



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

Motivation & motivationsarbete i förskola och skola

Mira Bjerner & Jessica Andersson

Lärarprogrammet, LAU350

Handledare: Pär Engström

Examinator: Daniel Seldén

Rapportnummer: VT06-2480-11

Abstract

Arbetets art: Examensarbete om 10p inom LAU 350

Titel: Motivation & motivationsarbete i förskola och skola

Författare: Jessica Andersson & Mira Bjerner

Handledare: Pär Engström

Examinator: Daniel Seldén

Datum: 2005-05-26

Bakgrund:

Vi är två lärarstudenter som båda har inriktat oss mot tidigare åldrar och följts åt under delar av vår utbildning och ville skriva examensarbetet tillsammans. Vi började fundera kring vad som är grunden för människors lärande och utveckling eftersom, det är just det som är kärnan i vårt kommande yrke enligt oss. Vilka krafter är det egentligen som driver elevers arbete framåt? Våra samtal resulterade alla i att vi återkom till ordet *motivation*. Frågor vi ställde oss var: Hur utvecklas motivation?, Vad väcker motivationen? och Vad gör ett barn motiverat att lära?. Att tala om lust och motivation på ett teoretiskt plan är inte svårt, utmaningen ligger i att genomföra det praktiskt. Vi hoppas att detta examensarbete ger oss kunskaper och verktyg som hjälper oss att finna svaret på hur vi kan arbeta så att barnens motivation blir grunden i vårt kommande pedagogiska arbete.

Problemformulering:

Vårt övergripande problem är att ta reda på hur lärare arbetar med och ser på elevers motivation. Vi har valt att intervjua pedagoger som arbetar i förskolan och skolan för att se om det finns någon skillnad mellan de olika verksamheterna. Vi finner det intressant att undersöka både hur skolan och förskolan arbetar dels för att vi har behörighet för båda verksamheterna och därför kan komma att arbeta i bägge men också för att pedagogerna har olika utbildning och förutsättningarna ser olika ut i skolan och förskolan

Syfte:

Syftet med vårt examensarbete är att visa på hur pedagoger i förskolan och skolan kan arbeta för att utveckla barns motivation, men även att sprida kunskaper och insikter om hur man kan arbeta med motivation i pedagogiska verksamheter.

Metod:

Vi har valt att tillämpa oss av en kvalitativ metod av datainsamling för att uppnå vårt syfte samt besvara våra frågeställningar. Detta val var självklart för oss eftersom vi vill försöka tolka och förstå pedagogerna, då vår undersökning syftar till att beskriva pedagogernas egna uppfattningar om motivation (Patel & Davidsson, 2003). Vi har använt oss av kvalitativa intervjuer eftersom vi vill se på motivation ur pedagogernas egna perspektiv (Kvale, 1997).

Resultat:

Vi har inte kunnat se några egentliga skillnader mellan pedagoger i förskolan och skolan. De flesta pedagogerna ansåg att motivationen är viktig för att lära och att det finns en relation mellan de två begreppen. Pedagogerna hade också lättare att se om ett barn är omotiverat än tvärtom och de tyckte det var svårt att veta hur de kan arbeta för att utveckla motivationen. Trots det hade samtliga pedagoger konkreta tankar och funderingar på vad de kan göra för att främja barnens motivation.

Nyckelord: Motivation, lärande, barn, pedagoger, pedagogiska verksamheter

Förord

Vi är två lärarstudenter som båda har inriktat oss mot tidigare åldrar och följts åt under delar av vår utbildning. När det så blev dags för oss att skriva examensarbete kändes det naturligt att skriva tillsammans, eftersom vi båda har en gemensam kunskapsplattform men också individuella kunskaper och erfarenheter. Vi har arbetat tillsammans under den största delen av arbetet eftersom vi tycker att det har underlättat för oss och skapat en tydlig röd tråd i vårt arbete. Vi vill tacka de pedagoger som med sin medverkan gjort vår undersökning möjlig, det har varit mycket intressant att få ta del av era tankar och syn på motivation. Vi vill även tacka vår handledare, Pär Engström.

Göteborg 26 maj 2006

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
2. Syfte och problemformulering	6
2.1 Problemformulering.....	6
2.2 Syfte.....	6
2.3 Frågeställningar.....	6
3. Teoretisk anknytning	6
3.1 Begreppsdefinition.....	6
3.2 Vad är motivation.....	6
3.3 Inre- och yttre motivation.....	7
3.4 Prestationsmotivation.....	8
3.5 Motivationsprocessen.....	10
3.6 Motivation i klassrummet.....	11
3.7 Det pedagogiska mötet.....	14
3.8 Pygmalioneffekten.....	15
3.9 Lärande.....	16
3.10 Sammanfattning.....	18
4. Metod	18
4.1 Val av metod.....	18
4.2 Urval.....	19
4.3 Etiska överväganden.....	19
4.4 Genomförande.....	20
4.5 Bearbetning.....	20
4.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	21
5. Resultatredovisning	22
6. Slutdiskussion	30
6.1 Resultatdiskussion.....	30
6.2 Metoddiskussion.....	34
6.3 Didaktiska reflektioner.....	35
Referenslitteratur	38
Bilaga	40

1. Inledning

I en instruktion till kursen står det att examensarbetet skall ”utgå från lärares yrkesverksamhet och resultera i en diskussion kring resultatets konsekvenser för yrkespraktiken” (Carle & Svensson, 2005). Denna mening fick oss att fundera kring vad som är grunden för människors lärande och utveckling eftersom det är just det som är kärnan i vårt kommande yrke enligt oss och har därför stor relevans för och förankring i yrkespraktiken. Vilka krafter är det egentligen som driver elevers arbete framåt? Våra samtal resulterade alla i att vi återkom till ordet *motivation*. Frågor vi ställde oss var: Hur utvecklas motivation?, Vad väcker motivationen? och Vad gör ett barn motiverat att lära?. Vad menar pedagoger egentligen när de anser att ett barn är motiverat, är det när han/hon gör som läraren vill eller som eleven själv vill? Jenner (2004) skriver att i diskussioner kring motivation och motivationsarbete uppstår ofta frågor som ”Vad är att vilja lära?” och ”Vad är vilja till förändring?”(s.37). Alla dessa frågor är relevanta att fundera och problematisera kring för oss som blivande pedagoger, något som vi kommer att försöka göra i detta examensarbete.

Motivation är ett ord som ofta används i många olika sammanhang, men framförallt i pedagogiska sammanhang. Vi upplever det dock som att det ofta används i negativ bemärkelse, som när en individ inte är motiverad eller saknar motivation. Det som då blir intressant för oss som blivande pedagoger är att ställa oss frågan varför motivationen saknas. I läroplanen för skolan, Lpo 94, står det att ”Skolans skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära” (Utbildningsdepartementet, s. 1994) och i läroplanen för förskolan, Lpfö 98 att ”Barnens nyfikenhet, företagsamhet och intressen skall uppmuntras och deras vilja och lust att lära skall stimuleras” (Utbildningsdepartementet, 1998 s. 9). Om vi skall lyckas med detta anser vi att utgångspunkten måste vara elevernas egen motivation och lust till att lära. Vi har båda erfarenheter från vår VFU att innehållet i de pedagogiska verksamheterna ofta planerades mer eller mindre oberoende av barngruppens intressen och olikheter, vilket väckte viljan att ta reda på om man kan arbeta annorlunda och se intressen och olikheter som en tillgång i undervisningen, precis som våra styrdokument säger att vi skall göra.

Att tala om lust och motivation på ett teoretiskt plan är inte svårt, utmaningen ligger i att genomföra det praktiskt. Vi hoppas att detta examensarbete ger oss kunskaper och verktyg som hjälper oss att finna svaret på hur vi kan arbeta så att barnens motivation blir grunden i vårt kommande pedagogiska arbete. Denna kunskap anser vi vara väsentlig inte bara för oss som blivande pedagoger utan även för andra som arbetar med lärande och utveckling.

2. Syfte och problemformulering

2.1 Problemformulering

Vårt övergripande problem är att ta reda på hur lärare arbetar med och ser på elevers motivation. Vi har valt att intervjua pedagoger som arbetar i förskolan och skolan för att kunna se om det finns någon skillnad mellan de olika verksamheterna. Vi finner det intressant att undersöka både hur skolan och förskolan arbetar dels för att vi har behörighet för båda verksamheterna och därför kan komma att arbeta i bägge men också för att pedagogerna har olika utbildning och förutsättningarna ser olika ut i skolan och förskolan.

2.2 Syfte

Syftet med vårt examensarbete är att visa på hur pedagoger i förskolan och skolan kan arbeta för att utveckla barns motivation, men även att sprida kunskaper och insikter om hur man kan arbeta med motivation i pedagogiska verksamheter.

2.3 Frågeställningar:

- Vad är motivation?
- Anser verksamma pedagoger att det finns en relationen mellan lärande och motivation?
- Hur arbetar verksamma pedagoger för att utveckla barns motivation?
- Skiljer sig arbetet och synsättet kring motivation åt i skolan och förskolan enligt pedagoger?

3. Teoretisk anknytning

Vi inleder vår litteraturgenomgång med en begreppsdefinition vars syfte är att beskriva och förtydliga de begrepp vi använder oss av genomgående i examensarbetet. Sedan följer olika teorier om motivation och vad de får för relevans i förhållande till pedagogiska verksamheter. Det finns många andra teorier om motivation också som vi har valt att inte beröra i detta examensarbete då vi ansåg att de inte hjälpte oss att besvara vårt syfte.

3.1 Begreppsdefinition

- Barn/elev – använder vi synonymt för att variera språket. Det används inte konsekvent beroende på om vi menar förskolan eller skolan
- VFU – Verksamhetsförlagd utbildning
- Pedagogiska verksamheter – med pedagogiska verksamheter avser vi alla de verksamheter som har ett pedagogiskt innehåll
- Lpo 94- läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet.
- Lpfö 98- läroplanen för förskolan.

3.2 Vad är motivation

Motivation är ett begrepp som inte går att fånga in under en och samma teori och därför gör dagens forskare ingen anledning att försöka samla ihop dem till en enda utan arbetar istället på att skaffa fördjupad kunskap om vissa specifika avgränsade delar av problemområdet (Jenner, 2004).

Imsen (2000) skriver att motivation handlar om ”hur känslor, tankar och förnuft flätas ihop och ger färg och glöd åt våra handlingar /.../ Motivation definieras gärna som det som orsakar aktivitet hos individen, det som håller denna aktivitet vid liv och det som ger den mål och

mening” (s.271). Börjesson (2000) likställer begreppet motivation med lusten att lära, motivationsbegreppet anser han innehåller en avsikt och ambition att lära. Denna avsikt är nära knutet till elevens intresse och lust för ett inlärningsprojekt. Ordet motivation härstammar från det latinska ordet *movere* som betyder att röra sig. Motivation betecknar således de processer som sätter en människa i rörelse, alltså de krafter som ger en människas beteende energi och riktning. En motivator kan då sägas vara en lärare eller ledare vars arbetsuppgift är att sätta andra människor i rörelse mot bestämda mål enligt Christer Stensmo, docent i pedagogik och legitimerad psykolog (2001).

Enligt Jenner (2004) består motivation av tre samverkande faktorer. Den första aspekten ser på motivation som en inre faktor, det där som sätter igång ett visst beteende eller handlande som man kan kalla drivkraft. Men denna drivkraft måste också sättas i relation till något mål - Vad är jag motiverad för? Den andra aspekten av motivation handlar just om denna målsträvan och skall svara på frågan *för vad* man är motiverad. Målen för vilka man är motiverad kan vara yttre såsom höga betyg, pengar, komplimanger eller status. Men de kan också vara inre mål i form av stolthet, glädje och en känsla av självförverkligande. Forskare menar att de kan se att beroende på vilken typ av mål vi har påverkas vårt beteende. Om man i skolan fokuserar på de yttre målen, vilket t.ex. kan vara betyg eller ett godkännande från lärare kan det visa sig i form av att eleverna riktar in sig på just sådan kunskap som premieras i form av godkännande eller höga betyg. Det är då en risk att de inre målen som t.ex. kan vara att få en aha-upplevelse eller lära sig för att man är intresserad hamnar i skymundan. En del forskare (ibid) menar att man kan slå fast att yttre belöningar hämmar vår inre motivation, och de menar att pedagoger istället för att fokusera på yttre belöningar måste arbeta med att stärka elevers inre motivation genom att göra undervisningen meningsfull. Ett sätt att göra det på är genom att utgå från elevens perspektiv och erbjuda olika val och vara medveten så att uppgifterna är tillräckligt utmanande och intressanta för eleven i fråga. Inre- och yttre motivation går vi djupare in på i nästa avsnitt.

Den tredje aspekten av motivation kopplar samman de båda tidigare, drivkraften och målen, och hänger ihop med ens självförtroende och om målen uppnås eller inte. Det kan beskrivas på följande sätt: ”En inre drivkraft, grundad i behov, önskningar eller förväntningar utlöser beteenden eller handlingar riktade mot vissa mål, som kan vara yttre eller inre.” Vare sig målen uppnås eller inte, så blir resultatet en modifiering eller förstärkning av den inre drivkraften” (ibid. s. 42).

3.3 Inre- och yttre motivation

Hedonismen är en av de äldsta idéerna om motivation och går tillbaka till den grekiske filosofen Epikuros. Enligt Epikuros strävar människan efter lust och försöker att undvika olust. Hedonismens lust- och olust- princip går ut på att människan försöker att närma sig mål som förknippas med lust och försöker undvika mål som är förenade med olust. Människan rör sig hela tiden emellan dessa två typer av mål. Hedonismen kan fungera som en grundform för andra typer av motivationsteorier genom att de två typerna av mål karakteriserar senare teorier. Dels för att den har som mål att uppnå något, lustprincipen, men även för att den har som mål att undvika något, olustprincipen. Dessa två mål kan finnas i en människa i form av känslor och behov, inre motivation, men målen kan även finnas i omvärlden som yttre belöningar som man försöker uppnå eller yttre bestraffningar som man försöker att undvika, yttre motivation (Stensmo, 2001).

Inom motivationsforskningen skiljer man således ofta mellan yttre och inre motivation. Den inre motivationen bygger på ett intresse och att uppgiften, aktiviteten eller lärostoffet känns

meningsfullt och det är de inre krafterna och behoven som styr. Barn har behov av att leka och att utvecklas och det är då den inre motivationen som driver denna utveckling framåt. Andra namn på inre motivation är *naturlig motivering* och *sakmotivering* (Imsen, 2000). Den yttre motivationen bygger följaktligen alltså på yttre belöningar eller ett mål som i sig är ovidkommande för aktiviteten. Exempel på yttre motivation är när en elev studerar mycket enbart för att få ett högt betyg, lärarens beundran eller löften om en belöning. En likhet mellan inre- och yttre motivation är dock att båda bygger på en lustbetonad förväntan eller erfarenhet. Antingen är det den inre glädjen man känner när man gör något som är belöningen eller hoppet om framtida belöningar som motiverar människan att utföra en aktivitet (ibid.).

Christer Stensmo (2001) beskriver inre motivation som de mål som finns inom människan, i form av känslor som skall följas eller behov som skall tillfredsställas och möjliga resurser som skall utvecklas. Om målet för en ansträngning är själva lösandet av en uppgift är det den inre motivationen som styr. Exempel på detta kan vara nyfikenhet, behovet att förstå något eller att klargöra något. Med yttre motivation menar Stensmo (2001) de mål som finns i miljön runt omkring en människa. Ett barn som har inre motivation upplever förmodligen ett större välmående (Lilja, 2004).

3.4 Prestationsmotivation

En människas prestationsmotivation drivs av viljan att utföra något som anses vara bra i relation till olika kvalitetsnormer. En person som har en stark prestationsmotivation drivs inte framförallt av att uppnå status eller olika fördelar utan främst av lusten att göra ett bra arbete. Vikten av framgång beror på hur viktigt ett mål är för en person och dess omgivning. Erfarenheten av framgång och misslyckande är centrala delar i prestationsmotivationen (Stensmo 2001). David McClelland formulerar teorin om prestationsmotivation såsom att kvaliteten i en människas prestationer är ett resultat av omgivningens krav och förväntningar (ibid). Denna typ av motivation är framförallt relevant i skolan, som går ut på att man skall prestera, men även för förskolan fast prestationskraven ser annorlunda ut där.

När vi människor befinner oss i en situation som kräver en prestation väcks två impulser inom oss, den ena är lusten att börja arbeta och ta sig an uppgiften, och den andra är rädslan för att misslyckas. Det är den första impulsen som är drivande hos en person med hög prestationsmotivation. Atkinson (Imsen, 2000) menar att eftersom båda dessa känslor väcks inom oss känner vi oss ofta osäkra och ambivalenta i början av en ny uppgift, lusten att lyckas som är positiv och rädslan och ångesten att misslyckas och som kanske t.o.m. medför att man drar sig undan uppgiften och inte vågar försöka, brottas inom oss (ibid). Men vad är det då som avgör vilken känsla som går vinnande ur striden? Förmodligen beror prestationsmotivationen både på inre personlighetsdrag och vilken uppfattning individen har om den yttre situationen, alltså ett samspel mellan miljö och personlighetsdrag. Det handlar inte bara om vilka möjligheter man tror sig ha att klara av att lösa problemet utan också om det har något värde eller mening för personen det handlar om. Man har kunnat urskilja tre faktorer som spelar in i prestationssituationer: ett grundläggande framgångsmotiv, personens subjektiva värdering när det handlar om att nå framgång och personens subjektiva värdering av sannolikheten att nå denna framgång. Slutsatsen blir att personer som har ett starkt motiv också kommer känna en stark motivation om situationen är den rätta. Det krävs även att uppgifterna varken är för lätta eller för svåra. Är uppgifterna för lätta väcks inte prestationsmotivet och är de för svåra och sannolikheten att lyckas är för liten gäller detsamma. De situationer där individen både ser en möjlighet att lyckas och en viss osäkerhet är de som är de allra mest gynnsamma för att väcka motivationen (ibid).

Man kan skilja på det autonoma och det sociala prestationsmotivet. Med det autonoma prestationsmotivet menas när tillfredsställelsen ligger i att utföra en handling på ett bra sätt. Belöningen ligger i själva handlingen, som t.ex. att göra något som är nytt, att hoppa, att kasta eller att lära sig läsa. Det handlar då om en inre källa till självvärdering, det autonoma framgångsmotivet är kopplat till att man själv upplever framgång. Om prestationsmotivet däremot är uppbyggt på yttre belöningar och erkännande från andra handlar det om ett socialt prestationsmotiv. Om det primära målet är önskan om att lyckas för att uppnå ett socialt erkännande så blir utmaningen att klara av uppgiften det sekundära. Om vi i skolan vill utveckla det autonoma framgångsmotivet är det viktigt att det inte läggs fokus på yttre reaktioner och belöningar såsom beröm, stöd och uppmuntran (Imsen, 2000). Detta är viktigt att vara medveten om som lärare så att barnen inte utför en uppgift eller handling bara för att få vårt godkännande och vår uppskattning utan för sin egen skull. Undersökningar har visat (ibid) att negativ feedback såväl som när en yttre belöning förs in i en uppgiftssituation som tidigare intresserat eleven, så minskas motivationen. För att utveckla det autonoma framgångsmotivet bör uppgifterna vara utformade på ett sådant sätt att de överensstämmer med den utvecklingsnivå som barnet befinner sig på, och kan då lära sig att finna glädje i en situation som är lagom utmanande ur elevens synvinkel. Om barnet fått uppleva detta skapas det positiva förväntningar, men om erfarenheterna däremot varit negativa är rädslan för att misslyckas ofta förknippat med yttre värderingar. Barnet har då fått erfara att en viss typ av situationer ofta medför klander och negativ kritik. Rädslan för att misslyckas skapas ofta redan under den tidiga barndomen genom att föräldrar ger ris och ros till barnet beroende på om det uppfyller deras förväntningar i olika situationer eller inte. När ett barn ofta har fått uppleva mycket negativa yttre belöningar och värderingar finns det två karakteristiska beteendemönster att ta till för att ändå uppnå respekt och visa på bra prestationer, man kan söka framgång och man kan undvika att misslyckas (ibid), hedonismens s.k. lust- och olust princip. De strategier som minskar nederlagen kan delas in i fyra olika grupper:

- Att dra sig undan arbetet är den första. Detta kan visa sig så att eleven försöker gömma sig i klassrummet, att eleven alltid har bråttom; att han/hon ofta behöver dricka vatten eller vässa pennan under t.ex. ett läxförhör eller att eleven räcker upp handen i samma ögonblick som en klasskamrat får frågan.
- Den andra strategin går ut på att ge läraren ett felaktigt intryck av att vara flitig. Eleven låtsas ivrigt sitta och läsa, skriva eller räkna.
- En tredje taktik är att sätta upp mål som för eleven är orealistiska och det blir då omöjligt att lyckas och skammen över misslyckandet uteblir eftersom det inte är ett nederlag att inte klara av något som nästan ingen klarar av.
- Den fjärde strategin är helt enkelt att inte satsa något på arbetet överhuvudtaget. Om man inte ens försöker kan man heller inte riktigt misslyckas, fenomenet att en del elever underpresterar kan ha sin förklaring i denna strategi.

(Imsen, 2000)

De ovan förklarade strategierna går ut på att minska nederlagen så mycket som möjligt. Ett annat sätt att undvika situationer som kan leda till nederlag är att öka sina chanser att lyckas. Den första går ut på att sätta så pass låga mål att det inte går att misslyckas. Man väljer helt enkelt uppgifter och aktiviteter som för individen är lätta att klara av. Ett annat sätt är att fuska och det tredje är att lägga ner mer arbete på uppgifterna än vad som krävs. Men detta leder, precis som de andra strategierna, förr eller senare till problem eftersom kraven ökar och målen blir högre för varje framgång (ibid). Frågan för oss som blivande lärare blir då om vi som pedagoger kan minska den prestationsångest som många elever upplever?

Imsen (2000) menar att pedagoger kan minska elevers prestationsångest, detta trots att skolan har en inbyggd prestationskultur. Eleverna blir inte bara bedömda av lärare utan också av föräldrar och framförallt av andra elever. I skolan kan man tillrättalägga undervisningen så att ångesten minimeras. Det viktigaste är då att undervisningen varierar på ett sådant sätt att det ställs olika krav på eleverna, och att dessa elever får börja med relativt enkla uppgifter och att utvecklingen är så pass långsam att den följer elevens tilltro på sin egen förmåga. Det är också viktigt att skapa en trygg atmosfär i själva arbetet genom att man snabbt är hos eleven och hjälper till när det behövs och att man, när det är nödvändigt, ger stöd och beröm (ibid).

3.5 Motivationsprocessen

Motivationen påverkas bl.a. av olika sociala faktorer såsom andras förväntningar, relationer och roller men också av individuella faktorer i egenskap av värderingar, tidigare upplevelser och personlighetsdrag (Jenner, 2004). Motivation är förväntan om framgång respektive möjligheter att misslyckas gånger värdet att nå ett mål. Förväntan om gott resultat är beroende av en persons tidigare erfarenheter av framgång eller misslyckanden och uppfattningen av den egna kapaciteten i den aktuella situationen (Stensmo, 2001).

Det finns tre faktorer som präglar själva motivationsprocessen och som är centrala för att motivationen skall infinna sig:

1. Det är viktigt att målen är på rätt nivå. Eleven måste känna en möjlighet att uppnå de uppställda målen. Det är pedagogens ansvar att endera sänka målen eller höja målen, alltså fastställa vilka mål som är realistiska. Det kan ofta innebära att sätta upp för eleven tydliga och konkreta delmål.
2. Uppnåendets värde är ett mått på hur viktigt målet är att uppnå för individen, alltså något som uppfattas som värdefullt och värt att uppnå. Detta uppnåendets värde kan se olika ut för olika personer och som pedagog bör man därför alltid fråga sig om det som jag anser vara eftersträvansvärt också är det för eleven och i så fall varför inte. *Varför* är ett ord som är relevant när man diskuterar motivation, och det är viktigt att man som pedagog kan svara på frågan varför man skall lära sig någonting och då kunna referera till livet utanför skolan och inte bara i skolan. Det gäller då att försöka se eleven i dennes kontext, vilket sammanhang och bakgrund han/hon befinner sig i (koppla med sociokulturell teori). ”Allt motivationsarbete måste alltid börja där den andre är” (s.48)
3. Den tredje och sista aspekten handlar om vilken sannolikhet det är att misslyckas. I detta sammanhang betyder det hur personen själv ser på sina möjligheter att lyckas. Om sannolikheten bedöms vara för stor att misslyckas skyddar man sig helt enkelt från det genom att inte försöka. Hur vi upplever våra chanser att lyckas eller inte beror i hög grad på vad vi har med oss i bagaget och hur vi tolkar det som sker.

(Jenner, 2004)

Vad får då dessa motivationsteorier för inverkan rent praktiskt i pedagogiska verksamheter och för vårt syfte som är att visa på hur pedagoger i förskolan och skolan kan främja elevers motivation?

3.6 Motivation i klassrummet och förskolan

Pedagogen är en motivator för sina elever, vilket betyder att denne skall optimera elevernas möjlighet till lärande (Stensmo, 2001). N. Hatton och K. Sinclair preciserar följande förutsättningar och arbetsuppgifter i pedagogens roll som motivator:

- stimulera ansträngning och engagemang
- stärka undervisningsbetingelser
- stödja individer och grupper
- fostran av klassrumsklimat och moral

(ibid. s. 104)

De ovan benämnda förutsättningar beskrivs mer ingående nedan.

Stimulera ansträngning och engagemang:

Om eleverna delar skolan och personalens mål för verksamheten, dvs. att de har en gemensam syn på skolans samhällsuppdrag så stimuleras elevernas engagemang och ansträngning. Eleverna måste få ta del av utformningen av arbetsplaner och vara delaktiga i diskussioner om målsättning. Genom elevernas delaktighet blir de medvetna om vart skolan och undervisningen strävar och eleverna kan känna ansvar för mål och vägar till målen. Skolpersonalen måste uppmuntra elever att medverka i beslutsfattande och ta ansvar för de beslut som fattats. Elevernas ansträngning och engagemang stimuleras av goda relationer till personalen på skolan. Personalen på skolan måste uppmuntra till samarbete elever emellan men även mellan personal och elever. Elevernas ansträngning och engagemang stimuleras av att personalen på skolan tar tillvara på elevernas intresse för något och kunna kanalisera intresset till något som är förenligt med skolans verksamhet och mål (Stensmo, 2001).

Stärkande av undervisningsbetingelser:

Pedagogen måste anpassa undervisningen till elevernas behov och förutsättningar för att ett gott lärande skall komma till stånd. Elever med mindre goda förutsättningar, som är ängsliga och har låg självkänsla vill helst att pedagoger ger klara direktiv och kontinuerligt bekräftar elevernas framgångar. Däremot föredrar elever med goda förutsättningar och stark prestationsmotivation att arbeta mer självständigt och ta ansvar för sitt eget lärande. Pedagogerna kan därför gruppera eleverna efter intressen och behov. Gott lärande går hand i hand med en trygg och säker klassrumsmiljö, just trygghet och säkerhet är mänskliga behov. För att de mänskliga behoven skall tillfredsställas förutsätter det att klassrumsmiljön är förutsägbar och ordnad klassrumsmiljö så att inga elever känner sig utsatta eller hotade. Klassrumsmiljön måste kunna ge utrymme för risktagande så att eleverna kan tillåtas göra misstag utan att självkänslan hotas och de måste våga anta utmaningar och prova nya tillvägagångssätt. En förutsättning för gott lärande är regelbunden återkoppling, eleverna måste bli sedda och få kontinuerlig bekräftelse på sina prestationer och sitt lärande. Återkoppling kan ges genom att elevers aktuella prestationer och lärande ses i förhållande till tidigare prestationer eller sätts i relation till tidigare uppsatta mål. Det är elevens egna prestationer och mål som skall vara jämförelsekriterier inte andra elevers prestationer. Likaså kritik skall riktas mot konkreta beteenden som eleverna har möjlighet att ändra på och inte mot eleverna som personer (ibid.).

Stöd till individer och grupper:

Pedagogens uppmärksamhet på elevernas prestationer kan fungera som positiv förstärkning, uppskattning från någon som har en erkänd status, en pedagog, är ett prestationshöjande incitament. Alla elever måste tilldelas uppmärksamhet och erkännande av att deras ansträngningar är värdefulla och det kan riktas mot enskilda elever men även till grupper.

Prestationshöjande incitament är en form av yttre motivation, såsom beröm, någon form av privilegier, eller genom något annat sätt att få någon förmån. Incitament som yttre motivation kan få som följd att incitamentet i sig kan bli själva målet med elevens ansträngning. Pedagogerna måste verka för att verksamheten i klassrummet präglas av en välavvägd balans mellan yttre och inre motivation. Pedagogens beteende i klassrummet måste gynna elevernas positiva självbild, alltså deras höga självkänsla. En positiv självbild är en konsekvens av framgång och upplevelser av kompetens. En låg självkänsla är en konsekvens av misslyckande och upplevelser av inkompetens. Pedagogerna måste forma klassrumsituationerna och uppgifterna på ett sådant sätt så att även lågpresterande elever kan få möjlighet att känna att de är framgångsrika och kompetenta. Självkänslan gagnas om eleven får en realistisk bild av sina möjligheter, styrkor, begränsningar och svagheter. Pedagogerna måste kunna handskas med stress och ångest som eleverna kan uppleva i olika problemsituationer och uppgifter, ett typiskt exempel kan vara provsituationer. Stark ångest och press är ofta en konsekvens av orealistiska prestationsförväntningar från föräldrar, andra pedagoger eller eleverna själva. Tillsammans måste pedagogerna och eleven hitta en realistisk anspråksnivå när det gäller elevens prestationer. Pedagogens uppgift är att ställa eleven inför olika problem och uppgifter som innebär att eleven måste anstränga sig. Ett visst mått av anspänning måste finnas för att eleverna skall göra några framsteg men då måste möjligheten att deras ansträngning lyckas vara hög (Stensmo, 2001)

Fostran av klassrumsklimat och moral:

Pedagogen är en förebild för eleverna och om pedagogerna är positiva och entusiastiska så smittar det av sig på eleverna. Om det finns positiv förstärkning och återkoppling gynnar det positiva attityder. I en klass med positiva attityder är det lättare för eleverna att ta till sig konstruktiv kritik. Elevers samarbete i lyckade projekt och grupparbeten får konsekvenser som stolthet och personlig tillfredsställelse och detta främjar klassens sammanhållning och moral. Elevernas klassrumsmiljö består av utmaningar och av ansvarstaganden, utmaningar i t.ex. diskussioner om ökat elevansvar, leda grupper och ge kamrattstöd. Ansvarstaganden på så vis att när eleverna utför ansvarsfulla uppgifter så tar man tillvara på elevernas potentiella resurser. Klassrumsklimat och moral är knutet till hur synlig personalen är bland eleverna och hur väl de upprätthåller skolans normer och regler. Men även hur mycket personalen faktiskt syns ute på rasterna och bland eleverna, hur de ingriper vid normbrott och berömmar gott uppförande. Skolan och klassens moral är beroende av relationerna mellan pedagogerna i formella och informella sammanhang (ibid.).

Dessa fyra delar står i ett rörligt förhållande till varandra. Då en motivator, en pedagog, planerar och genomför sin undervisning i klassrummet så måste hon/han överväga dessa fyra komponenters betydelse för elevernas motivation, lärande och prestationer (Stensmo, 2001).

I stort kan man skilja mellan två olika typer av aktiviteter som kan påverka elevens vilja till att arbeta i skolan. Den första är att motverka uppkomsten av motstånd vilket t.ex. innebär att involvera eleverna i arbetet och samtala om vad skolan "är till för". Det kan också innebära att man som pedagog utvecklar ett klimat i klassrummet där eleverna känner sig trygga och vågar tala inför varandra och vågar svara och fundera på frågor. Den andra är att skapa sammanhang som skapar motivation. Dessa sammanhang kan vara kopplade till att bli bäst i klassen, få höga betyg eller svara rätt på frågor inför klassen och drivs då av en yttre motivation, men de kan också vara att man som pedagog gör uppgifter som eleverna uppfattar som roliga eller att man försöker fånga elevernas intressen, vilket genererar den inre motivationen (Carlgrén & Marton, 2001). Genom att ge eleven ett eget inflytande över skolarbetet och möjlighet till att

påverka och utforma uppgifterna så att de blir varierade och hamnar på en lagom utmanade nivå gynnar man elevens inre intressen (Lilja, 2004).

Även om man ser på motivation som en inre drivkraft så utesluter man ändå inte omvärldens påverkan. Lärarens uppgift blir då att väcka elevernas lust genom att på ett spännande och intressant vis presentera det givna kunskapsområdet och påvisa hur viktiga kunskaperna om ämnet är. Med yttre belöningar kan man föreställa sig att barn arbetar lustfyllt men då inte av intresse för det givna kunskapsområdet utan för en belöning som väntar (Börjesson, 2000).

Ett hinder för barnens motivation att gå i skolan är pedagogernas förhållningssätt gentemot barnen i verksamheten. För att pedagogen skall kunna nå fram till barnens inre och deras verklighet så krävs det att pedagogerna först kan se och reflektera över sitt bidrag av alla de krav och förväntningar som ställs på barnen varje dag i skolan. Dessa krav kan härledas till det samhälle som vi alla möter var dag och som pedagogerna försöker konkretisera i sina möten med barnen (Giota, 2002). Genom att vara medveten om och ifrågasätta dessa är möjligheten att anpassa och forma kraven efter barnet större.

Pramling Samuelsson, professor i pedagogik mot de tidigare barnåren & Sheridan, doktorand i pedagogik (1999) menar att barn under förskoleåldern strävar efter lärande och bemästrande. Under denna tid utvecklar de hela tiden nya färdigheter och kompetenser och försöker klara av aktiviteter som är en utmaning för dem. Men de försöker också att förstå och få insikt om hur saker och ting fungerar. När de flesta barn börjar skolan är det ofta med glädje och förväntan, de är nyfikna och inriktade på lärande. Men denna inriktning ändras från att vara inriktad på eget lärande mer till att prestera och att vara duktig (Lilja 2004). Man har kunnat se att det vid tidig skolålder är ganska många barn som ger upp målet att uppnå lärande och istället går över till dessa prestationsmål. Barnen försöker inte längre att lära sig för sin egen skull utan blir mer och mer inriktade på själva förmågan att lära och hur deras förmåga bedöms av andra. Det har visat sig att barn som fortsätter att sträva efter lära utifrån sina egna intressen och önsknings utvecklar ett sätt att tänka som är nödvändigt för att kunna uppehålla engagemanget i det egna lärandet (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999).

Flera forskare hävdar (Bl.a. Jenner 2004, Pramling Samuelsson & Sheridan 1999) att hur barnen blir bemötta av pedagogerna är en avgörande del för deras lärande samt motivation. Den sociala kompetensen visar på barnets förmåga att anpassa sig efter samt handskas med krav och förväntningar som den sociala omgivningen ställer på barnet (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999). Pedagoger i förskolan och skolan värdesätter ofta social kompetens och mycket tid spenderas på att lära barnen hur de skall uppföra sig och bete sig på ett ansvarsfullt sätt. Pedagoger inom både förskola och skola strävar mot att utveckla samarbetsvilliga, anpassningsbara, försiktiga och ansvarsfulla barn. Barn som är självständiga, påstridiga eller som argumenterar mot anses då vara störande. Beroende på hur pedagogen uppfattar ett barn så kommer det att påverka det sätt som hon/han interagerar med barnet. Barnens beteende i förskolan och skolan och deras attityd till verksamheterna och deras mål, alltså barns motivation till att lära sig står i ett dialektiskt förhållande till pedagogens egen attityd till lärande, deras uppfattning om barn och den respons som de ger till barnen. ”Denna komplexa och ömsesidiga interaktion kommer i sin tur att påverka barns känsla av välmående och motivation att lära sig, i förskolan och i skolan, både i ett nutids- och ett långtidsperspektiv (Pramling Samuelsson & Sheridan, s.144-145)

Ett tidigare examensarbete om motivation som är författat av två studenter på grundskolläraprogrammet vid Luleås tekniska universitet (Envall Lundström & Lundgren

Grankvist, 2003) syftar till att se om olika inlärningsstilar (strategier) på skolorna ger eleverna ökad motivation till lärande. Den kvalitativa undersökningen är gjord med totalt 23 niondeklassare och genomfördes med hjälp av enkäter, elevers loggböcker, observationer och intervjuer. Undersökningsstilarna som användes vid studien var den lingvistisk-språkliga, spatial-visuella, kinestetisk- kroppsliga och auditiv- musikaliska. Resultat visar på att det är viktigt att variera undervisningen för att elever eftersom det leder till att eleverna stimuleras och att motivationen till fortsatt lärande ökar. De anser att elevernas motivation tenderar att öka, eleverna tycktes bli mer koncentrerade och motiverade till fortsatt lärande av att varva den "traditionella undervisningen" med rörelser och musik. De anser att ju fler inlärningsstilar vi kan använda oss av i undervisningen desto fler elever når man och på så vis kan man öka elevers motivation till lärande.

3.7 Relationer, det pedagogiska mötet

Den relation som pedagogen har med sina elever är viktig och grunden till det pedagogiska mötet. Denna relation skapas redan vid första mötet och det är alltid pedagogen som är ansvarig och skall se till att denna relation blir positiv. Det är alltså alltid pedagogens roll att försöka förstå sina elever, men det är aldrig elevens roll att försöka förstå pedagogen. Detta är viktigt att vara medveten om eftersom relationen inte är jämställd och pedagogen alltid har ett övertag och därför också bär ansvaret (Jenner, 2004). En grundläggande tes när det handlar om motivation och motivationsarbete är att det är en fråga om bemötande. "Motivation är inte en egenskap hos individen, utan en följd av de erfarenheter man gjort och det bemötande man får." (ibid s.15). I det pedagogiska mötet är det också viktigt att vi försöker se situationen ur barnets synvinkel och utifrån han/hennes upplevelse av världen. Det är inte meningen att pedagoger skall låtsas förstå utan istället ha en önskan om att förstå. Men det krävs även att sätta in varje barn i den kontext som han/hon hör hemma. Detta stämmer väl överens med Lpfö 98 där det står att "Förskolan skall ta hänsyn till att barn lever i olika livsmiljöer och att barn med de egna erfarenheterna som grund söker förstå och skapa sammanhang och mening" (Utbildningsdepartementet, 1998 s. 9). Beroende på vilket socialt sammanhang vi hör hemma i reagerar vi annorlunda och uppfattar saker olika. Detta måste hela tiden vara med i pedagogens medvetande så att han/hon kan anpassa sitt agerande beroende på vem man möter. Varje människa är unik och det finns inte två barn som är precis som varandra, och det krävs att man lyckas se både det generella och det unika i varje möte. I Lpo 94 står det att "undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov" (utbildningsdepartementet, 1994 s. 9). För att lyckas med att se varje individ där just han/hon befinner sig krävs det att pedagogen har förmågan att förena teori med praktik (Jenner, 2004).

Att en lärare hjälper sin elev kan både få negativa och positiva följder beroende på hur eleven uppfattar det. Om hjälpen uppfattas som ett tecken på bristande förmåga minskar elevens prestation medan om den uppfattas som ett tecken på otillräcklig ansträngning kan det tvärtom sporra eleven. Vid dessa tillfällen är elevernas känsla av samhörighet och samspel med läraren en viktig förutsättning för elevens kognitiva och emotionella utveckling (Lilja, 2004).

Det är av oerhört stor vikt att pedagoger är medvetna om detta och att det sätt de agerar och bemöter sina elever på kan få konsekvenser för resten av deras liv. Ett positivt exempel på det följer nedan, där en gammal elev berättar om sina minnen av läraren Sören som påverkat hans val i livet:

”Vi var inte bara en klass med elever”, säger Magnus allvarligt, ”vi var enskilda individer som blev sedda och omtyckta för dem vi var. Sören lockade fram vars och ens styrka genom att pusha oss lite och uppmuntra oss mycket”. /.../ ”Som lärare vet vi aldrig var vår påverkan tar slut.” Vi påverkar helt enkelt evigheten” (Ronsten, 2001 s. 68-69).

Hur vi bemöter och ser på våra elever hänger samman med vilka förväntningar vi ställer på dem, något som nästa avsnitt behandlar.

3.8 Pygmalioneffekten

En annan viktig aspekt på vad som påverkar motivationen enligt Jenner (2004) är den s.k. pygmalioneffekten som handlar om förväntningarnas betydelse. Forskare är överens om att pedagogers positiva och negativa förväntningar påverkar elevernas resultat, beteende och prestationer. Intressanta frågor i dessa sammanhang blir då

- Hur formas förväntningar?
- Hur förmedlas förväntningar?

Pedagoger formar sig förväntningar precis som alla andra, skillnaden är att pedagogens förväntningar får andra konsekvenser eftersom relationen, som tidigare påpekats, är ojämlig. Lärarens förväntningar får därför i skolsammanhang allvarligare konsekvenser än i privatlivet. Därför är det viktigt att pedagoger är medvetna om de processer som förklarar hur våra förväntningar formas. En sådan är att vi människor betraktar andra utifrån den egna personligheten. Som pedagog har man sina egna värderingar och behov som man utgår ifrån när man betraktar sina elever. Om jag som lärare är aktiv och utåtriktad vill jag kanske att mina elever skall vara det samma, men om jag däremot är lugn och tyst skulle jag uppfatta aktiva och utåtriktade elever som stökiga. Alltså, en elev kan uppfattas på olika sätt beroende på vem läraren är. En annan aspekt på hur våra förväntningar formas är att människor skapar stabila intryck på basis av begränsad information. När en pedagog möter sina elever för första gången baseras intrycken på kläder, beteende och utseende. De kan också ha fått uppgifter om eleven från olika håll och allt detta påverkar deras relation och samspel under en lång period. Människan kategoriserar ofta in människor i olika fack sätter etiketter beroende på t.ex. dess ”egenskaper” som bra/dålig, motiverad/omotiverad eller framåt/trög. Detta kallas att människan formar intryck i globala termer. Den sista processen vi skall ta upp är hur människan hanterar information som strider mot rådande uppfattningar omorganiserar för att lösa motsättningar. Med det menas att man ser det som en lyckoträff om en ”dålig” elev lyckas prestera bra på ett prov, medan om en ”duktig” elev presterar dåligt har han/hon en dålig dag. Vi har alltså svårt att ändra på vårt första intryck. Dessutom tror man att faktorer som utseende, charm och klassrumsbeteende påverkar våra förväntningar (ibid).

Hur förmedlar vi då våra förväntningar?

Forskning (Jenner, 2004) visar att samspelet lärare- elev är viktigt när man ser på hur förväntningar förmedlas. Detta uppfattas olika av läraren och eleven. Eleven iakttar läraren för att skaffa information om han/hennes beteende gentemot ”dåliga” och ”duktiga” elever för att på så sätt värdera sin egen förmåga. Det verkar också som om yngre elever och elever som är beroende av läraren påverkas lättare av lärarens förväntningar än andra. Hur eleven värderar och ser på sin lärare är också av stor betydelse. Om läraren är en positiv förebild och omtyckt påverkas eleven mer av dennes förväntningar än annars. Det finns också barn som är

extra känsliga för röstlägen och andra ickespråkliga kommunikationsmedel som oftast påverkas mer än barn som inte är lika känsliga.

Om vi istället studerar lärarens roll visar studier på att lärare skiljer sig åt när det gäller hur de formar förväntningar om deras elever. Man har kunnat urskilja tre olika lärartyper. Den första läraren gör egna analyser av barnens behov och har välgrundade uppfattningar om vilka mål och vilket innehåll undervisningen är byggd på. Dessa tenderar att även forma sina egna förväntningar utan att påverkas av test, tidigare betyg eller information från andra lärare. Motbilden till den första läraren är den andra som utvecklar stereotypa bilder av eleverna baserade på just bl.a. betyg och information från andra lärare. Detta betyder att det sannolikt leder till icke önskvärda förväntanseffekter, speciellt inte för de svagpresterande eleverna, till skillnad från den första läraren. Den tredje lärartypen tillhör en mellangrupp där förmodligen de flesta pedagoger hamnar. Dessa ser inte eleverna som stereotyper, men de är heller inte väldigt nyanserade. Förväntningarna är flexibla och förändras i takt med nya intryck. För eleverna innebär detta att skillnaderna mellan låg- och högpresterande ej förändras.

Ett antal studier (Jenner, 2004) visar på att elever med positiva förväntningar på sig var mer aktiva och fick mer beröm och betänketid av läraren. De svarade också rätt oftare, alltså elevernas beteende påverkades av lärarens förväntningar. Man skall dock vara medveten om att ett och samma budskap kan uppfattas på olika sätt av eleverna vilket i sin tur påverkar deras prestation och agerande.

3.9 Lärande

Vi har valt att skildra lärande ur ett sociokulturellt perspektiv eftersom det, enligt professorn i praktisk pedagogik Olga Dysthe, visar på att viljan att lära beror på vikten av att känna meningsfullhet, vilket i sin tur beror på hur viktigt lärande och kunskap anses vara i de grupper i vilka man ingår. Motivationen påverkas av både hemmiljön och klassen, med detta sagt är det alltså avgörande att skapa sådan klasskultur att lärande värdesätts inte endast utav läraren utan av alla (ibid.). Vi begränsar oss till det sociokulturella perspektivet då vi tycker att det representerar både individens lärande genom det inre genom individuella processer och det yttre genom dess omgivning.

Det sociokulturella perspektivet bygger på det konstruktivistiska synsättet men inte primärt genom individuella processer utan lägger störst vikt på att kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext. Interaktion och samarbete ses som helt avgörande för lärande och Olga Dysthe (2002), visar på sex följande centrala aspekter inom den sociokulturella synen på lärande:

Lärandet är situerat i specifika fysiska och sociala kontexter.

Fysiska och sociala kontexter där kognition sker är en integrerad del av aktiviteten men även att aktiviteten är en integrerad del av det lärande som sker, dvs. hur en person lär och själva situationen där personen lär är en väsentlig del av det som lärs. Den sociokulturella förståelsen för ordet kontext är att alla delar är integrerade och tillsammans bildar de en väv där lärande ingår. En individ är deltagare i ett samspel med andra tillsammans med fysiska verktyg (ex. datorer) och representationssystem såsom t.ex. språk. (Dysthe, 2003). Pramling Samuelsson & Sheridan (1999) beskriver det såsom att kunskap kan ses som en process som förutsätter interaktion med andra människor och saker i omgivningen, alltså en relation mellan barnen och deras omgivning.

Lärande är huvudsakligen socialt

Lärare, skolkamrater och arbetskamrater spelar en större roll i läroprocessen än att bara fungera som stimulans och uppmuntran i den individuella konstruktionen av kunskap. Interaktionen med andra individer i lärandemiljön är inte bara avgörande för vad som lärs in utan även för hur det lärs in. En människa deltar i många olika diskurssamhällen, i de här diskurssamhällena finner man idéerna, de kognitiva redskapen, teorierna och de begrepp som de gör till sina egna genom en personlig strävan att skapa en mening i det som de upplever. Klassrummet är endast ett av många diskurssamhällen. Läroprocessen är även den social på så vis att det är en del av lärandet att lära sig att delta i olika diskurser och praxis i de olika grupper som individen tillhör. Att utrusta elever med kompetenser att använda begrepp, tänkesätt och vedertaget bruk som finns i de olika grupperna så att barnen kan fungera i olika sammanhang är ett viktigt mål i skolan (Dysthe, 2003)

Lärande är distribuerat

Kognition är inte bara någonting som individen äger utan den räcker utöver individen till andra människor och både fysiska och symboliska artefakter. Alla människor i en grupp känner till och är bra på olika saker som är essentiella för en helhetsförståelse, eftersom kunskapen är uppdelad måste lärandet vara socialt. Skolan har tidigare tryckt på den individuella kompetensen och inte uppmärksammat den spridna kognitionen.

Lärande är medierat

Den ryske psykologen och pedagogen Lev Vygotskij införde begreppet medierat och med det menas de verktyg i vid mening och/eller personer som används som stöd eller hjälp i läroprocessen. Redskap eller verktyg i det sociokulturella läroperspektivet betyder de intellektuella och praktiska resurser som vi använder för att förstå vår omvärld och för att handla. Redskapen består av erfarenheter och insikter från tidigare generationer som vi utnyttjar när vi använder redskapen. Kommunikation och interaktion mellan människor är essentiella i dessa processer. Böcker och film är exempel på verktyg som medierar lärandet, ett annat är pennan. Men man ägnar sig i det aktuella perspektivet mer åt samspelet mellan redskapet och den lärande bl.a. vad som händer med lärokulturen när nya redskap införs. För människan är det viktigaste medierande redskapet är språket .

Lärande är deltagande i praxisgemenskap.

Vygotskij menar att lärande sker primärt genom att individer deltar i en praxisgemenskap. I en gemenskap så gynnas lärandet av olika slags kunskaper och erfarenheter, eftersom vi lär genom att ingå i en handlingsgemenskap som handlande människor tillsammans med andra handlande människor.

Språket är grundläggande i läroprocesser

Språk och kommunikation är ett grundläggande villkor för att lärande och tänkande skall vara möjligt. Det sociokulturella perspektivet betonar både språkets kommunikativa roll och dess funktionella roll i samspelet med andra. Språket blir en slags länk mellan kommunikationen med andra individer och tänkandet. Detta leder lätt tanken till "överföringsmetoden" som är djupt förankrad i det västliga sättet att tänka om kommunikation och lärande. Läraren ses som en förmedlare som lär ut och eleven som en mottagare som lär in. Det sociokulturella perspektivet beskriver det som att mening aldrig kan överföras utan uppstår i interaktionen och samspelet och är lika beroende av individerna som deltar t.ex. pedagogen och barnet (Dysthe, 2003).

3.10 Sammanfattning

I den teoretiska anknytningen tog vi upp forskning och teorier om motivation och motivationsprocessen som hjälper oss att besvara vårt syfte samt vilken relevans de får i pedagogiska verksamheter. I denna sammanfattning tar vi upp det allra viktigaste från den teoretiska anknytningen. Vi började med att försöka reda ut begreppet motivation som är ett komplext och svårt begrepp att definiera. Börjesson (2000) menar att motivation är lusten att lära medan Imsen (2000) pratar om att det är det som orsakar aktivitet hos en individ samt det som ger färg och glöd åt våra handlingar. Även Stensmo (2001) är inne på att motivation handlar om aktivitet, det som får oss att röra oss framåt. Motivationen påverkas bl.a. av olika sociala faktorer såsom andras förväntningar, relationer och roller men också av individuella faktorer i egenskap av värderingar, tidigare upplevelser och personlighetsdrag (Jenner, 2004). Man skiljer ofta mellan inre- och yttre motivation. Den inre motivationen är den som bygger på intressen och det skall kännas meningsfullt att göra något. Det är de inre krafterna och behoven som styr den inre motivationen. Den yttre motivationen bygger på yttre belöningar eller ett mål som i sig är ovidkommande för aktiviteten. Motivationen kommer inte inifrån utan från yttre stimuli (Imsen, 2000). Inom prestationsmotivationen skiljer man mellan det autonoma och det sociala prestationsmotivet. Med det autonoma prestationsmotivet menas när tillfredsställelsen ligger i att utföra en handling på ett bra sätt. Det handlar då om en inre källa till självvärdering. Om prestationsmotivet däremot är uppbyggt på yttre belöningar och erkännande från andra handlar det om ett socialt prestationsmotiv. Dessa har likheter med inre- och yttre motivation, skillnaden som vi förstått det ligger i att det autonoma och sociala prestationsmotivet alltid är kopplat till en situation där man skall prestera något, vilket inte alltid är fallet när det handlar om inre- och yttre motivation. I Stensmo (2001) står det att läsa att det finns fyra aspekter som lärare i skolan bör arbeta efter och som påverkar elevers motivation vilka är att stimulera ansträngning och engagemang, stärka undervisningsbetingelser, stödja individer och grupper samt fostran av klassrumsklimat och moral. Om motivationen infinner sig eller utvecklas beror även på den relation som en pedagog har med ett barn, samt vilka förväntningar som ställs på barnet (Jenner, 2004).

4. Metod

4.1 Val av metod

Vi har valt att tillämpa oss av en kvalitativ metod av datainsamling för att uppnå vårt syfte samt besvara våra frågeställningar. Detta val var självklart för oss eftersom vi vill försöka tolka och förstå pedagogerna, då vår undersökning syftar till att beskriva pedagogernas egna uppfattningar om motivation (Patel & Davidsson, 2003). Vi har för avsikt att tolka och förstå de resultat som studien ger, vilket är huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet, inte att generalisera och försöka förutsäga någonting i likhet med kvantitativa studier (Stukát, 2005). Vi har alltså valt att använda oss av kvalitativa intervjuer eftersom vi vill se på motivation ur pedagogernas egna perspektiv (Kvale, 1997). Enligt litteraturen är kvalitativa intervjuer en bra metod eftersom den ger direkt relevans för läraryrket om pedagogers uppfattningar, som i detta fall handlar om motivation (Johansson & Svedner, 2001). Eftersom vi inte är intresserade av att ange frekvenser eller säga vad ett visst antal procent av befolkningen tänker om motivation så valde vi intervjuer framför enkäter (Trost, 2005). Litteraturen menar att det troligen är en fördel om man innan man genomför en kvalitativ intervju har förkunskaper och är förberedd inom det område man skall studera (Patel & Davidsson, 2003). Därav började vi med att läsa om motivation i tidigare forskning innan vi utformade intervjufrågorna. Frågorna har vi sedan försökt att forma på ett sådant sätt att pedagogerna skulle få möjlighet att uttrycka sin syn på vad motivation är för dem och vilken roll som

pedagogerna uppfattar att motivationen har för barns lärande. Informanterna har svarat på ett antal gemensamma frågor för att kunna skapa jämförbarhet mellan informanterna. Intervjuerna karakteriseras av hög grad av standardisering, dvs. vi har under intervjuerna ställt frågorna i samma ordning till alla informanter och intervjuerna har varit ostrukturerade på så vis att svaren har varit öppna, informanterna har själva bestämt strukturen på svaren (Trost, 2005).

Motivation är ett stort begrepp, med detta i åtanke kände vi att vi måste begränsa våra frågor till det som på olika sätt rörde våra frågeställningar. Vi ville ta reda på dels pedagogernas uppfattningar om motivation, dels deras syn på relationen mellan motivation och lärande. Men även hur pedagogerna arbetar med att utveckla barns motivation och om pedagogerna anser att synsättet kring motivation skiljer sig åt i förskolan och i skolan.

4.2 Urval

Urvalet till våra intervjuer av pedagoger verksamma i förskolan gjordes på en tidigare gemensam vfu-placering. Skolan ligger i stadsområde och pedagogerna var för oss okända innan intervjuerna genomfördes. Rektor på skolan gav oss namn och nummer till de pedagoger som ville ställa upp på intervjuerna. Vi fick dock förändra vår grundtanke, att intervju tre förskolepedagoger och tre pedagoger i samma skola. Detta då det endast var tre förskolepedagoger på den aktuella skolan som var beredda på att ställa upp på att bli intervjuade. Vi kontaktade då en pedagog på ytterligare en vfu-skola som ligger på landsbygden.. Pedagogen gjorde en förfrågan bland sina kollegor och slutligen ställde 3 pedagoger, som är verksamma i skolan, upp på att bli intervjuade. Även dessa pedagoger var fram till intervjun okända för oss. Informanterna består således av tre pedagoger som är verksamma i förskolan och tre pedagoger som är verksamma i skolan. Detta urval har vi valt för att vi var intresserade att se på motivationens betydelse i de tidigare åldrarna men också för att vi var intresserade av att se om vi kunde urskilja några olikheter i synsättet på motivationens betydelse mellan pedagoger verksamma i förskolan och i skolan. Anledningen till att vi ville intervju sex pedagoger på samma skola berodde på att vi tror att det kan finnas olika uppfattningar om motivation inte bara mellan skolor utan även pedagoger emellan inom samma skola. Men vi upplever att vårt urval är representativt för vår studie som syftar till att undersöka hur sex pedagoger tänker och känner kring begreppet motivation. Med detta sagt, vill vi understryka att vår undersökning endast rör de sex pedagoger som vi intervjuat. Vårt resultat har inte för avsikt att generalisera pedagoger i allmänhet.

4.3 Etiska överväganden

Informanterna har innan intervjuerna och vid intervjutillfället informerats om att deras deltagande i intervjuerna är helt frivilligt och att de, när än de vill, kan välja att avbryta sin medverkan (Stensmo, 2002). Intervjuerna är konfidentiella dvs. det är bara vi skribenter som vet vilka svar som vi har fått ifrån vilken informant och det är bara vi två som har haft tillgång till de uppgifterna (Patel & Davidsson, 2003). Vi har använt oss av fingerade namn i resultatet, informanterna kan därför inte identifieras av utomstående. Det insamlade materialet, ljudbandsupptagningarna från intervjuerna, förstördes efter transkriberingen för att ytterligare säkerställa informanternas konfidentialitet. Vi har upplyst våra informanter om att de kan kontakta oss om de vill ta del av vår studies slutgiltiga resultat.

4.4 Genomförande

Vi började med att kontakta rektor på den första skolan för att informera om vår studies syfte och vilka pedagoger vi var intresserad av. Rektor tog upp vår förfrågan om att intervjua pedagoger och vår studies syfte på ett morgonmöte med alla pedagoger på skolan. Hon tog kontakt med oss efter en vecka och gav namn och nummer till de tre pedagoger som var verksamma i förskolan som gett sitt samtycke till att delta i intervjuerna. Vi tog kontakt med dessa förskollärare via telefon och bestämde tid och plats för intervjuerna. Eftersom det inte var några lärare som var verksamma i skolan som ville låta sig intervjuas på den aktuella skolan var vi tvungna att finna på andra råd. Vi skickade en förfrågan via mail, där vi informerade om vår studies syfte och vilka pedagoger vi var intresserade av, till en pedagog på den andra skolan som även den har varit en tidigare vfu-placering. Pedagogen informerade sina kolleger om vår studie och återkom till oss via telefon med namn och nummer till de pedagoger som var verksamma i skolan som anmält sitt intresse till henne. Två veckor efter de första tre intervjuerna fick vi möjlighet att intervjua de tre pedagogerna som var verksamma i skolan.

Vi, skribenter, genomförde de sex intervjuerna tillsammans eftersom vi anser att vi är samspelade och att det då kan vara ett stöd att vara två. Är man samspelade blir det enligt Jan Trost (2005) ofta bättre intervjuer som ger större informationsmängd och förståelse än vad en intervju med endast en intervjuare kan ge. Vi gjorde sex enskilda intervjuer som varade mellan 20-40 minuter och på båda skolorna fick vi enskilda rum till vårt förfogande. Vi använde oss av en bandspelare under alla intervjuer, detta för att ytterligare kunna koncentrera oss på informanterna (Trost, 2005)

Vi delade ansvaret på så vis att en hanterade bandspelaren medan den andre koncentrerade sig på intervjun. Vi upplevde det som en även som en trygghet att vara två då vi kunde hjälpas åt att ställa relevanta följdfrågor.

4.5 Bearbetning

Vi transkriberade intervjuerna allt eftersom vi gjorde dem. De tre första intervjuerna var på samma dag så vi skrev ut dem först för att undvika ett tungt arbete med att transkribera alla sex intervjuer efter varandra. De tre sista intervjuerna transkriberade vid ett och samma tillfälle två veckor senare då de tre sista intervjuerna genomförts. Vi skrev ut alla sex bandade intervjuer tillsammans eftersom man enligt litteraturen bör ha samma förfaringssätt när man skriver ut intervjuer annars kan det bli svårt att göra jämförelser mellan de olika intervjuerna (Kvale 1997). När vi transkriberade så återgav vi ordagrant de delar av intervjuerna som var intressanta för vår studie andra delar har vi sammanfattat. Enligt Jan Trost har den här metoden den fördelen att vi tar bort allt ointressant som inte har med studien att göra och kan lättare se det som är intressant (2005). Vi strukturerade sedan om intervjuerna för att det skulle bli lättare att analysera när intervjuerna hade ungefär samma struktur (Trost, 2005). Informanterna svarade ibland på flera frågor i samma svar så detta gjorde vi för att skapa tydlighet i resultatet då vi sorterade alla pedagogernas svar utefter våra frågeställningar för att kunna jämföra och analysera. Vi eftersträvar att presentera resultatet så värderingsfritt som möjligt och presenterar det utefter våra intervjufrågor (se bilaga). I det slutgiltiga resultatet har vi valt att efter varje intervjufråga sammanfatta pedagogernas utsagor samt att ta med sammanfattningar av alla enskilda pedagogers svar för att kunna visa på likheter och skillnader. Vi har även valt att ibland använda oss av citat i de enskilda sammanfattningarna för att förtydliga. En faktor som vi tror underlättade bearbetningen var att vi redan innan intervjuerna funderade kring hur vi skulle redovisa vårt resultat. Vi hade vår resultatredovisning i åtanke under processen.

4.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Med reliabilitet menas tillförlitlighet, i en studie innebär reliabiliteten att en mätning är stabil och inte utsatt för ex. slumpflytelser (Trost, 2005). Begreppet får en annan innebörd i kvalitativa studier eftersom en informant kan vid olika tillfällen ge olika svar på samma fråga, detta skulle vara ett tecken på låg reliabilitet inom kvantitativa studier (Patel & Davidsson, 2003). Enligt litteraturen är begreppen reliabilitet och validitet så sammanflätade att kvalitativa forskare sällan nämner reliabilitet, begreppet validitet får istället en vidare innebörd (Patel & Davidsson, 2003). Validiteten i en kvalitativ studie relaterar inte enbart till datainsamlingen utan genomsyrar samtliga delar i forskningsprocessen (ibid.)

Innan vi gjorde vårt intervjuformulär och genomförde intervjuerna så skaffade vi oss först en teoretisk bakgrund genom att studera en mängd litteratur som berör motivation för att erhålla förkunskaper och förståelse kring begreppet. Enligt litteraturen kan man stärka validiteten, innehållsvaliditeten, genom att studera litteratur som handlar om det som är tänkt att studeras (Patel & Davidsson, 2003). För att ytterligare säkerställa validiteten i vår studie granskade vår handledare våra intervjufrågor innan intervjuerna, detta för att försäkra oss om deras relevans för vår studies syfte. Enligt litteraturen är det bra att någon utomstående kritiskt kan granska intervjufrågorna så att de verkligen undersöker det som var tänkt (Patel & Davidsson, 2003).

Trots att vi med handledarens hjälp försökt undvika ledande frågor kan vi som intervjuare ha påverkat våra informanter med vårt språk och kroppsspråk. Steinar Kvale hävdar att en intervjuares språkliga och kroppsliga reaktioner kan fungera som positiva och negativa förstärkare för informantens svar och på så vis inverka på svaren på andra frågor (1997). Vi har haft detta i åtanke under intervjuerna för att inte påverka informanternas motivation och undvika att de reagerar med någon försvarsattityd.

Med hjälp av bandspelaren har vi kunnat lyssna återupprepade gånger för att försäkra oss om att vi uppfattat informanterna korrekt (Patel & Davidsson, 2003). Men att transkribera betyder att transformera. I utskriften översätter man från ett talspråk som har en uppsättning regler, till ett skriftspråk som har en annan uppsättning regler (Kvale, 1997). Frågan om utskriften är exakt återgivning av det talade ordet eller inte är enligt Christer Stensmo (2002) en reliabilitetsfråga. Vi har tagit fasta på detta och har valt att i utskriften uttrycka oss ordagrant när vi använder oss av citat för att så lite som möjligt påverka utskriften med våra egna tolkningar och därmed höja vår studies tillförlitlighet. Vi transkriberade allt insamlat intervjumaterial tillsammans för att säkerställa enhetligt förfaringsätt. Vi var överens om transkriberingens tillvägagångssätt och syfte vilket gör att man enligt litteraturen kan kringgå problemet att sätta sin egen prägel på materialet (Kvale, 1997). Enhetligt förfaringsätt innebär också att jämförelser mellan intervjuerna blir möjliga (ibid.). Dock inser vi att vid sammanfattning av svar kan vi ha påverkat med egna tolkningar.

Vi har förståelse för att varje kvalitativ forskningsprocess i någon mån är unik och att det i en kvalitativ forskningsprocess kan vara svårt att använda sig av regler och tillvägagångssätt som säkerställer validiteten. Vi upplever trots detta att vår studies trovärdighet stärks då vi haft detta i åtanke under hela vår studies forskningsprocess (Patel & Davidsson, 2003).

Vi är väl medvetna om att vi har ett förhållandevis litet urval men vi tror likt Trost (2005) att ett fåtal väl genomförda intervjuer är mer värt än ett flertal mindre väl genomförda. Det låga antalet begränsar starkt om eller omintetgör möjligheter till generalisering (Stukat, 2005). Vi vill därmed klargöra att vi, i vår studie, inte har för avsikt att generalisera pedagoger i allmänhet. Studien representerar endast de sex pedagoger som vi har träffat och intervjuat.

5. Resultatredovisning

Vi har valt att redovisa resultatet utifrån varje fråga och vad informanterna svarade på dem. Varje intervjufråga inleds med en kort sammanfattning av samtliga informanters svar och sedan följer det mest centrala delarna av svaren vi fick. Vi valde att använda oss av fingerade namn trots risken att läsaren lätt kan associera till andra, detta för att göra språket mer levande och inte så sterilt. Anna, Karin och Linda är förskollärare och Lisa, Hanna och Sofia är lärare.

1. Vad är motivation för dig?

Svaret på vad motivation är för pedagogerna varierade. Några talade om en inre drivkraft som finns hos varje individ, medan andra talade om begreppet motivation som hur man inspirerar barnen och försöker få dem intresserade av någonting. En del likställde motivation med att känna lust och glädje inför att lära sig något nytt och göra ett bra jobb. En pedagog skilde på vad hon kallade "äkta" och "oäkta" motivation. Många talade om begreppet motivation i förhållande till sin yrkesroll och i relation till barnen och inte utifrån vad motivation betydde för dem personligen.

- Anna talar om att motivation handlar om att stimulera och att bli stimulerad, hon säger att det är "en inre drivkraft som finns hos varje människa".
- Karin menar att motivation handlar om att försöka få någon intresserad, "peppad" att vilja någonting men att "peppningen" kan ha olika mål och att det ska vara spännande för att motivationen skall infinna sig.
- Linda säger att motivation är hur man ger barnen inspiration och arbetar med den i vardagen.
- Lisa tycker att det är olika beroende på vilken situation det handlar om men gemensamt är att känna glädje, lust och se nyttan med vad man gör, alltså att man förstår varför man gör något "Jag gör något för att t.ex. få åka till Universeum."
- Hanna säger att motivation inte är något man tänker på utan att det istället är något man bär med sig hela tiden. "Det är motivationen som gör att man går till jobbet." Hon tycker det är viktigt att vara motiverad i sin arbetssituation. Hon likställer begreppet med en inre kraft som finns inne i en hela tiden utan att man är medveten om det.
- Sofia anser att det handlar om att tycka något är kul, att ha en inre energi och att göra ett bra jobb. Sedan skiljer hon på äkta och oäkta motivation: "t.ex. att en elev tycker att något är roligt för att man vill lära sig det eller att man måste göra uppgiften fort för att få ett klistermärke". Det är väl i och för sig kanske äkta det också men det är inte en lika själsbejakande motivation, att få en belöning bara istället för den inre belöningen."

2. Vad är lärande för dig?

Genomgående tyckte alla pedagoger att det var en svår fråga att svara på och tvekade en stund innan svaren kom. Många pedagoger ansåg att lärande handlar om att utvecklas och att möta något nytt. Även denna fråga satte de i relation till barnen, inte vad lärande är för dem utan hur de ser på barnens lärande och vilken betydelse det har för deras yrkesroll. Vissa kringgick frågan och svarade mer på hur man lär sig än vad lärande är.

- Anna tycker det är en svår fråga att svara på men efter en stund svarar hon att lärande är att utvecklas på den nivå man är. För att barn skall lära handlar det om att hon som pedagog måste kunna utmana barnen.
- Karin behöver fundera en stund innan hon svarar och beskriver sedan att lärande handlar om att synliggöra så mycket som möjligt för barnen i deras utveckling, alltså att man lär sig genom att se sin utveckling. Ett sätt att synliggöra detta för eleverna är genom att använda sig av portfolio.
- Linda menar att lärande handlar om att lära sig något man inte kan sen tidigare, att man tar in nya saker.
- Lisa utropar ”Oj, det är det som är hemligheten med jobbet”. Hon tycker att barnen lär sig mest själva hela tiden om det som intresserar dem. Hon poängterar att det viktiga är att ”lärandet är lustfyllt och roligt, men det är ju vi lärare som vet vad barnen bör lära sig.”
- Hanna anser att lärande är en process som börjar i den änden där man står och man lär sig hela tiden på vägen. Hon summerar lärandet som en utveckling.
- Sofia tycker att det kan vara ”allt ifrån tråk traggell tabeller blå till att gå ut och mäta metrar”. Hon berättar att det viktiga är att göra något rent praktiskt och att man kan lära sig i många olika situationer t.ex. genom ett gruppsamtal, lärande är allt som är nytt.

3. Hur ser du på relationen mellan motivation och lärande?

Alla informanter kan slå fast att det finns en relation mellan lärande och motivation. Svaren skiljer sig däremot mellan de informanter som anser att motivation är ett måste för att lära och de som anser att motivation alltid underlättar men inte är ett måste. En lärare tar även upp vikten av att hon själv som pedagog är motiverad för att lyckas motivera sina barn.

- Anna tror absolut att det finns en relation mellan begreppen. Hon tror att alla människor vill utvecklas och att alla har en inre drivkraft som aldrig försvinner, så länge den utmanas.
- Karin anser att om man inte är speciellt intresserad eller motiverad till att göra någonting så kommer man inte så långt. Hon anser att man måste ha både intresse och motivation för att lära sig.
- Linda ser absolut att det finns en relation, är man inte motiverad är det svårt att lära sig. Därför är det viktigt att tänka på hur man lägger upp sitt arbete så att motivationen alltid finns med.
- Lisa tycker också att det finns en relation eftersom om du inte är motiverad så lär du dig inte. Men samtidigt anser hon att man kan lära sig utan att var motiverad också. Detta utan att man egentligen förstår att det är en lärandeprocess. Hon säger att ”det gäller att ’lura’ så att de inte förstår att det är en kunskapsprocess”. Hon menar också att man lär sig hela tiden, när man leker, i samtal och på rasten även när det inte är rena kunskapsämnen och vid dessa tillfällen behövs inte motivation ”eftersom barnen är själva drivkraften istället för läraren”.

- Hanna tror att det är svårt för hennes elever att lära sig om inte hon som pedagog själv är motiverad, barnen lär sig mer om hon är motiverad, att det smittar av sig.
- Sofia talar om att det underlättar för lärandet om man är motiverad, men hon tror inte att det är en nödvändighet, man kan lära ändå. Hon förklarar att man även kan lära sig i en tråkig konfliktsituation då man är arg, ledsen och besviken eller inte alls särskilt motiverad. Hon menar då att man lär sig något omedvetet.

4. Hur vet du att ett barn är motiverat?

Samtliga informanter, förutom Karin, vände på denna fråga och svarade först på hur man vet att ett barn *inte* är motiverat. Gemensamt var att oavsett om barnet var motiverat eller omotiverat så syntes det på kroppsspråket och på hur de agerade. En pedagog svarade att det gick att se på de flesta barn men inte på alla.

- Anna tycker framförallt att det är lättare att se om ett barn inte är motiverat än om det är motiverat eftersom de då visar på ett ointresse. Hon menar att man kan uppleva det som ett ointresse fast det egentligen handlar om att man inte har lyckats motivera och utmana barnet. ”Om ett barn är motiverat kan man se i ögon och i glädjen i att göra, ser den inre glöden, drivkraften, glädjen som följer med när man utvecklas och känner av att man klara något nytt, för man växer i det.”
- Karin menar att man på vissa barn kan se om de är motiverade men inte på alla. Om barnen är motiverade visar det sig i form av ivrighet och att de inte kan stå still, då vill de hela tiden ha mer och mer och mer, något som Karin tycker är kul.
- Linda kan se om ett barn är omotiverat genom att det är uttråkad och inte vill vara med eller sitter och busar med kompisarna istället. Om barnen däremot är motiverade är de inspirerade, ivriga och räcker upp handen.
- Lisa säger att hon framförallt kan se om ett barn inte är motiverat. Om ett barn är väldigt motiverat så märker man det för då är det helt exalterat, men de som inte är motiverade märker man det mest på. Det är de barn som ligger där emellan som är svårare att upptäcka. Hon tycker också att det kan vara svårt att avgöra om det är en motivationsfråga eller om det är en förståelsefråga, det kan vara så att barnet inte har förstått vad det är man skall göra.
- Hanna anser att kontrasten är ganska stor om någon är väldigt omotiverad och tycker att det är jättetråkigt i förhållande till någon som tycker att det är kul och sprudlar och vill fortsätta. Hon menar att ”det syns på kroppsspråket och på hela eleven både om de är motiverade eller inte motiverade”.
- Sofia tycker att det är mycket lättare att se om ett barn inte är motiverat genom att det suckar, vrider sig och säger att det är tråkigt. Ett annat sätt man kan märka det på är om det tar lång tid för ett barn att klara en uppgift som det i vanliga fall borde klara mycket snabbare.

5. Vad tror du gör ett barn motiverat att lära?

Samtliga pedagoger anser att pedagogens roll är viktig för att ett barn skall vara motiverat att lära och även på denna fråga talar de främst om hur de som pedagoger kan underlätta lärandet för ett barn. Flera av dem talar också om vikten av att lägga ribban på rätt höjd, utmaningarna

skall vara på rätt nivå. En pedagog talade om en kunskapsörst som fanns hos barnen och som är oberoende från henne som pedagog.

- Anna tror att barn blir motiverade att lära om pedagogen lyckas utveckla och utmana barnen där dom befinner sig. Det handlar som hon säger om att lägga ribban på rätt nivå, man har skapat en bra utmaning som är stimulerande och lagom svår. Hon menar att det är viktigt att barnen känner att det här kan jag klara. För att lyckas med detta ”hänger det mycket på mig som pedagog, att jag uppmanar genom att säga kom igen nu, det här fixar du”. Anna anser också att barnets lust till att lära handlar om självförtroende och självkänsla, vad barnet tror om sig själv.
- Karin tror att det är viktigt att själv vara en bra förebild och visa på eget intresse för då blir också ofta barnen motiverade att lära. Det är bra om man ”är en medupptäckande med barnen, att man inte lägger allt i fatet för dom, utan säger mer att nu ska vi göra det här, vad spännande, och lägger sig lite på deras nivå”. Karin menar att det handlar om att hitta lagom utmaningar, inte för svåra och inte för lätta.
- Linda säger att det beror på hur man lägger upp det man skall lära dom, hur man introducerar det och vart barnen befinner sig, men även att dom får vara delaktiga, att inte bara hon som pedagog berättar för barnen hur något är utan att dom själva får vara med. Annars tror hon att det finns en risk att barnen blir rastlösa och tappar lusten.
- Lisa menar att det handlar om en kunskapsörst, en omedveten kunskapsörst som alla har inom sig. ”Dom vill komma vidare, barn är nyfikna av naturen i alla fall 99 % av alla barn är nyfikna av naturen, jag har stött på ett undantag men de är få.” Hon vet av erfarenhet att barn tycker att skolan är tråkig ibland men då är det för att det arbetssättet inte passar dom, för hon är övertygad om att alla vill vara duktiga.
- Hanna tror att hon som lärare har en viss del i att barnen skall bli motiverade men samtidigt är det en massa andra saker som barnen bär med sig in i klassrummet som t.ex. hur de mår och det är inget hon som pedagog kan göra något åt.
- Sofia har märkt att barnen ofta blir mer motiverade av ett klistermärke än av en inre belöning eller av en rolig storyline. Men hon kan känna att det är viktigt att få dem mer inre motiverade, hon vet bara inte riktigt hur. Kanske genom ”att göra ett område roligt, att lära genom att blanda in en historia och ge roller, att göra ett område praktiskt”. Hon tror även att belöningen är viktig för motivationen.

6. Vad kan det bero på att ett barn är omotiverat?

Tre pedagoger tog upp att de hade en roll i om ett barn var omotiverat. De andra talade mer om yttre omständigheter som inte de egentligen kunde påverka eller hade någon del i. Här skilde sig också förskollärarnas åsikt åt, en trodde det kunde bero på att barnet ”vuxit ur” förskolan medan den andre ansåg att man inte kunde ”växa ur” förskolan. Den första ansåg att det i dessa fall mer handlade om att barnet inte blivit utmanat på rätt sätt.

- Anna säger att det finns de pedagoger som tror att barn växer ur förskolan, fast det tror inte hon på. ”Det handlar mer om att man inte har utmanat dom barnen tillräckligt. Det blir för enkla utmaningar så att dom blir uttråkade. Motivationen finns ju, deras inre drivkraft försvinner ju inte, det är bara att man som pedagog inte har lyckats hitta rätt utmaningar för dom barnen”. Eller så tror hon att det faktiskt helt enkelt kan vara så att

barnet inte är intresserad eller inte förstått vitsen med att göra en grej och då är det också svårt att vara motiverad just då.

- Karin anser att vissa barn kan bli färdiga med ”dagistiden” och det visar sig då genom ett ointresse. Men det kan också bero på andra saker som att ”dom är okoncentrerade och vill inte, en del barn är helt enkelt svåra att nå”. Det kan vara språkproblem eller annorlunda såna problem också. Det kan också bero på grupstryck, om ett barn säger nej kan flera haka på det”. Karin tycker även att det nu för tiden är det så mycket planerade verksamheter i förskolan så det inte alltid finns utrymme för barnens egna lekar och idéer vilket kan medföra ett ointresse.
- Linda tror att det kan bero på många faktorer om ett barn är omotiverat. Hon säger att ”barnet kan ha en dålig dag och inte sovit på natten eller att det är rörigt på avdelningen eller att barnen inte är intresserade helt enkelt”.
- Lisa menar att det kan bero på att barnet inte förstår vad det är man skall göra eller så tror hon att det kan bero på att barnet inte har fått någon stimulans tidigare och därför inte ser behovet utav det. Hon ger ett exempel: ”Det kan vara t.ex. att mamma eller pappa har sagt att barnet får läsa nattsagan själv när det lärt sig läsa, det barnet vill inte lära sig att läsa”. Oavsett vilken anledningen än är så gäller det att försöka komma fram till varför det inte är motiverat.
- Hanna säger att det syns jättetydligt om ett barns föräldrar ligger i skilsmässa t.ex. vilket i sin tur påverkar motivationen. Då kan det vara ett ämne som barnet brukar tycka är jättekul men som blir tråkigt. Hon tror att det beror på yttre omständigheter, hur barnet mår helt enkelt.
- Sofia tror att det beror på självkänslan, att barnet känner att det här kan jag förmodligen ändå inte klara av och att det är något hon bör arbeta mer med för att stärka. Andra orsaker tror hon kan vara dåliga förkunskaper, grupstryck, gamla vanor, ”de är vana vid att tycka något är tråkigt redan innan de ens vet vad det handlar om”. ”Sen kan det även vara så att man faktiskt tycker vissa uppgifter är tråkiga och då är det inte så mycket att göra åt det, uppgifter som inte passar individen”.

7. Varför tror du att barn upplever olika saker som lustfyllt?

Denna fråga är den första som vi kunde se att förskollärarnas och lärarnas svar skilde sig åt. Alla tre förskollärare talade om att det berodde på barnets hemmiljö och vad de hade med sig i bagaget, alltså det sociala (sociokulturella). Lärarna menade att det mer hade med personliga egenskaper att göra. En likhet är att både pedagoger i förskolan och i skolan talade om mognad.

- Anna säger att man förut ofta pratade om mognad men att det är begrepp som nästan försvunnit idag. Hon tror istället att det handlar om att olika barn har fått olika utmaningar. Detta beror i sin tur på hur hemmiljön ser ut, vad man är van vid och hur man har blivit fostrad.
- Karin tror det kan bero på hur långt man har kommit i utvecklingen, vilken nivå man är på. Men framförallt tror hon att det handlar mycket om vad man har med sig hemifrån, vad barnen är vana vid. ”Men sen är man ju olika som personer med och tycker om olika saker helt enkelt.”

- Linda menar att ”det beror på om dom har stött på det innan och vad dom har med sig i bagaget”. Det är alltid bra med ett igenkännande”. Men även åldern och vilken utvecklingsfas de befinner sig i påverkar tror hon.
- Lisa tror att det beror på intressen, precis som för oss. ”För vissa kan det vara väldigt lustfyllt att få stå framme och prata för klassen, medan det kan vara rena katastrofen för dig och då blir inte arbetet innan särskilt lustfyllt heller och då har man ingen motivation eftersom det är något jobbigt som väntar.” Även Lisa talar om mognad, att det spelar in vad man är mogen för just nu och det kan komma i olika stadier för olika barn.
- Hanna menar att det dels handlar om vad man är benägen till, att man har fallenhet för olika saker, men också på hur man mår. ”Det är många saker som påverkar det, men om jag som pedagog är inspirerande hänger de allra flesta på och det blir inga problem”.
- Sofia tror helt enkelt att det beror på vad som bejakar deras starka egenskaper. ”Det som bejakar mina starka egenskaper tycker jag också är lustfyllt”.

8. Hur anser du att du kan utveckla barns motivation i verksamheten?

Samtliga pedagoger blev tvungna och fundera länge på denna fråga. Förskollärarna talade om att det är lättare att utveckla barnens motivation om man arbetar i åldershomogena grupper eftersom man då kan ställa dem inför lika utmaningar. En annan återkommande aspekt var att göra barnen delaktiga i verksamheten, något som samtliga pedagoger uttryckte på olika sätt.

- Anna menar att hon måste ta tillvara på barnens motivation, det är hennes jobb som professionell. ”Om jag inte gör det så måste jag ju tänka om men det är inte alltid helt lätt för att barn ligger på så många olika stadier. Nu har vi löst det ganska bra, vi jobbar i tvärgrupper med våran grannavdelning i temagrupper. De är då indelade i behovsgrupper, eller det ju mycket åldersrelaterade grupper, men sen är det inte alltid att det stämmer med behoven som finns i gruppen. Det är mycket lättare om de har ställts inför ungefär lika utmaningar, det är betydligt lättare att arbeta med en åldershomogen grupp än en 1-5 årsgrupp”. Anna anser också att barnen har en egen inre drivkraft och att det är den man skall utnyttja och ”pusha” på som pedagog så att de blir mer och mer självständiga.
- Karin ger ett exempel: ”att om barnen har idéer i en samling och vill prova på någonting så gör vi det även om vi planerat något annat”. Frågar hur dom tänker. De flesta är så att man kan få med dom på en samling”. Hon säger också att hon försöker vara lyhörd för barnens önskemål och behov och att hon och hennes kollegor verkligen vill lyssna och utgå från barnen. En annan viktig aspekt anser hon är att barnen får vara delaktiga så mycket som möjligt. Att dom i personalgruppen ger barnen möjligheter att välja. Allt detta blir mycket lättare att genomföra om ”grupperna är indelade efter ålder, men också efter utveckling och de är inte statiska”.
- Linda tycker att det är en svår fråga, men säger efter ett tag att om hon märker att det är någonting som barnen tar till sig väldigt mycket så lägger hon inte bara ner det nästa dag utan försöker bygga vidare på det. När barnen är indelade i åldershomogena grupper tycker hon att det är lättare att se vad barnen är intresserade av. Linda tror också att det är viktigt att göra barnen delaktiga.

- Lisa börjar med att säga ”Det är det som är det svåra i vårt jobb”. Men det gäller att hela tiden försöka vara aktiv med barnen och försöka hinna med att gå runt till alla och pusha dom”. Hon säger också att ett bra knep är att försöka tjuvlyssna lite på barnen under rasten så att man får reda på vad dom är intresserade av, eftersom hon har märkt att det inte alltid är så lätt att säga till fröken vad man tycker är roligt. Hon försöker helt enkelt snappa upp saker i det tysta som hon sedan kan använda sig av i undervisningen.
- Hanna är övertygad om att man kan ta till vara på barns motivation i undervisningen men hon vet inte riktigt hur hon skall göra det. Efter ett tag säger hon att ”det gäller att ge mer tid till alla elever men det är oftast en tidsbrist i skolan”.
- Sofia tror att mycket hänger på en ömsesidig respekt. ”Om jag visar att jag respekterar dem så respekterar dom mig och mina uppgifter oavsett hur de är. Om man inte har det kan man nästan ha hur roliga uppgifter som helst och det blir ändå inte bra”. Hon visar eleverna läroplanens mål och försöker få dem att gå ihop med elevernas.

9. Hur försöker du motivera ett barn?

På denna fråga gav förskollärarna konkreta exempel på hur de har motiverat ett barn. Lärarna pratade mer allmänt kring hur man kunde arbeta utan att ge några direkta exempel på hur de har gjort i en specifik situation.

- Anna ger ett exempel på hur hon i påklädningssituationer uppmanar ett barn att pröva själv, och att hon då börjar med det lilla så att barnet känner att han klarar av det innan hon går vidare med nya utmaningar. ”Utmana lagom så att barnet inte upplever ett misslyckande, viktigt att de får känna att de kan, när de lyckas är det oerhört viktigt att ge dom positiv förstärkning efteråt så att dom känner att dom kan och växer i utmaningen”. Även i andra situationer försöker hon utmana pojken, men hon läser hela tiden av så att det är på hans nivå.
- Karin beskriver ett barn som tyckte allt på förskolan var tråkigt och han var ständigt omotiverad men att de lyckades vända det genom att ge honom olika ansvarsuppgifter och olika utflykter som passade honom. Genom att leta efter hans intressen lyckades dom med uppgiften och till slut längtade pojken efter att få komma till förskolan. Karin tycker att ”det handlar om att lägga krut på det barnet från morgon till kväll och göra honom delaktig i verksamheten”.
- Linda säger att man kanske inte ska göra samma saker varje dag i förskolan. ”Hur jag motiverar ett barn beror på vilket barn det är jag möter, men oftast funkar det genom att göra verksamheten eller uppgiften spännande och att fokus ligger på det jag vill förmedla till barnet”. Med det menar hon att hon ställer frågor till barnen så hon som pedagog kommer dit hon vill men genom barnet.
- Lisa menar att det gäller att hitta ingångsporten till barnet. ”En del barn behöver uppmuntran och belöning för varje grej man gör, när du har gjort det här så får du en guldstjärna eller när du har fått ihop tio gubbar får du välja vad du vill göra. Och så småningom förstå att man kan vinna något på att lära sig saker men att de inte kan se det just då”. Hon försöker ge barnen utmaningar som dom tycker är intressanta för att komma vidare. Lisa tyckte att det är det här som är det svåra att hinna med, men att det som tur är inte är så många barn som är så omotiverade. ”Sen kan det vara olika, ett barn som är jättemotiverat i ett ämne kanske inte är det i ett annat. Det svåra är de som inte har någon

motivation, ork eller lust alls. Det är viktigt att vi som pedagoger vågar visa glädje inför det man skall göra, visa barnen och var barnsligt förtjust själv”.

- Hanna motiverar ett barn genom att ge barnet uppmärksamhet och så försöker hon hitta det som är roligt. ”Jag försöker locka dom in i ämnet genom vad dom är intresserade av eller genom deras erfarenheter”.
- Sofia bygger undervisningen efter läroplanen och inte efter läroboken som hon ofta tycker har ensidiga uppgifter. ”Jag jobbar både med inre och yttre belöningar”. Hon tror även att det är viktigt för barnet att vara medveten om målet för att resultatet skall bli bra och motivationen infinna sig. Barnen i hennes klass får vara med och planera, genomföra och utvärdera sitt arbete vilket hon tror förebygger omotiverade elever. Sofia säger att det gäller att ”möta barnet på dess nivå, utmana lite utan att dränka dem i uppgifter”. Genom att jag förväntar mig saker av dem så lever de upp till dem väldigt mycket”.

10. Anser du att det finns något annat än pedagogen som kan motivera ett barn?

Samtliga informanter anser att det finns en mängd andra saker än pedagogen som kan motivera ett barn. Gemensamt för svaren är att miljön kan vara inspirerande men många svarade även andra barn.

- Anna menar att barn många gånger motiverar varandra, inte bara verbalt utan genom att ett barn gör något så vill de andra barnen också göra det. Detta tror hon ofta sker omedvetet, men att det i vissa fall kan vara medvetet.
- Karin säger att ”Om ett barn tycker att något är kul kan det smitta av sig på andra som inte varit lika engagerade”. Andra saker som kan inspirera tycker hon är leksaker, innemiljön och utomhusmiljön.
- Linda framhäver framförallt materialen, att de skall vara bra och utmanande, men att även skogen de brukar gå till fungerar bra som inspirationskälla.
- Lisa är övertygad om att hela naturen, såsom insekter och växter skapar motivation till att lära.
- Hanna tror framförallt att det är klasskamrater och fritidsintressen som motiverar barnen.
- Sofia tar upp vikten av klassrumsmiljön, barnens hemförhållanden och kompisarnas attityd som viktiga faktorer när det gäller motivationen.

11. Tror du att motivationsarbetet skiljer sig åt i förskolan och skolan?

Alla informanterna tror att motivationsarbetet och synen på motivation ser olika ut i förskolan och i skolan. Förskollärarna tror att det skiljer sig mer åt än lärarna i skolan. Anledningen till att det ser olikt ut tror de allra flesta beror på att förutsättningarna är olika i verksamheterna. Samtliga lärare och en förskollärare tar också upp ålderns betydelse.

- Anna tror att det är en helt annan kultur inne i skolan. Skolan anser hon jobbar mer med korvstoppning. ”Jag tror inte att de har samma ingång när de skall lära ut något. I förskolan tar man alltid reda på vart barnet står när man ska gå in i något nytt, vad de vet och kan om ämnet. I skolan informerar man mer om ämnet oavsett barnens förkunskaper. Detta beror på en kultur, en gammal lärarkultur som håller på att förändras, det blir nog

mindre och mindre korvstoppling och mer om att söka sin egen kunskap, så det är på rätt väg”.

- Karin tycker att det känns som att det är lite mer styrt inne i skolan. Hon anser att man i förskolan har man mycket fler valmöjligheter och frihet och därför kan anpassa sig och utgå mer från barnen och att skolan har lite mer striktare ramar dom måste följa. ”I skolan har barnen en tuffare ålder och det kanske inte är lika lätt att få med dem då”.
- Linda menar att skolan har sina riktlinjer som är lite hårdare än deras läroplan vilket medför att de mer kan utgå från barnen och skapa ett lustfyllt lärande.
- Lisa tror att fördelarna med förskolan är att barnen är yngre och att det då är lättare att ”lura” barnen och få dem motiverade. ”Ju äldre de blir desto mer motivation tappar ju de tyvärr. Att försöka motivera en tonåring är inte det lättaste här i världen, dessutom kan en tonåring argumentera för sig och det kan inte det lilla barnet på samma sätt”.
- Hanna anser att skolan mer handlar om att teoretiskt lära sig någonting än vad förskolan gör och att det därför är mer resultatstyrt i skolan vilket också medför att det är svårare att utgå från varje individ. Med resultatstyrt menar hon att både elever och lärare ”måste få ner något på papper som visar vad barnen kan även fast vi inte sätter betyg”. Även åldern tror hon påverkar, det är lättare med yngre barn.
- Sofia tror att man på förskolan kan ha lite mer tid för varje individ i bemötandet och att man i skolan mer agerar som både jurist, åklagare, försvarare och domare. ”På en förskola kan man diskutera med barnen och komma fram till en lösning ihop fast det tar lite tid om det är en konflikt. Eftersom barnen är lite större i skolan är det lättare att köra med vuxenregler, istället för att tillsammans komma överens. Det är skillnad, i förskolan har du som vuxen kanske fem barn medan du i skolan kanske ha 25 barn. Men jag tror att det finns mycket likheter också”.

6. Diskussion

6.1 Resultatdiskussion

Vi har valt att dela in vår resultatdiskussion efter våra frågeställningar. Detta för det skall vara enkelt och överskådligt för läsaren men även för vår egen skull. Genom att knyta ihop frågeställningarna med litteraturen och resultatet försöker vi att besvara vårt syfte som är att visa på hur pedagoger i förskolan och skolan kan arbeta för att utveckla barns motivation.

Vad är motivation?

Imsen (2000) menar att motivation gärna definieras som det som orsakar aktivitet hos individen och det som håller denna aktivitet vid liv samt ger den mål och mening. Detta stämmer överens med hur en lärare beskriver vad motivation är för henne, något som hon bär med sig och som får henne att vilja gå till jobbet (Hanna, s.15). Motivation består enligt Jenner (2004) av tre samverkande faktorer vilka vi har kunnat urskilja i informanternas svar. Den första aspekten ser på motivation som en inre faktor, det där som sätter igång ett visst beteende eller handlande som man kan kalla drivkraft (Jenner, 2004). Hälften av pedagogerna nämnde att motivation handlade om en inre drivkraft men som man inte alltid behöver vara medveten om. Andra pedagoger pratade mer om motivation i förhållande till ett mål, t.ex. Lisa berättade att barnen ofta drivs framåt om dem kan se att uppgiften har ett tydligt mål. Som exempel på ett mål hon använt sig av gav hon att få åka till Universeum (s.15). Detta

stämmer överens med den andra aspekten av motivation, som just handlar om en målsträvan som skall svara på frågan *för vad* man är motiverad. Barnen är motiverade för att åka till Universeum. En pedagog är inne på den tredje aspekten som Jenner (2004) anser att motivation är, hon kopplar samman den inre drivkraften med ett mål. Dessa mål sätter hon i relation till en motivation som kan vara både ”äkta” och ”oäkta” beroende på belöningens utformning. Äkta på så vis att belöningen är en inre tillfredsställelse och oäkta om den är yttre eller materiell (Sofia, s.15). Till denna aspekt hör även självförtroendet och huruvida målen uppnås eller inte (Jenner, 2004), något som ingen av informanterna berörde. Enligt Stensmo (2001) betecknas motivation som de processer som sätter en människa i rörelse, alltså de krafter som ger en människas beteende energi och riktning. En motivator kan då sägas vara en lärare eller ledare vars arbetsuppgift är att sätta andra människor i rörelse mot bestämda mål. Något som flertalet av pedagogerna tog upp var deras egen roll som just motivator för barnen i verksamheten. Linda säger att motivation är hur man ger barnen inspiration och arbetar med den i vardagen (s.15).

Sofias funderingar kring ”äkta” och ”oäkta” motivation kopplar vi till vad som benämns inre och yttre motivation. Man kan sammanfatta det som att motivationen är inre eller yttre beroende på vad belöningen eller målet med en aktivitet är, precis som Sofia är inne på. Imsen (2000) beskriver det som att barn har behov av att leka och utvecklas, det är då den inre motivationen som driver denna utveckling framåt. Den yttre motivation däremot bygger på yttre belöningar eller ett mål som i sig är ovidkommande för aktiviteten, t.ex. när en elev studerar mycket enbart för att få ett högt betyg eller när man lovar ett barn godis om det gör som man säger. Alltså, det kan antingen vara den inre glädjen man känner när man gör något som är belöningen eller hoppet om framtida yttre belöningar som motiverar människan att utföra en aktivitet (ibid).

Anser verksamma pedagoger att det finns en relationen mellan lärande och motivation?

För att kunna besvara denna frågeställning ansåg vi att det var nödvändigt att reda ut vad pedagogerna anser att lärande är. Litteraturen talar om att lärande är interaktionsprocesser där Olga Dysthe lyfter fram sex centrala aspekter till synen på lärande. Det var inga pedagoger som gav något längre svar på den här frågan och kanske kändes den väldigt stor och svår att förklara. Vi tycker att vi utifrån pedagogernas svar kan se att de i första hand tänker på den individuella kompetensen och att de som Olga Dysthe (2003) talar om inte uppmärksammar den spridna kognitionen. Detta kan bero på frågans utformning. Vi tycker oss kunna utträna spår av den västerländska synen på lärande som litteraturen talar om där kunskap är något som läraren lär ut och eleven lär in. Linda menar att lärande handlar om att lära sig något man inte kan sen tidigare, att man tar in nya saker (s.19).

De verksamma pedagoger som vi intervjuat anser alla att det finns en relation mellan lärande och motivation, men åsikterna skiljer sig från att de två begreppen är beroende av varandra till att man även kan lära utan att vara motiverad. Två pedagoger i skolan menar att man kan lära sig i andra situationer då man inte behöver vara motiverad. Lisa tar upp att man kan lära sig utan att barnen förstår att de lär sig som exempelvis i leken (s. 16). Sofie (s.17) tar också upp andra situationer då man kan lära sig omedvetet. Vi tycker att dessa två pedagoger visar på att de är medvetna om att elever deltar i olika diskurssamhällen och att klassrummet nödvändigtvis inte måste vara den enda, som även litteraturen påpekar (Dysthe, 2003). Vi anar att de flesta av pedagogerna tänkte på en inlärningssituation där de som pedagoger skall försöka lära en elev någonting och är då eleven inte motiverad så lär den sig inget. Detta tycker vi stöder våra tankar om att pedagogerna visar på ett synsätt där pedagogen är den som sitter inne med vad barnen skall lära sig. Vi stödjer våra tankar på ett en av pedagogernas

tidigare kommentarer ”Det är ju vi som vet vad barnen skall lära sig” (Lisa s. 16). Flertalet av pedagogerna tar upp sin egen roll som viktig för att barn skall kunna känna sig motiverade eller inte. Relationen mellan pedagogen och barnet är ännu en gemensam faktor mellan motivation och lärande som vi har kunnat utröna från litteraturen. Olga Dysthe (2003) poängterar att interaktionen med andra individer i lärande miljön är avgörande för vad och hur man lär, som ett exempel på en sådan person nämner hon lärare och klasskamrater. Ingen av pedagogerna nämner någon annan person i barnens omgivning förrän vi frågar rakt ut om det kan finnas något annat som kan motivera ett barn än just pedagogen. Klasskamraterna är något som många pedagoger då nämner som kan fungera motiverande för barnen. Något annat som flera svarar är miljön runt omkring och olika slags material som finns i barnens närhet i verksamheten. Detta visar på att pedagogerna upplever att de artefakter som Lev Vygotskij menar kan fungera som stöd och hjälp i läroprocessen är viktiga för barnens lärande (Dysthe, 2003). Vi tror att sådana inlärningsstilar som fokuserar på det musikaliska, kroppsliga, visuella och språkliga kan vara exempel på artefakter som kan fungera som stöd i läroprocessen. Men detta är det ingen av de intervjuade pedagogerna som nämnder under intervjuerna. Enligt Envall Lundström & Lundgren Granqvist (2003) visar deras studie med varierade undervisning på att eleverna stimuleras och att deras motivation till fortsatt lärande ökar. Christer Stensmo menar att elever måste tilldelas uppmärksamhet och erkännande av att deras ansträngningar är värdefulla, det kan riktas mot enskilda elever men även till grupper (1997). Vi tycker inte att pedagogerna reflekterar över elevernas tidigare erfarenheter som en gemensam punkt för både motivation och lärande men vi kan se att pedagogerna nämner tidigare erfarenheter som viktigt för att barn skall uppleva något som lustfyllt. Linda menar att ”det beror på om dom har stött på det innan och vad dom har med sig i bagaget” (s.22). Vi finner det lite oroväckande att pedagogerna inte i större utsträckning trycker på möjligheterna att barn i en grupp känner till och är bra på olika saker som enligt litteraturen är essentiella för en helhetsförståelse då kunskap är uppdelat och att lärande då måste vara socialt (Dysthe, 2003). Skolan har tidigare tryckt på den individuella kompetensen och inte uppmärksammat den spridna kognitionen (ibid.) Vi kan inte från någon av intervjuerna finna att gruppens gemensamma kunskaper är viktigt för lärandet. Det som pedagogerna uppger är viktigt är just vad eleven själv har med sig i bagaget, inte hur det bagaget kan gynna lärandet. Vi tror att pedagogerna ser mycket till elevernas individuella kompetenser och kanske kan man tolka Lpo 94 som att de individuella kompetenserna skall var i fokus då det står att ”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Utbildningsdepartementet, 1994 s. 9). Vi tror att lärandet i verksamheterna till stor del fortfarande trycker mycket på de individuella kompetenserna och de egna erfarenheterna som väldigt viktiga och att de ännu inte har kommit så långt att de kan se det som Olga Dysthe (2003) beskriver som en väv där lärande ingår.

Hur arbetar verksamma pedagoger för att utveckla barns motivation?

För att kunna utveckla barns motivation upplevde vi det relevant att först ta reda på hur pedagogerna kan utröna om ett barn är motiverat samt vad det kan bero på att ett barn är omotiverat. Ett barn som är omotiverat visar det genom att han/hon är uttråkad och inte vill vara med eller sitter och busar med kompisarna istället (Lisa, s.17). Om ett barn däremot är motiverad kan man se det i ögon och i glädjen att göra något. Det finns då en inre glöd, en drivkraft, glädjen som följer med när man utvecklas och känner av att man klarar något nytt och växer i det (Anna, s.17). Samtliga informanter upplevde det enklare att se på ett barn om han/hon är omotiverat än tvärtom. Detta tror vi beror på att barn som är omotiverade inte gör det pedagogen vill att de skall göra och därför kanske stör verksamheten och pedagogens planering. Pedagogerna ansåg ofta att de hade en betydande och avgörande roll till varför barn blir motiverade att lära, Anna t.ex. tror att barn blir motiverade att lära om pedagogen lyckas

utveckla och utmana barnen där dom befinner sig samt att lägga ribban på rätt nivå. Däremot var det endast tre pedagoger som såg sin roll som avgörande till att barn är omotiverade. Resterande pedagoger upplevde att om ett barn inte var motiverat att lära var orsakerna till det ofta bundet till barnet eller till yttre omständigheter som pedagogerna egentligen inte kunde påverka. En pedagog anger att orsakerna t.ex. kan vara att barnet har en dålig dag, inte sovit på natten eller att det är rörigt på avdelningen, men också att barnen inte är intresserade (Linda, s.19). Vi tolkar det som att pedagogerna har lättare att se sin egen roll i sammanhang som genererar positiva följder än negativa.

Då en pedagog planerar och genomför sin undervisning är det enligt litteraturen (Stensmo, 2001) viktigt att överväga fyra komponenters betydelse för elevernas motivation, lärande och prestationer: Stimulera ansträngning och engagemang, stärka undervisningsbetingelser, stödja individer och grupper samt fostran av klassrumsklimat och moral. Den första komponenten innebär bl.a. att eleverna måste få ta del av utformningen av arbetsplaner och vara delaktiga i diskussioner om målsättningen. Genom elevernas delaktighet blir de medvetna om vad skolan och undervisningen strävar efter och eleverna kan känna ansvar för mål och vägar till målen. Det gäller att försöka få verksamhetens mål att överensstämma med barnens. Skolpersonalen måste uppmuntra elever att medverka i beslutsfattande och ta ansvar för de beslut som fattats. Detta kan vi se att flertalet pedagoger påpekat som viktigt i deras arbete för att få barnen att bli motiverade. Karin säger att hon försöker vara lyhörd för barnens önskemål och behov, hon och hennes kollegor vill verkligen lyssna på och utgå från barnen. Hon anser också att det är viktigt att barnen får vara delaktiga så mycket som möjligt (s.20). Den andra aspekten, som är att stärka undervisningsbetingelser, innebär att pedagogen måste anpassa sin verksamhet till elevernas olika förutsättningar och behov. En förutsättning för gott lärande är regelbunden återkoppling, eleverna måste bli sedda och få bekräftelse på sina prestationer och sitt lärande. Återkoppling kan ges genom att elevens aktuella prestationer och lärande ses i förhållande till tidigare prestationer eller sätts i relation till tidigare uppsatta mål (Stensmo, 2001). Även denna aspekt återfinns vi i pedagogernas tankar. En uttrycker det som att hon måste utmana barnen lagom mycket så att de inte upplever ett misslyckande och att det är viktigt att de får känna att de kan. Hon poängterar att när barnen lyckas är det oerhört viktigt att ge dem positiv förstärkning efteråt så att de verkligen känner att de kan och är duktiga (Anna, s.21).

Att kunna stödja individer och grupper handlar mycket om att utveckla elevernas positiva självbild och självkänsla. Endast en pedagog uttrycker att detta är av vikt att förhålla sig till i hennes arbete (Sofia, s.20). Den fjärde och sista komponenten inbegriper pedagogens roll i form av att vara en god förebild och skapa en positiv och tillåtande miljö i klassrummet (Stensmo, 2001). Karin berättar att det är viktigt att själv vara en bra förebild och visa på eget intresse för då blir också ofta barnen motiverade att lära (s.21). Flera pedagoger berör vikten av både inomhus- och utomhusmiljön samt kamraters påverkan och attityder för att motivationen skall infinna sig.

Att vara medveten om och värdesätta målen med en uppgift eller aktivitet var ännu en faktor som några av pedagogerna ansåg vara viktigt i förhållande till barnens motivationsutveckling, något som stämmer överens med litteraturen och som vi även berört tidigare. Det är viktigt att målen är på rätt nivå och att eleven känner en möjlighet att uppnå de uppställda målen för att motivationen skall infinna sig. Det är pedagogens ansvar att endera sänka målen eller höja målen, alltså fastställa vilka mål som är realistiska. I praktiken kan detta innebära att sätta upp tydliga och konkreta delmål för eleven (Jenner, 2004).

Skiljer sig arbetet och synsättet kring motivation åt i skolan och i förskolan enligt pedagogerna?

Alla pedagoger ansåg att motivationsarbetet såg annorlunda ut i skolan och i förskolan och gav många olika tänkbara förklaringar till detta. Forskning visar att den inre lust och aktivitet som ofta kännetecknar ett barn i förskolan många gånger försvinner när de börjar i skolan. Fokus och drivkraften ändras från den inre lusten till yttre prestationsmål. Barnen försöker inte längre att lära sig för sin egen skull utan blir mer och mer inriktade på själva förmågan att lära och hur denna förmåga bedöms av andra (Pramling Samuelson & Sheridan, 1999). Några av pedagogerna gav också uttryck för detta genom att formulera det som ”Ju äldre de blir desto mer motivation tappar ju de tyvärr” och ”I skolan har barnen en tuffare ålder och det kanske inte är lika lätt att få med dem då” (Lisa & Karin, s.23). En pedagog talade t.o.m. om att hon tror att fördelarna med att arbeta i förskolan är att barnen är yngre och att det då är lättare att ”lura” barnen och få dem motiverade samt att det är svårare med äldre barn eftersom de kan argumentera för sig på ett sätt som det lilla barnet inte kan (Lisa, s.23). Om det nu stämmer att barnen ”tappar” den inre motivationen när de börjar i skolan blir följdfrågan varför detta sker, det kan väl inte bara bero på barnens ålder? En intressant aspekt av det här är den studie som Envall Lundström och Lundgren Grankvist (2003) genomfört, som visar tendenser till att elevernas motivation till lärande ökar med olika inlärningsstilar. När eleverna fick använda sig av bl.a. musik och rörelser så tycktes de alltså bli mer motiverade, detta är någonting som man kanske borde ta i beaktande i skolans värld när man funderar kring varför elevernas inre motivation verkar att avta när de börjar skolan.

Många av pedagogerna nämnde läroplanerna som en tänkbar anledning. Lpo 94 och Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet 1994, 1998) skiljer sig framförallt åt på en punkt, Lpo 94 har både *mål att sträva mot* och *mål att uppnå* i förhållande till eleverna. Lpfö 98 däremot har endast *mål att sträva mot* i förhållande till barnen vilket kan medföra att pressen på pedagogerna att få barnen att prestera något som går att mäta inte är lika stor i förskolan. En annan tänkbar orsak är det som Anna (s.23) var inne på, att det finns olika kulturer i skolan och förskolan. Gamla lärarkulturer som sitter i väggarna och är svåra att förändra. Skolan och förskolan har historiskt sett olika traditioner att förhålla sig till. En annan tänkbar orsak är barngrupperna, deras storlek och att personaltätheten ser olika ut i de båda verksamheterna ” i förskolan har du som vuxen kanske fem barn medan du i skolan kanske har 25 barn” (Sofia, s.24). Ju fler barn du har ansvar för desto svårare blir det att ge varje barn den tid och det engagemang som många gånger behövs för att hålla motivationen vid liv.

6.2 Metoddiskussion

Syftet med vår studie är att visa på hur pedagoger i förskolan och skolan kan arbeta för att utveckla barns motivation. Vårt urval blev inte såsom vi från början hade planerat. Vi tyckte att det hade varit intressant att se om åsikterna på samma skola varierade mellan förskollärarna och lärarna. Då inga lärare på den första skolan ville delta i vår studie var vi tvungna att ändra vårt urval. Dock hade vårt resultat kanske gynnats om vi istället hade koncentrerat studien till antingen enbart pedagoger i förskolan eller pedagoger verksamma i skolan. Nu i efterhand kan vi se att vi borde ha valt samma yrkesgrupp för att kunna se på fler skillnader och att vi då även kunde ha valt att intervjua pedagoger för lite äldre barn. Frågan om lärande kan ha varit lite känslig eftersom alla lärare uttryckte att det var en svår fråga att besvara. Från vissa pedagoger var svaren väldigt fåordiga, vilket kan bero på att vi inte lyckades skapa ett tryggt klimat så att pedagogerna kände att de vågade öppna sig för oss. Det kan ses som en brist i vår intervjuarteknik som kunde förebyggas med mer erfarenhet av att intervjua. Ännu en orsak kan vara oron att bli identifierade i den egna verksamheten om

arbetet läses av kollegor då flera av pedagogerna gav konkreta exempel från verksamheten. Alla på arbetsplatsen var tillfrågade att delta och vet därför att intervjuerna genomförts där.

Det hade varit intressant att genomföra observationer i grupperna där informanterna är verksamma för att se om deras svar stämmer överens med deras arbetssätt. Inte för att vi tror att pedagogerna medvetet har talat osanning men det kan vara svårt att svara utan att ta hänsyn till vad de tror att vi vill höra. Våra frågor kan ha varit ledande, exempel fråga 3 som lyder: Hur ser du på relationen mellan motivation och lärande? Av frågan framgår att vi tror att det finns en relation.

Vi har utifrån vårt urval inte kunnat se att det finns några skillnader mellan förskollärarens och lärarnas motivationsarbete, något vi från början trodde att vi skulle göra. Däremot, precis som vi uppger i resultatet, tror även samtliga pedagoger att det finns en skillnad mellan verksamheterna.

Med vår metod är vi i huvudsak nöjda, däremot skulle resultatet ha blivit mer omfattande om vi hade genomfört observationer som tillägg till intervjuerna. Att intervjua pedagoger som arbetar med äldre barn skulle vi också velat göra om tiden fanns. Anledningen till det är att många pedagoger uppgav åldern som en faktor till minskad motivation hos barnen och det skulle vara intressant att följa upp de tankarna och se om de stämmer överens även med de lärare som arbetar med äldre barn och ungdomar?

Vi tror inte att vi hade kunnat få lika mycket information om vi hade använt oss av enkäter, däremot hade vi kunnat nå ut till fler. Men eftersom vi inte har för avsikt att generalisera anser vi att vårt metodval passade studien bäst.

6.3 Didaktiska reflektioner

Innan vi började läsa och skriva om motivation var våra kunskaper inte alltför omfattande i ämnet, men intresset desto större. Under examensarbetets gång har vi utvecklat mer kunskap om ämnet men framförallt om hur pedagoger i förskolan och skolan kan arbeta för att utveckla barns motivation, vilket också är vårt syfte.

Två viktiga aspekter för att utveckla barns motivation är det pedagogiska mötet mellan pedagogen och barnet samt de förväntningar pedagogen ställer på barnet (Jenner 2004). I våra intervjuer framkom det dock att detta inte var något som pedagogerna var medvetna om. Detta kan bero på många saker, pedagogernas utbildning och intressen eller att de helt enkelt inte kom att tänka på dessa aspekter under den tid som vår intervju tog. De allra flesta pedagoger reflekterade heller inte kring att det finns olika typer av motivation, inre och yttre. Att vara medveten om detta anser vi dock vara av stor vikt när man arbetar med barn eftersom det påverkar vårt bemötande och agerande. Beroende på vilken motivation vi vill utveckla hos barnet ser våra handlingar olika ut. Det bästa är nog att arbeta med både yttre och inre motivation parallellt eftersom vi alla är olika och motiveras på olika sätt. Med hjälp av litteraturen har vi sammanfattat och reflekterat över vad vi anser vara de viktigaste aspekterna som pedagoger bör vara medvetna om för att lyckas utveckla barns motivation. En del återfinns i reflektionerna kring informanternas svar och andra är nya.

Målen- Det är viktigt att målen är på rätt nivå och att eleven känner en möjlighet att uppnå dem. Ansvaret att lägga målen på en lagom nivå ligger på pedagogen. Ett sätt att göra detta på är att sätta upp tydliga och konkreta delmål. Målen bör också vara av värde att uppnå för barnet (Jenner 2004). Det är också viktigt att pedagogens och barnets mål stämmer överens

och att de strävar åt samma håll (Stensmo 2001). Pedagogen skall alltid kunna svara på *varför* man skall göra något. Det svåra med denna aspekt är att pedagogerna står mellan de övergripande mål som staten satt upp och de nationella kunskapsproven, vilket pedagogerna måste följa, oavsett om han/ hon anser att det är de bästa för barnet. Pedagogerna hamnar i kläm mellan barnets situation och de krav som finns på den vilket man som lärare inte kan påverka. Är det kanske så att då verksamheternas mål inte överensstämmer med barnens så uteblir motivationen och i så fall, hur får man dessa att gå ihop?

Mötet/Relationen- Det handlar om att pedagogerna lyckas möta barnet där just han/hon befinner sig, uppgifterna och verksamheten bör vara utformade på ett sådant sätt att de överensstämmer med den utvecklingsnivå som barnet befinner sig på. Barnet kan då lära sig att finna glädje i en situation som är lagom utmanande ur dess synvinkel (Imsen 2000). Kierkegaard beskrev det som följande ”Om jag vill lyckas med att föra en människa mot ett bestämt mål, måste jag först finna henne där hon är och börja just där”. Den relation en pedagog har till ett barn och hur det barnet blir bemött är avgörande för hans/hennes lärande samt motivation. Motivation handlar i mångt och mycket på hur du blir bemött och vilka erfarenheter du har av en situation eller uppgift.

Förväntningar- De förväntningar vi ställer på barnen är av vikt för deras framgång och välmående. Pedagogers positiva och negativa förväntningar påverkar elevernas resultat, beteende och prestationer. Barn med positiva förväntningar på sig är mer aktiva och får mer beröm och betänketid på sig av läraren, de svarar också rätt oftare (Jenner 2004). Pedagoger bör enligt oss alltid ha med sig och komma ihåg att barnen presterar ofta det vi förväntar oss att de ska prestera. Vi måste alltid tro gott om våra barn och aldrig släppa tron på att de kan, pedagoger skall alltid ha hopp om varje barn.

Sammanhang- Försök att skapa sammanhang som skapar motivation. Detta innebär att man som pedagog gör uppgifter som barnen uppfattar som roliga eller att man försöker fånga deras intressen, vilket genererar den inre motivationen (Carlgren & Marton 2001). Om man vill bygga på den yttre motivationen är löften om roliga aktiviteter eller olika föremål ett enkelt sätt.

Uppmuntran- Det är viktigt att barnen får positiv feedback och uppmuntran men fokus skall inte läggas på yttre reaktioner och belöningar såsom beröm, stöd och uppmuntran. Om negativ feedback eller en yttre belöning förs in i en uppgiftssituation som tidigare intresserat ett barn så minskas motivationen (Imsen 2000). Detta är viktigt att vara medveten om som pedagog så att barnen inte bara utför en uppgift eller handling för att få pedagogens godkännande och uppskattning, utan för sin egen skull. För vems skull skall barnet utvecklas och lära, pedagogens eller sin egen?

Motivatör- En pedagog skall ha en roll i form av en motivatör. Detta innebär att de är en förebild för eleverna och är positiv och entusiastisk vilket smittar av sig på eleverna (Stensmo 2001). Tänk om alla pedagoger var lika entusiastiska och engagerade som en fotbollstränare är under en match, undra hur skolan och förskolan då skulle se ut?

Genom att arbeta med ovan beskrivna aspekter anser vi att skolan och förskolan kan och bör ta tillvara på barnens motivation i verksamheten, det är t.o.m. något de måste göra enligt vår tolkning av Lpo 94 och Lpfö 98. Detta grundar vi på bl.a. följande utdrag från läroplanerna som vi även har med i inledningen av detta examensarbete: ”Skolans skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära”

(Utbildningsdepartementet, 1994 s. 16) samt ”Barnens nyfikenhet, företagsamhet och intressen skall uppmuntras och deras vilja och lust att lära skall stimuleras” (Utbildningsdepartementet, 1998 s. 9).

Vi vill avsluta detta examensarbete genom att ha med ett par ord som vi anser beskriver kärnan i vad en pedagog bör vara medveten om för att lyckas utveckla barns motivation och lust till att lära. Följande var nerskrivet på ett ”klotterplank” på en skolgård:

Vad du säger om mig
Det du tror om mig
Sådan du är mot mig
Hur du ser på mig
Vad du gör mot mig
Hur du lyssnar på mig
SÅDAN BLIR JAG!!

(Jenner, 2004 s. 35)

Referenslitteratur

Carle, Jan & Lennart G Svensson (2005). *Att genomföra examensarbete. En instruktion till kursen LAU 350*. Göteborg: Göteborgs universitet, sociologiska institutionen.

Börjesson, Bengt. utbildningsdepartementet (2000:19). *Från dubbla spår till Elevhälsa*. Stockholm: Norstedts AB

Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2002). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundet.

Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Envall Lundström, Lena & Lundgren Grankvist, Ingrid (2003). *Inlärningsstil och motivation- ökar elevers motivation till lärande genom användandet av olika inlärningsstilar?* (pedagogiskt examensarbete 2003:095*ISSN: 1402-1595)Luleå: Luleås Tekniska Universitet

Giota, Joanna (2002). I Pedagogisk forskning i Sverige nr. 7. *Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. En litteraturöversikt*. Stockholm: HLS Förlag.

Imsen, Gun (2000). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.

Jenner, Håkan (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Kalmar: Lenanders grafiska AB

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lilja, Annika (2004). I Didaktisk forskning nr. 4. *Elevers drivkraft ur ett lärarperspektiv*. Jönköping: Didaktisk tidskrift

Patel, Runa & Davidsson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder -att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur

Ronsten, Catherina (red) (2001). *Betydelsefulla lärare. En samling berättelser om lust och tillväxtkraft*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.

Stensmo, Christer (2001). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Stensmo, Christer (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare- en introduktion*. Kunskapsföretaget: Uppsala

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Skolverket, Fritzes förlag.

Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket, Fritzes.

Bilaga

Teman

Vi har delat upp intervjun i olika teman för att tydliggöra vad vi vill ha svar på, men fann det bara nödvändigt att redovisa frågorna på tema 2 och 3 (nedan). Det blev följande teman:

1. Intervjupersonens bakgrund, utbildning och arbetserfarenheter
2. Intervjupersonens uppfattningar och synsätt på nyckelbegreppen i examensarbetet
3. Ta reda på hur intervjupersonen arbetar rent praktiskt, hanterar dessa frågor

Intervjufrågor

- Vad är motivation för dig?
- Vad är lärande för dig?
- Hur ser du på relationen mellan motivation och lärande?
- Hur vet du att ett barn är motiverat?
- Vad tror du gör ett barn motiverat att lära?
- Vad kan det bero på att ett barn är omotiverat?
- Varför tror du att barn upplever olika saker som lustfyllt?
- Hur anser du att du kan utveckla barns motivation i verksamheten?
- Hur försöker du motivera ett barn?
- Anser du att det finns något annat än pedagogen som kan motivera ett barn?
- Tror du att motivationsarbetet skiljer sig åt mellan förskolan och skolan?
- Har du något annat att tilläga som du anser är av vikt för vår studie?