



Institutionen för Pedagogik, didaktik och psykologi

Motivation i klassrummet
En litteraturstudie med fokus på strategier som
ökar elevers motivation

Emily Schieck
December 2009

Examensarbete, 30 högskolepoäng
Didaktik

Lärarprogrammet, 90 hp
Handledare: Jan Grannäs
Examinator: Göran Fransson

Schieck, Emily (2009): *Motivation i klassrummet - En litteraturstudie med fokus på strategier som ökar elevers motivation*. Examensarbete i didaktik. Lärarprogrammet. Institutionen för Pedagogik, didaktik och psykologi. Högskolan i Gävle.

Sammanfattning

Denna litteraturstudie har som syfte att undersöka hur lärare kan påverka sina elevers motivation positivt. Detta sker utifrån tre huvudfrågor som berör det sociala klimatet i klassrummet, kontakten mellan lärare och elev och lärarens entusiasm för det egna ämnet. Eftersom motivation är ett mycket komplext begrepp är inte avsikten att ge allomfattande förklaringar, utan snarare att genom ett granskande av relevant litteratur, i form av vetenskapliga artiklar, nå förslag på konkreta strategier som lärare kan och bör använda sig av i klassrummet för att öka elevernas motivation.

Av studien framgår en skillnad mellan artiklarna vad gäller främst inre och yttre motivation, där inre motivation bör eftersträvas, eftersom den innebär att elever lär sig för utveckla sig själva och sina kunskaper. Ur resultaten framgår att lärare bör sträva efter ett klassrumsklimat som stödjer elevers självständighet, bl.a. genom att lyssna på eleverna och visa dem respekt. Belöningar bör undvikas, men viss forskning hävdar att belöningar som t.ex. beröm och positiv feedback ökar elevers inre motivation. Exempel på andra konkreta förslag som ökar elevers inre motivation är att skapa en nära kontakt till eleven: när elever känner att deras lärare bryr sig om dem ökar deras inre motivation. Även lärares entusiasm för det egna ämnet har visat sig vara en av de starkast bidragande faktorerna för att, åtminstone tillfälligt, öka elevers inre motivation.

Nyckelord: *elev, klassrum, konkreta strategier, lärare, motivation*

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	1
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	2
DISPOSITION	2
BAKGRUND	3
Själv-beslutsamhetsteori, inre och yttre motivation	3
Attributioner och självförmåga	4
Mål och självständighet	5
Begreppets komplexitet	5
2. METOD	7
VAL AV METOD	7
URVAL AV UNDERSÖKNINGSMATERIAL	7
UTFÖRANDE	9
AVGRÄNSNINGAR	9
3. RESULTAT.....	11
KLASSRUMMETS SOCIALA MILJÖ.....	11
Översikt: kontrollerande och stödjande klassrumsklimat.....	11
Kontrollerande klassrumsklimat.....	12
Stödjande klassrumsklimat.....	13
Betydelsen av lärarens språkbruk.....	15
Känslan av samhörighet.....	15
Målstrukturer	16
Sammanfattning.....	17
PERSONLIG KONTAKT MELLAN LÄRARE OCH ELEV.....	17
Varför kontakten mellan lärare och elev är viktig.....	18
Förhållandet till lärare jämfört med förhållandet till föräldrar	20
Konkreta åtgärder för att skapa en personlig kontakt.....	21
Sammanfattning.....	21
LÄRARENS ENTUSIASM FÖR DET EGNA ÄMNET	21
Sammanfattning.....	22
4. DISKUSSION.....	23
RESULTATDISKUSSION	23
Prov och belöningar	23
Målstrukturer	24
Lärarens entusiasm	25
Kontakten mellan lärare och elev	25
Hur lärare praktiskt kan öka elevers inre motivation.....	26
METODDISKUSSION	27
FORTSATT FORSKNING.....	28
SLUTORD	28
REFERENSER	30

1. Inledning

När läraren kom in i klassrummet och hälsade på sina elever satt de redan vid sina bänkar, förväntansfulla som vanligt på vad de skulle få lära sig under dagens lektion. Det var en tidig måndagsmorgon och läraren kunde riktigt känna hur ivriga de var över att få sätta igång med grammatikövningen i tyska som han hade utlovat på fredagen innan.

Ett sådant här scenario känns kanske inte igen av alla lärare: elever som är konstant och genuint intresserade av det som lärare vill ta upp i sin undervisning, både det som erfarna lärare uppfattar som viktigt och det som bör behandlas enligt styrdokumentet. Faktum är att elevers motivation är något av det mest komplexa som lärare måste handskas med i klassrummet, och det är något som lärare själva hävdar att de har mest problem med i sin undervisning (Ames 1990; Giota 2006).

I början av 1900-talet började motivationsbegreppet förknippas med psykologi och pedagogik, istället för att som tidigare ha handlat om filosofi (Jenner 2004). I samma veva började ett resonemang kring begreppet drift att föras, där målet var att tillfredställa driften, t.ex. att äta för att stilla hungern. Tidig motivationsforskning, bl.a. Hull runt 1940-talet, hävdade att beteende utgörs av lika delar drivkraft (motivation) och vana (Galloway, Rogers, Armstrong, Leo & Jackson 2004). I skolsituationer mättes drivkraften genom att avgöra hur lång tid en elev arbetade med en uppgift. Bra elever har en stark drivkraft och svarar därför på lärares motivationsstrategier. Elever som däremot har en svag drivkraft kan inte bli påverkade ens av de bästa lärare (Galloway et al 2004). Till skillnad mot Hulls drivkraftsteori menar Ames (1990) att det inte är tiden som eleven tillbringar med en uppgift som är intressant, utan vilken kvalitet den tiden har. Järvelä (2001) talar om 1960- och 1970-talens motivationsforskning, som betraktade kognitiva processer och motivation som två motpoler vad gäller inläring. Idag verkar man ha kommit överens om att motivation är ett så pass svårbestämt begrepp, att man försöker förklara olika inriktningar genom att använda sig av olika samband och begrepp, istället för att försöka ge en allomfattande förklaring.

Sedan ungefär ett århundrade tillbaka har lärares motivationsstrategier gått ut på att påverka eleverna med yttre medel, som belöningar eller straff (Sullo 2007). I USA är detta fortfarande en mycket vanlig metod, men den blir förkastad av forskare inom ämnet. Sullo menar vidare att genom att utdela belöningar för önskat beteende skickar lärare en tydlig signal, nämligen att om det inte vore för belöningarna skulle det som eleverna lär sig inte vara värt mödan. Samtidigt som detta examensarbete skrivs visar spansk TV¹ ett program där ett antal tonåringar bor på ett internat under fyra veckor för att följa 1963 års undervisningsmetoder. Syftet är att se om Franco-tidens disciplinmetoder, med straff och belöningar, kan få dagens ungdomar att visa större respekt för auktoriteter, dvs. lärare. Efter det sista avsnittet kan fastställas att de reaktioner och beteenden som eleverna visat nog inte är det auktoriteterna strävat efter. Visserligen var eleverna så rädda för straff (t.ex. utebliven middag, förnedrande behandling som att stå skamvrå) att de gjorde som de blev tillsagda i lärarnas närvaro. Men bakom lärarnas ryggar eller i deras frånvaro blev det tydligt att ett belönings- och straffsystem

¹ Programmet sänds av kanalen Antena 3 (för närmare information, besök http://www.antena3.com/PortalA3com/Curso-del-63/programa/P_7570501, hämtat 2009-12-08).

inte fungerar i det långa loppet. Eleverna visade ett rebelliskt uppförande genom att kasta böcker, hänga tavlor upp och ner och stjäla mat från skafferiet. Ett sådant beteende är en förståelig följd av en brist på respekt och tillit från lärarnas sida. Eftersom belöningar och straff inte fungerar som motivationsstrategier i klassrummet, ska denna studie tjäna till att undersöka hur man som lärare kan öka elevers motivation.

Denna litteraturstudie önskar belysa ämnet motivation i klassrummet genom att jämföra olika aspekter av studentmotivation i relevant litteratur och forskning. Motivation som ämne är, på grund av sin komplexitet, svårt eller till och med omöjligt att beskriva allomfattande, vilket alla psykologiska företeelser är. Men det är inte heller avsikten med detta arbete. Denna studie fokuserar på att undersöka hur motivation fungerar på det konkreta planet i klassrummet. På lärarprogrammet återkommer ämnet motivation i klassrummet i kurslitteraturen, fastän i mycket begränsad omfattning (se t.ex. Harmer 2001). Avsikten med detta arbete är att försöka komma fram till praktiska tips och förslag som lärare kan och bör använda sig av i sin undervisning för att öka elevernas motivation. I denna process kommer inblicken i relevant litteratur förhoppningsvis att leda till en ökad begreppsförståelse.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att kartlägga konkreta strategier som forskning visar att lärare kan använda sig av för att så effektivt som möjligt kunna motivera sina elever till att vilja utveckla sina kunskaper och nå framgång i sina studier. Övergripande fokus ligger på följande tre frågor:

- 1) Hur påverkar klassrummets sociala miljö elevers motivation?
- 2) Vilken betydelse har den personliga kontakten mellan lärare och elev för elevens motivation?
- 3) Har lärarens entusiasm för det egna ämnet någon betydelse för elevers motivation?

Inom var och en av dessa frågor kommer konkreta motivationsstrategier, såsom de beskrivs i olika studier, att undersökas. Detta innebär t.ex. att påverkan av klassrummets sociala miljö kommer att jämföras mellan de olika studierna, och konkreta förslag på hur man som lärare kan ändra eller förbättra den sociala miljön i klassrummet kommer att undersökas.

Studien tar även hänsyn till under vilka förutsättningar forskarna har kommit fram till sina resultat. Detta har stor betydelse för studiernas tillförlitlighet. En stor mängd forskning inom klassrumsmotivation har utförts utanför genuina klassrumsförhållanden, under vad som snarare kan betraktas som laboratorieliknande omständigheter (Urdan & Schoenfelder 2006; Ames & Archer 1988). För att kunna avgöra studiernas validitet i detta hänseende bör tas i beaktande om de utförts i riktiga klassrum under genuina lektioner, eller om så inte varit fallet.

Disposition

Inledningsvis kommer studiens syfte och dess frågeställningar att beskrivas. Sedan redogörs för bakgrunden till undersökningen, med begrepp som ofta förekommer inom

motivationsforskningen. Efter bakgrunden redovisas de metoder som använts i undersökningen och hur studien har utförts. I metodavsnittet beskrivs även avgränsningar som gjorts före och under studiens gång. Resultaten redovisas i samma följd som de tre undersökningsfrågorna presenteras i inledningen. Varje del av resultaten kommer att innehålla en kort sammanfattning om vad som sagts i det stycket. I diskussionen analyseras resultaten och diskuteras utifrån olika perspektiv som kommer att presenteras närmare i det aktuella avsnittet. Avslutningsvis följer tankar om det egna arbetet och framtida forskning.

Bakgrund

Som framkommer i forskning kring motivation, är detta ett mycket komplicerat begrepp med många olika aspekter (Ames 1990; Linnenbrink & Pintrich 2002; Jenner 2004). Det går inte att avgränsa en slags motivation från en annan, dels på grund av att olika former av motivation beror av varandra, men även för att motivation är bunden till kontext, dvs. yttrar sig olika för olika människor beroende på situationen (Linnenbrink & Pintrich 2002). Detta innebär att även litteraturen som ligger till grund för denna studie ofta överlappar varandra vad gäller olika forskningsinriktningar. Många gånger används ett och samma begrepp, men olika forskare hävdar att det hör ihop med olika begrepp, eller att det bör tillämpas praktiskt på olika sätt. Detta är även fallet i skolans praktiska värld: hur många vetenskapliga undersökningar som än görs kommer lärare behöva anpassa sig i varje klassrum för att kunna motivera just de eleverna.

Enligt Nationalencyklopedin definieras motivation som ”de faktorer hos individen som väcker, formar och riktar beteendet mot olika mål” (Nationalencyklopedin). När det gäller motivation i undervisningssammanhang finns det däremot en rad olika definitioner. Jenner (2004) menar att på grund av det stora antal forskningsgrenar som finns inom begreppet motivation, kan man inte nöja sig med enbart en definition. Vissa av dessa olika grenar kommer att återfinnas i denna studie, varför en begreppsförklaring blir aktuell. Nedan följer en inblick i några av de mest frekventa begreppen och inriktningarna inom motivationsforskningen.

Själv-beslutsamhetsteori, inre och yttre motivation

Grundläggande för all motivation i klassrummet är den så kallade *self-determination theory* (SDT), vilket betyder själv-beslutsamhetsteorin. Niemiec och Ryan säger att

Self-determination theory (STD) assumes that inherent in human nature is the propensity to be curious about one’s environment and interested in learning and developing one’s knowledge. (Niemiec & Ryan 2009:133)

Detta vill säga att det ligger i människans natur att vara nyfiken på sin omgivning och att ha ett inneboende intresse för att lära och utveckla sina kunskaper. Forskning inom SDT undersöker kvaliteten av motivation, alltså vilken slags motivation som ligger till grund för inläring (Vansteenkiste, Lens & Deci 2006).

Inom SDT återfinns två begrepp, *intrinsic* och *extrinsic* motivation. Motivation som är *intrinsic*, dvs. inre, upplevs när man är

engaging purposefully in curricular activities by adopting their goals and thus trying to learn the concepts or master the skills that they were designed to develop. (Brophy 2008:133)

Det är alltså själva lärandet som är motivationen, att känna en meningsfullhet i att anskaffa sig färdigheter för sakens skull. Inre motivation utgör grunden för att lära (Vansteenkiste et al 2006). När det däremot gäller *extrinsic*, dvs. yttre, motivation handlar det om ett beteende som drivs av tanken att uppnå något slags resultat eller få en belöning som inte enbart lärandet i sig kan ge (Vansteenkiste et al). En sådan belöning kan vara t.ex. betyg eller popularitet bland klasskamrater. Inre motivation har visat sig leda till större kreativitet, flexibilitet och spontanitet, medan yttre motivation leder till låg självkänsla och ångestkänslor (Cameron & Pierce 1994). Fortsättningsvis i denna studie kommer uttrycken inre motivation och yttre motivation att användas för *intrinsic* respektive *extrinsic* motivation (Giota 2006).

Att känna att det man lär sig är meningsfullt och att man kan relatera till undervisningsmaterialet har visat sig vara en viktig aspekt inom motivationsforskning. Om elever kan känna att det finns en mening med det de lär sig och att kunskaperna kan vara användbara i framtiden har stor betydelse för deras aktuella motivation inom ämnet (Walker & Greene 2009). Även de elever som är omotiverade i ett specifikt ämne har visat sig nyfikna och intresserade när de insett att undervisningen varit relevant för deras aktuella liv (Pickens & Eick 2009; Reeve 2006).

Linnenbrink & Pintrich (2002) tar upp de så kallade *catch and hold*-faktorerna, vilka innebär att elevers intresse först bör fångas (*catch*), för att sedan bibehållas (*hold*). Att bibehålla elevers intresse är viktigt eftersom ett genuint intresse kan förbättra elevers prestationer.

Attributioner och självförmåga

Två begrepp som ständigt dyker upp i sammanhang kring motivation är *attributions* (attributioner) och *self-efficacy* (självförmåga). Attributioner är de faktorer som spelat in när en elev upplevt antingen en framgång eller en motgång. Alla attributioner kan delas in i tre kategorier; stabilitet, befintlighet och kontrollerbarhet. Varje motgång eller framgång analyseras i relation till dessa tre kategorier, dvs. om den var stabil eller inte, om den berodde på inre eller yttre faktorer, och om eleven kunde kontrollera faktorn eller inte (Linnenbrink & Pintrich 2002). Exempel på attributioner är den egna förmågan eller lärarens utformande av ett prov.

Attributioner är ett steg i ledet av elevens tro på sin egen förmåga, *self-efficacy*. Denna självförmåga är, precis som motivation i allmänhet, bunden till specifika situationer eller uppgifter (Linnenbrink & Pintrich 2002). Tron på självförmågan är alltså inte ett allmänt självförtroende, utan beror på elevens faktiska förmåga under givna förhållanden (Walker & Greene 2009). Elevers val av uppgifter och vilja att försöka utföra dessa uppgifter är beroende av tron på den egna förmågan (Ames 1990). Elever som kommer till skolan med stark tro på den egna förmågan tenderar att anta utmanande uppgifter och lär sig på sätt som bekräftar självförmågan, vilket i sin tur leder till en ytterligare ökad tro på självförmågan. Precis tvärtom gäller för elever med svag tro på självförmågan. De undviker istället utmaningar och besitter inte samma engagemang för att försöka lösa uppgifter. Detta får som utgång att dessa

elever får sin negativa självbild bekräftad, och tron på den egna självförmågan minskar (Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann 2008).

Mål och självständighet

En viktig aspekt inom motivationsforskning i undervisningssammanhang är elevers mål, som är deras anledningar till att lära (Ames 1990). Olika studier fokuserar på olika typer av mål, och Ames och Archer (1988) nämner flera områden inom begreppet mål. Dessa sammanfattas som *mastery goals* (lärandemål) och *performance goals* (prestationsmål) (Giota 2006). Lärandemål innebär att målet är att bemästra färdigheter och att besitta kunskap. Denna teori utgår från att lärandet i sig värdesätts. När det däremot handlar om prestationsmål är det själva förmågan som värdesätts, och det är snarare resultatet, än lärandeprocessen, som är det viktiga (Ames & Archer 1988).

Begreppet mål kan kopplas samman med typ av motivation, dvs. antingen inre motivation eller yttre motivation. Vansteenkiste et al (2006) använder sig av uttrycken *intrinsic* mål och *extrinsic* mål. Precis som själva motivationen beror kategoriseringen av målen på vad dessa innebär. Innebär målen t.ex. att skapa en egen förståelse för det som lärs eller att utveckla sig personligen betecknas de som *intrinsic*, dvs. inre. Handlar målen däremot om att t.ex. leva upp till lärares krav eller visa sig smartare än klasskamrater räknas de som *extrinsic* mål, dvs. yttre mål (Giota 2006; Vansteenkiste et al 2006).

Harmer (2008) tar upp långsiktiga och kortsiktiga mål. Han menar att även om en elev drivs av ett inre mål, t.ex. att lära sig ett språk, så kan detta mål ibland verka ligga för långt borta. Då är det viktigt att läraren hjälper till och sätter upp kortsiktiga mål, och ser till att eleven kan nå dessa på vägen mot det långsiktiga målet.

Ytterligare en aspekt gällande motivation i klassrummet rör det sociala klimatet och huruvida elevers självständighet bejakas eller om läraren verkar kontrollerande (Vansteenkiste et al 2006); Niemiec & Ryan 2009; Bernaus & Gardner 2008). *Autonomous*, eller självständig, motivation innebär att elever upplever att de har valmöjligheter och lärandet grundar sig således i den egna viljan. Ett kontrollerande klassrumsklimat, däremot, är närmast synonymt med press och tvång (Vansteenkiste et al 2006).

Begreppets komplexitet

Som nämnts tidigare är motivation ett komplext begrepp, och här ges några olika exempel på varför så är fallet.

När det gäller forskning inom motivation i klassrummet har undersökningarna många gånger utförts under laboratorieliknande förutsättningar (Urduan & Schoenfelder 2006; Ames & Archer 1988). Det har inte ens alla gånger varit fråga om ”riktiga” elever och lärare, utan slumpmässigt utvalda personer har utsatts för inlärningsliknande situationer, men utan alla de faktorer som finns i ett klassrum som påverkar motivationen (Urduan & Schoenfelder 2006). Ett specifikt exempel på detta ger Bernaus & Gardner (2008), som menar att många studier som undersöker lärarens beteende beror enbart på elevers uppfattningar om läraren, men att man har underlåtit att undersöka lärarens faktiska beteende, genom t.ex. observationer.

Ett annat problem med motivation är lärarens begränsade möjligheter att fullt ut gå in i sin roll som motivationsskapare. Fastän lärare önskar skapa ett klassrumsklimat som ger elever känslan av tillhörighet, att de blir uppmuntrade av läraren och har en hög grad av självständighet, kan detta ibland vara lättare sagt än gjort. Även om en lärare har stort inflytande över klassrummet kan inte klassrummet ses om en ö med sina egna regler och lagar. Det är fortfarande en del av skolan, och alltså av hela samhället, som i sin tur har regler och förordningar. Tillsammans med sina egna och elevernas mål ska även styrdokumentet följas, vilka inte alltid lämnar så stor frihet över till läraren. Niemiec & Ryan (2009) hänvisar till flera studier som utförts i olika länder och som alla pekar på samma resultat. De lärare som upplevt att de blivit kontrollerade uppifrån, av överordnade eller av styrdokument, har själva visat sig vara mer kontrollerande gentemot sina elever. Ju mer de kände att höga prestationer krävdes, desto mindre självständigt lät de sina elever arbeta (Niemiec & Ryan 2009).

2. Metod

I detta avsnitt kommer tillvägagångssättet att beskrivas för urvalet av undersökningsmaterial. Här presenteras varför en litteraturstudie har valts som metod, vilken metod som har använts vid insamlandet av resultat, dvs. hur själva undersökningen gått till, och hur resultaten har systematiserats. Här presenteras även de avgränsningar som har gjorts inför och under arbetets gång.

Val av metod

Det finns en mängd forskning inom ämnet motivation i klassrummet, vilket uppenbarar sig som ett av de största problemen i skolan. Med den kontinuerliga forskningen som bedrivs inom ämnet finns grund att anta att en litteraturstudie kan ge en mycket bred bild av de undervisningsstrategier som används av lärare, och som anses vara effektiva för att öka elevens motivation.

Jag har valt att göra en litteraturstudie för att på så sätt ge en större inblick i området motivation i klassrummet. För att välja ut en specifik metod innan undersökningen påbörjas krävs en viss förhandskunskap inom ämnet (Titscher, Meyer, Wodak & Vetter 2000), vilket i detta fall har resulterat i att jag har utformat ett eget tillvägagångssätt under tiden som undersökningen har utförts. Innan undersökningen påbörjades utgick jag från två huvudsyften. Dels ville jag öka min förståelse för ämnet motivation i klassrummet, och dels undersöka hur forskningen kring ämnet ser ut. Titscher et al nämner tre undersökningssyften inom en litteraturstudie; (1) att undersöka och hitta förklaringar till de fakta som ska undersökas, (2) att testa teoretiska hypoteser och concept, eller (3) att hitta beskrivningar av specifika ämnesområden. Detta innebär att syftet för min undersökning har blivit en blandning av två av de tre undersökningssyften som Titscher et al nämner: att undersöka och hitta förklaringar, vilket ofta sker genom tolkningar, och att hitta beskrivningar av specifika ämnesområden, vilket ofta har som syfte att undersöka beteenden i sociala omgivningar.

Krippendorff (2004) menar att en innehållsanalys, vilket denna studie är, kan betraktas som en vetenskaplig undersökningsmetod ur flera hänseenden. En innehållsanalys kan öka forskarens förståelse för ett fenomen, den kan ge nya insikter och den kan föreslå praktiska åtgärder. En viktig förutsättning för en innehållsanalys, eller litteraturstudie, är att samma resultat ska kunna återskapas av andra forskare. Precis som med vilken forskningsmetod som helst ska resultaten ur en innehållsanalys vara pålitliga och kunna utstå noggrann granskning (Krippendorff 2004). Detta kan åstadkommas bl.a. genom att personen som genomför undersökningar kan distansera sig, vilket blir viktigare ju mer involverad man blir i sitt arbete (Titscher et al 2000).

Urval av undersökningsmaterial

I denna studie analyseras tolv olika artiklar. Alla artiklar behandlar inte alla tre utgångsfrågorna, men flera av texterna överlappar de olika aspekterna. På så sätt har t.ex. nio texter använts till en av frågorna, men till en annan av frågorna har endast två av texterna

använts. Urvalet av texterna har främst skett genom sökningar på databasen ERIC. Därifrån har dock artiklarna oftast kunnat nås via länkar till t.ex. JSTOR, Academic Search Elite och Sage Publications. En text fanns endast som HTML på EBSCOhost. Eftersom inga träffar vare sig på svenska eller på tyska kunde hittas på ERIC, har undersökningsmaterialet blivit begränsat till engelska artiklar. Nio av studierna är gjorda i USA, medan en är ett samarbete mellan Belgien och USA, en studie är gjord i Australien och en är från Nederländerna. Vissa av artiklarna kan betraktas som rent utbildningspsykologiska, vilket jag grundar på de tidskrifter som de har publicerats i. Detta kan resultera i studier som fokuserar på psykologi och inte tar realistiska utbildningssituationer i beaktande. Fyra av de tolv undersökta artiklarna har publicerats i tidskrifter som *Journal of School Psychology* och *Educational Psychologist*.

De sökord som har använts i ERIC är *motivation, student motivation, student techniques, learning motivation, learning strategies, classroom environment, teacher student relationships* och *teacher enthusiasm*. Dessa sökord har även kombinerats för att få ett så stort antal träffar som möjligt. Fastän antalet träffar ofta var stort, framför allt vid mer generella sökningar, som t.ex. *student motivation*, kunde efter närmare granskning endast ett begränsat antal artiklar användas. Vid varje sökning gick jag igenom träfflistan och läste abstractet till de olika artiklarna, för att på så sätt bedöma relevansen för denna studie. Här utgick jag ifrån mina tre undersökningsfrågor. De artiklar som p.g.a. abstractet inte bedömdes vara relevanta för undersökningen uteslöts.

Det bör även nämnas att inte alla artiklar innehåller egna undersökningar. Sex av artiklarna presenterar resultat från egna undersökningar, och sex av artiklarna är snarare beskrivningar av tidigare litteratur, men innehåller författarnas egna åsikter och ståndpunkter. Dessa artiklar har inkluderats i undersökningen, eftersom jag ändå har bedömt att de tillför ny och unik information inom de tre frågorna i frågeställningen, eller för att relevanta artiklar som innehållit en undersökande studie inte har kunnat hittas för den specifika undersökningsfrågan. Av de sex artiklar som innehåller egna undersökningar bedöms alla vara utförda under genuina klassrumsförhållanden. Detta innebär att såväl observationer som intervjuer har gjorts, men även frågeformulär har använts för insamlandet av data. En av artiklarna innehåller två parallella undersökningar, där den första har utförts under vad som kan betraktas som "laboratorieliknande" förhållanden.² I tabell 1 presenteras författarna till de artiklar som har använts för fråga ett, två, respektive tre. Ett plus- eller minustecken före varje namn anger om artikeln innehåller en egen undersökning eller inte, där plus innebär att så är fallet och minus betyder att artikeln inte utgår från en egen undersökning.

² En iscensatt intervju genomfördes, där testpersonerna var omedvetna om det egentliga motivet, för att sedan ovetande bli observerade.

Tabell 1. Indelning av undersökta artiklar efter författare.

Fråga 1	Fråga 2	Fråga 3
+ Ames & Archer (1988) - Brophy (2008) - Levering (2000) - Niemiec & Ryan (2009) + Pickens & Eick (2009) - Reeve (2006) - Urdan & Schoenfelder (2006) - Vansteenkiste et al (2006) + Walker & Greene (2009)	+ Johnson (2008) - Levering (2000) + Murray (2009) - Niemiec & Ryan (2009) - Reeve (2006) - Urdan & Schoenfelder (2006) + Walker & Greene (2009)	+ Patrick et al (2000) + Pickens & Eick (2009)

Utförande

När de tolv artiklarna hade valts ut lästes de noggrant igenom, och relevanta fraser och stycken markerades (Ryan & Bernard 2000). Därefter lästes de markerade styckena igenom än en gång, för att bekräfta deras relevans. Samtidigt kategoriserade jag de markerade styckena i tre olika grupper, beroende på om de tillhörde fråga 1), 2) eller 3) (Ryan & Bernard 2000). Vissa stycken kunde redan från början betraktas som tillhörande flera grupper, vilket tas i beaktande i diskussionen av resultaten. Denna procedur upprepades flera gånger för att säkerställa att de markerade textstyckena verkligen var relevanta och för att bekräfta att ingen del som kan betraktas som resultat hade uteslutits. Fastän jag har utgått från att låta texterna tala för sig själva och på så sätt avgöra deras relevans, måste denna kategorisering betraktas som subjektiv, eftersom det är min tolkning av texterna som avgör vad som är relevant och vad som bör uteslutas.

Vissa begrepp används som synonymer till motivation, t.ex. engagemang/engagerade elever, intresse/intresserade elever.

Avgränsningar

Motivation är ett mycket brett begrepp och det finns många infallsvinklar som kan undersökas, även när det endast gäller motivation i klassrummet. Detta innebär att vissa avgränsningar har gjorts, för att kunna koncentrera arbetet på de tre undersökande frågorna.

En mycket intressant aspekt som Giota (2006) tar upp är könsaspekten inom motivationsforskning i skolan, dvs. hur lärare använder sig av olika strategier för att motivera flickor respektive pojkar. Men eftersom detta arbete endast fokuserar på motivation i klassrummet rent generellt, kommer könsaspekten inte att behandlas. Jag har inte heller tagit någon notis vad gäller skillnader mellan undersökta åldersgrupper, utan utgått från alla artiklar som över huvud taget behandlat elever.

I denna studie görs ingen jämförelse mellan artiklarna vad gäller val av begrepp som de har använt sig av. Jag har även valt att utesluta en jämförelse av de olika artiklarnas argument.

Vidare har jag uteslutit att beräkna kvantitet, dvs. hur många av artiklarna som tagit upp de olika aspekter som de undersökande frågorna grundar sig på, utan har koncentrerat mig på en kvalitativ analys.

3. Resultat

I den framställning av resultat som följer kommer de tre frågor som står i fokus för denna undersökning att behandlas separat. Först kommer frågan hur klassrummets sociala miljö påverkar elevers motivation att behandlas. Därefter tas frågan upp vilken betydelse den personliga kontakten mellan lärare och elev har för elevens motivation. Slutligen redovisas resultaten för frågan om vilken betydelse för elevens motivation har lärarens entusiasm och intresse för det egna ämnet. En kort sammanfattning kommer att ges efter varje fråga.

Klassrummets sociala miljö

I detta avsnitt kommer den första undersökande frågan att behandlas, dvs. hur klassrummets sociala miljö påverkar elevers motivation. Här kommer olika aspekter att tas upp inom så kallade *autonomy-supportive*, dvs. stödjande, klassrumsklimat och *controlling*, dvs. kontrollerande, klassrumsklimat. Inom dessa begrepp kommer lärarens språkbruk att belysas samt betydelsen av en känsla av samhörighet. Vidare kommer så kallad *goal-framing*, målstrukturer, att behandlas, dvs. de slags mål som läraren sätter upp som eftersträvansvärda för hela klassen. Med mål menas antingen lärandemål eller prestationsmål, såsom de beskrivits i bakgrunden till denna studie.

Översikt: kontrollerande och stödjande klassrumsklimat

Det är lärarens ansvar att skapa ett klassrumsklimat, att huvudsakligen bestämma vilket material som ska användas och att sätta tonen för hur kommunikationen mellan elever bör ske (Urden & Schoenfelder 2006). Reeve (2006) utgår från att det slags klassrumsklimat som läraren skapar antingen främjar eller hämmar elevers inre motivation. I Pickens och Eicks (2009) studie framgår det tydligt att även elever är medvetna om att klassrumsklimatet påverkar deras motivation: i en naturvetenskaplig klass hävdar 86% av eleverna att klassrummets klimat påverkar deras motivation (Pickens & Eick).

När typ av klassrumsklimat undersöks görs främst en skillnad mellan stödjande och kontrollerande klassrum. Detta innebär att läraren antingen kan använda sig av kontrollerande metoder för att leda sina elever eller av metoder som innebär ett stödjande och uppmuntrande av elevers självständighet:

Autonomy-supportive teachers facilitate congruence by identifying and nurturing students' needs, interests, and preferences and by creating classroom opportunities for students to have these internal states guide their behaviour. In contrast, relatively controlling teachers interfere with students' self-determination because they ask students to adhere to a teacher-constructed instructional agenda that alienates students from their inner motivational resources and instead defines what students should or must do. (Urden & Schoenfelder 2006:228)

Det framgår ur forskningen att det är just ett stödjande klassrumsklimat som bör skapas av läraren, eftersom detta främjar elevers inre motivation och delaktighet i klassrumsaktiviteter

(Reeve 2006; Niemiec & Ryan 2009; Vansteenkiste et al 2006; Walker & Greene 2009; Urdan & Schoenfelder 2006). Urdan och Schoenfelder skriver t.ex. att:

Although there is little classroom-based research demonstrating how teachers can create autonomy-supportive classrooms, /.../, correlational and experimental research suggest that certain autonomy-supportive practices do enhance the motivation and performance of students. (Urdan & Schoenfelder 2006:338)

Reeve (2006) är mycket tydlig med alla fördelar som ett stödjande klassrumsklimat för med sig och nämner följande positiva effekter hos elever: högre uppfattad kompetens, högre lärandemotivation, förhöjd kreativitet, ett föredragande av utmaningar istället för enkel framgång, förhöjd förståelse av samband, aktiv och djupare informationsbearbetning, högre delaktighet, positiva känslor, högre inre motivation, förhöjd känsla av välmående, högre akademiska prestationer och akademisk ihärdighet i motsats till att hoppa av skolan. Han påvisar även att de positiva resultat som elever visar vad gäller inlärningssituationer står i proportion till hur pass stödjande klassrumsklimatet är (Reeve).

Faktum är att inte en enda av de undersökta artiklarna antog en annorlunda inställning till hur ett klassrumsklimat bör vara för att främja elevers motivation, alla hävdade att ett stödjande klassrumsklimat bör vara det rådande.

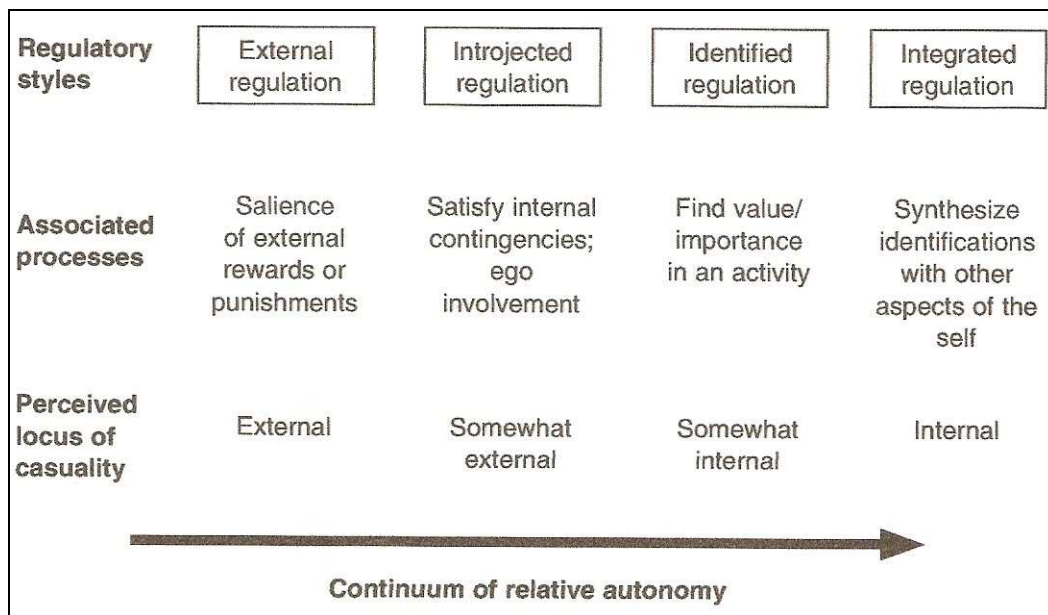
Kontrollerande klassrumsklimat

Alla artiklar som var relevanta för fråga ett tog upp exempel på lärare och klassrumsklimat som verkar kontrollerande. Walker och Greene (2009) påpekar att om omgivningen inte är stödjande är det troligt att elever distanserar sig från den omgivningen, antingen psykologiskt, fysiskt, eller både och. Vansteenkiste et al (2006) påpekar att kontrollerande beteenden i klassrummet har visat sig vara kopplat till en förminskning av förmågan att se sambanden i det man lär sig, till lägre prestationer och till depression. Exempel på kontrollerande beteenden är belöningar, deadlines, ett kontrollerande språk eller att ge elever dåligt samvete (Vansteenkiste et al). Även Reeve (2006) betonar att lärare som främjar elevers inre motivation undviker kontrollerande beteenden som belöningar, orubbliga direktiv, deadlines, uppdrag och förväntningar om lydnad. Att ge belöningar anses vara en kontrollerande strategi av läraren eftersom den innebär ett beteende av eleven som är framtvingat med belöningen antingen som morot eller piska (Vansteenkiste et al).

Vansteenkiste et al (2006) är de enda författarna som gör en distinktion mellan *externally*, dvs. yttre, och *internally*, dvs. inre, kontrollerande omgivningar. Med yttre kontrollerande omgivningar menas att läraren använder sig av strategier som utifrån tvingar eleven till vissa beteenden, t.ex. genom att utdela belöningar, att sätta upp deadlines eller genom att använda sig av ett kontrollerande språkbruk. Men elever kan även kontrollera sig själva inifrån. Dessa beteenden utlöses ändå genom den sociala omgivningen och innebär att eleven känner t.ex. skuld eller skam.

Niemiec och Ryan (2009) hävdar att om en aktivitet i klassrummet inte väcker ett genuint intresse hos eleverna kan yttre motivationsstrategier vara det enda sättet att faktiskt få eleverna att uppskatta uppgiften. För att detta ska ske måste eleven gå igenom fyra olika steg, eller processer, där det första steget är att utföra en uppgift för att t.ex. få en belöning, såsom ett betyg. Därefter anstränger eleven sig för att även fortsättningsvis kunna känna sig stolt

över de resultat han eller hon uppnått. Det tredje steget är att följa lärarens anvisningar för att eleven vet att han eller hon kan ha nytta av informationen i framtida sammanhang, t.ex. i ett yrke. I det sista steget har eleven kommit fram till att anstränga sig i skolan för att informationen överensstämmer med egna värderingar och intressen. Dessa fyra steg, eller processer, som eleven går igenom för att uppleva en inre motivation inför uppgifter sammanställs i figur 1, hämtad från Niemiec och Ryan (2009). I figuren framgår även hur pass internaliserade de olika processerna är, dvs. om de kan betraktas som yttre eller inre motivationsprocesser.



Figur 1. Fyra processer för att elever ska uppleva ett genuint intresse i skoluppgifter. (Niemiec & Ryan 2009:137)

Detta innebär att läraren kan börja med yttre motivationsstrategier för att eleven så småningom ska internalisera dessa som sina egna och på så sätt uppleva uppgifter och aktiviteter i skolan som genuint intressanta.

Stödjande klassrumsklimat

Hur yttrar sig då ett stödjande klassrumsklimat? Flera undersökta artiklar belyser rent allmänt vikten av ett klassrumsklimat som är stödjande, men det är ofta svårt att urskilja rent konkreta förslag på hur läraren bör omsätta detta (t.ex. Walker & Greene 2009; Vansteenkiste et al 2006; Ames & Archer 1988). Urdan och Schoenfelder belyser däremot att:

Autonomy-supportive practices include listening to student input, providing informative feedback (e.g., narrative evaluations), rather than summative feedback alone (giving a grade), providing optimally challenging tasks and activities, offering students choices about what to work on or how to complete assignments, and showing students affection /.../. (Urdan & Schoenfelder 2006:337)

De menar vidare att elevers motivation hämmas av lärare som är kalla och inte bryr sig om sina elever, och uppmuntras av lärare som är varma och ger positiv feedback. Det har alltså stor betydelse hur läraren är rent allmänt. En lärare som visar att hon eller han bryr sig om och är intresserad av sina elever skapar större förutsättningar för att eleverna ska känna sig

motiverade i klassrummet. Detta blir även tydligt i Pickens och Eicks studie, där två lärares beteenden beskrevs på följande sätt:

Mrs. Hatch created an environment of care, support, and positive expectations so that her students understood that she expected them to succeed. /.../ Mr. Benson worked to make his classroom inviting and nonthreatening so that students would feel free to contribute to the lessons /.../. Such an environment is conducive to motivation because it allows students an opportunity to become a part of the learning process without fear of derision by their peers /.../. (Pickens & Eick 2009:357-358)

Men samtidigt som Pickens och Eick betonar att lärare kan motivera sina elever genom att uttrycka höga förväntningar på dem, skriver Levering (2000) att det ligger på lärarens ansvar att vara pedagogiskt finkänslig och avgöra när förväntningar främjar motivationen och när de kan orsaka negativa känslor hos eleven, såsom otillräcklighet.

Att känna sig otillräcklig, eller vara rädd för att göra misstag i klassen kan även det förebyggas av ett stödande klassrumsklimat. Denna syn på misstag förmedlar Ames och Archer som skriver att:

challenging tasks may be less threatening or more attractive to students who view the situation as emphasizing the process of learning, encouraging effortful activity, and deemphasizing the negative consequences of making errors. /.../ student satisfaction or enjoyment of learning is greater when classroom environments are perceived as encouraging student involvement /.../ and a sense of personal responsibility /.../ and when students themselves are committed to understanding and learning /.../. (Ames & Archer 1988:261)

Urduan och Schoenfelder (2006) nämner *scaffolded instruction* som bygger på att läraren skapar ett klassrum där eleverna vågar anta utmaningar, och där det är accepterat att göra misstag. De menar att enbart när elever vågar utforska med risk för misslyckanden kan sann inläring ske. För att skapa ett sådant klimat bör inlärningsmaterialet kännas personligen relevant för eleverna, de bör ges ansvaret för att inläring ska ske och värdet av inläringen bör förmedlas. Scaffolding bör dock användas med måtta, så att eleverna inte upplever en för tung börda med alltför stort ansvar. Urduan och Schoenfelder påpekar även att scaffolding måste anpassas till varje klass, till förmåga att lära och till vilja att delta. Denna hållning antas även av Pickens och Eick (2009) som i sin studie framhåller en lärares beteende som föredömligt, eftersom denne aldrig fick sina elever att känna sig dumma. Samma lärare uttryckte själv att han medvetet försöker skapa ett klassrum där eleverna vågar ta risker, utan att behöva vara rädda för att utsättas för hån, vare sig av läraren eller av klasskamrater. Brophy (2008) använder sig av uttrycket scaffolding på ett något annorlunda sätt. Han nämner inte risktagande för elevernas del lika direkt, utan belyser endast att det snarare handlar om att engagera elever i aktiviteter som låter dem lära genom att själva upptäcka och göra erfarenheter. På så sätt kan elever uppskatta det arbete som de själva lägger ner. I och med att elever bör få lära genom att göra egna upptäckter, kan Brophys förhållningssätt ändå antas förespråka ett visst risktagande för elevers del, om än indirekt.

Niemiec och Ryan (2009) föreslår att ett stödande klassrumsklimat bör utgöras av så få utvärderande situationer som möjligt. Vidare bör eleverna kunna utgå från att deras åsikter räknas vad gäller den egna inläringen.

Betydelsen av lärarens språkbruk

Som nämndes i översikten till detta avsnitt har ett kontrollerande språk en negativ inverkan på elevers inre motivation. Men valet av språk kan även påverka den inre motivationen positivt. Vansteenkiste et al (2006) belyser faktumet att även små skillnader vad gäller språkbruket kan betyda mycket för den inre motivationen. Ett exempel på detta är hur meningen ”Du kan försöka att göra ditt bästa” (stödande) får en annan betydelse än meningen ”Du måste försöka att göra ditt bästa” (kontrollerande). Reeve (2006) utvecklar denna syn ytterligare och menar att språket som läraren använder även bör vara informativt och flexibelt. Detta innebär att när läraren kommenterar elevens arbete bör denna kommentar alltså även innehålla information som bekräftar elevens kompetens: ”Your writing is improving – the topic sentences you wrote today foreshadow your paragraphs really well” (Reeve 2006:229). Språkbruket är även viktigt i situationer som tydligt visar elevers avsaknad av motivation. Om en elev t.ex. verkar passiv bör läraren använda sig av ett språk som hjälper eleven att upptäcka anledningen för detta beteende, för att på så sätt förändra situationen. I ett sådant fall är det mer passande för läraren att fråga om allt står rätt till, istället för att uppmana eleven att arbeta fortare (Reeve). Även Pickens och Eick (2009) påtalar hur lärarens språk påverkar elevers motivation, men de går däremot inte in på vilket slags språk läraren bör använda, utan nämner endast att muntligt beröm har en positiv effekt på elevernas självförtroende.

Känslan av samhörighet

En aspekt som flera av artiklarna tar upp är *relatedness*, dvs. hur känslan av att tillhöra en grupp påverkar den inre motivationen (Niemi & Ryan 2009; Reeve 2006; Walker & Greene 2009). Det är inte förrän man känner samhörighet med andra som man tenderar att anamma deras värderingar och normer (Niemi & Ryan 2009). Denna känsla av samhörighet har visat sig vara av ännu större vikt för människor just när de befinner sig i tonåren (Walker & Greene 2009). Pickens och Eick (2009) beskriver en strategi som en lärare använde sig av, nämligen att visa eleverna att de gärna fick prata med varandra under laborationer. Detta var tydligen något ovanligt, men hade en positiv effekt på elevernas inlärning. Om läraren inte hade skapat ett klassrumsklimat där eleverna fick känna att de hörde ihop och att de fick diskutera med varandra hade mycket information kunnat gå förlorad. Walker och Greene nämner en mängd undersökningar som tydligt visar de positiva resultat som känslan av samhörighet i skolan för med sig för elevernas del, med inre motivation och intresse för skolarbetet som särskilt framträdande. Effekter som blir tydliga när elever inte känner denna samhörighet med gruppen är t.ex. skolkning, störande beteende och avhoppning av skolan (Walker & Greene).

Av resultaten blir tydligt att det är ett klassrumsklimat som uppmuntrar till självständighet som är att föredra, om läraren vill öka elevers inre motivation. Reeve (2006) listar nio punkter som en lärare bör försöka följa om han eller hon vill öka det stödande klimatet i klassrummet. Samtidigt pekar han på sex punkter som bör undvikas, eftersom dessa hämmar elevernas självständighet. Jag har sammanställt dessa punkter i tabell 2, för att åskådliggöra dessa två perspektiv:

Tabell 2. Nio olika punkter som uppmuntrar till elevers självständighet och sex punkter som hämmar denna, såsom de beskrivs av Reeve (2006).

Uppmuntrar till självständighet	Hämmar självständighet
<ol style="list-style-type: none"> 1) lyssna noga 2) skapa tillfällen för elever att arbeta på sitt eget sätt 3) skapa tillfällen för elever att prata 4) arrangera arbetsmaterial och skolbänkar så att elever engageras istället för att förbli passiva 5) uppmuntra ansträngningar och ihärdighet 6) beröm förbättringar och bemästringar 7) ge förslag på hur elever kan gå vidare när de tycks ha fastnat 8) svara på elevers frågor och kommentarer 9) visa ett tydligt erkännande av elevers perspektiv 	<ol style="list-style-type: none"> 1) behåll äganderätten till och monopolisera allt inlärningsmaterial 2) visa färdiga lösningar innan elever hunnit komma fram till dessa själva 3) ge elever rätt svar istället för att låta dem arbeta sig fram till dessa själva 4) ge klara direktiv och befallningar 5) använd uttryck som "borde" och "måste" under instruktioner 6) använd kontrollerande frågor för att dirigera elevers arbete, som "Kan du göra som jag visade dig?"

Målstrukturer

Till det sociala klimatet i klassrummet hör även den målstruktur som läraren väljer att skapa. Som nämnts i bakgrunden finns det lärandemål och prestationsmål. All den undersökta litteraturen ger samma signal, dvs. att lärandemål bör ses som den eftersträvarvärda målstrukturen i klassrummet. Ames och Archer (1988) kom fram till resultat som visar att när klassrummet fokuserar på en lärande målstruktur upplever elever ett högre välbefinnande i klassen, de föredrar utmanande uppgifter och de använder sig av effektiva lärstrategier. Även Urdan och Schoenfelder säger t.ex. att:

there is evidence to suggest that students' perceptions of an emphasis on mastery goals in the classroom are associated with positive affect in school /.../, better coping with academic difficulty /.../, and a greater sense of well-being in school /.../. (Urda & Schoenfelder 2006:335)

Vansteenkiste et al (2006) hänvisar till flera olika studier som visar att lärare bör undvika yttre målstrukturer, som fokuserar på prestationer, eftersom både intresse och ihärdighet i lärandet kan skadas av dessa. De hävdar t.o.m. att ingen målstruktur är att föredra framför en yttre målstruktur. Läraren kan skapa en lärande målstruktur i klassrummet genom att öka elevers självständighet i klassrummet (Urda & Schoenfelder 2006).

Anledningen till att klassrummets målstruktur har stor betydelse är att den ofta antas av elever som deras egen målstruktur. Detta menar Walker och Greene (2009), som säger att elever som t.ex. byter klass är benägna att anta den målstruktur som redan existerar i den nya klassen:

research findings suggest that if students were to move into a different class, they would be likely to adopt the goal orientation of that classroom, despite their experience in previous classrooms /.../. (Walker & Greene 2009:466)

Detta visar vikten av lärarens inställning i klassrummet, vilken målstruktur denne vill skapa för sina elever: om läraren önskar att eleverna ska känna en inre motivation och ha som mål att lära sig för att tillskansa sig kunskaper, bör en lärande målstruktur skapas. Detta instämmer Urdan och Schoenfelder (2006) i, som visar sambandet på följande sätt: performance goal structure→personal performance goals, mastery goal structure→personal mastery goals. Ännu tydligare blir detta samband i den forskning som Urdan och Schoenfelder hänsvisar till i sin studie, där elever har bytt klass eller skola från en omgivning som strävat mot lärandemål till ett klassrum som strävat mot prestationsmål. Dessa elever uppvisade ett mönster av negativa motivationsbeteenden, såsom minskat självförtroende, sämre prestationer och ett undvikande av hjälp av läraren. Samtidigt belyser Urdan och Schoenfelder möjligheten att elevers personliga mål påverkar hur de uppfattar klassrummets målstruktur. De hänvisar till forskning som påvisat en större skillnad mellan elevers uppfattningar om klassrummets målstruktur inom en och samma klass, än skillnaden mellan elevers uppfattningar om målstrukturen i olika klasser. Detta perspektiv antar även Ames och Archer, som säger att:

the extent to which any student adopts a mastery or performance goal orientation depends on how each student constructs the social reality of the classroom for himself or herself /.../. (Ames & Archer 1988:260)

Detta ger en något tvetydig bild av målstrukturer i klassrummet. Samtidigt som viss forskning hävdar att den framträdande målstrukturen i klassrummet bör utgöras av lärandemål, menar annan forskning att det beror på varje elevs uppfattning huruvida klassrummets målstruktur över huvud taget kan realiseras på samma sätt för alla elever.

Sammanfattning

Den stora skillnaden görs mellan ett kontrollerande och ett stödjande klassrumsklimat. Ett kontrollerande klassrumsklimat hämmar elevers inre motivation och karaktäriseras av lärare som ger befallningar, utdelar belöningar och använder ett språkbruk som inte lämnar eleven utrymme för egna reflektioner och beslut. Ett stödjande klassrumsklimat däremot främjar elevers inre motivation. Här är typiska beteenden från lärarens sida att visa respekt för elevers åsikter, förmedla en acceptans för misstag och använda ett språk som uppmuntrar till elevens fortsatta skolarbete. Det är även viktigt att eleverna känner samhörighet med resten av klassen och med läraren, eftersom detta ökar elevers inre motivation och allmänna välbefinnande. När detta sker kan eleven anamma klassens målstruktur. Läraren kan antingen förmedla en målstruktur som strävar mot lärande, dvs. en inre målstruktur, eller en målstruktur som strävar efter prestationsmål, dvs. en yttre målstruktur. I de undersökta artiklarna framkommer att en lärande målstruktur är att föredra, eftersom denna främjar elevers inre motivation.

Personlig kontakt mellan lärare och elev

Att lärare som visar att de bryr sig om sina elever har en bättre relation till dessa kan tyckas självklart, och detta är även vad forskningen visar. I de undersökta studierna framgår även hur en lärares omtänksamhet kan påverka elevers motivation, och hur lärarens roll kan jämföras med den som föräldrar vanligtvis har. Detta avsnitt fokuserar på den andra undersökande frågan, dvs. vilken betydelse den personliga kontakten mellan lärare och elev har för elevens

motivation. Här kommer jag att ta upp varför kontakten mellan lärare och elev är viktig och hur denna skiljer sig från förhållandet mellan elev och föräldrar. Slutligen kommer konkreta förslag på vad man som lärare kan göra för att skapa en personlig kontakt med sina elever.

Varför kontakten mellan lärare och elev är viktig

Urduan och Schoenfelder (2006) nämner tidigare forskning som visat att intresserade lärare har samma effekter på elever som ett stödjande klassrumsklimat och en lärande målstruktur. De menar vidare att elever har visat större engagemang i skolarbetet när de varit av uppfattningen att deras lärare har brytt sig om dem och att eleverna även är medvetna om ifall deras lärare bryr sig om dem eller inte (Urduan & Schoenfelder). Detta hävdar även Murray (2009) som säger att

Students with higher closeness-trust with teachers had greater school engagement than did students with lower rated closeness-trust with teachers. (Murray 2009:393)

Som nämndes under fråga ett är känslan av samhörighet viktig för att elever ska kunna anamma klassrummets målstruktur. Niemiec och Ryan (2009) belyser att eleven måste känna att läraren bryr sig om honom eller henne, för att denna känsla av samhörighet ska kunna uppstå:

In the classroom, relatedness is deeply associated with a student feeling that the teacher genuinely likes, respects, and values him or her. (Niemiec & Ryan 2009:139)

Detta menar även Reeve (2006), som säger att i ett fungerande förhållande med eleven kan läraren öka elevens intresse och förmåga att anamma nya värderingar, vilket t.ex. kan vara klassrummets målstruktur. Walker och Greene (2009) går på samma linje och menar att på grund av att känslan av samhörighet är starkt kopplat till lärarens stöd och intresse av eleverna kan detta intresse användas till att påverka elevers ansträngningar. Detta vill säga att lärare medvetet kan använda positiva relationer till eleverna för att öka deras prestationer i skolan. Annorlunda uttryckt menar Niemiec och Ryan (2009) i sin diskussion att det är troligt att de elever som känner sig avvisade av läraren inte anammar klassrummets målstruktur och endast drivs av en yttre motivation, såsom belöningar.³

Om lärare och elev har en obefintlig eller dåligt fungerande relation kan detta ha ännu värre konsekvenser än att eleven drivs av yttre motivation. Murray (2009) hänvisar till en studie där elever som hade hoppat av skolan själva påpekat att de inte haft vidare positiva relationer med sina lärare och att de haft färre träffar med sina lärare utanför själva undervisningen. Till skillnad mot planerade träffar med jämna mellanrum koncentrerar sig Johnsons (2008) studie runt den alldagliga kontakten mellan lärare och elev som, enligt honom, kan vara av största betydelse för om eleven klarar av att handskas med svåra situationer:

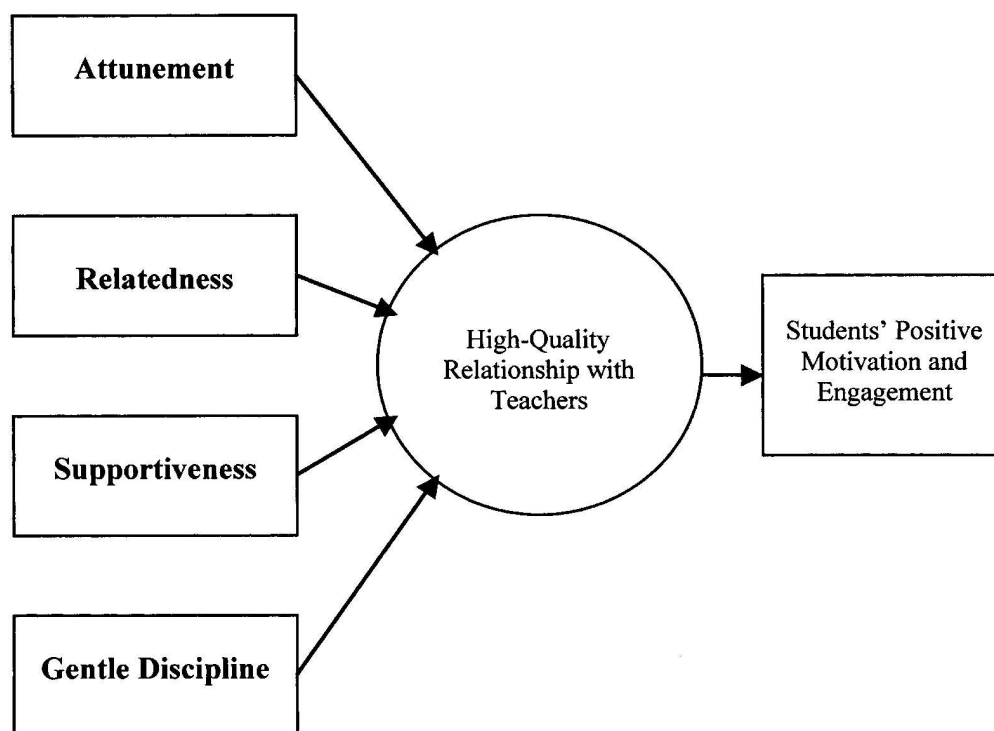
everyday interactions with teachers helped them [eleverna] cope with adversities, and, alternatively, how they contributed to feelings of alienation and disaffection from school. (Johnson 2008:390)

³ Detta förutsätter att klassrummets målstruktur är en lärande sådan, eftersom det i en prestationsinriktad målstruktur per definition redan används belöningar och andra former av yttre motivationsstrategier.

Johnson menar alltså att en icke-existerande daglig kontakt med läraren kan bidra till elevers ogillande och en känsla av att inte tillhöra skolans värld.

Relationen med läraren kan vara särskilt viktig för elever som har svåra hemförhållanden, och alltså inte kan förlita sig på stöd från föräldrarna för att klara av skolarbetet (Urdu & Schoenfelder 2006). Samma sak gäller om en elev är utanför eller mobbad av klasskamrater. I sådana fall utgör läraren den kanske enda motivationskälla som eleven har tillgång till. Eftersom en känsla av att vara en del av skolan, att tillhöra gemenskapen, utgör en mycket viktig del av elevers förmåga att anamma klassrummets målstruktur som sin egen, kan alltså den vardagliga kontakten mellan elever och lärare användas för att skapa en inre motivation hos eleverna.

Även Reeve (2006) pekar på de positiva effekter som känslan av samhörighet har för elever. Han menar dock att samhörighet är nära sammankopplat med tre andra faktorer, som tillsammans utgör de viktigaste delarna av förhållandet mellan lärare och elev. Dessa fyra faktorer är *attunement*, *relatedness*, *supportiveness* och *gentle discipline*. Attunement innebär att läraren kan läsa av sina elever och anpassa undervisningen därefter. Detta kan endast ske om läraren lyssnar noga på sina elever och försöker förstå hur de tänker och vad de behöver. Enligt Reeve uppstår *relatedness* när läraren skapar de förutsättningar som gör att eleven känner sig speciell och betydelsefull. *Supportiveness* innebär bl.a. att läraren accepterar eleverna som de är och hjälper dem att uppnå sina mål. Med *gentle discipline* menas att läraren förklarar varför ett beteende är önskvärt eller inte istället för att ge befallningar. Om alla dessa fyra faktorer omsätts praktiskt av läraren skapas ett sådant förhållande mellan lärare och elev att den inre motivationen främjas, eftersom eleven känner att han eller hon har kontroll över sin egen situation, och har möjlighet att göra egna val som accepteras av läraren. Detta samband tydliggörs i figur 2:



Figur 2 visar sambandet mellan lärarens positiva förhållande med eleven och hur detta påverkar elevens inre motivation, såsom Reeve (2006:233) framställt det.

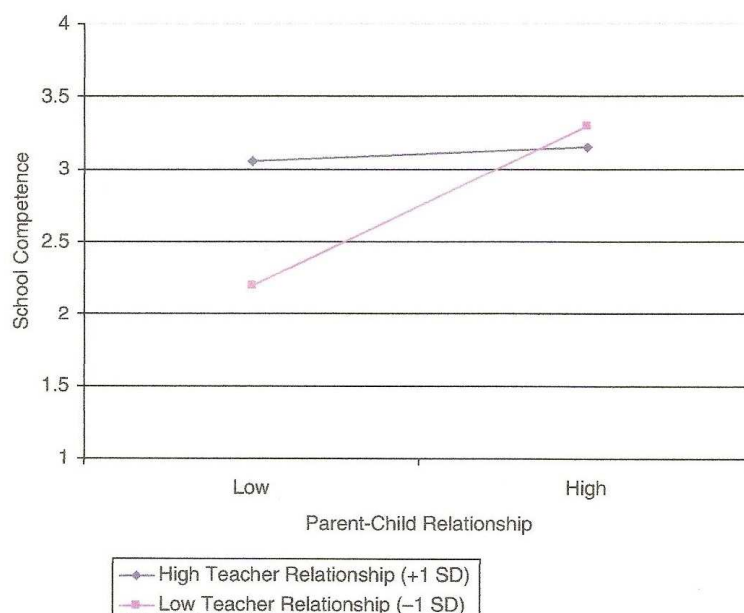
Förhållandet till lärare jämfört med förhållandet till föräldrar

Levering (2000) fokuserar på begreppet besvikelse och vilken effekt visad besvikelse av läraren kan ha på eleverna. Att över huvud taget uttrycka besvikelse kan i sin tur framkalla en känsla av besvikelse hos eleverna, de blir besvikna på sig själva. Han menar att de lärare som visar besvikelse som en motivationsstrategi är oftast mer benägna att använda sig av en auktoritär ledarstil än av en demokratisk sådan. Detta står i kontrast till Urdan och Schoenfelders (2006) artikel, där det framgår att omtänksamma lärare påminner om auktoritära föräldrar:

Teachers perceived by students as "caring" are reported to have qualities similar to those of an authoritative parent /.../. (Urdan & Schoenfelder 2006:340)

Lärarens auktoritet betraktas alltså inte som något negativt, utan har snarare visat sig öka elevens självförtroende och prestationer i skolan. Detta gäller dock enbart i fall där både föräldrarna och läraren använder sig av en auktoritär ledarstil. Det framgår inte ur studien hur elever utan auktoritära föräldrar upplever en auktoritär lärare. Detta borde innebära att elever utan auktoritära föräldrar kan uppleva auktoritära lärare som kalla och stränga, fastän dessa upplevs som intresserade och omtänksamma av andra elever.

Murray (2009) jämför effekten av lärares respektive föräldrars stöd vad gäller elevens kompetens i skolan. Kompetens bör betraktas som ett slags utfall av motivation, dvs. ju högre kompetens, desto högre motivation, eftersom det är när eleven känner sig motiverad som han eller hon anstränger sig i skolan och engagerar sig i det egna lärandet. Murray fastslår i sin undersökning att då eleven har ett starkt förhållande med läraren uppvisar han eller hon en hög kompetens i skolan, oavsett hur förhållandet mellan eleven och föräldrarna ser ut. Om eleven har ett dåligt förhållande med läraren kan ett bra förhållande mellan eleven och föräldrarna påverka kompetensen positivt. Detta blir tydligt i figur 3, där Murray visar sambandet mellan förhållandet mellan eleven och läraren, respektive föräldrarna, och elevens kompetens i skolan.



Figur 3. Sambandet mellan elevens förhållande till lärare, respektive föräldrar, och deras kompetens i skolan (Murray 2009:395).

Konkreta åtgärder för att skapa en personlig kontakt

Flera av de undersökta artiklarna ger konkreta förslag på hur läraren kan skapa ett positivt förhållande med sina elever. Urdan och Schoenfelder (2006) nämner fyra förslag som, enligt dem, bör öka den personliga kontakten. Dessa är att (1) använda en demokratisk ledarstil och visa intresse för elevens åsikter, (2) visa respekt för individuella skillnader vad gäller mål och förväntningar, (3) bry sig om och visa tålamod och (4) ge konstruktiv kritik. Även Murray (2009) betonar vikten av att ordna träffar med eleven för att lära känna dem, för att på så sätt skapa förtroende mellan läraren och eleven. Han nämner följande åtgärder som läraren bör vidta:

These factors included teacher familiarity with students, their language, cultures, and communities. /.../ Murray and Malmgren (2005)⁴ had teachers meet with students individually on a weekly basis, call students at home monthly to discuss their progress in school, and provide students with increased positive feedback within classrooms. (Murray 2009:399)

Johnson (2008) betonar de vardagliga aspekter som skapar en nära kontakt mellan lärare och elev. Han nämner fem olika vardagliga områden som, trots en inte särskilt spektakulär framtoning, har visat sig ha stor betydelse för elever. Dessa områden är att (1) vara tillgänglig, (2) lyssna, (3) se till att lära ut grunderna, (4) vara positiv och (5) engagera sig i eleverna. Om dessa fem aspekter medför att eleverna upplever ett allmänt välbefinnande och känner sig uppskattade av läraren, borde de samtidigt medföra en ökad motivation hos eleverna att vilja fortsätta med skolarbetet.

Sammanfattning

Den personliga kontakten mellan lärare och elev har visat sig viktig för att eleven ska känna engagemang i skolarbetet. En obefintlig eller dåligt fungerande kontakt mellan läraren och eleven kan få negativa konsekvenser som störande beteende från elevens sida, skolkning, eller t.o.m. avhoppning från skolan. För elever som har svåra hemförhållanden eller blir mobbade i skolan kan läraren vara den enda motivationskällan. Ett positivt förhållande med föräldrarna kan öka elevens motivation, även om förhållandet till läraren är svagt. Ett bra förhållande till läraren har dock visat positiva resultat i skolan, oavsett hur förhållandet till föräldrarna är. För att skapa ett positivt förhållande till eleverna kan läraren se till att visa intresse för eleverna, lyssna på dem och visa tålamod, bry sig om dem och ordna regelbundna träffar för att lära känna dem bättre.

Lärarens entusiasm för det egna ämnet

I detta avsnitt behandlas den tredje och sista av de undersökande frågorna, om lärarens entusiasm för det egna ämnet har någon betydelse för elevens motivation. Endast två av de undersökta artiklarna tog upp denna aspekt. Patrick, Hisley och Kempler (2000) grundar sina två studier på collegestudenter, men för trots det ett allmänt resonemang kring motivation i

⁴ Murray, C., & Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher-student relationship program in a high-poverty urban school: Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned. *Journal of School Psychology, 43*, 137-152.

klassrummet. De menar att lärarens entusiasm, oftare än andra motivationsstrategier, förknippas med intresserade och alerta elever. Pickens och Eick (2009) går ett steg längre och hävdar i sin undersökning att entusiasm var det mest framstående sättet för en lärare att skapa en inre motivation hos eleverna. Detta grundades på observationer i klassrummet och lärarens egna utsagor. Men även eleverna själva visade att så var fallet: 86% av lärarens elever angav att lärarens entusiasm bidrog starkt till deras motivation i klassrummet.

Om läraren är entusiastisk påverkar detta både elevens intresse för det aktuella ämnet, men även hur pass mycket energi eleven visar i själva klassrummet (Patrick et al 2000). Elever kan uppleva en inre motivation om de uppfattar att läraren själv är entusiastisk och uppskattar det han eller hon gör. En lärare som däremot förmedlar, även indirekt, att han eller hon endast gör jobbet t.ex. för pengarnas skull påverkar elevernas inre motivation negativt (Patrick et al). Detta innebär att läraren kan fungera som en slags modell vad gäller motivationen, att eleverna kan ta till sig lärarens motivation och låta den påverka den egna motivationen:

being excited about the subject is contagious because teacher interest sparks student interest. (Pickens & Eick 2009:353)

Samtidigt ifrågasätter Patrick et al logiken i att en yttre faktor såsom lärarens entusiasm kan påverka elevens inre motivation. De finner dock en lösning på denna motsägelse:

Enthusiasm may act somehow as a spark to reignite the flame of curiosity and interest for students, giving their intrinsic motivation a jump start, if you will. (Patrick et al 2000:219)

Med detta uttalande kan antas att alla elever har en inre motivation sovandes inom sig, och att lärarens entusiasm kan ”sparka igång” denna.

I detta resonemang övervägs endast lärarens entusiasm som en möjlig faktor för att väcka elevens intresse. Patrick et al nämner även möjligheten att en omvänd situation kan vara fallet, att det är inre motiverade elever som skapar, eller åtminstone ökar, lärarens entusiasm. Vidare betonar de att lärarens entusiasm inte nödvändigtvis skapar ett livslångt intresse för ämnet, men att det åtminstone uppehåller intresset i klassrummet. Fastän de diskuterar relativt allmänt kring motivation i ett undervisningssammanhang, påpekar de att just yngre tonåringar kan uppleva lärarens entusiasm något annorlunda än elever i andra åldersgrupper. De kan uppfatta en entusiastisk lärare som ”socially uncomfortable and intrusive” (Patrick et al 2000:228). Studien fördjupar sig inte vidare i denna aspekt, vilket gör det svårt att avgöra på vilka grunder Patrick et al drar slutsatsen att yngre tonåringar skulle avvisa en entusiastisk lärare.

Sammanfattning

Lärarens entusiasm är en klart påverkande faktor vad gäller elevens motivation. Detta framgår dels ur observerande undersökningar, dels från lärarens utsagor, och dels från elever själva. Entusiastiska lärare kan fungera som en modell för elever, så att dessa själva blir entusiasmerade. Möjligheten består att även det omvända kan vara fallet, att entusiastiska elever påverkar läraren.

4. Diskussion

I detta avsnitt förs till att börja med en diskussion kring resultaten och sedan diskuteras de metoder som använts. Slutligen förs ett resonemang kring framtida forskning. Resultaten kommer att diskuteras i ljuset av bakgrundslitteraturen, av övrig litteratur som är relevant och av egna åsikter och tankar. I metoddiskussionen förs ett resonemang kring tillförlitligheten i en litteraturstudie, samt hur resultaten eventuellt har påverkats av metodvalet. Jag kommer även att reflektera över alternativa metoder och vidare forskning med denna studie som utgångspunkt.

Resultatdiskussion

Till att börja med kommer jag att diskutera frågor som uppstått i och med att resultaten har granskats. Därmed ifrågasätts de undersökta artiklarnas resultat och ståndpunkter. Därefter kommer jag att försöka dra slutsatser om hur lärare praktiskt kan använda sig av resultaten för att öka sina elevers motivation i klassrummet.

Prov och belöningar

Ur resultaten framgår tydligt att lärare bör sträva efter ett stödjande klassrumsklimat. Kontrollerande strategier, som belöningar, deadlines och prov, bör undvikas för att eleven ska kunna känna en inre motivation till att vilja lära sig (t.ex. Reeve 2006). Ett stödjande klassrumsklimat utgörs bl.a. av så få utvärderande situationer som möjligt (Niemic & Ryan 2009). Detta låter naturligtvis mycket bra, att eleven ska känna att hon eller han får chansen att lära sig utan att bli utvärderad, och kan ägna sig åt lärande enbart för utveckla sig själv och sina kunskaper. Men går detta att omsätta i verkligheten? Dagens skola, liksom vårt samhälle, är uppbyggt på jämförelser. Om elever vill läsa vidare på universitet och högskolor måste de satsa på att få de betyg som krävs för att komma in på den önskade utbildningen. Redan där slussas alltså eleven in i ett system där det viktigaste är att plugga och lära sig för få en belöning, nämligen ett bra betyg. Detta system förutsätter att eleven är yttre motiverad, och tvingar honom eller henne att lära under kontrollerande omständigheter. Resultaten i denna studie visar att elever som är yttre motiverade ofta upplever ett sämre allmänt välmående. Det framgår även att elever som drivs av yttre motivationsstrategier, som t.ex. belöningar, uppvisar sämre resultat sedan dessa belöningar tagits bort. Eleven lär sig att det enda syftet med att anstränga sig i skolan är för att få en belöning, t.ex. ett högt betyg. Men samtidigt hävdar Giota (2006) att när elever strävar efter att bli bäst i klassen har detta, i motsats till resultaten i denna studie, visat sig ha även positiva konsekvenser, just i form av höga skolprestationer.

Prov kan visserligen inte testa all kunskap som en elev besitter inom ett ämne, men för läraren är det ett praktiskt verktyg för att kunna bedöma alla elever utifrån samma förutsättningar. Samtidigt motsäger detta sig självt och dagens läroplaner, som hävdar att alla elever bör behandlas som enskilda individer (Lpf94). Detta blir naturligtvis problematiskt, för hur kan ett och samma prov utgå från varje enskild elevs förutsättningar? Beroende på de mål eleven följer eller strävar efter borde en kontrollerande metod som ett prov ha otroligt olika inverkan på olika elevers inre motivation.

Just när eleven känner att hans eller hennes långsiktiga mål ligger för långt borta eller verkar ouppnåeligt, kan ett kortsiktigt mål som ett prov vara just den erövring på vägen mot det långsiktiga målet som eleven behöver (Harmer 2001). Ett prov kan t.ex. innebära att eleven får bekräftat för sig själv att han eller hon har de kunskaper som behövs för att gå vidare i ämnet, t.ex. vissa grammatiska moment inom språkundervisning, för att små småningom nå det inre, långsiktiga, målet, nämligen att kunna prata ett främmande språk.

Genom detta resonemang blir komplexiteten inom begreppet klassrumsmotivation mycket tydlig. Fastän belöningar och prov betraktas som två parallella former av kontrollerande motivationsstrategier kan den ena, prov, utgöra eller snarare ligga till grund för den andra, belöning. För en lärare som önskar göra praktik av motivationsteori blir det svårt att bestämma sig på vilket öra han eller hon ska höra: samtidigt som belöningar, t.ex. betyg, har visat sig ha negativ effekt på elevers inre motivation, kan prov både främja och hämma den inre motivationen, beroende på situationen.

Komplexiteten ökar dock när Cameron och Pierce (1994) gör en skillnad mellan olika sorters belöningar. De menar, på samma sätt som Vansteenkiste et al (2006), att konkreta belöningar, t.ex. betyg, minskar elevers inre motivation. Elever som får konkreta belöningar visar t.o.m. mindre inre motivation än om belöningarna hade uteblivit helt. Däremot hävdar de att muntligt beröm och positiv feedback ökar elevers inre motivation:

.../ subjects rewarded with verbal praise or positive feedback show significantly greater intrinsic motivation than nonrewarded subjects. Those who receive a tangible reward evidence significantly less intrinsic motivation than nonrewarded subjects, as measured by time on task /.../. Cameron & Pierce 1994:386)

Detta innebär att begreppet belöningar inte kan betraktas ur en rent generell synvinkel, vilket t.ex. Reeve (2006) gör, eftersom olika sorters belöningar har olika inverkan på motivationen. Ur citatet ovan framgår att elever som får belöningar som muntlig feedback och beröm visar större inre motivation än elever som inte fått detta, samtidigt som elever som inte blivit belönade alls visar en högre grad av inre motivation än elever som fått faktiska belöningar. Av detta kan slutsatsen dras att elever kan ha mycket stor nytta av belöningar i form av lärarens gillande, som innebär ett bekräftande av deras kompetens. Faktiska belöningar, t.ex. en guldstjärna, ett högt betyg, eller fem minuter längre rast, får eleven att känna att målet med att anstränga sig i skolan är just belöningen i sig och har, till skillnad mot muntligt beröm, negativa effekter på elevens inre motivation.

Målstrukturer

Ur de undersökta artiklarna kan slutsatsen dras att när det gäller målstrukturen i ett klassrum främjar en inre, dvs. lärande, målstruktur elevers inre motivation. Resultaten pekar på effekter som ett allmänt välbefinnande i klassen och elever som föredrar utmanande uppgifter och använder sig av effektiva lärstrategier. Det hävdas t.o.m. att ingen målstruktur alls är att föredra framför en yttre, dvs. prestationsinriktad, målstruktur (Vansteenkiste et al 2006). Men det framkommer samtidigt tvivel angående till vilken grad elever faktiskt anammar klassrummets målstruktur, och att det finns studier som pekar på att det beror helt på elevens personliga mål, huruvida han eller hon anammar klassrummets målstruktur (Urduan & Schoenfelder 2006). Fastän man skulle kunna önska sig ett otvetydigt sätt att påverka elevers

motivation positivt, ger detta tvivel grund till att ifrågasätta om klassrummets målstruktur överhuvud taget kan påverka elevens motivation. Med Urdan och Schoenfelders perspektiv i åtanke ställs hela diskussionen om klassrummets målstruktur på ända, och det kan det tyckas lönlöst att försöka skapa ett klassrum med en lärande målstruktur.

Eftersom en lärande målstruktur utgår från att skapa ett klassrumsklimat som förmedlar att lärandet i sig är det viktiga, att utveckla sina kunskaper för intressets skull, bör man även ställa sig frågan om det är rimligt att förvänta sig att alla elever kan vara intresserade av alla ämnen i skolan. Även om elever i ett klassrum med en lärande målstruktur kan antas ha en högre grad av genuint intresse kan de inte förväntas uppehålla ett konstant intresse. I fall där elever visar ointresse är det särskilt viktigt att läraren dels förmedlar en förståelse för att ointresse existerar, och dels anstränger sig för att göra ämnet så intressant som möjligt.

Lärarens entusiasm

En av de allra starkaste faktorerna som kan väcka elevens intresse är lärarens entusiasm, men enligt Patrick et al (2000) skapar inte enbart entusiasm i sig ett livslångt intresse. Detta kan sättas i samband med Linnenbrink och Pintrichs (2002) studie, där de beskriver de så kallade ”catch and hold”-faktorerna. De menar att elevens intresse måste fångas, och därefter gäller det att hålla intresselågan brinnande. Lärarens entusiasm är alltså ett sätt att väcka elevens intresse, men därefter måste andra, mer hållbara, metoder användas så att elevens intresse bibehålls. Eftersom ett genuint intresse från elevens sida indikerar att de drivs av en inre motivation, kan slutsatsen dras att lärarens entusiasm bidrar till att elever kan känna en inre motivation i klassrummet.

Ur detta resonemang framgår att läraren bör vara så entusiastisk som möjligt i sin undervisning. Men lärare kan inte alla antas tillhöra en enda människotyp, som fungerar likadant i sin undervisning. De undersökta artiklarna nämner ingenting om lärare som inte är särskilt entusiastiska som personer. Betyder detta att de inte är bra lärare, eller kanske aldrig ens kan bli bra lärare? Det framgår heller inte om detta är något som man kan öva sig i, eller om entusiasm är ett statiskt personlighetsdrag. Rent logiskt sett borde entusiasm vara något som kan förändras hos lärare, eftersom forskningen utgår från att entusiasm kan väckas hos elever.

Kontakten mellan lärare och elev

Flera av de undersökta artiklarna pekar på samma resultat, nämligen att de elever som har en nära kontakt med sina lärare uppvisar större engagemang i skolarbetet, når högre resultat och känner en starkare inre motivation. Sullo (2007) menar att elever som ligger i riskzonen har visat en större närvaro när lärare har börjat visa att de bryr sig, genom att t.ex. fråga hur de mår, vad eleven har för planer för helgen osv. Detta bekräftas i resultaten av Murrays (2009) studie, som säger att elever som har en fungerande kontakt med lärare är mindre benägna att skolka eller hoppa av skolan. Sullo nämner även att de enklaste sätten att visa att man bryr sig har effekt på elever. Detta stämmer väl överens med Johnsons (2008) studie, där han hävdar att den vardagliga kontakten mellan lärare och elev kan ha mycket stort inflytande på hur eleverna handskas med svåra situationer och hur de trivs i skolan. Eftersom det redan har konstaterats att trivsel i skolan är starkt förknippat med elevens motivation, kan slutsatsen dras

att även den enkla, vardagliga kontakten som visar eleverna att läraren ser dem och bryr sig om dem har en positiv effekt på elevers motivation.

Ett kontrollerande klassrum sätts, som bekant, i samband med yttre motivation, som drivs av belöningar och straff, och läraren ger snarare befallningar än använder sig av *gentle discipline*, dvs. försiktig disciplin som förklarar varför ett beteende är önskvärt eller inte. Om ett kontrollerande klassrumsklimat utgår från att man inte kan förklara för eleverna, utan att man måste motivera dem med yttre faktorer, borde detta innebära att kontakten mellan lärare och elever inte är lika varm och förstående som i ett stödjande klassrumsklimat. Men är det då det stödjande klassrumsklimatet som skapar möjligheten till ett nära förhållande lärare och elev emellan, eller är det en nära kontakt till läraren som förutsätter att ett stödjande klassrumsklimat kan fungera? Detta resonemang visar på den återkommande komplexiteten inom begreppet motivation. Oundvikligen uppstår frågan om det stödjande klassrumsklimatet inte kan existera utan en nära kontakt mellan lärare och elever, eller om det är den nära kontakten som inte kan existera utan ett stödjande klassrumsklimat. Detta visar även på svårigheterna i att skilja på och reda ut begreppen inom ämnet motivation.

Hur lärare praktiskt kan öka elevers inre motivation

I de undersökta artiklarna nämns en mängd förslag på praktiska åtgärder som lärare kan vidta för att öka sina elevers inre motivation. Först och främst kan fastslås att ett stödjande klassrumsklimat behövs, med en lärare som bryr sig om sina elever och visar att han eller hon är intresserad av dem. Ett stödjande klassrumsklimat skapas genom att läraren tillåter eleverna ett högt mått av självständighet, som uppnås då eleverna får vara delaktiga i beslut om vilka uppgifter de ska utföra, och hur de ska utföras. Läraren ser även till att erbjuda utmanande uppgifter. I ett stödjande klassrum lyssnar läraren på sina elever och ger dem positiv feedback och uppmuntran.

Något som kan ha positiv inverkan på elevers inre motivation är en lärande målstruktur i klassrummet, dvs. en generell inställning från lärarens sida att det är viktigt att lära för att utveckla sig själv och sina kunskaper, och inte för att uppnå ett så högt betyg som möjligt eller för att imponera på klasskamrater. Effekten av målstrukturen i klassrummet har dock inte visat sig vara entydig, utan kan skilja sig stort från elev till elev. Om klassrummets generella målstruktur kan anammas är elevens känsla av samhörighet en viktig faktor för att detta ska kunna ske. Detta vill säga att inte förrän läraren har skapat ett sådant klimat i klassrummet att eleverna känner så pass stor samhörighet att de kan acceptera lärarens normer och regler, kan de även känna den inre motivation som ligger till grund för sann inläring.

Läraren bör vara medveten om att det språk han eller hon använder kan påverka elevernas motivation antingen positivt eller negativt. I ett stödjande klassrum använder sig läraren av ett språk som uppmuntrar och bekräftar elevens kompetens istället för att ge befallningar.

Sammantaget anser jag Reeves (2009) nio punkter som en lärare bör följa för att skapa ett stödjande klassrumsklimat vara mycket rimliga:

- lyssna noga
- skapa tillfällen för elever att arbeta på sitt eget sätt
- skapa tillfällen för elever att prata
- arrangera arbetsmaterial och skolbänkar så att elever engageras istället för att förbli passiva
- uppmuntra ansträngningar och ihärdighet

- beröm förbättringar och bemästringar
- ge förslag på hur elever kan gå vidare när de tycks ha fastnat
- svara på elevers frågor och kommentarer
- visa ett tydligt erkännande av elevers perspektiv

Ytterligare en viktig metod för att öka elevers inre motivation är att skapa en nära kontakt till honom eller henne. Detta kan åstadkommas genom att visa intresse för elevens privatliv, kultur och språk. Det säger sig självt att förhållandet inte bör gå över en professionell gräns, utan att läraren först och främst bibehåller sin position som just lärare, och inte ingår ett kompisförhållande med eleven.

Metoddiskussion

För att nå det syfte som uttrycktes inledningsvis i denna undersökning är en litteraturstudie en effektiv metod. Eftersom jag saknade erfarenhet och förhandskunskap inför det ämne som jag ville undersöka, motivation i klassrummet, lämpade sig just en litteraturstudie, eller innehållsanalys, mycket bra. Jag har genom studien uppnått mitt syfte, dvs. att undersöka konkreta förslag på hur lärare kan motivera sina elever, fastän jag påbörjade arbetet med endast vaga föreställningar om vad det skulle innebära. Men det finns naturligtvis även nackdelar med en litteraturstudie inom området motivation i klassrummet. I detta fall har jag endast kunnat utgå från anglosaxisk forskning, vilket innebär att den svenska synen på motivation i klassrummet inte har blivit representerad alls. Visserligen är alla de undersökta artiklarna från västvärlden, men skillnaden i kultur och skoltradition, och därmed också hur man ser på motivation i klassrummet, är ändå stor mellan länderna. Hade litteraturstudien kombinerats med exempelvis intervjuer med svenska lärare och elever eller klassrumsobservationer hade även den svenska inställningen till motivation inkluderats, vilket hade gett studien en tyngd för hur svenska lärare kan och bör omsätta anglosaxisk forskning i sina klassrum.

Som underlag för denna litteraturstudie ligger tolv artiklar ur olika utbildningsvetenskapliga och utbildningspsykologiska tidskrifter. Dessa tolv artiklar valdes på grund av sin relevans för de tre utgångsfrågorna. Hade jag hittat och undersökt ett större antal artiklar hade tillförlitligheten i studien kunnat styrkas ytterligare. Till den tredje utgångsfrågan kunde endast två artiklar granskas, vilket ger ett något magert innehåll, utan särskild stor konkurrens från artiklar med alternativa perspektiv. Skulle denna studie göras om med samma artiklar skulle troligtvis samma resultat framkomma, fastän det är min personliga tolkning som har avgjort vad som kan betraktas som resultat och vilka resultat som har delats in i de tre undersökningsfrågorna. Att samma resultat skulle kunna nås i en ny undersökning är troligt eftersom jag har försökt hålla mig neutral och distansera mig från mina personliga åsikter.

Fastän artiklar från huvudsakligen anglosaxisk forskning har granskats, föreligger ändå argument för en användning av de föreslagna motivationsstrategierna i svenska klassrum. Som nämndes inledningsvis i denna studie är en avsaknad av motivation inte något som utmärker vissa människor, eller vissa elever, utan det är kontextbundet. Detta innebär att alla elever kan känna sig omotiverade, oberoende av i vilket land eller i vilket skolsystem de befinner sig. Svenska elever, precis som de elever som de undersökta artiklarna utgår ifrån, kommer någon gång, vissa kanske oftare än andra, att känna sig omotiverade. Detta leder till slutsatsen att även svenska elever kan gynnas av motivationsstrategier som forskningen visar

att lärare använder sig av. Det finns ingen anledning att anta att de förslag på motivationsstrategier som denna studie har kommit fram till skulle gälla endast för elever i anglosaxiska skolsystem. Tvärtom kan de betraktas som universella, då alla människor behöver få vissa grundläggande behov uppfyllda för att känna sig motiverade, t.ex. att känna samhörighet med en grupp och att få sina åsikter respekterade, vilket resultaten i denna undersökning pekar på som betydelsefulla faktorer för att öka elevers motivation.

Under arbetets gång framkom att begreppen inom området motivation är mycket starkt kopplade till varandra. Som nämndes inledningsvis är motivation ett mycket komplext område, där begrepp och infallsvinklar blir svåra att särskilja. Som framkommer i resultatdiskussionen blandas resultat frågorna emellan, vilket var praktiskt taget oundvikligt, eftersom alla delar påverkar varandra. Med djupare bakgrundskunskap inom området hade det troligtvis varit en fördel att formulera frågorna annorlunda, eller utgått från enbart en, mer omfattande, fråga.

Fortsatt forskning

Eftersom klassrumsmotivation är ett sådant brett begrepp återstår ett stort antal perspektiv att utgå ifrån inför vidare forskning inom ämnet. Denna undersökning har grundat sig på tre, relativt snäva, frågor. För att få en än djupare inblick i ämnet kan en litteraturstudie kombineras med t.ex. intervjuer och observationer. Som tidigare nämnts kan resultaten i denna studie antas gälla även för det svenska skolsystemet och svenska elever, men för att bekräfta detta vore undersökningar grundade enbart på svenska klassrum både mycket intressant och relevant. Denna studie kan betraktas som en utgångspunkt för fortsatt och ännu bredare forskning inom klassrumsmotivation.

Slutord

Syftet med denna litteraturstudie var att undersöka tre aspekter inom motivation i klassrummet. Dessa tre aspekter var huruvida det sociala klimatet i klassrummet påverkar elevers motivation, om kontakten mellan lärare och elev påverkar elevens motivation och vilken betydelse lärarens entusiasm för det egna ämnet har för elevers motivation. Genom dessa tre frågor undersöktes konkreta förslag som återfinns i vetenskapliga artiklar för hur lärare kan påverka elevers motivation positivt. Av resultaten kan slutsatsen dras att alla de tre aspekterna som frågorna undersökte visade sig vara betydelsefulla för elevers motivation i klassrummet. Pickens och Eick (2009) hävdar t.o.m. att lärarens entusiasm var den klart tydligaste motivationsfaktorn i deras undersökning.

Motivation är ett mycket komplext begrepp, vilket både har påpekats och påvisats upprepade gånger i denna undersökning. Det har visat sig mycket svårt att upprätthålla den åtskiljning av de tre undersökande frågorna som gjordes, och vid diskussionen av resultaten framkom det flera gånger hur starkt sammankopplade de är till varandra.

En litteraturstudie som metod är effektiv för syftet som denna undersökning hade, nämligen att förklara och öka förståelsen för ämnet och komma fram till konkreta strategier. Några av de åtgärder som lärare kan vidta för att öka sina elevers motivation är att skapa ett stödande

klassrumsklimat som främjar elevernas självständighet, att skapa ett fungerande förhållande till sina elever och undvika kontrollerande beteenden som att ge belöningar och utdela straff. För en framtida studie inom samma område kan undersökningen utökas dels med intervjuer eller observationer, men även med ett större antal källor som primärlitteratur. Det vore även intressant att undersöka hur lärare motiverar sina elever i det svenska skolsystemet.

Slutligen kan nämnas att elever inte är medvetna om vad vetenskapliga artiklar säger om hur de fungerar. Det är upp till lärarna att utveckla sig och se till att de har ett brett spektrum av strategier som de kan ta till för att få elever att känna sig motiverade. Som Ames (1990) uttrycker det, kan motivation inte betraktas som något man kan ägna sig åt på fredagseftermiddagarna, eller när det finns lite tid över. Det är inte heller reserverat enbart för elever som det går dåligt för. Motivation är något som alla elever behöver och som läraren bör ägna sig åt konstant. Efter att ha gjort denna undersökning ser jag fram emot att försöka tillämpa praktiskt, med mina egna framtida elever, det jag har lärt mig.

Referenser

- Ames, Carole A. (1990). Motivation: What Teachers Need to Know. *Teachers College Record*, 91(3), 409-421.
- Ames, Carole A. & Archer, Jennifer (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Bernaus, Mercé & Gardner, Robert C. (2008). Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement. *The Modern Language Journal*, 92(3), 387-401.
- Brophy, Jere (2008). Developing Students' Appreciation for What Is Taught in School. *Educational Psychologist*, 43(3), 132-141.
- Cameron, Judy & Pierce, W. David (1994). Reinforcement, Reward, and Intrinsic Motivation: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 64(3), 363-423.
- Galloway, David; Rogers, Colin; Armstrong, Derrick; Leo, Elizabeth & Jackson, Carolyn (2004). Ways of Understanding Motivation. I H. Daniels & A. Edwards (Red.), *The RoutledgeFalmer Reader in Psychology of Education* (s. 89-105). London: RoutledgeFalmer.
- Giota, Joanna (2006). Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 11(2), 94-115.
- Harmer, Jeremy (2001). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- Jenner, Håkan (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Forskning i fokus nr. 19. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Johnson, Bruce (2008). Teacher-student relationships which promote resilience at school: a micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 385-398.
- Järvelä, Sanna (2001). Shifting Research on Motivation and Cognition to an Integrated Approach on Learning and Motivation in Context. I S. Volet & S. Järvelä (Red.), *Motivation in Learning Contexts: Theoretical Advances and Methodological Implications* (s. 3-14). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Krippendorff, Klaus (2004). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. California: Sage Publications, Inc.
- Levering, Bas (2000). Disappointment in teacher-student relationships. *Curriculum Studies*, 32(1), 65-74.
- Linnenbrink, Elizabeth A. & Pintrich, Paul A. (2002). Motivation as an Enabler for Academic Success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- Murray, Christopher (2009). Parent and Teacher Relationship as Predictors of School

- Engagement and Functioning Among Low-Income Urban Youth. *The Journal of Early Adolescence*, 29, 176-404.
- Niemiec, Christopher P. & Ryan, Richard M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Patrick, Brian C.; Hisley, Jennifer & Kempler, Toni (2000). "What's Everybody so Excited About?": The Effects of Teacher Enthusiasm on Student Intrinsic Motivation and Vitality. *Journal of Experimental Education*, 68(3), 217-236.
- Pickens, Melanie & Eick, Charles J. (2009). Studying Motivational Strategies Used by Two Teachers in Differently Tracked Science Courses. *The Journal of Educational Research*, 102(5), 349-362.
- Reeve, Johnmarshall (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Ryan, Gery W. & Bernard, H. Russel (2000). Data Management and Analysis Methods. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (Second Edition) (s. 769-802). California: Sage Publications, Inc.
- Skinner, Ellen; Furrer, Carrie; Marchand, Gwen & Kindermann, Thomas (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Skolverket (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf94)*. Stockholm.
- Sullo, Bob (2007). *Activating the Desire to Learn*. Alexandria, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Titscher, Stefan; Meyer, Michael; Wodak, Ruth & Vetter, Eva (2000). *Methods of Text and Discourse Analysis*. London: Sage Publications Ltd.
- Urduan, Tim & Schoenfelder, Erin (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349.
- Vansteenkiste, Maarten; Lens, Willy & Deci, Edward L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.
- Walker, Christopher O. & Greene, Barbara A. (2009). The Relations Between Student Motivational Beliefs and Cognitive Engagement in High School. *The Journal of Educational Research*, 102(6), 463-471.

Internet:

<http://www.ne.se/motivation#> (2009-09-11)