så stor utsträckning. Det tål att tänka på vad man i dagligt tal ute på skolorna faktiskt menar med pedagogisk ledare precis som det kan vara värt att tydliggöra vad det är

rektor gör när hen till synes administrerar. Czarniawska (2005) skriver att ledare i professionella organisationer gör vad de kan för att skapa förutsättningar för andra att göra sina jobb. Detta kan betyda att det inte är så enkelt att särskilja administration från pedagogisk utveckling. Enligt Skolinspektionens kvalitetsgranskning(2012) behöver rektorns ledning för framgångsrik undervisning utvecklas och ledningen av utvecklingsarbetet behöver förstärkas. Ledning av utvecklingsarbete innebär organisering av möten i olika konstellationer och skulle kunna uppfattas som en administrativ syssla men är enligt mig en mycket viktig faktor i ett pedagogiskt ledarskap.

Man kan reflektera kring vilka antaganden om lärares motivation som skolledare utgår ifrån när hen organiserar sin skola. Ahl (2004) skriver att McGregors poäng med teori X och Y är att chefer behöver få syn på sin människosyn och hur denna påverkar deras sätt att leda, vilket i sin tur påverkar medarbetares motivation. Ahl (2004) pekar på att motivation inte kan ses som en isolerad företeelse, utan att man alltid är motiverad i förhållande till något och risken med att tala om människor, stora och små, som omotiverade eftersom man då lägger problemen hos individen istället för där man kan påverka dem. ”Om man ser motivation som relationellt inkluderar studieobjektet både dem som anses ha ett problem och de som formulerat problemet” (Ahl, s. 100). Det verkar finnas en parallell mellan lärare och elev som påminner om sambandet mellan chefers ageranden och medarbetares resultat. Om man talar om elever och lärare som är omotiverade eller oengagerade i olika sammanhang, finns här kanske en ingång att komma vidare genom att ledaren, läraren/skolledaren ser sig själv som medskapare i högre grad.

Det är intressant att den skola som har störst variation i grupperingssystem när det gäller mötesytor för lärare är den skola där fokusgruppen tillskriver ledarskapet störst betydelse. Den skolan är organiserad i arbetslag och samarbetar både horisontellt och vertikalt. Den grupp jag möter är en blandning mellan två arbetslag och de arbetar också tillsammans till vardags. Här nämns att man haft s.k. teachmeet och de använder sig av begreppet ”Sharing is caring” som om det är något alla strävar efter. Det finns mycket som tyder på att skolan som helhet bedriver ett gemensamt utvecklingsarbete som skolledaren driver tillsammans med lärarna.

Det talas inte om att rektor har betydelse för lärares lärande och den enskilda skolans utveckling förutom i en av intervjugrupperna. Kanhända är det en tillfällighet att detta inte kom på tal eller kanske är det så att här finns en utvecklingspotential i linje med det Skolinspektionen belyser i sin rapport Rektors ledarskap (2012), att rektorns ledning för utvecklingsarbete behöver stärkas. Rektorer behöver kanske i högre grad organisera för lärares gemensamma lärande och synliggöra skolans utvecklingsbehov och processens framsteg för att utveckla förutsättningar för lärares motivation.

Jag har funderat mycket på svaren på frågan om hur man skulle kunna arbeta mer systematiskt och strategiskt med att skapa en motivationsskapande undervisning. Som tidigare nämnts kan frågan uppfattas som komplicerad men möjligen fanns andra skäl till att två av grupperna nästan gick i försvar och uppfattade den som kritisk. Kanske tänkte lärarna att ansvaret för detta var något som förväntades av dem själva och inte som ett ansvar som skolledaren har. Den grupp som beskriver sina rektorer som pedagogiska ledare är de som tycker att denna fråga är mest angelägen. De beskriver hur en sådan process initierats på skolan i samband med besök av Skolinspektionen men att detta arbete runnit ut i sanden.

Endast en lärare nämner att ”vi behöver en trygg ledare”.

8.3.2.1 Förebildlighet

På den skola där gruppen uttrycker ”Sharing is caring” beskrivs rektorerna vara ”som pedagoger”. De beskriver den effekt dessa ledares förebildlighet har på deras motivation. Enligt Southworth (2009) tror lärare i allmänhet mycket på att agera föredömligt och lärare följer inte ledare som inte har förmågan att ”walk the talk” (Southworth, 2009, s. 95). Om ledarskapet är svagt på en skola och där rektor inte agerar förebildligt minskar förutsättningarna för att ett kollegium ska arbeta effektivt åt samma håll. Timperley (2013) skriver att alla har sin klass och menar, att precis som läraren har sin klass av elever som hen ansvarar för har skolledaren ansvar för lärarnas lärande. Kanske är det så att en ledare inte kan förvänta sig att en del av systemet agerar på ett sätt som ledaren själv inte gör.

8.4 Skolutveckling

Skolor behöver en struktur och systematisering av utvecklingsarbete för att kunna skapa forum för lärare att mötas och utveckla sin förståelse för vad som ger resultat för elevernas lärande. (Blossing, 2008; Skolinspektionens kvalitetsgranskning, 2012; Timperley, 2013;). Det är rektors ansvar att skapa förutsättningar för att lärare och ledare tillsammans utvecklar skolan.

För att skolutvecklingen ska kunna gå framåt behövs att lärare har möjlighet att lära tillsammans med och av varandra och att synen på undervisning går från att vara en enskild angelägenhet, för respektive lärare i respektive klassrum, till en gemensam angelägenhet för hela skolan. (Blossing, 2008; Folkesson, 2004; Timperley, 2013)

Timperley (2013) skriver ”att lärarnas motivation ökade i takt med att deras elever gjorde större framsteg” (s.17). Lärarna som deltagit i intervjuerna efterfrågar forum där man kan reflektera gemensamt, få stöd och lära av varandra. Min tolkning av lärarnas berättelser är att det verkar finnas en stor utvecklingspotential när det gäller struktur och systematisering av skolornas utvecklingsarbete på flera av enheterna. Möjligen saknas en gemensam förståelse (rektor och lärare) för syfte och funktion för den infrastruktur som finns på skolorna

Blossing (2008) och Folkesson (2004) skriver om vikten av att lärare får respons på sitt arbete av sina kollegor. Detta behöver organiseras för så att det inte enbart blir elever och föräldrar som ger lärare respons på undervisningen eftersom det finns en risk att den responsen snarare kan konservera skolans arbetssätt och metoder. De lärare som fått mycket lite vuxenrespons och som arbetat själva länge kan egentligen bara fantisera om vad andra gör i sina klassrum. Det är ju näst intill omöjligt att utveckla undervisning på egen hand. Lärarna som deltagit i intervjuerna beskriver att elevernas respons är viktigt för deras egen motivation.

Det blir viktigt att stärka lärare, skapa forum och sammanhang för detta (Blossing, 2008; Hargreaves, 2004; Timperley, 2013 och Zembylas, 2010). De metoder och arbetssätt som gynnar kollegialt lärande, se 5.5.1.1, skulle kunna var en väg att gå.

Det är motsägelsefullt att en organisation vars uppdrag är lärande och utveckling har svårt att lära av andra och tillsammans skapa en kollektiv kompetens. Kravet på att arbeta i arbetslag har funnits länge och det är skolans uppdrag att eleverna skall utveckla sin samarbetsförmåga och att undervisningen ska främja det livslånga lärandet. Timperley (2013) visar på att när skolledaren engagerar sig i och tar ansvar för lärares lärande så har det effekt på elevers lärande.

Ingen av lärarna ger uttryck för att det finns elever som inte vill lära eller samspele med andra i klassrummet och lärarna i studien talar heller inte om eleverna som omotiverade, snarare i vissa fall vad som kan tänkas förhindra elevernas motivation.

När en ledare talar om behovet att utveckla verksamheten så kan det uppfattas av några som kritik mot det som görs idag. Att känna sig ifrågasatt kan medföra negativa känslor som motverkar motivation i arbetet. Möjligen kan detta lindras om man samtidigt medvetet belyser de delar av verksamheten som håller hög kvalitet och som organisationen kan lära av. Zembylas (2010) belyser behovet att ta hänsyn till och förhålla sig till lärares känslor i samband med utvecklingsarbete. Författaren lyfter fram behovet av forum där lärare gemensamt har möjlighet att förstå och förhålla sig till det nya och där lärare tillsammans kan integrera förändringarna i sin vardagspraktik. Hargreaves (2004) skriver om betydelsen av att lärare är involverade i utvecklingsarbete och att graden av denna involvering är av större betydelse än om initiativet till förändringen kommer uppifrån eller nerifrån.

Ingen lyfter upp att resultat av utvecklingsarbete är en motivationsfaktor men de menar att ha goda ämneskunskaper är en viktig faktor när det gäller att skapa en undervisning som eleverna finner motiverande. Förmågan att bidra till utveckling av undervisning och därmed skolan nämns inte heller. Kanhända att detta är en kompetens som alltför sällan talas om. Inte heller skolutveckling nämns explicit.

8. Avslutande reflektioner

Det är intressant att det är så mycket forskning som tyder på att belöningar inte har någon större betydelse för motivationen och ändå är vårt samhälle och skolsystem uppbyggt på detta sätt. Jag tänker på den aktuella betygsdiskussionen och allt det arbete som den individuella lönesättningen medfört.

Jag tror att vilken syn man har på människan och kunskap påverkar lärare och skolledares sätt att leda och organisera. Jag tror också att våra erfarenheter och referensram har stark påverkan på våra handlingsmönster. Det torde vara intressant att på olika nivåer inom utbildningssystemet reflektera kring vem eller vilka som gagnas av den undervisning eller verksamhet som organiseras.

Ett av studiens nyckelord är skolutveckling. Ingen av lärarna som deltar i intervjuerna uttalar begreppet explicit. Man kan fundera på hur lärare generellt ser på skolutveckling och ansvarsfördelning och arbetssätt i samband med denna. Kan ledaren vara ensamt ansvarig eller är det som Ludvigsson (2009) skriver fram, ett behov av ett samproducerat ledarskap.

Det kanske inte går att isolera elevers engagemang, arbetsglädje och lärande från lärares engagemang, arbetsglädje och lärande. Det är inga enskilda företeelser och sannolikt finns här ett samband med rektors engagemang, arbetsglädje och lärande som vore intressant att undersöka vidare för att ta reda på hur en organisation skulle kunna arbeta strategiskt och systematiskt för att skapa förutsättningar för detta på samtliga nivåer inom utbildningssystemet.

Referenslista

Ahl, H.J. (2004). *Motivation och vuxnas lärande: en kunskapsöversikt och problematisering*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Birnik, H. (1998). *Lärare-elevrelationen: ett relationistiskt perspektiv*. Diss. Göteborg Univ.: Göteborg.

Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor: om skolorganisationer och skolförbättring*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Czarniawska, B. (2005). *En teori om organisering*. Lund: Studentlitteratur.

Davies, B. (red.) (2009). *The Essentials of School Leadership*. London, SAGE publications.

Emilsson, A. (2008) *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Falk-Lundqvist, Å. (2011). *Entreprenöriell pedagogik i skolan: drivkrafter för elevers lärande*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Folkesson, L. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Grosin, L. (2003) Skolutvecklingens många ansikten. *Forskning om framgångsrika skolor som grund för skolutveckling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management* 24:2, 287-309.

Hugo, M. (2011). *Från motstånd till framgång: att motivera när ingen motivation finns*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Hulterström, A. (2012) Att bistå lärare och skolledare i ett utvecklingsarbete; *Några tankar och perspektiv kring skolutveckling, lärande och pedagogiskt ledarskap*. (Examinationsuppgift PDA 105) Göteborgs Universitet

Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Lauvås, P., Lycke, K.H. & Handal, G. (1997). *Kollegahandledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2013. Göteborg.

Linde, G.(2006). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur

Ludvigsson, A. (2009). *Samproducerat ledarskap: hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete*. DISS.. JÖNKÖPING.

Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedt.

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

Minten, E. (2013). *Forskning för klassrummet: vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Skolverket.

Scherp, H-Å. (red.) (2003) Skolutvecklingens många ansikten. *Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Skolinspektionens kvalitetsgranskning ”Rektors ledarskap” (2012)

Skolverket (2014) Hämtad 2014-07-03, från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/entreprenorskap/vad-ar-entreprenorskap>

Skolverket. (2010). *Skapa och våga: om entreprenörskap i skolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Southworth, G. (2009). *Learning-centred leadership*. In Davies (Ed.) *The Essentials of School leadership* 2nd Edition. (s.91-111) London: SAGE publications

Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2014-02-21 från www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf

Wibeck, V.(2010). *Fokusgrupper - om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* Lund: Liber

Zembylas, M. (2010). *Teacher Emotions in the Context of Educational Reforms*. I A. Hargreaves et al. (eds.) *Second International Handbook of Educational Change*. FÖRLAG

Bilagor

Bilaga 1 Missivbrev

Trollhättan 2013-03-22

Hej!

Jag heter Anna Hulterström och studerar på Masterprogrammet för utbildningsledarskap vid Göteborgs universitet. Under den här våren skriver jag en magisteruppsats som handlar om motivation som drivkraft för lärande. Det är anledningen till att jag har sökt kontakt med er rektor för att höra efter om det är möjligt att få genomföra en fokusgruppsintervju med ett arbetslag på er skola. **Tack för att du och dina arbetslagskollegor tar emot mig!**

Det finns mycket forskning som visar att elevernas motivation har stor betydelse för lärandet. Det lilla barnet har ett starkt driv att lära sig kommunicera med sin omvärld, lära sig gå och upptäcka sin omvärld genom alla sina sinnen. Många barn och ungdomar växer upp och går genom skolsystemet med samma starka drivkraft utan några större motivationsproblem.

Dessvärre lämnar en del av våra elever grundskolan utan fullständiga betyg. Ibland är hindret stora inlärningssvårigheter men ofta verkar det bero på en "sloknad låga". Ibland pratas det om elever som inte har någon "motor". Det är kring detta ämne jag vill möta er och ta del av ert resonemang kring hur man arbetar i skolan för att "hålla lågan vid liv" eller försöker "fixa motorstoppet".

Vid intervjun introducerar jag ett fåtal frågor och sedan för vi ett samtal som är ganska fritt men kretsar kring dessa frågor. Jag har alltså inte ett frågebatteri med en mängd färdiga frågor som ni förväntas besvara i tur och ordning. Jag vill också understryka att jag inte på något sätt är expert på området och är inte ute efter svar som är att betrakta som rätt eller fel. Min förhoppning är att ni ska kunna se samtalet som ett lärande möte där du fått sätta ord på dina tankar och föreställningar kring motivation och samtidigt fått veta hur dina närmaste kollegor tänker. Jag kommer att spela in samtalet och sedan skriva ut det i sin helhet. I rapporten kommer ni och er skola vara aidentifierade så att ingen ska kunna räkna ut var undersökningen är gjord. Utskrifterna från intervjun kommer att förvaras på ett sätt så att ingen annan än jag har tillgång till dem.

Jag bedömer att samtalet kommer att ta en dryg timme men för säkerhets skull ber jag dig avsätta 80 minuter.

Om du skulle få förhinder så meddela mig i så god tid som möjligt så att det finns en chans att ordna med en ersättare. Om du undrar något så hör gärna av dig.

Ni når mig på mail via anna.hulterstrom@fyrbodan.se eller på mobiltelefon: 0733-35 85 33
Eventuella frågor kan också ställas till docent eva.gannerud@ped.gu.se

Hälsningar från Anna Hulterström

Bilaga 2 Intervjuguide

INTERVJUGUIDE Fokusgruppsintervjuer våren 2013

- I vilka sammanhang upplever du att dina elever verkligen är motiverade?
 - Sammanhang/specifika tillfällen/ämnen/konstellationer/grupper/metoder
 - Öppna eller slutna uppgifter/frågor
 - På riktigt/tidigare erfarenheter/elevens livsvärld/intresse/förförståelse
 - Delaktighet och inflytande/ansvartagande
 - Specifika läromedel

- Kan du ge exempel på situationer när elever, generellt sett, uppvisar låg motivation?
 - Sammanhang/specifika tillfällen/ämnen/konstellationer/grupper/metoder
 - Öppna eller slutna uppgifter/frågor
 - På riktigt/tidigare erfarenheter/elevens livsvärld/intresse
 - Delaktighet och inflytande/ansvartagande
 - Specifika läromedel

- Vad upplever du/ni att elever behöver för förutsättningar för att kunna motivera sig själva i sin läroprocess?
 - Hur tänker du kring motivation när du planerar din undervisning?
 - Förhållningssätt? Inflytande/delaktighet
 - Bemötande?

- Vad upplever du/ni som lärare att du själv behöver för förutsättningar för att kunna skapa en undervisning där eleverna motiverar sig själva i sitt lärande?
 - Elevgruppens betydelse?
 - Kollegornas betydelse?
 - Rektors betydelse?
 - Din egen betydelse?

- Vad upplever **du själv att du behöver för att motivera dig** i ditt yrke, i ditt lärande och din utveckling?
 - Se nyttan av arbetet/meningsfullhet/ se sammanhang
 - Respons från elever/föräldrar/kollegor/chef/andra aktörer
 - Relationer med elever/föräldrar/kollegor/chef/andra aktörer
 - Lust att lära/stilla nyfikenhet
 - Lön
 - Samverkan med elever/föräldrar/kollegor/chef/andra aktörer
 - Kompetensutveckling, typ av insatser?
 - Struktur och organisation?

- Ordning och reda
- Arbetsro
- Synliggöra lärandet/utvecklingen i organisationen/elevgruppen/din egen process

- Man brukar tala om inre och yttre motivation. Vad lägger du i begreppen inre och yttre motivationsfaktorer?

- **Hur** skulle man kunna arbeta mer systematiskt och strategiskt med att organisera motivationsskapande undervisning?
 - Skulle du vilja det?

 - Om ja, hur skulle du då vilja att den processen skulle se ut för att vara ett stöd för dig i det vardagliga arbetet?

Avslutande frågor

- Är det här frågor som ni har diskuterat i ert arbetslag tidigare?
- Hur upplevde ni frågorna och den här sortens samtal?
- Frågor/funderingar/reflektioner?