

Lärarens betydelse som motivationsverktyg inom språkundervisning

En kvalitativ studie om motivationsarbete med elever i gymnasieskolan

Iracelia de Brito Forsgren

Lärarexamen, grundnivå
Lärarexamen 270/300/330 hp

Luleå tekniska universitet
Institutionen för konst, kommunikation och lärande

Lärarens betydelse som motivationsverktyg inom språkundervisning

En kvalitativ studie om motivationsarbete med elever i
gymnasieskolan

Iracelia de Brito Forsgren

Luleå tekniska universitet
Lärarytildning
Allmänt utbildningsområde – C-nivå
Institutionen för Pedagogik och lärande
Vetenskapliga handledare: Marja-Lisa Lejon

Höstterminen 2011

Abstrakt

Undersökningen handlar om att lyfta fram elevers åsikter om en bra och motiverande lärare och dessutom hur den läraren kan väcka deras lust eller motivation att lära sig det spanska språket. Den teori som ligger till grund för dataanalysen är didaktisk ämnesteorier för motivationsarbete. I studien genomförs en enkätundersökning med elever i gymnasieskolan i år 3 och en kartläggning av elevernas utsagor med syfte att identifiera svarsmönster i deras beskrivningar och därefter relatera dem till de teorier behandlade i studiens litteraturred. Mot bakgrund av litteraturen i denna studie kan man konstatera att i lärarens dagliga, praktiska arbetsliv ligger grunden för möjliga utvecklingsvägar till elevers motivation inom språkinläring. Resultatet av kartläggningen klargör flera faktorer hos lärarna, som har betydelse för elevers uppfattning, om hur en språklärare kan väcka deras motivation att lära sig det spanska språket som till ex. entusiasm, varierande pedagogisk undervisning och förmåga till ledarskap. Elevernas beskrivningar målar upp en mångfacetterad bild på en bra och motiverande lärare. I denna bild ingår flera drag. Vissa drag kan relateras till de teorier som behandlades i teorikapitlet. Andra anses vara nya nyanser som kan bidra till utvecklingen inom ämnesområdet.

Nyckelord: Motivation, språkinläring, betydelsefull undervisning, kritisk reflektion.

Förord

Jag vill rikta ett stort tack till min vetenskapliga handledare Marja-Lisa Lejon för all tid och allt utrymme, som jag har fått för att utföra min undersökning. Ett särskilt tack till spansklärarna för deras stöd vid genomförandet och alla deltagande elever, som ingick i undersökning för utan dem hade jag inte kunnat genomföra detta arbete. Slutligen vill jag också tacka Inger Forsgren och Lars Sandlund som bidragit med skrivna textkorrigeringar, till Patrik Forsgren för hans stöd och hjälp med studiens tabeller och till Nathalie Sandlund för viktiga förslag inom metodlitteratur.

Luleå, Augusti 2011-08-12

Iracelia de Brito Forsgren

Iracelia de Brito Forsgren

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1. Problemformulering.....	1
1.2. Syfte.....	1
1.3. Frågeställning.....	2
2. Teoretiska Utgångspunkter	3
2.1. Historisk bakgrund.....	3
2.1.1. Hedonism.....	3
2.1.2. Instinktteori	3
2.1.3. Drivkraftteorier.....	3
2.1.4. Kognitiv teori.....	4
2.2. Definition om lärande.....	4
2.3. Definition om motivation utifrån ett didaktiskt perspektiv	5
2.4. Yttre och inre motivation.....	6
2.5. Den didaktiska forskningen och lärarens betydelse som ett motivationsredskap	6
2.6. Entusiasm.....	7
2.7. Elevers ansvar.....	8
2.8. Goda relationer och miljö.....	8
2.9. Utvärdering och återkoppling ("feedback")	9
2.10. Meningsfull och utmanande undervisning	10
2.11. Kulturell bakgrund.....	11
2.12. Pygmalioneffekten	12
2.13. Motivation och lärarens reflektion	13
2.14. Slutvinjett.....	14
3. Metod	15
3.1. Metodologiska utgångspunkter	15
3.1.1. Den kvalitativa forskningen.....	15
3.2. Enkät	15
3.3. Metodval och genomförande av enkätundersökning	16
3.4. Bearbetning av datamaterialet	16
3.5. Presentation av skolor och elever.....	16
3.6. Urval.....	17
3.7. Genomförande av enkät frågor och enkät undersökningen.....	17
3.8. Reliabilitet.....	18
3.9. Validitet.....	18
3.10. Etik.....	18
3.11. Avgränsning	19
4. Resultat.....	20
4.1. Kartläggningen av elevernas beskrivningar om en motiverande lärare.....	20
4.2. Sammanfattande Resultat	28
5. Diskussion.....	30
5.1. Resultatdiskussion.....	30
5.2. Elevernas beskrivningar om lärarens betydelse i förhållandet till att främja deras motivation	30
5.2.1. Anledning till att läsa spanska.....	30
5.2.2. Praktisk nytta av det spanska språket.....	31

5.2.3.Lärorollen inför elevernas inlärningsframgång	31
5.2.4.Lärorika aktiviteter som främjar elevernas motivation.....	31
5.2.5.Den kulturella bakgrunden inom språkundervisning	31
5.2.6.Klassrums stämning och språkinlärnings motivation	32
5.2.7.Återkoppling, inläring och motivation	32
5.2.8.Lärares motivation som förutsättning till elevernas motivation.....	32
5.2.9.Elevansvar och motivation.....	33
5.2.10.Elevernas bild på en bra och motiverande lärare.....	34
5.3.Slutsatser.....	35
5.4.Slutord.....	36

Referenser

Bilaga

1. Inledning

Inom ramen för detta avsnitt beskrivs den för undersöknings problemformulering, syfte och frågeställning.

1.1. Problemformulering

Den här studien har tillkommit utifrån en stark övertygelse om att en av de viktigaste utmaningar vi just nu står inför inom alla slags utbildningar är att skapa motivation hos elever som individer och som grupp och effektivare former av lärande. Idag lever vi i ett globaliserat kunskapssamhälle med stark internationell konkurrens, där samhällets medlemmars kompetensnivå och deras lärande ingår som central konkurrensparameter. Detta har gjort att man blivit mer uppmärksam på pressen på mer lärande och personlighetsutveckling, särskilt på de områden som anses vara yrkesmässigt relevanta, som, t.ex. att lära sig ett eller flera främmande språk. Dessutom är det angeläget med tanke på den press som ställs på lärandet inom nästan alla nivåer i dagens samhälle, en viktig faktor som blir allt mer avgörande i den pedagogiska debatten är att stimulera lärande. Detta speglar en undervisningsproblematik, där lärarens ansvar att välja pedagogiska metoder och agerande i klassrummet är väsentlig. Förhållandevis litet tidigare forskning har undersökt det motiverande inflytandet, som en lärare har i andra/främmande språk undervisning, fastän konceptet är oftast använt som en förutsättning för elevernas inlärningsframgång. I Sverige kan man nämna undersökningar som Jenner (2004) och Skolverkets *Lusten och Möjligheten* (2006), vilka utgör viktiga bidrag inom forskning om förhållandet mellan lärare och motivation. Eftersom jag tror att jag inte är helt ensam om att känna att detta är ett viktigt tema, så bestämde jag mig för att ta tag i frågan och skriva min uppsats om detta.

Utifrån de erfarenheter jag har av mina lärare under skoltiden så var det uppenbart hur enormt viktigt just en lärares insats kan vara för eleverna. Vad jag minns mest av allt är att när en lärare visade sig att älska sitt ämne, var det lätt att bli smittad av hans/hennes entusiasm och detta har hjälpt på traven att locka fram elevernas motivation. Läraren har helt enkelt makt att påverka andra. Frågan är: "Hur ska vi använda den makt en lärare har för att lyckas få eleverna intresserade av det vi sysslar med, att väcka deras nyfikenhet inne och utanför klassrummet?" På grund av min egen bakgrund inom språkundervisning och inläring, så kommer jag att forska om lärarens delaktighet i processen av att främja elevernas motivation att lära sig ett främmande språk. Eftersom spanska är ett av mina ämnen, skall jag undersöka tre grupper i spanska på gymnasienivå i årskurs 3. En faktor som har påverkat mitt val att undersöka just grupper i spanska är att detta ämne har blivit mycket populärt bland eleverna under de senare åren i Sverige och det vore intressant att förstå hur jag som lärare kan bidra till att vidareutveckla elevernas lust att lära sig detta språk.

1.2. Syfte

Denna studie syftar till att:

Lyfta fram elevernas beskrivningar om hur en lärare kan hjälpa dem att väcka deras lust för att lära sig spanska.

1.3. Frågeställning

Hur beskriver eleverna, i denna undersökning, lärarens betydelse i förhållandet till att främja deras motivation att lära sig ett främmande språk?

Det är min åsikt att en reflektion över elevernas tankevärld om lärarens karakteristiska drag som motivationsverktyg inom språkundervisning, kan vara viktig för att skapa en bredare förståelse, om hur det pedagogiska arbetet kan gå tillväga. Genom att försöka komma till insikt om på vilket sätt lärarens egna prestationer kan främja motivationen i klassrummet, har studien ambitionen att vara till praktisk nytta i mitt och andras arbete som pedagoger och inspirera och vägleda det pedagogiska agerandet.

2. Teoretiska Utgångspunkter

Detta avsnitt kan delas in i två delar. Den första består av en kort historisk bakgrund om teorier om motivation och den andra behandlar forskningens olika studier gällande den didaktiska forskningen och lärarens betydelse som ett motivationsredskap.

2.1. Historisk bakgrund

Självaste ordet motivation härstammar från ett latinskt ord - *movere* - som betyder att röra sig. Den drifkraft, som gör att en person väljer att engagera sig i vissa saker, att anstränga sig och envisas med att göra något - de frågorna ger underlag till motivationsteorier och forskning. Motivationspsykologin har traditionellt varit en vetenskaplig disciplin som i högre grad refererar till lärande (Illeris, 2007:111).

2.1.1. Hedonism

De flesta teorier om motivation har sina rötter, enligt Jenner (2004:38), i principen om hedonism. I denna princip anses människan sträva efter njutning i allt hon gör och försöker undvika smärta. De gamla grekerna hade redan formulerat den tanken, men den var mest använd som förklaring till människors beteende bland 1700- och 1800-talens filosofer (t.ex. Locke, Bentham, Mill). Under 1900-talet började motivationsteorin flytta från filosofi till de nya beteendevetenskapliga ämnena psykologi och pedagogik. När beteendeforskarna började intressera sig för motivationen, upptäcktes brister i hedonismprincipen. En av de bristerna var det som kallades cirkelresonemang. Den gick ut på att en människa sägs söka njutning, men vad kan man säga om t. ex. en puritan som undviker njutning? I avsikt att komma till rätta med dessa brister utvecklades flera teorier om motivation. De första handlade om begreppen insikt eller drift.

2.1.2. Instinktteori

Den teorin utvecklades förra sekelskiftet som ett viktigt koncept inom psykologin. Förgrundsgestalter var William James, William McDougall och Sigmund Freud. De teoretiker som framhävde att varje individ är utrustad med instinkter eller drifter, vilka utgör alla beteende. En instinkt/drift kan ses som en medfödd disposition att bete sig på ett visst sätt. Freud menade att en drift har en källa, ett mål, ett objekt och en styrka. Instinktteoretikerna försökte att lyfta fram de grundinstinkter som kunde förklara allt beteende. Fram till 1920-talet var det den teorin som gällde. Efter det började kritik framföras först och främst mot listan över instinkter som blev bara blev längre och längre och snart kom att omfatta cirka 6000. Dessutom själva tesen att allt beteende är instinktivt började ifrågasättas av en del psykologer. Vissa psykologer menade istället att det mesta som djur och människor gör är inlärt beteende. Detta påstående gav bas till den andra skolan av motivationsteoretiker, nämligen, "drivkraftteoretikerna" (Jenner, 2004:39).

2.1.3. Drivkraftteorier

I början av 1940-talet gav Clark Hull den första beskrivningen av drivkraftteorin. Med sin ekvation för att förklara styrkan i en organisms beteende ($Ansträngning = Drivkraft \times Vanan$). Jenner (2004:39) tolkar formeln på det följande sätt: "Ju starkare drivkraften och vanan är, desto större blir ansträngningen." Hull definierar drivkraften som en energiimpuls, vars styrka bestäms av graden av förlust och försakelse. Vanan handlar om styrkan av tidigare erfarenheter. Senare kompletterade Hull sin teori genom att anse att beteende inte var enbart en följd av tidigare erfarenheter, utan den handlade också om "incentive" (= prestationslön) dvs, en förväntan riktad mot målet. Hulls

reviderade teori var enig med en tredje grupp av motivationsteorier, de kognitiva teoretiker. Dock, finns det också en viktig skillnad, då drivkraftsteorin användes framför allt i djurförsök i laboratorier, medan kognitionsgruppen intresserade sig mest om att förklara mänskligt beteende och de ”psykologiska drivkrafterna” (Jenner, 2004:39-40).

2.1.4. Kognitiv teori

Den kognitiva motivationsteorin har som grund att de viktigaste styrfaktorerna i människors beteende är de tankar, förväntningar och aningar, som individen har om händelser i framtiden. I denna avsikt är beteendemål orienterat och grundat på ett medvetande sätt. Olika faktorer påverkar valet av mål och önskan att nå. Tidigare erfarenhet av vilka möjligheter en person har för att nå sitt mål är en av dem. Kurt Lewins skrev en sats vilken anses som en klassisk formel som påstår att: ”Målets värde är lika med *uppnåendets värde* gånger *uppnåendets sannolikhet minus misslyckandets värde* gånger *misslyckandets sannolikhet* (citerad efter Jenner, 2004:40). Enligt Jenner (2004), kan påståendet illustreras som en våg. Uppnåendets värde och sannolikhet ligger i ena vågskålen, misslyckandet i den andra och det som är tyngst avgör individens handlande. De teorier som har sitt ursprung i Lewins och hans efterföljares teori, kallas ibland för konflikt- eller balansteorier. Den psykologiska drivkraften kan ses som en strävan att lösa konflikter mellan olika alternativa handlingar och åstadkomma en kognitiv balans: ett beslut som man är nöjd med (Jenner, 2004:40).

Enligt Jenners (2004) uppfattning har de fyra ovan nämnda teorier - trots sina olikheter - ett gemensamt drag. Var och en har försökt fånga sanningen om motivation. Han menar att motivation är ett svårfångat begrepp och dess mångskiftande karaktär kan inte visas i en allsidig teori. Dagens forskare har därför blivit eniga om att istället försöka skaffa fördjupad kunskap och formulera teorier om begränsade delar, som ändå lämnar viktiga bidrag till en förklaring. Det är med den utgångspunkten som det här teorikapitlet ska utformas. Av tids- och utrymmesskäl var det omöjligt att behandla alla teorier om motivation. På så sätt, kommer jag inte att systematiskt redogöra för all slags forskning om motivation, utan har istället valt att koncentrera mig på några teman, som jag menar är av stor betydelse för att beskriva hur en språklärare kan vara ett redskap, som bidrar till elevers motivation att lära sig ett annat språk.

2.2. Definition om lärande

Lärande kan vara något positivt eller negativt som handlar om att klara tillvaron med dess utmaningar. Det är ett omfattande och komplicerat fält. Illeris (2007:37) pekar ut lärandets grundläggande processer och dimensioner. Han säger att en grundläggande insikt är att allt lärande omfattar två vitt skilda processer, som måste vara aktiva för att vi ska lära oss något. De är samtidigt, men de kan inträffa med en större eller mindre tidsförskjutning. Den ena processen utgörs av det samspel mellan individen och omgivningen, som äger rum hela vår vakna tid. Den andra processen utgörs av den individuella psykologiska bearbetningen och ”tillägnelsen” av de impulser och den påverkan som ligger i samspelet. Illeris (2007) säger att det inte går att tala om lärande utan att det finns ett läroinnehåll, något som inlärs. Lärande består av både ett subjekt och ett objekt, men för att tillägnelsen ska kunna äga rum måste det finnas en drivkraft. I denna författares mening:

Lärande drivkraftsdimension omfattar de förhållanden som rör omfattningen av och karaktären hos den mentala energi som investeras i lärandet, det vill säga den motivation, de känslor och den vilja som den enskilde mobiliserar i en lärosituation

eller i ett läroförlopp. (s. 119)

En annan uppfattning om lärande ges av Boström (2000:12) som säger att inläring är en aktivitet hos andra, de som lyssnar på oss under vår undervisning. Vi kan inte lära ut, utan det handlar om att lyckas få åhörarna intresserade av det vi sysslar med, att väcka deras nyfikenhet, att få dem motiverade. Hon påstår att "Konsten att undervisa är att väcka behov och stimulera den naturliga nyfikenheten" (s.17). I den meningen är begreppet "lärande" och begreppet "motivation" tätt sammanvävda, de förutsätter och bygger på varandra.

2.3. Definition om motivation utifrån ett didaktiskt perspektiv

I sin bok *Motivational Strategies in the Language Classroom* säger Dörnyei (2001:01) att motivation är bäst sett som en övergripande term ("a broad umbrella term") som täcker en mångfald meningar. De är ett abstrakt, hypotetiskt begrepp, som vi använder för att förklara varför människor tänker och beter sig som de gör. Denna teoretiker argumenterar att forskning om motivation inom det andra/främmande språkfältet har visat olika prioriteringar jämfört med den forskning inom psykologi teorier. Anledningen till detta är själva målet i vårt område: språket. Arnold (1999) ger den följande definitionen om motivation inom andra/främmande språkinlärningsdomäner:

Second language acquisition theory leaves no doubt about the crucial importance of a further affective variable, motivation, which is actually a cluster of factors that "energize behaviour and give it directions" (Hilgard, Atkinson, and Atkinson, citerad efter Arnold, 1998:13)

Enligt Arnold (1999:13) är motivation studentens anledning till att försöka tillägna sig ett andra språk och det som skapar motivationen är kärnan i frågan. I sin pionjärforskning om motivation resonerar Gardner och Lambert (1972:132) att motivationen bakom elevernas andra språkinläring bestäms av deras attityder, beredskap och deras orientering inför hela processen, som innebär att lära sig ett annat språk. Enligt författarna finns det två centrala orienteringar, som kan leda till att en elev ska vilja lära sig ett andra/främmande språk: 1) Den instrumentala orienteringen, som innebär det praktiska värdet och fördelen av att lära sig ett nytt språk och 2) den integrationsorientering, som återspeglar ett äkta och personligt intresse för kulturen och människor som representeras av det nya språket. De anser att integreringsperspektivet skulle på ett bättre sätt stödja den långvariga motivationen som behövs för den krävande processen att lära sig ett andra språk. Gardner och Lamberts teori verkar ha en koppling till Skolverkets styrdokument *Språk. Kursplaner, Betygskriterier och Kommentar* (2000), eftersom där står att syftet och rollen i utbildningen för moderna språk (utom engelska) är att medvetandegöra eleverna om det instrumentala behovet av att kunna ett eller flera språk i det moderna samhället, samt vikten av att ha en livslång lust att lära sig nya språk (det integrerade perspektivet):

Utbildningen i moderna språk syftar till att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga. Att kunna använda flera språk är betydelsefullt för internationella kontakter, för en alltmer internationaliserad arbetsmarknad och för att kunna ta del av den snabba utvecklingen som sker genom informations- och kommunikationsteknik samt för framtida studier. Språkkunskaper behövs vid studier, vid resor i andra länder och för sociala eller yrkesmässiga kontakter av olika slag. (...) Utbildningen i moderna språk har som syfte att vidga perspektivet på omvärlden och på olika slag [...]. Alla elever behöver beredskap att på egen hand bygga vidare på sina kunskaper efter avslutad skolgång. Ämnet moderna språk syftar därför också till att eleven skall vidmakthålla och utveckla sin lust och förmåga att lära sig språk. (s. 66)

Mycket närbesläktade till instrumental- och integrationsorienteringar är begreppen om yttre och inre motivation.

2.4. Yttre och inre motivation

Arnold (1999:14) säger att yttre motivation kommer från en önskan om att få en belöning eller undvika straff. Fokus är på någonting annat än på själva inlärningsaktiviteter. Inom den inre motivationsdomänen är den inlärningsupplevelsen som är själva belöningen. Denna typ av motivation kännetecknas av elevernas naturliga nyfikenhet och intresse och ger energi till deras inlärningsprocess. Den sistnämnda författaren påstår att forskning visar att medan yttre motivation kan vara till nytta, har inläring större påverkan av inre motivation, speciellt när det gäller livslång inverkan. Undersökningar visar att språkelever har generellt bättre chanser att lyckas, om de utvecklar inre former av motivation. Återkoppling ("feedback") kan anses som en yttre belöning, som främjar inre motivation, när den används för att öka känslor som kompetens och själv beslutsamhet.

Jenser (1997) förklarar att yttre motivation kännetecknas oftast av det som kommer från hemmiljön. Han påstår att "Vi kan inte göra så mycket för att ändra på elevernas hemmiljö, men vi kan försöka påverka andra aspekter" (s.327). Enligt denna författare om vi kan påverka klimatet i skolan, så att det blir en mer följsam omgivning, och göra positiva förändringar i våra pedagogiska metoder och system, så kan vi lyckas få eleverna att välja skolan framför andra saker i livet. För att försöka väcka elevernas egen inre motivation, förutsätter det en inställning, som utgår från vår hjärnas sätt att fungera: hjärnan vill ha utmaningar och omväxling. I den meningen framhäver Jensen (1997:324) att hjärnan tycker om att lära sig saker och att människans hjärna inget hellre vill än att lära sig saker. För att göra en person mer motiverad behöver man avlägsna hindren och göra enkla saker som tänder en gnista av elevernas inre drivkraft.

En annan teoretiker som delar samma uppfattning som Jensen om lärarens vikt för att väcka elevernas inre gnistra eller motivation är Waters (citerad efter Arnold, 1999:107). Han menar att läraren inte kan kontrollera alla faktorer i deras miljö, men att läraren kan lyfta fram förbättringar genom att utveckla vissa aspekter. Arnold (1999) kompletterar detta argument när hon förklarar att:

Teachers need to nourish and sustain themselves as a first step towards more effective teaching. [...] Pupils feel the personal emotional structure of the teacher long before they feel the impact of the intellectual content offered by the teacher.
(s. 107)

Huruvida man som språklärare kan fungera som en yttre faktor för elevers motivation, som i sin tur bidrar till deras (elevernas) inre motivation utgör fokus i denna studie. Den frågan ska nu undersökas utifrån ett pedagogiskt perspektiv.

2.5. Den didaktiska forskningen och lärarens betydelse som ett motivationsredskap

Den didaktiska forskningen har under de senare åren förskjutit tyngdpunkten från undervisning till lärande. Detta har lett till undervisningsmodeller, som har eleverna i centrum. De modellerna varken förnekar lärarens viktiga betydelse eller implicerar att det inte finns plats för läraren i de "elev i centrum" undervisningsmodeller. Tvärtom, det finns en ny, mer utvecklad roll, vilken kan vara mer utmanande och mer spännande. Likaledes, elevens självständighet är ett välkommet mål

inom utbildningsväsen, men detta innebär inte lärarens frånvaro i den inlärningsprocessen (Arnold, 1999:105). Enligt Dörney (2011:109) är lärarna naturliga, nyckelsociala figurer som påverkar motivationskvalitet inom inlärningsprocessen på ett positivt eller negativt sätt. Detta gör lärarnas beteende till ett starkt ”motivationsverktyg”.

I den meningen, har allt som en lärare säger eller gör och hur de kommunicerar och beter sig i klassrummet en potentiell påverkan i elevers motivation på olika sätt. Förvånansvärt, att det inte finns en stor mängd forskning om förhållandet mellan hur lärarens egen motivation påverkar elevernas motivation att lära sig ett ämne. Enbart under de sista tio till femton åren har förekommit ett intresse för *praxis* (allmänt bruk) när det gäller teman motivation och språkinläring. Fram till mitten av 1990-talet hade inte gjorts seriösa försök inom språkinlärnings litteraturen för att skapa motivationsstrategier för klassrumspraxis. Med förändringen från social-psykologin till mer kognitiv-situerat perspektiv under 1990-talet, ledde det växlande fokus på klassrums motivation till flera publikationer om motivationsmetodiker. Mängden av forskningar framstår ändå som relativt mager jämfört med den stormängd forskning, som finns inom det allmänt andra/främmande språkinlärningsfält (Dörney, 2011:105).

I sin bok *Aktiv Metodik* definierar Jensen (1997:325) *läraren* som en ”katalysator” för motivation, den som tänds ett brinnande intresse för kunskapen. Att beskriva lärarens egenskaper som katalysator för motivation är inte lätt och det kan göras ur olika perspektiv. Ändå finns det vissa karaktäristiska drag i lärarens arbete som yttre motivationsfaktor som verkar vara eniga hos olika författare. Dessa faktorer beskrivs närmare som följer.

2.6. *Entusiasm*

Dörneys omfattande och mångsidiga författarskap inom motivationsstrategier i språkklassrummet förklarar lärarens motivationsinflytande under en språkinlärningsprocess. Han påstår att *entusiasm* är sett som den viktigaste ingrediensen för en motiverande och framgångsrik undervisning. En entusiastisk lärare medför en stark känsla av engagemang och glädje om ämnets stoff, inte bara med ord utan även med sitt kroppsspråk. Dörney (2011:110) föreslår att lärare, berättar för sina elever om sin egen entusiasm för kursens innehåll och även delar med sig av ett personliga intressen för det andra språket i fokus. Läraren skall visa eleverna att han/hon värderar andra/främmande språkinläring, som en betydelsefull upplevelse, som skapar tillfredsställelse och därmed berikar sitt liv. Det är intressant att uppmärksamma att Skolverkets *Lust och Möjligheter* (2006), en utvärdering inom grundskolor, ger kunskap om på vilka sätt lärarnas agerande och kompetens har betydelse för elevernas lärandemiljö och prestationen. Utvärderingen visar att lärarens entusiasm för sitt jobb och ämnet är viktiga faktorer för elevernas förståelse om kvaliteten i den undervisning de får. I dokumentet står att:

Betydelsen av lärarens upplevelse av att det är mycket roligt att undervisa i ämnet gör att den blir en stark indikator på goda förutsättningar för måluppfyllelse. Analysen indikerar en god spiral, där lärarens upplevelse av att det är roligt att undervisa i ämnet påverkas av elevernas inställning och även vice versa. (s. 19)

Analyserna visar att elevens lust att lära har samband med ”lärarens lust att vara lärare”. Lärarens egen tilltro till sin metodiska och didaktiska kompetens och upplevelsen att det är roligt att undervisa är de faktorer som [...] samvarierar positivt med elevernas bedömning av vem som är en bra lärare och vad som karakteriserar en bra lärandemiljö. (s. 44)

I den första bilden av lärarens betydelse som ett motivationsverktyg visas att *passion* för sitt yrke är ett nyckelbegrepp. Days (citerad efter Dörnyei 2011:188) framhäver ”Passion is not an option. It is essential to high-quality teaching.”

2.7. Elevers ansvar

Underhill (1999:126) definierar tre olika typer av lärare: lektorn (”the lector”), läraren (”the teacher”) och underlättaren eller ”främjaren” (”the facilitator”). En lektor kan sitt ämne, men saknar förmågan eller intresset om undervisningsmetoder. En lärare har kunskap i sitt område och känner till en mängd metoder för att undervisa, men internpersonliga klassrum och förmågan att vilja utveckla elevers själv-bedömning är inte djupt undersökt. ”Facilitatorn” är en lärare som har ämneskunskap, kan använda aktuella undervisningsmetoder och aktivt studera och reflektera om den psykologiska inlärningsmiljön och de inre och yttre processer som pågår under en inlärningssituation i syftet att öka elevernas ansvar för deras inlärningsprocess så mycket som möjligt. Stix & Hrbek definierar i sin bok *Teachers as Classroom Coaches* (2006:12) en lärare-coach (”teacher-coach”) som en person som inspirerar, vägleder, tränar och betar sig som föredöme och som framhäver andras förmågor genom att ge ansvar och stöd. Dessa teoretiker påstår att:

[...] we define the art of coaching, describing in details how teachers can empower and motivate students by giving them more responsibility, providing them with choices, enhancing their self-esteem, and relieving them of stress. (07)

Dörnyei (2011) lägger vikt vid elevernas val av individuella målsättningar. Individuella mål hjälper eleverna att uppleva en känsla av kontroll eller inflytande över deras inlärningsprocesser. Detta är särskilt relevant till språkinläring, därför att det slutgiltiga målet (att kommunicera i ett annat språk) innebär ett långt läroförlopp. Dörnyei (2011) säger att ”Therefore, setting 'proximal subgoals' has a powerful motivating function by providing advance organisers as well as immediate incentive and feedback” (s. 119).

De ovannämnda motivationsriktlinjerna stämmer med *Lpf 94*:s rättigheter och skyldigheter som säger att skolans värdegrund och uppgifter är:

Elevernas möjligheter att utöva inflytande på undervisningen och ta ansvar för sina studieresultat förutsätter att skolan klargör utbildningens mål, innehåll och arbetsformer; liksom vilka rättigheter och skyldigheter eleverna har. (s. 48)

Elevernas ansvar och inflytande
Mål att sträva mot att varje elev
-tar personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö, (s. 57)

2.8. Goda relationer och miljö

Enligt Stix & Hrbek (2006:12) är en avgörande förutsättning för att skapa elevers inre motivation att först utveckla ett pålitligt förhållande mellan läraren och eleverna, baserat på en känsla av säkerhet i en riskfri miljö. Lindström & Pennlert (2003) säger att ”Utan goda relationer i elevgruppen eller mellan lärare och elever är det svårt att bedriva undervisning som leder till lärande” (s.13). Dörnyei (2011) kollaborerar med den tanken, när han säger att en säker klassrumsstämning uppmuntrar eleverna att uttrycka sina åsikter och möjliggör att de känner sig skyddad mot förlägenhet. Denna författare säger att lärarens motivationspåverkan är mångsidig och

att ett nyckelelement är att bilda ett förhållande med eleverna baserat på *ömsesidig tillit* och *respekt*. Dessutom är det viktigt att hitta tillfälle för att prata med eleverna på en personlig nivå och se till att de vet att man som lärare bryr sig om deras framgångar och uppskattar deras personliga insatser.

2.9. Utvärdering och återkoppling ("feedback")

Elevernas känslor för sina tidigare resultat, framgångar och misslyckande i det förflutna, kommer att betydligt påverka deras ställning till nya inlärningsupplevelser. Läraren kan hjälpa eleverna att utvärdera sina färdigheter genom att, bl. a. ordna *motivationsåterkoppling* ("motivational feedback"). Återkoppling, som ger eleverna information om sin positiva utveckling och kompetens, är viktig ur en motivationssynpunkt, eftersom det hjälper eleverna att förstå "var de ligger" i relation till de uppsatta målen. De kan få en insikt om vad de måste göra för att fortsätta eller förbättra sin inlärningsprocess (Dörnyei, 2011:127). Jensen (1997:331) säger att det bästa sättet att motivera hjärnan är att ge den information, genast och kraftfullt och kontinuerligt. Återkoppling är ett sätt att "mata hjärnan".

På så sätt är begreppet "bedömning" (utvärdering) och "återkoppling" två grundläggande teman som är sammanvävda. De förutsätter och bygger på varandra. Begreppen står i centrum för den nya undervisningen och innebär en viktig del av det pedagogiska arbetet. I en "förståelseorienterad skola" är uppföljning och utvärdering naturliga delar av verksamheten, som vill bygga på en nära koppling mellan lärande och bedömning (Scherp, 2008:29). I den meningen är syftet med bedömningen att befrämja och diagnostisera lärande (Lindström & Lindberg, 2010:14). Pettersson (2010) säger att:

Men syftet med bedömning kan vara att resultatet av bedömningen ska utgöra utgångspunkten för en diskussion och en åtgärdsplan för exempelvis hur en elev kan stimuleras i sitt lärande och förbättra sina prestationer. Den bedömningen sker ofta kontinuerligt och en viktig ingrediens är att den som bedöms får en kvalitativ feedback. Detta brukar kallas för formativ bedömning, en bedömning som ska forma lärande, medan körkortsprov och högskoleprov är summativa bedömningar, temperaturtagningar av vad en person kan vid ett visst tillfälle [...]. (s. 32)

Pettersson (2010:39) förklarar att bedömning är en ständig följeslagare till undervisning. Rätt använd bedömning kan stimulera lärandet och på så sätt vara en viktig utvecklingspotential både för vad och hur eleven lär sig, men också för elevens tillit till sin egen förmåga (jag kan, vill, våga). En formativ bedömning ska bygga på vad som är bra och vad som är viktigt att tänka på i fortsättningen, dvs. hur eleven ska gå tillväga. Här ser man en koppling mellan de pedagogiska riktlinjerna om utvärdering och feedback och skolans och lärarens uppgifter som beskrivs i *Lpf 94*:

Skolan skall sträva mot att varje elev i gymnasieskolan skall tro på sin egen förmåga och sina möjligheter att utvecklas, (s. 53)

Läraren skall tillsammans med eleverna utvärdera undervisningen. (s. 58)

Återkoppling och formativ bedömning är strategier som kräver ständiga diskussioner och reflektioner om de metoder som används i klassrummet. Reflektion är en annan aspekt, som ingår i lärarens breda paraply av strategier, för att främja elevens motivation och kommer att behandlas närmare.

2.10. Meningsfull och utmanande undervisning

Förändringar av undervisningsuppdraget ställer idag krav på en bredare lärarkompetens och mer fördjupande kunskaper. Lärare behöver utvecklade färdigheter just i undervisandets konst. För den som leder den pedagogiska verksamheten, blir det intressant att fråga sig hur eleven upplever undervisningsinnehållet och vilka frågor, tankar och känslor eleven har som rör innehållet (Lindström & Pennlert, 2003:12). Det råder enighet teoretiker emellan om att eleverna inte blir motiverade att lära sig, om de inte betraktar undervisningsmaterialen och innehållet som värda att lära. ”Betydelse är nyckeln som ska genomsyra undervisningens aktiviteter” (Chambers citerad efter Dörnyei, 2011:116). Eleverna måste koppla aktiviteterna med världen de lever i. Enligt Dörnyei (2011:119) främjar en effektiv aktivitetsrepertoar motivationen och den bör inkludera strategier som stimulerar inläringen genom en lustfyllt undervisning. Att variera uppgifter, presentationsstil, materialet, undervisningsformen och aktivitetsordningsföljd kan hjälpa till att bryta enformiga lektioner. ”Variation i arbetsmetoderna gynnar generellt elevens lust och möjligheter att lära” (Lindström & Pennlert (2003:13).

Anderman & Anderman (2010:15) förklarar ett viktigt begrepp som ger ett motiverande perspektiv på uppgifter. Det kallas för det *förväntningsvärde* (”expectancy-value”). Grunden till denna teori är att läraren ökar elevernas livslånga engagemang och ansträngningar inom skolämnet, när de använder *värdefulla uppgifter* (”task values”) i klassrummet genom att välja och genomföra uppgifter som anses vara viktiga, intressanta, användbara och värt elevernas tid och engagemang. Den tanken är en riktlinje för lärarens uppdrag beskriven i styrdokumentet *Lpf 94*:

Läraren skall stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att eleven upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt. (s. 55)

Den typ av uppgifter/aktivitet en lärare använder under sina lektioner har viktig påverkan på elevens motivation och inläring. Anderman & Anderman (2010:23) föreslår några aspekter, som läraren ska tänka på när de väljer klassrumsuppgifter:

1. Välj aktiviteter som passar elevernas kognitiva nivå. Det är viktigt att välja uppgifter som varken är för komplicerade eller för enkla.
2. Bygg uppgifterna med bas på elevernas personliga intresse. Lär dig om elevernas intressen och lägg till dessa teman när lektionerna planeras.
3. Välj aktiviteter som tillåter eleverna känna sig duktiga. Välj uppgifter som försäkrar elevernas framgång.
4. Uppmuntra behärskande (”mastery”). När en elev jobbar med en uppgift uppmuntra hans/henne kontroll över den.
5. Välj aktiviteter som medför färdighetsvärde (”achievement values”), dvs. tänk på att var och en av dina aktiviteter ska omfatta åtminstone *en* av de fyra aspekter som karakteriserar värdefulla uppgifter: njutbarhet, relevans, användbarhet och bekostnad (de ska vara värda elevernas tid och engagemang).

Enligt Hedin & Svensson (2001:47) är elever praktiska. När de frivilligt läser ett ämne vill de få nytta av det de lärt sig, för sin egen utveckling eller för sitt kommande yrke. På så sätt, påstår författarna: ”Ge möjlighet att använda kunskaperna praktiskt” (s. 46). Författarna säger också att en lärare kan vinna på att försöka sätta sig in i de studerandes motiv för sina studier. Ett sätt att få fram en bild på elevernas förväntningar är att vid introduktionskursen ta reda på elevernas behov och försöka jämkas samman dessa med kursens innehåll.

En annan dimension i denna debatt om betydelsefull undervisning är *inlärningsstilar*. Boström (2000:16) säger att människan lär sig på olika sätt. Detta innebär att läraren alltid möter elever med olika inlärningsstilar och stödbehov. Denna teoretiker säger vidare att som pedagog skall läraren ha ett systematiskt sätt att undervisa, som ger eleverna möjligheter att utveckla sina egna resurser. Man ska söka eleverna på olika sätt. Det målet finns även i styrdokumentet *Lpf 94*:

Undervisningen skall vara saklig och allsidig. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar; behov och kunskapsnivå. Det finns också olika vägar att nå målen.
(s. 47)

Många författare samtycker till att läraren kan motivera sina elever genom att ”väcka” den inre drifkraften i deras naturliga *nyfikenhet*. Enligt teoretiker, hör nyfikenhet eller otillfredsställda behov till det som får oss att söka ny kunskap, skaffa oss större förståelse eller tillägna oss nya färdigheter. De påstår att det är nyckelelement för att utveckla intresse hos eleverna ”att skärpa elevernas lust” (Dörnyei, 2010:114), dvs. elevernas nyfikenhet och uppmärksamhet och skapa en attraktiv bild för kursen (Stix & Hrbek, 2011; Illeris, 2007; Dörnyei, 2010). Gustavsson (2002) säger att förmågan att ständigt kunna upptäcka nya saker eller se världen ur nya perspektiv utmärker poeter, konstnärer och filosofer. Han påstår att ”Denna förmåga är den väsentliga drivkraft till kunskap, att förhålla sig öppen, ständigt beredd att lära något nytt” (s. 46)

2.11. Kulturell bakgrund

Ett annat tema som förekommer i debatten om motivation och lärande, är att införa ett realistiskt perspektiv i skolarbetet genom att integrera kulturella element. Enligt Dörnyei (2010:114) finns det ett behov av att göra det andra/främmande språk ”verkligt” genom att bekanta eleverna med språkets kulturella bakgrund. I sin bok *Motivational Strategies in the Language Classroom* (2001) citerar Dörnyei som följer:

Learning a foreign language always entails learning a second culture to some degree, even if you never actually set foot in the foreign country where the language is spoken. [...] So if you're planning to carry on some sort of communication with people who speak or write a given language, you need to understand the culture out of which the language emerges. (Douglas Brown, citerad efter Dörnyei, 2001:14).

Kramsh (citerad efter Hinkel, 1999:06) verkar ha samma uppfattning, eftersom hon framhäver att kultur och språk är oskiljaktiga och utgör ”en enda upplevelse domän”. I sin bok *Context and Culture in Language Teaching* förklarar hon att medvetenhet och inläring av en annan kultur kan hjälpa till att uppnå skicklighet i ett annat språk. Denna författare anser att den kulturella aspekten är inflätad i undervisningen av social interaktion, muntligt och skriftligt språk. Hon förklarar också att främmande/andra språk studenter ofrånkomligt måste lära sig den andra kulturen därför att ett språk inte kan läras utan en förståelse av den kulturella kontexten där språket används. Här kan man också se kopplingar till styrdokumentet *Lpf 94* där det också finns ett intresse för kulturella teman i skolans värdegrund och uppgifter:

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nations gränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Skolan är en social och kulturell mötesplats, som har både möjligheter och skyldighet att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där. (s. 46)

Skolan skall bidra till att människor får en identitet som kan relateras till och innefatta inte bara det specifikt svenska utan också det nordiska, det europeiska och ytterst det globala. (s. 47)

Hur man använder de kulturella elementen i språkundervisningen på ett motiverande och levande sätt står inte i fokus i denna studie. Det kan dock vara tankeväckande att benämna att det finns oerhört många aktuella forskningar, som behandlar detta tema på praktiska och intressanta sätt.

2.12. Pygmalioneffekten

Året 1968 utförde Rosenthal & Jacobson en av de mest kända studierna inom psykologi om självuppfyllande profetior. Denna studie hade som titel "Pygmalion in the classroom" efter George Bernard Shaws klassiska pjäs. Denna studie gav upphov till termen "Pygmalioneffekten" (Anderman & Anderman, 2010:152). Begreppet används för att beskriva hur förväntningar kan fungera som självuppfyllande profetior. Positiva förväntningar leder till goda resultat, negativa förväntningar till dåliga resultat. Det tycktes att Rosenthal & Jacobsons studie förklarade varför en del elever klarar skolan så bra, medan andra ständigt misslyckas. Författarna menade att det beror på lärarens förväntningar. De säger att positiva förväntningar kan förbättra elevernas prestationer och till och med deras intelligenskvot (IQ). I deras undersökning hade ett antal lärare förespeglats att ett nytt test för mätning av "dold kapacitet" kunde visa att vissa namngivna elever var "kommande stjärnor" ("bloomers"). Testet var egentligen ett vanligt intelligenstest och eleverna var slumpmässigt valda. Efter ett läsår visade en förnyad test att elevernas IQ hade höjts, liksom deras betyg och lärarna rapporterade att eleverna var duktiga och intresserade (Jenner, 2004:65).

Idag råder det enighet om att förväntanseffekter verkligen existerar. Man är överens om att lärarens positiva och negativa förväntningar påverkar elevernas beteende och prestationer. Jenner (2004) säger vidare att betydelsen av hoppningivande upplevelser av framgång anknyter direkt till pygmalioneffekten. I avsnittet "Pygmalion i behandling" i sin avhandling påstår han att:

Det är rimligt att anta att förväntningarnas roll är minst lika stor inom behandling som inom undervisning. Om jag är missbrukare och möter en behandlare som ser mig som ett "hopplöst fall", är risken stor att jag ger upp kampen att förändra min situation. Om jag däremot möter en behandlare som tror på mig – kanske mot alla odds – och hela tiden stöder och uppmuntrar mig, kan jag lättare tro på mig själv och ta mig ur missbruket. (s. 80)

Jenner (2004:81) påpekar att en aspekt av pygmalioneffekten är att man som lärare/behandlare måste vara uppmärksam på de små förändringarna och inte ha en "färdig" bild av eleven/klienten. Detta leder till frågan om att diagnostisera (eller bedöma, en motivations aspekt som redan behandlats ovan), som är väsentlig i detta sammanhang. Denna "pygmalioneffekt" som hoppningivande upplevelser av framgång ovan beskrivit verkar färga styrdokumentet *Lpf 94* när det gäller skolans huvuduppgifter:

Skolan skall stärka elevernas tro på sig själva och ge dem framtidstro. (s. 50)

Skolan skall sträva mot att varje elev i gymnasieskolan skall tro på sin egen förmåga och sina möjligheter att utvecklas, [...]. (s. 53)

2.13. Motivation och lärarens reflektion

Läraren har multipla identiteter som pedagoger och forskare och behöver hantera undervisningsproblematiken med hjälp av den pedagogiska teorin. Att främja elevers motivation är inte en enkel uppgift. Litteraturen som behandlar detta tema är outtömlig i sin mångfald. Som Von Wright (2000) säger ”Vi kan uppmärksamma mycket, men vi kan inte göra allt – vi väljer” (s. 17). Undervisningen fungerar olika i olika sammanhang. En modell kan fungera bra för en lärare och mindre bra för en annan. Det är viktigt att uppmärksamma att vissa undervisningsmetoder kan påverka en grupp elever på olika sätt. Hedin & Svensson (2001) verkar hålla med om denna princip när de framhäver att:

Läraren kan alltså på flera olika sätt bidra till att motivera de studerande och därmed också öka möjligheten till djupinläring. Det är dock viktigt att hela tiden komma ihåg att det inte finns några standardmetoder, utan att det gäller att kreativt anpassa undervisningen till omständigheterna, de studerande och ämnet. (s. 45)

Å andra sidan, att införa en motivationsmetod i ett klassrum eller vilken metod som helst, kan göras på många sätt, men det kan inte bli hur som helst. Det är viktigt att uppmuntra till ett kritiskt tänkande i vårt pedagogiska arbete och etablera rutiner för detta. I Skolverkets *Bildning och kunskap* (1994) står att ”... det samspelet mellan lärarnas teoretiska föreställningar och verksamhetens praktiska utformning bör göras till grund för en alltmer reflekterad praktik” (s. 29). Gustavsson (2002) är enig i denna inriktning när han argumenterar att:

De problem vi stött på i praktiken utgör det stoff som vi använder för reflektion och teoretisk bearbetning. Vi reflekterar, funderar över vad vi varit med om, och söker ny kunskap för att kunna bearbeta de erfarenheter vi gjort i praktiken. (s. 95)

I dialogen med eleverna kan man förstå, säger Hedin & Svensson (2001:46), hur arbetsuppläggningsen upplevs och hur den kan förändras i gynnsam riktning ur motivationssynpunkt. Jenner (2004) framhåller vikten av ”Att se eleven eller klienten som en människa att möta och inte som en sak att åtgärda är en grundbult i motivationsarbetet. Det förutsätter samtidigt att pedagogen är beredd att syna sig själv” (s.87). Detta handlar om, anser denna författare, att utveckla sin erfarenhetsbaserade förtrogenhetskunskap. Denna kunskap måste utsättas för kritisk granskning så att man inte hamnar i förtrogenhetsfällan, som är förtrogenhetskunskapens baksida. Jenner (2004) säger också att:

Pedagogen använder kunskap i handling. Men om detta görs utan kritisk reflektion och diskussion, finns det en risk att handlandet baseras på icke ifrågasatta traditioner, trender och ideologier. Utan en kritisk reflektion kan inte kompetensen utvecklas. (s. 90)

Styrdokumentet *Lpf 94* har också som princip att skolan ska reflektera över undervisningen för att finna utveckling i verksamheten: ”För att en skola skall utvecklas måste den fortlöpande ifrågasätta sina undervisningsmål och arbetsformer, utvärdera sina resultat och pröva nya metoder” (s. 50). Dokumentet uppmärksammar också lärarens behov av teorier för att kunna reflektera, bearbeta och förstå sin egen praktik. I dokumentets *yrkesetiska principer för lärare* står att:

Lärare arbetar utifrån en vetenskaplig kunskapsbas kring lärande och vidareutvecklar det pedagogiska arbetet enligt aktuell forskning och beprövade pedagogiska erfarenheter. Lärare tar därför ansvar för att utveckla sin kompetens både när det gäller yrkets utveckling och innehållet i undervisningen. (s. 161)

Det slutgiltiga beviset på att man kan och förstår någonting är att man integrerar teori och praktik på ett fruktbart och reflekterande sätt. Teori utan praktik är tom, praktik utan teori är blind. Motivationsarbetet förutsätter att pedagogen är öppen och engagerad. Detta förutsätter i sin tur organisatoriska villkor för att pedagogen ska kunna reflektera över sitt arbete i olika avseenden (Jenner, 2004:92).

2.14. Slutvinjett

Detta inledande kapitel hade som avsikt att försöka utveckla huvuddragen till lärarens roll och betydelse inom motivationsprocessen, när det gäller främmande/andra språkundervisning. Kapitlet ger inte en heltäckande bild av forskningen inom området, utan har enbart visat några möjliga praktiska vägar med teoretiska bakgrunder, som i sin tur har koppling till två av de svenska styrdokumentena¹. De aspekter som ovan behandlats utgör en del av en komplex och mångsidig enhet. Ett annat forskningsperspektiv som kan hjälpa till att förstå hur pedagogens praktiska insatser kan främja elevernas motivation är att undersöka studenternas tankar i detta tema. En sådan undersökning kan lyfta fram elevernas uppfattningar om hur läraren bidrar till deras lust att lära sig. Lindström & Pennlert (2003) anser att "Egna eleverfarenheter är en viktig utgångspunkt för hur vi lär till lärare" (s. 07). I syftet att fördjupa kunskapen inom det här viktiga området ska jag försöka identifiera elevernas bild av en lärare som främjar motivation i språkundervisning.

¹ Med styrdokument avses här Skolverkets 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94 och Kursplaner: *Gymnasial utbildning* (se referenser).

3. Metod

I följande kapitel beskrivs studiens metodologiska utgångspunkter. Därefter beskrivs genomförandet av enkätfrågorna samt hur bearbetning och analys av datamaterialet genomförts.

3.1. Metodologiska utgångspunkter

Härnäst redogörs för studiens olika begrepp såsom kvalitativa forskning, enkät, teori som redskap, reliabilitet, validitet och etik.

3.1.1. Den kvalitativa forskningen

Den teoretiska bakgrunden som stödjer metoden i denna undersökning är den kvalitativa forskningen. Målet i denna typ av forskning är att fånga respondenternas erfarenheter och beskriva dem. Dessutom, efterstävlar metoden att lyfta fram undersökningsgruppens synpunkter och ge dem röst (Flick,1998:19). Detta implicerar att en avgörande aspekt i denna metod är att belysa studiesubjektens perspektiv. Ett annat viktigt drag i den kvalitativa forskningen är, enligt Nylén (2005:11), att forskaren spelar en väsentlig roll för forskningens bidrag, samt att detta bidrag ofta har en ”tolkande ambition”. I sin bok *An Introduction to Qualitative Research* ger Flick (1998) den följande definitionen av den kvalitativa forskningen:

Qualitative research is oriented towards analysing concrete cases in their temporal and local particularity and starting from people’s expressions and activities in their local context. [...] The concentration on the subject’s point of view and on the meaning they attribute to experiences and events, as well as the orientation towards the meaning of objects, activities and events, informs a large part of qualitative research. (s. 19)

Nylén (2005) framhåller att det avgörande kriteriet som inräknas i begreppet kvalitativ forskning är att undersökningen inbegriper datainsamlingsmetoder, som ger upphov till ”icke-numeriska” data. Kvalitativ data kan bestå av naturliga dialoger, observationer, forskarnas personliga erfarenheter eller intervjuer. Enkäter liknar, enligt Trost & Hultåker (2007:09), i hög grad till personliga intervjuer med den principiella skillnaden att de som svarar på enkätfrågor, själv noterar sina svar, och någon intervjuare inte behövs finnas med. I denna studie kommer jag att använda enkät som teknik för att samla in datamaterialet.

3.2. Enkät

En enkät (frågeformulär), är en teknik för att samla information som bygger på frågor. Själva termen ”enkät” kommer från franskans *enquête*, som ordagrant betyder rund fråga, så i den meningen är även intervjuerna enkäter (Trost & Hultåker, 2007:09). Dimenäs (2007: 85) förklarar att enkät som redskap är lämpligt, när man vill undersöka folks attityder till olika företeelser. Patel & Davidson (2003:69) definierar termen ”enkät under ledning” som en undersökningssituation där man tar med sig formuläret och besöker respondenterna, så att man kan hjälpa till att förtydliga i vissa avseenden. I denna studie använder jag en enkät under ledning (se bilaga 1), för att undersöka tre grupper elever som läser spanska i årskurs 3 på gymnasienivå i en kommunal i Norrbotten. I den här enkätundersökningen används ”öppna frågor”, dvs. utan fasta svarsalternativ, och fritt svarsutrymme (Patel & Davidson (2003:72).

3.3. Metodval och genomförande av enkätundersökning

Stukát (2005:36) säger att "Forskningsproblemet ska styra metodvalet". Eftersom min frågeställning syftar till att få en bild av lärarens betydelse som motivationsredskap ur elevernas synvinkel, anser jag att en enkätundersökning är den mest tillämpliga metoden i den här studien. Imsen (2006:27) påstår att kunskap och kännedom om elevernas yttre och inre värld kan vara en god hjälp att ha i bakhuvudet för läraren som gärna vill ha kontakt med sina elever. Att ha kontakt betyder, enligt Imsen (2006:27), att se varandra som likvärdiga medmänniskor, även om man ha olika uppgifter att sköta. Man måste lyssna till varandras uppfattningar och vara känslig för varandras förväntningar. Att se världen ur elevens vinkel är att veta något om vad som rör sig i de ungas inre och hur de uppfattar den närliggande verkligheten, som de är en del av. Imsen (2006:23) påstår att om vi vill veta något om "hur det är att vara elev" eller se omvärlden genom deras ögon, så kan vi låta eleverna själva berätta. Enkäten är på så sätt ett bra metodval i denna studie, eftersom jag vill fånga och förstå deltagande elevers egna insikter om hur en lärare bidrar till deras lust att lära sig. Dessutom, påstår Stukát (2005:42) att när man vill nå fler människor än vad som är möjligt vid intervjuer eller observationer kan användandet av frågeformulär vara den relevanta metoden.

3.4. Bearbetning av datamaterialet

Insamlade data inom en kvalitativ undersökning består ofta av ett textmaterial (Patel & Davidson, 2003; Backman, 2008). I denna studie, efter det att enkätundersökningen genomfördes, så bearbetade jag den slutgiltiga utskrivna texten enligt en kvalitativ bearbetningsmetod. Eftersom det textmaterialet var ganska omfattande, så valde jag att analysera det enligt det som Patel & Davidson (2003) kallar för "kategori system" eller kartläggning. Om kvalitativ bearbetning förklarar Patel & Davidson (2003) som följer:

För att författa en dylik text där en kvalitativ bearbetning redovisas finns det ingen universell metod. Det är upp till varje forskare att finna ett arbetssätt som passar för att nå fram till en läsbar text. (s.121)

Jag ansåg det vara passande för denna studies dataanalys att kartlägga textmaterialet enligt det som Patel & Davidssons (2003) beskriver som "svarsmönstret". Detta innebär att analysen börjar med att läsa upprepade gånger igenom alla svaren. Efter ett antal genomläsningar börjar man kunna skönja mönster i svaren. Det blir möjligt att notera kategorier för respektive utsaga. Därefter kan man då välja att klippa ut de olika utsagorna som citat och sortera dem under kategorier. Man kan läsa utsagorna i respektive kategorier och bedöma deras homogenitet. Om svarsmönstret är homogent, är det viktigt att upptäcka "kärncitat" som kan illustrera kategorin. Den sistnämnda författaren påstår att det är en fördel om vi kan problematisera variation och homogenitet i det tolkade materialet likväl som relationen mellan de delar i tolkningen som ska utgöra en helhet.

3.5. Presentation av skolor och elever

I studien undersöktes tre grupper elever som läser spanska som främmande språk, årskurs 3, på gymnasiet i en kommunal i Norrbotten. Varje och en grupp hade en respektive lärare. De tre lärarna är de enda gymnasielärarna i spanska i hela gymnasiebyn i denna kommunal. Elevernas ålder varierade mellan 16 och 17 år. Den första gruppen bestod av elva elever, den andra av tjuo och den tredje omfattade tjuo-fem elever. Detta innebar att enkätundersökningen har femtio-sex

respondenter totalt. I denna studie anses det inte vara viktigt att skilja på elevernas kön, eftersom litteraturen behandlad i studien inte lade fokus på teori om pedagogiska arbetet inom motivationsområdet utifrån ett genusperspektiv, utan litteraturen beskrivs på ett generellt sätt.

3.6. Urval

Undersökningsgrupper valdes enligt de berörda lärarnas tid och möjlighet att tillåta mig komma till deras lektioner. Informanterna är okända för mig. Studien bygger på att undersöka elever i de senare skolåren och grundar sig på uppfattningen att eleverna har haft kontakter med olika språklärare och därmed skulle de ha en större potential att återspegla sina erfarenheter när det gäller språkundervisning och lärarens betydelse som motivationsredskap. Tre grupper anses vara representativt i denna gymnasiebyn kontexten, eftersom varje grupp har olika språklärare i spanska, och dessutom representerar dessa lärare hela campusområdet i den kommunal där studien genomfördes. Även om själva undersökningen inte bara handlar om de berörda språklärarna (utan alla andra som eleverna också har haft), anses det vara en fördel att undersökningsgrupperna har just under undersökningen haft olika utgångspunkter att utgår från, när det gäller deras beskrivningar och tankar kring en motiverande lärare.

3.7. Genomförande av enkät frågor och enkät undersökningen

Enkätfrågorna skapades utifrån litteraturstudierna kring ämnet. Frågorna utformades för att fånga informanternas beskrivningar och tankar kring ämnet och för att kunna bearbeta studiens syfte och frågeställningar. Därefter bearbetades enkätfrågorna och omformuleringar gjordes några gånger i syfte att eleverna skulle kunna på ett lätt sätt förstå alla begrepp och känna sig bekväma för att besvara frågorna.

Därpå gjordes ett första försök med den första gruppen (den som omfattade elva elever). Efter det att den första enkätundersökningen genomfördes, så tittade jag genom alla skriftliga svaren, för att verifiera om eleverna hade kunnat besvara alla frågor på ett sådant sätt, att jag kunde få fram deras beskrivningar och tankar kring undersökningsämnet. Det var inte svårt att gå genom alla enkäter, eftersom den första gruppen bestod av elva elever. Jag hade på mig två timmar, innan den andra gruppen skulle undersökas. Efter det att jag ansåg att enkäten hade fungerat på ett bra sätt, så tillämpade jag samma undersökning med den andra gruppen. Den tredje gjordes med två skoldagar emellan. Detta innebär att hela undersökningen genomfördes inom en veckoperiod.

Först kontaktade jag de tre spansklärarna via telefon och mejl för tidsbokning av undersökning. Vi bestämde tidpunkt utifrån deras scheman och möjligheter. Undersökningsenkäten skickades till dem i förväg via mejl, så att de kunde läsa och verifiera vad frågorna bestod av. Alla tre lärare var väldigt hjälpsamma och underlättade mitt jobb genom att tillåta mig att ta den tid som behövdes för att genomföra undersökningen, vilket tog cirka en halv timma för var och en. Jag började med att presentera mig på spanska, om personliga informationer (vem jag är), och sen förklarade jag vad undersökningen handlade om på svenska. Jag tydliggjorde att det var frivilligt att delta i undersökningen, men alla elever ville svara på enkäten. Vidare föreslog jag att vi skulle gå igenom alla frågor innan de skulle börja svara, men alla tre grupperna sa att det inte behövdes. Jag insisterade att de skulle fråga mig om de inte hade förstått någonting. På så sätt, genomförde jag det som ovan nämndes som ”enkät under ledning” (Patel & Davidson, 2003:69). Jag gick hela tiden runt och frågade eleverna om de behövde hjälp med någonting. Det visade sig att eleverna klarade

sig utan extra förklaringar. Undersökningen utfördes i en lugn miljö som skapade en positiv och trygg atmosfär.

3.8. Reliabilitet

Reliabilitet handlar om hur väl instrumentet motstår slumpinflytanden av olika slag. Enligt (Patel & Davidson, 2003:100) ”När vi har ett instrument som är reliabelt, så har vi minskat felvärdet och närmat oss individens sanna värde”. För att nå så hög reliabilitet som möjligt vid studiens undersökning genomfördes tekniken ”enkät under ledning”, där jag var med respondenterna när de svarade på frågorna. Detta försäkrade att respondenterna uppfattade enskilda frågor och att de kunde få hjälp under undersökningen om något problem skulle uppstå.

När det gäller reliabiliteten för enkätfrågorna, genomfördes en slags pilotenkätundersökning, eftersom jag tillämpade enkäten för första gången i en liten grupp och konstaterade att frågorna hade fångat det som undersökningen ville få fram. Tanken var att omformulera frågorna, om de inte hade fungerat som tänkt innan nästa grupp skulle få enkäten.

Reliabilitet hos enkätmaterial är hög, då enligt Stukat (2005:25) att få svar från en större grupp ger kraft åt resultatet och möjligheten att generalisera sina resultat blir större än vid intervjuundersökningar med några få personer. En annan fördel med enkäten är att, säger Dimenäs (2007:85), det kan vara lättare att i enkätform besvara frågor som rör känsliga områden, eftersom de tillfrågade kan känna sig mer anonyma än i en intervjuundersökning.

I och med att enkätsvaren kan bli ”lagrade” genom det skriftliga materialet, så kan man läsa den upprepade gånger för att försäkra att den har uppfattats korrekt. Denna möjlighet är ett avgörande instrument, för att kunna kartlägga ett omfattande material på ett reliabelt sätt.

Man måste vara medveten om att även om forskarens ”tolkande ambition” är ett väsentligt bidrag i den kvalitativa forskningen (Nylén, 2005:11), forskarens syn på verkligheten är alltid färgad av de egna erfarenheterna och upplevelserna, och fungerar som ett ”glasögonfilter”, när han/hon analyserar eller tolkar ett material. I den meningen, hade en annan person kunna göra en annan tolkning av studien.

3.9. Validitet

Enligt Patel & Davidson (2003:103) ”Begreppet validitet i en kvalitativ studie gäller [...] hela forskningsprocessen”. För att kunna avgöra undersökningsvaliditet, får man begrunda validiteten i såväl teorikapitlet som enkätundersökningen. När det gäller validiteten i teorikapitlet kan man utgå från att den är hög, då den bygger på didaktisk ämne-teori och är vetenskapligt framtagna ur ett mångfaldigt författarskap i det svenska samt i det engelska språket. Enkätdelen bygger på den kvalitativa forskningen. Enkätfrågorna har diskuterats med handledaren i avsikt om att utforma dem så att de motsvarar undersökningens avsikt.

3.10. Etik

De forskningsetiska krav måste varje forskningsprojekt ta hänsyn till för att kunna genomföra sin studie (Björkdahl Ordell, citerad efter Dimenäs, 2007:26). De fyra allmänna huvudkraven benämns

med: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Samtliga dessa krav anser jag uppfyllda i undersökningen.

Informationskravet, som innebär att forskaren ska informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte. Lärare kontaktades och informerades om forskningens syfte och genomförande. De deltagande eleverna informerades också innan själva undersökningen genomfördes. Därmed anser jag att det kravet har uppfyllts.

Samtyckeskravet, innebär att deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan. För att uppfylla detta krav informerades ovan nämnda berörda personer om att det var frivilligt för dem att medverka.

Konfidentialitetskravet, innebär att uppgifter om alla i en undersökning ingående personer ska ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna ska förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av. Alla deltagande elever och deras uppgifter är helt okända för forskaren, även de berörda lärarnas uppgifter inte finns i undersökningen. Även detta krav kan därmed ses som uppfyllt.

Nyttjandekravet, innebär att insamlade uppgifter om enskilda personer endast får användas för forskningsändamål. Då resultatet endast kommer att redovisas i en C-uppsats vid Luleå Tekniska Universitet, är även detta krav uppfyllt.

3.11. Avgränsning

Denna studie har inte som ambition att vara generaliserbar och vill enbart ge en plattform för en diskussion. Studien ger inte en heltäckande bild av forskningen inom motivation och lärarens betydelse som motivationskraft, utan visar enbart några möjliga praktiska vägar med teoretiska bakgrunder som, i sin tur, har koppling till två svenska styrdokument inom skolverksamheten. Studien är tänkt som ett inlägg, som ska bidra till en utveckling av en kvalitativa analysen, som kan föra diskussionen och debatten framåt om lärarens betydelse som ett motivations verktyg inom ett främmande språkinläringssammanhang. Vidare är det viktigt att komma ihåg att det här är en kvalitativ studie med de fördelar och nackdelar kvalitativa studier har. För att nå fram till studiens andra syfte kommer jag att i nästa kapitel analysera elevernas beskrivningar om en ”bra och motiverande lärare.”

4. Resultat

I följande kapitel redogörs kartläggningens del med anknytning till teorikapitlet för att relatera de delarna och därmed besvara studiens frågeställning. Kartläggningen av enkätsvaren bygger på Patel & Davidsons (2003) ”kategori system” metod. Denna metod verkar som ett filter för det tolkaren ser och uppfattar. Den bakgrund jag som tolkare bär med mig i den här studien kan bland annat komma från min erfarenhet som språklärare i den aktuella kommundelen och från mitt hemland (Brasilien), den litteratur jag läst inom området och även alla de människor jag har mött.

4.1. Kartläggningen av elevernas beskrivningar om en motiverande lärare

Processen med analysen av enkätsvaren startade med att läsa upprepade gånger igenom alla svaren. Därefter läste jag varje fråga var för sig (och deras respektive svar) i varje enkät, grupp per grupp och upptäckte svarsmönster först inom varje enskild grupp. Nästa steg bestod av att jämföra mönstren i alla tre gruppers svar och hitta gemensamma kategorier, som representerade varje fråga i alla tre eller åtminstone i två av tre grupper i analysen. Det är viktigt att uppmärksamma att alla enkätsvar bidrog för att få fram resultaten i denna studie. Även om det har visat sig att vissa elever svarade ”vet ej” på några frågor, har samma elever kunnat beskriva/svara på andra punkter i enkäten på ett sätt som bidrog vid insatser för att öka studiemåluppfyllelsen. Som redan nämnts, studiens respondenter omfattar tre grupper, där grupp 1 består av elva elever, grupp 2 av tjugo elever och grupp 3 av tjugo-fem elever. Detta innebär att undersökningen har femtio-sex respondenter totalt. Det är också viktigt att understryka att en enskild elev kan ha hamnat i mer än en kategori i varje tabell, detta gör att ibland summan av eleverna i en tabell blir över femtio-sex totalt. Nedan belyses de mest återkommande beskrivningar angivna av undersökningens elever om de faktorer som beskriver hur en lärare kan väcka deras inlärningslust inom spanska undervisning.

Tabell 1. Anledning till att läsa spanska

Återkommande Kategorier	Totalt
Roligt språk	26
Stort världsspråk	24
Var tvungen att välja någonting	10
På grund av en duktig lärare	5

Enkätundersökning inleddes med en öppen fråga om elevernas val att läsa spanska. Som litteraturen beskriver kan det vara fruktbart för en lärare att veta studenternas motiv för sina studier (Hedin & Svensson, 2001), eftersom denna information kan hjälpa lärarna att bygga upp kursinnehållet enligt elevernas intresse och behov. Som framgår av tabellen ovan valde nästan hälften av hela gruppen spanska, därför att de tycker att detta är ett ”roligt” språk. Tabellen illustrerar även att en stor del av eleverna anser spanska vara ”ett stort språk” och på så sätt värt att läsa. Nedan belyses två citat som återspeglar elevernas tankar:

”Eftersom att det var ett stort världsspråk som man skulle kunna ha nytta av när man är ute och reser eller flyttar utomlands. Det verkade även vara ett roligt språk.”

”Användbart språk i stor utsträckning, dvs. många talar spanska runt om i världen.”

Några få berättar att spanska valdes eftersom de inte hade något bättre att välja på:

”För att det verkade bättre än tyska och franska.”

Tabell 2. Praktisk nytta av det spanska språket

Återkommande Kategorier	Totalt
Kommunicera utomlands	51
Skaffa jobb	22
Vet inte	5

Eleverna har ombetts att berätta om den praktiska nytta de kommer att få genom att lära sig spanska. Denna fråga har anknytning till den ”instrumentala orienteringen” som kan leda till att en elev ska vilja lära sig ett främmande språk (Gardner & Lambert, 1972) och det som Arnold (1999) beskriver som ”yttre motivation”. I analysen förekommer att en betydande majoritet av eleverna vill läsa spanska, för att kunna kommunicera utomlands. En stor andel eleverna betonar även att spanska kan vara till nytta att skaffa ett arbete. Elevernas åsikter illustreras nedan med följande citat:

”Att kommunicera med människor från Spanien. Om jag ska resa någonstans eller till arbete utomlands.”

Noterbart var att två av eleverna gav en annan uppfattning om hur de kommer att få nytta av det spanska språket. Deras beskrivningar pekar ut det djupt personligt intresse som, mer karaktäriserar den ”inre motivationen” (Arnold, 1999) där inlärningsupplevelsen är själva belöningen och dessutom ett av Skolverkets (Språk, 2000) syften inom utbildningen för moderna språk, som är att vidga perspektivet på omvärlden:

” [...] Sen så är det bara roligt att kunna prata ett annat språk, så det är självtilfredsställelse till största delen.”

”För jag ville lära mig ett stort internationellt språk för att vidga mina vyer.”

Tabell 3. Lärarollen inför elevernas inlärningsframgång

Återkommande Kategorier	Totalt
Ta hänsyn till elevernas individuella behov	16
Variera arbete/uppgifter	14
Vara tydlig	14
Ge återkoppling (feedback)	10
Uppmuntra	6
Väcka nyfikenhet	5

Tabellen ovan betonar tre huvudtendenser, som eleverna anser vara viktiga för att en språklärare ska lyckas med att hjälpa dem att lära sig spanska. Den första tendensen indikerar att eleverna vill att läraren ska ta hänsyn till deras olika behov. Det kan kopplas till Boströms (2000) syn som föreslår att läraren ska söka eleverna på olika sätt. Även styrdokumentet *Lpf 94* betonar att undervisningen ska vara allsidig. Eleverna säger, exempelvis, att:

”Måste 'puscha' varje elev och hjälpa till att hitta övningar som en elev individuellt har svårt med. Viktigt att en lärare tar hänsyn till elevernas önskemål om hur man bäst lär sig.”

En annan viktig aspekt som förekommer i tabellen är att läraren ska vara utrustad med en varierande aktivitetsrepertoar. I litteraturen råder det enighet teoretiker sinsemellan om hur variation i undervisningen främjar elevernas motivation (Lindström & Pennlert, 2003; Dörnyei, 2011; Chambers, citerad efter Dörnyei, 2011). Elevernas åsikter illustreras med följande citat:

”Genom att ge övningar och sånt som inte är så lika utan att kunna variera sig bra.”

Att vara tydlig förekommer som den tredje punkten i tabellen ovan. I litteraturen förekommer inte detta tema som en strategi för att främja elevernas motivation. Denna kategori illustreras nedan:

”Förklara allt på ett bra sätt så att alla förstår, kolla (m.h.a läxförhör, övningar, prov) att man har förstått.”

Anmärkningsvärt är att i de tre sista kategorierna lägger eleverna relativt lägre vikt på återkoppling, uppmuntran och nyfikenhet. Kategorierna indikerar dock att de aspekter också finns i elevernas bild om hur en lärare kan hjälpa dem att lyckas med deras språkinläring. Nedan illustreras elevernas beskrivningar om de sist nämnda aspekterna:

”Motivera och ge konstruktiv kritik, så man vet vad man behöver förbättra.”

”Ge mig respons på mina arbeten, både bra och dålig.”

”Enkla sätt, ge oss roliga övningar. saker som ökar intresset.”

Tabell 4. Lärariska aktiviteter som främjar elevernas motivation

Återkommande Kategorier	Totalt
Muntliga aktiviteter på spanska	25
Skriva texter inom sammanhang	16
Aktiviteter som främjar alla fyra förmågor	9
Praktiska/intressanta/utmanande/ meningsfulla uppgifter	7

Analysen av elevernas svar klargör fyra typer av aktiviteter som främjar deras främmande språk inläring. Nästan hälften av hela gruppen beskriver ”muntliga aktiviteter” som den mest lärariska. Denna beskrivning är samstämmig med det Hedin & Svensson (2004) säger om att eleverna är praktiska och ska ges möjligheter att använda kunskaperna praktiskt. En av eleverna säger till exempel att:

”Jag tycker man lär sig mycket av att prata mycket, då kommer språket mycket

naturligare på något vis.”

Mer än en fjärdedel av gruppen anser att ”att skriva texter” inom ett sammanhang är den aktivitet som mest hjälper dem att lära sig spanska. Denna kategori återspeglar Anderman & Andermans (2010) syn på *meningsfulla uppgifter* behandlade i litteraturen. Kategorien illustreras med följande citat:

”Skrivövningar. För oftast är det där man lär sig nya ord och lär sig sätta ihop meningar.”

En andel elever ger tonvikt till aktiviteter som främjar alla fyra kommunikativa förmågorna. Den andelen representeras med citaten nedan:

”Alla. Prata, skriva, läsa, lyssna. Det är viktigt att kunna alla delarna i ett språk.”

”En bra blandning av allting gör att det blir roligt, och när det är roligt lär man sig bättre.”

Intressant och tankeväckande är att sju utav eleverna ger olika beskrivningar om aktiviteter som verkar vara meningsfulla enligt deras upplevelser. Deras beskrivningar ger exempel på det som de anser vara användbara uppgifter som främjar en ”lustfyllt undervisning” (Dörnyei, 2011):

”Får mig motiverad. Lära saker som man behöver då man reser t. ex.”

”Prata, det mest krävande och mest inlärande.”

”Muntliga övningar är svårast, men det är också där man lär sig mest. Och sen att läsa mer komplicerade texter.”

”Att höra spanska och prata, eftersom det ju är det man helst vill kunna.”

”Uppgifter där jag får arbeta fritt och skriva och läsa om saker jag tycker är intressant. Då blir jag mer engagerad.”

”Varierande, ha roliga (och lärorika) lekar, någon som är rolig att lyssna på (har en tanke bakom allt som sägs)”.

”Låta eleverna lära känna den spanska kulturen, kanske genom att laga mat (spansk mat). Det krävs så lite för att göra det kul och intressant.”

Tabell 5. Den kulturella bakgrunden inom språkundervisning

Återkommande Kategorier	Totalt
Det kan vara bra, men har inte jobbat så mycket med teman.	17
Viktigt. Lektionerna blir mer intressanta.	15
Inte så viktigt, men bra att kunna lite.	13
Vet inte. Kommer inte ihåg om vi har jobbat med teman.	7

Den generella bilden i den ovanstående tabellen illustrerar att mer än hälften av hela undersökningsgruppen är *osäker*, *inte vet* eller *inte tror* att den kulturella bakgrunden utgör en viktig del inom språkinläring och undervisning. De två första citaten återspeglar elevernas uppfattning att språk och dess kultur är skiljaktiga aspekter, vilket skiljer sig från det perspektiv som är

beskrivet i litteraturen (Dörnyei, 2010; Hinkel, 1999; Skolverket 1999).

”Egentligen inte så viktigt. Jag är här för att lära mig själva språket. Men självklart förstår jag varför detta är en del av kursen. Om man kan korsa spansk lärandet med kulturlärandet med t. ex. en muntlig presentation på spanska, vilket jag tycker är bra.”

”Nej inte så viktigt, språket är det viktiga.”

De två citat som följer visar att ”kultur” i undervisning består av fakta som kan vara överväldigande:

”Vi brukar inte arbeta med det. Nån gång har vi läst texter som handlar om spansk talande länder o.s.v. Jag tycker inte att det är något som är nödvändigt.”

”Jag tycker inte att det känns så viktigt eftersom det blir så mycket information på en och samma gång så det känns inte som att jag lär mig något, eller så bara lite.”

Lite mer än en fjärdedel av eleverna beskriver de ”kulturella elementen” som viktiga och intressant. De anser språk och kultur som oskiljaktiga aspekter:

”Ja ibland. Det kan vara bra att få en inblick i deras kultur och faktiskt se hur de använder spanska. Man kan lära sig mycket.”

”Det är mycket viktigt! Man måste ju lära sig om ett lands kultur om man ska prata dessa språk!”

Tabell 6. Klassrumsstämning och språkinlärnings motivation

Återkommande Kategorier	Totalt
Lugn miljö för arbetsro.	17
Trygghet underlättar att våga.	16
Studiemotiverade klasskamrater smittar av sig till motivation.	13

De första två kategorierna utgör mer än majoritet av undersökningsgruppen och de visar att eleverna uppskattar en lugn och riskfri miljö under språkinläringen. De faktorerna beskrivs i litteraturen som avgörande förutsättningar för att skapa elevernas motivation (Stix & Hrbek 2006; Lindström & Pennlert, 2003; Dörnyei, 2011). De första kategorierna i mappen illustreras med de citat som följer:

”Om det är tyst och lugnt och inte pratigt eller störigt lär man sig alltid bäst. Även fast jag själv pratar mycket vet jag om det!”

”Då alla är fokuserade men ändå pratar om ämnet så känner jag att jag jobbar som effektivast. För tyst eller för ljudligt är inte bra.”

”Om man känner sig trygg med klassen går det lättare, man kan göra fel utan att någon är nedlåtande.”

Den sista kategorin i ovanstående tabell visar en aspekt som eleverna utmärker som relevant för sina insatser: ”studiemotiverade klasskamrater”. Det är intressant att uppmärksamma att denna faktor inte behandlas av någon författare i studiens teorikapitel, vilket utgör en viktig poäng i analysen som bidrar till studiens kunskapsbildning inom ämnet. Denna kategori illustrerar med det citat som följer:

”Om klasskamraterna är ambitiösa vill även jag vara det, så inställningen smittar av sig.”

Tabell 7. Återkoppling, inlärnin g och motivation

Återkommande Kategorier	Totalt
Ja, det hjälper att förbättra sig.	40
Ja (men eleven motiverar inte hur)	11
Det är uppmuntrande att höra att man har gjort framsteg.	4

Som framgår av ovanstående tabell, visar en betydande majoritet av eleverna att återkoppling hjälper dem under inlärnin gprocessen, eftersom den informerar eleverna ”var de ligger” i relation till uppsatta mål. Den tanken är i enighet med det som behandlas om återkoppling i studiens litteratur (Dörnyei, 2011; Scherp, 2008; Pettersson, 2010). Om återkoppling säger eleverna att:

”All form av 'feedback' är bra tycker jag. Det är väldigt viktigt att veta var man ligger kunskapsmässigt och därmed få reda på vad man behöver jobba vidare med.”

”Hjälper väldigt mycket, med både positiv och negativ feedback.”

Till bilden hör dock att litet mindre än en fjärdedel av gruppen anser återkoppling i undervisningen vara viktig, men inte kunde eller inte ville, förklara hur lärarens respons till deras inlärnin gprocess hjälpt dem att utveckla. Eleverna i denna kategori svarade på frågan i enkäten med följande uttryck:

”Ja, det tycker jag.” ; ”Ja, det gör det.”; ”Absolut.”

Fyra utav eleverna uttrycker att återkoppling kan vara stimulering för lärande, eftersom man uppmuntras av sina framsteg. Den minst representerade, men viktiga kategorin illustreras av det citat som följer:

”Ja, det hjälper alltid så att man vet var man ligger och är det alltid uppmuntrande att höra att man gjort framsteg.”

Fastän det inte framgår i tabellen som en kategori (eftersom det framkommer i låg utsträckning), är det tankeväckande att uppmärksamma att enkätundersökningen visar att två av eleverna säger att återkoppling är viktigt, men inte någonting som händer så ofta. Eleverna uttrycker sig som följer:

”Absolut, feedback är jätte bra. Önskar att vi hade mer av det idag.”

”Ja, det tror jag, men det händer inte så ofta.”

Tabell 8. Lärares motivation som förutsättning till elevernas motivation

Återkommande Kategorier	Totalt
Lärares engagemang smittar av sig och är en förutsättning för elevernas motivation.	33
Lärares motivation påverkar undervisningen.	14
Stor roll (förklarar inte).	4

Analysen indikerar att mer än hälften av undersökningsgruppen anser att lärarens entusiasm för sitt arbete och ämnet utgör en viktig ingrediens för elevernas egen motivation. Denna inställning kan relateras till litteraturen, där förklaras hur elevens lust att lära har samband med lärarens lust att vara lärare (Dörnyei, 2011; Skolverket, 2006). Den största kategorin i tabellen ovan illustreras med de citat som följer:

”En lärare som är omotiverad och inte brinner för sitt ämne gör inget bra jobb. Det smittar av sig och märks så tydligt. Då jobbar bara läraren för att jobba inte för att det är kul.”

”Mycket, om läraren är oengagerad och inte har någon motivation så märker eleverna det och dem är då heller inte motiverade.”

”Om inte läraren tycker att det är intressant blir det svårt att bli inspirerad själv.”

”Mycket viktigt, annars kommer vi elever heller inte att lära oss.”

Mer än en fjärdedel av respondenterna anser att lärarens motivation återspeglas i hans/henne sätt att lära ut som i sin tur påverkar elevernas motivation. I litteraturen framhäver Dörnyei (2011) att lärarens entusiasm förutsätter en framgångsrik undervisning. Kärncitat utifrån elevernas utsagor belyses nedan:

”Stor. Har man en ointresserad lärare blir lektionerna bara tråkiga.”

”Det är viktigast av allt. En tråkig och obrydd lärare gör lektionen tråkig och ointressant. En ambitiös och duktig lärare gör lektionen rolig.”

”Det spelar stor roll! Det är som försäljare. Vill de inte sälja något, så får de inget sålt!”

Tabell 9. Elevansvar och motivation

Återkommande Kategorier	Totalt
Gör läxor.	23
Jobbar effektiv på lektioner.	22
Läser extra hemma.	15
Gör det som behövs för att nå målet.	9
Plugga till provet.	4
Vet inte.	4

I analysen förekommer i hög utsträckning att eleverna beskriver sitt inlärningsansvar genom att ”göra läxor” och ”jobba effektivt på lektionerna”. Den största kategorin i tabellen illustreras nedan med följande citat:

”Jag gör de uppgifterna som ska göras, jobbar effektivt på lektionerna.”

”På senast tiden ska jag ärligt säga att jag har blivit dålig på att göra läxor ... Men annars brukar jag ta stort ansvar.”

De övriga kategorierna belyser att elevernas förståelse om ansvar innebär att ”läsa extra”, ”jobba för att nå målet” och ”plugga till provet”. Ingenting nämns om självbedömning eller om att tillåta dem välja individuella målsättningar som belyses i litteraturen (Underhill, 1999; Dörnyei, 2011). Elevernas tankar om sitt inlärningsansvar illustreras nedan:

”Jag arbetar på lektioner och pluggar till proven.”

”Gör det vi ska för att nå målet och pluggar intensivt till provet.”

”[...] läser lite spanska utöver läxor.”

Det är intressant att uppmärksamma att tre av eleverna tydligt beskriver i sina utsagor relationen mellan ”motivation och ansvar” för sin främmande språkinläring. Deras utsagor belyser vikten om att vara motiverad först, innan man ska kunna ta ansvar effektivt. Elevernas tankar illustreras som följer:

”Tyvärr för dåligt eftersom jag ibland kan tappa motivationen ordentligt men jag försöker göra läxor o. s. v.”

”Jag måste själv vara motiverad till att lära mig det jag ska, annars går det inte.”

”Jag är inte så motiverad, så jag tar nog med ansvar så det når upp till ett G.”

Tabell 10. Elevernas bild på en bra och motiverande lärare

Återkommande Kategorier	Totalt
Varierande/kreativ/pedagogisk undervisning.	45
Ger hjälp och stöd.	31
Bra på förklara/tydlig.	25
Brinner för jobbet/ämnet.	24
Kunnig i ämnet.	22
Bra på lyssna på elever.	16
Förmåga till ledarskap.	15
Uppmuntrar eleverna.	10

Som framgår av ovanstående tabell, lägger en betydande majoritet av eleverna tonvikt på lärarens ”variation” när det gäller sina beskrivningar av en ”bra/motiverande lärare”. Aspekten ”kreativitet” har uppkommit även tidigare i fråga 3 (genom kategorien ”variera arbete”), vilket återigen framhäver litteraturens insats om ”effektiv aktivitetsrepertoar” (Dörnyei, 2011) och ”variation i arbetsmetoden” (Lindström & Pennlert, 2003). Elevernas beskrivningar illustreras med följande utsaga:

”Vardaglig och kunnig. Förklarar på ett enkelt och okomplicerat sätt. Vet mycket om ämnet och kan därmed göra lektionerna intressanta. Kreativitet är ett stor plus.”

Mer än hälften av eleverna i studien beskriver även att ”hjälp” och ”stöd” är faktorer som måste

ingå i lärarens i dagliga agerande. Denna insikt genomsyras hela teorikapitlet och stöds även av Skolverkets *Lpf 94*. Där står att hänsyn ska tas till elevernas olika behov.

”Någon som gillar sitt jobb och sina elever. En som är pedagogisk och hjälper de som är lite trögare och samtidigt ger de som ligger lite före nya utmaningar och stöttar dem genom att uppmana dem att lära sig mer.”

Eleverna fortsätter att ge en bild av olika karakteristiska drag som ingår i en ”bra/motiverande lärare” genom de tre nästa stora kategorierna: ”bra på förklara”, ”brinner för jobbet” och ”kunnig i ämnet”. De sistnämnda svarsmönstren representerar (var och en) nästan hälften av hela undersökningsgruppen. Att ”vara tydlig” har också uppkommit som kategori tidigare (se tabell 3) och tillsammans med de två andra sistnämnda svarsmönstren utgör vad Jensen (1997) definierar som lärarens egenskaper, som ”katalysator” för motivation. Elevernas beskrivningar illustreras nedan:

”Någon som är snäll, bra på förklara, inte för sträng och även rolig. En bra lärare måste kunna fånga elevernas uppmärksamhet och även vara som en kompis till dem.”

”En som brinner för sitt arbete och område, och ha stora kunskaper inom det. Stor förmåga att leda och ta plats, men lyssna ändå på elevernas önsknings.”

Det sistnämnda citatet illustrerar även de två näst största kategorierna, ”bra på lyssna på eleverna” och ”förmåga till ledarskap”. Kategorierna i ovanstående tabell representerar (var och en) mer än fjärdedel av hela undersökningsgruppen. Nedan illustreras de två kategorier med andra citat:

”En bra lärare är inte för sträng men ska ändå ha respekt av eleverna. Man ska vara glad och det ska vara roligt att komma till lektionen.”

”En som kan intressera en och få en delaktig i lektionen, är självsäker och bestämd men som ändå ska kunna vara flexibel och lyssna på eleverna.”

”Någon som kommer med annorlunda idéer hur man kan jobba och som lyssnar på eleverna hur dom vill jobba. Sen ska den vara rolig och glad.”

Kategorin ”uppmuntra elever” illustreras med det citat som följer:

”Gör intressanta och lärorika lektioner. En lärare ska få en att vilja lära sig mera.”

Det är intressant att uppmärksamma att även om den dyker upp som en ensamstående utsaga (inte som en kategori) framkommer i studien lärarens ”Pygmalioneffekten” (Jenner, 2004) genom detta citat:

”En bra lärare ska kunna hjälpa en elev när som helst och inte antar ett betyg på grund av tidigare resultat.”

Elevens utsaga illustrerar den aspekt av pygmalioneffekten som säger att läraren måste vara uppmärksam på små förändringar och inte ha en färdig bild av eleven baserad på tidigare resultat.

4.2. Sammanfattande Resultat

Analyserna av elevernas egna svar klagör tio tabeller med respektive svarsmönster som visar

faktorer hos lärarna som representerar elevernas beskrivningar av en bra och motiverande lärare. När resultatet av kartläggningen är redovisad kan jag konstatera att elevernas bild av "en bra och motiverande lärare" stämmer överens med de flesta teorier i studiens teorikapitel. Det dyker även upp några nya insikter från elevernas tankar, som inte beskrivs i studiens litteratur. Vidare i denna studie ska elevernas beskrivningar relateras till de teorier som behandlats i denna undersökning i syfte att besvara studiens undersökningsfråga.

5. Diskussion

I detta avslutande kapitlet kommer att lyftas fram studiens framkomna resultaten i relation till den bakgrunden som belystes av tidigare forskning och de riktlinjer som behandlas i styrdokumentet. Studiens undersökningsfråga kommer att besvaras och även undersökningens slutsatser ska redogöras i detta avsnitt.

5.1. Resultatdiskussion

Om ”diskussion” säger Stukát (2005:141) att man inte behöver redovisa allt från resultatdelen, utan att författaren får göra ett urval av det som visat sig vara mest intressant. Min uppfattning är att tabellerna ger en mångfacetterad bild av elevernas förståelse av hur en språklärare ska agera för att främja deras lust att lära sig ett främmande språk och den ”kalejdoskopiska bilden” utgör svaret på min frågeställning. Jag kommer dock att försöka ge en generell bild av elevernas förståelse och uppmärksamma de aspekter som eleverna har betonat mest i varje tabell. Dessa beskrivs närmare senare.

5.2. Elevernas beskrivningar om lärarens betydelse i förhållandet till att främja deras motivation

Målet i studien vilade på att lyfta fram elevernas beskrivningar, om hur en lärare kan hjälpa dem att väcka och behålla deras lust för att lära sig spanska. Poängen tycks vara att undersökningen av elevernas tankevärld i detta tema kan också bidra tillsammans med ämnesteorin, till möjliga utvecklingsvägar inom det pedagogiska arbetet om motivation. Imsen (2006) och Lindström & Pennlert (2003) sympatiserar i hög grad med synen på att se världen ur elevens synpunkt och egna erfarenheter. De aspekterna är, enligt de sistnämnda författarna, centrala ingredienser i den kunskap, som behövs för att ha kontakt med eleverna och i hur vi lär till lärare. Detta avsnitt syftar till att belysa och diskutera de möjligheter, men även problematik, som dessa faktorer kan innebära.

5.2.1. Anledning till att läsa spanska

Eleverna har ombetts att berätta *varför de valde att läsa spanska*. Hedin & Svensson (2001:47) framhåller att en lärare kan vinna på att försöka sätta sig in i elevernas motiv för sina studier. Denna kunskap kan få fram en bild på elevernas förväntningar, vilket kan hjälpa lärarna att försöka jämka samman dessa med kursens innehåll. Tabell 1 visar att eleverna valde spanska därför att de anser det som ett ”roligt” språk. Den åsikten kan relateras till det som Arnold (1999) kallar för ”inre motivation” och som kännetecknas av elevernas naturliga nyfikenheten och intressen till sin inlärning. Att eleverna upplevde spanska som roligt illustrerar en inre form av motivation, som kan påverka deras livslånga utveckling. Å andra sidan, elever i gruppen berättar att de valde spanska därför att de anser det som ett ”stort världsspråk”. Den beskrivningen kan kopplas till den andra typen av motivation, som Arnold (1999) beskriver som den ”yttre”, som kommer från en önskan om att få en belöning, i detta fall kunskap av ett stort och användbart språk. Den skillnaden i tonvikt mellan anledningar om språkvalet kan informera lärarna om sina ”klienter” och hjälpa honom/henne att planera sina lektioner för att tillfredsställa gruppens båda behov. Dessutom kan den ge läraren en insikt om vad han/hon behöver utveckla om den inre motivationen som anses av författarna i teorikapitlet ha en större påverkan i den livslånga motivationen inom språkinlärningen.

5.2.2. Praktisk nytta av det spanska språket

Elevernas beskrivningar illustrerar att en betydande majoritet anser att *den praktiska nyttan de kommer att få genom att lära sig spanska* är att kommunicera utomlands. Svaret ”att kommunicera utomlands” är dubbelsidig. Det kan indikera en *instrumental orientering* bakom elevernas motivation för att lära sig spanska och även *integration orientering* (Gardner & Lambert, 1972). Att kunna kommunicera utomlands utgör ett praktiskt värde och fördel av att lära sig språket (instrumental) och det kan också återspegla ett intresse för de kulturer och människor som representeras av det nya språket (integration). Samtidigt ger elevernas beskrivningar om att ”kommunicera utomlands” en bild av deras förväntningar och behov som, i sin tur kan informera läraren i sin pedagogiska verksamhet och sitt val av undervisningsmaterial och aktiviteter. Eleverna beskriver även att en annan praktisk nytta de kommer att få genom att lära sig spanska är att ”skaffa jobb”. Denna beskrivning illustrerar tydligt den *instrumentella orienteringen* och dessutom den *yttre motivationen* bakom deras vilja att lära sig spanska.

5.2.3. Lärarollen inför elevernas inlärningsframgång

Analysen av enkäten visar att eleverna betonar tre huvudtendenser när de beskriver *hur en lärare kan hjälpa dem att lyckas med att lära sig spanska*. Huvudtendenserna är att läraren ska ta hänsyn till deras individuella behov, ska variera sitt arbetsrepertoar och att vara tydlig. Eftersom de tendenserna förekommer igen i den sista tabellen i analysen, och för att undvika upprepning, så väljer jag att kommentera dem tillsammans med de aspekter som utformar elevernas beskrivningar om ”en bra och motiverande lärare” (5.3.10).

5.2.4. Lärarika aktiviteter som främjar elevernas motivation

Tabell 4 ger en bild av hur man kan se på elevernas uppfattning om *lärarika aktiviteter som främjar deras lärande i det spanska språket*. Många respondenter anser att muntlig aktivitet har den starkaste potentialen till deras inlärningsutveckling. Detta resultat ger underlag för det som Hedin och Svensson (2001:47) säger om att eleverna är praktiska och att de vill få nytta av det de lär sig för sin egen utveckling eller i sina kommande yrken. En faktor som förekommit i litteraturen har varit att den typ av uppgifter/aktivitet en lärare använder under sina lektioner har viktig inverkan på elevens motivation och inläring. Anderman & Anderman (2010:15) säger att läraren ökar elevernas livslånga engagemang och framhårdande inom skolämnet när de använder värdefulla uppgifter i klassrummet genom att välja och genomföra uppgifter som anses viktiga, intressanta, användbara och värda elevernas tid och engagemang. Styrdokumentet *Lpf 94* verkar vara färgad av denna teori, eftersom där står att en av lärarens uppdrag är att ”[...] eleven upplever att kunskap är meningsfull [...]” (s. 55). Det råder enighet teoretiker emellan, om att betydelse är nyckeln som ska genomsyra undervisningens aktiviteter och att eleverna måste koppla aktiviteter med världen de lever i.

5.2.5. Den kulturella bakgrunden inom språkundervisning

Eleverna har ombetts att berätta *om presentationer av länders kultur där man talar spanska som modersmål är en viktig del av kursen*. Analyserna av elevernas svar klargör att de inte har arbetat mycket med den kulturella aspekten under den spanska undervisningen och dessutom att många

uppfattar att språk och dess kultur är skiljaktiga aspekter. Däremot ger elevernas beskrivningar också en bild av den kulturella aspekten som någonting intressant. I tidigare tolkningar om de kulturella elementen i språkundervisningen, framhåller författaren att den aspekten ska införa ett realistiskt perspektiv inom språkinläringen. I denna mening ska den kulturella bakgrunden vara inblandad i undervisningen i format av social interaktion i muntligt och skriftligt språk (Dörnyei 2001; Kramsh, citerad efter Hinkel, 1999). Mot bakgrund av detta förhållande är det rimligt att säga att de kulturella elementen inte behandlats (i de undersökta grupper) inom ett realistiskt perspektiv, dvs. som ett verktyg som eleverna vänder sig av för att skaffa den orientering som krävs för att ta sig fram i den ”främmande” tillvaron, där det främmande språket används.

5.2.6. Klassrums stämning och språkinlärnings motivation

Eleverna beskriver i tabell 6, *på vilket sätt stämning i klassrummet kan hjälpa till att lära sig spanska*. Svarsmönsterna illustrerar att en *lugn- och riskfri miljö* uppskattas av eleverna och att även en *balanserad stämning* (inte för tyst eller för högt ljud) främjar fokus på klassrumsarbetet. Elevernas beskrivningar om hur klassrumsstämningen bidrar till deras språkinläring, stämmer bra överens med författarens insikter i detta tema. Stix & Hrbek (2006) säger att en pålitlig miljö och ett pålitligt förhållande mellan lärare och elever emellan är avgörande förutsättningar för att skapa elevernas inre motivation. Enligt Dörnyei (2011) uppmuntrar en pålitlig klassrumsstämning eleverna att uttrycka sina åsikter och möjliggör att de inte känner sig generade. Lika viktigt och tankeväckande är att en del av respondenterna beskriver att ”studiemotiverade klasskamrater smittar av sig motivation”. Analysen visar att enskilda högpresterande klasskamrater också kan sprida motivation till de andra eleverna i gruppen. Resultaten väcker frågan om hur viktigt det är att hålla igång arbetet om motivationen i gruppen, även om läraren inser att några få visar sig motiverade. Deras insatser kan utstråla och påverka de andra mindre motiverade i språkinläringen. Som redan nämntes i resultatkapitlet, är det intressant att uppmärksamma att denna faktor inte behandlats av någon teoretiker i studiens litteratur. På så sätt, anses denna insikt vara som en viktig aspekt, som denna studie bidrar till ämnesforskningen.

5.2.7. Återkoppling, inläring och motivation

För att få elevernas bild om hur lärarens återkoppling hjälper dem att lära sig spanska, har de ombetts att beskriva *hur feedback bidrar till deras språkinläring*. Majoriteten anser att återkoppling är viktig och hjälper dem att förbättra sig, eftersom den informerar dem ”var de ligger” i relation till uppsatta mål. Denna bild är i enighet med det som Dörnyei (2011) framhåller om återkoppling i studiens litteratur. Denna författare anser att när eleverna får information om sin framgång och kompetens bidrar detta till deras motivation inom språkinläringen, eftersom informationen hjälper dem att få en insikt om vad de måste göra för att fortsätta eller förbättra sin inlärningsprocess. Resultaten visar att elevernas beskrivningar *inte återspeglar* någon relation mellan självutvärdering och återkoppling. I studiens litteratur framgår att i ”motivationsåterkoppling” processen (Dörnyei, 2011) ingår att läraren ska hjälpa eleverna att utvärdera sina egna färdigheter. Dessutom, betonar styrdokumentet *Lpf 94* vikten av att ”Läraren skall tillsammans med eleverna utvärdera undervisningen” (s. 58). Resultaten väcker frågan om hur vi som lärare kan använda den kvalitativa feedbacken på ett effektivare sätt.

5.2.8. Lärarens motivation som förutsättning till elevernas motivation

Eleverna har ombetts att beskriva *vilken betydelse det har om läraren själv är motiverad och brinner för sitt ämne*. Analysen indikerar att mer än hälften av undersökningsgruppen anser att lärarens entusiasm för sitt arbete och ämne utgör en viktig ingrediens för deras egna motivation. Denna kategori återkommer i den sista tabellen i analysen som ”Brinner för jobbet och ämnet”. Eftersom denna kategori också har uppkommit två gånger under enkätsvarens mönster, så anser jag att den har en betydande vikt i analysen för att få fram elevernas bild på hur en språklärare kan hjälpa till att väcka deras lust att lära sig spanska. Denna bild av lärarens inflytande över elevernas motivation genom lärarens egen entusiasm för sitt arbete och ämne beskrivs av Dörnyei (2011). Denna författare förklarar att entusiasm är sett som den viktigaste ingrediensen för en motiverande och framgångsrik undervisning. Han påstår att lärarens entusiasm medför en stark känsla av engagemang och glädje för ämnets stoff, och att även lärarens kroppsspråk återspeglar det. Tidigare forskning i Sverige har också påvisat sambandet mellan lärarens entusiasm och elevernas motivation inför deras inlärningsprocess. Skolverkets Rapport *Lust och Möjligheter* (2006) dokumenterar hur grundskoleelevers upplevelser om att deras lärares entusiasm för sitt arbete och ämne påverkar deras egen motivation på ett positivt sätt. Elevernas beskrivningar ger skäl till att särskilt uppmärksamma att en lärare, inom språk eller andra områden, personifierar ett föredöme. Eftersom behärsningen av ett främmande språk innebär ett långt läroförlopp, så kan en främmande språkinläring betraktas som en för hård process och oviktig kunskap. Lärarens personliga intresse och positiva inställning till den andra språkinläringen ska fungera som en referensram för eleverna och det kan ha en stor potential att påverka deras insatser på ett motiverande sätt.

5.2.9. Elevansvar och motivation

I avsikt att få en bild om förhållandet mellan elevernas ansvar och deras motivation, har eleverna ombetts att berätta *på vilket sätt de tar ansvar för sin inläring av spanska språket*. I tabell 9 förekommer att eleverna beskriver i hög utsträckning sitt inlärningsansvar genom att ”göra läxor”, och ”jobba effektivt på lektionerna”. Elevernas syn på ansvar har visat sig vara ganska ytliga när man relaterar dem till det som beskrivs i studiens pedagogiska teorier i detta tema. Enligt litteraturen, utgår elevansvaret från ett djupare perspektiv, som förutsätter en medvetenhet av lärarens roll i processen. Enligt Stix & Hrbek (2006), för att öka elevansvar, måste läraren ge dem olika val för att öka deras självförtroende. Dörnyei (2011) utvidgar tanken på att tillhandahålla eleverna med val, när han påstår att det är avgörande att tillåta eleverna välja individuella målsättningar. Detta hjälper eleverna att uppleva, enligt den sistnämnda författaren, en känsla av kontroll eller inflytande över sina inlärningsprocesser. Det här är särskilt relevant inom språkinläring, eftersom att lära sig ett främmande språk innebär ett långt läroförlopp. Dörnyei (2011:119) säger att inställning till delmål har en starkt motiverande funktion, eftersom eleverna kan se omedelbara resultat. Analysen indikerar att respondenterna i denna studie inte är bekanta med relationen mellan elevansvar och individuella målsättningar och även inflytande på undervisningen, vilket är en av de rättigheter och skyldigheter som är garanterade i styrdokumentet *Lpf 94*. Det är viktigt att understryka att eleverna kanske har fått höra om det som står i styrdokumentet, men det som framkommer i analysen ger anledning att uppmärksamma bristen på praxis, när det gäller utövning av ansvar enligt det som föreslås i de pedagogiska teorierna.

En annan bild som förekommer i enkätundersökningen har fångat min uppmärksamhet, fastän den inte belyses i resultatkapitlet som en kategori i tabell 9, eftersom den inte förekommer i hög utsträckning. Tre av eleverna beskriver tydligt i sina utsagor vikten av att vara motiverad först, innan man ska kunna ta ansvar inför sin språkinläring på ett effektivt sätt. Det jag finner intressant i de utsagorna är att de illustrerar ett bakvänt sätt att se på relationen mellan ”ansvar” och ”motivation”. Om man återkommer till de författare som behandlar teman i teoridelen, konstaterar

man att de anser att elevernas ansvar för sin språkinläring ska förekomma och främja motivationen. Författarna framhäver att ge eleverna val, målsättningar och inflytande leder till att deras motivation ökar för att fortsätta sina språkstudier. De utsagorna väcker dock frågan om att motivationen egentligen är en förutsättning för elevernas ansvar och inte tvärtom. Den tanken anses vara en viktig insats inom ämnesområdet, som kan ge en plattform för diskussion och reflektion om teman.

5.2.10. Elevernas bild på en bra och motiverande lärare

Tabellen 10 representerar elevernas beskrivningar av en bra och motiverande lärare. En betydande majoritet av eleverna som förekommer i analysen lägger tonvikt på lärarens ”variation” i arbetsstämman. Det är intressant att uppmärksamma att det drag hos läraren som har uppkommit tidigare i tabell 3 (som belyser hur läraren kan hjälpa eleverna att lära sig spanska) karakteriserar denna kategori som en huvudtendens inom elevernas beskrivningar på hur en lärare kan väcka deras lust att lära spanska. I studiens litteratur beskrivs hur viktigt en bredare lärarkompetens är och att läraren behöver utveckla färdighet just i undervisandets konst. Jensen (1997) påstår att vi som lärare inte kan påverka och kontrollera alla faktorer i sin arbetsmiljö, men kan påverka klimatet i skolan och göra positiva förändringar i våra pedagogiska metoder och system. Det råder enighet teoretiker emellan om att en effektiv aktivitetsrepertoar kan främja motivationen hos eleverna. Lindström & Pennlet (2003:13) påstår att ”Variation i arbetsmetoder gynnar generellt elevens lust och möjlighet att lära.” Elevernas beskrivningar överensstämmer med teorikapitlets författare när de säger att variation av uppgifter och aktiviteter en lärare använder under sina lektioner har viktig påverkan på elevens motivation. Mot denna bakgrund vill jag säga att tiden i skolan ska användas så effektivt, att det blir allt mer plats för det pedagogiska arbetet, istället för att mycket tid ska gå åt till att förbereda eleverna inför prov.

De flesta respondenterna anser att en bra lärare ”hjälper och stödjer” sina elever enligt deras olika behov. Denna insikt har också dykt upp i tabellen 3, där eleverna beskriver att en lärare kan hjälpa dem att lyckas med deras främmande språkinläring genom att ta hänsyn till deras individuella behov. Här ser man koppling till det som behandlas i studiens litteratur som betydelsefulla dimensioner inom undervisningen. En av de dimensionerna beskrivs av Boström (2000:16) som *inlärningsstilar*. Den författaren framhåller att en pedagog ska undervisa på ett systematiskt sätt som ger eleverna möjligheter att utveckla sina egna resurser. Styrdokumentet *Lpf 94* betonar också vikten av att söka eleverna på olika sätt, eftersom där står att ”Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar; behov och kunskapsnivå. Det finns också olika vägar att nå målet” (s. 47). Tabell 10 illustrerar även tre andra kategorier. Kategorierna är ”Bra på förklara/vara tydlig”, ”Brinner för jobbet och ämnet” och ”Kunnig i ämnet”. Kategorin ”Brinner för jobbet och ämnet” har redan behandlats i avsnitten 5.3.8. *Lärarens motivation som förutsättning till elevernas motivation*.

Kategorin ”kunnig i ämnet” kan relateras till Underhills (1999) postmoderna definition av ”lärare” som förekommer i teorikapitlet. Denna författare skildrar tre dimensioner, för att komma fram till sin definition, lektorn, läraren och underlättaren (”the facilitator”). Enligt Underhill (1999) omfattar underlättaren olika egenskaper och en av dem är just ämneskunskap. En faktor som kommer upp i denna tabell som karakteriserar en bra och motiverande lärare enligt elevernas synpunkter är ”Bra på förklara, vara tydligt”. Att ”vara tydlig” har också förekommit i analysen i tabell 3. Det jag finner intressant är att den faktorn tillsammans med en annan kategori i denna tabell, ”Förmåga till ledarskap”, inte lyfts fram av författarna i studiens teorikapitel, dvs. ingen författare i denna undersökning beskriver ”att vara tydlig/förklara på ett bra sätt” och ”Förmåga till ledarskap” som pedagogiska strategier, som kan främja elevernas motivation inför sin främmande

språkinläring. Som redan sagts, teorikapitlet i denna undersökning täcker inte hela författarskapet inom ämnesområdet. Mycket beskrivs dock av författarna i studien om lärarens pedagogiska verksamhet, som kan leda till elevernas motivation, men ingenting nämns om lärarens tydlighet och ledarskap, som verktyg för att främja elevernas motivation inom språkinläring. Denna insikt anses vara en poäng i denna studie, eftersom elevernas beskrivningar gav mig kunskap om en nyans i bilden på en ”motiverande lärare”, som inte dyker upp i den behandlade litteraturen. Eleverna beskriver även två andra faktorer hos lärarna, som anses vara viktiga för en motiverande och bra lärare, ”Bra på lyssna” och ”Uppmuntra eleverna”. Kategorin ”uppmuntra eleverna” kan egentligen relateras till alla aspekter som behandlats i litteraturkapitlet, som handlar om hur en språklärare ska väcka sina elever lust att lära sig ett främmande språk. Det kan sägas att hela lärarens agerande kan fungera som ett verktyg för att uppmuntra elevernas språkinläring. Att läraren ska vara ”bra på att lyssna”, förekommer väldigt tidigt i denna studie, eftersom Imsen (2006) i metodkapitlet säger att man som lärare måste lyssna till elevernas uppfattningar och vara känslig för deras förväntningar. Denna studie har uppkommit utifrån denna insikt.

Som en röd tråd genom tabellerna går betydelsen av att eleverna önskar sig att läraren ska kommunicera sitt ämne på ett kvalificerat sätt. Detta innebär att lärare bör ha ett arbetssätt som känns meningsfullt, kreativt och dessutom skapa en bra relation till eleverna som kan främja deras motivation. Om jag skulle sammanfatta alla tio tabeller som redovisades ovan, så skulle jag säga att ”allt börjar med läraren” när det gäller att väcka elevernas lust att lära sig. Eleverna är en barometer för omotiverade lärare och särskilt känsliga för en tråkig och oinspirerande undervisning. Lärarens entusiasm utgör den viktigaste ingrediensen för en framgångsrik undervisning och smittar av sig.

5.3. Slutsatser

Avslutningsvis vill jag peka på mina slutsatser utifrån denna undersökning. Det som jag kommer fram till är att elevernas beskrivningar kan sägas måla upp en *mångfacetterad bild* av en bra och motiverande lärare och hur han/hon kan lyckas väcka elevernas motivation inför sin främmande språkinläring. I denna bild ingår flera *karaktéristiska drag* hos läraren enligt elevernas beskrivningar. Vissa drag kan relateras till de teorier som behandlades i denna studies teorikapitel. Andra anses vara nya nyanser (eftersom de inte förekommer i teorikapitlet) som har breddat min personliga kunskap om hur en språklärares agerande kan främja elevernas motivation och för hoppningsvis, bidra till utvecklingen inom ämnesområdet. De dragen framställs som följer.

Generella drag (förekommer en gång i dataanalysen)

Läraren skall:

- Ta reda på elevernas skäl att lära språket och anpassa kursens innehåll till deras förväntningar och behov.
- Utveckla en pålitlig miljö och relation med sina elever och eleverna emellan, så att eleverna känner sig skyddade och vågar mer.
- Utöva den kvalitativa återkopplingen i sin pedagogiska praxis, som är en viktig ingrediens till den formativa bedömningen som i sin tur stimulerar lärandet. Läraren skall även hjälpa eleverna att självvärdera sina prestationer.
- Läraren ska lyssna på sina elever och ska också bredda sin kompetens som lärare genom att ta vara på elevernas synpunkter.

Huvuddrag (förekommer mer än en gång i dataanalysen)

Läraren skall:

- Variera sin aktivitetsrepertoar. Lärare ska i sin undervisning införa muntliga uppgifter, betydelsefulla aktiviteter (som har med elevernas värld att göra) och de kulturella elementen med ett realistiskt perspektiv.
- Läraren skall visa kärlek för sitt arbete och ämne.
- Förklara på ett bra sätt, vara tydlig.

Drag och tendenser som inte förekommer i studiens teorikapitlet

- Läraren skall förklara på ett bra sätt, vara tydlig.
- Läraren skall ha förmåga till ledarskap.
- Studiemotiverade klasskamrater smittar av sig motivation till andra.
- Motivation är en förutsättning till elevernas ansvar och inte tvärtom.

Som redan nämnts i denna diskussion, anses de drag eleverna beskriver som inte kan relateras till studiens litteraturlösning vara ett betydelsefullt bidrag till min personliga kunskap inom ämnet och även inom ämnesforskningen. Det är dock viktigt att tillägga att det är möjligt att finna andra teorier som inte citerats i studien om de karakteristiska drag som eleverna beskriver. Detta kan leda till uppfattningen att studien skulle behöva andra teorier för en förklaring av de faktorer. Jag betraktar ändå inte den faktorn som en brist, utan som en möjlighet för att föra vidare diskussionen inom ämnet. På så sätt anser jag att de teman, som inte kan relateras till studiens litteratur utgör ett bidrag och dessutom intressanta områden för framtidsforskning om motivation i språkinläring och undervisning. Dessutom vill jag uppmärksamma, att med tanke på att jag har fått fram intressanta svar på min frågeställning genom elevernas beskrivningar, så anser jag att jag inte skulle ändra på de metodologiska tillvägagångssätt använda i denna undersökning.

5.4. Slutord

Unga människor lever idag i en internationell värld och de utvecklar en identitet under påverkan av en mångkulturell värld, där kunskapen om ett eller flera främmande språk är en central kunskapsparameter. Skolan måste på så sätt ha en verksamhet som fångar upp elevernas vilja att lära sig främmande språk genom att uppdatera sig själv. I min förståelse, är det viktigt att lärarna får hög kvalitativ vidareutbildning i undervisningsmetoder som förutsätter ett kreativt och motiverande klimat inom språk och all form av undervisning. I denna vidareutbildning skall ingå utrymme för kritiskt tänkande och reflektion över den dagliga praktiken. Lärare som främjar motivation ("the facilitator") har stor kunskap inom sitt område, är bekant med de nya pedagogiska metoderna i sitt ämne och reflekterar dessutom över den inlärningsmiljö och de många processer som pågår under en inlärnings- och undervisningssituation. För att kunna reflektera över sin praktik behöver pedagogen teorier som ska fungera som stöd för bearbetning och förståelse av ens egen praktik.

Denna studie har varit en intressant "resa" för mig inom ämnesområdet. Undersökningen av ämnesteorier tillsammans med elevernas beskrivningar har breddat mina vyer om hur jag som språklärare kan fungera som en motivationskraft i spanska och väcka elevernas nyfikenhet och lust att lära sig detta främmande språk. Att lära sig ett främmande språk möjliggör utveckling och vidgar vår potential som människor. Eleverna bör uppleva inläring av ett främmande språk som en nyckelkunskap i det moderna samhället. Pedagogiken, och vi som enskilda lärare, måste ha respekt för elevernas rätt att uppleva en främmande språkinläring som en levande process med betydelse för deras liv. Det finns naturligtvis inga entydiga recept för hur motivation som problematik ska hanteras i främmande språk undervisning. Denna studie ger förhoppningsvis en liten inblick i hur vi kan gå till väga.

Referenser

- Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (2010). *Classroom Motivation*. Ohio: Pearson.
- Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.
- Backman, J. (2008). *Rapporter och Uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Boström, I. (2000). *Pedagogik i Praktiken*. Höganäs: Kommunlitteratur.
- Dimenäs, J. (2007). *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber.
- Dörnyei, Z. (2011). *Teaching and Researching Motivation*.
Hämtad 22 februari 2011, från
<http://proxy.libltu.se>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Gardner, R. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Massachusetts: Newbury Publishers.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad Är Kunskap? Diskussion och Teoretisk Kunskap*. Stockholm: Skolverket & Fritzes.
- Hedin, A. & Svensson, L. (Red.). (2001). *Nycklar till kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Hinkel, E. (Ed.). (1999). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G (2006). *Elevens Värld. Introduktion till Pedagogisk Psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och Motivationsarbete*.
Hämtad 25 mars 2011, från
<http://www.skolverket.se/publikationer?d=1983>
- Jenser, E. (1997). *Aktiv Metodik*. Jönköping: Brian Books. AB.
- Lindström, L. & Lindberg, V. (2010). *Pedagogisk Bedömning – Om att Dokumentera, Bedöma och Utveckla Kunskap*. Stockholm, Stockholms Universitet Förslag.
- Lindström, G. & Pennlert, L. Å. (2003). *Undervisning i Teori och Praktik – En Introduktion i Didaktik*. Umeå: Umeå Universitet.

- Läraryboken (2003). *1994 Års Läroplan för de Frivilliga Skolformerna Lpf 94*. Lärarnas Riksförbund. (s. 45-64).
- Nylén, U. (2005). *Att Presentera Kvalitativa Data*. Malmö: Liber.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens Grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Pettersson, A. (2010). Bedömning – Varför, Vad och Varthän? In Lindström, L. & Lindberg, V. (Reds.), *Pedagogisk Bedömning – Om att Dokumentera, Bedöma och Utveckla Kunskap*. (Kap. 2, s. 31-42). Stockholm, Stockholms Universitet Förslag.
- Scherp, Å. (2008). Förståelse Orienterad och Problem-Baserad Skolutveckling. In Berg, G. & Scherp, H-Å. (Red.), *Skolutvecklingens Många Ansikten*. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling. s. 29-63.
- Skolverket (1994). *Bildning och Kunskap. Särtryck ur Läroplanskommitténs Betänkande: Skola för Bildning*. (SOU 1992:94). Stockholm: Liber. (s. 08-53).
- Skolverket (2006). *Lusten och Möjligheten: Om Lärarens Betydelse, Arbetsituation och Förutsättningar. Fördjupande Utvärdering Utifrån den Nationella Utvärderingen 2003 av Grundskolans Årskurs 9*. Rapport 282. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000). *Språk. Kursplaner, Betygskriterier och Kommentarer*. Borås: Fritzes.
- Stix, A. & Hrbek, F. (2006). *Teachers as Classroom Coaches: How to Motivate Students Across The Content Areas*.
Hämtad 02 mars 2011, från
<http://site.ebrary.com.proxi.lib.ltu.se/ib/luleå>
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. & Hultåker, O. (2007). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Underhill, A. ((1999). Facilitator in Language Teaching (kap. 8). In Arnold, J. (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library. (s. 125-141)
- Von Wright, M. (2000). *Vad eller Vem?* Göteborg: Daidalos.

Bilaga 1

ENKÄT

Det här är en undersökning om lärarens roll som motivationsverktyg i ett språkundervisning/inläring sammanhang. Nu hoppas jag att du kan hjälpa mig att genomföra denna undersökning genom att svara på frågorna. Du kommer att vara anonym. Tack för din hjälp!

ÅLDER _____

1. Varför valde du att läsa spanska?

2. Vilken praktisk nytta anser du att du kommer att få genom att lära dig spanska?

3. Hur upplever du att en lärare kan hjälpa dig att lyckas med att lära dig spanska?

4. Vilka typer av aktiviteter lär du dig mest av? Motivera.

5. Anser du att presentationen av de länders kultur som talar spanska som modersmål är en viktig del av kursen? Brukar ni få information/jobba med det som tema? Hur?

6. På vilket sätt klassrumsstämningen kan hjälpa till att lära dig spanska?

7. När läraren ger dig återkoppling (lärarens kommentar om din utveckling) under lektionen, anser du att den hjälpa dig att lära? Motivera.

8. Vilken roll spelar det att läraren själv är motiverad och brinner för ämnet?

9. På vilket sätt tar du ansvar för din inläring av spanska språket?

10. Hur skulle du definiera en ”bra/motiverande språklärare”? Vilka egenskaper bör en språklärare äga enligt din uppfattning?

Bilaga 2

Tabellförteckning

Tabell1.....	20
Tabell2.....	21
Tabell3.....	21
Tabell4.....	22
Tabell5.....	23
Tabell6.....	24
Tabell7.....	25
Tabell8.....	25
Tabell9.....	26
Tabell10.....	27