



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Lärares motivationsskapande arbete

En studie i grundsärskolan

Rebecca Jusmo

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: SLP600, Speciallärarprogrammet, inriktning utvecklingsstörning
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2014
Handledare: Inger Berndtsson
Examinator: Anders Hill
Rapport nr: HT14 SLP600:2

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet, SLP600, inriktning utvecklingsstörning
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2014
Handledare: Inger Berndtsson
Examinator: Anders Hill
Rapport nr: HT14 SLP600:2
Nyckelord: fenomenologi, livsvärld, motivationsskapande arbete, betyg, grundskola, utvecklingsstörning

Syftet med studien var att undersöka hur lärare arbetar motivationsskapande med sina elever på grundskolan trots att elevernas betyg inte har någon betydelse för deras framtida gymnasiesärskolestudier. Studien utgick från följande frågeställningar:

- Hur upplever lärare på grundskolan att de motiverar eleverna att utveckla sina kunskaper och färdigheter i enlighet med kursplanernas mål?
- Vilken betydelse anser lärare på grundskolan att betygen har för elevernas motivation och lärarnas motivationsskapande arbete i skolan?
- Hur upplever lärarna på grundskolan att de ges förutsättningar för att arbeta motivationsskapande samt att utveckla sin yrkesroll?

Studien tog sin utgångspunkt i den livsvärldsfenomenologiska ansatsen då det var lärarnas egna levda erfarenheter som var intressanta att ta del av. Livsvärlden är den värld där vi lever tillsammans med andra människor (Bengtsson, 2005). Då specialpedagogik som ämne är tvärvetenskapligt ryms det inom flera olika perspektiv och denna studie knyter an till det sociokulturella perspektivet då samspelet mellan lärare-elev var av stor betydelse samt dilemmaperspektivet då lärare dagligen möts av utmaningar av olika slag.

Valet av metod föll på kvalitativa intervjuer som noggrant transkriberades. Urvalet baserades på utbildade speciallärare/pedagoger som alla arbetade i grundskolan, totalt blev det fyra intervjuer från två olika skolor från åk 6-9. Intervjuerna hölls i klassrum på de skolor där lärarna arbetade.

Resultatet visade att lärarna gör sitt bästa för att arbeta motivationsskapande med sina elever och att de anpassar all undervisning till den enskilde eleven utifrån de mål som Lgr 11 har. Trots att betygen inte har någon betydelse för att komma in på gymnasieskolan är det inget som lärarna meddelar sina elever då de vill att eleverna ska utvecklas så långt som möjligt efter sin egen förmåga och inte påverkas av betygets vara eller inte. Samtliga lärare upplevde att de har ett stort stöd från sin rektor när det gäller att arbeta motivationsskapande.

Innehållsförteckning

1. Bakgrund.....	3
2. Litteratur och tidigare forskning.....	7
2.1 En skola för alla.....	7
2.2 Motivation	7
2.3 Tidigare forskning	8
3. Specialpedagogiskt kunskapsområde	11
3.1 Dilemmaperspektivet.....	11
3.2 Den sociokulturella lärandeteorin.....	12
4. Syfte och frågeställningar	13
5. Metod.....	14
5.1 Fenomenologi	14
5.2 Livsvärldsfenomenologi	14
5.3 Kvalitativ intervju.....	15
5.5 Urval	16
5.6 Studiens genomförande	16
5.7 Analysmetod.....	17
5.8 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	18
5.9 Etiska överväganden.....	18
6. Resultat och analys.....	20
6.1 Lärarnas upplevelser om elevernas kunskapsnivåer.....	20
6.2 Analys och tolkning	21
6.3 Lärarnas upplevelser kring betygen samt den nya läroplanens intåg	21
6.4 Analys och tolkning	23
6.5 Lärarnas upplevelser om att utveckla sin kunskapsroll samt förutsättningar att arbeta motivationsskapande	24
6.6 Analys och tolkning.....	25
7. Diskussion	27
7.1 Metodreflektion	27
7.2 Resultatdiskussion	28
7.3 Specialpedagogiska implikationer	30
7.4 Fortsatt forskning.....	30
8. Referenslista.....	31

Bilaga 1 Mail från Skolverket

Bilaga 2 Intervjuguide

Bilaga 3 Missivbrev

”En god metod löser alla problem.
En krympling på rätt spår slår en
snabblöpare på fel spår.”
- Bacon

1. Bakgrund

Den utveckling som skolan har varit med om sedan 1800-talet fram till nutid väckte tanken på en fördjupning i hur elever på grundsärskolan uppmuntras och motiveras till att prestera sitt bästa, samt att få möjlighet att utveckla sina förmågor, sinnen och känslor fullt ut (Danielsson & Liljeroth, 1998). Då många slåss för sina betyg på grundskolan för att komma in på det program som de önskar undrar jag hur det ser ut på grundsärskolan. Finns det samma driv hos de elever som är inskrivna i särskolan att utveckla sina kunskapsförmågor så mycket som möjligt och på så sätt nå högre upp i betygsskalan? Enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska alla barn och elever som når de lägsta kunskapskraven få hjälp att nå längre i sin kunskapsutveckling, vilket gäller oavsett om någon har en utvecklingsstörning eller inte. Personlig kommunikation med Skolverket (bilaga 1) visar att det inte finns någon statistik angående elever som är inskrivna i särskolan avseende intagningen till gymnasiesärskolan. Skolverket (bilaga 1) skriver vidare att de personuppgifter som rör elever inom särskolan är känsliga då personuppgiftslagen relaterar till hälsa och på grund av detta går det inte att se vilka elever som kommer in på sitt förstahandsval till gymnasiesärskolan.

Oavsett om en elev har en utvecklingsstörning eller inte har han/hon rätt att få betyg i de ämnen där de nationella kunskapskraven för de ämnen som finns i skolan uppnås. I varje ämne har läraren olika betygssteg att gå efter, likaså specifika riktlinjer som denne ska rätta sig efter (Skolverket, 2011). Enligt den läroplan, Lgr11, som nu är gällande (Skolverket, 2011) har grundsärskolan betyg i årskurs 6-9 och betygen sätts i slutet av höst- och vårterminen i årskurs 6-8, i årskurs 9 sätts terminsbetyg på höstterminen och ett slutbetyg på vårterminen, men detta är enbart i de fall där ett betyg sätts. Betygen delas inte ut automatiskt, utan vårdnadshavare eller eleven själv får be om att få dessa utskrivna (Skolverket, 2013b). Om en elev går inom inriktningen träningskola så sätts inga betyg på den eleven (Skolverket, 2013c). När den nuvarande läroplanen, Lgr11, infördes så fick vi även ett nytt betygssystem. Nu graderas kunskapsmålen i en skala från A-F, där F är icke godkänt, likaså kan ett streck sättas beroende på bristen av närvaro under lektionerna. På grundsärskolan sätts inte betyget F eller streck, det lägsta betyg som då ges är betyget E (Skolverket, 2013c).

Jakobsson och Nilsson (2011) skriver att det finns många olika definitioner av vad begreppet utvecklingsstörning är. Enligt de medicinska kriterierna får en person med en IQ under 70 diagnosen utvecklingsstörning. Går vi efter AAIDD, *American Association on Intellectual Developmental Disabilities*, är en utvecklingsstörning en funktionsnedsättning där personen har ”begränsningar i intellektuella funktioner och adaptivt beteende” (Jakobsson & Nilsson, 2011, s. 141) samt att detta ska synas innan 18 års ålder. Om vi tittar på FUB:s hemsida, För Barn, Unga och Vuxna med en utvecklingsstörning, är en utvecklingsstörning en funktionsnedsättning i hjärnan. Det vill säga att den som har en utvecklingsstörning behöver mer tid för att ta in kunskapen och för att minnas den. Personer med en utvecklingsstörning har svårare att förstå och i vissa fall har de inte samma förmåga att lära sig det som normalbegåvade har möjlighet till (FUB, 2013).

Beroende på graden av utvecklingsstörning placeras eleven i grundsärskola eller träningskola. I träningskola placeras elever som inte har möjlighet att tillgodogöra sig hela

eller delar av en utbildning på grundsärskola (Skolverket, 2013b). När en elev har gått ut den nioåriga grundsärskolan följer en fyraårig utbildning på gymnasiesärskola, om eleven väljer att gå där. Där finns det nio nationella program att välja på och om utvecklingsstörningen innebär att eleven har svårt att tillgodogöra sig hela eller delar av utbildningen är valet de individuella programmen, där det finns ett program med sex olika inriktningar (Skolverket, 2013a).

När det gäller undervisning i skolan, där både grundskolan och grundsärskolan ingår, står det i Lgr 11 (Skolverket, 2011) att ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” och om jämförelsen dras till Comenius tankar om undervisning så hade han, trots att det är över 350 år sedan, samma grundtanke om individen som vi har idag. Comenius ansåg att det gick att lära alla allt (Bengtsson, 2001). Det var skolan som skulle anpassa sig efter varje enskild elevs förutsättningar, precis som idag.

Ett av skolans uppdrag är att stimulera och motivera eleven att utveckla sina kunskaper och låta eleverna växa med sina uppgifter (Skolverket, 2013a). Alla elever ska, efter sina egna förutsättning, utvecklas så långt som möjligt (SOU 2010:800). Även FN:s Barnkonventionen (1989) tar upp alla barns rättigheter till utbildning. I artikel 29 står det att läsa ”... utbildningen i sin tur skall syfta till att (a) utveckla barnets fulla möjligheter i fråga om personlighet, anlag och fysisk och psykisk förmåga...”.

I Skollagen (SOU 2010:800) går det vidare att läsa om de som inte når upp till grundskolans kunskapskrav på grund av en utvecklingsstörning har rätt att gå i grundsärskolan. Det är varje hemkommuns skyldighet att se till att de som har behov av att gå på en särskola erbjuds det. Om fallet är så att det inte finns en möjlighet att gå i hemkommunen ska den, hemkommunen, se till att en annan kommun tar emot de elever som har ett behov av särskola (SOU 2010:800). Skolverket (2013d) skriver att all undervisning ska anpassas efter varje enskild elevs förutsättningar och behov. De elever som i sin tur har fått diagnosen utvecklingsstörning har genomgått en utredning som ska ha gett ett tydligt resultat, detta för att ingen ska placeras i fel skolform. När en felaktig placering görs kan detta leda till stora konsekvenser för den enskilde eleven (Skolinspektionen, 2013). För att detta ska undvikas görs en pedagogisk, psykologisk och medicinsk utredning. Det görs även en social bedömning för att minimera att en felplacering ska inträffa (Skolverket, 2013d).

Då samhället har varit med om en fantastisk resa under 150 år, när det gäller skolans utveckling, så räcker det att vi tittar 70 år bakåt i tiden för se hur särskolan tog form. Det var 1944 som skolplikten infördes för de elever som idag är berättigade att gå i särskola, men trots detta så var det endast de elever som ansågs obildbara med en möjlighet att bli bildbara som var berättigade att gå i skolan. Trots att dessa elever, som tidigare kallades för sinnesslöa, haft rätt att gå i skolan tidigare låg fokus mer på att uppfostra dessa elever, inte på att ge dem en utbildning (Berthén, 2007). Dessa elever bodde även på skolan då det var en anstalt där de obildbara skulle hållas från de så kallade ”vanliga” människorna. Det var först 1968 som alla barn i hela Sverige gavs rättigheten att gå i skolan och bli undervisade (Jakobsson & Nilsson, 2011). Sedan 1968 har en hel del läroplaner passerat och nu är det Lgr 11 (Skolverket, 2011) som är gällande. Den senare läroplanen kan delas in i tre delar och det är följande: skolans värdegrund och uppdrag där det bland annat går att läsa att Skollagen (SOU 2010:800) ska se till alla elevers utveckling och deras lärande samt elevernas lust att lära. Den andra delen i Lgr 11 är de övergripande målen och deras riktlinjer för utbildningen och där behandlas de kunskaper eleverna bör ha utvecklat när grundsärskolan är avslutad. Den tredje och sista delen i Lgr 11 är kursplanerna där respektive ämne i grundsärskolan finns presenterat med

betygskriterier som förklarar syftet och det centrala innehållet i de ämnen som undervisas i grundskolan. För att ge en bild av hur lärarna i grundskolan ska få med de moment som krävs för minst ett godkänt betyg, samt för att ge en förståelse för hur de ska lägga upp sin undervisning, har jag valt att visa ett utdrag från betygskriterierna i ämnet SO då detta är ett av de nya ämnena i grundskolan. Kunskapskraven är de som eleven bör ha nått innan han/hon slutar i åk 9 på grundskolan.

Kunskapskrav för betyg E i slutet av årskurs 9,

Eleven kan bidra till resonemang om Sveriges historia från 1850 till nutid utifrån olika slags skildringar av människors levnadsvillkor. Med hjälp av tidslinjer visar eleven på historiska händelser och bidrar till resonemang om olika händelser och gestalter under tidsperioden vikingatid till frihetstid. Dessutom bidrar eleven till resonemang om orsaker till och följder av världskriget samt om förtryck, folkfördrivningar och folkmord. Eleven kan medverka i att jämföra och beskriva religionens betydelse i Sverige från enhetskyrka till religiös mångfald och sekularisering. Vid jämförelser mellan kristendomen och några andra världsreligioner bidrar eleven till resonemang om heliga platser, ritualer och levnadsregler och ger exempel på likheter och olikheter. Dessutom kan eleven samtala om olika livsfrågor genom att bidra till att framföra och bemöta åsikter samt resonera om vad religion och andra livsåskådningar kan betyda för människors identitet, livsstil och grupptillhörighet. (Skolverket, 2011, s. 95).

Kunskapskrav för betyg D i slutet av årskurs 9,

Betyget D innebär att kunskapskraven för betyget E och till övervägande del för C är uppfyllda. (Skolverket, 2011, s. 96).

Kunskapskrav för betyget C i slutet av årskurs 9

Eleven kan föra enkla resonemang om Sveriges historia från 1850 till nutid utifrån olika slags skildringar av människors levnadsvillkor. Med hjälp av tidslinjer visar eleven på historiska händelser och för enkla resonemang om olika händelser och gestalter under tidsperioden vikingatid till frihetstid. Dessutom för eleven delvis underbyggda resonemang om orsaker till och följder av världskriget samt om förtryck, folkfördrivningar och folkmord. Eleven kan på ett delvis fungerande sätt jämföra och beskriva religionens betydelse i Sverige från enhetskyrka till religiös mångfald och sekularisering. (Skolverket, 2011, s. 96).

Kunskapskrav för betyget B i slutet av årskurs 9,

Betyget B innebär att kunskapskraven för betyget C och till övervägande del för A är uppfyllda. (Skolverket, 2011, s. 97).

Kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 9,

Eleven kan föra välutvecklade resonemang om Sveriges historia från 1850 till nutid utifrån olika slags skildringar av människors levnadsvillkor. Med hjälp av tidslinjer visar eleven på historiska händelser och för välutvecklade resonemang om olika händelser och gestalter under tidsperioden vikingatid till frihetstid. Dessutom för eleven väl underbyggda resonemang om orsaker till och följder av världskriget samt om förtryck, folkfördrivningar och folkmord. Eleven kan på ett väl fungerande sätt jämföra och beskriva religionens betydelse i Sverige från enhetskyrka till religiös mångfald och sekularisering. Vid jämförelser mellan kristendomen och några andra världsreligioner för eleven välutvecklade resonemang om heliga platser, ritualer och levnadsregler och ger exempel på likheter och olikheter. (Skolverket, 2011, s. 97).

Då det är kunskapskraven som avgör delar av innehållet i lektionsplaneringarna samt hur dessa ska genomföras är det av vikt att lärarna utvecklar en plan för att arbeta så

motivationsskapande som möjligt och till detta har de då möjlighet att utgå från de kunskapskrav som anges i form av betyg, som visas ovan. Trots att det inte ges betyg från åk 6 i grundsärskolan är det viktigt att lärarna arbetar motivationsskapande i sin undervisning då det trots allt är eleverna som ska utvecklas efter sina egna förmågor. Som dokument är betyget endast ett papper som elever och dess vårdnadshavare kan be att få utskrivet. Betyget är inte avgörande för ett intag till gymnasiesärskolan. Utifrån dessa faktorer kommer denna studie att ta sin grund från hur lärare upplever att de arbetar motivationsskapande med sina elever i grundsärskolan samt hur de motiverar sina elever att fortsätta utvecklas. Studien tar sin utgångspunkt på två grundskolor, där grundsärskolan är integrerad i lokaler på skolan. Då mitt dagliga arbete är på en grundskola ser jag idag en otroligt stor stress bland högstadieungdomar i åk 7-9 som kämpar och sliter för att nå så höga betyg som möjligt och detta då deras betyg avgör om de kommer in på sitt förstahandsval till gymnasiesärskolan.

2. Litteratur och tidigare forskning

Det område jag valt att studera är hur specialpedagoger och speciallärare på grundsärskolan upplever att de arbetar motivationsskapande med sina elever. Då motivationsskapande arbete är en viktig del för denna studie är ett av begreppen ”en skola för alla”. Vidare redogörs för begreppet motivation och avslutningsvis presenteras tidigare forskning gällande motivationsskapande arbete med elever på grundsärskolan.

2.1 En skola för alla

Det var först 1968 som alla barn fick rätt att gå i skolan (Jakobsson & Nilsson, 2011). Detta år skapades även träningskolan inom särskolan. Elever med grav utvecklingsstörning och elever med flera olika funktionsnedsättningar fick nu en skolform anpassad för dem, trots detta så dröjde det ytterligare några år innan begreppet ”en skola för alla” lanserades. Detta gjordes genom SIA-utredningen, Utredningen om skolans inre arbete (SOU 1974:53).

Tanken med skolan är att den ska vara en plats där alla kan mötas oavsett vilken kunskapsnivå den enskilde eleven ligger på (Giota, 2013). Det är också meningen att skolan ska vara en av de viktigaste platserna i vårt samhälle och det är där vi ska lägga grunden för hela vår kunskapssyn (Segolsson, 2010).

Det var när Lgr 80 och Lpo 94 kom som begreppet ”en skola för alla” trycktes i skrift, som en följd av SIA-utredningen. Alla elever skulle få möjlighet att undervisas i klassen så långt det var möjligt. I Lgr 80 var de centrala begreppen dialog, samarbete och helhetssynen på kunskap, likaså samspelet mellan elev och lärare. I Lgr 94 var det elevens lust att lära som låg i fokus (Sanderöth, 2002). När den senaste läroplanen kom, Lgr 11, fanns tankarna kvar om att det stöd som behövs ska ges inne i klassrummet och vid de svårigheter som kan uppstå är det skolans uppdrag att anpassa sig efter den individen (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Idag har vi två olika skolformer och detta trots att det fortfarande talas om ”en skola för alla”. Den framgång som eleverna når i skolan är skolans ansvar och detta även om elevernas individuella ansvar ökar. Som skolan ser ut idag och med de skolformer vi har så är ett förverkligande av ”en skola för alla” fortfarande under utredning (Nordevall, Möllås & Ahlberg, 2009).

2.2 Motivation

Ordet motivation härstammar från latinets ”movere” och det betyder ”att röra sig”. Motivationsbegreppet är svårtolkat då det nyttjas för att förklara vad det är som får elever att röra sig eller bete sig på ett speciellt sätt beroende på om de är i skolan eller någon annanstans (Giota, 2013).

I slutet på 1800-talet och i början på 1900-talet byggde psykologer som arbetade med bland annat motivationsteorier på filosofiska tankegångar som härstammade från Platon och Aristoteles. Människans vilja, även kallad motivation under denna tid, reflekterade begäret, ändamålet och önskingarna som människan hade. De instinkter som människan hade kunde vara medfödda eller ett sorts anlag som gjorde att människan uppförde sig på ett visst sätt. Det var instinkterna som forskarna ansåg kunde förklara det mänskliga beteendet (Giota, 2013).

Giota (2013) menar att motivation är en inre process som tillsammans med andra inre processer gör att lärare behöver bilda sig en egen uppfattning om elevernas motivation och

hur dessa bäst lär genom att vara lyhörda och observanta. När en elev betar sig på ett särskilt sätt är det olika fysiologiska och psykologiska processer såsom "...vilja, instinkter, drifter, behov, motiv, intressen och mål" (Giota, 2013, s. 56) som gör att detta händer. Dessa processer är svåra att bestämma och därmed även svåra att fånga empiriskt (Giota, 2013). Motivation går även att koppla till lusten att lära. Vidare skriver Giota om elevernas motivation och hur den påverkar deras lust att vara delaktiga i skolarbetet och därmed motiveras till att prestera samt att lära sig. Sanderoth (2002) menar att alla barn har en lust att lära och det är när deras medvetenhet, att de inte klarar av vissa saker, blir synlig hos dem som deras motivation till att lära försvinner.

Jenner (2004) däremot menar att motivation inte är en egenskap hos individen, utan det är kontentan av de erfarenheter individen gjort samt det bemötande individen erhåller och det är viktigt, menar Jenner, att det finns hopp för framgång. När det gäller de förväntningar som läraren har på sin elev är det av vikt att läraren skapar och upprätthåller motivationen hos eleven. Detta kan benämnas som yttre motivation.

Jenner (2004) anser att bemötandet är avgörande för motivationen och motivationsarbetet. Läraren har ett stort ansvar för att skapa och behålla motivationen hos eleven. Liksom Sanderoth (2002) skriver menar även Jenner (2004) att vi måste vara medvetna om vad den dåliga självbilden gör och vilka konsekvenser som den kan få för lärandet. Turner (2007) menar att det är först när den personal som arbetar i skolan blir engagerad i sitt dagliga pedagogiska arbete som elevernas kan få hjälp att öka sin motivation. Även Giota (2013) anser att motivationen hos en individ inte är en individuell egenskap utan en följd av samspelet mellan lärare och elev.

Samspelet mellan lärare och elev är enligt många forskare viktigt för att motivationen ska öka och som exempel kan Jakobsson och Nilsson (2011) nämnas då de skriver om att en positiv självbild kan ge eleverna den motivation som krävs för att till exempel lära sig att läsa och skriva. Vidare kan nämnas Galloway, Rogers, Armstrong och Leo (1998) som menar att motivation är ett ämne som intresserar politiker, föräldrar, lärare och media och därför diskuteras det hur vi ska uppfostra eleverna och hur lärare motiverar sina elever.

2.3 Tidigare forskning

Då den nya läroplanen, Lgr 11, genomförts har en del kritiska röster höjts. En av de skolor som har varit med som referensskola inför framtagandet av läroplanen uttrycker att de är oroliga över att kraven på eleverna i grundsärskolan nu höjs betydligt mer och att det kommer leda till större arbetsbörda för lärarna (Lärarnas Nyheter, 2011). Samtidigt visar tidigare forskning att det varit ett "omsorgstänk" över särskoleverksamheten och mindre fokus på kunskapsintagandet (Lärarnas Nyheter, 2011).

Den forskning, som bedrivs inom det specialpedagogiska området är relativt "ny" och det är först under de senaste decennierna som specialpedagogiken har utvecklats som forskningsämne inom det tvärvetenskapliga fältet (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Ineland, Molin och Sauer (2009) menar att forskning inom utvecklingsstörning bedrivs inom flera olika vetenskapsområden. Under den period som forskning kring det specialpedagogiska området som helhet har bedrivits har det även ägnats tid till att argumentera om och kritiskt granska den specialpedagogiska forskningen, vilket har lett till att det inom specialpedagogiken finns ett flertal olika perspektiv (Ahlberg, 2009).

Den internationella forskning som berör motivationsskapande arbete handlar i första hand om elever i behov av särskilt stöd, "special needs", och inte om elever med en utvecklingsstörning. Pomerantz, Hughes och Thompson (2007) har forskat kring elever som de benämner som "hard to reach". Med detta menar de barn och ungdomar som tillhör den mest utsatta gruppen i samhället. Deras resultat visar att barn som känner att de har en trygg miljö att vistas i samt som får känna sig omtyckta ger en positiv effekt. Barn behöver få känna att de duger som de är annars blir det en negativ effekt. Galloway et al (1998) skriver om elever som är "difficult to teach" och menar att dessa elever är de som får den undervisande läraren att känna sig hotad i sin kompetens. Dessa lärare känner även att de förlorar kontrollen över sin klassrumssituation.

Går vi tillbaka till 1960-talet finns det en omfattande pedagogisk forskning kring *Pygmalioneffekten*. Det härstammar från en gammal grekisk myt om Pygmalion där en fattig flicka trots tvivlarna blev en vacker dam. Pygmalionbegreppet beskriver hur positiva förväntningar leder till bra resultat och de negativa förväntningarna leder således till sämre resultat (Jenner, 2004). Jenner menar att förväntningarna kan påverka någons beteende och på så sätt framkallas en "...självuppfyllande profetia." (s. 20). Författarna till *Pygmalion in the Classroom* (Rosenthal & Jacobson, 2003) menar att de elever som klarar skolan bättre än andra till stor del beror på de förväntningar som lärarna har på dem. Även miljö och föräldrars inkomst spelar in. Jenner (2004) menar dock att Rosenthals och Jacobsens forskning kan ifrågasättas och detta grundar han i att lärarna inte fick all den information som krävs för informerat samtycke samt att urvalsgruppen knappt hade 20 elever. I detta fall så handlar det inte heller om elever med en utvecklingsstörning.

Gutherc (2010) har gjort en mindre studie som presenterar tidigare forskning kring ämnet betyg i grundsärskolan. Trots att studien är äldre än den nya läroplanen (Skolverket, 2011) har hon utgått från den i sina intervjuer. De lärare hon intervjuat, fem stycken, ser betygen som ett papper som ger eleverna rätt att vara som alla andra. De blir en del av normen. Med begreppet norm menar Gutherc (2010) att normen speglar samhällets syn som i sin tur grundar sig i det betygssystem som vi har nu. Vidare menar hon att skolan segregerar små grupper, i detta fall grundsärskolan, som inte passar in i normen trots att de, oftast, finns på samma skola, men i andra lokaler och att de med hjälp av läroplanen ska träna på att bli så normala som möjligt. Fischbein (2007) skriver att samverkan mellan förälder och övriga professioner som rör skolan är av yttersta vikt för att få en så anpassad skolgång för elever med funktionsnedsättning som möjligt. Det är elevernas förutsättningar som ska sättas i fokus.

Giota (2013) har gjort en forskningsöversikt om individualiseringen i skolan och har kommit fram till att själva individualiseringen som begrepp har blivit ett arbetssätt i stället för ett förhållningssätt. Giota (2013) betonar att alla elever inte har förmågan att planera sitt eget lärande utan de behöver stöd. Det viktiga är att lärarna får mer tid till varje enskild elev och att elevernas lust att lära tas tillvara på bästa sätt. En av de kvalitetsgranskningar som Skolverket (2003) har låtit göra tar även upp att det som lärare upplever som mest krävande är att motivera de elever som har någon form av problematik i skolan. Vidare tar Giota (2013) upp de elever som tillhör en särskild undervisningsgrupp och att dessa elever anser att lärarna var viktiga för dem. För dessa elever räckte det med att läraren var snäll, hjälpsam och förklarade på ett bra sätt för att de skulle trivas i gruppen. Denna grupp av elever hade ingen diagnostiserad utvecklingsstörning. Endast en del av eleverna hade fått en ADHD-diagnos.

Svenska studier visar att elever som blivit placerade i segregerade grupper, blivit bortplockade från den ordinarie undervisningen, har svårare att klara av de kunskapskrav som

finns. Denna studie har bedrivits under en 40-årsperiod i Sverige (Giota, 2013). Denna segregering har visat sig ge läraren mer tid till övriga elever i klassen samt ge de resterande eleverna som är kvar i klassrummet mer lugn, den elev som blir utplockad får däremot en knuff mot att dessa behov blir permanenta. Problem som kan uppstå vid segregering under längre perioder är inlärningssvårigheter samt sociala problem (Giota, 2013). Det är viktigt att inkludering av elever som tidigare tillhört segregerade grupper sker under en längre period och då ska fokus utgå från hur vi vill att samhället ska bli (Giota, 2013).

Sanderoths (2002) avhandling visar att elevers lust att lära ökade när eleven själva fick vara huvudpersonen. Sanderoths (2002) lust att lära går att koppla till motivation och avhandlingen visar att det var när lärarna visade att de brydde sig om elevernas lärande och att de fick eleverna att förstå innehållet. Giota (2013) menar att motivation är knuten till eleverna och deras "... målorientering gentemot skolan och skolarbetet." (s. 221). Givetvis är båda dessa aspekter av vikt, men det gäller även att vi ser skillnaden mellan dem. Eleverna påverkas av att lärarna bryr sig om dem och deras lärande samtidigt som lärarna arbetar motivationsskapande med eleverna.

När det gäller forskning inom motivationsskapande arbete med elever på grundsärskolan är det området tämligen tunt. Då denna studie är kopplad till Lgr 11 (Skolverket, 2011) har ingen forskning om det gått att hitta. Det närmsta är den mindre studie som Gutherc (2010) har gjort, se ovan, gällande lärares syn på den blivande läroplanen, Lgr 11.

3. Specialpedagogiskt kunskapsområde

När det gäller ämnet specialpedagogik som kunskapsområde är det svårt att fånga in då det är både tvärvetenskapligt och komplext. Det rymmer inom flera olika synsätt och perspektiv. Det handlar om hur samhället ser på människor som inte passar in i normen och hur samhället försöker hitta en lösning på hur dessa människor ska ha det just nu och i framtiden (Jakobsson & Nilsson, 2011). Kopplingar till specialpedagogiken finns inom många olika områden såsom pedagogik, medicin, psykologi, sociologi och filosofi. Det finns andra vetenskapsområden som även dessa kopplas till specialpedagogiken såsom biologi och fysik och det är på grund av alla dessa som specialpedagogiken har en stor bredd när det gäller inspiration och kunskapsinhämtande för forskningen (Ahlberg, 2009).

Nilholm (2007) skriver om begreppet specialpedagogik. Han menar att specialpedagogik används när den "vanliga" pedagogiken inte räcker till. Han fortsätter med att det är viktigt att samspelet mellan diagnoser, pedagogik och de psykologiska processerna fungerar så att en identifiering av problematiken sker för att rätt insatser ska kunna sättas in i skolan. Detta kan kopplas till den aktuella studie som denna uppsats grundar sig på, där betyg sätts och där lärarnas metoder för att motivera sina elever i grundskolan undersöks.

Trots att läroplanen säger att all undervisning ska individanpassas (Skolverket, 2011) så försöker lärarna förmedla liknande kunskaper till alla elever och detta grundar sig på de kunskapskrav som läroplanen innehåller och som i slutänden förhoppningsvis mynnar ut i ett betyg (Skolverket, 2011). Specialpedagogiken i skolan har som uppgift att kompensera eleven då det brister i den vanliga undervisningen (Nilholm, 2007).

Denna studie tar sin grund i dilemmaperspektivet och i den sociokulturella lärandeteorin. Dessa kommer att presenteras närmre här nedan.

3.1 Dilemmaperspektivet

Nilholm (2007) skriver om tre olika perspektiv inom specialpedagogiken och utifrån de två första, det kompensatoriska och det kritiska perspektivet, har ett tredje växt fram och det är dilemmaperspektivet. Med perspektiv menar Nilholm (2007) att det inte är något som individer går omkring och bär på utan sådant som utvecklas i olika sammanhang såsom sociala och kulturella, men även sådant som finns människor emellan. Det kompensatoriska perspektivet menar att det är specialpedagogikens plikt att kompensera individen för de problem som uppstått hos denne (Nilholm, 2007). Det kritiska perspektivet uppstod som kritik mot det kompensatoriska perspektivet och det syftar till att det är samhället och skolan som ska anpassas efter elevens behov (Jakobsson & Nilsson, 2011). Dilemmaperspektivet har sedan vuxit fram som en följd av kritik mot det kritiska perspektivet. En central tanke i dilemmaperspektivet är att utbildningssystemen står inför olika dilemman som måste lösas (Nilholm, 2007). Vidare skriver Nilholm (2007) att liknande kunskaper ska ges till alla elever, samtidigt som alla elever har olika förutsättningar. Det kan förklaras med att den läroplan, Lgr 11, som vi idag har talar om för lärarna vad det är eleverna ska kunna för att nå ett visst betyg, samtidigt så säger Skollagen (SOU 2010:800) att alla elever är olika och ska ges olika förutsättningar till att ta in kunskap. Det är den enskilde som ska sättas i centrum. Med dilemmaperspektivet går det att se en balansgång mellan det gemensamma och skolans sätt att försöka se alla elevers olikheter.

Nilholm (2007) skriver att ”...dilemman är motsättningar som egentligen inte går att lösa.” (s. 61). Den studie jag ska genomföra får visa huruvida lärarna är professionella i sin kunskap

och om de kan motivera sina elever till att utvecklas trots att betygen de ger inte har någon verklig nytta. Nilholm (2007) anser att dilemmaperspektivet har mycket gemensamt med det sociokulturella perspektivet och det grundar han bland annat på att de dilemma som han avser utspelar sig under konkreta omständigheter. Lärare ställs inför olika dilemman varje dag, frågan är hur de hanterar dessa.

3.2 Den sociokulturella lärandeteorin

Den sociokulturella lärandeteorin har under de senaste åren fått ett stort genomslag och med detta kan vi säga att människans kunskapsbildning ses som språklig till sin natur och att kunskap och lärande synliggörs av de rådande diskurserna i respektive verksamhet (Ahlberg, 2007). Det är genom samspelet och genom kommunikation som individen utvecklas. I skolan är det läraren som möter eleven och ett samspel sker mellan dessa, men det är också ett samspel mellan elev-elev som påverkar utvecklingen. Det sociokulturella perspektivet menar att människan är en varelse som besitter både fysiska och psykiska tillgångar och genom dem sker lärandet (Säljö, 2010).

Det är av vikt att läraren möter eleven och att det skapas ett samspel dessa emellan, likaså mellan elev och elev (Alexandersson, 2009) och detta för att en utveckling av individen ska kunna ske. När utvecklingen sker finns det en möjlighet att nå målen. Det är läraren som skapar den miljö och även de förutsättningar som krävs för ett lärande där eleven får en möjlighet att utvecklas (Alexandersson, 2009). Det sociokulturella perspektivets centrala begrepp är enligt Alexandersson (2009) ”...*kommunikation och språkanvändningen...*” (s.113). Det är dessa som binder samman eleven och dess omgivning. Delaktigheten i kommunikationen som uppstår ger eleven kunskaper och färdigheter (Alexandersson, 2009). Säljö (2010) skriver att vi hela tiden lär oss, det går inte att undvika, och frågan blir då: vad är det vi lär oss i de olika sammanhang vi befinner oss i?

Säljö (2010) skriver vidare om ”*den kommunicerande varelsen*” (s.20) och han menar att vi kompenserar de svagheter vi har genom att vi skaffar de verktyg som behövs för att utvecklas än mer och för att kompensera de svagheter vi har. Säljö (2010) menar att verktyg i detta avseende är de resurser vi har att tillgå, både de språkliga och de fysiska. När vi utgår från det sociokulturella ligger problematiken i hur vi lär oss att använda de resurser som finns att tillgå och frågan är då snarare hur vi lär oss i respektive situation. I analysdelarna av studien kommer jag att knyta an till de verktyg som lärarna använder sig av för att arbeta motivationsskapande med sina elever.

4. Syfte och frågeställningar

Syftet är att studera lärares levda erfarenheter av motivationsskapande arbete i grundskolan.

Syftet har lett till följande frågeställningar:

- Hur upplever lärare på grundskolan att de motiverar eleverna att utveckla sina kunskaper och färdigheter i enlighet med kursplanernas mål?
- Vilken betydelse anser lärare på grundskolan att betygen har för elevernas motivation och lärarnas motivationsskapande arbete i skolan?
- Hur upplever lärarna på grundskolan att de ges förutsättningar för att arbeta motivationsskapande samt att utveckla sin yrkesroll?

5. Metod

Studien har genomförts på två grundsärskolor i en medelstor kommun i Sverige. Tanken var att få fram ett resultat genom att använda lärarnas egna tankar och funderingar över hur de motiverar sina elever att prestera och utvecklas. Då dessa lärare träffar eleverna varje dag i skolan är jag intresserad av hur dessa lärare upplever att de arbetar motivationsskapande med sina elever. På grund av detta har jag valt att använda en fenomenologisk ansats (Berndtsson, 2009).

Med detta som utgångspunkt har studien utgått från den livsvärldsfenomenologiska ansatsen då det var ett fenomen som skulle studeras, i detta fall hur lärarna arbetar motivationsskapande med sina elever. Den forskningstradition inom specialpedagogiken och pedagogiken som utvecklats under det senaste decenniet är den som utgår från människans livsvärld. Det är inom livsvärlden som vi lever och det är vi själva som erfar vad det är som händer i den (Berndtsson, 2009).

5.1 Fenomenologi

Ordet *fenomenologi* kommer från grekiskans *phainomenon* och *logos*. Det betyder på svenska fenomen, det som visar sig, och logi, lära (Nationalencyklopedin, 1991). Redan 1762 användes dock begreppet fenomenologi inom filosofi och vetenskap då Johann Heinrich Lambert använde det som namn på ”läran om det skenbara” (Bengtsson, 1991, s. 25) och när Hegel gav ut sin bok om fenomenologi 1807 gjorde fenomenologin än mer avtryck. Hegel gick från det skenbara till det verkligt sanna (Bengtsson, 1991).

Den moderna fenomenologins grundare anses vara Edmund Husserl (1859-1928) och han menade att de erfarenheter vi har, har en mening. Utan de erfarenheterna har vi ingen mening och kan därför inte heller se världen, med detta kan vi säga att Husserls fenomenologi är subjektivistisk (Bengtsson, 2001). Husserl gjorde fenomenologin till en metod och han benämnde sin filosofiska ansats som *fenomenologi* (Bengtsson, 1991). Då det inom fenomenologin finns olika inriktningar är det viktigt att Husserls metod inte förväxlas med Hegels eller Lamberts fenomenologi (Bengtsson, 2001). Till skillnad från många andra filosofier så ”...försöker fenomenologin att både utgå från och göra den *naturliga* erfarenheten rättvisa” (Bengtsson, 2001, s. 27).

Fenomenologin som rörelse har varit erkänd sedan Spiegelberg publicerade sin omfattande studie om den fenomenologiska filosofin, vilket han gjorde 1960 (Bengtsson, 2013a). Enligt Spiegelberg kan fenomenologin delas in i fem olika inriktningar där Husserl står för de tre första inriktningarna vilka är den förfenomenologiska perioden, den andra inriktningen är den då Husserl bröt med den Österrikiska skolan och kritiserade psykologin, den tredje är hans transcendentala fenomenologi. Den fjärde och femte inriktningen står Heidegger för och det är den existentiella fenomenologin samt den hermeneutiska fenomenologin. Den existentiella fenomenologin har även Sartre, de Beauvoir och Merleau-Ponty fortsatt att arbeta med och den hermeneutiska fenomenologin har varit Gadammers och Ricoeurs område (Bengtsson, 2013a).

5.2 Livsvärldsfenomenologi

Begreppet ”livsvärlden” går tillbaka till Husserls tid, trots detta var Husserl inte den första som använde begreppet. Georg Simmels bok *Die Religion* innehåller ordet livsvärld en gång, men då har det en annan betydelse än den livsvärld som Husserl syftar på (Bengtsson, 2005).

Det är först några år senare, 1916-17, som Husserl använder begreppet (Bengtsson, 2013a). För de som studerar livsvärlden är världen varken mer eller mindre än den är för de individer som upplever den skriver Bengtsson (2013b). Heidegger menar att de som befinner sig i livsvärlden, subjektet, måste lära sig att hantera och förstå sitt liv från detta perspektiv (Carlsson, 2009). Andra inom den fenomenologiska rörelsen som har varit med i utvecklingen av livsvärldsbegreppet är, förutom Husserl och Heidegger, Merleau-Ponty, Shütz och Scheler (Bengtsson, 2005).

Enligt Husserl är enda sättet att slippa undan livsvärlden genom att inte finnas till längre. Det är i livsvärlden som vi existerar med andra och som följd av detta lever vi i en social verklighet där vi även kan ta del av de historiska världarna som funnits innan oss. Vi förhåller oss till föremål i vår livsvärld beroende på vilka erfarenheter vi har med oss (Bengtsson, 2005). Husserl menar att "...varje föremål har sin typiska förutsättning med ett motsvarande spelrum av möjligheter" (Bengtsson, 2005, s. 19). Det finns inte bara fysiska egenskaper utan även psykiska egenskaper som inte går att jämföra med de fysiska. När vi till exempel studerar andra människors handlingar ser vi inte bara de fysiska egenskaperna. Vi kan titta på en tävlingssimmare som hoppar i vattnet och simmar med kraftfulla tag, när simmaren kommit i mål utstrålar han/hon en form av känsla beroende på hur det har gått, samtidigt som han/hon ska ta sig ur bassängen. Det fysiska och det psykiska kompletterar således varandra (Bengtsson, 2005).

Heidegger utvecklade Husserls livsvärldsbegrepp. Han ansåg att vi skulle undersöka det som var viktigt. Vara-i-världen blev termen livsvärlden. Med detta begrepp utgår inte bara forskaren från livsvärlden, utan stannar även i den då det inte finns någon möjlighet att ställa sig utanför då forskaren är en forskare och inte en åskådare (Bengtsson, 2005). Merleau-Pontys begrepp för livsvärlden blev vara-till-världen och det påverkades av både Husserls och Heideggers tidigare utveckling av livsvärldsbegreppet (Bengtsson, 2001). Merleau-Ponty trycker på de motstridiga känslorna mellan natur och kultur. Han menade att den levda kroppen från början är social eftersom den är född av en annan människa som har levt i världen som i sin tur även den är social. Med detta anser Merleau-Ponty att de levda kropparna varken är fullt subjektiva eller fullt objektiva. Han utgår alltid från den levda kroppen (Bengtsson, 2005). Schütz använde inte begreppet livsvärld från början, utan talade om "vardagsvärlden". Från vardagsvärlden når vi det som finns runt omkring oss och när vi tittar utanför den så ser vi medvärlden. När vi sedan kommer vi till omvärlden så ser vi andra människor och vi får tillgång till deras liv. När Schütz väl införde livsvärldsbegreppet ansåg han att det inte bara var naturen som var verkligheten, utan de erfarenheter som upplevts fanns även i den kulturella och sociala världen. Schütz livsvärldsfenomenologi utgår från den naturliga inställningen som människan har till det objekt som den sociala verkligheten är (Bengtsson, 2005).

5.3 Kvalitativ intervju

Kvale och Brinkmann (2009) anser att kvalitativa studier ur ett fenomenologiskt perspektiv visar på en förståelse av de sociala fenomenen ur respondenternas perspektiv. Det är fokuseringen på de intervjuades livsvärld och deras erfarenheter som har gett oss förståelsen för de kvalitativa forskningsintervjuerna. I den aktuella studien har jag använt mig av den kvalitativa halvstrukturerade intervjun (Kvale & Brinkmann, 2009) och detta då det var de intervjuades livsvärld och deras relation till den som jag önskade fånga. Enkäter såg jag inte som ett alternativ då jag inte hade haft möjlighet att ställa följdfrågor samt få möjlighet att avläsa lärarnas kroppsspråk. Givetvis hade jag kunnat använda mig av enkäter om jag velat nå

ut till fler lärare i olika delar av Sverige, men samtidigt kan enkätfrågor ge ett större bortfall av svaranden och likaså kan de givna frågorna uppfattas olika beroende på vem som läser dem och sedan ska ge ett svar (Stukát, 2011). De ostrukturerade frågorna i en enkät kan ge ett bredare svar, men då den här studien avser att vara en livsvärlds fenomenologisk studie där det är lärarna och deras upplevelser som ska studeras var inte enkäter ett alternativ.

Jag anser att de kvalitativa intervjuerna gav mig möjlighet att få en inblick i intervjupersonernas tankar om elevernas prestationer samt om de intervjuades arbete för att motivera eleverna att komma ännu längre och detta då vi genom intervjuer som metod får kunskap om människors livsvärldar (Kvale & Brinkmann, 2009). Samtidigt så anser jag att en intervju ger mig möjlighet att avläsa kroppsspråk, se ansiktsuttryck och på så sätt få möjlighet att läsa mellan raderna (Stukát, 2011). Med hjälp av intervjuerna kommer jag att få möjlighet att göra en ny konstruktion av intervjusvaren (Bengtsson, 2005). För att ett så spontant svar som möjligt ska ges är det bra om frågorna inte skickas ut i förväg och detta för att de intervjuade ska vara så öppna som möjligt (Kvale & Brinkmann, 2009).

5.5 Urval

Urvalet är baserat på de grundsärskolor som finns i den aktuella kommunen. Det finns två grundsärskolor, men då syftet var att undersöka hur lärare arbetar motivationsskapande med sina elever på grundsärskolan valde jag att vända mig till grundsärskolans senare år. Då jag inte har någon personlig relation med de som arbetar på skolan anser jag att jag på så sätt har större möjlighet att vara objektiv i min analys (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jag valde att intervjua fyra lärare. Kravet var att alla skulle ha en specialpedagogisk utbildning och med detta menas en examen från högskola eller universitet. Jag hade ingen önskan om vilket kön det skulle vara på de aktuella lärarna och om jag inte hade fått ihop tillräckligt med respondenter så hade jag kunnat vända mig till grannkommunen där det finns andra grundsärskolor som förhoppningsvis har lärare som hade velat ställa upp. För att få tag på lärare som ville delta i undersökningen skickade jag ut ett intressemail till rektorn för grundsärskolorna som i sin tur gav mig kontaktuppgifterna till de lärare som kom att ingå i studien. Därefter skickade jag ut ett missivbrev där jag förklarade vem jag var och vad jag var intresserad av att få reda på genom att intervjua dem (bilaga 3).

5.6 Studiens genomförande

Då tiden för intervjuerna närmade sig togs kontakt med rektorn över grundsärskolan i kommunen. Hon informerade om att det endast fanns två speciallärare/specialpedagoger på den grundsärskolan i åk 7-9 där det var tänkt att studien skulle genomföras. Jag fick då vända mig till speciallärare/specialpedagoger som arbetade i grundsärskolan lägre år, men upp till åk 6. Därefter togs kontakt med de lärare som skulle intervjuas via mail (bilaga 3). De fick information om att intervjuerna skulle spelas in och att de skulle transkriberas och därefter raderas. Ingen av lärarna skulle namnges. Jag utgick från Ahlberg (2009) när det gällde informationen till de aktuella lärarna. Det blev totalt fyra lärare från två olika grundsärskolor.

Intervjuerna genomfördes på lärarnas skolor, i deras klassrum. Lärarna som arbetade i grundsärskolans senare år lät sig intervjuas enskilt. De hade ingen tid att passa och den första intervjun tog 38 minuter. Den andra intervjun tog endast 16 minuter och jag fick intrycket av att den läraren var stressad trots att hon var noga med att påpeka att det inte var någon lektion eller något möte som hon skulle till. Dessa båda lärare fick inte intervjufrågorna i förväg.

Lärarna som arbetade i grundsärskolans tidigare år ville intervjuas tillsammans. De var väldigt tydliga med att säga att de inte ville intervjuas separat och dessutom ville de inte genomföra intervjun om de inte fick frågorna i förväg. Däremot så hade de en tid att passa då de skulle på möte. Vi hade en timme på oss, men intervjun tog 35 minuter och jag upplevde inte att lärarna var stressade. Under intervjuerna utgick jag från en intervjuguide (bilaga 2) där jag ställde följdfrågor beroende på vilket svar som lärarna gav.

En av lärarna från grundsärskolans tidigare år blev upprörd över att intervjun spelades in och detta trots att jag meddelat dem detta innan, dels via missivbrevet (bilaga 3), men också när vi bestämde tid för att träffas samt innan intervjun började. Jag fick försäkra henne en gång till om att ingen mer än jag skulle lyssna på det inspelade materialet. Intervjuerna spelades in på en iPad och jag utgick från frågorna jag hade med mig (bilaga 2), men beroende på svar och uteblivna svar så blev följdfrågorna helt skilda vid alla intervjuer. Efter intervjuerna transkriberade jag dem. Detta skedde hemma i lugn och ro där jag fick möjlighet att lyssna på intervjuerna flera gånger.

Det samlade materialet av intervjuerna visade att det insamlade materialet inte var fullt så tydligt som jag hade önskat. Jag upplevde att lärarna gärna gick utanför frågorna, men också att de svarade lite tillbakahållt vilket kan förklara det tunna slutresultatet.

5.7 Analysmetod

Vid analysen av intervjuerna använde jag mig av hermeneutisk meningstolkning (Kvale & Brinkmann, 2009). Detta då det är jag som ska tolka det som kommer fram i intervjuerna. För att få ett resultat i min tolkning är det viktigt att jag tolkar de enskilda delarna för att sedan se helheten, den hermeneutiska cirkeln (Kvale & Brinkmann, 2009). Om jag vänder mig till den fenomenologiska hermeneutiken menar Heidegger (Berndtsson, 2009) att vi måste tolka för att få insyn i människans livsvärld. Genom detta får vi kunskap om människans livssituation.

De rättesnören som används vid den hermeneutiska meningstolkningen är uppbyggd på följande sätt enligt Kvale och Brinkmann (2009):

- *Hermeneutiska cirkeln* – texten som helhet tolkas av forskaren genom de enskilda delarna.
- *God gestalt* – när forskaren har tolkat en mening och fått fram ett inre sammanhang.
- *Prövning* – när forskaren ser en helhet i det som tolkats har detta gjorts genom att pröva deltolkningar av den hela texten
- *Texten är autonom* – referensramen som används ska utgå från temat
- *Kunskap om textens tema* – forskaren bör ha kunskap om temat
- *Inget är förutsättningslöst* – det som står i en text är inte förutsättningslöst, det går inte att ställa sig utanför. Det är upp till forskaren att bli medveten om de svar som är möjliga.
- *Tolkning* – är för forskaren kreativitet och förnyelse.

Analysen är baserad på livsvärldsfenomenologin, det sociokulturella perspektivet och samspelet mellan lärare-elev samt elev-elev i de fall som detta kom på tal.

Dilemmaperspektivet fick i analysdelen visa hur lärare tog sig an arbete med bland annat läroplanen och dess mål.

5.8 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Reliabiliteten är tillförlitligheten. När något ska mätas är förutsättningen att det görs på det sätt som är rätt för undersökningen som ska genomföras (Stukát, 2011). Då denna studie baseras på livsvärldsfenomenologin går det inte att mäta på det sätt som Stukát (2011) avser. Det handlar om människor och deras upplevelser. Däremot så går det att diskutera om samma svar hade givits från lärarna om någon annan hade intervjuat dem. Kvale & Brinkmann (2009) anser att det idag används för lite ledande frågor i kvalitativa forskningsintervjuer. De, Kvale & Brinkmann (2009), menar att ledande frågor kan öka reliabiliteten i svaren som erhålls.

Validiteten är giltigheten. Mäter jag det jag avser att mäta med mina intervjuer? (Kvale & Brinkmann, 2009). Även här hänvisar jag till livsvärldsfenomenologin då det inte är lämpligt att tala om mätning i relation till människors levda erfarenheter. En analys av resultatet kommer förhoppningsvis att visa att de frågor som ställts har fått ett svar. Däremot så utgår jag ifrån att de intervjuade lärarna säger sanningen (Kvale & Brinkmann, 2009; Stukát, 2011).

När det kommer till generaliserbarheten finns det tre olika former av generalisering: den naturalistiska generaliseringen som grundar sig på den personliga erfarenheten, den statistiska generaliseringen som grundar sig på att urvalsgruppen är slumpmässigt vald från en population och den analytiska generaliseringen där en bedömning görs på de resultat som framkommer i en studie och hur dessa resultat kan ge svar på vad som kan hända i en annan situation (Kvale & Brinkmann, 2009). När det gäller min studie anser jag inte att det kommer gå att generalisera utefter ovanstående former då jag endast intervjuade fyra lärare på en grundsärskola i en mellanstor kommun i Sverige. Jag anser inte att mitt urval blev representativt för alla lärare i Sverige. Resultatet är endast avsett för den undersökta gruppen (Stukát, 2011).

5.9 Etiska överväganden

En forskare har stor frihet när det gäller undersökningar. Då det är människor inblandade i en studie har de rätt att skyddas och förbli okränkta. När det gäller de intervjuer som har genomförts har det varit en viktig punkt att jag informerat de inblandade lärarna om vilket som är studiens syfte och hur undersökningen kommer att gå till väga (Ahlberg, 2009). Då det gäller lärare som är aktiva på de arbetsplatser de ska prata om, samt hur deras metoder att arbeta kommer blottläggas har jag en förståelse för deras oro om det de säger blir offentligt och nedskrivet på papper. För att förhindra en eventuell rädsla hos lärarna informerade jag dem om att allt inspelat material kommer att raderas och att inga namn kommer att publiceras. Lärarna informerades också om att det inte ska gå att identifiera vilken skola de arbetar på eller vilka de är (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jag utgick från Kvale och Brinkmanns (2009) "Etiska frågor vid de sju forskningstadierna" (s.78-79):

- Tematisering: Vad är syftet med intervjun?
- Planering: Att få urvalsgruppen att ställa upp på studien samt att informera dem om att deras identitet förblir konfidentiell.

- Intervjusituationen: Att med hjälp av handledaren utforma frågor som inte kränker de intervjuade eller deras elever/barn.
- Utskrift: Trots att en del kan bli stressade i intervjusituationer bör hänsyn visas och det är viktigt att vara noggrann med de muntliga svar som ges.
- Analys: Hur djupt ska intervjuerna analyseras samt ska intervjupersonerna vara delaktiga i skrivprocessen?
- Verifiering: Redovisningen ska ske på ett ärligt och rakt sätt gentemot de intervjuades svar.
- Rapportering: Vilka konsekvenser kan studien få för de som är delaktiga i den, i mitt fall är det både lärare och elever.

Då informanterna inte ska kunna identifieras är det viktigt att forskning bedrivs för att alla ska få möjlighet att ta del av de resultat som är intressanta beroende på vad intresset ligger och på så sätt går det att motivera nyttan som forskningen har, forskningskravet (Vetenskapsrådet, 2011).

För att uppfylla ovanstående krav var det av vikt att de intervjuade informerades om syftet med studien. Jag talade om att det var frivilligt att delta och att det fanns en möjlighet att avbryta deltagandet när helst de ville. Då mina informanter var vuxna räckte det med deras samtycke. Jag var även noggrann med att avidentifiera de aktuella skolorna det handlade om samt vilka personer jag intervjuade, alla har rätt att vara anonyma (Vetenskapsrådet, 2011).

6. Resultat och analys

I detta kapitel presenteras studiens resultat och analys. Studien innehåller fyra intervjuer med utbildade speciallärare och specialpedagoger som samtliga arbetar inom grundsärskolan i en mellanstor kommun i Sverige. Intervjuerna skedde vid tre tillfällen då två av lärarna ville intervjuas samtidigt.

Resultatet av intervjuerna visar hur undervisande lärare upplever sin livsvärld och hur de bland annat anser att de arbetar motivationsskapande med elever från åk 6-9 på två gymnasiesärskolor. Jag har valt att kalla informanterna för Asta, Bea, Cecilia och Diana. Asta är utbildad specialpedagog och hon arbetar på grundsärskolan åk 7-9, Bea är utbildad specialpedagog och arbetar på samma skola, Cecilia är speciallärare med inriktning utvecklingsstörning och hon arbetar i grundsärskolan åk 5-6 och Diana är även hon utbildad speciallärare med inriktning utvecklingsstörning. Diana arbetar på samma skola som Cecilia med elever i åk 5-6.

I resultat- och analysdelen redovisas en del av de grundfrågor som jag utgick ifrån när jag intervjuade lärarna och som jag ansåg gav svar på mitt syfte och på så sätt är av värde för studien. Den första underrubriken tar upp den intellektuella nivå som eleverna ligger på för att ge en större förståelse för hur lärarna arbetar motivationsskapande med sina elever samt för att ge en inblick till hur kunskapsnivåerna i en elevgrupp kan påverka både planering och genomförande i undervisningen. Den andra underrubriken visar hur lärarna upplever betygen samt hur läroplanen, Lgr 11, påverkar deras undervisning. Den tredje och sista underrubriken tar upp hur lärarna upplever att de ges möjlighet att utveckla sin kunskapsroll samt vilka förutsättningar de har att arbeta motivationsskapande med sina elever.

6.1 Lärarnas upplevelser om elevernas kunskapsnivåer

- Vilken nivå ligger de elever du undervisar på?

Alla lärare har elever med olika problematik och samtliga upplever att det är omöjligt att ha en och samma planering för alla elever i klassrummet. De tryckte på att det är individen som ska ses, samtidigt som det är viktigt att ha en planering med sig till lektionerna, men beroende på elevernas mående måste den kunna ändras allt eftersom lektionen flyter på och detta för att det inte ska uppstå konflikter av olika slag.

Asta: Ibland kan en oplanerad dag vara den bästa dagen, du har bara dina trådar med vad du ska ta upp.

Hon förtydligar det med att de som hon undervisar ofta har mer än en diagnos och då ska alla deras behov tillgodoses. Det kan vara svårt att se vilken som är vad i en elev, säger Asta. Hon berättar att det är vanligt med ADHD-diagnoser i kombination med en utvecklingsstörning samt autism. De olika diagnoserna kan, i kombination med måendet, omkullkasta den planering som läraren har förberett inför skoldagen. Vidare menar Asta att det gäller att vara påhittig och lägga den planerade undervisningen åt sidan för att försöka bemöta eleverna i den aktuella situationen.

Cecilia och Diana undervisar båda elever som går i åk 7 på grundsärskolan trots att de då ska flyttas över till åk 7-9. De förklarar detta med att dessa elever behöver ett år till på sig att mogna och att det skett i samråd med vårdnadshavare.

Diana: *En del ka ta till sig Stenåldern och en del vet varför, men en del har inte den förmågan.*

Hon menar att de måste se till eleverna och att kunskaperna är olika. Bea undervisar mestadels killar och hon säger att det gäller att hitta deras intressen och spinna vidare på detta i respektive ämne på grund av deras olikheter. Samtliga informanter talar om hur viktigt det är att man som lärare på grundsärskolan är flexibel.

Asta sammanfattar det hela med: *Man måste vara flexibel och är man inte det så passar man inte här. Det går inte att köra sitt race.*

6.2 Analys och tolkning

Resultatet visar att alla lärarna har elever där kunskapsnivåerna helt skiljer sig åt och Asta menar att det är svårt att se vilken diagnos som syns mest när det gäller elever med fler diagnoser än en och framförallt när det handlar om elever inom autismspektrat. Läroplanen (Skolverket, 2011), Lgr 11, säger att all undervisning ska individanpassas och samtliga lärare menar att det är individen som ska ses och att planeringen ska utgå från eleverna och deras förmågor. Resultatet visar vidare att samtliga lärare oftast har en planering med sig till varje lektion, men det är viktigt att den inte styr hur dagen kommer att se ut, utan det är eleverna och deras mående som styr. Likaså anser alla lärare i studien att det som en lärare i grundsärskolan absolut måste vara är flexibel.

Det viktiga i resultatet är att samtliga lärare ställs inför olika dilemman (Nilholm, 2007) varje dag beroende på elevernas mående, men också beroende på de diagnoser som kan påverka deras kunskapsinhämtning samt deras förmåga att ta till sig det motiveringsskapande arbete som respektive lärare arbetar med. Lärarna arbetar dagligen motiveringskapande då de har insett att det gäller att utgå från eleverna och deras förmågor. Lärarna har kommit till insikt med att alla elever har olika sätt att ta till sig kunskap. När det gäller Cecilia och Diana har de i samråd med vårdnadshavare sett till att de elever som går i åk 7 inte skulle kunna ta till sig den undervisning som erbjuds på grundsärskolans senare år och därför får stanna kvar på grundsärskolans senare år för att ” mogna ” ett år till.

Då varje individ står i centrum efter dess förmåga visar resultatet att alla lärare försöker hitta olika anpassningar för att se varje elev och på så sätt försöker de undvika de dilemman som de ställs inför på ett bra sätt. Lärarna försöker också att skapa ett samspel mellan lärare-elev och det kan vi se bland annat hos Asta som tycker att det är viktigt att vara flexibel. Det är med flexibiliteten hos lärarna som elevernas förmågor får möjlighet att komma fram och om lärarna inte är flexibla bör de söka sig ett annat arbete.

6.3 Lärarnas upplevelser kring betygen samt den nya läroplanens intåg

- Hur har den nya läroplanen påverkat undervisningen för dig?
- Hur upplever du att du motiverar eleverna att utveckla sina kunskaper och färdigheter i enlighet med kursplanens mål?
- Hur ser du på betygens roll i motivationsarbetet med eleverna i grundsärskolan?

Alla lärare hade skilda upplevelser om betygets roll på grundsärskolan och väldigt olika synpunkter på den nya läroplanen. Asta anser att den nya läroplanen har satt mer fokus på målen samtidigt som den sociala biten har fått backa ett par steg. Den sociala aspekten, anser hon, är en så pass viktig del att den borde få vara kvar. Nu är det målen som styr allt. Tidigare så hade eleverna på grundsärskolan i åk 7-10 praot under tjugofem veckor. Den tiden gav eleverna en inblick i den verklighet som de kommer att möta efter skoltiden. Asta menar att det nu blivit svårare för eleverna att förstå varför de ska passa tiderna och varför det är viktigt att lära sig klockan. Bea säger att deras elever fortfarande har en fördel i grundsärskolans senare år och det är att de är ansvariga för den gemensamma kafeterian där både grundsärskoleelever och grundskoleelever handlar. I och med den får eleverna ta ansvar och pengar får ett verkligt värde, på så sätt blir matematikkunskaperna konkreta.

Bea anser att en av fördelarna med att arbeta på grundsärskolan är att de är väl rustade med tekniska hjälpmedel som ger eleverna den hjälp som de är berättigade till. Vidare berättar hon att hon läst in sig på respektive mål innan lektionerna och att hon med dessa i bakhuvudet utformar lektionerna. Däremot så anser hon att betygets betydelse är svår att förstå för eleverna då en del av dem tror att de kommer få ett A om de gör som hon säger. Det viktiga är då att visa upp ”boken”, läroplanen.

Vidare pratar Asta om att den nya läroplanen fortfarande är ny och då gymnasiesärskolan också fick en ny läroplan har hon inte riktigt hunnit att sätta sig in i den. Tidigare så kunde hon hjälpa eleverna snabbare då hon visste hur respektive program på gymnasiesärskolan fungerade och vilket som eventuellt skulle passa de elever som hon släppte iväg, däremot så kan hon säga om en elev ska gå ett individuellt eller ett nationellt program. Hon anser att det inte bara gäller att man ser till elevens kunskaper då den sociala biten har en väldigt stor påverkan.

Bea uttrycker: *Tidigare kunde man tolka mer fritt, nu känner jag att specifika saker ska vara med i undervisningen.*

Hon tycker att den nya läroplanen är tydligare i sina mål och att det finns en större möjlighet för eleverna att nå ett högre betyg. På så sätt blir mycket lättare att motivera eleverna beroende på vilken nivå de ligger på och detta görs med hjälp av kursplanen. Samtidigt har hon en oro för hur hennes elever ska klara framtiden, inte bara på gymnasiet utan även det vuxna livet. Hon undrar hur hon ska kunna motivera eleverna trots att deras betyg inte har någon betydelse. I samma andetag berättar hon att hon inte har sagt till sina elever att deras betyg bara är ett dokument som inte har någon betydelse för deras framtida gymnasieval. Bea avslutar frågan med: *Jag försöker bara motivera dem att nå högre, de behöver inte veta hur enkelt det är!*

Cecilia tycker att den nya läroplanen är skriven för en traditionell grundskoleelev och detta med tanke på att de har så många elever med olika diagnoser som läroplanen inte tar hänsyn till. Samtidigt så säger hon att hon inte har så mycket erfarenhet av den nya läroplanen då hon precis har kommit tillbaka till grundsärskolan efter flera år i grundskolan. Diana menar att den nya läroplanen inte har påverkat undervisningen så mycket, hon anser inte att hon jobbar annorlunda mot tidigare år. Däremot så tror hon att hon är mer medveten om ämnena gentemot eleverna då det finns både SO och NO på schemat nu. Hon känner däremot inte att den nya läroplanen är skriven för elever med autismproblematik då det kan vara svårt att få dessa elever att medverka och bidra till de ämnen som tas upp under lektionerna. Däremot, säger hon, går det att få fram rätt svar om man ställer rätt fråga.

Diana: ... men du kan inte bara sätta dig ner och resonera med dem, det fungerar inte så.

Hon förtydligar att det är bedömningen som är svårare, inte undervisningen. Hon tar återigen upp oron för de elever som har autism och säger att det kan bli lättare att skriva över dessa till träningskolan då de inte når målen i grundsärskolan till skillnad mot vad den gamla läroplanen sa.

Asta ser en fördel med betygen i och med att eleverna nu måste studera på ett annat sätt för att nå ett E, tidigare så var betyget G så brett. Däremot så upplever hon att eleverna blir mer stressade nu samtidigt som betyget inte leder till något då alla hennes elever har en öppen port till gymnasiesärskolan. Det viktigaste för henne är samarbetet med vårdnadshavare och att eleverna genom detta samarbete får gå på det program som passar dem bäst.

Tre av lärarna tar upp saknaden av ADL (aktiviteter i dagliga livet) i grundsärskolan. De menar att den delen är så pass viktig och att det tidigare var enklare att ta upp svårare saker med eleverna trots att alla var olika. Samtliga menar att målstyrningen i den nya läroplanen har gjort att moment som är extremt viktiga för särskoleelever, men som grundskoleelever kanske har med sig hemifrån, gör att deras väg in i vuxenlivet blir svårare än den borde vara.

Bea: Jag tycker inte att man ska signalera hur lätt det är att komma in för eleverna, då kanske de inte gör sitt bästa.

Asta och Bea säger att de frågar på utvecklingssamtalen om eleven vill ha betyg vid terminsslut. Många av eleverna tycker att det är viktigt med betyg och båda lärarna menar att trots att betygen inte avgör om de kommer in på gymnasiesärskolan så är det inget de väljer att berätta för eleverna. Diana ser inget positivt med betygen och liksom Cecilia tycker hon att det är helt individuellt om betyget har någon betydelse eller inte.

6.4 Analys och tolkning

Asta är besviken på att de sociala delarna har fått ta ett steg tillbaka i och med den nya läroplanen (Skolverket, 2011). Både Asta och Bea tycker att eleverna måste kunna knyta an sina kunskaper till verkligheten. Deras elever får göra detta då de är ansvariga för den gemensamma kafeterian där både grundskoleelever och grundsärskoleelever vistas. Det har blivit svårare att förklara för eleverna varför de inte kan få ett A i betyg om de gör de uppgifter som lärarna ger dem. Asta ser, trots att de sociala målen blivit färre, en fördel med betygskriterierna då betyget E inte är så brett som tidigare betyg var. Resultatet visar att Asta upplever en större stress hos eleverna och detta oroar henne då betygen inte har någon betydelse för hennes elever i slutänden, de kommer ändå in på det program som de vill.

Vidare visar resultatet att Bea försöker arbeta motivationsskapande med sina elever på ett sådant sätt att hon försöker få dem att nå högre mål utan att tala om för eleverna hur enkelt det är att komma in på en gymnasieutbildning. Samtidigt så blir det ett dilemma för Bea då hon inte talar om för eleverna hur enkelt det är utan att hon "...bara försöker motivera dem att nå högre...". Då är snarare frågan hur hon ska försöka få dem att utvecklas samtidigt som hon arbetar motivationsskapande med dem. På ett sätt är det förståeligt att de inte talar om för eleverna hur enkelt det är att komma in, men i samma andetag så vill de att eleverna ska

utvecklas till sociala varelser som kommer få en plats i samhället när skolan är slut. Vilka signaler är det då som sänds ut till eleverna?

Diana säger att hon inte kan sätta sig ner och resonera med en del elever då de inte förstår henne. Samtidigt så talar det också om att hon inte förstår dem och även i hennes fall så blir det svårt att arbeta motivationsskapande om eleverna inte förstår. Då faller samspelet mellan lärare-elev och på så sätt utvecklas ingen av dem.

Cecilia upplever ett dilemma med den nya läroplanen som hon anser är skriven för en traditionell grundskoleelev och på så sätt kommer hennes elever i kläm. Det blir ett dilemma för alla lärare. Resultatet visar att de försöker att arbeta efter målen i kursplanen, men de behöver gå utanför ramarna för att nå alla elever och tillgodose elevernas behov. Alla elever är olika och samtliga lärare menar att samspelet lärare-elev och elev-elev är av yttersta vikt för att få en helhet, trots att resultatet visar att så inte är fallet alla gånger. Det kan bli svårt att arbeta motivationsskapande med elever om förståelsen hos lärarna inte finns, likaså kan det bli problematiskt när eleverna inte förstår var som förväntas av dem. Lärarna är kritiska i det stora hela till Lgr 11 då den inte tar hänsyn till alla elever.

6.5 Lärarnas upplevelser om att utveckla sin kunskapsroll samt förutsättningar att arbeta motivationsskapande

- Hur arbetar du motivationsskapande för att eleverna ska utvecklas?
- Hur ser du på din yrkesroll på grundsärskolan?
- Upplever du att ni har stöd att arbeta motivationsskapande med era elever?

Asta försöker i den mån det går att knyta an kursplanens mål till verkligheten och på så sätt anser hon att hon arbetar motivationsskapande för att hennes elever ska nå de mål som krävs för minst ett E. Hon anser att det också blir enklare för eleverna att ta till sig kunskap om de kan se varför de behöver lära sig att till exempel räkna plus och minus eller procent. Detta är kunskaper de behöver för att kunna gå och handla på rea eller till fullpris.

Asta berättar vidare om ämnet musik som exempel där en del kan vara jättemusikaliska samtidigt som de har motoriska svårigheter vilket gör att de inte kan ackompanjera på en gitarr. Lösningen har då blivit att se till individen och i en del fall kan det räcka med att man spelar på en kam för att nå målen. Det handlar om att motivera eleverna och se deras förmågor. Hon berättar vidare att de har klaffgitarer på musiken och att dessa underlättar för de elever som är musikaliska, men som har stora motoriska problem. Med hjälp från läraren och med mål från kursplanen går det att utarbeta en planering för dessa elever och på så sätt kan de nå minst ett godkänt betyg.

Bea anser att hon arbetar motivationsskapande med tekniken i fokus. Hon och hennes kollegor har möjligheter att få de tekniska hjälpmedel som de anser att deras elever är i behov av för att utvecklas efter sina förmågor. Under vårterminen har hennes elever arbetat med spelet Minecraft i flera ämnen. Det är ett spel där man bygger i 2D med klossar av olika slag. Hon anser att det är motivationshöjande när eleverna får tillgång till tekniska hjälpmedel vilket leder till att de tycker att det är roligare att arbeta under lektionerna. Samtidigt får de känna på den senaste tekniken vilket leder till att dessa elever utvecklar en mer positiv känsla för skolan. Beas elever har lärt känna staden de studerar i och de har fått bygga upp egna bilder av historiska byggnader med utgångspunkt från dataspelet. De har arbetat med foto, matematik och SO. Hon tror att eleverna upplever det som att de får leka, men hon kan hela

tiden knyta an deras moment till kursplanen. Hon vill att eleverna ska få en upplevelse och detta kan de få när hon försöker kompensera deras svårigheter med de tekniska hjälpmedel som skolan har att erbjuda.

Cecilia och Diana är överens om att alla elever är olika och att det krävs motivering från läraren för att få dem att utvecklas. Diana säger att hon alltid har arbetat med motivation och att hon måste vara påhittig för att hitta respektive elevs intresse för att det i slutändan ska leda till att varje elev utvecklas. Nu tycker hon att eleverna för det mesta är positiva och att de arbetar på bra. Det är väldigt sällan de inte vill jobba under lektionerna och detta anser hon har med motivationen att göra. Det gäller, för henne, att få dem att nå lite djupare och bli intresserade av det de ska arbeta med. I slutändan handlar det om att förklara för dem varför de ska kunna något och varför dessa kunskaper är viktiga. Hon påpekar att om man som lärare inte kan motivera eleverna så finns det ingen mening för dem och då tar de inte till sig någon kunskap överhuvudtaget.

Cecilia har inte samma motivationsskapande tankar som övriga lärare i studien och detta framkommer när hon berättar om de elever som hon undervisar just nu. Hon säger: *Om eleverna klarar sig så är det precis på gårdesgården.* Hon utvecklar det genom att säga att de flesta elever som hon arbetar med har stora svårigheter som gör att målen i kursplanen är svåra att arbeta med.

Asta och Bea berättar att rektorn inte har sin utgångspunkt på deras skola och att de kan uppleva detta som jobbigt och mer tidskrävande då de kan behöva snabba svar och besked. Däremot så säger de att de har fullt stöd från sin rektor när det gäller deras arbete med eleverna. De har till och med upplevt en klar förbättring på hennes förståelse sedan hon, rektorn, började hoppa in som vikarie när lärare på grundsärskolan blev sjuka. Asta tror att när de ”gnällt” tidigare så har de inte varit så tydliga med vad de behövt hjälpt med eller varför de inte följer läroplanen om det uppstått en incident i skolan som påverkar elevernas lektioner.

Cecilia och Diana har också stöd från rektorn. De menar att hon är framåt och ger dem det de behöver. Dessutom, inflikar de, så utgår hon från den skolan där båda de arbetar och det ser de som en fördel.

6.6 Analys och tolkning

Resultatet visar att samtliga lärare anser att de arbetar motivationsskapande med alla elever och att de ser elevernas olikheter och försöker att hitta enskilda lösningar för att samtliga elever ska nå målen. Asta lyfter fram vikten av att se den enskilde eleven och dennes förmågor. Att arbeta för att få möten mellan elevers och lärares livsvärldar i skolan att fungera är otroligt viktigt för samtliga lärare. Bea arbetar med tekniken i fokus och detta för att eleverna ska få utvecklas och öka sina kunskaper. Detta menar hon att hon gör då eleverna inte är medvetna om att det är skoluppgifter de gör. Hon anser att så länge det går att koppla alla moment till kursplanen så får eleverna arbeta på det sättet. Hennes elever får dessutom möjligheten att ta del av de senaste tekniska hjälpmedel som finns att tillgå på skolan och detta, anser Bea, gör att det är enklare att arbeta motivationsskapande med dem. Cecilia och Diana menar att motiveringen från lärarna är viktig för att eleverna ska utvecklas och återigen är det elevernas intresse som styr kunskapsinläringen i mångt och mycket. Samtliga lärare har löst sina lektionsplaneringar genom att se vilka intresse eleverna har och det är sedan dessa som styr och på så sätt slipper de att hamna i olika dilemman som kan ställa till det för

samtliga. Då lärarna väljer att utgå från elevernas intresse finns det en möjlighet att innehållet i kursplanerna inte följs.

Resultatet visar vidare att samtliga lärare anser det är otroligt viktigt att de har stöd ifrån sin rektor och de upplever alla att de har det. Däremot så önskar Asta och Bea att rektorn utgick från deras skola, men båda är nogga med att påpeka att deras rektor har fått en ökad förståelse för deras arbetsbelastning sedan hon själv började gå in och vikariera för lärare som var borta. Nu finns det en förståelse för varför lektionsplaneringarna inte följs till punkt och pricka. Samtidigt menar Asta att de kanske varit slarviga med att tala om för sin rektor vilka problem de har haft samt hur de har arbetat med sina elever. Enligt Säljö (2010) är det samspelet som avgör hur utvecklingen sker och i lärarnas fall har samspelet mellan lärare-rector inte fungerat tidigare. Problemet för dem har då blivit att de känt sig missförstådda, men när båda parter fått insikt har deras dilemman löst sig. Genom att Asta och Bea har kommit till insikt med att de har varit otydliga mot rektorn finns det nu en större möjlighet för dem att utveckla hela sitt sätt att lära. I slutänden borde kunna gynna eleverna än mer. Cecilia och Diana är nöjda med rektorns roll och de ser en klar fördel med att hon utgår från deras arbetsplats. Samtidigt så talar Cecilia om att eleverna knappt klarar sig och då är frågan hur hon får in det motivationsskapande arbetet med dessa elever.

Diana säger att hon alltid har arbetat med motivation och att hon måste vara påhittig för att hitta respektive elevs intresse för att det i slutänden ska leda till att varje elev utvecklas. Nu tycker hon att eleverna för det mesta är positiva och att de arbetar på bra. Det är väldigt sällan de inte vill jobba under lektionerna och detta anser hon har med motivationen att göra. Hon har hittat en strategi för att eleverna ska få möjlighet att utvecklas och att arbeta motivationsskapande i och med att hon utgår från deras intressen. Det gäller, för henne, att få dem att nå lite djupare och bli intresserade av det de ska arbeta med. I slutänden handlar det om att förklara för dem varför de ska kunna något och varför dessa kunskaper är viktiga. Hon påpekar att om man som lärare inte kan motivera eleverna så finns det ingen mening för dem och då tar de inte till sig någon kunskap överhuvudtaget.

7. Diskussion

I diskussionskapitlet valde jag att dela upp mina reflektioner under följande rubriker: resultatdiskussion, metoddiskussion och fortsatt forskning kring motivationsskapande arbete.

7.1 Metodreflektion

De val som gjorts inför studiens metod har jag upplevt som positiva. De kvalitativa intervjuerna med en livsvärldsfenomenologisk ansats (Bengtsson, 2005) känns bra då det var lärarnas personliga upplevelser jag ville komma åt i studien. Nackdelen var att två av lärarna inte lät sig intervjuas enskilt, det går inte att säga att svaren hade varit annorlunda utan det går endast spekulera i. Likaså ville samma lärare ha frågorna i förväg och det kan också ha gett dem tid att diskutera svaren i förväg, det som däremot var bra var att de inte kunde se mina följdfrågor i förväg. Samtidigt så kanske det inte bara ska ses som negativt att dessa två ville intervjuas samtidigt, nu fick jag se tre helt olika intervjuer som gav många liknande, men också många olika svar. Hade jag valt enkäter istället för intervjuer som metod hade jag inte haft möjlighet att ställa följdfrågor som gav mig de svar som jag nu fick, likaså hade jag inte haft möjlighet att se deras kroppsspråk och avläsa deras tonlägen. Jag fick även möjlighet att läsa frågorna själv och på så sätt betona dem som jag ville. På så sätt styrde jag intervjun med mina frågor och som forskare är det jag som med min tolkningsrätt läser in de olika svar som ges. För att få mer uttömliga svar på mina frågor kunde jag ha kompletterat mina intervjuer med observationer under lektionerna. Tillsammans med dessa hade jag då kunnat formulera fler frågor under intervjutillfällena och på så sätt fått möjlighet att erhålla ett svar om bland annat innehållet i lärarnas lektionsplaneringar.

Ytterligare en nackdel var att det endast blev två lärare som undervisade i åk 7-9 som intervjuades, jag hade förhoppningar på att fler skulle ställa upp från grundsärskolans senare år, men fördelen var att det gick att få ihop fyra intervjuer totalt trots detta. Vid den första intervjun så fick jag ganska mycket information som jag inte spelade in. Hon bad ett par gånger under intervjun att jag skulle stänga av iPaden, vilket jag också gjorde. Då det under intervjuernas gång framkom saker om lärarna hoppas jag att jag de svar de gav mig var uppriktiga, men helt säker kan jag inte vara. Trots att metoden passade så kunde jag ha valt enkäter som metod då lärarna inte hade fått reda på vem jag var, samtidigt kanske de gav mig mer information än vad de gjort vid en enkätstudie.

Vidare tror jag att metoden där jag spelade in intervjuerna passade perfekt, det fanns gott om tid att lyssna igenom dessa och transkribera dem. Det var lätt att få med citat som passade med frågeställningarna. Urvalet baserades på utbildade lärare med en specialpedagogisk examen och det uppfylldes. Det blev dock endast fyra lärare som intervjuades trots att jag önskade fem från början, men det gick inte att lösa på annat sätt. Studien gav mig svar på de frågor jag hade, samtidigt så går det inte att generalisera studien då den utfördes på fyra lärare, vilket heller inte ska göras med en livsvärldsfenomenologisk ansats.

Kopplingar har gjorts till tidigare forskning och en litteraturgenomgång har gjorts. När det gäller livsvärldsfenomenologin har jag nog tagit för givet att det är den vi alltid utgår från när intervjuer genomförs, men efter att ha läst litteratur om olika sätt att genomföra intervjuer på så inser jag att det inte är så. Jag är glad att jag fick uppleva lärarnas livsvärld genom de intervjuer jag gjorde. När det gäller kopplingen till det sociokulturella perspektivet så är det främst förhållandet lärare-elev ur de intervjuades perspektiv som jag har haft nytta av. Dilemmaperspektivet var tänkt att användas när det gäller hur lärare hanterar de dilemman som de ställs inför varje dag. Då dilemman i sig inte gör att lösa (Nilholm, 2007) var jag

intresserad av att ta reda på hur lärarna i min studie försökte lösa sitt motivationsskapande arbete med eleverna då det är kursplanen som styr vilka kunskaper som eleverna ska ha med sig till gymnasiesärskolan.

Vidare så har de etiska kraven följts, intervjuerna är raderade, det transkriberade materialet ska strimlas och de intervjuade lärarna blev informerade ett flertal gånger om vad som gällde vid deltagandet i studien.

7.2 Resultatdiskussion

Resultatet visade att samtliga lärare var stolta över sina yrkesroller och att de själva upplever att de arbetar motivationsskapande med sina elever och detta främst då alla lärare talade om hur viktigt det är att se varje enskild elev som unik och utgå från dennes förmågor. I deras lektionsplaneringar finns det plats och utrymme för varje elev. Ingen av lärarna har en och samma planering vilket betyder att de ser varje individ och dennes förmågor som unik och detta trots att de går in med en planering inför varje lektion. Det som inte framkommer är hur planeringen är utformad hos någon av lärarna, endast att de säger att de utgår från läroplanen och sedan omarbetar denna inför lektionerna.

När det gäller Lgr 11 så upplever inte jag att den har påverkat lärarnas motivationsarbete med eleverna mer än tidigare läroplaner har gjort. Trots att det är Lgr 11 (Skolverket, 2011) som styr så upplevde de flesta av lärarna att de kan lägga upp undervisningen på liknande sätt som de gjort under tidigare läroplaner som styrt. Det jag reagerade på var att lärarna saknar den sociala biten och att den inte tar lika stor plats som tidigare i läroplanen. Lärarna förklarade hur viktigt de tyckte att eleverna kunde dra paralleller till världen utanför skolan för att dels ta till sig kunskap, men också för att bli sociala varelser och förberedas för ett liv utanför skolan. De benämnde även de sociala aspekterna som ADL-träning och de menade att också den hade fått stiga åt sidan vilket gett en negativ effekt för elevernas utveckling. Detta visade sig när de förklarade hur viktigt det är för eleverna att se meningen med att till exempel kunna räkna för att kunna gå och handla själva eller att de ska lära sig att duscha för att svettlukten ska försvinna och att de slipper blir retade för detta. Trots avsaknaden av ADL-träning i läroplanen försökte lärarna att få in dessa sociala moment i undervisningen genom att tolka kursplanen på sätt som gynnar eleverna.

Det är lite oroväckande att lärarna till stor del upplever att läroplanen inte är anpassad efter grundsärskoleelever. I de fall där lärare uttryckte att elever inom autismspektrat inte får samma möjlighet att utvecklas som de elever som endast har en utvecklingsstörning gör mig orolig då alla elever ska ha rätt till en skolgång anpassad efter varje elevs förutsättningar (Skolverket, 2011). Resultatet visar att det inte är så. Samtidigt har lärarna kommit till insikt med detta, men de är fortfarande bundna till kursplanen. Sanderoth (2002) skriver att elevernas lust att lära ökar när eleven själv får vara huvudperson i sitt lärande och jag upplever att lärarna försöker se till att det är så. Det är även viktigt för lärarna att relationen lärare-elev fungerar för att eleverna ska få möjlighet att utvecklas.

När det gäller betygets vara på grundsärskolan framkom i resultatet att en del av lärarna inte anser det viktigt att tala om för eleverna att deras betyg inte har någon betydelse för framtida gymnasiesärskolestudier. Tankarna från lärarna angående betygen var att vetskapen för eleverna kanske hade gjort att de inte presterat lika mycket och försökt att nå ett högre betyg om de blivit informerade om att de kommit in på gymnasiesärskolan oavsett resultat. Paralleller kan dras till den mindre studie Gutherc (2010) gjorde och hennes resultat angående

lärarnas åsikter om betyg. De ges ett betyg för att få vara som alla andra. Så länge eleverna inte är medvetna om betygen är det enklare att motivera dem. Givetvis kan det diskuteras om detta är etiskt korrekt. I slutändan är det alltid elevernas bästa som ska sättas i centrum och det är vi som lärare som ska se till att detta sker.

Då alla lärare utgår från den enskilde eleven och dennes intressen sätts deras förmåga att anpassa undervisningen på prov och detta gör att lärarna utvecklar olika verktyg för att tillgodose elevernas behov och anpassa undervisningen efter de kunskapskrav som ställs. De verktyg som jag upplevde att lärarna tog fasta på var Beas förmåga att arbeta med de tekniska hjälpmedlen som fanns på skolan. Säljö (2010) skriver att lärande är en fråga om att ha information, förståelse samt färdigheter, men också förmågan att avgöra vilka av dessa kunskaper som är relevanta för just det specifika ändamålet. Jag upplever att alla lärare vill arbeta motivationsskapande, men för en del är det svårt då de ser problematiken hos sina elever som ett hinder i stället för en tillgång. En förutsättning för att skolan ska fungera är att de som arbetar där känner sig trygga, är professionella och är medvetna om vad deras uppdrag är.

När det gäller de lärare som arbetar på grundsärskolans lägre år reflekterade jag över att de låter elever som går i åk 7 stanna kvar på skolan då dessa inte anses mogna. Enligt dem räcker det att gå kvar ett år för att sedan flyttas över till åk 8 på den andra skolan. Jag förstår att alla är olika, men kan inte låta bli att fundera över vad detta kan göra för dessa elever i längden. Det borde vara svårare att komma in i en social gemenskap på den nya skolan då de andra eleverna har lärt känna varandra under ett extra läsår. Samtidigt så tar det tid för alla människor att lära känna nya personer. Kommer det då att räcka med två år i grundsärskolans senare år? Eller är det så att dessa elever inte når målen under dessa två år och då blir beviljade ett tionde år för att få möjlighet att nå godkända betyg?

När det gäller de dilemman som lärarna ställs inför varje dag visar resultatet att de försöker anpassa sin undervisning efter de förutsättningar som ges och då de upplever stödet från rektorn underlättar det hela deras arbetssätt. Resultatet visar också på att det är viktigt att man som lärare är tydlig och inte tar saker för givet, utan om missnöje uppstår måste en tydlig förklaring ges från lärarna till rektorn, som trots allt har ett övergripande ansvar över skolverksamheten. Brister i kommunikationen dem emellan så är det svårt att upprätthålla ett bra klimat och en nedåtgående spiral kan då uppstå som påverkar lärarnas arbetsprestationer och som i sin tur kan gå ut över eleverna. Då skolan är en institution där förändringar snarare är en regel än ett undantag är det viktigt att lärarna blir medvetna om de dilemman (Nilholm, 2007) som uppstår till följd av detta. Jag syftar på Lgr 11 som har påverkat de lärare som medverkat i denna studie då de i ett andetag säger att det inte är så stor skillnad i sättet de arbetar på nu för att i nästa andetag säga att Lgr 11 inte alls är anpassad för elever på grundsärskolan.

Jag har fått en inblick i dessa lärares livsvärld (Bengtsson, 2005) och i lärarnas livsvärld, skolan, är det eleverna som står i centrum. Lärarna har fått ställa sig själva åt sidan för att bemöta eleverna efter deras förmågor och både på gott och ont försöker de efter sina egna förmågor att göra detta på ett, efter deras eget tycke, professionellt sätt. De är lärare som arbetar med elever där betygen inte är avgörande för om dessa elever ska komma in på sitt förstahandsval till gymnasiet.

När det gäller arbete med elever i grundsärskolan är det, som de intervjuade lärarna säger i studien, viktigt att se den enskilde eleven och dennes förmågor. Givetvis bör alla utgå från

Lgr 11 inför lektionsplaneringarna då det är den som talar om vilka kunskaper eleverna ska ha med sig till gymnasiesärskolan. Jag anser dock att kunskapskraven i grundsärskolan är höga för en del elever med en utvecklingsstörning. Vi bör tänka på att alla är olika, alla har olika förutsättningar och en del elever har tilläggsdiagnoser som kan göra det svårare att ta till sig den kunskap som det är tänkt att de ska ha med sig. Elever inom autismspektrat riskerar, tror jag, att hamna på träningskolan då de kan ha bristande förmågor när det gäller att föra diskussioner och analysera. Jag håller här med Cecilia och vill återigen påpeka att bara för att en elev har en utvecklingsstörning och kanske autistiska drag kan denne tillgodogöra sig det sociala samspelet som sker på grundsärskolan. Det kanske är av yttersta vikt för att den eleven ska få kompisar och på så sätt utvecklas ännu mer.

7.3 Specialpedagogiska implikationer

Som lärare på grundsärskolan är det otroligt viktigt att vi ser eleverna som individer och inte bara som några som ska slussas vidare till gymnasiesärskolan trots att betygen inte betyder något. Den etiska aspekten gällande information om att betygen inte är värda något inför gymnasiesärskolevalet är viktig att diskutera. Det är en punkt som jag anser ska diskuteras på arbetsplatsen. För vems skull är det vi håller inne på informationen? Är det för att vi lärare är rädda att förlora den makt som vi anser att vi har i klassrummen?

Diskussioner om hur målen i läroplanen ska uppfyllas bör tillsammans med det motivationsskapande arbete som lärarna bedriver vara en av punkterna som ständigt återkommer på de konferenser som regelbundet hålls på skolor över hela Sverige. Vidare borde även arbetet med Lgr 11 fortsätta och detta grundar jag på att resultatet visade att det inte blivit så stora förändringar i undervisningen trots att en ny läroplan införts. Samtidigt så är kunskapskraven högre för elever på grundsärskolan nu än de har varit tidigare och vi som lärare borde uppmärksamma detta i form av nya planeringar och nya sätt för eleverna att inhämta kunskap på.

7.4 Fortsatt forskning

Då det inte finns så mycket forskning kring lärares motivationsarbete i grundsärskolan och dess betyg är denna studie en liten start på det hela. Speciallärare och specialpedagoger behöver få göra sig hörda, de behöver att någon lyssnar på hur de arbetar motivationsskapande med sina elever, samt de frågor som kan uppstå runt elever på grundsärskolan när det gäller deras rätt till utbildning och utveckling.

Den internationella forskningen som finns kring motivationsarbete berör inte elever med en utvecklingsstörning utan endast elever med särskilda behov. På detta plan kan denna studie utvecklas och utformas till ett mycket större arbete. En sådan studie kan innefatta lärare från olika delar av Sverige som ger sin syn och sina upplevelser på att arbeta motivationsskapande med sina elever.

Då Lgr 11 (Skolverket, 2011) är relativt ny så finns det otroligt mycket för forskningen att göra inom detta område.

8. Referenslista

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007, s. 66-84). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, A. (Red.). (2009). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, U. (2009). Sofias situationer för samspel. I A. Ahlberg. (Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning* (s. 109-128). Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, N. (2009). Läs- och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet. I A. Ahlberg. (Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning* (s.231-250). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (1991). *Den fenomenologiska rörelsen i Sverige. Mottagande och inflytande 1900-1968*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar: Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Uddevalla: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. Bengtsson, J. (Red.). (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2013a). With the Lifeworld as Ground. A Research Approach for Empirical Research in Education: The Gothenburg Tradition. *The Indo-Pacific journal of phenomenology*, 13, 1-18. doi: 10.2989/IPJP.2013.13.2.4.1178
- Bengtsson, J. (2013b). With the Lifeworld as Ground. A Research Approach for Empirical Research in Education: The Gothenburg Tradition. *The Indo-Pacific journal of phenomenology*, 13, 1-9. doi: 10.2989/IPJP.2013.13.2.3.1177
- Berndtsson, I. (2009). Att lära sig med nedsatt kroppslig funktion. Ahlberg, A. (Red.). (2009). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Berthén, D. (2007:19). *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv* (Doktorsavhandling). Karlstad: Karlstad University Studies.
- Danielsson, L & Liljeroth, I. (1998). *Vägval och växande. Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om*

- forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- För barn, unga och vuxna med utvecklingsstörning (FUB). (2013). Hämtad 2013-12-26 från <http://www.fub.se/utvecklingsstorning>
- Förenta Nationernas (FN:s) Barnkonvention. (1989). Hämtad 2014-04-02 från <http://unicef.se/barnkonventionen?gclid=CP-trNnLwb0CFcPOcgodjY0ARA>
- Giota, J. (2013). *Individualiserad undervisning i skolan – en forskningsöversikt* (Vetenskapsrådets rapportservice 3:2013). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gutherc, D. (2010). (Grundnivå, yrkesexamen). *Betyg och bedömning i grundsärskolan. En studie om fem grundskolelärares användning av betyg och bedömning*. Stockholm: Samhällsvetenskapliga fakulteten, Specialpedagogiska institutionen, Stockholms Universitet.
- Ineland, J., Molin, M. & Sauer, L. (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups.
- Jakobsson, I.L., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lärarnas Nyheter. (2011). Hämtad 2013-12-27 från <http://www.lararnasnyheter.se/specialpedagogik/2011/04/01/fokus-pa-betyg-vacker-oro>
- Nationalencyklopedin (NE) (1991). *Sjätte bandet*. Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordevall, E., Möllås, G. & Ahlberg, A. (2009). Läraren som mentor i en skola för alla. Ahlberg, A. (Red.). (2009). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning* (s. 167-184). Lund: Studentlitteratur.
- Pomerantz, K.A., Hughes, M. & Thompson, D (Red.). (2007). *How to Reach "Hard to Reach" Children – Improving access, participation and outcomes*. Cornwall: John Wiley & Sons, Ltd.
- Rosenthal, R & Jacobson, L. (2003). *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development*. Carmarthen: Crown House.
- Sanderoth, I. (2002). *Om lust att lära i skolan. En analys av dokument och klass 8Y*. Göteborgs studies in educational science 184. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Segolsson, M (2010). Information, kunskap och bildning. Hugo, M & Segolsson, M. (2010). *Lärande och bildning i en globaliserad tid*. Lund: Studentlitteratur.

Skolinspektionen. (2013). Hämtad 2014-09-22 från <http://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Riktad-tillsyn/mottagande-i-sarskola/ Detta-har-granskningen-lett-till/>

Skolverket. (2003). (Lander, R. & Giota, J.). *Självkänslan och skolans vardag. En enkätstudie av elevers och lärares attityder till information och kommunikation, lusten att lära, tid för lärande*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2013a). *Läroplan för gymnasiesärskolan 2013*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2013b). Hämtad 2013-12-27 från <http://www.skolverket.se/skolformer/grundskoleutbildning/grundsarskola>

Skolverket (2013c). Hämtad 2014-03-01 från <http://www.skolverket.se/bedomning/betyg/att-satta-betyg/grundskoleutbildning/betyg-i-grundsarskolan-1.182260>

Skolverket. (2013d). *Skolverkets allmänna råd. Mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan*. Stockholm: Skolverket.

SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkandet avgivet av utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Andra upplagan. Stockholm: Norstedts.

Turner, L. (2007). Underachieving Pupils, Underachieving Schools: What Pupils Have To Say. Pomerantz, K A, Hughes, M & Thompson, D. (Red.) (2007). *How to Reach "Hard to Reach" Children – Improving access, participation and outcomes*. Cornwall: John Wiley & Sons, Ltd.

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2001). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilaga 1 – Mail från Skolverket

Utdrag från mail som jag erhållit från Skolverket, 2014-01-17:

Hej,

Tyvärr finns ingen statistik om intagning i gymnasiesärskolan. Anledningen är att personuppgifter rörande elever i särskolan klassas som känsliga enligt personuppgiftslagen då mottagandet i särskolan relaterar till hälsa. All data om elever i särskolan samlas in som grupperad statistik därför går det inte heller att följa eleverna mellan årskurser och skolformer.

Mvh

Stefan Erson

Undervisningsråd/Director of Education
SKOLVERKET/Swedish National Agency for Education
Enheten för utbildningsstatistik/Unit for Education Statistics
Adress/Postal address: 106 20 Stockholm
Besöksadress/Location: Fleminggatan 14
Telefon/Phone: +46 (0)8 527 334 29
Telefax/Fax: +46 (0)8 24 44 20

Bilaga 2 – Intervjuguide

1. Vilken utbildning har du?
2. Hur länge har du arbetat som lärare?
3. Vilken nivå ligger de elever du undervisar på?
4. Hur har den nya läroplanen påverkat undervisningen för dig?
5. Hur ser du på betygen på grundsärskolan?
6. Hur ser du på betygens funktion?
7. Hur upplever du att du motiverar eleverna att utveckla sina kunskaper och färdigheter i enlighet med kursplanens mål?
8. Hur mycket är betygen i fokus när planeringen görs till respektive lektion?
9. Hur ser du på betygens roll i motivationsarbetet med eleverna i grundsärskolan?
10. Hur arbetar du motivationsskapande för att eleverna ska utvecklas?
11. Upplever du att eleverna bryr sig om sina betyg? Hur? Är det många som ber att få sina betyg utskrivna?
12. Vilken betydelse har betygen för elevernas motivation?
13. Hur ser du på din yrkesroll på grundsärskolan?
14. Upplever du att ni har stöd att arbeta motivationsskapande med era elever?

Bilaga 3 – Missivbrev

Brev mailat till de lärare som medverkat i min studie.

Hej!

Jag skriver till er med anledning av att de studier jag bedrivit under de senaste 3 åren på Göteborgs Universitet nu närmar sig sitt slut. Jag har vidareutbildat mig till speciallärare med inriktning utvecklingsstörning. Jag ska nu skriva en uppsats där jag önskar att få intervjua dig. Studien handlar om hur lärare inom grundsärskolan arbetar motivationsskapande med sina elever och detta trots att betygen inte har någon betydelse för fortsatta gymnasiestudier.

Jag är intresserad av att höra hur du arbetar, vilka tankar du har kring den nya läroplanen och betygen samt hur du upplever din yrkesroll.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar

Rebecca Jusmo