

ÄKPN03 Professionsutveckling och individuellt lärande, 30 hp

Examensarbete, 15 hp

Seminariedatum: 30 maj 2023



LUNDS
UNIVERSITET

Motivation för lärande

Pedagogisk kommunikation utifrån ett sociokulturellt perspektiv

Författare: Maria Makarova

Handledare: Emil Bernmalm

Abstrakt

Arbetets art:	Examensarbete, 15 hp.
Sidantal:	38
Titel:	Motivation för lärande. Pedagogisk kommunikation utifrån ett sociokulturellt perspektiv
Författare:	Maria Makarova
Handledare:	Emil Bernmalm
Datum:	30 maj 2023
Sammanfattning:	I den här undersökningen genomförs en analys av vetenskaplig litteratur i syfte att finna ett svar på en fråga nämligen om hur kommunikation påverkar motivation för lärande. Under undersökningens gång analyseras vetenskaplig experimentell forskning där människans motivationssfär betraktas utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Den här undersökningens resultat visar att emotionella aspekter har en avgörande roll vid kommunikation och påverkar elevers motivation. Resultat visar också att det är viktigt att föra en motiverande dialog med andra för att utveckla egen förmåga att föra en motiverande dialog med sig själv. Ytterligare fungerar intresse som en aktivator för kommunikation.
Nyckelord:	Lärande, motivation, sociokulturell teori, kommunikation

Innehåll

Förord	2
Inledning	3
Syfte och forskningsfråga	5
Disposition	6
2 Metod	7
2.1 Bakgrund	7
2.2 Forskningslitteraturoversikt.....	8
2.2.1 Urval av databas och sökord.....	9
2.2.2 Urval av relevant litteratur.....	9
2.2.3 Analys genomförande.....	10
3 Teori	11
3.1 Bakgrund	11
3.2 Teoretiska perspektiv på motivation.....	12
3.2.1 Behavioristiskt perspektiv på motivation och lärande.....	12
3.2.2 Kognitivt perspektiv på motivation och lärande	13
3.2.3 Humanistiskt perspektiv på motivation	14
3.2.4 Sociokognitivt perspektiv på motivation och lärande	14
3.2.5 Sociokulturellt perspektiv på motivation och lärande	15
3.3 Tidigare forskning	17
4 Resultat och analys	19
4.1 Att veta om ursprungliga motiv.....	19
4.2 Förberedande åtgärder inför lärande.....	20
4.3 Om kommunikation betydelse.....	21
4.3.1 Kommunikation lärare-elev.....	21
4.3.2 Kommunikation elev-elev	24
4.3.3 Kommunikation med sig själv.....	25
4.4 Kommunikation utanför utbildningsorganisationer.....	26
5 Diskussion	28
6 Slutsatser	31
Referenser	32
Bilaga	37
1. Forskningslitteratur för analysen.....	37

Förord

Låt oss komma ihåg att varje begränsning leder till förstörelse och varje expansion ger skapelse. Låt oss därför med all kraft sträva efter utökning av vårt medvetande och utveckling av våra tankar och känslor

(Roerich H.I, 13 oktober 1930, översättning från ryska)

När vi utför vissa handlingar eller aktiviteter tänker vi inte alltid på hur de är motiverade. Endast när utförandet av någonting är fyllt med vissa svårigheter börjar vi fundera på hur vi kan förbättra motivation för att genomföra handlingen eller aktiviteten. Författandet av den här uppsatsen utgör ett perfekt exempel på en sådan situation. När jag gick igenom ett stort antal alternativ i mitt huvud om hur jag skulle motivera mig själv för att fortsätta skriva uppsatsen kom jag till den enda betydelsefulla tanken, nämligen att jag skulle skriva i syfte att utveckla mig. Det betyder att min egen utveckling blir ett huvudmål.

Det verkar självklart att självutveckling ska vara huvudmålet med författandet av den här uppsatsen. Det finns en läroplan där det faktiskt är preciserat genom olika kursmål. Emellertid finns det andra faktorer, bland annat betyg och dess bedömningskriterier, deadlines och slutresultatet som gör dig till en omedveten gisslan. Därmed skiftar du slutligen ditt fokus till andra aspekter istället för att njuta av själva processen och den medföljande utvecklingen. Förståelse för vad som skulle motivera mig fick jag genom en dialog med mig själv. Mina tankar, känslor och reflektioner gjorde det möjligt att få förståelse för det som verkligen hade betydelse. Utveckling blev det enda ändamål som inte kunde falna motivation vid tiden.

Tänker du, läsaren, på vad som förklarar din aktivitet just nu? Vad har motiverat dig att läsa den här uppsatsen? Är det bara ett behov att bedöma eller anser du att det finns andra anledningar? Hur känns det med motivation när det också finns möjligheter för din utveckling?

Jag önskar dig en trevlig läsning. Missa inte en möjlighet att vidga horisonten i ditt medvetande och kanske ska läsningen verka mer spännande för dig!

Inledning

Ordet *motivation* samt sådana uttryck som *bristande motivation*, *motiverade elever* eller tvärtom *omotiverade elever* förekommer ofta i pedagogisk praktik. Både elever och pedagoger använder de uttrycken för att till exempel förklara antingen en framgång eller ett misslyckande i sina handlingar och aktiviteter. När elever funderar kring sina låga prestationer kan de koppla det till bristande studiemotivation. När pedagoger i sin tur försöker att ivrigt motivera elever till vissa aktiviteter kan de mötas av elevernas ovilja att genomföra dessa aktiviteterna. I så fall är risken att pedagogerna konstaterar att eleverna är *omotiverade*. Sanningen är att jag själv var i en sådan situation där jag använde uttrycket *omotiverade elever*.

I slutet av kursen ”Ledarskap i klassrummet” fick studenter, som gick på programmet ”Kompletterande pedagogisk utbildning”, i uppgift att beskriva och reflektera kring en konfliktsituation. En konfliktsituation som jag valde att analysera fokuserade inte på en tydlig konfliktfas där emotioner grumlar förstånd, utan på en osynlig del av konflikten där en kognitiv dissonans, med andra ord missförstånd, uppstod i mitt huvud. Med få ord hände följande:

Elever kom oförberedda till en lektion trots att de hade haft mer än en vecka att förbereda sig och var informerade flera gånger om att de skulle redovisa resultat. Jag bestämde mig för att undvika konflikten eskalering och att inte hålla ett moraliserande tal. Istället gjorde vi uppgifterna tillsammans. Den aktiviteten tog åtskilligt längre tid än jag hade planerat. Självklart blev jag besviken över situationen och mina spontana tankar var att eleverna var omotivade.

Efter noggranna reflektioner kom jag dock till en slutsats, nämligen att det inte var elevernas fel. Det var snarare skolans fel att den inte kunde skapa ett motiv för lärande hos de eleverna. Nu för tiden förstår jag begreppet *motivation* lite annorlunda än jag gjorde för ett år sedan. Jag måste erkänna att mina föreställningar om motivation var ytliga. När jag säger att elever är omotivade eller att skolan inte kan motivera elever söker jag efter en kort väg för att förklara svårigheter som uppstår. Begreppet *motivation* är dock mer komplicerat än så.

Problem som är förknippade med bristande motivation hos elever har en reell karaktär. Resultat av en undersökning genomförd av Sveriges Elevkårer & Lärarnas Riksförbund (2015) visade att alltför många elever i gymnasieskolan hade övervägt att hoppa av sina studier på grund av bristande studiemotivation. Samtidigt angavs det att engagerade och kunniga lärare var den avgörande faktorn för deras studiemotivation. Det tyder på att motivation upplevs som ett socialt fenomen. Det vill säga att motivation, som ett fenomen, uppstår i samspelet mellan individ och samhälle.

Enligt Lgr22 och GY11 ska skolan stimulera elevens utveckling och lärande. Formuleringar som tyder på utveckling av elevens egen motivation för lärande finns också. Till

exempel är det skolans mål att ”*varje elev genom egen ansträngning och delaktighet, utifrån sina förutsättningar, tar ansvar för sitt lärande och för att bidra till en god arbetsmiljö*” (Skolverket, 2011). Det gäller inte bara gymnasial nivå utan också grundskolenivå. Till exempel ska skolan ”*utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar, genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar*” (Skolverket, 2022).

Trots att skolans uppdrag är att främja utveckling av elevers motivation för lärande har skolan en låg nivå av studiemotivation hos barn och ungdomar. Problem med bristande motivation blir större med ålder. Martin (2009) visar utifrån resultat av sin undersökning om motivation och engagemang att den högsta motivationsnivån finns hos små skolbarn och den lägsta motivationsnivån kännetecknar gymnasieelever. I försök att analysera hur perspektiv på lärande hos vuxna ser ut konstaterar Ahl (2004) att vuxna möter många hinder som beror på en annan livsstil än hos barn och ungdomar. Det vill säga att vuxnas deltagande i olika sociala sfärer utgör svårigheter för att de ska motivera sig för lärande.

Motivationsproblematik är ett paradoxalt fenomen eftersom människor som har lärt sig gå, använda digitala verktyg och har en hög potential för utveckling förlorar motivation för lärande. Utifrån det är det nödvändigt att undersöka motivation och det som påverkar den.

På så sätt kan pedagoger få förståelse för hur och när ska stimulerande faktorer användas, samt vilka faktorer som kan bli avgörande för att främja barns utveckling. Det är ibland inte så lätt att välja en bra strategi för att motivera elever för lärande eller aktiviteter. I litteratur finns många råd och tips om hur pedagoger kan öka elevers studiemotivation. Till exempel kan det vara möjligt att göra genom goda relationer, undervisnings struktur och innehåll, feedback, trygg miljö och mycket mer (Boström & Bostedt, 2022). Men för mig, en person som har sysslat mycket med teoretisk forskning, är det svårt att förstå exakt hur de råden kan genomföras i praktiken. Jag behöver alltid känna till de teoretiska grunderna.

Boström och Bostedt (2022) utgår från ett integrerat perspektiv där ett försök att förena olika teoretiska perspektiv på motivation görs (se kapitel 3 i den här uppsatsen). Inom det perspektivet förenas huvudsakligen personorienterade motivationsteorier. Alltså är det otydligt hur relationer eller feedback kan beskrivas utifrån det integrerade perspektivet. Det som jag vill undersöka måste avspegla en dynamisk karaktär och social insats. Det känns att kommunikation kan bli en bra kandidat. Kommunikation utgör en huvudkomponent inom ett sociokulturellt perspektiv (Vygotskij, 1983). Alltså kommer jag att undersöka motivation utifrån det sociokulturella perspektivet och kommunikation som ett verktyg att motivera.

Syfte och forskningsfråga

Undersökningen i det här examensarbetet utgår från ett sociokulturellt perspektiv där motivation utgör både ett personligt och socialt fenomen eller snarare en process som innebär skapelse av egen personlighet genom ackommodation av sociala omständigheter.

Det är lite lättare att föreställa motiverande faktorer som personorienterade perspektiv erbjuder, bland annat behov, förväntningar, självtillit, självförmåga, prestationer och så vidare. Motivation för lärande kan inte beskrivas med en enda av de faktorerna. Alltså bör de integreras i ett sammanhängande system (Linnenbrink-Garcia & Wormington, 2019). Utmaningar för forskare utgör på så sätt försök att identifiera hur de faktorerna korrelerar med varandra (Ainley & Ainley, 2019). Genom att betrakta det sociokulturella perspektivet blir det också svårt med motiverande faktorer eftersom motivation samtidigt tillhör både ett inre system och ett yttre system, det vill säga individen och samhället.

Jag valde att fokusera på det sociokulturella perspektiv där kommunikation utgör ett verktyg för att motivera. När vi motiverar oss själva använder vi våra tankar och för inre kommunikation. Genom yttre kommunikation kan vi motivera eller demotivera andra. Därmed utgår den här undersökningen från Vygotskijs sociokulturella teori där språket betraktas som ett viktigt motiverande redskap. Genom kommunikation med hjälp av språket utbyter vi ord eller snarare ordens betydelser. Det kan vara lärare som genom dialoger motiverar eller snarare stimulerar elever. Elever kan också motivera sig själva genom reflektioner. Arbetet fokuserar på analys av vetenskapliga undersökningar kring motiv för lärande som utgår från Vygotskijs sociokulturella teori. Examensarbetets syfte är att analysera kommunikations betydelse för motivation för lärande.

Den fråga som jag fokuserar på under examensarbetet är:

Hur förbättrar kommunikation elevers motivation för lärande utifrån det sociokulturella perspektivet?

Disposition

Första kapitlet avser att introducera temat, konkretisera syftet och frågeställningen. I den här undersökningen ligger fokus på hur kommunikation förbättrar elevers motivation för lärande utifrån det sociokulturella perspektivet. I kapitel 2 beskrivs metoden och funDERingar kring hinder som är kopplade till andra metoder. Centrala uppfattningar om motivation utifrån olika teoretiska perspektiv finns i kapitel 3. Det är givande att ha föreställningar om olika teoretiska perspektiv på motivation och lärande för att förstå hur de skiljer sig. Trots att det här examensarbetet fokuserar på det sociokulturella perspektivet görs en belysning av de dominerande teoretiska perspektiven på motivation i syfte att förstå för vilken plats en individ intar i förhållande till motivation inom dem. Ytterligare ska det hjälpa att orientera inom ett område som verkligen är väldigt invecklat. Kapitel 3 avslutas med beskrivning av två verk i syfte att demonstrera att det inte är tillräckligt med våra uppfattningar om motivation för lärande. I kapitel 4 presenteras resultatet av forskningslitteraturöversikt där beskrivs vetenskapliga undersökningar som utgår från det sociokulturella perspektivet och undersöker individs utveckling och kommunikations påverkan på det. I kapitel 5 presenteras sammanfattande diskussion. Slutligen innehåller kapitel 6 slutsatser.

2 Metod

2.1 Bakgrund

Förståelse för motivation har en stor betydelse för pedagogik. Först och främst förklaras det med strävan att tillämpa kunskaper om motivation i praktiken i syfte att förbättra elevers lärande. Eftersom motivation påverkar positivt både elevers lärande och deras allmänna utveckling (Larson & Rusk, 2011) utgör ett stöd och en förbättring av elevers motivation för lärande en av centrala uppgifter hos pedagoger och forskare.

Motivation kan studeras på olika sätt. Undersökningar kan utgå från olika teoretiska ansatser eller deras integration (Ainley & Ainley, 2019; Linnenbrink-Garcia & Patall, 2016; Linnenbrink-Garcia & Wormington, 2019). Motivation kan undersökas med hjälp av olika metoder, bland annat datainsamling i form av enkäter, intervjuer och observationer, samt realtidsmätningar och moderna mätningar av hjärnaktivitet (Ainley & Ainley, 2019; Chiew & Adcock, 2019). Det kan undersökas enskilda motivationskomponenter till exempel självförtroende, värde, prestationer och förväntningar eller göras försök att hitta en korrelation mellan dem.

Utifrån det uppstår en fråga om vilken metod som ska tillämpas för att genomföra det här examensarbetet och svara på frågan ”*Hur förbättrar kommunikation elevers motivation för lärande?*” och samtidigt säkerställa en vetenskaplig kvalitet på undersökningen under en begränsad tid.

En datainsamling i form av enkäter, den mest använda metoden för att undersöka motivation (Ainley & Ainley, 2019; Murphy & Alexander, 2000; Wigfield & Cambria, 2010), är ett bra sätt att få information om motivation som gäller varje individs erfarenhet. Emellertid ger enkäter ingen möjlighet att få en fördjupad förståelse för hur motiv för lärande och motivation påverkas av omgivningens dynamik, samt i klassrummet (Kosovich et al., 2019; Linnenbrink-Garcia et al., 2016).

Intervjuer och observationer är förknippade med potentiella bias på grund av begränsade kunskaper inom undersökningens tema och bristande erfarenhet med intervjuer (Fredricks et al., 2019; Kosovich et al., 2019). På så sätt blir det omöjligt att genomföra en mångfacetterad analys av elevers motivation för lärande. Ytterligare finns det svårigheter med att urskilja elevernas skilda motiv till exempel motivet för lärande från motivet för att undvika misslyckande. Ytterligare gäller svårigheter kulturella och sociala aspekter som först och främst gäller språket, vilket måste anpassas för att undvika elevers missuppfattning. Till exempel visade resultatet av en undersökning om elevers engagemang (Fredricks et al., 2016) att elever och lärare konceptualiserar engagemang lite annorlunda, därmed uttrycker de sig på olika sätt.

Samling av digital dokumentation under långa perioder har blivit populärt hos forskare som använder en sociokulturell metodik (Fleer & Veresov, 2018). Genom att ackumulera

data och sedan analysera dem ska det vara möjligt att undersöka elevers utveckling och hur motiv för lärande utbyggs. Emellertid på grund av begränsad tid och etiska betänkligheter ansågs den metoden att vara olämplig också.

Analys av vetenskaplig litteratur verkar vara en lämplig metod för att genomföra den här undersökningen. För det första är det möjligt att hitta svaret på den fråga som det här examensarbetet fokuserar på under väldigt begränsad tid. För det andra kan det skapa förståelse för hur undersökningar kring motivation för lärande förs med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet. Det utgör ett stort intresse för att närma sig metoder som används. Ytterligare är det intressant att förstå hur Vygotskijs teori kan belysas och skapa föreställningar om utvecklingsmöjligheter och luckor. Det viktigaste som forskningslitteraturoversikten ska ge är mer detaljerade föreställningar om hur och när lärare ska gå in i dialog elever för att främja deras utveckling.

2.2 Forskningslitteraturoversikt

Forskningslitteraturoversikt är en systematisk, explicit och reproducerbar metod (Fink, 2014). För att säkerställa genomförandet av undersökningen enligt nämnda kriterier ska tillämpas följande steg:

1. Frågeformulering
2. Urval av databas
3. Urval av sökord
4. Urval av relevant litteratur
5. Analys genomförande
6. Resultat framställning

Naturligtvis finns det nackdelar med forskningslitteraturoversikt som metod. Brister kan manifesteras sig i alla ovan nämnda steg (Fink, 2014). När urvalet av litteratur görs uppstår det begränsningar i förhållande till databaser som Lunds universitet har tillgång till. Ytterligare gäller begränsningar språk. Vetenskapliga artiklar, som är publicerade på språk som läsare inte behärskar, ignoreras. Det finns ett stort antal anhängare av Vygotskijs teori i hela världen. Till exempel delas gemensamma med Vygotskij åsikter av många forskare från Ryssland. Emellertid är de ofta tvungna att publicera på ryska på grund av politiska, ekonomiska och byråkratiska orsaker.

Dessutom kan kvaliteten på utvald litteratur påverka forskningslitteraturoversiktens kvalitet (Fink, 2014). Också kan själv analysen av forskningslitteratur innehålla risker för bias (Hammersley, 2020). Genom att ta hänsyn till alla potentiella risker ska jag beskriva de åtgärder som har vidtagits vid urvalet av forskningslitteratur. Vidare ska steg som gäller en datainsamling beskrivas i detalj.

2.2.1 Urval av databas och sökord

Nästa steg efter formulering av forskningsfrågan är att genomföra en bred litteratursökning i syfte att samla data för analysen. För att söka forskningslitteratur används online databaser, som är tillgängliga via LUBSearch, och följande nyckelord: *motive*, *learning*, *Vygotsky*, *development* och *classroom*. Ytterligare gäller begränsningar peer-reviewed forskning och publikationsperiod. Forskningslitteratur som publicerades under de senaste 20 åren ingick i den första preliminära analysen.

Ilyin (2011, på ryska) uppmärksammar att Vygotskij inte använder begreppet motivation i sina verk, utan det är hans elev Leontiev som belyser begreppet motivation i det socio-kulturella perspektivet. Vygotskij intresserar sig för utveckling av motivationsprocesser, nämligen hur motiv formas, kommer i konflikter och vidareutvecklas. Enligt Vygotskij (1983) bestämmer motiv individens beteende. Eftersom lärande utgör en huvudaktivitet i skolsammanhang ska den här undersökningen fokusera på motiv för lärande. På grund av det används orden *motive* och *learning*. Ordet *development* används för att försöka hitta forskning som analyserar barns utveckling.

Vygotskijs sociokulturella teori är inte bara byggt på teoretiska principer och begrepp utan den innehåller ett utvecklat system av metoder för att analysera mentala utvecklingsprocesser (Fleer & Veresov, 2018). Alltså används *Vygotsky* ordet för att begränsa forskningslitteratur lite mer och försöka hitta forskning som följer teorins principer. *Vygotsky* är det enda ord som är fixat för sökningen i abstrakt, medan andra ord hittas i hela texten. Sista ordet *classroom* används för att identifiera forskning som har förhållandet till skolverkligheten. Den preliminära sökningen gav 154 vetenskapliga artiklar som utgör basen för ytterligare urval.

2.2.2 Urval av relevant litteratur

Nästa steg är att välja relevanta vetenskapliga artiklar. Bara experimentell forskning är av intresse, medan teoretisk forskning exkluderas. Det görs för att undvika oreda i teorier. Eftersom det gick mycket tid efter uppkomsten av Vygotskijs teori kan det vara att nya teorier speglar andra mellanliggande teorier och influenser. Alltså behövs det mer komplicerad analys. Artiklar som undersöker utveckling av högre mentala funktioner hos vuxna exkluderas också. Ytterligare exkluderas artiklar som gäller undersökningar kring en enda person. Longitudinell forskning och forskning kring kommunikation prioriteras. Alltså utgör 19 artiklar basen för den här undersökningen. Kortfattad information om artiklarna, nämligen första författarens namn, publikations år, åldersgrupp som undersökas, forskningsmetod och huvudresultat anges i bilaga 1. I de flesta utvalda artiklarna används kombination av metoder. Det ökar i sin tur chanser att fenomen undersökas mer detaljerat.

2.2.3 Analys genomförande

Analysen av dem utvalda vetenskapliga artiklarna innefattar betraktande av metoder som användes i dessa undersökningarna och deltagares ålder. Större fokus läggs på analysen av vilket slags av kommunikation genomförs, det vill säga kommunikation mellan elever eller kommunikation mellan lärare och elever, och hur kommunikation påverkar elevers eller barns intellektuella och känslomässiga utveckling. I analysen ingår även hänsyn till de sociala sfärerna, till exempel hem, skola eller fritid, där pedagogisk kommunikation äger rum. Information om vilken åldersgrupp som studeras, med vilken metod och undersökningarnas huvudresultat presenteras i bilagan. Resultatet av den här forskningslitteraturöversikten presenteras i kapitlet resultat och analys.

3 Teori

3.1 Bakgrund

För första gången används begreppet *motivation* av Arthur Schopenhauer, en tysk filosof, i sin doktorsavhandling *Om den fyrfaldiga roten till satsen om den tillräckliga grunden* (Schopenhauer, 1903). Enligt filosofen har varje handling (*movement*) en anledning. Orsaker (nästan i form av fysiska lagar), stimuli och motiv är samtidigt möjliga beståndsdelarna till anledningar till handlingar. Filosofen menar att motiv endast finns hos människor och vissa djurarter eftersom ett motiv enligt Schopenhauer (1903) bildas av hjärnaktivitet. Ytterligare påstår filosofen att motivs bildning också är en handling. Alltså måste varje motiv också ha en anledning. Den anledningen kallas *motivation*. Enligt filosofen utgör motivation regler som bestämmer motiv som i sin tur bidrar till reglering av djurs och människors handlingar.

Samtidigt gör Schopenhauer (1903) en tydlig distinktion mellan människors och djurs motivation genom att säga att människors motivation har en annan karaktär i jämförelse med djurs motivation. Människans motivation är mer komplex och fylld med tankar som skapas av kognition. Tankar bidrar till valet av ett beslut (motiv). Genom att övervinna ett slags motivkamp får människans beteende ett mål, går i enlighet med plan och principer, samt är förknippad med reflektioner och överenskommelse med andra människor. Djurens motivation är tvärtom mer impulsiv och direkt reglerad (Schopenhauer, 1903).

En sådan idé om hur två begrepp *motiv* och *motivation* hänger ihop med varandra ger uppfattningen om hur uppgiften att förstå motivation är svår. Samtidigt om det tas i beaktande motivation i utbildning, där motiv för lärande ska inta en huvudhållning, blir uppgiften ännu svårare (Giota, 2002). Det förklaras med faktum att tre konstruktioner: motivation, motiv och lärande, inte kan observeras. För att förstå motivation, en osynlig process, krävs det en analys av en annan osynlig konstruktion, motiv. Förståelsen för motiv är endast möjligt indirekt genom handlingar. Lärande är dock inte heller en synlig handling. Utredning av lärande kan göras genom sådana indikatorer som prestationer, betyg och andra utvecklingskriterier. Alltså kommer motivation för lärande undersökas genom att skapa teoretiska konstruktioner i syfte att beskriva mellanliggande osynliga delar och genom att beakta motivationsfaktorers inflytande på lärandets resultat.

3.2 Teoretiska perspektiv på motivation

Inom pedagogik, psykologi och pedagogisk psykologi, samt andra vetenskapliga discipliner förstås och diskuteras motivation på olika sätt beroende på teoretiska perspektiv som läggs i grunden för att beskriva människas beteende. Forskning kring motivation, motiv och motivationsprocess driven utifrån de teoretiska perspektiven har lett till en stor mängd modeller (Heckhausen, 2018) som ger egna tolkningar av begreppet motivation. Att förena de olika perspektiven och modellerna i syfte att ge en enig definition för begreppet motivation utgör en komplicerad uppgift (Giota, 2002; Heckhausen, 2018; Strombach et al., 2016). Otydliga och föga studerade samband mellan olika motivationskonstruktioner som var och en av teorierna eller modellerna betonar (Ainley & Ainley, 2019) och en brist på systematiska tillvägagångssätt (Ilyin, 2011; Linnenbrink-Garcia & Patall, 2016) visar det komplexitet.

Syftet med det här examensarbetet är inte att accentuera någon specifik motivationsteori. Alltså finns det inget behov att definiera begreppet motivation inom ramen för de möjliga tillvägagångssätten. Det är inte heller avsett att skapa ett nytt konceptuellt tillvägagångssätt som ska ge en ny syn på hur motivationsprocessen ser ut. Annars skulle det bli givande att belysa andra definitioner för begreppet motivation och jämföra dem med egna uppfattningar. I stället för definitioner ska endast allmänna synpunkter på motivationsproblematiken belysas utifrån huvudsakliga forskningsinriktningar perspektiv kring motivation och människas beteende.

3.2.1 Behavioristiskt perspektiv på motivation och lärande

Utifrån behavioristiskt perspektiv förklaras en handling med hjälp av en elementär respons på ett stimulus (Säljö, 2020). Den kognitiva komponenten tas inte i beaktande (Imesen, 2006; Säljö, 2020). Det är även oönskat att inkludera den (Schunk et al., 2014; Watson, 1914). Enligt Watson (1914) kan var och en människa beskriva sitt beteende på vilket sätt som helst. På grund av att det finns ingen direkt experimentell bekräftelse är det inte värt att ta i beaktande mänskliga kognitiva förmågor (Watson, 1914). Det behavioristiska perspektivet utgår från psykets fysiologiska grund, därmed fokuseras forskning på att studera organismens respons i förhållande till stimuli och förändringar i respons, bland annat responsform, dess hastighet eller frekvens. Alltså kan vissa stimuli betraktas som motivationsfaktorer, vilka påverkar förändringar i respons på ett eller annat sätt (Schunk et al., 2014). Emellertid undviker behaviorister att använda termen motivation (Heckhausen, 2018), eftersom motivation tillhör den delen av psykologi som fokuserar sig på intellekt och som inte har en tillräcklig experimentell tillförlitlighet. Istället för *motivation* har termen *stimulus* sin plats inom det behavioristiska perspektivet.

Lärande utgör ett förvärv av vissa nya beteenden utifrån det behavioristiska perspektivet (Säljö, 2020). Lärande betraktas utifrån ett associationistiskt perspektiv. Det betyder att lärande identifieras med en vana (Heckhausen, 2018) eller en reflex, eftersom lärande

”består av en successiv ökning av antalet responser och av komplexiteten i beteenden” (Säljö, 2020). Motivation för lärande, eller snarare stimuli för lärande, utgör alltså en tillämpning incitament, bland annat belöningar och bestraffningar, i syfte att elever ska inhämta vanor att agera på ett visst sätt (Boström & Bostedt, 2022). Ett mest framträdande belöningsystem i skolan utgör ett betygssystem som kraftigt påverkar elevers motivation i skolan (Imsen, 2006). Alltså leder det, enligt Imsen (2006), till att elever orienterar sig mest på betyg istället för kunskaper och en personlig utveckling. Det vill säga att inte kunskaper, utan betyg blir elevernas mål.

3.2.2 Kognitivt perspektiv på motivation och lärande

Vid den kognitiva revolutionen under 1950-talet fastställdes det ett annat perspektiv på lärande och motivation inom psykologin och pedagogik (Säljö, 2020). I jämförelse med det behavioristiska perspektivet, där forskares fokus mest ligger på det stimuli styrda beteendet, fokuserar forskare inom det kognitiva perspektivet på hur intellektuella funktioner påverkar och bestämmer beteendet (Heckhausen, 2018; Schunk et al., 2014). Enligt Heckhausen (2018) forskare som utgår från det kognitiva perspektivet tillstår att tankar, reflektioner, förståelse, insikter och tidigare erfarenhet kan aktivera motiv för handlingar hos människor. Samtidigt uppmärksammar Heckhausen (2018) att människans lärande och motivation börjar betraktas som två skilda konceptioner inom det kognitiva perspektivet. Därmed börjar utföras oberoende forskning på både riktningar, i jämförelse med det behavioristiska perspektivet där experiment på beteende är oskiljaktiga från experiment på lärande (Heckhausen, 2018).

Det som styr motivation i individen är tänkande. Individens kognitiva förmågor bland annat förmågan att bedöma situationen, förmågan att utvärdera möjliga resultat och förmågan att använda tidigare erfarenheter gör det möjligt att följande motivationskomponenter som uppfattningar om världen, övertygelser, förväntningar, självuppfattning och värden bestämmer hur individen ska agera (Imsen, 2006). Trots att kognitiva forskare är eniga att mentala processer är avgörande vid aktivering av mänskliga handlingar finns det ingen enighet om vilken kognitiv förmåga styr motivation mest. På grund av det uppstår en mängd kognitiva motivationsteorier, där forskare accentuerar sig på olika motivationskomponenter. Det uppstår förväntnings- och värdeteorier till exempel prestationsmotivations teori och attribution teori (Imsen, 2006).

Lärande är också kopplad till tänkande inom det kognitiva perspektivet. I tidiga kognitiva teorier framställs tänkande som en utrustad förmåga att arbeta med information (Ahl, 2004). Enligt Säljö (2020) framställs lärande också som människans förmåga att ta in, bearbeta och kombinera information. Samtidigt poängterar Säljö (2020) ”att kognitivister inte ger lärande någon särskilt framskjuten plats” och att de båda begreppen snarare låter som synonymer. Vad motiverar människan för lärande i så fall? Det som ska främja en ”befästning av information i långtidsminnet” (Säljö, 2020) som är möjligt att uppnå genom en repetition.

Piagets utvecklingspsykologi ändrar synsätt på tänkande. Tänkande, som en kognitiv funktion, utvecklas (Säljö, 2020). Tänkandets utveckling sker genom en kognitiv anpassning, som i sin tur består av två samtidigt närvarande processer: assimilation och ackommodation. Den första processen, assimilation, är en anpassning av information om omvärlden för att berika egen erfarenhet. Då konstrueras strukturer och förståelse för kunskaper hos individen. Illeris (2008) beskriver den processen som ”att införliva något i en redan existerande struktur”. Den andra processen är ackommodation som händer när information om omvärlden motsäger befintliga föreställningar om världen. Alltså behöver individen förändra sitt sätt att tänka i syfte att uppnå jämvikt eller ”obalans” (Säljö, 2020). Säljö (2020) hävdar att individens utveckling föregår lärande utifrån det synsättet.

För att motivera individen för lärande behövs det alltså att skapa obalans (Heckhausen, 2018; Schunk et al., 2014). Det finns en kategori av teorier som kallas *consistency theories* där användes idén om obalans (Heckhausen, 2018), bland annat kognitiv dissonans-teori och attribution teori.

3.2.3 Humanistiskt perspektiv på motivation

Inom det humanistiska perspektiv framställs en människa som en fullständig och självreglerande individ. I jämförelse med det kognitiva perspektivet där fokus mest ligger på den mänskliga psykets processen, tänkande, betraktar humanister människan och dess psykets processer bredare. Alltså betraktas det också känslor och emotioner (Imsen, 2006). Enligt författaren befinner sig förnuftet och känslorna i ett ständigt samspel som reglerar beteendet och påverkar handlingar, det vill säga att samspelet bestämmer motivation.

Med fokus på personlighet inom det perspektivet där strävan efter självkänsla, självförtroende och följande av personliga mål utgör motivations utgångspunkter resulterar forskning i sina uppfattningar om motiv (Heckhausen, 2018) och behov (Heckhausen, 2018; Imsen, 2006) som växlande motivationskomponenter. Om tidigare forskning betraktar motiv och behov som inlärda och stabila konstruktioner som avgör individens beteende, med andra ord de framträdde som instinkter och medfödda behov framställs dem i det humanistiska perspektivet att motiv och behov är flexibla. Det betyder att människan kan välja och kontrollera sitt beteende, eftersom det finns en möjlighet att använda mer inre resurser, bland annat kreativitet och kunskaper (Schunk et al., 2014).

3.2.4 Sociokognitivt perspektiv på motivation och lärande

Inom det sociokulturella perspektivet vidareutvecklas föreställningar om motivation. Motivation och lärande betraktas som resultat av samspelet mellan individen och omgivningen (Schunk et al., 2014). För att förstå hur de båda begreppen belysas i det perspektivet är det önskvärt att vända sig till Banduras sociala kognitionsteori.

Den sociala kognitionsteorin skiljer två processer: lärande och utförandet av det som individen fick veta under samverkan med omgivningen (Schunk et al., 2014). Genom att observera lär individen sig och förvärvar nya kunskaper, det vill säga att lärandet genomförs latent. Enligt författarna är det omöjligt att motivera lärandet utifrån perspektiv som diskuteras i den sociala kognitionsteorin, eftersom motivation bara funkar i förhållandet till utförandet av tidigare inhämtade kunskaper (Schunk et al., 2014). Emellertid är det möjligt att påverka inläring genom att motivera utförandet av handlingar. Alltså betraktas lärande snarare som en associationistisk process. Det betyder att lärande framstår som imitation av beteende och inhämtning av beteendemönster efter utförandet av handlingar och dessa förstärkningar.

Motivation för utförandet av tidigare inhämtade kunskaper förklaras först och främst av individens mål och förväntningar, samt värden som det utförandet får i en viss situation (Boström & Bostedt, 2022; Schunk et al., 2014; Tollefson, 2000).

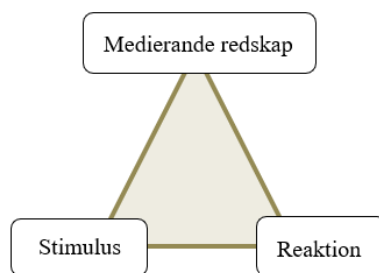
3.2.5 Sociokulturellt perspektiv på motivation och lärande

3.2.5.1 Lärande och utveckling

Vygotskijs sociokulturella teori beskriver människans utveckling och beteende på ett annat sätt. Enligt Vygotskij (1983) utvecklas varje människa såväl som en biologisk varelse och som en kulturell individ. Under den kulturella utvecklingen formas de högra psykiska funktionerna hos individen, bland annat tänkande och en förmåga att minnas på en avancerad nivå. De funktionerna påverkar i sin tur individens beteende (Vygotskij, 1983). Säljö (2020) skriver att lärande, utveckling med andra ord, utifrån det sociokulturella perspektivet identifieras med ”*appropriering*” som till skillnad från imitering innefattar en förståelse för hur inhämtade kunskaper kan används för att mediera världen.

Inhämtade kunskaper utgör ett medierande redskap och kan vara i form av ett språkligt redskap som har utvecklats under kulturens påverkan till exempel ett alfabet och ett tal, även ett kroppsspråk (Säljö, 2020). I sitt verk betonar Vygotskij (1983) att stimulus-reaktion schema inte passar för att beskriva utveckling av de högra psykiska funktionerna bland annat tänkande. I Vygotskijs teori föreslås det istället en triangel där ett av hörnen tillför *medierande redskap*, medan andra två hörnen utgör *stimulus* och *reaktion* (se figur 1; Säljö, 2020). Sambandet mellan stimulus och reaktion är alltså indirekt (Vygotskij, 1983).

Språk är det viktigaste redskapet för mediering. Samtidigt utgör språket en av höga psykiska funktioner (Vygotskij, 1983). Säljö (2020) beskriver språket som ett redskap att meddela, ”*uttrycka oss, förstå och analysera världen och fördjupa förståelse*”. Ytterligare hävdar författaren att genom språket formas människor som tänkare. Därmed blir det möjligt att lärande genom bättre förståelse och tänkande är potentiellt för att göra genom kommunikation. Vygotskij (1983) konstaterar att språket också finns inom oss eftersom när människan tänker använder hen även språkliga konstruktioner.



Figur 1. Triangeln beskriver individens beteende. Individen reagerar inte direkt på stimuli från omgivningen, utan det sker genom tänkande, det vill säga genom medierande redskap.

När barn börjar skolan befinner de sig i en helt ny miljö där existerar en annan kultur, råder andra regler och språket får en mer avancerad nivå. Barn gör ett nytt steg i sin utveckling. Utveckling och lärande utgör enligt Vygotskij naturliga processer (Säljö, 2020). För att gynna barnets utveckling behövs det hjälp i den proximala utvecklingszonen. Det är den zon där en person är redo för instruktioner och förklaringar (Säljö, 2020). Säljö (2020) skriver att lärare kan vara den person som kan erbjuda hjälp och det sättet att appropriera kunskaper kallas *scaffolding*.

3.2.5.2 Motivkamp

Vygotskij urskiljer de högre och lägre funktionerna hos en individ. De utvecklas parallellt och oberoende och styr mänskligt beteende och aktiviteter. Tillfredsställelse av de lägre funktionerna, nämligen biologiska funktioner, och primitiva stadier av de högre funktionerna är nödvändigt innan tillfredsställelse av de högre funktionerna.

Enligt Vygotskij (1983) för att kunna kontrollera eget beteende måste individen förstå systemet av stimuli. Vygotskij ger ett exempel med en förmåga att prata. Han konstaterar att barn börjar kontrollera sin förmåga att tala när de har fått förståelse för hur talet kan användas. Spädbarn får höra ord och börjar reagera på dem, sedan använder de ord i enkla kommunikationer och slutligen utvecklar de förmågan att använda ord och kombinera dem för att uttrycka sig på en avancerad nivå. Stimulus beskriver han som vilket som helst möjligt incitament som verkar för att uppnå ett visst beteende. Ord, symboler eller gester fungerar som stimuli.

Vygotskij (1983) påstår att de högra psykiska funktionerna börjar utvecklas på ett direkt schema stimulus-reaktion. Alltså bildas ett beteende i form av motiv, där ett motiv är ett komplext system av stimuli. Det systemet bildas, modifieras och bestämmer beteendemönster.

”Kulturen skapar speciella former av beteendet, den modifierar handling av mentala funktioner, den bygger nya nivåer i det utvecklande systemet för det mänskliga beteendet.” (Vygotskij, 1983)

Enligt Vygotskij (1983) motiv bestämmer skilda förmågor för det mänskliga beteendet bland annat tal, skrift, uppmärksamhet, minne, imitation, förmågan att välja. De förmågorna kan utvecklas genom den proximala utvecklingszonen. Utvecklingen är komplex, iscensatt och ibland oproportionerlig (Vygotskij, 1983). Motiv kan hamna i konflikt, sedan förstärks och förändras. Vygotskij (1983) urskiljer en motivkamp och en kamp mellan ursprungliga stimuli, eftersom enligt honom kan ett starkt stimulus skapa ett svagare motiv medan ett annat stimulus kan bli ett starkt motiv. Motivkamp förutsäger att individen ska använda inre eller yttre hjälpstimuli för att bestämma en konflikt (Vygotskij, 1983). Genom att skapa ett hjälpstimulus skapas därigenom en betingad signal som leder till en direkt betingad reaktion. Enligt Vygotskij (1983) undersöks den hjälpmekanismen i experimentella arbeten kring motivation.

Ahl (2004) hänvisar till en bok *Motivation to learn: From theory to practice* av Stipek (2002) och skriver att när det behavioristiska synsättet på lärande dominerade i pedagogik ansågs det att belöningar i form av beröm och betyg eller bestraffningar skulle fungera som stimulerande faktorer. Ytterligare kompletteras tidiga kognitiva idéer om lärande med prestationer, där en individ anses att ska ha föreställningar om vilka handlingar kommer att vara konstruktiva och produktiva. I teorier om förväntningar framställs lärandet nästan som ett slags arbete där sannolikheten att klara en uppgift beror på eleven tror att han kan genomföra den uppgiften samt på hur han värderar kommande resultat. Utifrån det sociokognitiva perspektivet är självförmåga betydelsefull därför strävar lärare efter att stärka den förmågan.

Om resonemang ska fortsättas kan en följdriktig fråga uppstå om vad det sociokulturella perspektivet föreslår som motiverande faktorer. Medierande redskap utgör just det som kan betraktas ett som motiverande medel.

3.3 Tidigare forskning

I boken *Motivation för lärande* diskuterar Boström och Bostedt (2022) teoretiska perspektiv och didaktiska reflektioner kring motivation hos studerande och hävdar att fysiska och sociala miljön, tillsammans med lärarens undervisning, personlighet och förväntningar är betydelsefulla för studiemotivation. Enligt författarnas uppfattningar är lärarnas sociala relationskompetens de mest betydelsefulla motivationsförutsättningar för elever. Elever uppmärksammar att deras lärande går bättre om eleven och läraren interagerar, om eleven lyssnar på läraren och sina klasskamrater, samt att goda relation och en möjlighet att komma i överens ökar studiemotivation (Boström & Bostedt, 2022).

Utifrån lärarnas perspektiv är undervisningens innehåll är avgörande (Boström & Bostedt, 2022). Undervisningens tydliga struktur och innehåll, samt planeringar är det som elever också uppskattar. Ytterligare skriver författarna att eleverna uppskattar ”*lärare som lägger upp undervisningen på ett roligt sätt (t.ex genom spel och frågesporter) skapar större motivation*” (Boström & Bostedt, 2022).

Centrala anvisningar som ger Boström och Bostedt (2022) är att eleverna ska bygga framgångsrika lärstrategier genom att tydliggöra och arbeta med sina livsmål och sin studieteknik, samt lärarna i sin tur kan uppmärksamma eleverna på dessa moment.

När Boström och Bostedt (2022) diskuterar kommunikation noterar de ledarskapskompetens och retorik som viktiga motiverande komponenter. Trots en imponerande lista med motiverande insatser som uppfattas som effektiva för att främja elevernas studiemotivation finns en fråga som är oklar, nämligen varför och hur de motiverande faktorerna främjar elevernas motivation för lärande och förbättrar utbildningens kvalitet. Det teoretiska perspektivet på motivationsproblemet som författarna ansluter sig till är det så kallade ett integrerat perspektiv (Boström & Bostedt, 2022). Inom ramen för det perspektivet föreslås att kombinera olika teorier, till exempel Banduras sociokognitiv teori, *expectancy-value theory*, *interest theory* och *achievement goal theory* (Linnenbrink-Garcia & Worthington, 2019).

Boström och Bostedt (2022) konstaterar att det finns en paradoxal skillnad i motivation hos flickor i jämförelse med pojkar. Flickorna känner sig otryggare, men samtidigt har högre resultat. ”*De upplever i större utsträckning att de blir felaktigt behandlade av lärarna, de har större svårigheter att förstå lärarna, de är mindre intresserade av vad lärarna säger, de uppfattar i lägre grad att de får intressanta skoluppgifter, och de uppfattar i mindre utsträckning skolan som en lugn arbetsplats*” (Boström & Bostedt, 2022). För att förklara den paradoxen hänvisar författarna till skillnaden i lärstrategier och olika lärarnas förväntningar.

I en annan bok *Att redan vara motiverad – om hinder och möjligheter för lärande* ifrågasätter Jerkeby (2019) det nuvarande perspektivet på motivation. Enligt författaren är motivation för lärande redan förutsatt på olika nivåer: språk, interaktion, kommunikation, i kulturella och sociala miljön. Emellertid betraktas motivation inom den rationalistiska undervisningen som ett medel för att uppnå ett specifikt mål. Därmed förskjuts uppmärksamheten från lärande som bör utgöra ett självändamål till slutresultat (Jerkeby, 2019).

Jerkeby (2019) hävdar att försök att motivera elever till andra mål än lärande kan leda till hinder för själva lärandet. Författaren skriver till exempel att lärarnas motiverande arbete i form av instruktioner kan uppfattas som något annat än motivation om den inte syftar till lärande som en utvecklingsmöjlighet eller en process som gynnar lust. Därmed kan uppstå konflikter både på inre och samspele- eller kommunikationsnivåer. Ett annat exempel när elever som är intresserade i utförandet av uppgifter men på ett annat sätt än det som kväver lärarna. Det vill säga att lärarnas motiverande där elevernas äkta motiv för lärande inte är inblandat kan leda till motivationsproblem.

Genom att argumentera att motivation inte ”*bör förstås som en handling eller ett handlande i sig*” betonar Jerkeby (2019) att motivation kan vara ”*en aspekt av eller egenskap i läroprocesser*”. Ytterligare skriver Jerkeby (2019) motiverande arbete bör gynna motivationsklimat i klassrummet, där elevernas behov och identitet tas i beaktande och kommunikation byggs på tillit och respekt.

4 Resultat och analys

Vetenskapliga artiklar som analyseras i den här undersökningen belyser olika aspekter av kommunikation. Det verkar inte så förvånande eftersom individer kan kommunicera både med varandra och med sig själva, i formella eller mer avslappnade miljöer. För att beskriva resultatet tydligare blir det givande att hålla en viss logisk struktur. På grund av att den här undersökningen utgår från det sociokulturella perspektivet där fenomen betraktas som processer görs ett försök att framställa resultatet i form av processen.

4.1 Att veta om ursprungliga motiv

Barnets inträde i en ny social miljö leder till förändring i deras motiv för lärande eftersom det påverkar deras emotionella och psykologiska utveckling. Lärarens roll är att förstå vilka motiv kommer barn med. Det vill säga vilka motiv för lärande har barn redan format (Hedegaard, 2009). Hedegaard (2009) betonar att varje barn samtidigt befinner sig i olika sociala sfärer. Barnet är en medlem i samhället, i skolorganisationen och i familjen. Barnets motiv påverkas av alla de sfärerna. Hedegaard (2009) fokuserar på hur sociala sfärer inverkar på barnets motiv för utveckling. Författaren menar att olika sociala sfärer kan betrakta motiv för utveckling på olika sätt. Hos barn kan motiven sammanflätas, komma i motstånd och inbyggas. Motiv som slutligen utformas ska bestämma barnets utveckling.

Bristande förståelse för barnets situation i familjen nämligen vilka åsikter barnets föräldrar har i förhållande till utbildning och lärande kan försvåra för läraren att främja barnets utveckling (Hedegaard, 2009). Enligt författaren bör särskild uppmärksamhet ägnas åt situationer när barnet övergår från en social miljö till en annan. Hedegaard (2009) beskriver en situation med en pojke som har kommit till skolan i syfte att lära sig läsa och skriva. Hans lärare vet inte det och organiserar aktiviteter som enligt pojken perspektiv liknar aktiviteter i förskolan. Pojken börjar bli arg och vill inte lyssna på ”*dumma böcker*”. Samtidigt säger pojken att hans pappa blir arg. När läraren börjar läsa en mer vetenskaplig bok lugnar pojken sig och engagerar sig i aktiviteten. Författaren menar att pojken har ett visst motiv för lärande som har formats hemma. Motivet kom i konflikt med motiv som var kopplad till läsningen vid det första fallet, medan motiven inte stod emot vid det andra fallet.

Sikder och Flear (2015) visar hur preliminära naturvetenskapliga föreställningar kan börja formas även hos småbarn. Självklart spelar föräldrar en viktig roll i den processen (Sikder & Flear, 2018). På så sätt påstår författarna att motiv för inhämtning av naturvetenskapliga kunskaper kan byggas via kommunikation med familjemedlemmar. Sikder och Flear (2015) identifierar kategorier av vanliga hemaktiviteter där elementära naturvetenskapliga begrepp aktivt kan uttryckas, till exempel konceptet om tillstånd ändring eller uppvärmning och kylning vid matlagning. Författarna hävdar att det är möjligt att initiera intresse för naturvetenskap i alla åldrar, även hos småbarn (Sikder & Flear, 2015). Alltså kan motiv för lärande finna förstärkningar genom utförandet av hemaktiviteter (Sikder &

Fleer, 2015). Läraren kan i sin tur utöka barnets motiv för utveckling när familjen och läraren arbetar tillsammans och förstår barns vetenskapliga nyfikenhet (Sikder & Fleer, 2018).

Enligt Hedegaard (2009) är det svårt att uppfatta motiv hos barn som tillhör en annan kultur. Bristande kännedom om barnets situation i familjen kan leda till att läraren förlorar möjligheter att ge barnet stöd i utveckling där det tas i hänsyn specifika kulturella omständigheter (Hedegaard, 2009). Tvärtom kan lärarens kännedom hjälpa att anta åtgärder för att främja barnets ömsesidiga utveckling och motverka isolering.

4.2 Förberedande åtgärder inför lärande

Känslor som upplever barn i sin studiemiljö påverkar deras studiemotivation. Tejada et al. (2022) menar att det finns en stor sannolikhet att barnet utvecklar ett neutralt förhållande till lärande i tidig barndom, i synnerhet om barnet upplever negativa känslor i förhållande till händelser som sker i skolan. En av sådana negativa upplevelser är när barnet inte känner sin tillhörighet till kollektiven och har inga klasskamrater. Enligt författarna kan det bidra till barnets minskade motivation, lägre ambitioner, avskildhet och ovilja att engagera sig i lärandeprocesser. Författarna genomför en intressant undersökning. Undersökningens syfte är att analysera lärarens insatser för att skapa interaktioner och relationer mellan elever. De väljer en skola som ligger i området med en hög nivå på barnbrottslighet och som kännetecknas med en låg nivå på sociala kompetenser hos barn. Resultatet av observationer visar att lärarens fokus ligger på formella kunskapskrav. Trots att läraren uppmärksammade i intervjun inför undersökningen att det fanns en elev som behövde hjälp med att skapa kamratrelationer fokuserade läraren inte på att hjälpa eleven med skapelse av relationer. Även i situationer när det fanns förutsättningar för att främja vännerskap flyttade läraren prioriteringar till inlärningsaktiviteter. Tejada et al. (2022) konstaterar att lärarens extrema fokusering på kunskapskrav kan leda till problem med socialisation hos barn som nyligen har börjat skolan. Lärarens uppdrag är inte bara att ge kunskaper och lösa konflikter, utan det behövs också att främja utveckling av vännerskap hos barn (Tejada et al., 2022).

Kontopodis (2011) beskriver resultatet av sin undersökning där marginaliserade och utsatta tonåringar deltar. Tonåringarna befinner sig i svåra situationer på grund av låg social status, utanförskap, diskriminering och rassegregation och har svårigheter med utbildning. "*Students...had hitherto been unsuccessful in their school careers and had failed more than once to be promoted to the next grade*" (Kontopodis, 2011). Författaren dra slutsats att det är oerhört viktigt för eleverna att inte reflektera mycket över sina akademiska resultat utan att reflektera över sina sociala positioner i livet, sina känslomässiga problem eftersom insikter att de är utanför "det normala samhället" hinder deras utveckling. "*High levels of critical reflection may be more important in the development of academic engagement and motivation by providing students with the capacity and agency to navigate perceived structural barriers that constrain academic success. However, it may*

be that high levels of critical action (participation in social and political action) engender the agency that leads marginalized young people to feel similarly agentic in academic domains” (Diemer et al., 2017). Lantolf (2021) uppmärksammar också att ”focusing only on the intellectual component of education to the neglect of the emotional component risks a loss of student interest in, and commitment to, the learning process”.

En annan viktig aspekt är en internalisering av regler som elever måste följa i klassrummet och i skolan. Méard et al. (2008) beskriver i sin artikel hur lärarens sätt att kommunicera påverkar elevers självreglering i förhållande till sina handlingar och anpassning till nya regler i klassrummet. Under hela året observerar författarna allt som händer i klassrummet. Resultatet av observationer visar att regler som vidlås med förklaringar och förtydliganden av motiv eller regler som diskuteras och skapas tillsammans med elever bidrar till elevernas självreglering i förhållande till de reglerna. Det vill säga att de rotas som långsiktiga beteendemotiv. Spontana regler utan förklaringar av deras motiv kan elever inte anpassa sig till eftersom de inte förstår sambandet mellan reglerna och deras motiv. Sådana situationer mötes, enligt Méard et al. (2008), när elevernas handlingar stör ordning i klassrummet.

4.3 Om kommunikation betydelse

Undervisningsprocesser inkluderar mycket kommunikation som händer mellan läraren och eleverna, mellan eleverna och eleven kan reflektera med sig själv. De alla typer av kommunikation kan påverka elevernas motivation för lärande. Vidare ska belysas resultat som gäller olika typer av kommunikation.

4.3.1 Kommunikation lärare-elev

Den typen av kommunikation ska syfta till att främja barnets utveckling så länge som möjligt och bidra till både emotionell och kognitiv utveckling. Hakkarainen et al. (2013) visar i sin undersökning att vuxens initiativ och stöd är viktiga i fantasispel med barn. Författarna oroar sig över det faktum att fantasi lämnar barns liv på grund den moderna tiden när barn är utomordentligt upptagna i multimediatrymmer. I fantasispelet kan vuxen främja barnets kognitiva utveckling till en avancerad nivå. I deras undersökning deltar studenter som läser pedagogik och små barn vars ålder varierar från 0 till 6 år.

Genom att observera hur barn och studenter kommunicerar och interagerar under fantasispel identifierar Hakkarainen et al. (2013) framgångsrika och misslyckande spelscenarion. Enligt författarna karakteriseras framgångsrika scenarion med följande aspekter: en gemensam motiverande idé delas; barn får hjälp för att utveckla idén; vuxen accepterar roll som erbjuds; alla deltagarna engagerar känslomässigt; dialoger spontana och relevanta; vid tecken att barn börjar tappa intressen introduceras nya fantasikaraktärer eller görs händelseskiften. På så sätt menar författarna att vuxen som lyckas att tolka barnets ursprungliga idéer och sedan fortsätter att bygga upp aktiviteter genom känslomässig

dialoginteraktion hjälper barnet att flytta aktiviteter till en avancerad nivå, därmed att gå genom den proximala utvecklingszonen. Barnet kan vara engagerat i spelet med sådant scenario mer än en timme (Hakkarainen et al., 2013). Misslyckande scenarion kan inte ta länge tid och ser motsatta ut. Vuxen uppmärksammar inte barnets idéer, accepterar inte roller som barnet tilldelar i spelet och skapar inte spelhändelser tillsammans med barn. Hakkarainen et al. (2013) påstår att en sådan beteendemodell tyvärr är karakteristisk för skollärare.

Med äldre barn och i skolmiljön är det problematiskt att ta hänsyn till idéer av varje enskild elev men vad läraren kan göra är att organisera aktiviteter där varje elev kan utgå från sina intressen. Att motivera barnet för att utföra aktiviteter som ska bidra till utveckling är inte så enkelt (Thompson, 2012). Till exempel medger författaren att skrivning är en väldigt komplex mental process eftersom när barn skriver måste de först föra en dialog med sig själva och sedan sätta tankar på papper. Många barn har stora svårigheter med att skriva. Det första som läraren kan försöka göra är att prata och hitta en lösning för att motivera ett barn för utförandet av aktiviteten. Lösningen bör skapa såväl en stödjande miljö som en utmanande lärmiljö samtidigt (Thompson, 2012). Författaren föreslår att använda aktiviteter där varje barn kommer att känna sig intresserad. Att organisera aktiviteter där elever kan utgå från egna intressen är enligt Thompson (2012) effektivt för elever som är svårt engagerande i vanliga aktiviteter, det vill säga aktiviteter utan hänsyn till deras intressen. Skoltidning är en av de aktiviteter som effektivt stimulerar barnets utveckling i skrivning (Thompson, 2012). Författaren beskriver en egen erfarenhet med elever och påstår att aktiviteten med skoltidningen ge barnen möjligheter att utveckla sina förmågor. Därmed utgår barnet från sitt intresse och gör det möjligt att förstå vilket stadie av sin utveckling barnet befinner sig i. Det är givande för att leda barnet via den proximala utvecklingszonen (Thompson, 2012). Nästan samma princip använder lärare som deltar i undersökningen kring motivation för läsning (van Rijk et al., 2017). Författarna observerar hur lärarna erbjuder elever möjlighet att utgå från deras intressen när de väljer texter. Enligt författarna hjälper det för att lärarna ska identifiera elevernas proximala utvecklingszon och erbjuda lämpliga strategier, instruera och stödja utveckling.

Riquelme och Montero (2013) utgår från idén att barns intellektuella utveckling är kopplad till deras emotionella utveckling. Genom att stimulera barns emotionella utveckling blir det möjligt att bättre förbereda dem inför skolan och göra dem mer motiverade för lärande. I sin undersökning försöker författarna ta reda på hur barnets emotionella sfär kan utvecklas i skolmiljön. De undersöker effekter av en medierande läsning, en vanlig högläsning och en tyst läsning på den emotionella utvecklingen. I jämförelse med den klassiska läsningen innehåller den medierande läsningen diskussioner om känslor. Känslor som upplever barn och berättelsers karaktärer diskuteras utöver vanliga diskussioner om händelser i berättelserna.

Riquelme och Montero (2013) redogör för hur diskussioner om känslor bidrar till den emotionella utvecklingen vid den medierande läsningen. Resultatet av experiment visar att barns emotionella stabilitet, empati och förmågan att känna igen omgivningens känslor

utvecklas bättre i jämförelse med den vanliga högläsningen, medan hinder den tysta läsningen barns emotionella utveckling (Riquelme & Montero, 2013).

Mariotti (2009) lägger fokus i sin longitudsstudie på identifiering av möjliga kommunikationsmönster mellan elever och lärare som bidrar till utveckling av processer för en semiotisk mediering när det används ett speciellt matematiskt verktyg. Det vill säga hur läraren motiverar eleverna för att utveckla förståelse för matematiska symboler och begrepp under praktiska moment. Enligt författaren behövs för det att skapa förutsättningar för övergången från erfarenhet med verktyget till förståelse för hur den semiotiska medieringen kan tillämpas för att lösa uppgifter (Mariotti, 2009). Författaren identifierar fyra effektiva strategier. Till exempel är ”ask to go back to the task” den första av strategier där elever säger vad de har gjort vid första erfarenhet med verktyget. Ytterligare föreslås ”focalize on certain aspects of the use of the artifact”, ”ask for a synthesis” och ”provide a synthesis” strategier. Två sista strategier ger möjligheter för elever att övergå från det individuella perspektivet mot det generaliserade perspektivet. Utifrån observationers resultat och analysen av elevers rapporter fastställer Mariotti (2009) att sekvensen av de strategierna säkerställer elevernas utveckling och förståelse för sambandet mellan praktik och teori. Lärarens roll är avgörande vid utförandet av varje strategi och utgör en organisation av matematiska diskussioner.

Enligt Vygotskij är tankar och känslor oupplösligt kopplade. När vi tänker känner vi samtidigt. Emellertid är det omöjligt att uttrycka våra tankar och känslor fullt ut med ord. Sannino (2008) skriver att inom gränserna för arbete eller studier tenderar människor i allmänhet att dölja och begränsa sina tankar och känslor till en uppsättning av förutsägbara, rutinmässiga och säkra uttalanden. Författaren analyserar självbiografiska skrifter från ett stort antal vuxna som beskriver sina upplevelser där tankar och känslor inte kunde förverkligas vid kommunikation med lärare. Människor beskriver sina mest obehagliga situationer. Författaren identifierar sambandet mellan situationerna och minskade motivation. «*While not directly revealed to the individual at a conscious level in the course of the conversation, the way the subject appropriates what is said in the conversation leaves its traces in the actions that the individual accomplishes. In particular, it leaves visible marks in the efforts of the individual to achieve a goal and in the emotional intensity and quality of the individual's actions*» (Sannino, 2008).

Trots att Hakkarainen et al. (2013) identifierar den framgångsrika beteendemodellen för små barn känns det att nästan samma modell kan lyckas i alla åldrar. Genom att ge barn möjlighet att utgå från egna intressen accepterar läraren deras idéer. Vid nästa steg kan läraren ge pedagogiskt och känslomässigt stöd. Vid behov introducerar läraren nya utmaningar för barns vidareutveckling. Enligt författarna är huvudkriterier för framgång under aktiviteter deras varaktighet och barns engagemang. Alltså genom att använda samma tillvägagångssätt kan läraren försöka öka och förlänga barns engagemang i lärandeprocesser. Det verkar också att vara potentiellt möjligt i förhållande till idéer kring livslångt-lärande.

4.3.2 Kommunikation elev-elev

Om lärare organiserar aktiviteter för att elever ska kunna skapa goda relationer ska kommunikation mellan elever stimulera deras utveckling och lärande. När det sägs om den proximala utvecklingszonen utmärksammas det att lärare och kunnigare klasskamrater kan erbjuda hjälp för utveckling inom den zonen. Yu och Hu (2017) undersöker i vilken utsträckning och på vilka sätt kan högpresterande studenter lära sig av feedback i blandade grupper. Det vill säga de undersöker hur lågpresterande studenter kan bidra till utveckling inom den proximala utvecklingszonen hos högpresterande elever. Yu och Hu (2017) upptäcker att högpresterande studenter som är motiverade att delta i diskussioner i blandade grupper och få feedback från lågpresterande elever kan mer effektivt förbättra sina texter. Författarna förklarar det med faktum att de studenterna känner sig mer motiverade att reflektera över kommentarer. Samtidigt upplever de studenterna diskussioner som en rolig inlärningsprocess.

Högpresterande studenter som inte är särskilt motiverade för att få feedback från lågpresterande studenter undviker diskussioner, fokuserar sig på slutresultat och mindre motiverad att reflektera kring inhämtade kommentarer. Enligt författarna kan de studenterna inte förbättra sina texter så effektivt i jämförelse med studenter som aktivt deltar i peer feedback processer.

Yu och Hu (2017) nämner två faktorer som motiverar eleverna att lära sig av feedback i gruppen. Den första faktorn är tron på värdet av kommentarer. Den andra faktorn är kompetens hos individer som ger kommentarer. Ju mer positiv inställning studenter har till feedback desto större engagemang visar de. Det leder i sin tur till större möjligheter i förhållande till sitt lärande. Alltså kan alla deltagare dra nytta av feedback processer (Yu & Hu, 2017).

Olika slags kommunikation som händer mellan barn stimulerar deras utveckling på olika sätt (Veraksa et al., 2022). Lek utgör barns huvudsakliga aktivitet som motiverar deras utveckling. I sin undersökning analyserar Veraksa et al. (2022) hur tre typer av kommunikationsbeteende som uppstår under lekar mellan förskolebarn påverkar utveckling av deras mentala funktioner bland annat kognitiv flexibilitet, förmågan att byta från en uppgift till en annan; verbalt och visuellt minne; samt mental hämning, förmågan att lugna sig. Författarna urskiljer tre typer av beteende: ledarskap (hur barnet själv kan hantera och kontrollera andra barns beteende under lek), preferens (förmågan att välja föredragna typer av lekaktiviteter) och anpassning (hur ett barn själv kan följa reglerna).

Resultatet av kvantitativ analys visar att flesta mentala funktioner utvecklas bättre hos barn som demonstrerar höga förmågor att agera sig enligt alla tre typer av kommunikationsbeteendet (Veraksa et al., 2022). Om bara ledarskap dominerar förhindrar det i sin tur utveckling av mental hämning och visuellt arbetsminne. Det orsakar enligt författarna uppkomsten av ökad impulsivitet hos barn.

Veraksa et al. (2022) hävdar att kognitiv flexibilitet utvecklas när barn kan använda ledarskap och anpassning, medan kognitiv flexibilitet utvecklas sämre hos barn som bara kan utgå från sina preferenser. Emellertid får barn i så fall större erfarenhet med mental hämning.

Fleer (2018) skriver att nya verktyg i barns lekprocesser kan användas för att främja kommunikation mellan barn, samarbete som i sin tur ska bidra till barns utveckling ännu mer. Författaren utgår från idén att användning av digital animation kan berika barns lek därmed det kan stimulera deras utveckling. I sin undersökning som håller barns involvering i processer att bygga animation visar Fleer (2018) att det öppnar ett nytt perspektiv på barns fantasi. Barn engagerar sig och överför sin fantasi till en virtuell form. Alltså påstår författaren att barn är mycket involverade i lekar när de använder det digitala verktyget. Emellertid medger Fleer (2018) att ytterligare forskning behövs för att förstå exakt hur implementering av digital animation bidrar till barns utvecklingen.

Van Rijk et al. (2017) hävdar att kommunikation mellan elever utgör en källa till ökade motivation för läsning eftersom läsning inte betraktas då som en betydelselös aktivitet utan som en möjlighet att få nya intressanta kunskaper som elever kan dela med andra. Kommunikation mellan elever efter aktiviteter kan motivera den för att fortsätta deras utveckling. Kommunikation ger en möjlighet att uttrycka sina tankar och känslor, utvecklas och få förståelse för aktivitetens betydelse.

4.3.3 Kommunikation med sig själv

Att prata med sig själv eller reflektera är ett sätt att vara medveten om sina kunskaper, om det som behövs att utveckla. Det vill säga att genom reflektioner kan vi motivera oss till utveckling. Till exempel analyserar Alabidi et al. (2022) i sin artikel hur reflekterande dagböcker påverkar elevers kognition, metakognition och motivation för lärande. Under undersökningens period skrev elever om vad de hade gjort, lärt sig och förstått under undervisningarna. Enligt författarna finns det fördelar med att skriva reflekterande dagböcker för både elever och lärare. Elever utvecklar sina förmågor att reflektera, reglera och kontrollera sitt lärande, samt motivera sig för lärande (Alabidi et al., 2022). Ytterligare hävdar författarna att eleverna har fått en högre nivå av självförtroende, eftersom de blev mer säkra på sina kunskaper och prestationer. Lärare blir i sin tur mer medveten om hur kommunikation och interaktion ska byggas för att hjälpa elever i deras vidareutveckling. Det kan funka som en formativ bedömning, men bara en sak måste vara nödvändigt, nämligen att elever ska vara ärliga och inte uppfatta reflekterande dagböcker som ett underlag för bedömning (Alabidi et al., 2022).

I sin artikel utgår Lantolf (2021) från idén att motiverande dialog ska bli ett effektivt pedagogiskt verktyg. Samtidigt understödjer författaren föreställningar om två typer av motiverande dialog, nämligen en motiverande dialog med andra och en motiverande dialog med sig själv. Ytterligare betonar Lantolf (2021) att elever kan lära sig att använda motiverande dialoger med sig själva genom att delta i motiverande dialoger med andra:

“if children are denied the opportunity by directive parents, and upon entering school, by controlling teachers, to criticize others’ ideas and to be criticized in a positive way, argue with other, support one’s own preference and evaluate the actions of others, and so on, they will find it difficult to engage in self-determining dialogue that is in any way productive”.

4.4 Kommunikation utanför utbildningsorganisationer

Kunskaper som elever får måste vara relevanta (van Rijk et al., 2017). Kommunikation utanför utbildningsorganisationer kan tjäna för att bekräfta kunskapers betydelse. Det kan i sin tur motivera eleverna för utveckling.

I sin undersökning analyserar Vinther (2011) hur kommunikation via digitala resurser, nämligen kommunikation via e-post kan påverka studenters motivation för att lära sig språket, i synnerhet grammatik. I experimentet deltar universitetsstudenter från två länder: Kina och Danmark. Experimentet bygger på att en dansk student kommunicerar med två kinesiska studenter med hjälp av e-brev, medan de kinesiska studenterna inte brevväxlar med varandra. Totalt fem sådana triader deltar i det experimentet. Under experimentet diskuterar studenter frivilligt sina egna kulturer. Frivillighet i kommunikationer minskar risker att diskussioner ska dräpas av. Alltså fokuserar studenter mest på diskussioner kring ämnet, emellertid äger förhandlingar kring form och innehåll också rum. Ett intressant resultat är att danska studenter som har fått möjlighet att brevväxla mer och har kunnat diskutera sina fel oftare känner sig mer motiverade att fortsätta lära sig språkets struktur. Vinther (2011) skriver att *«students had to come to view the formal aspects of language learning in a more positive light...and they had come to realise the general usefulness of grammar, and they had found gratification in being able to apply some of the knowledge that they previously had not thought particularly relevant».*

I sin studie utgår Tian och McCafferty (2022) från det socialkulturella perspektivet och undersöker en motivations dynamiska karaktär beroende av de upplevelser som elever får i förhållande till mål och aktiviteter som syftat till de målens uppfyllelser. Kommunikation betraktas som en av de avgörande aktiviteter. Enligt resultatet av intervjuer upptäckte forskarna att upplevelser i förhållande målet bestämmer motivation för att uppnå det målet. Starka upplevelser motiverar studenter för att söka efter möjligheter att kommunicera med hjälp av inhämtade kunskaper i olika sammanhang. Om kommunikation eller erfarenhet synliggör ett nytt perspektiv på vidare utveckling och om den utvecklingen korrelerar med ett nytt mål som studenter oroar sig starkt främjar det studenternas motivation för utvecklingen. Annars sjunker motivation. Samtidigt uppmärksammar Tian och McCafferty (2022) att föräldrars inflytande är den ursprungliga motivationskälla som har tvingat studenterna att lära sig.

I undersökningen deltar kinesiska studenter som läser engelska. Deltagarnas ålder varierar från 19 till 30 år. Den första undersökningsgruppen av elever påstår att personliga intressen och ambitioner driver deras motivation för lärande. Men på grund av de eleverna

planerar inte kommunicera på engelska i framtiden söker de inte möjligheter att utveckla sig utanför klassrummet. Deltagarna i den andra gruppen planerar att studera utomlands, därmed upplever de studenterna andra känslor i förhållande målet. Alltså försöker de på alla möjliga sätt skaffa erfarenhet som bidrar till deras motivation ännu mer. Den tredje gruppen har börjat sina utbildningar utomlands och fått erfarenhet i kommunikation med modersmåltalare och förståelse för att språket bör vidare utvecklas. Emellertid bestämmer upplevelser i förhållande nästa mål studenternas motivation. De studenter som planerar stanna utomlands söker utvecklingsmöjligheter, medan andra studenter koncentrerade bara sig på att slutföra sina studier. Den sista gruppen består av studenter som har återkommit efter studier utomlands. Författarna konstaterar att de studenterna inte är särskilt motiverade för att behålla sin nivå eller förbättra den (Tian & McCafferty, 2022).

5 Diskussion

I den här undersökningen belystes motivation utifrån ett alternativt perspektiv. Motivation belystes utifrån det sociokulturella perspektivet där kommunikation utgör ett centralt motiverande redskap. Människor är sociala varelser som utbyter information med hjälp av språket. Naturligtvis är utbytet inte ett enkelt utbyte av ord, symboler eller tecken utan utbytet av betydelser som människorna föreskriver. Betydelserna skapas som resultat av människornas tänkande och känslor. När läraren i samtalet med eleven försöker motivera för att göra något utgår läraren från betydelser och idéer som bara är förståeliga för läraren själv. Utifrån elevens perspektiv kan de ha en helt annan innebörd (Jerkeby, 2019). Det är viktigt för elever och lärare att uppnå ömsesidig förståelse. Alltså anses kommunikation och goda relationer vara avgörande för att uppnå det. Därmed är det möjligt genom kommunikation att motivera elever för lärande och försöka lära dem att motivera sig själva.

Med hjälp av forskningslitteraturoversiken har det blivit möjligt att undersöka hur kommunikation påverkar barn motivation för lärande. Resultatet av den här undersökningen visar att kommunikation har en stor betydelse för att skapa motiv för lärande. Det kan hända i olika aktiviteter genom motiverande dialoger, förklaringar av bakomliggande motiv och kommunikation som händer vid lekar och hemma. Till exempel visar Méard et al. (2008) att kommunikation med elever där läraren förklarar och tydliggör motiv till införda regler bidrar till att barn lär sig att använda dem på egen hand. Boström och Bostedt (2022) skriver att goda relationer och kommunikation gör att ”*lärarna både kan ge ris och ros*” för att motivera eleverna. Emellertid författarna tydliggör inte vilket motiv lärarna främjar eller skapar i så fall.

Kommunikation kan förstärka motiv för lärande om det delas en gemensam motiverande idé, individer kan uttrycka sina känslor och tankar. Genom kommunikation med andra blir det möjligt att utveckla förmågan att reflektera och motivera sig själv eller få emotionellt stöd. Kommunikation med klasskamrater (van Rijk et al., 2017) eller utanför utbildningsorganisationer (Vinther, 2011) bidrar till elevers motivation. Det korrelerar med det som skriver Boström och Bostedt (Boström & Bostedt, 2022) i sin bok, nämligen att motivation ökar om elever får stöd och förståelse för att andra delar samma intressen. Det kan tolkas på följande sätt, nämligen att elever får känsla att det som de gör har betydelse, därmed får de emotionellt och praktiskt stöd. Genom att få stöd kan elever fortsätta utvecklas och njuta av utvecklingsprocesser. Resultatet korrelerar med forskning kring ”*utility value interventions*” som konstaterar att de ”*increase value and interest, as well as result in improved performance*” (Hidi et al., 2019). Till exempel hänvisar Hidi et al. (2019) i sin översikt till forskning som undersöker modersroll och visar att kommunikation med föräldrar kring undervisningsmaterials betydelse ökar elevers intresse. Om elever inte får sådant stöd och upplever att lärande är en betydelselös process kan deras motivation för lärande sjunka eller ersättas av fokuseringen på slutresultat.

Kommunikation med lärare är väsentliga för att främja barns utveckling i den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2020). Med hjälp av kommunikation kan läraren identifiera var barnet befinner sig i sin utveckling. Men om det finns svårigheter att identifiera det på grund av, till exempel barnets ovilja att delta i aktiviteter (Thompson, 2012). Läraren kan i så fall organisera aktiviteten som ska både främja utveckling och ta hänsyn till barnets intresse (Thompson, 2012). Alltså blir det tydligt vilken roll intressen spelar. Barnets intressen kan underlätta ingång för läraren och kamrater till den proximala utvecklingszonen. Lärare kan utifrån barnets intressen motivera till engagemang och få en utgångspunkt för att kommunicera (Thompson, 2012; van Rijk et al., 2017).

Att främja utveckling i den proximala zonen är möjligt med ”*instruktioner, förklaringar eller vägledning från en lärare eller en kunnigare kamrat*” (Håkansson & Sundberg, 2020). Emellertid kan elever som inte har så höga prestationer vara till stor hjälp (Yu & Hu, 2017). En förklaring är att högpresterande elever får möjlighet att titta på vissa moment från ett annat perspektiv och använda sina reflektioner för att tillämpa dem i förhållande sitt arbete. Författarna uppmärksammar att sådana elever tycker om själva aktivitetens process. Medan elever som orienterar sig på resultat undviker gemensamma diskussioner med lågpresterande elever och är ovilliga att delta i dem (Yu & Hu, 2017). Resultat tyder på att de eleverna har ett annat motiv i förhållande till lärande. När vi är uppfostrade på ett sådant sätt när vår interna motiverande dialog riktar oss mot betyg och prestationer kommer det att vara en risk att vi fastnar i det motivet. Istället för att njuta av själva utvecklingsprocessen ska fokus förskjutas till resultat. Det kan vara att det redan har skett och prestationssämnhället är ett direkt bevis på det (Aspelin, 2015).

Resultatet av den här undersökningen visade att motivationssfären är oskiljaktigt kopplad till den emotionala sfären. Det korrelerar med uppfattningar från tidigare forskning (Boström & Bostedt, 2022; Imsen, 2006). Till exempel bidrar lärarens känslomässiga dialoger med småbarn till deras engagemang i aktiviteter (Hakkarainen et al., 2013). Möjligheten att dela positiva känslor, ny intressant kunskap under kommunikation mellan studenter bidrar till elevernas motivation för lärande (van Rijk et al., 2017). Samtidigt bidrar diskussioner om känslor till barns känslomässiga utveckling (Riquelme & Montero, 2013). Känslomässiga diskussioner gör alltså det möjligt för barn att njuta av lärandeprocesser.

Omöjlighet att uttrycka sina negativa känslor under kommunikationer kan leda till att motivation sjunker och ett motiv för lärande reduceras till utförandet av aktiviteter för slutresultats skull (Lantolf, 2021). Enligt Lantolf (2021) händer växlandet mellan motiv på grund av individen kan föra en motiverande dialog med sig själv. Samtidigt skriver författaren att det är omöjligt att utveckla förmåga att föra en dialog med sig själv utan erfarenhet av motiverande dialoger med andra (Lantolf, 2021). Om barn inte får möjlighet eller är begränsade på något sätt att föra en dialog och uttrycka sina tankar och känslor hinder det utvecklingen av deras egna interna dialoger (Lantolf, 2021).

Kvalificering utgör en av de centrala utbildningsfunktionerna. Emellertid finns det också socialisation och subjektifiering (Biesta, 2017). Resultat av den här undersökningen visar att det är viktigare att först fokusera på den socialisationsfunktion när lärare arbetar med barn som tillhör minoriteter och utsatta grupper (Kontopodis, 2011), som upplever svårigheter med kommunikation (Tejada et al., 2022) och när barn går in i nya sociala förutsättningar (Hedegaard, 2009). Barn som befinner sig i sådana situationer är mest känslomässigt sårbara och pressen på akademiska prestationer kan leda till många problem med deras utveckling. Problem som belyser Kontopodis är viktigt och får en att undra om hur exakt dessa psykologiska faktorer ska beaktas i kvantitativa undersökningar om motivation som för det mesta är skapade för det dominerande skiktet av befolkningen (Helms, 2006; Nolen, 2020).

Den här undersökningen gör det möjligt att närma sig till motivationsproblematiken från en helt annan synpunkt. Genom att belysa motivation utifrån det sociokulturella perspektivet finns det en potentiell möjlighet att förändra vår förståelse för vad vi ska motivera för. Ska vi motivera för att elever ska kunna njuta av lärande eller för att de ska uppnå resultat?

Vid den här undersökningen var det tyvärr omöjligt att analysera hur kommunikation förändrar motiv för lärande hos äldre barn. Forskning som gäller yngre barn uppmärksammar att kommunikation främjar skapelse av det motivet medan forskning där analyseras äldre barn gäller motivation för lärande i helhet. Det vill säga att det inte specificeras på vilka motiv driver elevernas verksamhet. Dock kan motiv vara olika, till exempel motiv att söka framgång och motiv att undvika misslyckande (Imsen, 2006) eller motiv att besöka skolan (Ilyin, 2011). Dessa motiv skiljer sig åt motiv för lärande vars syfte är utveckling, kunskaper och njutning av lärandeprocesser. Dessutom gäller de analyserade artiklarna olika åldersgrupper. Det gör det svårt att generalisera inhämtade data. Samtidigt kan olika åldersgrupper ha olika motiv eftersom motiv är ostabila (Vygotskij, 1983).

Ytterligare betraktas det bara Vygotskijs teori medan andra representanter inom det sociokulturella perspektivet inte ingår i undersökningen. Emellertid blir det intressant att undersöka hur motivationsproblematik i förhållande till lärande belyses hos andra företrädare av det perspektivet. Men först blir det givande att undersöka Vygotskijs teori i detalj. Teorin är otroligt omfattande och behöver noggranna undersökningar. Enligt Fleer och Veresov (Fleer & Veresov, 2018) sysslade Vygotskij inte bara med teori utan hans verk innehöll mycket information om praktiska moment. Emellertid belyste ingen artikel som hade analyserats i den här undersökningen Vygotskijs metodik.

6 Slutsatser

Ett sociokulturellt tillvägagångssätt, i synnerhet Vygotskijs teori, kan betraktas som en perspektivisk riktning för att undersöka motivation i förhållande till lärande. Som framgår av undersökningens resultat är kommunikation betydelsefull för att motivera barn för lärande. Hur vi kommunicerar, när, med vem och om vad kan påverka vår motivation. Huvudresultaten av den här undersökningen är att motivation för lärande kan förbättras om det finns ett känslomässigt engagemang av alla diskussionsdeltagare. Känslomässigt engagemang uppnås i sin tur genom att delta gemensamma motiverande idéer, möjlighet att uttrycka känslor och intresse. Ytterligare genom kommunikation uppnås det förståelse för motiv som ligger i grund. I skolsammanhang kan det betyda att genom dialog med elever kan läraren bedöma om elevernas motiv i förhållande till lärande och försöka vidta åtgärder för att justera och förändra de rådande motiven eller hjälpa eleverna i deras utveckling med hänsyn till de motiven. Också genom kommunikation uppnås det stöd i den emotionella utvecklingen. Den emotionella utvecklingen ska i sin tur främja till den mentala utvecklingen och lärande. Motivation för lärande kan förbättras om elever utvecklar förmågan att föra motiverande dialog med sig själv. Emellertid utvecklas den förmågan om eleven får erfarenhet med motiverande dialog med andra.

Den här undersökningen tar upp frågor relaterade till socialt utsatta barn och visar också vilken viktig roll har familjen i förhållande till barnets utveckling.

Det finns naturligtvis en rad frågor som kan ligga till grund för vidare forskning. Framtida forskning behövs för att belysa motivation utifrån det sociokulturella perspektivet där betraktas andra teorier, inte bara Vygotskijs teori. Det är också av stort intresse att undersöka hur motiv för lärande skiljer sig åt beroende på ålder och hitta svaret på examensarbetets fråga med tonvikt på kommunikation.

Referenser

- Ahl, H. (2004). *Motivation och vuxnas lärande. En kunskapsöversikt och problematisering*. Myndigheten för skolutveckling. www.skolutveckling.se
- Ainley, M., & Ainley, J. (2019). Motivation and Learning. In *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning* (pp. 665–688). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.028>
- Alabidi, S., Owais, A., Alabidi, F., & Taani, O. (2022). Exploring the Role of Reflective Diaries as a Formative Assessment Strategy in Promoting Self-Regulated Learning Among ESL Students. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 27. <https://doi.org/10.7275/kw8k-5n11>
- Aspelin, J. (2015). *Inga prestationer utan relationer: Studier för pedagogisk socialpsykologi*. Gleerups Utbildning AB.
- Biesta, G. (2017). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Liber AB.
- Boström, L., & Bostedt, G. (2022). *Motivation för lärande. Teoretiska perspektiv och didaktiska reflektioner*. Studentlitteratur.
- Chiew, K. S., & Adcock, R. A. (2019). Motivated Memory. In *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning* (pp. 517–546). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.023>
- Diemer, M. A., Rapa, L. J., Park, C. J., & Perry, J. C. (2017). Development and Validation of the Critical Consciousness Scale. *Youth & Society*, 49(4), 461–483. <https://doi.org/10.1177/0044118X14538289>
- Fink, A. (2014). *Conducting research literature reviews: from the internet to paper* (4th ed.). Sage Publications, Inc.
- Fleer, M. (2018). Digital animation: new conditions for children's development in play-based setting. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 943–958. <https://doi.org/10.1080/09575146.20161167675>
- Fleer, M., & Veresov, N. (2018). A Cultural-Historical Methodology for Researching Early Childhood Education. In M. Fleer & B. van Oers (Eds.), *International Handbook of Early Childhood Education* (Vol. 1, pp. 225–250). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7>
- Fredricks, J. A., Hofkens, T. L., & Wang, M. Te. (2019). Addressing the challenge of measuring student engagement. In *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning* (pp. 689–712). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.029>
- Fredricks, J. A., Wang, M. Te, Schall Linn, J., Hofkens, T. L., Sung, H., Parr, A., & Allerton, J. (2016). Using qualitative methods to develop a survey measure of math

- and science engagement. *Learning and Instruction*, 43, 5–15.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.009>
- Giota, J. (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. En litteraturöversikt. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 7(4), 279–305.
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2020). *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. 2 uppl., Natur & Kultur.
- Hakkarainen, P., Bredikyte, M., Jakkula, K., & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213–225.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789189>
- Hammersley, M. (2020). Reflections on the Methodological Approach of Systematic Reviews. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, & K. Buntins Eds (Eds.), *Systematic Reviews in Educational Research. Methodology, Perspectives and Application* (pp. 42–58). Springer VS.
- Heckhausen, H. (2018). Historical trends in motivation research. In *Motivation and Action, Third Edition* (pp. 15–51). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4_2
- Hedegaard, M. (2009). Children's development from a cultural-historical approach: Children's activity in everyday local settings as foundation for their development. In *Mind, Culture, and Activity* (Vol. 16, Issue 1, pp. 64–82). Routledge.
<https://doi.org/10.1080/10749030802477374>
- Helms, J. E. (2006). Fairness is not validity or cultural bias in racial-group assessment: A quantitative perspective. *American Psychologist*, 61(8), 845–859.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.845>
- Hidi, S. E., Renninger, K. A., & Northoff, G. (2019). The Educational Benefits of Self-Related Information Processing. In *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning* (pp. 15–35). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781316823279.003>
- Illeris, K. (2008). *Lärande*. 2 uppl., Studentlitteratur.
- Пуйн, Е. (2011). *Мотивация и мотивы*. Питер. (på ryska).
- Imsen, G. (2006). *Elevers värld: introduktion till pedagogisk psykologi* (4th ed.). Studentlitteratur AB.
- Jerkeby, S. (2019). *Att redan vara motiverad - om hinder och möjligheter för lärande*. Studentlitteratur AB.
- Kontopodis, M. (2011). Transforming the Power of Education for Young Minority Women: Narrations, Metareflection, and Societal Change. *Ethos*, 39(1), 76–97.
<https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2010.01172.x>

- Kosovich, J. J., Hulleman, C. S., & Barron, K. E. (2019). Measuring Motivation in Educational Settings. In *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning* (pp. 713–738). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.030>
- Lantolf, J. P. (2021). Motivational Dialogue in the Second Language Setting. *International Journal of TESOL Studies*, 3(3), 1–21. <https://doi.org/10.46451/ijts.2021.09.01>
- Larson, R. W., & Rusk, N. (2011). Intrinsic Motivation and Positive Development. In *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 41, pp. 89–130). Academic Press Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386492-5.00005-1>
- Linnenbrink-Garcia, L., & Patall, E. A. (2016). Motivation. In E. Anderman & L. Corno (Eds.), *Handbook of educational psychology* (3rd ed., pp. 91–103). Taylor & Francis.
- Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E. A., & Pekrun, R. (2016). Adaptive Motivation and Emotion in Education: Research and Principles for Instructional Design. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 228–236. <https://doi.org/10.1177/2372732216644450>
- Linnenbrink-Garcia, L., & Wormington, S. V. (2019). An integrative perspective for studying motivation in relation to engagement and learning. In *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning* (pp. 739–758). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.031>
- Mariotti, M. A. (2009). Artifacts and signs after a Vygotskian perspective: The role of the teacher. *ZDM - International Journal on Mathematics Education*, 41(4), 427–440. <https://doi.org/10.1007/s11858-009-0199-z>
- Martin, A. J. (2009). Motivation and engagement across the academic life span: A developmental construct validity study of elementary school, high school, and university/college students. *Educational and Psychological Measurement*, 69(5), 794–824. <https://doi.org/10.1177/0013164409332214>
- Méard, J., Bertone, S., & Flavier, E. (2008). How second-grade students internalize rules during teacher-student transactions: A case study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(3), 395–410. <https://doi.org/10.1348/000709907X264141>
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 3–53. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1019>
- Nolen, S. B. (2020). A situative turn in the conversation on motivation theories. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101866>

- Riquelme, E., & Montero, I. (2013). Improving emotional competence through mediated reading: short term effects of a children's literature program. In *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 226–239. <https://doi.org/10.1080/10749039.2013.781185>
- Säljö, R. (2020). Den lärande människan. I U. P. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg (Eds.), *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. 5 uppl., Natur & Kultur.
- Sannino, A. (2008). Experiencing Conversations Experiencing Conversations: Bridging the Gap between Discourse and Activity. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(3), 267–291. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2008.00371.x>
- Schopenhauer, A. (1903). *Two essays by Arthur Schopenhauer* (Translated by Mme. Karl Hillerbrand, Ed.). George Bell & Sons.
- Schunk, D., Meece, J., & Pintrich, P. (2014). *Motivation in education. Theory, research and applications* (4th ed.). Pearson Education Limited.
- Sikder, S., & Flear, M. (2015). Small Science: Infants and Toddlers Experiencing Science in Everyday Family Life. *Research in Science Education*, 45(3), 445–464. <https://doi.org/10.1007/s11165-014-9431-0>
- Sikder, S., & Flear, M. (2018). The relations between ideal and real forms of small science: conscious collaboration among parents and infants–toddlers (Cultural Studies of Science Education). *Cultural Studies of Science Education*, 13(4), 865–888. <https://doi.org/10.1007/s11422-018-9869-x>
- Skolverket. (2011). *Läroplan för gymnasieskolan*. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022, Lgr22*. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2022/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet---lgr22>
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: From theory to practice* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Strombach, T., Strang, S., Park, S. Q., & Kenning, P. (2016). Common and distinctive approaches to motivation in different disciplines. In *Progress in Brain Research* (Vol. 229, pp. 3–23). Elsevier B.V. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2016.06.007>
- Sveriges Elevkårer & Lärarnas Riksförbund. (2015). *Från avhopp till examen - så vill skolan utveckla skolan*.
- Tejada, J. N., Hammer, M., & Li, L. (2022). Teacher's creation of conditions for peer interactions and relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 20(1), 27–41. <https://doi.org/10.1177/1476718X211033628>

- Thompson, I. (2012). Stimulating reluctant writers: A Vygotskian approach to teaching writing in secondary schools. *English in Education*, 46(1), 85–100. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2011.01117.x>
- Tian, L., & McCafferty, S. G. (2022). The Dynamic Interaction of Second Language Motivation and Emotional Experience: The Case of Chinese Learners of English. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.905429>
- Tollefson, N. (2000). Classroom Applications of Cognitive Theories of Motivation. In *Educational Psychology Review*, 12(1), 63–83.
- van Rijk, Y., Volman, M., de Haan, D., & van Oers, B. (2017). Maximising meaning: creating a learning environment for reading comprehension of informative texts from a Vygotskian perspective. *Learning Environments Research*, 20(1), 77–98. <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9218-5>
- Veraksa, A., Bukhalenkova, D., Almazova, O., Sukhikh, V., & Colliver, Y. (2022). The Relationship Between Russian Kindergarteners' Play and Executive Functions: Validating the Play Observed Behaviors Scale. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.797531>
- Vinther, J. (2011). Enhancing motivation with cultural narratives in computer-mediated communication. *Computer Assisted Language Learning*, 24(4), 337–352. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.572898>
- Vygotskij, L. S. (1983). *Собрание сочинений. Проблемы развития психики* (Matushkin, Ed.; Vol. 3). Педагогика. (på ryska)
- Watson, J. B. (1914). *Behaviour: An Introduction to Comparative Psychology*. Henry Holt and Company.
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. In *Developmental Review* (Vol. 30, Issue 1, pp. 1–35). <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.001>
- Yu, S., & Hu, G. (2017). Can higher-proficiency L2 learners benefit from working with lower-proficiency partners in peer feedback? *Teaching in Higher Education*, 22(2), 178–192. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1221806>

Bilaga

1. Forskningslitteratur för analysen

<i>Artikel</i>	<i>Elevers ålder, år</i>	<i>Metod</i>	<i>Huvud resultat</i>
(Méard et al., 2008)	6-8	Kvalitativ analys (videoinspelningar, observationer, intervjuer)	Barnets självreglering i förhållande till regler uppnås om barnet förstår regel-motiv sambandet. Lärarens roll är att förklara och tydliggöra sambandet eller sambygga det med elever.
(Sannino, 2008)	olika ålder ¹	Etnografisk analys av självbiografier	Om det finns ingen möjlighet att uttrycka sina känslor i förhållande till handlingar kan motivation minska.
(Hedegaard, 2009)	5, 16-17	Kvalitativ analys (observation, intervju)	Barnets motiv påverkas av alla sociala sfärer där barn befinner sig. Bristande förståelse för barnets situation i familjen kan göra det svårt för läraren att ge stöd för barnets utveckling.
(Mariotti, 2009)	15	Kvalitativ analys (videoinspelningar, students rapporter)	Elevers utveckling och förståelse för sambandet mellan praktik och teori säkerställas av lärare som hjälper eleverna att gå igenom den proximala utvecklingszonen via en viss sekvens av diskussioner.
(Kontopodis, 2011)	≈18	Kvalitativ analys (audio- och videoinspelningar, students reflekterande texter, intervjuer)	Två typer reflektioner: 1) pedagogiska reflektioner och 2) pedagogisk-psykologiska reflektioner. Andra typen kan hjälpa läraren för att främja utveckling hos barn som befinner sig i svåra livssituationer, bland annat diskriminering, social isolering och minoritet.
(Vinther, 2011)	> 17 ²	Kvalitativ analys (texter och intervjuer)	Frivillighet i kommunikations tema och möjlighet att diskutera fel påverkar studenters perspektiv på inlärning inom grammatik.
(Thompson, 2012)	13-14	Kvalitativ analys (elevers texter, observationer)	Genom att erbjuda barn möjlighet att agera utifrån intresse blir det möjligt att motivera dem till utveckling.
(Hakkarainen et al., 2013)	0-6	Kvalitativ analys (videoinspelningar, bilder, observationer, students rapporter)	Om vuxen lyckas att tolka barnets ursprungliga idé och fortsätter bygga upp aktiviteter genom en känslomässig dialoginteraktion främjar vuxen alltså barnets utveckling och genomgången i den proximala utvecklingszonen.
(Riquelme & Montero, 2013)	6-8	Kvantitativ analys (ansiktsigenkänningstekniken, enkäter för pedagoger)	Genom att diskutera emotioner som upplever barn och berättelsers karaktär under en medierande läsning utvecklas barn bättre i jämförelse med en vanlig högläsning.

¹ Vuxna beskriver kommunikations upplevelser som är kopplade med studier i skolan och på universitet.

² I artikeln finns information att det är universitetsstudenter på sitt andra studieår.

(Sikder & Fleer, 2015)	1-3	Kvalitativ analys (videoinspelningar, anteckningar, intervjuer, bilder)	Motiv för inhämtning av naturvetenskapliga kunskaper hos småbarn finna förstärkningar genom utförandet av hemaktiviteter.
(Fleer, 2018)	3-6	Kvalitativ analys (videoinspelningar, intervjuer med pedagoger, bilder)	Genom att bygga digitala animationer under sina leker berikas barns fantasivärld.
(van Rijk et al., 2017)	9-10	Kvalitativ analys (intervjuer, observationer, texter, dokument)	För att motivera elever till läsning måste lärare: 1) ge elever en möjlighet att välja texter utifrån deras intressen; 2) stödja i den proximala utvecklingszonen med hjälp av instruktioner; 3) ge möjlighet att diskutera i grupper; 4) integrera med andra aktiviteter.
(Yu & Hu, 2017)	17-18	Kvalitativ analys (videoinspelningar, intervjuer, students texter)	Högpresterande studenter som är motiverade för att få feedback från lågpresterande studenter dra mer nytta av inhämtade kommentarer.
(Sikder & Fleer, 2018)	1-3	Kvalitativ analys (videoinspelningar, anteckningar, intervjuer, bilder)	Föräldrar har en betydande roll i förstärkning av barnets motiv för utveckling naturvetenskapliga föreställningar.
(Lantolf, 2021)	olika ålder ³		Förmågan att använda motiverande dialog med sig själv kan uppnås genom erfarenhet av motiverande dialoger med andra.
(Alabidi et al., 2022)	11	Kvalitativ analys (intervjuer, elevs reflekterande dagböcker)	Elever utvecklar förmågor att reflektera, reglera och kontrollera sitt lärande, samt motivera sig för lärande om de använder reflekterande dagböcker. Samtidigt får lärare möjlighet kan identifiera vilken hjälp behövs för varje enskild elev.
(Tejada et al., 2022)	7	Kvalitativ analys (videoinspelningar, anteckningar)	Genom att flytta fokus på formella kunskapskrav kan läraren motverka utveckling av vänliga relationer mellan barn. Det kan i sin tur leda till bristande motivation för lärande i framtiden.
(Tian & McCafferty, 2022)	19-30	Kvalitativ analys (intervjuer)	Motivation för lärande beror på upplevelser i förhållande till målet. Emellertid betraktas lärande snarare som inhämtning av kunskaper, inte som en utveckling.
(Veraksa et al., 2022)	6-7	Kvantitativ analys (intervjuer och enkäter för pedagoger, tester för barn)	Kommunikationsbeteende typer, bland annat ledarskap, preferens och anpassning påverkar på olika sätt utveckling av kognitiva förmågor hos barn.

³ En elev från skolan och en student från universitet