



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Det är bra om man får bestämma lite själv ...

– en kvalitativ undersökning om motivation i årskurs 9

Maria Brink och Daniela Hanisch

LAU690

Handledare: Joakim Forsemalm

Examinator: Bengt Jacobsson

Rapportnummer: HT09 1120 6



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel:	<i>Det är bra om man får bestämma lite själv ...</i> – en kvalitativ undersökning om motivation i årskurs 9
Författare:	Maria Brink och Daniela Hanisch
Termin och år:	Höstterminen 2009
Institution:	Sociologiska institutionen
Handledare:	Joakim Forsemalm
Examinator:	Bengt Jacobsson
Rapportnummer:	HT09 1120 6
Nyckelord:	attributionsteori, elevers självuppfattning, högstadiet, motivation i prestationssituationer, self-efficacy / tilltro till den egna förmågan, socio-kognitiv motivationsteori, årskurs 9

Syfte

Syftet med den här uppsatsen är att belysa motivationsbegreppet ur ett elevperspektiv. Utifrån en bred anknytning till tidigare forskning om konceptet motivation, uttryckt i forskarnas språk, ska motivationskonceptet förklaras med elevernas egna ord, i ett "elevnära" språk.

Huvudfrågor

Hur beskriver elever sin skolsituation och motivation med avseende på relation till lärare, hemmet och jämnåriga, den egna förmågan och sina prestationer? Vad får elever att vilja lära sig i skolan och vilka drivkrafter ligger bakom detta?

Metod och material

Uppsatsen är en kvalitativ studie i form av intervjuer, som genomfördes utifrån en socio-kognitiv motivationsdefinition med elever ur årskurs 9.

Resultat

Vår studie visar att elevers motivation påverkas positivt när de är delaktiga i planeringen av lektioner och arbetssätt, när de får bestämma sin egen arbetstakt och när undervisningen är varierad. Goda relationer mellan elever och lärare gynnar också motivationen. Lärare, som har förmåga att motivera, utmanar eleverna med skoluppgifterna och är samtidigt lyhörda för deras behov. Även engagerade föräldrar som formulerar förväntningar verkar motiverande. Inställningen i kamratgruppen präglar individens uppfattning om skolan. Vidare har elever i årskurs 9 redan hunnit etablera en fast uppfattning om sin egen förmåga. Den skapar förväntningar om hur de kommer att klara kommande uppgifter, vilket i sin tur styr graden av motivation.

Betydelse för läraryrket

Elevers motivation och intresse korrelerar med deras studieresultat. En förståelse för vad elever uppfattar som motiverande och hur de själva förklarar sin egen motivation hjälper alla lärare att undervisa på ett sätt som lyfter eleverna och skapar större engagemang i skolan.

Förord

Först och främst vill vi tacka respondenterna för att de tog sig tid för våra intervjuer. Utan dem hade vi aldrig kunnat genomföra denna studie! Tack också till läraren som hjälpte oss att etablera kontakten med eleverna och till skolan som vi fick låna lokaler av. Vi vill även tacka vår handledare Joakim Forsemalm för hans värdefulla kommentarer och råd.

Arbetet med den här uppsatsen delade vi upp mellan oss. Båda har läst all litteratur, men sammanfattade olika delar av den. Planeringen och genomförandet av intervjuerna gjorde vi tillsammans, men skrev utkast till olika delar var för sig. Efter detta diskuterade vi innehållet och utformningen och kom fram till en gemensam slutversion. Vi vill tacka varandra för ett effektivt och givande samarbete!

Göteborg, den 28 december 2009

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Syfte och problemformulering.....	2
3. Teoretisk anknytning.....	3
3.1. Socio-kognitiv motivationsforskning.....	3
3.2. Elevens självuppfattning	8
3.2.1. Självuppfattning som reflektion.....	8
3.2.2. Självuppfattning i interaktion.....	9
3.3. Eleven och dess omvärld.....	10
3.3.1. Hemmets betydelse för elevers motivation.....	10
3.3.2. Jämnårigas inverkan på elevers motivation	11
3.3.3. Hur påverkar lärare elevers motivation?	11
3.4. Eleven och prestationssituationer	14
4. Design, metod och tillvägagångssätt.....	18
4.1. Metodval	18
4.2. Urval.....	19
4.3. Etiska överväganden.....	20
4.4. Genomförande.....	21
4.5. Bearbetning och analys.....	22
4.6. Reliabilitet och validitet.....	22
4.7. Generaliserbarhet	23
5. Resultat och analys	24
5.1. Elevers uppfattning om skolan och om motivation.....	24
5.2. Elevers självuppfattning.....	27
5.2.1. Elevers reflektioner	27
5.2.2. Genom interaktion	28
5.3. Elever och omgivningen.....	29
5.3.1. Elevers uppfattning om föräldrars förhållande till skolan.....	29
5.3.2. Elevers syn på förhållandet till jämnåriga.....	30
5.3.3. Elevers uppfattning om lärare	31
5.4. Elevers syn på prestationssituationer.....	33
6. Slutdiskussion.....	35
7. Referenser.....	37

Bilaga: Intervjufrågor

1. Inledning

Alla har vi väl mött dem, eleverna som bara sitter där i klassrummet och verkar fullkomligt ointresserade av den undervisning som pågår. Kanske tittar de ut genom fönstret eller pratar om något annat med klasskamraten bredvid. De kallas "omotiverade elever". Vi har också mött deras motsats, eleverna som lyssnar intresserat, arbetar engagerat och verkar ha ett brinnande intresse för att lära sig nya saker. Dessa elever går under beteckningen "motiverade elever". Vad beror denna skillnad på? Beror den på eleverna själva, på hemmiljön, på skolmiljön eller kanske på läraren? Att elever känner sig motiverade är en förutsättning för att de skall kunna lära sig saker i skolan. Det är således viktigt för lärare och blivande lärare att veta hur man motiverar elever. Nog borde då det svenska lärarprogrammet förbereda sina studenter väl inför denna uppgift...

Under de tre terminer vi har gått på det korta lärarprogrammet vid Göteborgs Universitet har många ämnen blivit nämnda och diskuterade. Ämnet motivation var dock inte ett av dem. Ändå verkar just motivation, alltså en människas drivkraft att engagera sig i någonting, vara av stor betydelse i undervisningssammanhang. Hur ofta talar man inte om "omotiverade elever" som en källa till problem i skolan, både när det gäller disciplin och ordning, men även vissa inlärningssvårigheter?

Den nu gällande läroplanen *Lpo 94* (2006) innehåller inte ordet motivation, och inte heller uttrycket att motivera dyker upp. Däremot står det att "[s]kolan skall stimulera varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter." (Lpo 94:6) Vidare sägs det:

"Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära. Skolan verkar i en omgivning med många kunskapskällor. Strävan skall vara att skapa de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling. (...) Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter. (Lpo 94: 7)

Motivationen spelar alltså en viktig roll i skolvardagen. I det tyska lärarprogrammet, som Daniela har läst, ingår en kurs i psykologi. Här behandlas motivation som en del av det större området utvecklings- och personlighetspsykologi. Kunskapen om motivation förmedlas där, om än mycket teoretiskt. Det räcker dock inte att man som lärare har vissa abstrakta föreställningar om ett forskningsbegrepp. Därför bestämde vi oss, inspirerade av det vi delvis redan hade läst om ämnet, att i det här examensarbetet kasta ljus över hur motivationen ser ut i praktiken.

I forskningen har det påpekats att det är en brist att nästan alla forskningsarbeten har skrivits ur ett vuxenperspektiv. "Att sätta sig in i elevens uppfattning om skolsituationen och skolans målsättning eller egen motivation att lära i skolan kan därför bli rena gissningar och rekonstruktioner från de vuxnas sida, vilka kan ligga långt ifrån elevens egna" (Giota 2002:287). Elevernas röst hörs helt enkelt inte i forskningen. Det är därför nödvändigt att forskningen kompletteras i detta avseende. Med vår studie tänker vi lägga en första byggsten till detta som i framtiden ska leda till en djupare förståelse kring motivation hos elever.

2. Syfte och problemformulering

Syftet med den här uppsatsen är att belysa motivationsbegreppet ur ett elevperspektiv.

Frågorna vi ställer oss är:

- Hur beskriver elever sin skolsituation och motivation med avseende på relation till lärare, hemmet och jämnåriga, den egna förmågan och sina prestationer?
- Vad får elever att vilja lära sig i skolan och vilka drivkrafter ligger bakom detta?

3. Teoretisk anknytning

Vad är motivation? På vilka teorier baserar vi vår undersökning om elevers motivation? I det här kapitlet ska teoretiska begrepp definieras samt olika forskningstraditioner och tankesätt avgränsas från varandra. Det finns många, och mycket olika, definitioner av motivation. Ämnet är utforskat både i bredd och djup, därför är det nödvändigt att vi gör ett urval av begrepp och teorier. Här definieras och beskrivs enbart begrepp och teorier som är relevanta i sammanhanget, och som vi väljer att ansluta oss till. Att belysa även andra inriktningar i motivationsforskningen skulle spränga ramen för det här examensarbetet.

Ordet motivations latinska ursprung (*movere* = att röra sig) tyder på att det är något slags rörelse man pratar om. En motiverad människa är således en människa som på något sätt rör på sig, eller är driven. Drivkraften hon har är en inre faktor, något som sätter igång ett beteende i relation till något slags mål. Motivation är inget karaktärsdrag, utan en växelverkan mellan personens drivkraft och målet den personen försöker att uppnå (Jenner 2004:42).

I den här anknytningen till teorierna kring motivation ska vi gå från mera allmänna begrepp till för skolan specifika. Vi börjar med en positionsbestämning inom motivationsforskningen och förklarar varför vi väljer att ansluta oss till den socio-kognitiva motivationsteorin (3.1.). Därefter ska vi vända oss mot individen. I avsnitt 3.2. kommer vi att definiera elevernas reflektioner kring sig själva och hur självuppfattningen styrs genom social interaktion. I anslutning till detta ska den sociala sidan belysas (3.3.). Elevernas omgivning, hemmet, kamratgruppen och lärarna och deras inflytande på eleven ska placeras i forskningstraditionen. Till sist kommer vi presentera de olika teorierna kring hur en elev förhåller sig i prestationssituationer (3.4.). Där kommer vi också visa vad teorin säger om vilka spår tidigare erfarenheter av prestationssituationer lämnar i en elevs självuppfattning.

3.1. Socio-kognitiv motivationsforskning

Den här uppsatsen handlar om motivation i skolsammanhang, baserad på de konkreta frågorna: Vad får elever att vilja lära sig någonting? Vilka drivkrafter leder till engagemang i skolan? Motivationen är som sagt ett mycket utforskat koncept. Tidigare forskning förklarade motivation med teorier som hedonism, instinktteorin och behaviorism. Många av dessa teorier är inte längre så aktuella (jämför Jenner 2004:37ff och Imsen 2006:462ff).

Nyare undersökningar (se Giota 2002:281) betraktar motivation främst ur tre olika perspektiv. Det första av dem är det interaktionistiska perspektivet. Motivation ses som ett samspel mellan de erfarenheter man har gjort och ens sociala kontext (Jenner 2004:15). Pratar man om skolan är dock det andra, det kognitiva synsättet inte mindre viktigt. I dessa kognitiva motivationsteorier ingår idéer som intresse och nyfikenhet som förklaring för individens drivkrafter, men även mål att lära sig något eller att prestera (Imsen 2006:463). I det tredje, humanistiska perspektivet på motivation betonas människans egenskaper som längtan efter frihet och självständighet som två av alla mänskliga behov. Behov sägs i den teorin stimulera till handling, alltså motivera (Imsen 2006:464). Mera om begreppen motiv och behov följer nedan.

I den interaktionistiska läsarten är motivation tydligt ett flerdimensionellt begrepp som innefattar uppfattningar om den egna kompetensen och ens handlingskraft (se avsnitt 3.4.) och miljöns påverkan. I skolan är interaktion en viktig del av vardagen, interaktion mellan lärare och elev, elever emellan och inte minst mellan hemmet och skolan. Den sociala miljö de interagerande befinner sig i är högst relevant för hur och på vilka sätt interaktionen sker. Genom kommunicerade och implicita omdömen och förväntningar påverkar interaktionen även elevens motivation, då ens självbild baseras på tolkningar av möten och samtal.

Interaktionen betraktar vi därför som väsentlig för en definition av motivation, och väljer den interaktionistiska aspekten som en av våra utgångspunkter. Mera om elevens självbild, både i interaktion och som reflektion, och dess roll i motivationella processer finns att läsa i avsnittet 3.2. Miljöns och omgivningens betydelse för motivationen beskrivs i avsnitt 3.3.

En definition av motivation enligt interaktionism lyder:

”[M]otivation är utvecklingen insatt i ett sammanhang och den successiva anpassningen mellan den växande individen och hans eller hennes omedelbara miljö samt det sätt på vilket denna relation indirekt påverkas av mer avlägsna regioner i den större fysiska och sociala miljön.” (Giota 2002:281)

Lika viktig inom ramen för skolan är som sagt kognitionens roll. Det gäller att utveckla just kognitiva förmågor där, med andra ord, ”den kognitiva kompetensen eller att individen aktivt skapar mening och struktur i sin värld genom att konstruera sin världsbild” (Giota 2002:290). Vikten av kognitionen i just skolsammanhang är så självklar att vi väljer att komplettera vår interaktionistiska syn på motivationsprocesser med ett kognitivt perspektiv. Båda teorier verkar ha lika stor förklaringspotential.

Inflytelserika teoretiker på det kognitiva området är Piaget och Vygotsky. På Piagets forskning baseras begreppen kognitiv obalans och ackommodation. I utforskandet av ett ämne upplever individen en kognitiv obalans mellan det man redan vet och det man läser eller erfar. I en situation som är pedagogiskt sett ideal är den luckan exakt anpassad till individens kapacitet. Luckan matchar alltså exakt mot det som man med Vygotskys ord kallar den proximala utvecklingsnivån. Denna nivåskillnad upplevs som triggare för nyfikenhet och vidare utforskning. Man blir med andra ord motiverad att lära sig mer om den saken, med motivet att anpassa den egna kunskapen till de funna förhållandena. Detta beteende leder så småningom till ackommodation och utforskningsdrivet når sitt mål (Imsen 2006:463).

Den upplevda kognitiva obalansen kan sättas i ett interaktionistiskt perspektiv och en kombination av dessa teorier är alltså möjlig. Det uppstår nämligen en växelverkan mellan individen, uppgiften och omgivningen, i och med att blicken är riktad framåt, mot målet. Individen skapar egna förväntningar på sig själv och om uppgiften, och uppfyllandet av uppgiften, laddas med ett visst värde. På det sättet uppstår sedan en prestationsmotivation. Den här aspekten är särskilt relevant för skolkontexten, då det är mycket ovanligt, särskilt i de högre årskurserna, att ren nyfikenhet leder till utforskning med enbart målet ackommodation. Snarare tar betygsmål, lärarförväntningar och krav över denna roll. En exakt definition av prestationsmotivation finns att läsa i avsnittet 3.4., här ska bara poängteras att en kognitiv utvecklingsprocess står bakom alla typer av lärande- och prestationshandlingar.

Vi väljer därmed att kalla vår uppfattning av motivation kombinerad interaktionistisk-kognitiv. I forskningen kallar man en sådan syn **socio-kognitiv**. Begreppet socio-kognition definieras som ”kognitionen av olika sociala fenomen” (Durkin 1995, enligt Giota 2002:289),

samt vilka handlingstrategier man lägger upp utifrån det. En definition av motivation som ett socio-kognitivt koncept är i vår uppfattning det mest upplysande eftersom det här begreppet tydligt påpekar inte enbart interaktionens, utan också härkomstens roll. Vi ordnar in oss i den utvecklingspsykologiska traditionen, som utgår ifrån ett växande, en fortgående utveckling, dvs. att människan ses som "en aktiv och agerande organism i en aktiv och agerande (fysisk och social) omgivning" (Giota 2002:289). Här ses "aktion", alltså handling, som den relevanta länken mellan individen med sina kognitiva förmågor och sin motivation och omgivningen. Handling leder till utveckling i en "dialektisk process" (Giota 2002:290).

Vi har nu definierat ur vilka element motivation uppstår och det återstår att definiera ur vilka faktorer själva motivationen är sammansatt. Skillnaden mellan inre och yttre motivation, olika typer av mål, inlärnings- och prestationsmotivation, motiv och behov är de teoretiska begrepp som ska förklaras i det följande.

I litteraturen skiljs det oftast mellan inre och yttre motivation. Dessa typer förknippas med olika slags mål, nämligen lärandemål för inre motivation och prestationsmål för yttre motivation. Det sägs ibland att dessa mål utesluter varandra och att en individ antingen kan ha lärande- eller prestationsmål. Vi vill dock ta avstånd från den här dikotomin, och utgår snarare ifrån att "multipla mål" ligger till grund för motivationen inom skolan.

Allmängiltiga exempel för prestationsmål skulle vara att bli berömd, att få hög status eller att bli rik. Tänker man på skolan, förutsätter man att en elev motiveras till skolgång enbart av lärares eller föräldrars krav och förväntningar (Wentzel & Wigfield 2009:182f). På engelska talar man om en "performance goal orientation" när det refereras till dessa mål. I en vidare betydelse kallas de "extrinsic goals", i motsats till "intrinsic goals" som personlig utveckling, grupptillhörighet och gemenskap med andra. Tittar man dock närmare på en sådan kategorisering så ser man dess brister. Dels fokuserar forskningen kring skolmotivationen för mycket på kognitiva mål (lärande- och prestationsmål) och bortser ifrån att en elev kanske just är prestationsmotiverad för att uppnå inre mål, med andra ord: prestera för den egna utvecklingens skull, eller att det kan finnas mål bortom det kognitiva. Målet att ha roligt med andra kan tänkas vara ett emotionellt mål som en elev kan ha i skolan.

Begreppet multipla mål innebär alltså att man strävar efter kognitiva mål och samtidigt efter sociala och emotionella mål, och att dessa mål är så integrerade att de ibland inte går att skilja ifrån varandra samt att de eftersträvas i en och samma handling (Giota 2002:291). I vår undersökning kommer det visa sig att detta är vanligt förekommande bland våra respondenter. Oftast har de en social motivation ("*att träffa kompisar*") att komma till skolan, samtidigt som de strävar efter målet att få bra betyg för att komma in på det önskade gymnasiet.

Under 1900-talet har utforskningen av inre och yttre motivation haft en explosionsartad utveckling (Giota 2002:282). Banbrytande var här den forskning som Deci och Ryan bedrivit. Inre motivation ses enligt dem inte som en egenskap hos en person, utan som en reaktion på vad miljön kräver av en, eller hur den är utformad. Det har visat sig att inre och yttre motivation kan placeras i ett kontinuum med flytande övergångar: Medan den extrema typen av yttre motiverad elev är helt styrd av regler och normer utifrån är en extremt inre motiverad elev helt oberoende av yttre reglering. Där emellan finns det olika typer av internalisering av yttre krav och regler, upp till att dessa yttre faktorer har integrerats så mycket i det individuella motivkomplexet att det inte verkar finnas stora skillnader jämfört med inre motivation (Wentzel & Wigfield 2009:174-180).

En person kan alltså ha både inre och yttre motivation, dvs. de båda motivationskällorna utesluter inte varandra. En person som motiveras utifrån genom uppsatta prestationsmål kan exempelvis utveckla en sådan prestationsmotivation att man försöker göra sitt bästa oavsett belöning (Imsen 2006:479). I det interaktionistiska perspektivet på motivation är det så att inre processer (t.ex. tankar, intressen, mål och intentioner) relateras till yttre processer (t.ex. regler, normer och värderingar i den sociala omgivningen), så att inre och yttre motivation stödjer varandra och bebländar sig.

Graden av inre och yttre drivkraft som individen känner är avhängig av hur autonomt individen upplever sig i sitt agerande. Påtvingade mål, belöningar och även lärarberöm, kan uppfattas som kontrollerande och autonomitetsinskränkande, och kan därför missgynna elevers inre motivation (Deci & Ryan 2001:8-14). Mera om detta finns att läsa i avsnittet som behandlar elevers och lärares relationer (3.3.).

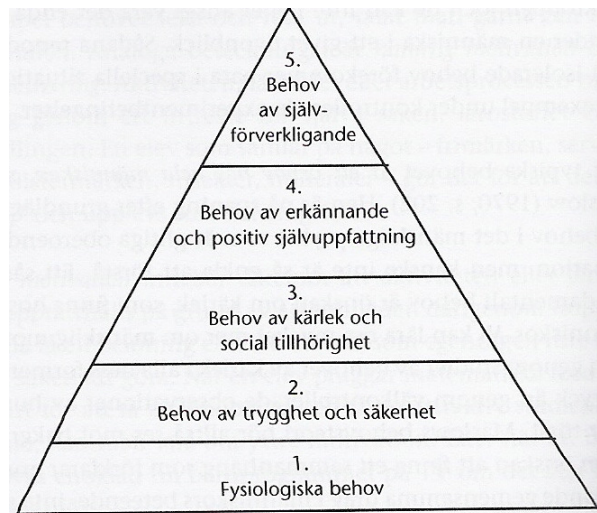
I skolsammanhang pratar man ofta om inlärnings- och prestationsmotivation. I vårt arbete står prestationsmotivationen någorlunda i fokus. Dessa begrepp motsvarar ungefär distinktionen inre och yttre motivation, med den skillnaden att de syftar speciellt på lärandesituationer. Det finns forskare som hävdar att all mänsklig drivkraft kommer inifrån (t.ex. Glasser 1996:23-27). Vi ansluter oss till detta så långt som att vi utgår ifrån att en prestationsmotiverad elev till viss del även känner inlärningsmotivation, eller tvärtom att en inlärningsmotiverad elev också presterar bra och kan kallas både inlärnings- och prestationsmotiverad.

Det finns ytterligare koncept som behöver definieras för att motivationsbegreppet ska vara entydigt. Mål har redan nämnts som en viktig orsak eller bakomliggande faktor till människans motivation. Mål har nära samband med konceptet motiv. Som ordet motivation själv redan visar spelar ”motiv” en viktig roll i den. Motiven räknas till egenskaperna hos en person och är en drivkraft som är riktad mot ett mål eller en belöning (Murray 1973:18). Ett av de bäst utforskade motiven inom motivationsforskningen är prestationsmotivet, som siktar på målet att göra bra ifrån sig enligt en viss måttstock. De fyra koncepten motiv, behov, lärande i form av tidigare erfarenheter och förväntningar utgör den känslomässiga grunden för motivationen i skolsammanhang (Imsen 2006:462). De två sistnämnda (lärande och förväntningar) är viktiga byggstenar i en elevs självbild och behandlas närmare i avsnitt 3.2, motiv och behov är dock så grundläggande beståndsdelar av motivation att de definieras här.

Motiv måste avgränsas från behov. I vissa sammanhang avser begreppen motiv och behov samma koncept.¹ Här ska vi dock skilja mellan motiv som tendens att ha vissa mål för sina handlingar och behov som universella nödvändigheter som behövs för en sund utveckling och välbefinnande (Wentzel & Wigfield 2009:182). Definitionen av behov antas vara mera abstrakt än motiv och ligga bakom dessa. Behoven kategoriseras enligt Maslow, som i sin tur var inspirerad av Henry Murray. Han talar i sin forskning om 20 motiv som motsvaras ungefär av Maslows behovsbegrepp (Murray 1973:142f och Jerlang 2005:216ff)

Behoven antas ligga bakom varje beteende. Människan utför alltså handlingar enbart för att tillfredsställa ett behov, och känner å andra sidan bara motivation att göra en handling när ett av behoven inte är uppfyllt. Är man helt nöjd och inte i behov av någonting kan man inte känna motivation till någonting. Därför är behoven av grundläggande betydelse för alla typer av motivation. Behoven är organiserade i en hierarki.

¹ Framförallt i engelskspråkig motivationsforskning används begreppet ”need” i båda dessa betydelser.



Maslows behovshierarki (Imsen 2006:468)

Det är dock nästan omöjligt – i motsats till det som antydde ovan – att människors behov tar slut, och att man på så sätt inte längre har en förmåga att motivera sig. Behoven är ordnade i ett hierarkiskt system, med de så kallade bristbehoven längst ner. Bristbehoven rör livsnödvändiga betingelser som mat och sömn. Är dessa fysiologiska behov uppfyllda ger de utrymme för nästa kategori, växtbehoven. Till dem hör behovet av trygghet, av social tillhörighet och behovet av erkännande och respekt. Behovet av självförverkligande är ett överflödsbehov, som uppstår efter det att alla andra behov är tillfredsställda, men är själv nästan ostillbart och håller med andra ord människan i gång.

Beteende som tillfredsställer flera behov samtidigt motiverar desto starkare. En pedagogisk konsekvens av detta är att ha en allsidig och varierad undervisning som även präglas av ett varmt och tillåtande klimat. På så sätt kan många av växtbehoven uppfyllas i en och samma handling (Jerlang 2005:219 och 225). Här ska tilläggas att det även finns inlärd behov, som uppstår i samspelet mellan personlighetsdrag och den aktuella situationen och miljön.

En situation kan alltså gestaltas på ett sådant sätt så att den både väcker och tillfredsställer behov. Med tanke på skolan skulle det t.ex. vara en prestationssituation som skapar ett behov hos individen av att bevisa sin kompetens och som samtidigt inbjuder till detta. Avslutningsvis måste tillfogas att en enstaka handling aldrig är direkt kopplad till ett enda behov, utan teorin utgår snarare ifrån att konceptet behov verkar under ytan som organisatör för beteenden och handlingar.

Ett relaterat begrepp till motiv och behov är intresse. Det ligger i en människas intresse att tillfredsställa sina behov, och en stor del av koncepten av (inre) motivation baserar på intressebegreppet (Bergsten 1979:50f.). Enligt Sjöberg kan man förklara 60 procent av en individs arbetsmotivation med just intresse för arbetet (Sjöberg 1997:10). Intresse är en viktig motivationsfaktor. I samband med intresset kan man också läsa om nyfikenhet. Detta koncept sätter ju, som nämnts ovan, igång en ackommodationsprocess vid en upplevd kognitiv obalans. All motivation börjar så med en nyfikenhet, dvs. individens uppmärksamhet fångas upp. Lyckas läraren hålla elevens uppmärksamhet fast, eller fastnar eleven vid en viss uppgift, kan man säga att ett intresse har uppstått.

Ofta kopplas intresset till typen inlärningsmotivation eller allmänt inre motivation. Intresse är ett autonomt motiv hos individen, det är självbestämt och kan inte påtvingas. Intresse och

prestation i skolan korrelerar, orsaken bakom det sambandet är dock inte kartlagt än. Det kan tänkas att intresserade elever väljer att anstränga sig mera, eller att de redan från början har en sådan kunskapsnivå att inläringen i skolan är lätt för dem. Säkert är bara att intresset är något som triggat motivationen (Wentzel & Wigfield 2009:213f)

3.2. Elevens självuppfattning

En individs motivation uppstår, såsom vi skrev ovan, i en växelverkan mellan individen, uppgiften och omgivningen. I de två sista avsnitten (3.3. & 3.4.) av det här kapitlet kommer det att handla om *hur* omvärlden påverkar eleven samt *hur* en elev motiverar sig i en prestationssituation. Allting vilar dock på den mera grundläggande föreställningen som en individ har om sig själv, alltså individens självuppfattning. Självuppfattningen är enligt definition ”de uppfattningar och tankar en individ har om sig själv som objekt, inbegripet de känslomässiga reaktionerna på dessa uppfattningar och tankar” (Imsen 2006:506). Självuppfattningen är en del av ens identitet, som måste avgränsas begreppsligt. Identitet är upplevelsen att vara densamma genom tid och rum, övertygelsen att det finns något konstant och oföränderligt i vårt inre genom olika situationer. Självvet – en del av identiteten – består enligt Imsens definition av två delar, nämligen ”jaget”, den delen som tar initiativ och handlar, och det medvetna ”miget”, som observerar sin omgivning och utifrån dessa observationer beskriver och bedömer sig självt. Här ska det handla om dessa två, först om ”jaget” i 3.2.1., sedan om ”miget” i 3.2.2.

3.2.1. Självuppfattning som reflektion

Människor reflekterar över sig själva, självuppfattningen är en ”kognitivisering av självet” (Imsen 2006:519). Det finns en del i varje individs identitet som denne är medveten om. Av hela den här bedömningen man gör av sig själv är det i skolkontexten två komponenter som är relevanta. Den ena är en individs uppfattning om den egna kompetensen, och i förbindelse med den, ens allmänna känsla av egenvärde.

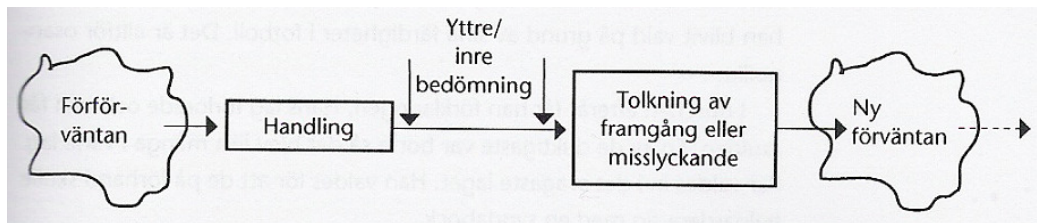
Båda dessa komplex bildas i samband med erfarenheter man gör. Det sker en avstämningsprocess mellan individens mål och ambitioner, som finns före en handling, och sedan den upplevda erfarenheten i form av framgång och nederlag. Måttstocken man mäter sin självuppfattning med är alltså ens mål och ambitioner. Reflektion över och ens egen syn på sina insatser är en källa för självuppfattning. Den andra är andras åsikter, se nedan.

Enligt Maslow är en positiv självuppfattning ett grundläggande behov (Imsen 2006:523). Vi vill gärna se oss som kompetenta varelser (enligt White i Imsen 2006:520). Vår egen självuppfattning och reflektion om den spelar också en stor roll för motiv och mål vi utvecklar:

“When people attend closely to their performances, they are inclined to set themselves goals for progressive improvement, even though they have not been encouraged to do so. Goal setting enlists evaluative efforts toward goal attainment.”² (Bandura 1986:338)

² När människor observerar sina prestationer noga, tenderar de att sätta upp mål för sig själva som leder till utveckling och framsteg, även om de inte har blivit uppmuntrade till det. Att sätta upp mål kräver evaluativa ansträngningar på vägen mot måluppfyllelse. (Översättning av författarna till den här uppsatsen)

Uppfattningen man har om sin egen kompetens är förknippad med uppskattningen en individ gör av uppgifterna man möter. Det handlar om den subjektiva uppskattningen av sannolikheten för att lyckas. Detta koncept baserar sig på Atkinsons modell över hur en människa förhåller sig i prestationssituationer, och mer om detta finns att läsa i avsnittet 3.4. Baserat på detta skapar individen sig förväntningar om framtiden. Som det framgår av grafiken nedan ingår individens reflektion, individens tolkningar, i dessa förväntningar.



Tolkningskedja (Imsen 2006:561)

Den andra källan till självuppfattning är bedömningar som görs av andra, åsikter som andra har om individen. Dessa tar individen del av i interaktion med andra.

3.2.2. Självuppfattning i interaktion

I umgänget med andra observerar individen andras reaktioner på sig, man speglar sig i andra relevanta personer. Exempel på det är föräldrar, ens lärare och – i ungdomsåren särskilt viktigt – gruppen av jämnåriga. Signalerna man tar emot tolkas av individen (Imsen 2006: 510ff)

Inom individen omsätts tolkningar till upplevelsen av krav och förväntningar. Det ska understrykas att dessa kan vara blott upplevda, och att det handlar om tolkningar individen gör. Det finns alltså utrymme för missförstånd som både över- och underdrifter. Här ska nämnas fenomenet självuppfyllande profetior eller pygmalioneffekt (se avsnitt 3.3.3.), som går ut på att en lärares förväntningar påverkar elever så pass mycket att deras beteende till sist anpassas efter dem.

Det är dock ingen envägskommunikation vi pratar om. Det handlar ju som sagt om interaktion:

”In social transactions become people each other’s environments.”³ (Bandura 1986:335)

I Banduras teori om socio-kognitivt lärande har denna spegling som individer gör av varandra en stor betydelse. Den normativa gruppen väljer individen själv. Sedan jämför individen egna prestationer med dem som görs i den valda gruppen, och beroende på hur duktig medlemmen i den gruppen är, varierar självuppskattningen (Bandura 1986:347). I den här kontexten ska det också nämnas den roll positiv återkoppling har: Görs den nämligen av en individen som uppfattas som relevant så har den otroligt positiva effekter på den inre motivationen (Deci & Ryan 2001:9).

³ I sociala transaktioner blir människor varandras miljö. (Översättning av författarna till den här uppsatsen)

3.3. Eleven och dess omvärld

Enligt det socio-kognitiva motivationsbegreppet vi valde som grund för vår undersökning spelar interaktionen med omvärlden och dess direkta och indirekta påverkan på eleven en avgörande roll i motivationsprocessen. Att ha medmänskliga relationer, att tillhöra en social grupp samt att få respekt av sin direkta omgivning är behov varje människa har. Dessutom har det ovan visat sig att teorin anser att människor är beroende av sin omvärld (och gör sig beroende av den) när det gäller självuppfattning och skapandet av en självbild. Hur yttrar sig betydelsen av hemmet för motivationen, vilken roll spelar relationen till ens jämnåriga och vad kan sägas om relationen mellan elev och lärare i motivationssammanhang?

3.3.1. Hemmets betydelse för elevers motivation

I skolverkets rapport *Att lära för livet, Elevers inställningar till lärande – resultat från PISA 2000* (Skolverket 2004:30-39) fastslås att elevernas sociala bakgrund har betydelse för deras prestationer i skolan. Elever vars föräldrar har högre utbildning och arbeten med högre status har en tendens att prestera bättre jämfört med elever som tillhör familjer med lägre social status. Studien visar också att elever med hög social bakgrund har högre värden på flertalet faktorer såsom självtillit, motivation, självförtroende och inlärningsstrategier. De elever som har föräldrar med lågstatusyrken har således sämre självförtroende men även mer modesta planer för högre studier och arbetsliv jämfört med elever med hög social bakgrund. Vidare visar studien att elever med sämre socioekonomisk bakgrund i mindre utsträckning använder förståelsebaserade strategier och kontrollstrategier vid inläring och istället i större utsträckning tillämpar inläring genom samarbete och memorering.

Studien visar också att skillnaderna i självtillit och prestationstillit är särskilt stora i Sverige. Anledningar till detta kan vara att det i Sverige finns elever med olika social bakgrund blandade och elever med lägre socioekonomisk bakgrund jämför sina kompetenser och prestationer med elever med högre bakgrund som oftare presterar bättre, vilket kan resultera i sämre självtillit. Elever med lägre social bakgrund verkar också i högre grad ha en känsla av att inte höra hemma i skolans kultur och känner sig inte hemma med skolans språk, vilket påverkar självbilden och självtilliten. Även föräldrars inställning och relation till skolan varierar beroende på socioekonomisk status. Arbetarklassföräldrar upplever ett större avstånd till skolans verksamhet, en större osäkerhet i relationerna med skolan och ett mindre engagemang i skolfrågor. Dessa föräldrar känner att de inte ”talar samma språk” som skolföreträdare och föräldrar med högre socioekonomisk bakgrund. Slutligen kan sägas att elever med hög socioekonomisk bakgrund har högre förväntningar på sig att prestera väl, dels från föräldrar och lärare men också efterhand från sig själva.

Pintrich & Schunk (2002:378-401) beskriver också att elever med sämre socioekonomisk bakgrund har en lägre grad av motivation och påpekar att familjens engagemang och inblandning i skolan förutsäger barnens motivation i skolan. Den lägre motivationen sägs bero på mindre resurser för lärande i hemmen och otillräcklig förståelse för värdet av studier i dessa hem. Hemmets betydelse är som störst i unga år. Motivationen ökar då föräldrar tillåter barn att påverka beslut, bekräftar deras känslor och tillhandahåller val för barnen.

Andersson (1999:24) påtalar att en större andel av ungdomar från högutbildade familjer älskar skolan medan en större andel av ungdomar från lågutbildade familjer ogillar skolan. Det avgörande i detta fall verkar vara hur bra kontakt eleverna har med sina föräldrar och hur mycket de talar om skolan hemma. Elever som gillar skolan har bättre kontakt med sina

föräldrar och talar mer med dem om skolan än elever som inte gillar skolan. Detta är således mer betydelsefullt än den socioekonomiska bakgrunden.

Lilja (2004:176f) har intervjuat lärare om deras syn på elevers drivkraft för lärande. Dessa lärare anger att elevernas bakgrund är viktig. Dock anser de inte att föräldrarnas kompetens och utbildningsgrad är avgörande för elevernas resultat, utan att det mer är en fråga om föräldrarnas engagemang i sina barn. Om föräldrarna är intresserade av skolan går det generellt bättre för eleven. Traditionen i hemmet är viktig. Om studier är naturligt i familjen skolas barnen in i detta synsätt. Lärarna poängterar dock att föräldrars engagemang ibland riskerar att bli för stort, vilket medför press på eleverna.

Sammanfattningsvis kan sägas att hemmet har stor betydelse för elevens inställning till skolan. Den socioekonomiska bakgrunden har betydelse indirekt genom att elever med hög social bakgrund ofta har föräldrar som själva studerat mycket och som tycker skolan är viktig. Dessa föräldrar förmedlar en positiv syn på skolarbetet till sina barn och visar stort engagemang för skolan. Det viktigaste är dock just detta engagemang. Även barn till föräldrar med låg utbildning kan få med sig en positiv inställning till skolan om deras föräldrar visar ett engagemang för skolan och lyckas förmedla vikten av studier till sina barn. Föräldrars engagemang bidrar således positivt till elevers motivation i skolan.

3.3.2. Jämnårigas inverkan på elevers motivation

De flesta elever är del av något slags socialt nätverk av jämnåriga på skolan (Pintrich & Schunk 2002:378-401). Dessa nätverk är grupper av elever som umgås med varandra men som också utövar inflytande på varandra. Ofta finns det outtalade normer och värderingar för hur man skall bete sig för att passa in i gruppen. Normerna i en grupp uppstår genom ömsesidiga förväntningar, som gruppmedlemmarna har på varandra. Normer är ”överordnade eller generaliserade scheman som styr och strukturerar våra handlingar” (Imsen 2006:577).

På så sätt åstadkommer dessa normer indirekt ett slags gruppsyck. Gruppsycket tenderar att öka med åren och är oftast som störst i slutet av högstadiet, vilket ofta sammanfaller med tidpunkten när föräldrarnas inblandning i barnens aktiviteter minskar och på så sätt gör eleverna mer sårbara för gruppsyck. Elever identifierar sig med dessa nätverk och har en tendens att anpassa sig efter de värderingar som medlemmarna ger uttryck för. Gruppsycket är dock inte bara en yttre påverkan i form av att alla gruppmedlemmar talar på ett liknande sätt, betar och klär sig i samma stil. Det handlar lika mycket om en inre önskan att vara lik de andra och få känna tillhörighet till gruppen (Hwang & Nilsson 2003:244f).

Grupptillhörigheten är alltså en viktig källa till närhet och gemenskap, vilket ju möter ett grundläggande växtbehov hos individen. Den anpassningssträvan som finns inom varje grupp inkluderar även den akademiska motivationen. Elever som identifierar sig med akademiskt inriktade nätverk presterar generellt bättre än elever som identifierar sig med grupper där det inte anses rätt att anstränga sig särskilt mycket i skolan. I den senare gruppen vill eleverna inte bli betraktade som plugghästar och det finns risk för att elever som tillhör sådana grupperingar hoppar av studierna i förtid.

3.3.3. Hur påverkar lärare elevers motivation?

Även lärare har betydelse för hur elever blir motiverade. Lärarens förhållningssätt gentemot eleven påverkar elevens inställning till lärande och det finns ett antal principer som lärare kan använda sig av för att främja elevernas motivation (Ford 1992 i Giota 2002:283). Lärare bör till exempel ta hänsyn till elevernas egna erfarenheter och rationaliteter kring det som händer i klassrummet och försöka finna en balans mellan elevernas egna motiv för att lära och de

generella lärandemål som finns uppsatta för eleverna. Om inte denna balans finns kommer elevens motivation med stor sannolikhet att missgynnas (Giota 2002:284).

Det krävs också att läraren reflekterar över sitt personliga bidrag till de krav och förväntningar som eleven dagligen möter i skolan. Om det krävs att eleven skall anpassa sin inre värld och verklighet till de vuxnas krav och förväntningar leder detta till att eleven går in för att lära för andra och blir yttre motiverad och därmed tappar sin egen inre motivation. Vidare anses det viktigt för lärare att reflektera över och ta hänsyn till elevernas totala livssituation för att nå deras inre värld och verklighet (Giota 2002:285). Det är således viktigt att lärare bemödar sig om att se världen och skolan från elevernas perspektiv och inte sitt eget.

Eleven skall med andra ord sättas i ett större sammanhang och tidsperspektiv och hänsyn tas till hela individen med den personliga historik denne bär med sig. Vidare är kunskap om elevernas inre värld av avgörande betydelse för att lärare skall kunna möta eleverna utifrån deras förutsättningar (Giota 2002:287). Den viktigaste principen av alla är dock, enligt Ford, att människor alltid skall behandlas med respekt och som unika individer med olika färdigheter, kompetenser och mål.

Giota framhåller också vikten av att de uppgifter och aktiviteter som äger rum i skolan är personligt relevanta för eleverna och att innehållet i dessa är meningsfullt för deras lärande och utveckling (Giota 2002:297). Genom att skapa meningsfulla uppgifter för eleverna samt anpassa uppgifternas svårighetsgrad så att uppgifterna blir lagom svåra kan lärare stimulera elevens strävan mot lärandemål och därmed deras inre motivation. Också elevens möjlighet att göra egna val lyfts fram som en viktig motivationshöjande faktor (Giota 2002:299). Detta kan uppnås om läraren involverar eleverna i olika beslut som berör klassen.

Även Sjöberg poängterar betydelsen av att få möjlighet att påverka och göra egna val (Sjöberg 1997:26). Han menar att inre motivation uppkommer framförallt när vi upplever autonomi. Intresset, som Sjöberg ser som en mycket viktig motivationsfaktor, är starkt beroende av möjligheten till autonomi (Sjöberg 1997:43). Om vi styrs utifrån tenderar vi att tappa intresset och därmed den inre motivationen.

Liksom Ford och Giota ovan menar Jenner (2004:25) att det är viktigt att man går utanför sitt eget perspektiv och försöker se världen med elevens ögon. Han anser att pedagogen måste ha en uppriktig önskan att förstå eleven utan att låtsas förstå mer än vad man kan. Det är inte rimligt att ha full kunskap om alla kulturer som man kan komma i kontakt med i det pedagogiska yrket, men det bör finnas en inlevelse och vilja till förståelse hos läraren. Jenner poängterar också betydelsen av kontextualisering, vilket handlar om att se individen i sitt sammanhang (sin kontext). Om läraren ser eleven i dess kontext ökar förståelsen för eleven. Vidare nämner Jenner att relationen mellan elev och lärare är ojämlig på så sätt att läraren har ett övertag över eleven (Jenner 2004:29-32). Det gäller här för läraren att inte utnyttja detta övertag på ett oetiskt sätt. Läraren måste se upp så att eleverna aldrig kränks, till exempel genom att ironisera över elevernas svar, utan att det pedagogiska mötet istället kännetecknas av respekt, hopp, tilltro och tillit.

Ytterligare en faktor som påverkar elevernas motivation är lärares förväntningar på eleverna (Jenner 2004:65-86). Undersökningar har visat att det finns en så kallad "Pygmalioneffekt", vilken innebär att lärares positiva förväntningar på elever resulterar i förbättrade prestationer hos eleverna. Studier har visat att lärare skapar sig förväntningar på eleverna utifrån ett antal faktorer såsom den egna personligheten, vad de vet om elevens bakgrund, elevens tidigare prestationer, uppförande med mera. I enlighet med dessa förväntningar betar sig läraren sedan

på olika sätt gentemot eleverna. Det sätt på vilket läraren bemöter eleven indikerar hur eleven förväntas bete sig i klassrummet och kommer att påverka elevens självuppfattning, motivation och samspel med läraren. I slutändan kan detta leda till studieresultat som reflekterar lärarens hållning gentemot eleven.

Lärförväntningar kan alltså fungera som självuppfyllande profetior. Det är således viktigt att läraren är medveten om förväntningars effekter och att läraren själv känner sig motiverad då elevernas motivation ofta är en avspiegling av lärarens motivation. Att som lärare skapa positiva förväntningar är en motivationshöjande faktor:

”Med pedagogens positiva förväntningar blir det inte alltid goda resultat (det är mycket annat som också spelar in), men utan pedagogens positiva förväntningar blir det nästan aldrig goda resultat.” (Jenner 2004:85)

Pintrich & Schunk (2002:367f) påpekar också att hur läraren väljer att utforma gruppen av elever spelar roll för elevernas motivation. Om läraren delar upp klassen i mindre grupper kan detta medföra ökat lärande och om eleverna nivågrupperas i till exempel matematik kan detta ge eleverna mer stimulans då det är lättare för eleverna att få rätt svårighetsgrad på de uppgifter som skall lösas.

Lilja (2004:180-185) beskriver vidare att det klimat läraren skapar i klassrummet är av betydelse för elevernas välbefinnande och därmed deras motivation. Läraren bör skapa ett så öppet klassrumsklimat som möjligt så att elever vågar säga fel, men ändå blir sporrade. Hon poängterar att det är viktigt att koppla innehållet till eleverna och hitta vinklingar som intresserar eleverna. Det är också betydelsefullt att variera arbetssätt och material samt sätta upp tydliga mål för eleverna.

Det sätt på vilket eleverna utvärderas, bedöms och belönas påverkar också i hög grad elevernas sätt att se på sina skolprestationer och i förlängningen deras motivation (Lilja 2004:174f). Belöningar, bedömningar och konkurrens medför ofta att elevernas inre motivation minskar då elevernas intresse styrs mot prestationsmål. Dock kan bedömningar som innehåller information om elevens svagheter och styrkor påverka eleven positivt. Även konkurrens kan vara bra på kort sikt, men styr på längre sikt elevens uppmärksamhet för mycket bort från lärandemål mot enbart prestationsmål.

Något som kan ge upphov till konkurrens är om läraren offentliggör elevens resultat på prov (Giota 2002:297f). Eleverna börjar då jämföra sig med varandra och värdera sin kunskap i relation till klasskamraterna. För att inte tappa sitt självvärde kan de antingen skapa ett undvikande beteende och dra sig undan från situationer där de riskerar att framstå som inkompetenta eller så går de in för att konkurrera, alltså tävla med varandra. Lärares bedömningar bör således ej ske genom jämförelser eleverna emellan (Pintrich&Schunk 2002:366f). Istället bör läraren ge individuella bedömningar utifrån elevernas egna framsteg.

Belöningar kan dock vara bra ibland för att få eleverna att arbeta bättre. Även beröm där det är relevant och inte uppfattas som kontrollerande främjar den inre motivationen. Kritik kan vara till hjälp för eleven i de fall där den informerar eleven om misstag och hur dessa skall rättas till (Pintrich & Schunk 2002:326f och Deci & Ryan 2001:2ff). För mycket kritik minskar den inre motivationen.

Den hjälp eleven får kan både öka och minska elevens motivation. Om hjälpen uppfattas som att den bidrar till nya framsteg ökar motivationen, men om hjälpen däremot uppfattas som

tecken på elevens bristande förmåga och kompetens minskar motivationen. Vidare är den återkoppling som läraren ger eleverna av avgörande betydelse för en elevs fortsatta framsteg mot ett uppsatt mål (Giota 2002:298f). Sådan återkoppling som ger information om elevens framsteg eller hur mycket fortsatt ansträngning som erfordras, hur misstag skall korrigeras och hur eleven skall gå vidare för att nå det uppsatta målet är positiv. Även återkoppling som påverkar individens föreställningar om den egna kompetensen på ett positivt sätt främjar elevens motivation. Det är med andra ord viktigt att läraren ger eleven återkoppling i form av information om hur eleven skall arbeta vidare för att utvecklas och nå det uppsatta målet.

Sammanfattningsvis finns det mycket en lärare kan göra för att främja elevernas inre motivation. En lärare bör till exempel se eleven i ett större sammanhang än bara skolan och skapa aktiviteter och uppgifter som eleverna upplever som meningsfulla, varierade och verklighetsanknutna. Det är också viktigt att läraren bemöter eleverna respektfullt och ger eleverna möjlighet att vara med och påverka i skolan. Slutligen bör läraren försöka åstadkomma ett bra arbetsklimat i klassrummet samt skapa positiva förväntningar och ge positiv återkoppling.

3.4. Eleven och prestationssituationer

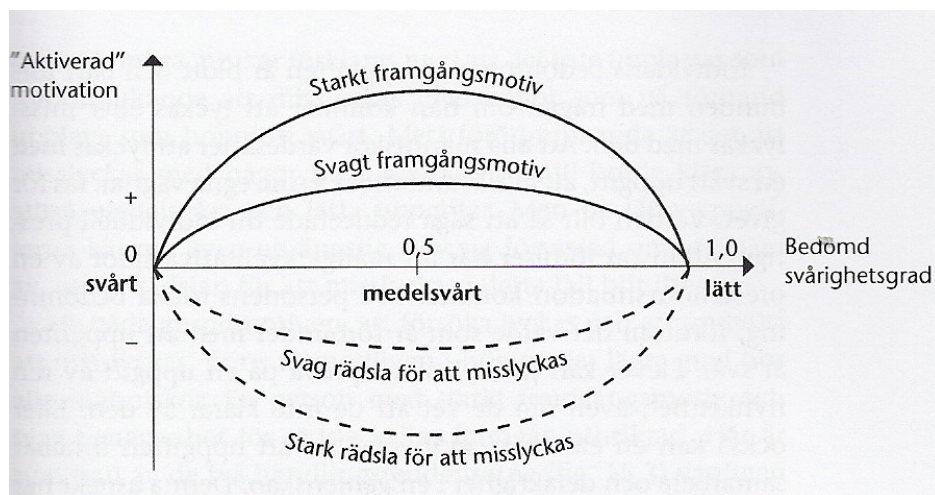
Vardagen för den grupp elever som vi väljer att undersöka, elever som går i årskurs 9, präglas av många situationer där de ska prestera något. Det kan gälla prov och läxförhör, men även hemläxor eller uppgifter under lektionerna. Som nämnts ovan brukar man skilja mellan prestations- och lärandemål, och analogt till detta mellan en prestations- och en inlärningsmotivation. Det är dock ofta så att dessa två typer överlappar varandra, och att elevers skolarbete således motiveras av en kombination av lärande- och prestationsmål. Lärandemål bestäms av självuppsatta kriterier enligt egna premisser, som t.ex. att utveckla nya färdigheter och att förbättra sina kompetenser. För prestationsmålen gäller å andra sidan kriterier som lärares eller föräldrars krav och förväntningar (Giota 2002:291). I fortsättningen ska det handla om ett sammansatt motivkomplex som aktiveras i en prestationssituation, som för enkelhetens skull betecknas med begreppet prestationsmotivation. Det ska dock påpekas här att såväl lärande- som prestationsmål kan stå bakom den typen av motivation. Prestationsmotivation definieras enligt följande:

”Prestationsmotivation är en beteckning på behovet att utföra något som enligt en eller annan måttstock på kvalitet är bra. En person som är starkt motiverad att prestera vill lyckas med utmaningar inte bara för egen vinning eller status utan helt enkelt för att göra bra ifrån sig.” (Johnson 1970:101, enligt Imsen 2006:479)

Motivation i prestationssituationer är inte bara betingat av yttre faktorer, utan av både yttre och inre: ”En person med hög prestationsmotivation försöker göra sitt bästa oavsett belöning.” (Imsen 2006:479). Prestationsmotivationen aktiveras i situationer då det gäller att visa upp sina kunskaper, och här ser man även vilken betydelse den sociala komponenten av motivationen har. Det handlar om att visa för sig själv och andra att man kan. I en prestationssituation gäller det både att bemästra stoffet/innehållet (”mastery of content”, Wentzel & Wigfield 2009:79), och att demonstrera för andra att man är kompetent (så kallade ”performance goals”, Wentzel & Wigfield 2009:79). Den här tudelningen uttrycks även i det

socio-kognitiva motivationsbegreppet: Att bemästra kognitiva utmaningar samtidigt som man förhåller sig till sin sociala kontext.

Atkinson är upphovsman till den i forskningen allmänt accepterade modellen för prestationsmotivation. I en prestationssituation upplever individen två konkurrerande handlingsimpulser, som på svenska kallas "lusten att ge sig i kast med uppgiften" och "rädslan att misslyckas" (Imsen 2006:481). Den förstnämnda impulsen kallas prestationsmotivet eller också framgångsmotivet, "motive to achieve success". Den aktiveras när individen bedömer sannolikheten att lyckas och/eller värdet av att lyckas som högt. Med störst sannolikhet utlöses detta motiv av situationer som uppfattas som "lagom svåra" (Imsen 2006:482f.). Som det framgår ur grafiken så betecknar man motivationens aktiveringsgrad med termer av framgångsmotiv vs. undvikandemotiv, alltså rädslan att misslyckas:



Motivationens aktiveringsgrad (Imsen 2006:483)

Hur man bedömer sannolikheten för att lyckas beror dels på hur man uppfattar svårighets- och utmaningsgraden på uppgiften, men även på uppfattningen av den egna kompetensen. Den i sin tur bygger huvudsakligen på tidigare erfarenheter av liknande situationer, som mynnar ut i attributioner individen gör på sig själv. Mer om de olika typerna av attribution följer nedan.

Individen triggas enligt teorin om prestationsmotivation till handling om målets värde är tillräckligt stort. Vilket värde målet har beror delvis på om uppnåendet eller misslyckandet är mest sannolikt. Beroende på vad som väger tyngst och med hänsyn till ens egen motivpreferens (att försöka att lyckas eller att undvika att misslyckas) bestämmer man sig för att utföra handlingen eller inte (Jenner 2004:40).

Värdet av att lyckas kan ligga på ett autonomt plan. Man vill lära sig något på en viss lektion av egna bevekelsegrunder, vilka grundar sig på en inre källa. Eller så väljer man att lära sig något resp. prestera något på grund av ett värde som ligger på ett socialt plan, där andras erkännande och en eventuell yttre belönig lockar (Imsen 2006:486). Båda sidorna är till viss del beroende av varandra, genom att t.ex. yttre belöningar tenderar att dämpa den inre, alltså autonoma motivationen (Deci & Ryan 2001:13f). Ett annat exempel för en yttre stimuli av framgångsmotivet kan vara behovet av känslomässig anknytning (Imsen 2006:497).

Styrs en person av en rädsla att misslyckas föreligger det så kallade undvikandemotivet. Elevers beteende i en prestationssituation är då förbundet med ångest, och man använder sig oftast av olika strategier för att slippa nederlag. Det kan vara genom t.ex. att fuska eller att

hålla sig undan från arbetet. En annan undvikandestrategi skulle kunna vara att maximera chansen att lyckas genom att välja för lätta uppgifter eller genom att förbereda sig överdrivet mycket inför ett prov (Imsen 2006:490-493).

Möjligheten att lyckas bedöms som sagt utifrån tidigare erfarenheter, som sammansatt blir till bilden av den egna kompetensen. Varje människa har med andra ord en viss förväntning angående styrkan av ens förmåga, ett koncept som man med Bandura kallar för "self-efficacy", på svenska "tilltro till den egna förmågan" (Imsen 2006:567). Baserat på tidigare erfarenheter, ställföreträdande erfarenheter, alltså att ha sett andra utföra samma uppgift man själv planerar att genomföra, eller också baserat på emotionella förhållanden som är förknippade med resultatet, skapar individen sig två slags förväntningar. Dessa kallas förväntan om att klara uppgiften, efficacy expectation, och förväntan beträffande resultatet, outcome expectation (Imsen 2006:567-568).

Dessa tankar styr i förväg om man tar sig an en uppgift resp. hur mycket kraft man lägger ner på den, samt hur stor ens förväntning om att lyckas med den är. Teorin om self-efficacy säger att människor tenderar att välja uppgifter som de är kapabla att lösa och att undvika sådana som anses för svåra. Långsiktigt har den här tilltron till den egna förmågan tendensen att bekräfta sig själv hela tiden, eftersom den styr vilka erfarenheter individen gör:

"People tend to avoid tasks and situations they believe exceed their capabilities, but they undertake and perform assuredly activities they judge themselves capable of handling."⁴ (Bandura 1986:393)

Människor med hög tilltro till sin förmåga anstränger sig mera och är uthålligare än andra, vilket medför att de också lyckas i större utsträckning med sina förehavanden. Å andra sidan tenderar de som bedömer sig själva som mindre kompetenta att fokusera på sina tillkortakommanden och att överskatta möjliga hinder. En person med en bra tilltagen tilltro till den egna förmågan har däremot fokus på den situation det gäller att bemästra, och sporrar av hinder till större ansträngningar (Bandura 1986:394).

Hur förklarar en individ sina framgångar och misslyckanden efter utförd handling? Enligt Weiner klassificerar man orsakerna i fyra olika typer. Man skiljer här mellan inre orsaker, som ligger inom individen, och yttre orsaker som inte är avhängiga av individen. Dessa faktorer finns i en lägesdimension, vilket betyder att de kan variera och, ännu viktigare, är möjliga att påverka, eller i en stabilitetsdimension. Då handlar det om förhållanden som är oföränderliga och anses som givna (Jenner 2004:59). De två inre faktorerna är förmågan eller kapaciteten, som enligt Weiner både är intern och stabil, och ansträngningen, alltså flit och vilja, vilken Weiner ser som en intern, dock instabil faktor. Extern och stabil är faktorn uppgiftens svårighet, medan faktorn tur/otur sammanfattar alla situationsfacetter som är externa och instabila, då de varierar från situation till situation (Jenner 2004:55 och Imsen 2006:553ff).

Den egna förmågan är i den här teorin en inre och stabil faktor, som ligger bortom individens kontroll, eftersom den inte går att förändra. Ansträngningen och möda man lägger på genomförandet av en uppgift är däremot en högst kontrollerbar inre faktor. Hur resultatet av

⁴ Människor tenderar att undvika uppgifter och situationer som de tror överstiger deras förmågor, men genomför aktiviteter med självsäkerhet som de bedömer att de är kapabla att klara av. (Översättning av författarna till den här uppsatsen)

ett arbete förklaras, eller med andra ord, på vilken orsaksfaktor resultatet attribueras, har därför en effekt på motivationen. Ju större tilltron till den egna förmågan är och ju mera man attribuerar framgång på kontrollerbara faktorer inom en själv, desto större blir också prestationsmotivationen man känner. Människor med hög prestationsmotivation attribuerar ofta ett arbetes resultat på inre faktorer som flit (Imsen 2006:560).

Å andra sidan frigör en attribution på externa orsaker individen från ansvaret för misslyckandet. Framgång som förklaras med yttre orsaker som tur har en liknande verkan: Den passiviserar individen, som då inte kan påverka sin situation. Mest skadligt för självbilden är att uppleva den egna bristande förmågan som en stabil, inre förklaring för misslyckandet. Detta leder på sikt till ”inlärld hjälplöshet” (Imsen 2006:564).

Som avslutning och för bättre orientering följer här en översikt över de olika sätten att attribuera orsaker för framgång och misslyckande som sammanställdes i anslutning till Imsen (2006:556):

	Inre		Yttre	
	Stabil	Instabil	Stabil	Instabil
Okontrollerbar	Förmåga	Trötthet	Uppgiftens svårighetsgrad	Tur/otur
Kontrollerbar	Flit	Tillfälliga krafttag	Lärares undervisning	Hjälp från andra

Konsekvensen av kombinationen attributionsteori och tilltron till den egna förmågan är ett slags kretslopp av förväntningar som leder till handling. Handlingen i sin tur tolkas av individen efter utförandet. Slutligen skapas det nya förväntningar baserade på de upplevda erfarenheterna (Imsen 2006:561). Det är här en lärare kan påverka elevens tolkningsmönster med sina förväntningar på elevens prestationer och en konstruktiv återkoppling till prestationerna.

En individ som har hög prestationsmotivation investerar som sagt mycket energi och ansträngning i sina uppgifter. Störst motivation inför uppgifter känner människor som uppfattar sig som initiativrika och aktiva; man ser sig själv som upphov till det som sker. I fackterminologin kallar man detta med De Charms ord för ”origin”, initiativtagare. Känner man sig däremot styrd av yttre krafter har det negativa effekter på ens drivkraft. Individer som känner sig passificerade eller hjälplösa kallar De Charms ”pawn”, vilket betyder spelbricka (Jenner 2004:62 och Imsen 2006:570f). En ”pawn” kan aldrig uppnå lika hög prestationsmotivation som en ”origin”, och det är med andra ord en av lärarens uppgifter att stimulera elevernas initiativkraft i syfte att öka skolmotivationen.

4. Design, metod och tillvägagångssätt

Detta kapitel inleds med en redogörelse för den metod vi valt att använda för att utföra en studie av de teoretiska begreppen i föregående kapitel. Efter det följer ett avsnitt om hur de elever som är med i vår undersökning valdes ut och på vilka grunder. De etiska överväganden som vi gjorde under arbetets gång redovisas därefter. I avsnittet som följer på detta berättar vi om hur vi gick till väga när vi kontaktade eleverna och hur vi genomförde intervjuerna. Om bearbetningen av materialet och analysen av det kan läsas i avsnittet därpå. Eventuella felkällor och begränsningar hos studien diskuteras sedan under rubrikerna reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

4.1. Metodval

För vår undersökning övervägde vi två alternativ: att göra en kvantitativ frågeundersökning i form av enkäter eller att göra en kvalitativ frågeundersökning i form av kvalitativa intervjuer. Vi fastnade för det senare alternativet. Anledningen till detta är att vi inte i första hand är intresserade av hur stor andel av landets högstadieelever som resonerar kring motivation på ena eller andra sättet. Vi har inga ambitioner att uttala oss generellt om högstadieelevers motivation, till exempel hur många elever som anser sig motiverade. Kvantitativa frågeundersökningar resulterar ofta i information om hur vanligt förekommande vissa fenomen är och det kan vara svårt att gå på djupet i en enkätundersökning (Esaiasson m.fl. 2009:259f). Dessutom finns det redan i litteraturen en hel del undersökningar av detta slag, till exempel den stora PISA-studien från 2000, *Att lära för livet, Elevers inställningar till lärande – resultat från PISA 2000* (Skolverket 2004).

Vårt mål har snarare varit att gå på djupet och försöka förstå hur elever tänker och känner, hur de resonerar eller reagerar, vilka erfarenheter de har som påverkar deras beteenden och hur deras föreställningsvärld ser ut. Mot bakgrund av detta är det bättre att utföra kvalitativa intervjuer (Esaiasson m.fl. 2009:259 och Trost 2005:9-23). Kvalitativa intervjuer har fördelen av att man kan gå djupare in i problematiken genom att ställa följdfrågor och uppföljningsfrågor. De är därmed strukturerade på ett annat sätt än kvantitativa frågeundersökningar där alla svarar på exakt samma frågor (Esaiasson m.fl. 2009:258f). Enligt Trost (2005:50f) bör man inte ha i förväg formulerade frågor utan hellre en lista över frågeområden och den intervjuade bör styra ordningsföljden i samtalet och på så sätt själv kunna välja delasppekter av ämnet.

Det förfaringssättet vi valde startade med att vi först av allt läste noga in oss på litteratur kring motivation. Enligt Kvale & Brinkmann (2009:122f) är det av yttersta vikt att man är ordentligt insatt i ämnet för att kunna ställa rätt frågor vid intervjun och få ut den information man behöver för den kommande analysen. Efter inläsningen plockade vi ut ett antal nyckelbegrepp som vi ville undersöka närmare. Dessa teoretiska begrepp operationaliserade vi sedan, vilket gav upphov till ett antal intervjufrågeställningar (se bilaga). Vi hade således ett stort antal frågeställningar med oss in i intervjuerna, men lät eleverna och deras olika svar styra hur vi ställde frågorna och i vilken ordningsföljd de ställdes. Beroende på elevernas svar ställdes också en hel del följdfrågor. Nackdelen med detta förfarande är att intervjuerna till viss del blir olika varandra. Vi var dock hela tiden medvetna om vilka grundfrågor (teoretiska

begrepp) vi ville undersöka och avslutade inte intervjuerna förrän vi ansåg att vi fått den informationen vi behövde för att kunna göra en bra analys.

4.2. Urval

Vid kvalitativa undersökningar fokuserar man på personernas skilda uppfattningar och de tankemönster som dessa personer ger uttryck för (Esaiasson m.fl. 2009:260). Därför brukar man inte, som vid kvantitativa undersökningar, välja ut ett stort antal personer slumpmässigt. Istället valde vi att göra ett strategiskt urval. Strategiska urval innebär att man väljer ut personer med olika individegenskaper, men där personerna tillsammans innefattar alla de olika tankekategorier och uppfattningar som kan tänkas finnas med avseende på det fenomen man valt att studera (Esaiasson m.fl. 2009:260). Det innebär i vårt fall att vi valde ut personer som förväntades representera olika uppfattningar om skolan och vara olika i avseende på motivation.

Vi fick kontakt med en lärare på en högstadieskola i ett förortsområde till Göteborg. I samtalet med läraren bad vi honom att välja ut 6-8 elever från årskurs 9. Anledningen till att vi ville intervjua niondeklassare var att dessa har gått igenom större delen av högstadiet och hunnit bilda sig välgrundade uppfattningar om olika fenomen inom skolan. Dessutom behövde vi då inte begära tillstånd från målsman för att intervjua dem eftersom samtliga personer vi intervjuade hade fyllt 15 år. För säkerhets skull frågade vi eleverna om deras ålder före intervjun.

Vid urvalet av elever bad vi läraren tänka på att välja elever som han ansåg vara olika i motivation samt att få en någorlunda jämn balans mellan könen. Läraren lyckades få sju personer att ställa upp och vi fick namn och telefonnummer till dessa. Dessa personer tog vi kontakt med veckan före de planerade intervjuerna. Återigen presenterade vi vad intervjuerna skulle handla om och upplyste om att det skulle ta ungefär en halvtimme att genomföra intervjun. Vi påpekade dock att deltagandet var frivilligt och två personer avböjde då ganska omgående att vara med. På eget bevåg fick vi då försöka finna två ersättningspersoner. Med viss möda lyckades vi med det, men visste då inte på förhand något om dessa två elever. Dock visade det sig i efterhand att vi erhållit en god blandning av elever, det vill säga elever som representerar många skilda uppfattningar om skolan. Intervjuerna genomfördes sedan med fyra tjejer och tre killar från tre olika niondeklasser på nämnda skola.

Vilka är då dessa elever? Vår respondentgrupp består av elever som tillhör olika ”gäng”, alltså kamratgrupper. Skolan de går på är en högstadieskola (årskurs 7-9) med ca 350 elever. Den ligger i en relativt homogen förort till Göteborg, med få hyreslägenheter och mest villor och radhus. Invandrartätheten är låg. Våra respondenter har blandade bakgrunder, dock har de gemensamt att alla utom en bor ihop med båda sina föräldrar. Lisa bor endast med sin mamma. För en djupare förståelse av vår intervjuanalys ska vi börja med att kort presentera respondenterna.

Nils och Lisa går i samma klass och umgås både i skolan och på fritiden. De är med i skolans ”tuffa gäng”. Deras fritid går till stor del åt till att vara tillsammans och ”hänga”, utan att de ägnar sig åt någon distinkt aktivitet. Lisa vill bli polis, gärna *”en sån där cool polis som har spännande uppdrag”*. Nils har för sin framtid tänkt sig något *”uniformsyrke, kustbevakare*

eller något sådant". Nils föräldrar är akademiker med ganska höga befattningar medan Lisas mamma håller på att utbilda sig.

Eva, Sara och Anna går i en parallellklass. Tillsammans utgör de en grupp av nära kompisar, som "hänger ihop (med) i princip hela tiden" (Anna). Deras fritid är fylld av olika aktiviteter. Eva berättar följande om sin fritid: "Jag spelar ju piano och går i scouterna och så sitter jag hemma och skriver på en bok. Jag vill bli författare på fritiden och så skall jag börja på skrivkurser." Hennes framtidsplaner är mycket bestämda: "Jag vill bli styrman." Också Anna har som plan att skriva en bok, men vill dock jobba med något annat som huvudsaklig sysselsättning, "kanske inom vården". Den tredje tjejen ur gruppen, Sara, säger om sina framtidsplaner: "Jag har inte några." Hon funderar dock på att läsa sjöfart som sin kompis. Evas föräldrar är arbetare, medan Sara och Anna kommer från typiska medelklasshem.

Även Johans och Peters föräldrar har medelklassyrken. Killarna går i den tredje klassen och har likartade fritidsintressen. Både tränar mycket. Peters dröm för framtiden är "att jag skall komma in på hockeygymnasium", och det är även hans stora fritidsintresse. Johan tränar samma sport. Hans intressen är dock lite bredare och han säger själv att "det är mycket som är intressant", både i skolan och annars på fritiden. Han planerar att bli egenföretagare i framtiden.

4.3. Etiska överväganden

I vårt arbete har vi utgått från *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* som Vetenskapsrådet givit ut (Vetenskapsrådet 2009). Fyra huvudprinciper i form av olika krav kan här urskiljas: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

I enlighet med informationskravet (Vetenskapsrådet 2009:7) informerades vi först läraren som hjälpte oss att välja ut elever och sedan de utvalda eleverna om oss själva och studiens syfte. Vi upplyste också deltagarna om hur materialet kommer att användas och vilka villkor som gäller. Dessutom betonade vi att deltagandet var frivilligt och att de när som helst kan avbryta sin medverkan samt avböja att svara på vissa frågor.

Enligt samtyckeskravet (Vetenskapsrådet 2009:9) såg vi till att inhämta samtycke från samtliga deltagare innan intervjuerna började.

Konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet 2009:12) ställer krav på hur materialet hanteras och uppgiftlämnarnas identiteter skyddas. Vi informerades härvidlag om att allt material hanteras med stor varsamhet och att inga enskilda personer kommer att kunna identifieras i slutrapporten. Med detta i åtanke har vi valt att inte uppge skolans namn och att ge deltagarna fingerade namn.

Nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2009:14) innebär till exempel att uppgifter om enskilda som insamlats för forskningsändamål inte får användas för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften. Vi informerades deltagarna om att de uppgifter de lämnade till oss endast kommer att användas av oss i syfte att sammanställa vårt examensarbete, som dock kommer att publiceras.

För övrigt har vi valt att inte ställa frågor av känslig natur eller frågor som kan upplevas som obehagliga. Slutligen berättade vi för deltagarna att vi var mycket tacksamma för att de tog sig tid att ställa upp och att de på så vis bidragit till forskningen!

4.4. Genomförande

I god tid före intervjuerna tog vi kontakt med byråsekreteraren på berörd skola. Hon ställde sig positiv till att vi utförde intervjuerna på skolan och lovade att ordna så att vi fick tillgång till ett ostört rum. Enligt Trost (2005:44) är det viktigt att den plats man väljer för intervjun känns trygg för de som skall intervjuas och att det inte finns några störningsmoment i miljön och inga åhörare som kan lyssna av samtalen och lägga sig i. Samtliga intervjuer genomfördes under en vecka och under denna tid fick vi disponera en nyckel till lektionssalarna i skolan och kunde då själva välja lämplig lokal som var ledig. För att göra det extra trevligt för intervjupersonerna dukade vi även upp med fika, vilket också kan ses som en kompensation för att de varit snälla och offrat en del av sin tid för vår studie.

Vår ambition var att först göra en pilotintervju för att se hur väl intervjufrågorna fungerade i praktiken. Då det visade sig vara svårt att få elever att ställa upp för intervju kunde vi inte avvara någon person för provintervju utan fick starta på riktigt med en gång. Vi valde då att istället genomföra första intervjun tillsammans för att säkerställa att vi fick med all relevant information och att sätta någon sorts standard för hur intervjuerna skulle gå till. Efter intervjun utvärderade vi om frågorna givit tillräcklig information och tyckte då att frågorna hade fungerat väl. Vi ändrade således inget i frågeområdena till kommande intervjuer. De följande fyra intervjuerna genomfördes på så sätt att vi tog två var för att sedan återgå till att intervju de sista två personerna gemensamt. Viktigt att understryka här är att vid de tre tillfällen där vi båda var närvarande vid intervjuerna fungerade en av oss som intervjuare och den andra som bisittare. Enligt Trost (2005:46, 98) är detta viktigt för att inte den intervjuade skall komma i underläge. Bisittaren kan dock komma med kommentarer och ställa följdfrågor, vilket också skedde.

Inför intervjuerna bokade vi tid med eleverna på deras lunchrast. Vi bad dem avsätta en halvtimme för intervjun, men i de flesta fall fanns tid till förlängning om så skulle behövas. Intervjuerna började med att vi presenterade oss och berättade ganska mycket om studien och dess syfte. I vissa fall kan det vara en nackdel att berätta för mycket och syftet då eleverna kan bli styrda att svara på ett visst sätt, men i detta fall ansåg vi inte att deras svar skulle förändras om de fick denna information. Istället upplevde vi att vi fick intresserade elever som var villiga att svara ärligt och utförligt på våra frågor. Vi poängterade att de inte behövde svara på alla frågor, men samtliga elever svarade beredvilligt på alla våra frågor.

Alla intervjuer startade med samma inledande fråga: Vad tycker du om att gå i skolan och varför? Det är en bred fråga som kan generera många olika svar. Beroende på vilka svar vi fick fortsatte vi med resterande frågor i den ordning det föll sig naturligt. Även de följdfrågor deltagarna fick var beroende av vilka svar vi fick på de frågor vi förberett och kunde således variera mellan deltagarna. Vad frågorna beträffar försökte vi ha så öppna frågor som möjligt och undvika samtyckesfrågor där deltagarna endast ger instämmande svar.

Under intervjuerna valde vi att använda bandspelare. Enligt Trost (2005:53f) finns det både för- och nackdelar med det. Fördelarna är att man inte behöver anteckna så mycket och att

man upprepade gånger kan lyssna på tonfall och ordval. Nackdelarna är att det tar tid att lyssna igenom inspelningarna och att många deltagare inte vill bli inspelade på band, utan blir besvärade och hämmade. Alla våra deltagare godkände dock vid förfrågan användning av bandspelare och ingen verkade, enligt vår uppfattning, tycka att närvaron av den var besvärande.

4.5. Bearbetning och analys

Efter att intervjuerna genomförts transkriberade vi dem. Vid transkriberingen återgav vi ordagrant vad som sagts vid intervjuerna. Därefter analyserades elevernas svar med avseende på de teoretiska begrepp som vi ville utforska, dvs. elevernas uppfattningar om skolan och om motivation, deras självuppfattning, deras samspel med omgivningen och deras syn på prestationssituationer. För varje elev gjordes då en omstrukturering av det insamlade materialet där det för varje teoretiskt begrepp gjordes en sammanfattning av elevens ståndpunkt. Vid speciellt utmärkande svar användes citat för att mer precist belysa elevens åsikt.

4.6. Reliabilitet och validitet

Begreppen reliabilitet och validitet handlar om säkerheten respektive giltigheten för de resultat man kommit fram till (Esaiasson m.fl. 2009:63-72). Om reliabiliteten är hög finns i stort sett inga slumpmässiga eller osystematiska fel. Vid hög validiteten har vi en god överensstämmelse mellan teoretiska definitioner och operationella begrepp samt saknar systematiska fel. Reliabiliteten skulle i vårt fall kunna påverkas negativt av missförstånd vid intervjuerna, hörfel vid transkriberingarna eller andra slump- eller slarvfel vid intervjuerna eller bearbetningen av dem. För att undvika detta har vi vid de fåtal tillfällen då det varit svårt att uppfatta vad som sades på bandinspelningen hellre valt att notera detta som "ohörbart" i transkriberingen än att försöka gissa oss fram. Eventuella tolkningsfel har minimerats genom att vi båda två noggrant läst igenom de transkriberade intervjuerna och gemensamt diskuterat tolkningen av materialet. En annan faktor som skulle kunna påverka reliabiliteten är elevernas dagsform och på vilket humör de är. Det kan inte uteslutas att vi delvis hade fått andra svar om vi gjort om samma intervju vid ett annat tillfälle. Faktorer som att de kanske just misslyckats på ett prov eller lyckats ovanligt bra på ett projektarbete kan naturligtvis spela in. Dock tror vi att detta endast påverkat svaret på en liten del av frågorna och att vi med det stora antalet frågor vi ställt lyckats få en rättvis helhetsbild av elevernas inställning.

Även det faktum att vi är två olika personer som har intervjuat kan påverka resultatet. Olika intervjuare väljer olika följdfrågor och kan på så sätt få fram olika information. Dock har vi båda två varit medvetna om vilken information vi velat få fram och trots olika frågor till eleverna lyckats få fram den information vi eftersökte. Så kallade intervjuareffekter måste dock alltid beaktas (Esaiasson m.fl. 2009:265f). Det sker alltid ett samspel mellan den som intervjuar och den som blir intervjuad. Trots att vi inte medvetet försökt påverka eleverna att svara i ena eller andra riktningen kan man aldrig utesluta att eleverna påverkats omedvetet av det sätt på vilket vi ställt frågorna, av uttal, mimik eller gester. Det kan också tänkas att eleverna försökt anpassa sina svar efter vad de tror att vi vill att de skall svara. För att undvika det sistnämnda har vi dock försökt att inte ställa ledande frågor. Då eleverna givit många vitt

skilda svar på liknande frågor är det vår uppfattning att eleverna svarat så sanningsenligt som möjligt.

Hur vet vi om vi har en god överensstämmelse mellan teoretiska begrepp och operationella indikatorer? Att få fullständig överensstämmelse är förstås svårt. För att säkerställa en god överensstämmelse har vi valt att ställa förhållandevis många frågor utifrån ett och samma teoretiska begrepp. De olika frågorna har ställts utifrån olika vinklar. Varje enskild fråga i sig utgör ingen fullständig operationalisering av det teoretiska begreppet, men tillsammans ger de sannolikt en bra operationalisering, åtminstone en mycket bättre sådan än om varje begrepp bara svarat mot en eller ett fåtal frågor.

Enligt Trost (2005:111-115) kan det vara egendomligt att tala om reliabilitet och validitet när det handlar om kvalitativa studier då dessa begrepp härrör från den kvantitativa metodologin där situationerna är mer standardiserade. Vid kvalitativa intervjuer innehåller intervjusituationerna alltid ett visst mått av slumpmässighet. Det viktigaste är dock att studien är trovärdigt genomförd. Man skall ha tagit hänsyn till etiska aspekter och inte försökt pracka på de personer man intervjuar sina egna åsikter eller påverka vilka svar som ges. Dessa intentioner har vi följt till punkt och pricka och anser därmed att vi genomfört en trovärdig studie.

4.7. Generaliserbarhet

Det första steget vid en diskussion om generaliserbarhet är att fastställa undersökningens population (Esaiasson m.fl. 2009:178-190). Med population menas den del av befolkningen som undersökningen vill uttala sig om. I vårt fall blir populationen högstadiel elever, och i synnerhet elever i årskurs 9, i hela Sverige. Kan vi generalisera våra resultat till Sveriges alla niondeklassare? Det är ofta mycket svårare att generalisera resultat från kvalitativa studier jämfört med kvantitativa studier där urvalet består av ett stort antal slumpmässigt utvalda personer eller fall. Ibland kan man dock generalisera även vid kvalitativa studier. Det går att säga något om en större population utifrån enbart ett fåtal undersökta personer eller fall om dessa liknar de övriga i relevanta avseenden. I vårt fall anser vi att de niondeklassare vi intervjuat sannolikt har tankar kring motivation och skolarbete som liknar de tankar övriga niondeklassare i landet har. På så sätt är våra resultat intressanta i ett vidare perspektiv än enbart för den skola vi studerat. Vi kan dock inte generalisera i termer av frekvenser. Om fyra elever utav sju i vår undersökning känner sig motiverade i skolan kan vi ingalunda säga att fyra av sju niondeklassare i landet känner sig motiverade. Det vi kan säga är att de tankemönster vi funnit förmodligen finns representerade hos elever i övriga landet. Vilka tankar som dominerar på olika skolor kan däremot vara beroende på faktorer såsom elevernas socioekonomiska bakgrund, etnicitet m.m.

Rent generellt (!) kan man säga att strategiska urval är en osäker grund för generaliseringar. För att stärka tilltron till resultaten måste undersökningen upprepas ett antal gånger (Esaiasson m.fl. 2009:191). Först när liknande resultat uppvisats från ett flertal oberoende studier kan vi vara någorlunda säkra på våra resultat. Vår studie får ses som en i en rad av tidigare och framtida studier med ambitionen att få en djupare förståelse kring motivation hos elever.

5. Resultat och analys

Efter forskningsanknytningen med definitioner i fackterminologi ska nu elever komma till tals. Vad är deras uppfattningar om skolan och deras prestationer i skolan, samt vad är deras motivation till detta? I samma ordning som i teoriavsnittet ska de olika faktorerna av det socio-kognitiva motivationsbegreppet avhandlas. Mycket viktigt för oss är att påvisa hur eleverna formulerar sina tankar, och vilken förståelse som ligger bakom detta. På så sätt hoppas vi kunna beskriva elevernas uppfattningar i en helhetsbild. Det gäller att ta hänsyn till ”elevernas egna erfarenheter och rationaliteter kring det som händer i skolan, i klassrummet eller i skolan utöver eller vid sidan av det som synes eller förväntas ske, liksom (med) olika elevgruppers sätt att tänka eller fungera i skolan och elevernas egen målsättning med att gå i skolan” (Giota 2002:288).

Först kommer vi alltså att belysa elevernas uppfattningar om skolan i allmänhet samt deras föreställningar om vad motivation är. Därefter ska vi betrakta elevernas självbild, både deras reflektioner över sig själva och deras spegling i andra genom interaktionen. Eleverna är dessutom förankrade i ett hem, i en kamratgrupp och befinner sig i en relation med sina lärare, och hur de uppfattar sin position och roll där ska det handla om i avsnitt 5.3. Slutligen ska elevernas syn på och beteende i prestationssituationer beskrivas.

5.1. Elevers uppfattningar om skolan och om motivation

Den teoretiska anknytningen inledde vi med att placera motivationsbegreppet i forskningstraditionen. Vi valde att ansluta oss till den socio-kognitiva motivationsforskningen och definierade motivation enligt detta, eftersom synsättet känns mest relevant i skolsammanhang. Som vi skrev ovan ses människan där som ”en aktiv och agerande organism i en aktiv och agerande (fysisk och social) omgivning” (Giota 2002:289). Omgivningen och individen interagerar med varandra och individen växer genom en dialektisk process.

Vad tycker då våra respondenter om att gå i skolan? I början av intervjun bad vi respondenterna att med egna ord berätta om skolan. Syftet med den här öppningsfrågan var att få en uppfattning om vilka faktorer eleverna betraktar som betydelsefulla i sin dagliga skolvistelse. Samtidigt fick vi reda på vilken betydelse respondenterna tillmäter sin skolgång i allmänhet. Här följer några exempel på olika svar:

Jag trivs rätt bra, bra lärare, bra undervisningsformer. (Anna)

Alla känner varandra, jag behöver inte undra ”vem är hon” eller så, och alla kompisar är där. Egentligen är det ju ganska tråkigt att gå till skolan, det händer alltid samma grejer och så, men det är ändå roligt att komma hit. Det gör egentligen att jag inte blev skoltrött, att det är lite som hemma i skolan, för annars är skolan jättetråkig. (Lisa)

Det är bra med skolan, man lär sig mycket. Bra förberedelse för resten av livet. Jag går i skolan för att lära mig mycket. (Johan)

Alla respondenter gav liknande omdömen, och tycker oftast att det är ”*ganska roligt*” (Eva) att gå i skolan. Alla gillar att gå i skolan i stort sett, vilket har mycket att göra med dess sociala sida:

Daniela: *Gillar du att gå i skolan?*

Sara: *Ja, lite grand.*

Daniela: *Varför?*

Sara: *Man har så många kompisar som man vill träffa.*

Det är av betydelse för alla respondenter att den sociala biten fungerar. Som vi skrev ovan så är fungerande relationer ett grundläggande mänskligt behov. Våra respondenter bekräftade teorin tydligt med sina svar. Motivationen att varje dag komma till skolan har enligt dem delvis sitt ursprung i möjligheten att träffa kompisarna: ”*I skolan har jag två jättebra kompisar, som jag hänger ihop med i princip hela tiden.*” (Anna).

Hur definierar respondenterna motivation? Vi ställde respondenterna frågan hur de tänker när de känner sig motiverade. Vi frågade alltså både efter en spontan association till själva ordet ”motivation”, men även efter den konkreta känslan av ”att vara motiverad” genom att vi bad dem beskriva hur de känner inför en lektion i sitt favoritämne. De uttryckte sig på följande sätt:

Man är glad och positiv när man kommer till lektionen. Man är så här laddad, och vill jobba jättemycket. (Lisa)

Det känns intressant och man tycker det är roligt att lära sig. Man vill ju att det är roligt, men samtidigt vill man hålla sig på sina betyg eller höja sig. Så de två saker motiverar en. (Anna)

Jag är koncentrerad på det jag skall göra. (Peter)

...man känner ju om det är något viktigt eller om det är något sånt här som inte alls känns viktigt. (Johan)

Motivation i skolan förknippar eleven Peter huvudsakligen med sitt favoritämne idrott. Han beskriver sig själv som ”*koncentrerad*” när han är motiverad, koncentrerad på uppgiften som står an. Nils har en liknande funktionell uppfattning. Han tycker inte att det finns något särskilt som motiverar i skolan:

Nej, det är väl att man skall jobba bra så att man kommer in på gymnasiet.
(Nils)

Det visar sig här att motivation innehåller två väsentliga element för eleverna: dels en känslomässig anknytning till stoffet och aktiviteten i skolan/på lektionen, med andra ord att det är ”*roligt*” och att det ”*känns viktigt*”, och dels något slags krav. Exempel på typ av krav är en viss betygsnivå det gäller att hålla, att uppfylla vissa kriterier för att kvalificera sig till en högre utbildning, eller att helt enkelt vara en duktig elev genom att ”*göra det man skall*” (Peter).

Det sistnämnda målet kan beskrivas som att det är av socialt slag, då eleven tydligen inte vill sticka ut negativt. Han försöker snarare att vara som man skall vara, och genom detta känna social tillhörighet. Mer om detta följer nedan i avsnittet 5.3. om omgivningens roll i elevernas motivationsbild.

För att fördjupa förståelsen kring den emotionella anknytningen ställde vi frågan: Är det viktigt att gå i skolan? Så här svarade respondenterna:

Sara: *Det tycker jag.*

Maria: *Varför då?*

Sara: *Jag vet faktiskt inte.*

Nej, men alla gör ju det. Alltså det skulle ju vara konstigt om alla kompisar är i skolan och man själv är hemma. Man måste ju gå i skolan. (Lisa)

Ja, annars blir det väldigt svårt att få ett jobb sedan, och överhuvudtaget ha ett liv. (Anna)

Elevernas svar tyder på att det är en fråga de inte har begrundat mycket. Det verkar som om de väljer att ansluta sig till gängse föreställningar om skolan som något som alla måste gå till för att få förberedelse för det följande "livet". Återkommande i respondenternas svar är tanken på skolans förberedande karaktär. Det många förväntar sig få ut av sin skolgång sammanfattar Eva: *"Vad som kommer att hända i framtiden."*

Vi undrade därför: Är frågan om deras egen drivkraft ens ett tema för eleverna? Vi ställde en fråga som syftade på att kartlägga respondenternas metakognition kring motivation: Hur gör du för att motivera dig själv?

Det vet jag inte. (Peter).

Nej, det är föräldrarna som försöker motivera. (Sara)

Dessa svar verkar bekräfta hypotesen att det är konventionen som präglar elevernas uppfattning om motivationskonceptet. De har accepterat att det är viktigt att gå i skolan, och tar över dessa yttre krav. Detta understryks också av betydelsen som en yttre belöning i form av bra betyg får. Tycker du att det är viktigt med bra betyg? *"Ja, men det är svårt..."* (Sara)

Men vad tycker eleverna själva: Lärs det ut viktiga saker i skolan? Och vilken roll spelar det egna intresset för engagemanget i skolan?

Oftast. Ibland säger man så 'jaha, och vad har jag för nytta av det här, men okey...', så gör man ju det ändå. (Anna)

Det är mycket som är intressant. Jag tycker inte något ämne är direkt tråkigt, alla ämnen är intressanta. (Johan)

Det roligaste är nog svenska, att prata om författare. Respondenten lägger till att det inte är läraren som gör ämnet attraktivt, utan: För att ämnet är roligt. (Eva)

Tillfrågad om en allmän avslutande kommentar till skolan svarade respondent Johan med en mening som på ett bra sätt sammanfattar helhetsintrycket vi fick av elevernas motivationsbegrepp:

Ta vara på tiden, det är en viktig förberedelse. (Johan)

Våra respondenter har ingen utpräglad metakognition kring varför de investerar möda och ansträngning i skolan. De verkar snarare ha en bra tilltro till auktoriteter omkring sig, samt

förlitar sig på sin känsla att något verkar vara roligt och intressant. Motiverande för dem är betyg, målet att komma in på det önskade gymnasiet och en allmän förberedelse för framtiden. Den egna drivkraften bildas som sagt genom interaktion med omvärlden. Det blir därför intressant att se i vilken relation elevernas självbild och bilden de tror att omvärlden har av dem står.

5.2. Elevers självuppfattning

Självuppfattningen delas av teoretikerna in i två olika koncept, nämligen det kognitiva och medvetna självet, alltså en individs reflektioner om sig själv, och självet i interaktion, där man observerar andras reaktioner på sig själv och speglar sig i sina medmänniskor. I praktiken är det dock inte så lätt att skilja källorna till omdömen från varandra. Även en tanke som verkar som en egen reflektion kan ju antas vara delvis påverkad av hur kompisarna förhåller sig i frågan och hur ”snacket går” i kamratgruppen. Vi väljer att presentera respondenternas svar under två olika rubriker, analogt till hur koncepten presenterades i teoridelen under 3.2. Det återstår sedan att problematisera om det är möjligt att utgå från dessa skilda kategorier.

5.2.1. Elevers reflektioner

Människor, vuxna som ungdomar, är ”subjekt med egna erfarenheter och kunskaper samt förmåga att reflektera över sig själva, sina mål och sitt sätt att handla” (Giota 2002:289). Detta gäller även för elevernas beteende såväl i skolan som utanför skolan. Hur funderar respondenterna här kring sig själva, vilken bild har de av sig som elever?

Jag lyssnar och är inte så stökig, gör uppgifterna.(Peter)

Att jag är ordentlig. Att jag gör nästan alla mina läxor och så. (Sara)

Jag gör det jag ska göra, om jag inte är jättetrött. Jag försöker jobba ändå och lära mig det jag ska lära mig. (Anna)

Arbetar bra på lektionerna, försöker ju... (Eva)

Människan har ett behov av att ha en positiv bild av sig själv. Självbilden eller uppskattningen av sig själv grundas på känslor. Denna emotionella koppling försökte vi kartlägga med frågan: I vilken situation eller i vilket sammanhang känner du dig duktig?

När jag känner att jag förstår och när en lärare säger att jag är bra då känner jag mig bra. (Peter)

När jag tycker att det är roligt och då blir det att man jobbar bra på lektionerna och sätter sig in i det, men om man tycker att det är tråkigt då pluggar man inte lika mycket. (Nils)

När går det bra. När det flyter på, när man känner att man kan det, när man känner att det sitter och man behöver inte fundera så mycket. (Johan)

Det är när man känner: ”O, det gjorde jag bra”, när det har gått bra hela vägen, när inte en massa konstiga grejer kom emellan. Eller när man stöter

på en massa problem och lyckas lösa dem, då känner man sig rätt så bra.
(Anna)

Om sina förväntningar på egna prestationer säger en elev:

[Förväntningar] mest från mig själv, jag vill ju ha bra betyg. Man blir ju stressad inför ett prov ibland för att man vill ha MVG, och kanske inte får det, och då försöker man. (Johan)

Även här blir det än en gång tydligt att faktorn ”att uppfylla ett krav”, alltså göra det man ska, är ett viktigt orienteringsmärke för eleverna. Ska de definiera sig som individer i skolan, så är idealbilden de eftersträvar att vara så normal och ordentlig som möjligt. Tittar man på den emotionella aspekten så finns det paralleller, men även en liten avvikelser.

Av elever som respekterar regler och normer och försöker att följa dem skulle man kanske förvänta sig att ett erkännande utifrån, antingen av läraren eller av föräldrarna, är det som skapar mest positiva känslor. Det var dock bara en av eleverna som svarade så. Peter bekräftade hypotesen genom att säga att det är en lärares positiva feedback som ger honom känslan av att vara duktig. Men det är bara en del av hans svar. Han säger även, som resten av respondenterna gjorde, att det handlar om en alldeles individuell upplevelse av att ha förstått någonting. Det blir väldigt tydligt att eleverna kopplar sin känsla av att vara duktig till en egen reflektion kring hur mycket av stoffet de behärskar. Det verkar alltså finnas en självständig, reflekterad självuppfattning hos respondenterna.

5.2.2. Genom interaktion

I umgänget med varandra påverkas människor ömsesidigt. Man speglar sig i andra, ser sig själv i ett sammanhang och tolkar inom detta andras reaktioner på det man själv gör och säger. Viktigast för varje individ är vilken uppfattning en relevant medmänniska har av en själv. I ungdomsåren är kamratgruppen den viktigaste, alltså relevanta gruppen. Vi frågade därför våra respondenter vad de tror att deras kamrater tycker om dem som elev/i skolsammanhang?

Någon som tar skolan på allvar. (Sara)

En flicka som sitter ensam, lugn... Jag är så där så alla vet om det... (Eva)

Jag är ganska duktig i skolan, och jag vet inte vad det är, men vissa kanske är avundsjuka så då är jag väl en pluggis, fast jag är inte så mycket pluggis heller, för jag lär mig ganska lätt. Jag har lätt för mig. (Johan)

Inget. (Lisa)

Jag jobbar väl bra på skolan, men jag är ingen plugghäst. (Nils)

Även lärarnas uppfattning om eleverna kan uppfattas som relevant med tanke på makten en lärare har. Betyg visade ju sig vara av stor vikt för eleverna, och framtidsmålet ”att komma in på ett visst gymnasium” är avhängigt betygen. Så här säger respondenterna om vad de tror att deras lärare tycker om dem:

Blandat, jag kan vara jätteolika: jag vet att jag är helt hopplös ibland, men jag kan också jobba mycket ibland. Om jag är bra eller dålig i ett ämne förändrar inte vad lärarna tycker om mig. (Lisa)

Lärarna verkar tycka att jag jobbar bra ... Det finns ett ämne där min relation till läraren har påverkat min relation till ämnet, och nu går det lite så där. Vi har en lärare som inte är så jättemotiverande och då tappar man lusten att försöka. (Anna)

Nils betonar att han inte uppfattas som ”plugghäst”. Den här eleven är tydligen väldigt medveten om hur man kan uppfattas av andra, och är mån om sitt rykte bland kompisar. I följande avsnitt 5.3. ska vi fördjupa oss i relationen mellan eleverna och jämnåriga resp. föräldrar, och där kommer det visa sig att Nils även är medveten om kraven att prestera i skolan han har på sig hemifrån. Han befinner sig där i en knipa.

I Lisas svar kring vad hon tror att lärarna tycker om henne använder hon nästan samma formuleringar som när hon skulle beskriva sig själv i en undervisningssituation. Det verkar tyda på att hennes självreflektion är mycket påverkad av speglingen av henne själv i läraren. Med andra ord: Hennes lärares omdöme om henne är mycket viktigt för reflektionen av sig själv, för sin egen självuppskattning. Samtidigt uppger hon att hennes kompisar inte tycker något om henne som elev, att de aldrig ens pratar om skolan med varandra. Det kan förklara varför interaktionen med läraren är så viktig för henne och hennes motivation.

Detta exempel tyder på att en exakt skiljelinje mellan en självuppfattning baserad på inre reflektion och en som bildas genom yttre interaktion inte existerar. För motivationen är därför både den egna reflektionen och interaktionen med omgivningen av betydelse, och det går inte att säga vilken del som överväger. Istället samverkar de två, bebländar sig och blir till en och samma bild inom individen. Individens reflektion påverkas mycket av omgivningen, vilken vi ska belysa närmare i det följande.

5.3. Elever och omgivningen

5.3.1. Elevers uppfattningar om föräldrars förhållande till skolan

Respondenterna uttrycker olika uppfattningar om hur viktig deras föräldrar anser att skolan är. Nedan följer några citat angående hur deras föräldrar förhåller sig till skolan:

De vill att jag jobbar och försöker, och om jag behöver hjälp så hjälper de mig. (Anna)

Ibland tjarar de, men inte så jättemycket. (Eva)

De vill ju alltid att jag skall få bra betyg, men... (Nils)

De behöver inte påminna mig om läxor, de vet att jag gör dem, de frågar mig kanske ibland när jag inte gör läxor om jag har några. (Johan)

Min mamma tycker nog att G räcker, allt är ok så länge som jag går i skolan liksom. (Lisa)

De frågar ibland om jag pluggat och så. (Peter)

De respondenter som själva säger sig sträva efter att nå godkänt i betyg men inte mer anser sig ha stöd för denna hållning hemifrån och de talar påfallande lite om skolan hemma. En del av de här elevernas föräldrar har ingen större uppfattning om provresultat eller vad eleverna läser för tillfället. Föräldrarna är nöjda så länge eleverna klarar skolan någorlunda och har inga större ambitioner för sina barn beträffande betyg, framtida utbildning eller yrke. De respondenter som däremot säger sig sträva mot högre betyg talar mer om skolan hemma. Deras föräldrar är mer insatta i vad eleverna gör i skolan och vet hur det går för dem på proven. De uppmuntrar sina barn att prestera väl, men respondenterna upplever ändå att ambitionen att få höga betyg främst kommer från dem själva.

Precis som tidigare forskning visat (Skolverket 2004:30-39, Pintrich & Schunk 2002:378-401) finns här ett tydligt samband mellan respondenternas socioekonomiska bakgrund och deras resultat och motivation i skolan. Respondenter med sämre socioekonomisk bakgrund hör till den grupp elever som har relativt låga betyg, inga eller endast blygsamma framtidsplaner och som inte upplever att deras föräldrar bryr sig så mycket om skolan. De respondenter som har en bättre socioekonomisk bakgrund har däremot ett betydligt större stöd hemifrån och har en större tilltro till sin egen förmåga att lyckas i skolan. Framtidsplanerna för dessa respondenter är ofta redan fastlagda och de har ett tydligt mål med sin skolgång. Dessa respondenter har anammat föräldrarnas synsätt att skolan är viktig och gjort ambitionen att lyckas bra till sin egen. En av respondenterna, Sara, tycks dock inte riktigt leva upp till sina föräldrars ambitioner. Hennes föräldrar är själva välutbildade och vill att hon skall få bra betyg, men Sara själv tycker skolan är jobbig och lyckas inte till fullo göra sina föräldrar nöjda. Hon uppger att hon upplever en press på sig och får kämpa både med skoluppgifterna och med föräldrarnas påtryckningar hemifrån. Även Nils uppger att hans föräldrar trycker på för att han skall arbeta bra i skolan, men uppger att de är mer nöjda nu eftersom hans resultat har förbättrats markant under det senaste året.

5.3.2. Elevers syn på förhållandet till jämnåriga

De jämnåriga kompisar eleverna har omkring sig kan ha olika inställning till skolan. Här följer några citat beträffande respondenternas klasskamrater:

Vissa tycker det är tråkigt med skolan, vissa tycker det är viktigt med skolan och det är väl de jag umgås mest med. (Johan)

Jag bryr mig inte så mycket om vad kompisarna tycker, jag gör som jag vill. De påverkar inte heller mitt gymnasieval. (Johan)

De flesta kallar mig nog plugghäst, eller många i alla fall. (Anna)

Vi pratar aldrig om skolan eller så med varandra. (Lisa)

Jag tror att de tycker att det är väldigt tråkigt. (Sara)

De flesta tycker nog det är roligt. (Eva)

Jag tror de tycker lite som jag. (Peter)

Respondenterna uppger att de föredrar att umgås med de klasskamrater som har samma inställning till skolan som de själva har. Liksom tidigare forskning visat (Pintrich & Schunk 2002:378-401) grupperar sig eleverna här i olika konstellationer där medlemmarna har likartad syn på skolan. De respondenter som tycker skolan är viktig och rolig umgås mest med

de klasskamrater som också tycker så och tvärtom. Respondenterna söker sig till likasinnade och det gamla ordspråket "lika barn leka bäst" verkar gälla även här. Däremot skiljer det ibland i prestation och ambitionsnivå hos respondenter som tillhör samma grupp. En elev som blir betraktad som "plugghäst" kan mycket väl vara bästa kompis med någon som har svårt för skolan och inte presterar lika bra, men båda delar de uppfattningen att skolarbetet är viktigt och tillhör då ändå samma gruppering i skolan. De respondenter som inte bryr sig så mycket om skolan återfinns ofta i gäng som har andra intressen än skolan. Dessa respondenter har en mer negativ inställning till skolan, talar inte så mycket om skolan med varandra och drar sig gärna undan från skolan på rasterna för att till exempel röka.

Vidare uppger respondenterna att de inte känner sig styrda av sina klasskamrater. Något grupstryck verkar respondenterna inte kännas vid. Dock kan det inte uteslutas att de andra klasskamraterna i gänget indirekt utövar ett inflytande. Via de normer som finns i grupperna tycks ändå vissa förhållningssätt vara mer accepterade än andra.

Kompisarna verkar ha stor betydelse för samtliga respondenter. För en del av respondenterna är kompisarna den viktigaste faktorn till varför man vill gå till skolan. Detta gäller främst för de elever som inte tycker att skolan är så rolig för övrigt och för dem som tycker att skolan är jobbig. För dessa elever blir kompisarna en anledning att gå till skolan, "Där träffar man ju sina kompisar, det är roligt" (Lisa).

5.3.3. Elevers uppfattningar om lärare

Respondenterna har många uppfattningar om skolan och skolarbetet och i synnerhet om hur lärare skall vara och inte skall vara och hur bra och dåliga lektioner ser ut. Relationen mellan lärare och elev är en viktig faktor i motivationsprocessen. Hur elever uppfattar lektioner och planeringen påverkar deras drivkraft och därmed motivationen. Med detta kommer vi till en central punkt i det socio-kognitiva motivationskonceptet. Vi väljer därför ett flertal citat om vad eleverna tycker om lärarna och lektionerna, då det är mycket intressant hur eleverna uttrycker sig. På så sätt vill vi göra "elevernas röster" hörda. Här följer först några citat som visar hur respondenterna tycker att en bra lärare skall vara:

Bra lärare varierar sig, är roliga och glada. (Johan)

De hjälper en och ställer upp och bryr sig, inte bara vara där för att vara där, vara där för eleverna. (Johan)

Det är någon som vågar vara bestämd, även om det är bråkiga elever, och samtidigt ser alla, vad alla vill eller behöver, och som tar åt sig elevernas synpunkter. (Anna)

Bra är de som inte blir så arga eller säger till en hela tiden, där man kan vara lite som man vill på lektionerna. (Lisa)

De har koll på om man behöver extra hjälp, förklarar, t.ex. i matten om man inte fattar kan de visa på tavlan eller på annat sätt, spela spel så att man lär sig på annat sätt än att bara skriva. (Eva)

Vidare följer några citat som visar hur respondenterna tycker att en dålig lärare är:

Dåligt är när de försöker bestämma över en, om man inte är på samma nivå så att säga, alltså. (Lisa)

En dålig lärare går bara igenom en gång på tavlan och går inte igenom det mer och tror att alla fattar och att alla är likadana med betyg och så. (Eva)

Är sträng och lyssnar inte på vad eleverna säger. (Peter)

En bra lektion karakteriseras av respondenterna enligt följande:

Om jag får vara med och bestämma så känns det mycket bättre. (Anna)

Där man lär sig mycket på, där det inte bara är babbel, där man känner att det är något viktigt, och alla är engagerade, och alla är fokuserade, och man själv kan jobba i lugn och ro. (Johan)

Hos vissa lärare får man bestämma själv, då är det lite roligare (Johan)

Man får jobba med datorer och det är mer fritt arbete. (Nils)

Fråga eleverna hur de vill ha upplägget, så att man inte bara bestämmer själv, eftersom det är vi som jobbar med det. (Nils)

Lärarna frågar oss ibland vad vi vill att det ska handla om, det är väl bra. (Lisa)

Det är bra om man får bestämma lite själv men det är bra med genomgångar så att man förstår vad man skall göra. (Peter)

En dålig lektion karakteriseras däremot av eleverna på följande sätt:

Under matten har vi nu under två och ett halvt år pluggat tal ur boken, och det är inte så motiverande om du förstår vad jag menar. (Anna)

När ingenting funkar och alla pratar, och när läraren inte lyckas höja rösten för att få tyst på eleverna. (Anna)

Det är genomgång en halvtimme och sedan jobbar man en halvtimme. (Nils)

Många av respondenterna uppger att det viktigaste en lärare kan göra är att se sina elever, bry sig om dem samt vara lyhörd för deras behov. De skall se vilken hjälp eleverna behöver och också kunna upprätthålla ordningen i klassrummet så att eleverna får arbetsro. De flesta respondenter upplever sig få ett respektfullt bemötande av sina lärare och några respondenter ser sina lärare som "vuxna kompisar". Vidare upplever de att lärarnas förväntningar på dem stämmer överens med deras egna förväntningar på sig själva. Enligt Jenner påverkar lärares förväntningar elevers inställning och resultat (Jenner 2004: 65-86). Det verkar dock här som att påverkan när det gäller förväntningar om skolresultat går i båda riktningar. Lärarna påverkar eleverna med sina förväntningar, men även eleverna påverkar sina lärare med de förväntningar de har på sig själva. Lärare och elever verkar uppnå en samsyn om vad som kan förväntas när det gäller arbetsförmåga och skolresultat.

Beträffande själva undervisningen är det två faktorer som nästan alla respondenter uppger är viktiga: att ha en varierad undervisning och att låta eleverna vara med och bestämma lektionsupplägg och delvis även innehåll. Enligt Giota, Sjöberg m.fl. är elevernas möjlighet att få göra egna val motivationshöjande (Giota 2002:299, Sjöberg 1997:43). Att nästan samtliga respondenter nämner medbestämmandet som en viktig faktor för att skapa bra

lärandeförutsättningar visar på vikten av att involvera eleverna i lektionsplaneringarna. Enligt respondenterna uppfylls detta väl i vissa ämnen och knappt alls i andra ämnen. Även önskan om att få en varierad undervisning med inslag av olika arbetssätt är enligt respondenterna olika väl tillgodosedd beroende på ämne. När den ena lektionen blir den andra lik och respondenterna anser sig ha små möjligheter att påverka undervisningen upplever en del respondenter frustration över situationen och säger sig tappa lusten att lära.

Det är också mycket olika huruvida lektioner upplevs som meningsfulla och betydelsefulla för respondenterna. En del respondenter vill se den omedelbara kopplingen till användningen i det vardagliga livet, medan andra respondenter kan se mer långsiktigt och tror på en framtida nytta. Den senare kategorin av respondenter uppger att de inte alltid förstår varför de skall lära sig vissa saker, men är förvissade om att de kommer att ha användning av det på gymnasiet eller i ett framtida yrke. För dessa elever räcker denna insikt för att de skall ha motivation att ta itu med uppgifterna. För de respondenter som uppger att de vill se verklighetsanknytning är det däremot svårare att motivera sig till att göra uppgifter som anses meningslösa.

Merparten av respondenterna tycker att de uppgifter de får i skolan har lagom svårighetsgrad och att de kan arbeta i sin egen arbetstakt. Dock uppger Johan, en av de högrepresterande respondenterna, att han inte får den stimulansen han behöver i alla ämnen. Läraren verkar ha svårt att tillgodose behovet av stimulans för de elever som är duktiga och arbetar snabbt.

5.4. Elevers syn på prestationssituationer

Eleverna har olika uppfattningar om varför det går bra eller dåligt för dem i skolan. Citaten nedan visar hur eleverna tänker när de har lyckats bra på ett prov:

Bara att det har fastnat i hjärnan. Jag fixar nästan bara G, så jag blir jätteglad om jag får VG på något. Det känns som det har fastnat i huvudet. (Eva)

Då tror jag att jag har läst på tillräckligt, annars har jag nog läst på för lite. (Sara)

Jag tycker att det är roligt och då blir det att man jobbar bra på lektionerna och sätter sig in i det, men om man tycker att det är tråkigt då pluggar man inte lika mycket. (Nils)

Följande citat visar hur eleverna förklarar ett dåligt provresultat:

Provet var nog inte för svårt, bara för lite tid. (Johan)

Det berodde på att det är svårt att läsa på för matteprov, det är ju mera en färdighet. (Anna)

Men jag tror inte det beror då på att provet är för svårt. Oftast har jag bara inte ansträngt mig. (Lisa)

Om vi skall skriva mycket brukar jag få dåligt (Eva)

Det är ett ämne som inte är så kul och jag har inte gjort mitt bästa i det. Jag har inte gjort mitt bästa på lektionerna och så. (Nils)

Eleverna har dessutom en klar uppfattning om hur de brukas lyckas på prov. De har en egen inre förväntan som illustreras av följande citat:

Jag har inte fått ett dåligt resultat så än. (Johan)

Och man vet inte hur det kommer gå, men det brukar gå bra. (Anna)

De är ganska jobbigt, jag tycker att jag kan det jättebra hemma kvällen innan, men när jag sitter där med pappret då försvinner allting. (Eva)

Enligt Bandura har varje människa en viss förväntan gällande styrkan av sin förmåga (Imsen 2006:567). Bandura kallar sitt koncept för "self-efficacy", på svenska ungefär "tilltro till den egna förmågan". Respondenterna verkar ha en mycket väl etablerad uppfattning om sin egen förmåga. De har sannolikt gått i skolan under så många år att deras förmåga har testats tillräckligt mycket för att tilltron till den egna förmågan skall ha befästs. Vid prov- och redovisningssituationer har de en klar förväntan över hur resultatet kommer att bli, och deras motivation anpassas därefter.

Om resultatet däremot inte blir riktigt som förväntat uppvisar respondenterna här olika strategier för att förklara detta. Enligt Weiner beror denna skillnad i hur elever förklarar framgång och misslyckande på hur starkt självförtroende de har (Weiner 1972 i Jenner 2004:58). Personer med gott självförtroende förklarar framgång med begåvning och flit, och misslyckande förklaras med brist på ansträngning. Personer med svagt självförtroende förklarar misslyckande med bristande förmåga, och framgång förklaras med t.ex. tur. Vår undersökning stödjer dessa tankegångar. De respondenter som brukar prestera bra i skolan och har en stark tilltro till sin egen förmåga menar att de lyckas bra i prestationssituationer för att de är duktiga och har pluggat mycket. När det går sämre menar de att det beror på yttre faktorer som att det var tidsbrist på provet eller att de inte hunnit läsa tillräckligt, vilket således inte har något med den egna förmågan att göra. De respondenter som har en svag tilltro till sin egen förmåga förklarar ett oväntat bra resultat med yttre faktorer såsom t.ex. "bara att det har fastnat i hjärnan". Ett dåligt resultat förklarar de med inre faktorer som att de har svårt för att skriva eller räkna och därmed inte anser sig ha förmågan att prestera ett bra resultat.

Flera av respondenterna uppger att rädslan för att misslyckas är som störst vid muntliga framställningar. Här gäller det att inte visa sig okunnig inför hela klassen och detta bidrar till en större nervositet för många elever jämfört med skriftliga tester. Enligt Atkinsons modell kan rädslan för att misslyckas leda till undvikandebeteenden (Imsen 2006:490-493). För att undvika nederlag uppger en del elever att de i dessa situationer förbereder sig extra väl för att inte framstå som inkompetenta inför klasskamraterna.

Från intervjuerna framgår också att respondenterna ofta strävar mot både lärandemål och prestationsmål. Respondenterna uppger att de vill lära sig saker för att det är roligt, men också för att de vill ha bra betyg så att de kan komma in på det gymnasieprogram de har tänkt sig eller få det jobb de vill ha. Prestationsmålen är särskilt uttalade bland de respondenter som lyckas väl i skolan och som har klara framtidsdrömmar. De respondenter som inte har några direkta framtidsmål vad gäller utbildning och yrke betonar mer lärandemål. De uppger att de pluggar när de tycker uppgifterna är roliga och låter bli när de upplevs tråkiga, "sådana tråkiga de gör jag inte, men när jag tycker det är roligt så gör jag dem" (Lisa). Respondenter som har en hög prestationsmotivation anstränger sig mer och gör även uppgifter som de upplever som tråkiga.

6. Slutdiskussion

Vi ville veta hur elevers motivation är uppbyggd, och undersökte därför olika faktorer som vi – i enlighet med forskningen – tror spelar en roll i motivationsprocessen. Här ska vi försöka att sammanfatta de resultat vi har fått fram, för att sedan formulera pedagogiska slutsatser som kan dras av vår undersökning.

I punkten trivsel i skolan i relation till beredskap att engagera sig har vi fått ett tydligt resultat: Det är viktigt för alla respondenter att den sociala biten fungerar. Social tillhörighet visade sig vara ett behov för våra respondenter. Motivationen att komma till skolan får sin kraft ifrån det faktum att de kan träffa sina kompisar där. Detta skapar en känslomässig anknytning som återkommer i deras bedömning av innehållet i skolvardagen. Eleverna lägger mycket vikt vid att skolan är rolig och att den *känns* relevant. Slutsatsen vi drar av detta är enkel: Den ideala skolan är präglad av ett trivsamt och socialt klimat. Ett sådant klimat gynnar engagemanget och därmed motivationen.

Även krav och förväntningar är en drivkraft, alltså motiverande för eleverna. Att ”*göra det man skall*” (Peter) är av betydelse för viljan att komma till och anstränga sig i skolan, men även för en positiv självuppfattning är uppfyllandet av den här normen viktigt. Det de vuxna förväntar sig av dem är ett avgörande orienteringsmärke för eleverna. Då vuxnas förväntningar är så viktiga borde vi som pedagoger alltså förmedla tydligt till våra elever vad det är vi förväntar oss av dem, samt vara en allmänt god förebild och vuxen människa de kan förlita sig på.

Delar av elevernas motivationskoncept präglas av normer och regler. De verkar inte ha en egen metakognition kring varför man gör saker i skolan, utan ”köper” samhällets koncept av skolans förberedande karaktär på vägen mot arbetslivet. Däremot har eleverna självständiga funderingar kring vad duktighet innebär. Alla respondenter angav att en känsla av duktighet inställer sig bara i samband med en individuell upplevelse av att ha varit kompetent (t.ex. ha förstått någonting). Denna känsla måste varje individ få självständigt och utan påverkan. En bra pedagog kan dock motivera genom att skapa uppgifter och omständigheter som erbjuder en chans till detta.

Det har visat sig att det finns ett samband mellan respondenternas socioekonomiska bakgrund och deras resultat och motivation i skolan. Ju bättre den socioekonomiska bakgrunden är desto mer stöd får eleverna hemifrån. Med detta korrelerar en större tilltro till den egna förmågan att lyckas i skolan. De flesta respondenter uttryckte något slags framtidsmål, vissa till och med fasta planer, och hur konkreta dessa planer är samvarierar med elevernas socioekonomiska bakgrund: Ju bättre socioekonomisk status föräldrarna har, desto mer bestämda planer verkar eleverna ha, och desto mer motiverade verkar eleverna vara. I enlighet med läroplanen som förordar en likvärdig utbildning till alla borde vi som lärare försöka att till viss del utjämna bakgrunden.

Gruppen av jämnåriga är tydligen mycket viktig för elevernas identitet. De umgås gärna med likasinnade kamrater, som delar inställning till skolan. Eleverna är även medvetna om hur de uppfattas av sina klasskamrater som de inte umgås direkt med. För vissa var det viktigt att betona att de inte är ”*pluggisar*”, i enlighet med vilka ideal deras kompisgrupp har. En skola kan alltså bara uppfattas som bra av eleverna ifall deras kompisgrupp kan finna sin plats där.

Därför måste en skola man är motiverad att komma till vara en plats för alla möjliga olika "gäng".

Vad gäller lärarnas insatser är eleverna eniga om att de önskar sig lyhörda och lyssnande lärare. De vill bli respekterade av sin lärare, men även kunna respektera läraren. En bra lärare ska hjälpa vid behov och skapa arbetsro genom att upprätthålla ordningen i klassrummet. Undervisningen ska helst vara varierad och planeringen demokratisk. Eleverna efterfrågar medbestämmande såväl när det gäller arbetsform som innehåll. I den psykologiska terminologin skulle man säga att de gillar att vara "origins". Den pedagogiska slutsatsen av detta är att som lärare försöka eftersträva ett sådant förhållningssätt och att ge möjligheter till elevinflyttande.

Alla respondenter önskar dessutom meningsfull undervisning. Om denna meningsfullhet kommer ifrån en pratisk koppling eller ifrån en förväntad framtidsnytta är dock individuellt. Varierar man sin undervisning borde alla elever hitta något som känns meningsfullt för just dem.

Analogt till funderingarna kring sin egen duktighet har eleverna en lika självständig uppfattning om sin egen förmåga. Efter att ha gått i skolan under många år har tilltron till den egna förmågan blivit befäst. Beroende på hur de tidigare erfarenheterna såg ut har eleverna byggt upp en viss uppfattning. Goda prestationer kan kopplas till en stark tro på sig själv, medan de elever som tenderar att prestera mindre bra attribuerar lite mer självdestruktivt; framgång tillskrivs då faktorer som de själva inte kan påverka och endast misslyckanden verkar ligga inom deras ansvar. Muntliga framställningar är den största källan till nervositet, då en social aspekt spelar in. Man är helt enkelt medveten om att man har klasskamraternas ögon på sig och oroar sig för hur man framstår.

Respondenterna i vår undersökning strävar efter multipla mål. Det finns som sagt en tydlig emotionell koppling (vilket talar för lärandemål), men även en prestationskoppling mot framtidsmålen (framför allt att komma in på gymnasiet). Beroende på hur väl eleverna brukar lyckas i skolan dominerar prestationsmål (för elever med bra betyg) eller andra, mera emotionella mål (för elever med mindre bra betyg).

Den pedagogiska slutsatsen av dessa två sista punkter är lite mer invecklad. Det är ju tydligen så att dessa uppfattningar bildas över lång tid, vilket gör att de inte kan ändras snabbt och omgående. En bra början mot en förändring och mot en motiverande undervisning som passar alla typer av elever är dock att man som lärare förstår den ovan beskrivna problematiken. Inser man i vilka banor eleverna funderar och hur deras omdömen kommer till stånd, så har man redan gått en bit på vägen mot att nå sina elever. Som vår undersökning har visat så är just de elever som känner sig delaktiga och sedda de som är mest motiverade.

Referenser

- Andersson, Bengt-Erik (1999). *Spräng skolan*. Jönköping: Brain Books.
- Bandura, Albert (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bergsten, Britta (1979). *Vilja lära i skolan. Om förutsättningarna för ett meningsfullt skolarbete*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Deci, Edward L., Koestner Richard & Ryan Richard M. (2001). *Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. Review of Educational Research*, Vol. 71/1, s. 1-27.
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2009). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts Juridik.
- Glasser, William (1996). *Motivation i klassrummet*. Jönköping: Brain Books.
- Giota, Joanna (2002). *Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. En litteraturöversikt. Pedagogisk Forskning i Sverige 2002 årg. 7 nr 4, s. 279-305*.
- Hwang, Philip och Nilsson, Björn (2003). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Imsen, Gun (2006). *Elevers värld. Introduktion i pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Jenner, Håkan (2004). *Motivation och motivationsarbete – i skola och behandling*. Stockholm: Skolverket.
- Jerlang, Espen (red.)(2005). *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lilja, Annika (2004). *Elevers drivkraft ur ett lärarperspektiv*. Didaktisk forskning nr. 4 Jönköping; Didaktisk tidskrift, s. 173-189.
- Murray, Edward J. (1973). *Motivation och emotion – om människans drivkrafter och känslor*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Pintrich, Paul R. & Schunk, Dale H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. New Jersey: Prentice Hall.

Sjöberg, Lennart (1997). *Studieintresse och studiemotivation. En analys av de grundläggande faktorerna*. Stockholm: Institutet för individanpassad skola.

Skolverket (2004). *Att lära för livet. Elevers inställningar till lärande – resultat från PISA 2000*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. Stockholm: Skolverket.

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

Vetenskapsrådet (2009). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, hämtat 09-12-11 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>.

Wentzel, Kathryn R. & Wigfield, Allan (red.) (2009). *Handbook of motivation at school. The psychological foundations of teaching and learning*. New York: Taylor and Francis.

Bilaga: Intervjufrågor

Information före intervjun:

- Presentation av oss och vårt projekt: Vi heter ..., och skriver en uppsats om vad elever tycker om skolan, och vad det är som motiverar elever i skolan.
- Vi behandlar informationen förtroligt.
- Frivilligt deltagande, de får avbryta när de vill.

TEORETISKT BEGREPP	OPERATIONALISERING
Situationsuppfattning:	Berätta om skolan. (Berätta om vad du tycker om att gå i skolan.)
- trivsel	Berätta om skolmiljön. Hur känns det att gå i skolan? (På vilken typ av lektion kan du koncentrera dig bäst? På vilka lektioner trivs du inte?)
- jämnåriga	Berätta om dina kompisar. Vad tycker kompisarna om skolan?
- Föräldrar (deras förväntningar och mål...)	Berätta om dina föräldrar. (Vad gör de, vad tycker de om skolan, etc.)
- Lärarna (förväntningar, relation...) (intresse och engagemang)	Berätta om dina lärare. (Vad gör en bra lärare? Vad gör en dålig lärare?...). Berätta om en bra/dålig lektion.
- Attityd till skolan	Är det viktigt att gå i skolan?
- Intresse	Vad är intressant i skolan (ämne, teoretiskt eller praktiskt, favorit- eller hatämne)?
- Prestation, måttstock	När du känner dig riktig duktig, vad beror det då oftast på? (mål, eller vad andra gör, eller förväntningar?)
Självuppfattning (interaktion):	Berätta om dig själv som elev.
- Kompisar	Vad tycker dina kompisar om dig som elev?
- Lärare	Vad tycker dina lärare om dig som elev? Beskriv din relation till dina lärare. (Påverkar prestation i ämnet relationen, eller tvärtom?)
- Föräldrar:	Vad tycker dina föräldrar om dig som elev? Vad tycker de om dina ”skolprestationer”? Hur reagerar dina föräldrar när du får ett bra betyg...(och ett dåligt)?
Självuppfattning (reflektion):	
- Kompetens (Atkinson)	Vad tycker du om uppgifterna ni får i skolan?
- Förväntningar på sig själv, upplevda förväntningar och krav	Berätta om skoluppgifterna. Berätta vad dina föräldrar och kompisar tycker om skoluppgifterna.

- Ambitioner	Berätta om ”vad du vill med skolan”. (Gillar du att vara duktig...)
- ”Feedback”	Hur viktigt är det med bra betyg för dig?
- Mål (långsiktiga eller kortsiktiga)	Berätta om dina framtidsplaner. Kan du använda det du lär dig i skolan till något? (utbildning/yrke)
Uppfattning av prestationssituationer	
- Framgångsmotiv = prestationsmotiv (önskan att lyckas)	Berätta om det senaste provet ni skrev. Hur mycket pluggade du för det? Hur gick det sedan? Är du nöjd med det? Ge en konkret situation, fråga: hur skulle du agera då...?
- Prestationsångest = motiv att undvika att misslyckas	Berätta om ett riktigt dåligt prov. (Varför tycker du det var så dåligt?)
- Attributioner: Varför blev betyget som det blev? (Atkinson, Weiner)	Berätta om en ”framgång”. Vad berodde den på? Är det alltid därför du lyckas... Berätta om ett ”misslyckande”. Vad berodde det på... Vad gör du för att förändra det... kan du påverka?
- Tilltro till sin kompetens (Bandura) - förväntning om att klara uppgiften - förväntning över resultat	Berätta om hur det känns att komma till lektionerna. Hur är du på lektionerna (mycket aktiv t.ex.) och vad beror det på? Hur känner du inför en redovisning/ett läxförhör?
- Origin eller pawn, upplevelse av inflyttande över sin egen situation, valmöjlighet vs. styrning; kontroll/övervakning	Berätta om ditt sätt att arbeta, vilket arbetssätt är roligt/kul...? Tar du ”eget ansvar” för dina uppgifter? Kan du påverka innehållet? Arbeta i din egen takt?
Definition av motivation	Vad är motivation för dig? Vad tänker du när du hör ordet motivation? Hur är du när du är motiverad?