



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Jag får försöka tills det går”

En intervjustudie med 15 elever i grundsärskolan om motivation till skolarbete och lärande.

Erika Bettinger
Malin Jonsson
Speciallärarprogrammet SLU601



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: Speciallärarprogrammet, SLU601
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT/2020
Handledare: David Ryffé
Examinator: Yvonne Karlsson

Nyckelord: motivation, grundsärskolan, elevperspektiv, sociokulturella perspektiv, KASAM och medbestämmandeteori

Abstract

Syfte: Syftet med studien är att genom elevperspektiv synliggöra faktorer som främjar elevers drivkraft och motivation till skolarbete och lärande i grundsärskolan årskurs 7-9. Forskningsfrågor: *Vad anser eleverna ger dem motivation i sin skolvardag? Vilka inre och yttre faktorer lyfter eleverna fram som betydelsefulla för sin motivation i undervisningen? Vilken betydelse anser eleverna att lärare har för deras motivation och lärande?*

Teori: Teoretisk inramning för studien är sociokulturella perspektiv på lärande. Resultatbearbetning och analys görs utifrån olika teoretiska begrepp. KASAM, med delkomponenterna *begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet* beaktas i studiens analys. Deci och Ryans medbestämmandeteori används för att analysera inre och yttre motivation.

Metod: I studien används kvalitativ intervjustudie som metod. 15 semistrukturerade elevintervjuer genomfördes i två olika grundsärskolor. I analysen av empirin har tematisk analysmodell använts, för att fånga upp centrala teman i bearbetningen av intervjuerna.

Resultat: Resultatet visar att inre motivation är det som eleverna främst relaterar till i sina beskrivningar och intresset för själva ämnet/aktiviteten utgör en viktig drivkraft. Yttre, autonom motivation framträder kring elevernas beskrivningar av ämnen de ser som viktiga/meningsfulla. Avsaknad av narrativ som handlar om grupparbete/att lära från klasskamrater visar på en utvecklingspotential inom detta område. Även narrativ som speglar att eleverna har tydliggjorda mål uppsatta i sitt skolarbete saknas, varför arbete kring formativ bedömning kan utgöra ett utvecklingsområde för grundsärskolan.

Förord

Allra först vill vi börja med att tacka de två skolor som valde att ta emot oss. Utan er lärare och era elever hade inte den här uppsatsen blivit av. Särskilt tack till de 15 elever i studien som delade med sig av sina kloka tankar till studien och som vi kommer att ta med oss vidare i arbetslivet.

Vi vill också tacka vår handledare David Ryffé som varit med oss genom hela processen med uppsatsskrivandet. David tack för att du ledde oss på rätt spår när vi hade svårt att ta rätt väg i flera av uppsatsens delar. Tack för rak och framförallt tydlig och snabb återkoppling i alla lägen.

Under hela processen har vi båda bidragit lika mycket, så att uppsatsen till sist blev klar. Det har varit många timmar som vi suttit på olika håll och kämpat, men det har också varit otaliga zoomträffar emellan oss under resans gång. Alla uppsatsens delar har bearbetats eller skrivits fram av oss tillsammans.

Göteborgs universitet, december 2020

Erika Bettinger och Malin Jonsson

Innehåll

1	Inledning	7
2	Syfte och forskningsfrågor	9
	2.1 Forskningsfrågor	9
3	Bakgrund	10
	3.1 Framväxten och styrningen av grundsärskolan	10
	3.2 Statliga granskningar och nuvarande styrdokument	11
	3.3 Bedömning av elever i grundsärskolan	12
	3.4 Motivation som begrepp	12
	3.5 Inre och yttre motivation	13
4	Tidigare forskning.....	14
	4.1 Drivkrafter och motivation till lärande	14
	4.2 Att främja motivation genom elevers delaktighet.....	15
	4.3 Bemötande/relationer och lärarens betydelse	15
	4.4 Formativ bedömning som ett sätt att höja prestationen	15
	4.5 Summativ och formativ bedömning i grundsärskolan.....	16
	4.6 Forskning kring motivation i skolan.....	17
	4.7 Vad elever anser är anledningen till att gå i skolan	18
	4.8 Påverkansfaktorer som främjar motivation och lärande	18
	4.9 Undervisning och intellektuell funktionsnedsättning	18
5	Teoretiska utgångspunkter	20
	5.1 Sociokulturella perspektiv på lärande.....	20
	5.2 Teorier om betydelsen av att hitta rätt nivå	21
	5.3 En teori om motivation genom sammanhang	22
	5.4 Teoretiska perspektiv inre och yttre motivation	22
	5.5 Sociokulturella verktyg för att stärka motivationen	23
6	Metod.....	24
	6.1 Metodval	24
	6.2 Urval	24
	6.3 Genomförande – förberedelser och intervjuer	25
	6.4 Etiska överväganden	27
	6.5 Bearbetning av data	28

6.6	Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	28
7	Resultat.....	30
7.1	Vad eleverna lyfte som betydelsefullt i sin skolvardag	30
7.2	Varför behöver man gå i skolan?.....	31
7.3	Faktorer som tyder på inre motivation.....	33
7.4	Motivationsfaktor - intresse för ämnet	33
7.4.1	Motivationsfaktor-kompetens i ämnet.....	35
7.5	Faktorer som tyder på yttre motivation	36
7.5.1	motivationsfaktor – autonom yttre motivation	36
7.5.2	Motivationsfaktor – kontrollerad yttre motivation	38
7.6	När uttrycker eleverna att de har brist på motivation?.....	38
7.6.1	Saknar intresse för ämnet.....	39
7.6.2	Svårigheter i ämnet.....	40
7.7	Elevernas lösningar att hitta motivation att fortsätta	40
7.8	Om rätt nivå - den proximala utvecklingszonen.....	42
7.9	Lärarens betydelse för elevernas motivation	45
7.9.1	Styr lektionsinnehållet	45
7.9.2	Instruerar hur eleverna skall göra	46
7.9.3	Berättar om ämnet	46
7.9.4	Hjälper till när något är svårt	46
7.9.5	Uppmuntrar, berömmar, peppar.....	47
7.9.6	Deltar i aktiviteten eller bidrar med sin personlighet	47
7.9.7	Upprätthåller ordning och arbetsro i lärmiljön	48
7.10	Sammanfattning av resultatet	49
8	Diskussion	50
8.1	Resultatdiskussion	50
8.1.1	Vad eleverna anser ger dem motivation i sin skolvardag	50
8.1.2	Inre och yttre faktorer som eleverna lyfter fram	51
8.1.3	Lärarens betydelse för elevens motivation och lärande.....	54
8.2	Metoddiskussion	55
8.3	Studiens kunskapsbidrag	56
8.4	Förslag till vidare forskning.....	56
9	Referenser	57
	Bilaga 1.....	60
	Bilaga 2.....	61

1 Inledning

En central och väsentlig målsättning i arbetet som lärare är att stimulera elevers motivation och lust till lärande. För speciallärare i grundsärskolan kanske än mer centralt, då elever i grundsärskolan kan ha svårigheter med att just ta egna initiativ i sitt lärande. I Läroplanen för grundsärskolan (Skolverket, 2018) anges att läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga. För grundsärskolans personal innebär det att se till varje barns förutsättningar och förmågor samt att hitta vägar som leder till varje barns drivkraft och vilja att lära sig. Gärdenfors (2010) hävdar att skolans upplägg med lektioner, schema och läroplaner kan vara en bidragande orsak till att elevers inre motivation hämmas.

Syftet med studien är att genom elevperspektiv synliggöra faktorer som främjar elevers drivkraft och motivation till skolarbete och lärande. Vad motiverar en elev i grundsärskolan att vilja lära sig mer? Tänk dig att du själv blir uppmanad att lära dig ett nytt dataprogram på arbetet. Ett dataprogram som från början verkar alltför svårt och som du inte heller kan se någon nytta med. Hur kan du då motiveras att ta dig an utmaningen? Som lärare i skolan möter du ibland elever som behöver stöttning att delta i aktiviteter och utföra uppgifter som de inte alls ser som meningsfulla eller visar intresse för. I grundsärskolan har alla elever diagnosen utvecklingsstörning/intellektuell funktionsnedsättning vilket kan innebära att vägen till motivation blir än mer komplex. En utvecklingsstörning kan både innefatta att eleven har en lägre nivå i begåvningsutveckling och har adaptiva svårigheter vilket innebär svårigheter med att tillägna sig kunskaper (Skolverket, 2009).

Av erfarenhet från arbete i grundsärskolan under de senaste fem åren har kunskapsuppdraget ett självklart fokus i skolan, samtidigt måste lärare förhålla sig till varje individs förutsättningar och behov. Ett dilemma uppstår när elever behöver hjälp och stöttning kring basala behov som inte självklart kopplas till kunskapsuppdraget, men som behöver tillgodoses för att elever ska kunna tillgodogöra sig nya kunskaper. Basala behov som till exempel kan handla om stöd för att identifiera och reglera fysiska behov som värme/kyla, hunger/törst och toalettbesök eller praktiska saker som att logga in på sin dator och leta efter skåpnnyckeln. Varje moment kanske inte tar så lång tid, men kan påverka eleven negativt genom att uppmärksamheten på undervisningen bryts och eleven har svårt att hitta fokus igen. Ibland upplevs vägen till trygghet vara lång för elever i grundsärskolan och överkrav kan leda till låsningar som blir svåra att ta sig förbi. Att hitta rätt balans mellan utmaning och trygghet för varje elev för att främja deras motivation till lärande är en viktig utgångspunkt i det pedagogiska arbetet. Balansgången mellan omvårdnad/trygghet och kunskapsutveckling/utmaning i grundsärskolan framkommer i flera statliga granskningar. I slutbetänkandet av Carlbeck-kommittén (SOU 2004:98) lyfts studier som tyder på att tonvikten i grundsärskolan ligger på trygghet och omvårdnad. Kunskapsutvecklingen har därmed haft en underordnad roll i grundsärskolans praktik. Skolinspektionens (2020) senaste granskning visar att kunskapsuppdraget i dagens grundsärskola är mer synligt och 17 av de 30 granskade skolorna bedöms bedriva en strukturerad undervisning med tydlig förankring i styrdokumentet.

När ribban avseende kunskapsinläring höjs för eleverna behöver lärare se till att de är delaktiga i sitt lärande. Som lärare i grundsärskolan har vi exempelvis fått frågan från elever som undrar varför de måste springa på idrotten, när de hellre vill gå. Eller varför de måste arbeta med minus när de hellre vill fortsätta med plus. Som lärare vill vi förstå våra elever och göra lärandet meningsfullt och begripligt för dem. Liknande resonemang om meningsfullt lärande har Lehtinen och Jakobsson Lundin (2016) som framhåller att eleverna själva bör få möjlighet

att försöka förstå varför de ska utföra en viss uppgift. I sammanhanget hänvisar författarna till Antonovskys (2014) KASAM. Begreppet KASAM står för *känsla av sammanhang* och myntades av Aaron Antonovsky, som var professor i medicinsk sociologi. Utifrån sin forskning om hälsa fann han att individer som hade hög grad av begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet också hade god förmåga att klara påfrestningar och utmaningar. Lehtinen och Jakobs-son Lundin (2016) framhäver att KASAM inte bara främjar hälsa utan också lärande och det är lärarens uppgift att skapa meningsfullhet. Begreppet KASAM kommer att beskrivas ytterligare i kapitel 5.

Ett annat begrepp av relevans för den aktuella studien ifråga om elevers motivation och drivkraft utgörs av *formativ bedömning*, vilket är ett begrepp som används när det handlar om bedömning som syftar till att stödja elevens lärande. Forskning pekar på att elever som lyckas bra i sina studier är de elever som reflekterar mycket över sin egen lärandeprocess (Skolverket 2009). Även i grundsärskolan används formativ bedömning och Bertén och Andersson (2019) beskriver att grundsärskolan, från 1980-talet, har skiftat fokus från vård och omsorg till undervisning. I takt med denna utveckling, har arbetet för lärarna i grundsärskolan förändrats. Bland annat handlar förändringen om hur lärare i grundsärskolan arbetar med elevers delaktighet och formativ bedömning. Bertén och Andersson lyfter fram att ett skifte nu är på väg att ske i grundsärskolan genom att många lärare strävar efter att öka elevernas delaktighet i bedömningsarbetet och ge eleverna verktyg för självbedömning. Den formativa bedömningen kan vara en ledstjärna när det handlar om att hitta vägar till elevernas drivkraft och motivation. För elever i grundsärskolan innebär det att få förutsättningar till balans mellan trygghet och utmaning i sin lärandeprocess. En balans som för varje elev ställs mer på sin spets genom att det idag finns kunskapskrav att uppnå i varje ämne. Hur eleverna upplever denna balans i grundsärskolan är något som vi båda vill försöka finna svar på, med hjälp av denna studie. Att motivationen är en viktig förbindelselänk förklarar John Dewey på följande vis:

På något sätt och någonstans måste man appellera till motivationen, ett samband mellan själen och dess material måste komma till stånd. Man kan inte lyckas utan denna förbindelselänk.

(Dewey, 2004, s. 122).

Med ett förändrat fokus på undervisning och kunskapskrav kanske det finns en risk att vi glömmer bort att fråga dem som undervisningen berör mest nämligen eleverna. För att kunna förstå och bemöta elever behövs en nyfikenhet på elevens tankar (Partanen, 2007). Giota (2002) menar, utifrån sin forskning kring elevers motivation, att vuxna alldeles för sällan frågar eleverna hur de uppfattar skolan och skolans målsättning eller vad de själva har för syften med sitt skolarbete. Genom att belysa elevernas perspektiv på motivation i sitt skolarbete och lärande vill vi med föreliggande studie ge ett kunskapsbidrag till arbetet i sökandet efter denna förbindelselänk och en bra balans mellan trygghet och utmaning för eleverna i grundsärskolan.

2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att ur ett elevperspektiv synliggöra vilka faktorer som främjar elevernas motivation till skolarbete och lärande. Studien innefattar elever i grundsärskolan årskurs 7-9. Studien avser att visa på vilka faktorer som eleverna lyfter fram som betydelsefulla för sin motivation. Vidare avser studien att visa på hur lärarens roll framträder i elevernas beskrivningar.

2.1 Forskningsfrågor

Vad anser eleverna ger dem motivation i sin skolvardag?

Vilka inre och yttre faktorer lyfter eleverna fram som betydelsefulla för sin motivation i undervisningen?

Vilken betydelse anser eleverna att lärare har för deras motivation och lärande?

3 Bakgrund

I det förevarande kapitlet beskrivs grundsärskolans framväxt och aktuella styrdokument. Därefter följer en redogörelse från Skolinspektionens kvalitetsrapport (2010) och Riksrevisionens rapport (2019) samt Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2020). Kvalitetsrapporten och kvalitetsgranskningarna av Skolinspektionen har hög relevans för studiens bakgrundsbeskrivning, då de är de största genomlysningarna som gjorts i modern tid avseende grundsärskolan. I slutet av kapitlet görs en kort beskrivning av några, för studien, centrala begrepp.

3.1 Framväxten och styrningen av grundsärskolan

Grundsärskolan fick en egen läroplan 2011, som reviderades 2018 (Skolverket 2018) med mål och riktlinjer för ämnen och ämnesområden. Berthén (2007) belyser i sin avhandling framväxten av dagens grundsärskola från sinnesslöanstalter i slutet av 1800-talet. Det sinnesslöa barnet föreslogs då få undervisning enbart i den typ av arbete och hantverk och i det/de ämnen som barnet ansågs kunna lära sig och visade intresse för. Redan här kunde man alltså se att elevernas motivation var något som togs i beaktande. Utbildningen av ”sinnesslöa” barn blev formellt ett myndighetsansvar 1944, när skolplikt infördes för de ”sinnesslöa” som ändå ansågs bildningsbara. Berthén menar dock att det var först på 1950-talet och framåt som man såg tecken på att sinnesslötutbildningen närmade sig det övriga samhället. 1967 gavs även de som tidigare klassificerats som obildbara rätt till skola och undervisningen av dem skulle ske i träningskolan. I avhandlingen beskrivs hur en normaliseringsprocess inleddes med en strävan om habilitering av barn med utvecklingsstörning för att sedan riktas gentemot särskolan som verksamhet. Under 1980-talet fram till 2000-talet närmade sig särskolan grundskolan, såväl organisatoriskt som administrativt. Kommunaliseringsreformen på 1990-talet ledde till att grundsärskolan idag är en del av grundskolan.

I de senaste läroplanerna för grundsärskolan kan man se olika sätt att balansera mellan kunskapskrav och elevernas förmåga och intresse. I 1990 års läroplan för särskolan, Lsä 90 (Skolöverstyrelsen 1990) framhålls att läraren i sin lektionsplanering skall utgå från elevens nyfikenhet och vilka förutsättningar som finns. 1994 års läroplan, Lpo 94, var gemensam med grundskolan och kunskapskrav skrevs fram tydligare men med tillägget att de gällde utifrån varje elevs individuella förutsättningar (Skolverket, 1994). Grundsärskolan fick åter en egen läroplan 2011 (reviderad 2018), denna gång med mål och riktlinjer för ämnen och ämnesområden. Införandet av denna läroplan (Skolverket, 2018) innebar skärpta kunskapskrav och möjlighet att få betyg från årskurs 6. De elever som inte bedöms ha förutsättningar att nå lägstanivån i kunskapskraven för ämnen skall läsa utifrån ämnesområden i inriktningen träningskolan. Det finns alltså två kursplaner i grundsärskolan, ämnen eller ämnesområden. Den nuvarande grundsärskolan är till för elever som på grund av en utvecklingsstörning eller en begåvningsmässig funktionsnedsättning bedöms inte kunna nå målen i grundskolan (Riksrevisionen, 2019). Föreliggande studie gäller elever som läser i grundsärskolan utifrån kursplanen ämnen. Nästa avsnitt behandlar vad nuvarande styrdokument säger om elevernas intresse och drivkraft i lärandet, samt vad som framkommit i de senaste statliga granskningarna av grundsärskolan.

3.2 Statliga granskningar och nuvarande styrdokument

Skollagen (SFS 2010:800) anger att: *Grundsärskolan ska ge elever med utvecklingsstörning en för dem anpassad utbildning som ger kunskaper och värden och utvecklar elevernas förmåga att tillägna sig dessa* (11 kap. 2 § SFS 210:800). I läroplanstexten i nuvarande läroplan för grundskolan (Skolverket, 2018) om skolans värdegrund och uppdrag, samt i syftestexterna för respektive ämne finns flera formuleringar som handlar om att utveckla varje elevs intresse, nyfikenhet och vilja att lära. Däremot lyfts det inte i kunskapskraven. I föreliggande studie belyses viktiga faktorer ur elevernas perspektiv för deras motivation i skolarbetet, både gällande sådant de ser som lustfyllt/lätt och sådant de tycker är tråkigt/svårt.

I en kvalitetsgranskning av undervisningen i svenska i grundskolan (Skolinspektionen, 2010) anges att flera grundskolor inte ger eleverna förutsättningar att fullt ut utveckla de förmågor som uttrycks i kursplanernas mål att sträva mot. För att en skola ska lyckas och få hög kvalitet behövs en samtidig satsning på sociala och kunskapsmässiga mål. Skolinspektionens kvalitetsrapport visar också att nästan hälften av de granskade grundskolorna inte hade välfungerande system för att kartlägga elevernas behov, förutsättningar och möjligheter. Granskningen visade att det på många skolor saknades rutiner och en gemensam syn på vad som är betydelsefullt att ta reda på gällande elevernas behov, vad som ska dokumenteras och vad som ska kartläggas. Utan tydliga rutiner och samsyn i grundskolan, blir det svårt att organisera så att eleven utvecklas utifrån sina förutsättningar samt svårigheter att hitta redskap som främjar varje elevs drivkraft.

Vad gäller undervisningsformer fann Skolinspektionen (2010) att grundskolan övervägande använder sig av arbetsformerna helklass eller individuellt arbete. Mindre utrymme ges till att låta elever arbeta i grupp eller par. Det individuella arbetet är ett arbetssätt som skolorna många gånger ger stort utrymme. Enligt lärarna i granskningen är det ett arbetssätt för att anpassa undervisningen utifrån elevernas behov och förutsättningar. Skolinspektionen lyfter fram att det finns en problematik med att låta elever arbeta med individuellt arbete och framhåller att det finns en risk att eleverna känner sig mindre motiverade och engagerade. Om de gemensamma genomgångarna får stå tillbaka för det individuella arbetet, missar man elevernas möjlighet att utforska reflektera och kommunicera med varandra. Vilket leder till att fakta och färdigheter blir de kunskapsformerna som eleverna möter och man missar att skapa sammanhang i kunskapsinhämtningen. En slutsats i granskningen är att undervisningen behöver förbättras så att eleverna ges stora möjligheter att använda sina språkliga förmågor i samspel med andra. Skolinspektionen framhåller att det är väsentligt i undervisningen att skapa sammanhang och aktiviteter som tillgodoser elevernas egna erfarenheter och kunskaper och ger dem talutrymme. De menar att det är av särskild vikt när lärare möter elever med utvecklingsstörning som har svårigheter med just abstrakta kunskaper och generaliseringar. Utifrån skolinspektionens rapport blir det i föreliggande studie relevant att undersöka vilka undervisningsformer som eleverna lyfter fram som motiverande och engagerande.

En granskning gjord av Riksrevisionen (2019) visar att grundskolans behov inte tillgodoses tillräckligt i de statliga instanserna angående styrning, stöttning och uppföljning. Det handlar främst om att det finns för få bedömningsstöd för grundskolan och att det finns brister i uppföljning och utvärdering på nationell nivå. Rekommendationer som Riksrevisionen ger Skolverket handlar om att dels se till att de som arbetar i grundskolan får det stöd de behöver för att bedöma sina elevers kunskaper, dels att utveckla tydligare arbetsformer gällande uppföljning och utvärdering.

I kvalitetsgranskningen av Skolinspektionen (2020) framhålls att arbetet utifrån skolans kunskapsuppdrag är tydligt i de granskade grundsärskolorna, men i 24 av de 30 besökta skolorna har utvecklingsområden identifierats. Det utvecklingsområde som främst har relevans i föreliggande studie är att flera skolor anses brista i att använda information om elevernas kunskapsutveckling för att utveckla undervisningen.

3.3 Bedömning av elever i grundsärskolan

Lärares uppgift är att främja elevens lärande, så även i grundsärskolan (1 kap. 4 § och 3 kap. § 2 SFS 2010:800). Skolverket (2009) framhåller att det ofta finns en viss tveksamhet när det gäller bedömning av elever i grundsärskolan. Tveksamheten handlar ofta om hur bedömningen uppfattas av *elev*. Om bedömningen fokuserar på elevens brister snarare än vad eleven kan så finns det risk för att det leder till försämrade självkänsla och bristande motivation. Om bedömningen istället handlar om att påvisa en positiv utveckling kan det leda till ökade ansträngningar för eleven. Kunskapsbedömningen är en del av undervisningen och lärandet. En förutsättning för att eleven ska kunna ta ett eget ansvar för sitt lärande är att det finns en samsyn av lärare och elev kring vad som förväntas i form av resultat och kvalitet. Hur det fortsatta lärandet ska se ut bedöms tillsammans. I bedömningsprocessen har det skrivna och talade språket en central roll. Elever i grundsärskolan har ofta svårigheter med att tänka abstrakt och att kunna se orsak och samband. För att elever ska kunna vara delaktiga behöver lärare hitta bedömningsredskap där eleverna ges möjligheter att förstå och delta aktivt (Skolverket, 2009).

3.4 Motivation som begrepp

Motivation är ett centralt begrepp i det pedagogiska arbetet och i föreliggande studie. Samtidigt är det ett begrepp som kan vara svårt att definiera. Ordet motivation härstammar från det latinska ordet *movere* som betyder att röra sig. Jenner (2004) menar att motivationsforskningens huvudfråga kan sägas handla om vad som får människor att ”röra sig”. Jenner beskriver framväxten av olika motivationsteorier med början inom hedonismen och vidare till instinktsteorier, drivkraftsteorier och senare olika kognitiva motivationsteorier som balans- och konfliktteorier. Alla dessa teorier har enligt Jenner lämnat viktiga bidrag till att förklara vad som motiverar en människas handlande men han framhåller också att det blivit alltmer uppenbart att man inte kan fånga in motivationens alla aspekter i *en* allomfattande teori. Vidare beskrivs att motivation består av tre samverkande faktorer. Den första är en inre faktor, en drivkraft, som sätter igång ett beteende eller en handling. Den andra aspekten är att motivation inte kan ses isolerat utan behöver ställas i relation till något, en målsträvan hos individen. Det kan vara yttre mål och belöningar som betyg, status och andra människors uppskattning eller inre mål som glädje, stolthet och självförverkligande. Målen är sällan renodlade, men tyngdpunkten kan ligga på yttre eller inre mål. Den tredje aspekten är en växelverkan mellan de båda första som sammanhänger med individens självförtroende och tidigare erfarenheter.

Jenner (2004) betonar vidare att motivation är en följd av de erfarenheter eleven gjort och det bemötande den fått. När vi utgår ifrån det påståendet innebär det att läraren har ett stort ansvar i sitt bemötande av eleverna. Ett gott bemötande är grunden för motivationsarbetet. Lärares förväntningar har betydelse när det handlar om att skapa eller upprätthålla elevens motivation.

Då läraren har en positiv syn på eleven och en öppen och lyssnande hållning leder det till goda resultat. I den relation som finns mellan lärare och elev, är det läraren som bär ansvaret för att det skapas en fruktbar relation. Läraren har ett professionellt uppdrag och relationen är inte jämställd, det finns en formell och en informell maktposition. Jenner poängterar att det är viktigt att vara uppmärksam på att man har ett övertag och ett bestämt ansvar för relationen. Ett viktigt uppdrag som innebär att lärarens uppgift är att förstå sin elev, men det är inte elevens uppgift att försöka förstå läraren.

Att definiera begreppet motivation, inklusive elevers motivation att lära i skolan, menar Giota (2002) är mycket komplext eftersom begreppet definierats och behandlats på en mängd olika sätt inom pedagogiken, psykologin och den pedagogiska psykologin. Hon lyfter i sin artikel faktorer som enligt forskning tycks kunna främja elevernas motivation i såväl skolan som utanför och över tid. En sådan faktor är respekten för varje elev som person, det vill säga varje elevs människovärde och de särskilda behov och anspråk som eleverna har just som elever.

3.5 Inre och yttre motivation

I forskningsvärlden skiljer man ofta på inre och yttre motivation. Synsättet om att människan har ett inre grundläggande motiv för att utveckla sitt lärande, behärska sin miljö och använda sina nya kunskaper formades av bland annat Piaget 1953 och White 1959 (Skaalvik och Skaalvik, 2016). Imsen (2006) beskriver förenklat att motivation framspringer ur samspelet mellan en människas förnuft och känslor. Den kulturella tillhörigheten bidrar till att skapa referensramen för individens motivationssystem. Den inre motivationen beskrivs av Imsen som en inre drivkraft för aktiviteten genom att aktiviteten eller lärandet hålls igång utifrån ett intresse för situationen eller ämnet. En elev som har ett intresse för till exempel djur gör det för att det är roligt och känns meningsfullt. Den yttre motivationen, beskriver Imsen, handlar om att aktiviteten genomförs på grund av att uppnå en belöning eller ett bra betyg. Enligt Ryan och Deci (2009) är den viktigaste skillnaden mellan inre och yttre motivation det egna intresset. Ryans och Decis medbestämmandeteori beskrivs ytterligare i teoridelen.

4 Tidigare forskning

I förevarande kapitel ges en litteraturgenomgång kring motivation och lärande. Här beskrivs central forskning som gjorts tidigare kring området.

4.1 Drivkrafter och motivation till lärande

Enligt Mitchell (2015) anger motivationsforskare följande faktorer som betydelsefulla för huruvida en elev motiveras att utföra en uppgift: relevansen för elevens personliga mål, elevens känslomässiga tillstånd, elevens tilltro till sin egen förmåga, elevens förtroende för miljön och elevens självuppfattning. Människors beteende styrs i stor utsträckning av egna mål som kan vara medvetna eller omedvetna, vaga eller exakta, allmänna eller specifika och kort-siktiga eller långsiktiga. Man kan skilja mellan uppgiftsfokuserade mål och färdighetsfokuserade mål och elever tenderar att föredra den ena eller andra typen. Elever som arbetar mot uppgiftsfokuserade mål tror att kompetens är något som utvecklas genom ansträngning varför de är mer benägna att söka utmaningar och visa uthållighet när de möter hinder. Med färdighetsfokuserade mål är eleverna inriktade på att visa sin förmåga, överträffa andra eller undvika misslyckande. De tror, i högre utsträckning, att kompetens är nedärvd och statisk varför de är mer benägna att använda strategier på ytlig nivå, undvika utmaningar och vara negativa när de möter hinder. Pedagoger bör enligt Mitchell hjälpa eleverna att välja uppgiftsfokuserade mål och arbeta för att de får en stark tilltro till sin egen förmåga såväl som till omgivningen.

Bruner (1974) lyfter fram tre motiv kopplade till den inre motivationen. Det första motivet handlar om nyfikenhet. Han menar att den är medfödd och stark från början. Barnet undersöker och härmar ofta den vuxnes beteende på olika sätt. Det andra motivet handlar om kompetens. Bruner förklarar att det finns en stark drivkraft hos oss människor att visa att vi kan något eller har klarat av något. Att få lyckas med något känns lustfyllt och en stolthet infinner sig. Det tredje motivet handlar om ömsesidighet, som handlar om att vi tycker om att uppnå mål i samspel med andra. När vi lyckats med något i samspel framkommer känslan av social tillhörighet. Detsamma gäller ömsesidigheten om att samspela om något som kan upplevas som jobbigt eller omotiverat. Att det då blir lättare att genomföra när du har någon att samspela med. De tre motiven är enligt Gärdenfors (2010) drivkrafterna bakom både formellt och informellt lärande. Där det formella kan förklaras som det planerade och målinriktade lärandet och det informella handlar om ett mer vardagligt lärande där själva aktiviteten leder till lärandet. En utmaning som undervisande lärare ställs inför är att förhålla sig till det nyfikna utforskandet som eleverna drivs av samtidigt som de ska förhålla sig till uppsatta läroplansmål. Gärdenfors påtalar att undervisningen bör så långt det är möjligt ta stöd i elevens inre motivation. Som handlar om att dra fördel i elevens intressen och få dem emotionellt engagerade, samt vikten av att eleverna får vara delaktiga i sina utbildningsmål, vilket stärker elevernas tankeprocesser i det egna tänkandet eller handlandet. Även Imsen (2006) menar att idealet är att eleverna arbetar utifrån sin inre motivation, men framhåller samtidigt att till exempel betydelsefulla system ofta kan leda till att den yttre motivationen blir dominerande.

4.2 Att främja motivation genom elevers delaktighet

I boken *Elevers värld- introduktion till pedagogisk psykologi* (Imsen, 2006) lyfts filosofen och pedagogen John Dewey (1857-1952) fram som en av de första forskarna att betona betydelsen av individens aktiva medverkan i inlärningsprocessen. Dewey (2004) förespråkar att utbildningen skall utgå från barnets aktivitet och intresse och lärarens roll blir att målinriktat stimulera, bredda och fördjupa elevens utveckling. Utan kunskapen om elevens psykologiska struktur blir utbildningsprocessen slumpmässig och nyckfull och undervisningen kan istället leda till att barnets natur störs, splittras och hämmas. Vidare beskrivs att det är olyckligt om skolan bara ses som en förberedelse för vuxenlivet då det innebär att den inte blir en del av barnets livserfarenhet i verklig mening. När eleverna tvingas in i en passiv och receptiv roll blir resultatet konflikter och slöseri med tid och kraft. Partanen (2007) är inne på liknande spår och framhåller vikten av att vara nyfiken på hur eleven tänker för att förstå hur vi kan vägleda elevens tänkande och lärande framåt.

4.3 Bemötande/relationer och lärarens betydelse

Giota (2002) belyser i en litteraturöversikt olika skoleffekter på elevers motivation och utveckling. I översikten diskuteras hur läraren i undervisningen kan uppmuntra till eller förhindra elever från lärande och eget ansvar genom vilken typ av interaktion som råder mellan lärare och elev. Dessa lärareffekter kan påverka elevers motivation och kan vara direkta i form av exempelvis en noggrann instruktion vid lektionsstarten. Mer indirekt kan det handla om lärares förväntningar på olika elever vilket kan innebära att läraren delar ut skoluppgifter utifrån låg svårighetsgrad eller hög svårighetsgrad utifrån vad som eleven tros kunna presteras. Detta kan leda till att självuppfattning och motivation påverkas negativt. En annan faktor som Giota lyfter fram som betydelsefullt för motivationen är elevers attityder och inställning till skola och den egna motivationen. En av slutsatserna i forskningsöversikten är att både lärare och forskare behöver ta hänsyn till elevgruppens olika sätt att agera i lärandet och att elevens egen motivation att lära får utvecklas över tid. Ett sådant perspektiv menar Giota innefattar att man sätter eleven i fokus och strävar efter att se det sociokulturella systemet ifrån barnets perspektiv och plats i samhället. Relationers betydelse för den inre motivationen lyfts också fram i Bruners (1974) motiv om ömsesidighet som nämndes tidigare i kapitlet.

4.4 Formativ bedömning som ett sätt att höja prestationen

Black och Wiliam (2010) belyser i denna artikel den formativa bedömningen som en viktig del i undervisningen och som bidrag till att höja elevernas prestation. Artikeln beskriver att under senare år har regeringar över hela världen arbetat mer och mer aktivt med att höja standarden för lärande. Samtidigt finns det en mängd forskning som visar på att det finns problem och brister i arbetet med bedömning i undervisningen. Black och Wiliam utgick i sin litteraturstudie ifrån tre frågor om formativ bedömning: Finns bevis på att den formativa bedömningen höjer standarden? Finns bevis för att det finns utrymme för förbättring? Finns bevis för hur man kan förbättra formativ bedömning? Resultatet visade att svaret var ja på de tre frågorna. Samtidigt menar författarna att det formativa bedömningsarbetet inte kan ses som en magisk kula. Det är i klassrummet med lärare och elev som standarden kan höjas med hjälp av rätt strategi. Enligt Black och Wiliam är förbättring av formativ bedömning ingen univer-

sell strategi, utan varje lärare behöver hitta sina egna sätt. De framhåller att regeringar och samtliga skolmyndigheter runt om i världen måste se till att lärare ges rätt förutsättningar, samt se till att verksamheterna ges tid och erbjuds professionell utbildning. Studien lyfter fram andra artiklar som visar att arbetet med formativ bedömning i de flesta fall kan vara framgångsrikt. Ett av argumenten som lyfts fram är att om bedömningen ska vara produktiv bör elever få utbildas i självbedömning så att de kan få förståelse för syftet med deras lärande. På så sätt kan elever förstå vad de behöver göra för att uppnå uppsatta mål.

4.5 Summativ och formativ bedömning i grundsärskolan

Som tidigare nämnts så råder det en viss tveksamhet gällande bedömning i grundsärskolan. Ineland och Silfver (2018) belyser i sin enkätstudie lärares inställning till och erfarenheter av bedömning och betygssättning av elever med utvecklingsstörning. Resultatet ger indikationer på att lärare upplever att betygs-kriterier och läroplan är otydliga och svårtolkade. Läroplanens betygs-kriterier ansågs av flertalet av lärarna inte vara anpassade till elevgruppen och systemet uppfattades inte som tillräckligt flexibelt utifrån de olika behov och förutsättningar eleverna i grundsärskolan har. En annan aspekt som resultatet visade var den etiska problematiken som handlade om betygets verkliga status och ställning. Frågor som vad syftet med betyget är och vad eleverna ska använda betygen till framkom från flera lärare, som menade att det blir o-moraliskt när betyg endast tenderar att skapa onödigt stress och press på eleverna. Ineland och Silfver framhåller dock att betygssättnings syfte i grundsärskolan bygger på goda intentioner och kan ses som en åtgärd utifrån ökade krav på att eleverna ska ges lika villkor som eleverna i grundskolan.

Det är i nuläget få studier som gjorts kring bedömning i grundsärskolan. Det finns heller ingen internationell forskning eftersom skolformen inte förekommer utanför Sverige (Ineland och Silfver 2018). De internationella studier som finns på temat utgår från elever med in-läringssvårigheter i någon form, men som är integrerade i den ordinarie skolan. Ring och Reetz (2002) lyfter i sin forskning fram vikten av att lärare anpassar sitt sätt att bedöma och betyg-sätta elever med inläringssvårigheter. Deras forskning visar att betyg kan vara fördelaktigt, förutsatt att nivån på betygs-kriterierna är anpassad så att en extra ansträngning från eleverna kan påvisas i betyget. Ansträngning är en kritisk faktor för lärande och en slutsats i Ring och Reetz studie är att om eleverna ser att lärare värdesätter deras ansträngningar så kan det främja deras motivation att försöka prestera bättre. Kritik riktas mot systemet då en anpassad betygsskala användes för studenter med inläringssvårigheter och därmed kan leda till att eleverna blir vilseledda. Därför är det viktigt menar Ring och Reetz, att det finns en tydlighet i kommunikationen med föräldrar och elev så att de inte tolkar betyget felaktigt utifrån ordinarie grundskolas betygsskala.

Berthén och Andersson (2019) har gjort en metaanalys av de studier som finns tillgängliga rörande bedömning i grundsärskolan och gymnasiesärskolan. De åtta studier som analyseras är från 2001-2018 och visar att den övergripande bilden är att grundsärskolan och gymnasie-särskolan har vilat och fortsätter att delvis vila på ett bedömningsarbete av formativ karaktär. Ett bedömningsarbete som enligt Berthén och Andersson innebär att systematiskt finna underlag för att främja elevers möjligheter att lära. I och med de nya läroplanerna, läroplan för grundsärskolan (Skolverket, 2018) och läroplan för gymnasiesärskolan (Skolverket, 2013) visar analysen att det finns en viss misstro och motstånd mot bedömningsarbetet och lärarna riktar sitt fokus på att hitta gemensamma bedömningsredskap i ämnen och ämnesområden. Berthén och Andersson poängterar att lärare istället bör rikta fokus på undervisningen och det

som eleverna förväntas lära sig. Att lärare bör använda formativ bedömning till att både relatera till elevernas pågående kunskapsutveckling och till att granska vad undervisningens design och struktur möjliggör för eleverna att lära sig, för att sedan utveckla detta. En väsentlig koppling till denna studie är bedömningsarbetet av formativ karaktär. Att lärare utvecklar undervisningen utifrån varje elevs aktuella kunskapsläge och möjligheter att lära vilket kan främja elevens drivkraft och motivation.

4.6 Forskning kring motivation i skolan

Deci et al. (1999) har i sin metaanalys undersökt 128 studier där effekten av yttre belöningar på inre motivation studerades. Resultatet visade att yttre belöningar tenderar att ha en negativ effekt på den inre motivationen och nyfikenheten. Som förklaring ger de att det kan bero på att elever ser belöningar som yttre kontroll, vilket i sin tur har negativ effekt på egenkontroll och tron på sin egen kompetens. En fråga som Gärdenfors (2010) ställer med anledning av resultatet är om betyg som yttre belöning har en negativ effekt på elevens inre motivation. Lehtinen och Jakobsson Lundin (2016), som hänvisar till samma studie, framhåller att belöningar kan användas i undervisningen men att de i så fall behöver vara individanpassade. Använder man belöningsystem behöver kraven vara möjliga att uppnå. Om kraven är för höga leder det istället till misslyckande och bestraffning, vilket de framhäver att man som lärare bör undvika. De menar att ett belöningsystem som är rätt utformat kan vara en väg att fånga elever som har svårt att hitta egen drivkraft och motivation i sitt skolarbete. För att undvika att belöningsystemet har negativ effekt på elevens inre motivation krävs det att läraren utgår ifrån elevens nyfikenhet och arbetar för att skapa en god relation med eleven.

Kidd et al. (2013) har undersökt belöningar och relationers betydelse. Studien visade på en ökad förmåga att kunna vänta på belöningen om det visade sig att de kunde lita på att testledarna höll sitt löfte. Barnen delades in i två olika grupper där ena gruppen fick erfara precis innan testets genomförande att testledarna gick att lita på. Den andra gruppen fick erfara att testledarna inte var pålitliga. Barnen lyckades vänta på sin belöning i genomsnitt dubbelt så länge om de fått information om att testledaren gick att lita på. Lehtinen och Jakobsson Lundin (2016) drar paralleller till skolmiljön och menar att relationen mellan elev och lärare är avgörande för om eleven vågar lita på att den utlovade belöningen kommer. Om det lönar sig att göra ansträngningen eller om det inte är någon idé att sträva efter den. Lehtinen et al. medger att belöningsystem kan vara ett redskap för att öka sannolikheten att ett visst mindre motiverat moment kommer att genomföras. Samtidigt som det inte ska konkurrera med den inre motivationen, att lärande i sig är belönande och att goda relationer leder till att elever anstränger sig.

I sökning kring forskning om motivation i grundsärskolan, är det en svårighet att skolformen saknar internationell jämförelse. Artikeln *Motivating the Unmotivated Child: Using Psychosocial Intervention Methods in the School* (Hoffmann et al., 2014) ses som relevant i föreliggande studie då den exemplifierar arbete med elever med motivationsproblematik i skolan. De exempel som lyfts, utifrån en pojke med autismdiagnos och en flicka med motoriska svårigheter, stämmer väl överens med situationer som förekommer i den svenska grundsärskolan. Författarna anger flera koncept att arbeta utifrån såsom personliga mål, lustfyllda/varierade uppgifter, modellering, ge eleverna känsla av kontroll och framgång, samt feedback och uppmuntran.

4.7 Vad elever anser är anledningen till att gå i skolan

Giota (2001) genomförde en studie som i likhet med förevarande studie belyser vad eleverna själva ser som väsentligt i sin skolgång och vad som motiverar deras handlande i skolan. I studien analyseras enkätsvar från över 7000 elever i åk 6 i grundskolan året 1995. Eleverna har fått svara på den öppna frågan varför alla barn i Sverige går i skolan. Innehållet i enkätsvaren kategoriserades efter två olika skalor: en inre-/yttre-motivationsskala och en här-och-nu/framtidsmotivationsskala. Utifrån detta kunde åtta olika målorienteringar gentemot skola och lärande urskiljas och den *Inre-nu-motiverade gruppen* var störst följt av den *Inre-framtids-motiverade gruppen* och tätt därefter den *Yttre-framtids-motiverade gruppen*.

4.8 Påverkansfaktorer som främjar motivation och lärande

Att synliggöra lärandet för både lärare och elever är enligt Hattie (2012) det mest effektiva sättet att förbättra studieresultatet. Hatties forskningsöversikt pekar på flera olika påverkansfaktorer som är viktiga för lärare att utveckla tillsammans med sina elever. Påverkansfaktorerna han lyfter fram är tydliga lärandemål, återkoppling och kamratbedömning. En faktor som lyfts fram är att lärare för att kunna planera sin undervisning, behöver veta vad eleverna redan vet och hur de tänker. För att synliggöra lärandet behöver lärare vid behov uppmärksamma och förändra elevers olika självprocesser. En självprocess, som berör föreliggande studies syfte, är självmotivation som kan riktas mot inre eller yttre attributioner. Inre attributioner handlar om en högre satsning på lärandet. Hur eleven väljer att satsa sin tid och engagerar sig i lärandet. Att eleven reflekterar över hur den ska gå vidare till nästa och mer utmanande uppgifter. Yttre attributioner handlar om ett högre ytligt lärande. Att eleven reflekterar över mer ytliga inslag som till exempel, om detta kommer på provet eller om det räcker för att bli godkänd. Hattie poängterar att en kombination av båda antagligen är det som behövs för självmotivation. Han betonar dock att vikten bör ligga på inre självmotivation då det ger större investering på lärandet på längre sikt.

4.9 Undervisning och intellektuell funktionsnedsättning

En avhandling av Andersson (2020) belyser utbildningssituationen för elever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning. Avhandlingens syfte var att studera lärares och vårdnadshavares erfarenheter och uppfattningar om elevers undervisningssituation. Här ges en beskrivning av resultatet utifrån lärarnas intervjuer som har betydelse när förevarande studies resultat ska analyseras.

En utmaning som lärare i grundsärskolan lyfte fram var att det var svårt att undervisa elever gemensamt i grupp, då eleverna ofta befann sig på olika kunskapsnivåer. Nackdelar med att inte undervisa gemensamt menade lärarna var att det ibland var svårt för eleverna att ta vara på lektionstiden och att det ibland var svårt för lärare att stötta dem med att få dem att komma igång. En annan utmaning som lärarna i grundsärskolan lyfte fram var att hitta material som var anpassat utifrån elevernas kunskapsnivå. Ibland fick eleverna material för yngre årskurser som inte var anpassat utifrån elevens ålder eller intresse. Lärarnas strategi var bland annat att göra egenutvecklat material. Samtliga lärare poängterade att individuellt undervisningsmaterial var viktigt för eleverna. Gällande undervisningsformer visade resultatet att lärare i grundsärskolan upplevde att gemensamma genomgångar där alla elever deltog inte var framgångsrika. Enligt lärare var korta genomgångar och individuellt arbete mer framgångsrikt. Lärarna,

även de som undervisar i grundskolan, var eniga om att interaktiva hjälpmedel skapade möjligheter för att läsa och skriva och delta på egna villkor. En annan fördel som lärarna lyfte fram var att eleverna kunde arbeta utifrån sin egen kunskapsnivå då de motiverades att repetera och öva beroende på var de befann sig kunskapsmässigt. Det var en möjlighet för lärarna att differentiera uppgifter utifrån varje elevs behov och därmed undanröja svårigheter och skapa större möjligheter för eleverna att lyckas. Enligt lärarna var det viktigt att erbjuda ett undervisningsinnehåll som eleverna upplever som meningsfullt och som väckte intresse och motivation. Svårigheter med att gynna elevers självförtroende, självkänsla och motivation i undervisningssituationer var en annan aspekt som lärarna lyfte fram. En anledning ansågs vara att elever inte alltid vill visa de svårigheter som de stötte på i sitt lärande. För att motverka detta menade lärare att de behöver ha ett uppmuntrande beteende och förmedla så att eleverna upplever undervisningen som något positivt.

5 Teoretiska utgångspunkter

I det förevarande kapitlet beskrivs vilka teoretiska perspektiv som studien utgår ifrån. Det övergripande perspektivet för studien är ett sociokulturellt perspektiv. En teoretisk utgångspunkt av vikt för studien är KASAM som nämndes inledningsvis. För att analysera inre och yttre motivation används Ryan och Decis (2009) medbestämmandeteori. I kapitlet ges beskrivningar kring viktiga utgångspunkter för studiens resultatbearbetning och analys.

5.1 Sociokulturella perspektiv på lärande

Varje människas motivation påverkas av inre och yttre faktorer och är beroende av den kulturella omgivningen och samspelet med denna och dess övriga aktörer. Sociokulturella perspektiv på lärande utgör därmed inramningen för denna studie. Inom sociokulturella perspektiv ses individens beteende som en funktion av personliga egenskaper och miljöfaktorer (Imsen, 2006). Elever i grundsärskolan, vars perspektiv studien utgår ifrån, har sina individuella förmågor och begränsningar. De ingår i det sociala sammanhang som skolan utgör och bär med sig erfarenheter från såväl sina familjer som från samhällslivet i vidare mening. Genom sociokulturella perspektiv innebär mediering att vårt tänkande och våra föreställningar är framvuxna ur och därmed färgade av vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap (Säljö 2014). Språket är förbindelsen mellan det yttre (kommunikationen) och det inre (tänkandet). Språket utgör den resurs genom vilken vår omvärldsuppfattning medieras, samtidigt som det är grunden för vårt tänkande och vår kommunikation (Säljö, 2014). I analysen av studiens intervjuer är det viktigt att bära med sig denna dubbla betydelse av språket. Genom intervjuerna kan vi ta del av det eleverna säger och utifrån det fundera över vad de tänker, känner och tycker.

Partanen (2007) utgår ifrån Vygotskijs sociokulturella teorier om lärande. Vygotskijs tankar handlar om vikten av att vara nyfikna på både de inre mentala processerna och på det yttre nämligen lärmiljön. För att förstå vad som driver elevers motivation och nyfikenhet är det viktigt att inta en utforskande roll och kunskap om att individer lär sig på olika sätt. Att lärandet tar form i samspelet mellan elev och lärandemiljö, det sociala och kulturella sammanhanget. För att verkligt lärande ska kunna ske behöver vi sätta in orden i sitt sammanhang. Partanen ger ett exempel när en elev tränar in ett visst antal glosor. För att förstå behöver eleven få börja i en position, ett samtal eller en plats som känns viktig för eleven. Om eleven får börja med att enbart träna glosor kan det vara en risk att nyfikenheten och motivationen brister.

Motivation och engagemang är avgörande för elevers lärande oavsett vilken grundsyn du väljer att utgå ifrån menar Dysthe (2003). Då föreliggande studie utgår från sociokulturella perspektiv kommer faktorer i lärmiljön som eleverna lyfter fram i sina svar beaktas vid analysen. Dysthe lyfter fram att motivation å ena sidan finns inbyggd i samhället och kulturen och dess förväntningar på eleven. Å andra sidan är det utslagsgivande i vilken mån som skolan har lyckats upprätta en god lärmiljö och skapa möjligheter till elevers delaktighet. En miljö där eleven känner sig accepterad och blir uppskattad som någon som kan något och någon som betyder något för andra. Upplevelsen av att få delta och bli uppskattad i grupp ger eleven motivation till lärande. Enligt sociokulturella perspektiv påverkas elevers motivation både av hemmiljön och skolmiljön. Dysthe poängterar att det är viktigt att skapa en kultur där lärandet

värdesätts, inte bara av läraren utan även av andra i elevens närhet. Elevers vilja att lära sig beror på upplevelsen av meningsfullhet. Om kunskap och lärande anses som viktiga i de grupper man ingår i, blir det meningsfullt att lära sig.

5.2 Teorier om betydelsen av att hitta rätt nivå

Partanen (2007) förklarar att engagemang och intresse uppstår när eleven fått rätt anpassad grad av utmaning och stimulans. Att förståelse och motivation har ett samband är något som även Gärdenfors (2010) fastslår och han menar att förståelse är den bästa formen av lärande. Skolans undervisning bör fokusera på att ge plats för olika kunskapsformer och en pågående dialog bör hållas om vad som främjar elevers lärande. Upplevelsen av att inte förstå kan vara frustrerande och risk finns för att den inre motivationen tappas. Om detta sker menar han att det inte hjälper med yttre motivation och andra belöningar. Vidare förklarar Gärdenfors att den inre motivationen ökar när vi lärt oss något och upplevelsen av att förstå kan främja ett fortsatt lärande.

I Vygotskijs sociokulturella perspektiv på lärande är den proximala utvecklingszonen en viktig del (Imsen, 2006). Den proximala utvecklingszonen är det område som finns mellan det som en elev kan klara med hjälp av stöd eller genom att imitera någon och det som eleven kan bemästra på egen hand. Enligt Vygotskij (1978) är det i detta utrymme som lärande ska centreras. Ett barns utveckling går från det sociala till det individuella och den pedagogiska utmaningen blir att stimulera och stödja barnet i en uppgift som kan utföras med stöd av andra till att klara den på egen hand (Imsen, 2006). Även Hundeide (2003) lyfter fram vikten av att lärare har siktet inställt på zonen för möjlig utveckling i sin undervisning och att läraren utgår ifrån att det finns en utvecklingszon hos varje elev. Genom positiv bekräftelse och uppmuntran kan läraren rusta elevens motivation och vilja att lära.

Partanen (2007) nämner Vygotskijs begrepp internalisering som är ett sätt att beskriva ett utvecklingsförlopp från det yttre till det inre språket. Först finns språket i samspelet mellan vuxen och barn, därefter internaliseras språket och binds samman med tänkandet till ett inre språkligt tänkande. Partanen menar att det kan handla om att ett barn imiterar en vuxen för att på sikt internalisera ett beteende eller en färdighet och hänvisar till den klassiska rolleken. I skolans värld kan den också användas för att förstå lärande. Det som kan vara svårt och utmanande för eleven kan förstås genom imitation av en lärare. Partanen menar att detta ibland glöms bort då vi ställer krav på eleven att genomföra en färdighet på egen hand. Ibland behöver elever vägledning och modellerande av en lärare eller klasskamrat. Det är i just detta utrymme det språkliga och sociala, i dialogen mellan elev och den som vägleder som elevens proximala utvecklingszon finns. Även Bruner anammade synsättet att kognitiva processer i grunden är sociala (Imsen, 2006) och de tre motiven han anger som grund för viljan att lära; nyfikenhet, kompetens och ömsesidighet speglar detta. Han myntade också begreppet *scaffolding* som beskriver det stöd som läraren bör ge eleven inom den proximala utvecklingszonen för att eleven så småningom skall kunna bemästra något på egen hand.

5.3 En teori om motivation genom sammanhang

Den första forskningsfrågan handlar om vad eleverna anser ger dem motivation i sin skoldag. I inledningen nämndes begreppet KASAM eller *Känsla av sammanhang* som myntades av Aaron Antonovsky (2014). KASAM, med delkomponenterna *begriplighet*, *hanterbarhet* och *meningsfullhet* beaktas i studiens analys. Enligt Antonovsky är vår tillvaro full av påfrestningar såsom motgångar, krav och konflikter, dessutom ställs vi som människor inför olika slags problem som behöver lösas. Motståndskraften inför olika slags påfrestningar beror på vår känsla av sammanhang. I sina djupintervjuer med människor som upplevt svåra trauman, men som ändå klarat motgångarna förvånansvärt bra, kunde Antonovsky skönja tre teman. Dessa var begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Begriplighet handlar om i vilken utsträckning som individen upplever inre och yttre stimuli som förnuftsmässigt och gripbart snarare än oförklarligt och obegripligt. Med det menas att en individ med hög känsla av begriplighet förväntar sig att de stimuli som man möter är förutsägbara eller går att ordna och förklara. Om en individ upplever låg känsla av begriplighet, så är risken större att stimuli bemöts som oförklarligt eller kaotiskt. Hanterbarhet handlar om i vilken utsträckning som man upplever att det står resurser till ens förfogande. Resurser som gör att man kan möta och hantera de krav som omgivningen ställer på en. Resurserna kan bestå av egenkontroll eller faktorer som kontrolleras av andra, såsom lärare i skolan. Har man en hög känsla av hanterbarhet kommer man anse att man kan hantera sin situation och att man har strategier för att hantera den. Om en individ upplever låg känsla av hanterbarhet upplever man otrygghet eller känner sig som ett offer för omständigheterna. Antonovsky betraktar det tredje temat meningsfullhet som motivationskomponenten. Det innebär att en elev som upplever meningsfullhet i sitt lärande också har engagemang och drivkraft. En individ som upplever hög känsla av meningsfullhet verkar också ha högre benägenhet att lösa de problem man stöter på. Till skillnad från individer som upplever låg känsla av meningsfullhet där drivkraften är låg och situationen upplevs som betydelselös eller innehållslös. Då meningsfullheten betraktas som motivationskomponenten i KASAM blir den särskilt viktigt att beakta i analysen av intervjuerna.

5.4 Teoretiska perspektiv inre och yttre motivation

Den andra forskningsfrågan handlar om vilka inre och yttre faktorer som eleverna lyfter fram som betydelsefulla för sin motivation i undervisningen. När resultatet presenteras och analyseras används Ryan och Deci (2009) medbestämmandeteori vilket innebär att fokus ligger på vilken sorts motivation det handlar om och inte enbart på hur stark motivationen är. Det inre motiverade beteendet är självvalt och uppkommer när en aktivitet känns intressant, rolig och tillfredsställande. Det är i själva aktiviteten som glädjen uppkommer och inte i beröm utifrån eller i någon annan form av belöning. Det bästa lärresultatet är när det finns en inre motivation, att aktiviteten i sig är engagerande och tillfredsställande. Den yttre motivationen förklaras ofta som att aktiviteten utförs för att uppnå en belöning. En mer utförlig bild ger Ryan och Deci genom att skilja den yttre motivationen mellan kontrollerad och autonom yttre motivation. Ett exempel på en kontrollerad yttre motivation är att eleven arbetar för att få en belöning. Det är läraren som kontrollerar elevens arbete och genom sin makt delar ut en belöning eller en negativ konsekvens. En annan form för kontrollerad yttre motivation kan vara att en elev arbetar av rädsla för att misslyckas eller känner en press att lyckas i skolan. En autonom yttre motivation menar Ryan och Deci innebär att eleven går till skolan för att skolämnen i sig har ett värde. Själva ansträngningen handlar om vetskapen att det är betydelsefullt att lära

sig i skolan och det blir själva drivkraften. Den inre motivationen är enligt Ryan och Deci den starkaste drivkraften, och lärare bör därför sträva efter att skapa en inre motivation hos sina elever. Samtidigt menar de att det inte är rimligt att utgå ifrån att elever kan bli intresserade och tycka om alla ämnen i skolan. Därför är det också av vikt att lärarna bygger upp en autonom yttre motivation. Skaalvik och Skaalvik (2016) beskriver hur medbestämmandeteorin kan användas i praktiken. Det handlar bland annat om att eleverna ges valmöjligheter och tillfällen att känna att de lyckas. Samt att lärare motiverar de val de gör och bemöter eleverna respektfullt och omsorgsfullt. Ett sådant exempel skulle kunna handla om att eleverna får vara delaktiga i vilken undervisningsform som ska användas.

5.5 Sociokulturella verktyg för att stärka motivationen

Den tredje forskningsfrågan handlar om att ta reda på vilken betydelse som eleverna anser att deras lärare har för deras motivation och lärande. Då studien utgår ifrån sociokulturella perspektiv är det centralt att ta reda på hur det sociala samspelet lyfts fram av eleverna. Partanen (2007) beskriver att sociokulturella perspektiv utgår från att lärande i stor grad sker i det sociala samspelet med andra. Samtidigt menar han att utvecklingszonen är individuell och ser olika ut för varje elev. Därför behöver lärare ge eleverna stöd på olika sätt. Stödet kan handla om ett socialt samspel från en lärare eller klasskamrat. Språket har en central roll och därför är lärande och samspel nära förknippat med varandra. Ett sociokulturellt verktyg i lärandet är dialogen och kommunikationen i den pedagogiska stunden och följer Vygotskijs syn på lärande. Då lärare behöver möta varje barns olika utvecklingszoner kan det uppstå ett dilemma när eleverna arbetar med individuella arbetsuppgifter. Partanen framhåller att det finns ett problem med att se på individualisering som att det handlar om att låta elever arbeta enskilt. En annan central utgångspunkt är att stötta eleverna i att finna mål och mening i sitt lärande. Att tillsammans med eleverna sätta konkreta mål som motiverar och vägleder eleven framåt. Den sociala traditionen utgår ifrån att elevens handlingar kan förklaras genom de mål som de har med sina handlingar. Att kunna få syn på elevernas tankar och erfarenheter är en central del i att skapa meningsfulla mål för eleven (Partanen, 2007).

6 Metod

I det följande kapitlet presenteras de metodval som gjorts för att bäst besvara studiens forskningsfrågor. Genomförande och bearbetning av intervjuprocessen beskrivs, samt vilka etiska överväganden som gjorts. I slutet av kapitlet beskrivs studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

6.1 Metodval

Syftet med studien är att ur ett elevperspektiv synliggöra vilka faktorer som främjar elevernas motivation till skolarbete och lärande i grundsärskolan. Det är en kvalitativ studie i form av semistrukturerade intervjuer. Studiens forskningsfrågor handlar om att synliggöra elevers uppfattningar kring motivation och lärande snarare än att pröva en teori. Intervjuer som metod lämpar sig om man som forskare har som syfte att förstå något på djupet enligt Denscombe (2018). Han förklarar att forskare som använder intervju vill åt åsikter, känslor, uppfattningar och erfarenheter och inte bara enstaka ord som i exempelvis en enkät. Att fylla i en enkät innebär dessutom att läs-/skriv-förmåga hos informanterna kan utgöra en begränsning vilket gjorde att intervju sågs som en lämpligare metod.

Den kvalitativa forskningsintervjuens syfte är att förstå områden från den levda vardagsvärlden ur den intervjuades eget perspektiv (Kvale och Brinkmann, 2014). Val av gruppintervjuer föll bort då det befarades att den enskilde informantens perspektiv inte skulle framkomma i en gruppintervju. Bryman (2016) menar att det kan vara en utmaning och svårighet med vissa gruppeffekter vid gruppintervjuer och svårigheter i att fördela talutrymmet. Beträffande intervjuer av elever i grundsärskolan bedömdes risken för gruppeffekter var hög då många av dessa elever har språkliga svårigheter och då skulle kunna välja att hålla med föregående talare istället för att formulera ett eget svar. Enskilda intervjuer bedömdes ge större möjlighet att fånga upp variationen i informanternas uppfattningar.

För att ha möjlighet till fördjupning i det varje enskild informant lyfter fram som viktigt föll valet på semistrukturerade intervjuer. I en semistrukturerad intervju förklarar Bryman (2016) att man utgår från en intervjuguide där specifika teman ska beröras. Intervjuaren har stor frihet att ställa frågor i den ordning som den anser är passande och kan även ställa frågor som inte finns med i intervjuguiden. Det bedömdes också betydelsefullt att kunna anpassa följdfrågorna utifrån den språkliga förmåga och grad av bekvämlighet som varje enskild informant uppvisade i intervjusituationen.

6.2 Urval

Deltagarna i studien består av 15 elever i två grundsärskolor årskurs 7 - 9. Samtliga elever i studien har övervägande undervisning i grundsärskolans lokaler. Några av lektionerna har eleverna i grundskolans lokaler såsom idrott, slöjd, musik och hemkunskap. Studiens deltagare är valda utifrån ett målstyrt urval. Ett målstyrt urval förklarar Bryman (2018) är att forskaren inte strävar efter att välja ut deltagare till studien på slumpmässig basis. Forskaren väljer deltagare strategiskt efter hur relevanta de är för att kunna svara på forskningsfrågorna.

Deltagare i årskurs 6-9 valdes ut, då den åldersgruppen anses ha bäst förutsättningar att kunna besvara forskningsfrågorna. De har längre erfarenhet av att gå i skolan och därmed bättre förutsättningar att kunna relatera till olika skeenden i sitt lärande, än yngre elever. Det är från årskurs 6 som betyg kan ges i grundsärskolan och relevant för studiens syfte att se huruvida eleverna nämner betyg som motivationsfaktor varför informanter i årskurs 6-9 söktes inledningsvis.

Urvalet är även ett bekvämlighetsurval utifrån att alltför långa resvägar för att möjliggöra personliga intervjuer inte ansågs rimligt. Genom personliga intervjuer i ett fysiskt möte, ansågs eleverna få bäst förutsättningar att våga öppna sig och prata, även om det utifrån situationen med rådande pandemi även övervägdes om det skulle vara möjligt med intervjuer på distans.

I sökande efter elever till studien togs kontakt med grundsärskolor i tre kommuner. Mail skickades till 4 rektorer på skolorna och informationsbrev till vårdnadshavare bifogades (bilaga 1). Två av skolorna tackade nej och två av skolorna visade intresse att vara behjälpliga i studien. Kontakt med lärare etablerades och lärarna skickade hem brev till vårdnadshavarna (bilaga 1) med sina elever. Sammanlagt 28 brev skickades hem till vårdnadshavare och de 15 som gav sitt godkännande är de vars barn är med i studien. Informanterna består av 14 pojkar och en flicka. En jämnare könsfördelning är önskvärt, men den sneda könsfördelningen kommer sig av att pojkarna är överrepresenterade i de båda grundsärskolorna som ställde upp i studien och några flickor föll bort utifrån att vårdnadshavare inte lämnade in medgivande för deltagande. Det råder även sammantaget en sned könsfördelning i grundsärskolan där det är 37 % flickor och 63 % pojkar (Skolinspektionen, 2020).

6.3 Genomförande – förberedelser och intervjuer

I processen med att utarbeta en intervjuguide (bilaga 3) övervägdes elevernas bekantskap med ordet motivation. För att inte göra eleverna osäkra genom att använda ord som kan uppfattas svårt söks svaret på forskningsfrågorna genom frågor som *Hur tycker du det är att gå i skolan? Vad tycker du är bra/inte bra med att gå i skolan? Varför behöver man gå i skolan tror du?* I de fall det under intervjuens gång ansågs lämpligt användes även ordet motivation i olika frågeställningar. För att komma åt spontana elevsvar lämnades inte intervjuguiden ut i förväg. Ett förberedande av eleverna utifrån givna intervjufrågor befarades styra elevsvaren. Undervisande lärare förberedde sina elever utifrån den information som stod i brevet till vårdnadshavarna. Lärarna berättade att studiens avsikt var att bli bättre lärare och att få veta vad eleverna tyckte om sin skolvardag.

Kvale och Brinkmann (2014) poängterar att det är viktigt att inte ställa långa och komplicerade frågor särskilt när man intervjuar barn. Frågorna bör enligt författarna vara åldersanpassade, samt att frågorna ställs en och en. För att stötta eleverna och för att utveckla deras svar använde vi oss av det Greene (2017) kallar för *reflektivt lyssnande*. Enligt Greene innebär reflektivt lyssnande att upprepa det eleven säger och sedan uppmuntra eleven att berätta mer, med hjälp av stödfrågor. För att göra intervjun tydlig för eleverna så använde vi under intervjun en bildkarta över alla skolans ämnen.

Lewis och Porter (2004) lyfter i sin artikel fram riktlinjer för forskare som ska intervju barn och ungdomar med inlärningssvårigheter. De menar att man måste vara medveten om att många barn och ungdomar med inlärningssvårigheter också har svårigheter med att uttrycka

sig verbalt och att man därför behöver hitta alternativa metoder som till exempel använda visuella bilder. Samtidigt menar författarna att vi som forskare måste vara noggranna i planering, förberedelse och inte skynda på i processen, annars finns risk för att resultatet har förutbestämda åsikter som vi varit med och uppmuntrat genom vårt förfarande. En farhåga var att intervjuaren skulle stanna vid vad som är roligt i skolan och vad som inte är det. Bildkartan sågs som ett användbart verktyg att även komma åt vad eleverna anser motiverar dem i skolarbetet kring det som de finner tråkigt och svårt. Att prata om varje enskilt skolämne bedömdes som alltför tidskrävande. Ca 30 min var den maxtid som eleverna förväntades orka koncentrera sig i en intervjusituation och för vissa kunde det handla om kortare tid än så. Med förhoppning att även komma åt aspekter kring det som är tråkigt och svårt bads eleverna ringa in några ämnen som de gillar med röd penna och några som de inte gillar med svart penna på bildkartan. Intervjun riktades sedan kring de inringade ämnena i första hand. Momentet med att ringa in lades också in för att hjälpa eleverna som har svårt att uttrycka sig och ge dem en stunds vila från att leverera verbala svar.

Vid utarbetandet av intervjuguiden genomfördes några rollspel där en agerade elev och en intervjuade. Detta hjälpte till att hitta större samstämmighet kring förfarandet och i vad som önskades komma åt i intervjuerna. Innan intervjuerna påbörjades genomfördes också en pilotstudie. Enligt Denscombe (2018) bör en metod alltid prövas för att se över hur den fungerar i praktiken. Vid pilotstudien uppmanades deltagaren att först ringa in några ämnen som de tyckte om med röd penna. Därefter fick deltagaren frågor som handlade om dessa ämnen. Först därefter fick eleven ringa in några ämnen med svart penna som de inte tyckte om och sedan fick de frågor kring dem. Pilotstudien hjälpte till att synliggöra att det blev tydligare för eleven vad som förväntades av dem, om de fick ringa in med både svart och röd penna innan vi började med frågor om de specifika ämnena. Pilotstudien finns med i datainsamlingen, då endast strukturen förändrades, medan frågeställningar och teman förblev desamma. En reflektion rörande pilotstudien är om den kan innebära en viss påverkan på resultatet då eleven erbjöds en annan struktur. Pilotstudiens resultat kan eventuellt ha påverkats rörande frågorna om de ämnen som eleven ansåg vara svåra eller omotiverade. Detta på grund av att eleven upplevdes tycka att bildkartan var avklarad och därmed svarade fåordigt om de svartmarkerade ämnena.

För att de intervjuade eleverna skulle känna sig trygga genomfördes intervjuerna i elevernas skola. Kvale och Brinkmann (2014) framhäver att ett sätt att överbrygga klyftan mellan vuxen och barn är att hålla intervjun i naturliga miljöer för eleven. Samtliga intervjuer genomfördes på elevernas respektive skola i enskilda grupprum. Intervjuerna genomfördes, var för sig, i olika rum, på skolorna under två förmiddagar. För att spara tid och för att eleverna inte skulle hamna i en mer utsatt situation genom två närvarande intervjuare delades intervjuerna upp mellan oss. En kort presentation gjordes tillsammans inför klasserna varefter skolans personal hjälpte oss till anvisade grupprum och de skötte även turordningen kring intervjuerna så att det skulle passa med elevernas scheman. Intervjuerna spelades, efter elevernas medgivande, in med mobiltelefon. Intervjuerna varade mellan 15-40 min. De flesta intervjuerna avslutades av den som intervjuade, men i ett par fall var det eleverna som på olika sätt gav uttryck för att de inte orkade längre.

6.4 Etiska överväganden

Kvale och Brinkmann (2014) poängterar vikten av etiska överväganden i intervjuforskning. De menar att det krävs en medvetenhet hos intervjuaren att förhålla sig i en balans mellan att komma åt värdefull kunskap och att ha etisk respekt för den intervjuades integritet. Vid författandet av brevet till vårdnadshavare angående föreliggande studie beaktades detta. Vårdnadshavarna skrev under godkännande, med förbehållet att det gäller om barnet själv vill delta i studien. Lärarna som skickade hem brevet fick informationen att eleverna inte behövde bestämma sig förrän det var dags för intervjuerna.

Inför intervjutillfällena fick elevernas lärare en avgörande roll kring förfarandet. Deras planering och positiva inställning till att hjälpa till blev troligen avgörande för att samtliga elever som fått vårdnadshavarnas godkännande för deltagande i slutändan också ville vara med. Lärarna var även mycket betydelsefulla för att eleverna skulle känna sig trygga. Varje enskild elev ledsagades till intervjurummet av deras lärare och läraren var också närvarande när vi gick igenom förfarandet kring inspelning och förtydligade att de kunde ångra sig om de kände att de inte ville vara med. Några av eleverna ställde frågor kring vad inspelningen skulle användas till och fick till svar, att det bara var vi som intervjuare skulle lyssna på den och att när uppsatsen blir klar skulle inspelningarna raderas. Innan intervjun startade fick eleverna frågan om det kändes bra och om vi kunde börja.

Johansson (2003) belyser i sin artikel att det vilar ett särskilt ansvar på den som försöker förstå barns perspektiv. Det som är skillnaden mot att studera vuxnas perspektiv är att barn inte har kunskap om vad forskning innefattar. Ett barn, menar Johansson, har inte samma möjligheter att hävda sin integritet gentemot forskare eller andra vuxna som gett sitt tillstånd till att barnet deltar i studien. Det är därför viktigt att visa respekt för och vara vaksam på om barnet upplever intervjuarens närvaro som påträngande eller integritetskränkande. Om det skulle uppstå, menar hon, att man ska avbryta intervjun. Johansson skriver vidare att respekt för barnet även gäller genom hela processen med studien såväl datainsamlingen, sammanställningen av materialet och publiceringen. I föreliggande studies semistrukturerade intervjuer balanserades mellan en strävan att komma åt forskningsfrågorna och samtidigt få eleverna att känna sig bekväma och kunna prata fritt om det som var viktigt för dem. Samtliga intervjuer genomfördes utan att eleverna hade någon relation med den som intervjuade sedan tidigare.

Eder och Fingerson (2002) som Brinkmann och Kvale hänvisar till lyfter fram det sneda maktförhållandet mellan elev och lärare. De vidhåller att det är av vikt att intervjuaren försöker undvika att bli jämförd med läraren och att intervjuaren gör sitt bästa att förmedla att det inte finns ett rätt svar på en fråga. I intervjuförfarandet upplevde vi som intervjuare att det för vissa elever innebar trygghet att de hade kännedom om att vi också var lärare. Lärarrollen betonades mer än forskarrollen i presentationen. Vid intervjustarten informerades eleverna om att vi var intresserade av just deras svar och att det inte fanns något rätt/fel.

Vetenskapsrådets (2011) fyra begrepp kring etiska aspekter som rekommenderas inom samhällsvetenskaplig forskning; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitet och nyttjandekravet har följts. Informationskravet till vårdnadshavare och även till ansvariga på respektive skola där intervjuerna genomfördes uppfylls genom brevet till vårdnadshavare (Bilaga 1). Samtyckeskravet uppfylls genom att vårdnadshavare godkänner att deras barn deltar i studien genom underskrift och genom att eleverna fick information om frivilligheten i deltagandet genom sin klasslärare när brevet skickades hem och vid intervjutillfället. Konfidentialitetskravet uppfylls genom att informanterna fick information om att

anonymitet används genom hela processen. Detta blev särskilt viktigt att beakta i sammanställning och redovisning av intervjuerna. I brevet till vårdnadshavarna framgår att inga beskrivningar kommer att göras av respektive elev i forskningsrapporten och inte heller kön redovisas då endast en flicka är med i studien. Vilka informanter som går i samma skola anges inte. Intervjuerna är inte helt jämnt fördelade mellan de båda skolorna och för att skydda elevernas anonymitet presenteras inte den fördelningen närmare. Det är viktigt att forskaren bemödar sig om att informanterna får vara anonyma när resultatet förmedlas och presenteras (Dalen 2015). Nyttjandekravet uppfylls genom att vi i brevet informerade om att insamlad data endast används för denna studie, samt att inspelningen kommer att raderas när studien är klar. För eleverna förtydligades detta muntligt i samband med intervjuerna (bilaga 2).

6.5 Bearbetning av data

Intervjuerna transkriberades i sin helhet av den som genomfört intervjun. Varje informant fick ett nummer och bildkartan som användes under intervjun fick samma nummer. Transkriberingarna skrevs ut i pappersform och båda författarna till den aktuella studien började med att läsa igenom samtliga intervjuer var för sig. Den som inte genomfört intervjun lyssnade då också på det inspelade materialet ihop med utskriften för att få en mer korrekt bild av råmaterialet. Minnesanteckningar gjordes och gemensamt diskuterades intrycken och den fortsatta bearbetningen. För att nyttja fördelen med att två personer kan upptäcka olika saker beslöts att även en första kodning och tematisering gjordes på var sitt håll för att sedan jämföras. Då vi bara hade ifyllda bildkartor för de intervjuer vi själva hade genomfört gjorde vi en tabell över hur bildkartorna fyllts i för att få en överblick och tabellen presenteras i resultatkapitlet.

Studiens resultat är framtaget genom tematisk analys. I en tematisk analys söker forskaren efter teman i bearbetningen av data (Bryman, 2018). Under den första fasen som vi gjorde var för sig hade vi fastnat för några olika och några gemensamma teman. Tematiseringen diskuteras och analyserades för att få en tydligare inramning av resultatet. De frågor som ställs i inledningen av intervjuerna och är av mer övergripande karaktär tematiserades i enskilda avsnitt och sedan görs en mer omfattande analys av empirin som utgår från det eleverna säger i samtalen om olika skolämnen.

Analysen har växlat mellan empirisk och teoretisk reflektion, där flera teorier kring motivation och lärande beaktats utifrån det empiriska materialet. Alvehus (2019) kallar detta förfarande *abduktion* (ett begrepp som kommer från filosofen C.S. Peirce) och menar att forskaren söker efter vad empirin kan betyda i ljuset av teorin och då kan finna nya aspekter av det som studeras. På så sätt har vi gått tillbaka till de teorier som vid fördjupad bearbetning av intervjuerna framstått som mest relevanta.

6.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Då studien är en kvalitativ intervjustudie är reliabiliteten låg. En social miljö kan inte upprepas en gång till på samma sätt (Bryman 2018). Brinkmann och Kvale (2014) menar att reliabilitet i samband med kvalitativ forskning också handlar om moralisk mening. I sammanhanget

handlar det, till exempel om att intervjuaren i sitt frågeställande inte avsiktligt ställer ledande frågor vilket vi naturligtvis försökt undvika. Reliabiliteten i studien stärks av att informanterna kommer från två olika skolor, och att vi har varit två olika personer som intervjuat.

Ifråga om validitet är det vanligt med kritik av forskningsintervjuer att informanternas redogörelser kan vara falska (Brinkmann och Kvale 2014). Det var en speciell situation för studiens informanter att bli intervjuade av en okänd person och för att de skulle känna sig bekväma och våga prata fritt inleddes varje intervju med lite småprat kring vilken klass de gick i och hur länge de gått i nuvarande skola. Eleverna uppträdde avslappnat under dessa omständigheter men några hade svårt att sätta ord på sina tankar och åsikter och svarade väldigt kortfattat och även *jag vet inte* vid flera tillfällen. Stukát (2011) menar att forskare behöver skapa en förtroendefull situation men också vara medveten om att det ändå inte blir sanna svar. Kanske är det så att deltagarna inte vill visa sina svagheter? Eleverna hade lättare att prata om det som var aktuellt i skolan under intervjudagen vilket också påverkade intervjusvaren. Avsikten i studien är dock att söka variation och mönster utifrån olika sorters narrativ och inte att göra kvantitativa jämförelser i vidare mening.

Generaliserbarheten får ses som låg eftersom det är en liten studie med elever från endast två olika skolor. Spännvidden inom grundsärskolan är mycket stor med avseende på elevernas kognitiva och språkliga förmågor och funktionsnedsättningar i olika kombinationer. Det är svårt att få ett representativt urval ur den aspekten att de elever som var villiga att ställa upp på en intervju och fick vårdnadshavares godkännande inte kan ses som något slumpvis urval. Kanske finns det till exempel en överrepresentation av elever som är mer negativa till skolan eller mer osäkra bland dem som inte lämnade in godkännande för deltagande i studien. Utifrån avsikten, som tidigare nämndes, att söka variationer och mönster i olika sorters narrativ är dock inte generaliserbarheten det som eftersträvats i första hand.

Ett sätt att stärka validiteten i kvalitativ forskning är att vara korrekt i beskrivningarna av de olika leden i forskningsprocessen (Dalen, 2015). Validiteten i forskarrollen har stärkts av att två personer tillsammans genomfört studien och gemensamt tagit sig an varje led i processen. Tolkningsvaliditeten innebär att tolkningarna behöver vara något mer än *ögonblicksbilder* och förfarandet, med inledande frågor på mer övergripande plan och sedan mer djupgående frågor kring olika skolämnen har underlättat att i tolkningsprocessen växla mellan detaljer och helhet, vilket stärker tolkningsvaliditeten.

I vissa delar av empirin kunde en mättnad, som forskare kan sträva efter i kvalitativa intervjustudier, framträda men å andra sidan var varje informant helt unik i sitt sätt att ta sig an frågorna och intervjusituationen. Alvehus (2019) menar att försök att reducera verklighetens komplexitet till enkla samband inte är den kvalitativa metodens uppgift utan att det snarare handlar om att visa på komplexitet och nyansrikedom, vilket denna studie gör.

7 Resultat

Här presenteras studiens resultat. De första två avsnitten; 7.1 och 7.2 behandlar sådant som framkommit i intervjuernas första del innan vi tagit fram bildkartan över skolans ämnen. Gällande två av dessa inledande frågor; *Hur tycker du det är att gå i skolan?* och *Varför behöver man gå i skolan tror du?* finns det ett svar från varje informant och samtliga svar presenteras för att ge en bild över variationen i svaren. I de senare avsnitten finns flera utsagor från varje informant då intervjun behandlat flera skolämnena och olika moment i skolarbetet. Här ges exempel på svar inom varje tema och kategori. Elevsvaren presenteras främst genom enstaka meningar och i några fall har vi dragit ihop svaret utan att redovisa följdfråga som kom emellan. Det markeras med tre punkter. I de fall svaret föregåtts av flera följdfrågor presenteras längre utdrag ur intervjun för att visa en så korrekt bild av skeendet som möjligt. När informanten tystnat/tvekat och sedan fortsätter markeras det med fyra punkter.

7.1 Vad eleverna lyfte som betydelsefullt i sin skolvardag

De flesta eleverna i studien uppgav att de tyckte bra om att gå i skolan medan två elever angav att det varierade. På följdfrågan vad det är som är bra med att gå i skolan svarade sex elever genom att hänvisa till något eller några skolämnena som de angav att de tyckte om:

Slöjden är rolig. Och gympa. (Elev 5)

Träslöjd (Elev 7)

Bilden (Elev 8)

Jag lär mig nya saker (Elev 9)

Hemkunskap (Elev 10)

Gympa (Elev 12)

För ovanstående sex elever är det alltså anknytning till skolans ämnen som spontant kommer upp när de ska motivera vad som är bra med skolan.

Tre elever uppgav svar som hänvisar till relationer med kompisar eller lärare:

Kompisar (Elev 2)

Jag tycker den här skolan är så mycket bättre. Jag får lära mig mycket saker och träffa nya kompisar. (Elev 4)

Alltså man blir glad när man ser lärarna. Jag blir glad när jag lär mig. Och ser folk bara Hela min kropp mår bra. Det har jag alltid gjort. (Elev 6)

Utdragen ur intervjuerna visar att det varierar hur utvecklade informanternas svar är. Elev 4 gjorde en jämförelse med sin tidigare skola. Gemensamt för de tre är att de relaterar till relationer på något sätt när de motiverar vad som är bra med skolan.

Tre elever uppgav andra saker som de tyckte var bra med skolan:

Jag gillar kiosken här utanför. Jag tycker att den är bra. (Elev 1)

Jag tycker bäst om fredagar då, just om dan....då kommer man hem tidigt och man vet att det är helg. Just idag är det disco och så. Just idag. (Elev 13)

Att man får använda mobilen på rasten. (Elev 14)

Elev 1 och elev 13 hänvisade till saker som de upplevde som extra trevliga i skolan. Elev 14 nämnde en rättighet som hen uppskattade. Rättigheten att ha mobiltelefonen på rasterna kan vara ny då eleven började i högstadiet. Gemensamt för de tre är att de hänvisade till saker som log utanför undervisningsramen i sina motiveringar till vad som var bra med skolan.

Övriga tre elevers svar hamnar utanför ovanstående kategorier:

Jag har inte skött den så bra. (Elev 3)

Vet inte. (Elev 11)

Den är lite tråkig ibland....skolan är inte jätterolig för man får inte prov. (Elev 15)

Uttrycket *vet inte*, som elev 11 använde återkommer i flera intervjusituationer och det är svårt att avgöra om det är själva svaret eller svårigheter att uttrycka sig som gör att eleverna svarade så. Elev 3 och elev 15 svarade egentligen inte på frågan om vad det var som var bra med skolan, men det som de spontant lyfte kan tolkas som att det var aspekter de ansåg som angelägna att lyfta. För elev 3 handlade det om att hen inte skött skolan och för elev 15 handlade det om ett missnöje över att inte få prov i skolan.

Sammanfattningsvis kring vad eleverna spontant lyfte som betydelsefullt i sin skolvardag kan beskrivas som att det handlar om skolämnen som de tyckte om, att få träffa kompisar och lärare och att det finns saker som sätter "guldkant" på tillvaron.

7.2 Varför behöver man gå i skolan?

I samtliga intervjuer ställdes frågan varför man behöver gå i skolan, men närmare fördjupning genom följdfrågor gjordes inte i någon större utsträckning. Sju av eleverna svarade att det är för att lära sig och hänvisade på något sätt till skolans olika ämnen:

Lära mig...engelska. (Elev 2)

Att lära mig saker. Att prata. Jag behöver prata. (Elev 4)

Att få lära sig och så... Historia är väldigt viktigt. (Elev 9)

För att kunna lära sig saker...engelska. (Elev 10)

Man ska lära sig saker. (Elev 11)

Lära sig. Saker. Matte, gympa, svenska....olika. (Elev 12)

För att lära sig. Men jag har redan lärt mig klart om Sverige i skolan. I 5:an hade jag lärt mig massa saker. (Elev 15)

I dessa sju svar speglas att det är lärande som framkommer som den huvudsakliga anledningen till att man går i skolan. I de fall eleverna utvecklat sitt svar handlar det om olika skolämnen eller som för elev 4 om en förmåga; *att prata*.

Fem elever svarade att det är för att lära sig inför framtiden.

För att lära sig saker. I framtiden som man behöver kunna. (Elev 1)

Jo, för att få en bra framtid. Bygga bra grejer. Bli bättre. Få en jord som är fri från allt krig och sånt där. (Elev 6)

När man ska jobba är matte viktigt. (Elev 14)

För att lära sig och för att sen att man ska bli vuxen. (Elev 13)

- Varför tror du att man behöver gå i skolan?
- För att lära sig saker.
- Kan du ge något exempel?
- Hemkunskap
- Finns det andra saker man behöver lära sig?
- Diska
- Varför är det bra att lära sig saker?
- Så att man vet. Vad man ska jobba med. (Elev 8)

Alla fem hänvisade till ett framtidsperspektiv kring lärandet. De hänvisade till vuxenliv och arbetsliv och elev 6 satte också in det i ett större perspektiv, samhällsperspektiv och världsperspektiv när hen pratade om att jorden skall bli fri från krig.

Tre elever svarade att det är för att man måste.

För att jag måste lära mig saker. (Elev 3)

Det är skolplikt. Förr var det inte så många som gick till skolan. Då fick man hjälpa till hemma på gården. (Elev 5)

Man måste gå. (Elev 7)

Gällande elev 3 är det svårt att avgöra om ordet *måste* innebär ett tvång eller om det speglar en förstärkning och ska tolkas som en insikt om att det verkligen är viktigt att lära sig. Elev 5 visade kunskaper kring skolpliktens historia. Gemensamt för de tre är att de hänvisade till att det även innebar en skyldighet att gå till skolan.

Sammantaget tyder svaren på att eleverna i stor utsträckning upplever meningsfullhet med att gå i skolan. Att skolan är viktig för att lära sig saker, nu och för framtiden. Några elever framhöll att de måste gå i skolan.

7.3 Faktorer som tyder på inre motivation

Avsnitt 7.3 och 7.4 utgår i huvudsak utifrån elevernas beskrivningar kring de inringade ämnena på bildkartan. Nedan ses tabellen över hur informanterna ringat in olika ämnen på bildkartan. Rött för ämnen de tyckte om och svart för ämnen de inte tyckte om. De uppmanades att ringa in några ämnen och det varierar, vilket framgår av tabellen, hur många de valt att ringa in. Det varierar också i vilken mån varje ämne diskuterats djupare under intervjun. I de fall eleverna ringat in samtliga ämnen med rött har det exempelvis inte funnits utrymme att prata vidare om alla ämnen. Informant 14 frågade om det gick bra att göra kryss istället för ringar, vilket bifölls av den som intervjuade. Informant 14 gjorde också extra kraftig markering av ämnet svenska med svart penna, vilket fetmarkerats i tabellen.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
sv		o	o	o		o	o	o	o	o	o	o	o	x	o
ma		o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o		x	o
en		o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o		x	o
sy		o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o		x	o
trä	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o		o	x	o
mu	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o		xx	o
hk	o	o	oo	o	o	o	o	o	o	o	o		o	x	o
id	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o		o	xx	o
NO		o	o	o	o	o	o	o	o	o				x	o
SO		o	o	o	o	o	o	o	o	o				x	o
tk		o	o	o	o	o	o	o	o	o				?	o
bd		o	o	o	o	o	o	o	o	o		o		x	o

7.4 Motivationsfaktor - intresse för ämnet

Den vanligaste förklaringen som eleverna angav till att de tyckte om ett skolämne var att det var roligt och de hänvisade i de flesta beskrivningarna till att de tyckte aktiviteten/ämnet i sig var roligt. Det ämne som framträdde mest frekvent i elevernas beskrivningar som ett roligt ämne var idrott. Så många som åtta elever uttryckte att idrott var ett roligt ämne:

Jag tycker att det är roligt att röra på sig och så. Och göra olika saker. (Elev 1)

Idrotten är rolig. Jag gillar sporter. (Elev 5)

Jag gillar idrott. Jag gillar ”jage” och att ramla omkull. (Elev 6)

Spela match och sånt där och träna, ha roligt och skoja lite där (Elev 7)

Det är viktigt för kroppen och det är väldigt kul. (Elev 10)

Jag gillar idrott bäst. Jag gillar lekar och sånt. (Elev 11)

Gympan är bäst. Jag gillar tennis och sånt. (Elev 12)

Idrott är bäst. Jag gillar fotboll och springa och sånt. (Elev 15)

Elevernas svar tyder på att eleverna tycker om att röra på sig, att det är själva aktiviteten som är det betydelsefulla i elevernas drivkraft att delta. I elevernas svar finns det indikationer på att det är roligt för att aktiviteterna inbjuder till samspel av olika slag, som till exempel i ”jage”, tennis och fotboll.

En av eleverna uttryckte att idrott är roligt om det inte blir för barnsligt:

Idrott är kul när man kör riktig sport och inga (kraftuttryck) barnsliga lekar.
(Elev 14)

Här visar eleven att idrott är roligt, men ställer samtidigt krav på att lektionen inte får bli för barnslig.

Sammanlagt tretton elever har markerat idrott med röd penna på bildkartan och de nio som presenteras ovan är de som i intervjun gett någon närmare beskrivning till varför de gillar idrott. Samtliga svar speglar att det är roligt eller lustfyllt. Elev 10 framhöll också att det är ett viktigt ämne och elev 14 gav tydligt uttryck för att det bara är vissa delar av idrottsämnet som hen tyckte om.

Ett annat ämne där elevernas intresse blev tydligt är slöjd, fem elever beskrev.

Träslöjden är roligast. Jag gör en lampa. (Elev 6)

Slöjden är rolig. Jag kommer på idéer. Jag gör tre i rad som jag ska ta hem. (Elev 5)

Jag gillar ju och trä saker. Arbeta med trä gillar jag. (Elev 1)

Slöjd är kul. Man hamrar och sånt (Elev 1)

Ja, alltså det beror på vad man gör. Jag gillar att sy kuddar och så där. (Elev 7)

Liksom gällande idrotten är det de som utvecklat sina svar kring ämnet som finns representerade genom utdrag ur intervjuerna. Ovanstående fem hänvisar till att det var roligt eller till att de gillade aktiviteten. Elev 6, elev 5 berättade dessutom mer konkret vad de gjorde på slöjden för tillfället. Elev 7 nyanserade sitt svar och beskrev att det beror på vad de gör och att hen gillade att sy kuddar.

Övriga beskrivningar där intresset framkom som en motivationsfaktor:

Historia är väldigt roligt. Det är det som jag vill lära mig mycket om. (Elev 9)

Hemkunskap är det roligaste ämnet. För att man får laga mat och så. (Elev 13)

Jag tycker att det är roligt med musik, jag gillar musik. Skönt ljud och så. Mest torsdagar då vi har önskemusik. (Elev 1)

Jag har ju hemkunskap och det är kul. Det är roligt att laga mat och så. (Elev 10)

No är det roligaste ämnet nu för vi har det här med djur. Det är det roligaste. (Elev 10)

Ovanstående fem relaterade alla till att ämnet/aktiviteten var roligt. Elev 9 visade dessutom på en nyfikenhet kring att lära sig mycket om historia. Elev 10 lyfte sitt specifika intresse som nämligen djur, vilket innebar att NO för närvarande är favoritämnet. Vid samtal om matematik och engelska med elev 10 uttryckte hen följande:

...ja det är ju om det kommer något om djur. Om det kommer om hur mycket djur väger då jobbar jag. (Elev 10)

...Ja det är ju det här om det kommer djur då är det väldigt kul. Men det andra är inte så roligt. (Elev 10)

Dessa två ovanstående citat visar på hur ett specifikt intresseområde kan utgöra motivationsfaktor i flera olika skolämnen. Det visar på att det specifika intresset kan skapa en drivkraft och motivation i undervisningen, även om ämnet i sig inte är ett favoritämne.

7.4.1 Motivationsfaktor-kompetens i ämnet

I några av elevernas beskrivningar framkom att känslan av kompetens var betydelsefull för deras intresse för ämnet:

- Vad är det som gör att du gillar syslöjd?
- Man får använda olika...min mamma har sytt mycket.
- Din mamma gillar att sy...och då gör du också det
- Jag gillade mycket att sy när jag var liten...när jag var hemma.
- Jahaa då har du sytt mycket hemma så du är van vid det.
- Ja, så därför gillar jag det.
- Träslöjd då?
- Jag gillar träslöjd för man får använda mycket verktyg och jag är uppvuxen på landet. Då har jag använt mycket knivar och slipmaskiner och bormaskiner. (Elev 14)

Elev 14 hänvisade till erfarenheter hemifrån som innebär värdefulla kunskaper i slöjden. Exemplet visar att en känsla av kompetens kan vara en motivationsfaktor. Elevens beskrivningar tyder också på att föräldrarna utgör viktiga förebilder.

En elev beskrev hur det känns att lära sig ett svårt mattetal.

- Hur känns det när du har klarat ett svårt mattetal?
- Jo då känns det så här att...ja nu har jag iallafall gjort nåt som jag har lärt mig. Jag kan gå ifrån och veta att jag har klarat det. Jag behöver inte tänka på det mer. Å då blir det mycket bättre för mig. (Elev 6)

Utdraget från intervju med elev 6 speglar tillfredsställelsen över att ha klarat av något som upplevs svårt. En känsla av lättnad förmedlas genom svaret och visar också på att eleven vågar utmana sig själv, genom att ”höja ribban”. Hos eleven erövrar ny kunskap och kan vara en trygghet som eleven har med sig när nya utmaningar ska erövras.

En annan form av drivkraft kan vara att känna sin kompetens genom att få hjälpa andra:

- Så har du ringat in sylvöjden med rött?
- Ja, jag kommer på idéer.
- Kan du berätta något om dina idéer?
- Ja jag kan hjälpa några kompisar. Jag kan hjälpa till att trä symaskinen. Det är lite svårt för några ibland.

(Elev 5)

Elev 5 lyfte känslan av kompetens både genom att beskriva sin förmåga att komma på idéer och genom att hänvisa till att hen kan hjälpa kamraterna med symaskinen. Elevens beskrivning tyder på att känslan av att ”känna sig behövd” är något positivt och något som är eftersträvansvärt.

Sammantaget kan sägas att inre motivation är det som eleverna främst hänvisar till i sina förklaringar till varför de tycker om ett ämne. Det framkom genom beskrivningar av att lektionerna i sig var roliga. Några narrativ visar på att kompetens i ämnet har betydelse för att eleverna tycker om det. En elev lyfte att intresset för djur gynnade motivationen att arbeta med matematik och engelska om det handlade om djur.

7.5 Faktorer som tyder på yttre motivation

7.5.1 motivationsfaktor – autonom yttre motivation

Nio elever lyfte fram engelskan som ett viktigt ämne att lära sig i skolan. Det centrala i elevernas motivation till att lära sig, var att behärska språket för att kommunicera. Eleverna ger i sina svar olika exempel på hur kunskapen kan användas:

Kanske för att man åker till ett annat land. Eller om det är nån som jag inte kan förstå som pratar ett annat språk. Eller om de inte kan förstå mig. Eller om man är ute och reser. (Elev 3)

När man åker utomlands. (Elev 2)

Faktiskt om du går till nån annan som inte pratar svenska. Kan du lära dig engelska och prata med han. (Elev 4)

Man lär sig att prata. Om det kommer en engelsman kan man prata om det skulle hända nåt. (Elev 5)

Engelskan är viktig för att vi är födda i olika länder. Alla pratar inte svenska. Å då är det viktigt att vi från Sverige kan förstå på engelska och kan prata engelska. (Elev 7)

Om man ska resa nånstans (Elev 11)

För om man ska resa utomlands, så måste man kunna engelska. (Elev 10)

Samtliga ovanstående citat tyder på att de ser en meningsfullhet i att lära sig engelska. Svaren pekar på att de ser på engelskan som ett användbart ämne och ger exempel på hur de vill använda sina kunskaper framöver, vilket pekar på att eleverna drivs av autonom yttre motivation, snarare än den inre motivationen.

Även hemkunskap är ett väsentligt ämne uttrycker sju elever. Hemkunskap var enligt eleverna ett ämne att lära sig för att kunna bli så självständig som möjligt. Meningsfullheten speglas även här i eleverna svar:

Man lagar ju mat hemma. När man är själv hemma då får man laga mat. Man kanske vill göra något gott hemma. Då kan man fixa ihop det. (Elev 1)

När man flyttar hemifrån (Elev 5)

Så att jag kan lära mig att laga mat. (Elev 3)

Det är viktigt att man ska kunna laga mat. Inte så där om 30 40 år då man undrar hur var det nu man lagade mat? (Elev 7)

När man ska flytta hemifrån (Elev 8)

Det är att jag får veta hur man bakar saker och så. (Elev 9)

...som att diska, tvätta och så för att klara vuxenlivet. (Elev 13)

Elev 1, elev 3 och elev 9 hänvisade till att det var bra att kunna laga mat eller baka. Elev 5, elev 7, elev 8 och elev 13 speglar ett framtidsperspektiv då de pratar om att det är saker de behöver kunna i vuxenlivet eller när de flyttar hemifrån. Den autonoma yttre motivationen är drivkraften att lära även i hemkunskapen, snarare än den inre motivationen.

Det finns fler narrativ i empirin i andra ämnen, där eleverna lyfte meningsfullheten:

Vi har haft orientering. Jag kan jobba upp min kondition också. (Elev 3)

Jag får bra kondition på idrotten. (Elev 9)

Det är viktigt att kunna räkna. Och många blir lurade på pengar här i Sverige. (Elev 7)

Det är viktigt med sysslöjd. Om man till exempel ska gå till ett bröllop och har hål på sin kostymbyxa. Då kan det vara bra att veta hur man syr och så där. (Elev 7)

Elev 3 och elev 9 berättade att de kan förbättra sin kondition på idrotten. Elev 7 hänvisade till att matematik är meningsfullt att arbeta med, så att hen inte ska bli lurad på pengar samt att slöjd är meningsfullt för att exempelvis kunna laga sina kläder. Eleverna såg en vinst i att lära för framtiden och svaren tyder på att eleverna drivs av autonom yttre motivation.

7.5.2 Motivationsfaktor – kontrollerad yttre motivation

Den kontrollerade yttre motivationen framkommer endast från en informants svar. Eleven lyfte bedömning och betyg i samtalen kring motivation. Eleven nämnde betyg flera gånger under intervjun och ett exempel visas här:

Jag kanske får ett grymt bra betyg i det här för att jag lyssnar och vill bli starkare i det och skolan ser att jag pressar mig. Då kanske jag får A. (Elev 6)

Eleven i ovanstående citat beskriver att ansträngning kan belönas genom ett bra betyg och speglar en uppfattning att det är något som är värt att sträva efter. I svaret förklarade eleven att hen kan få bra betyg om lärarna uppmärksammade att hen pressar sig, vilket tydligt visar att eleven lär för att uppnå belöning i form av bra betyg, vilket kan kopplas till kontrollerad yttre motivation.

Sammanfattningsvis kring yttre motivation kan sägas att det främst är autonom yttre motivation som framträtt i narrativen genom att eleverna lyft meningsfullheten kring olika skolämnen, särskilt engelska och hemkunskap. Kontrollerad yttre motivation har endast framträtt i en elevs beskrivningar och handlade då om betyg.

7.6 När uttrycker eleverna att de har brist på motivation?

Bearbetning av intervjuerna visar att eleverna var övervägande positiva till alla ämnen i skolan. I tabellen från ifyllandet av bildkartan framgår att betydligt färre ämnen ringats in med svart. När informanterna fått följdfrågor kring sådant de angett att de inte tycker om var svaren inte så välutvecklade och flera informanter uttryckte ovilja/oförmåga att prata närmare om detta. Några exempel på detta visas här:

- Du deltar på allt?
- Ja förutom dans
- Om det är dans på idrotten vad gör du då?
- Jag vet inte. Jag vill inte vara med då. (Elev 5)

Elev 5 var tydlig med att framhålla att hen inte gillar dans, men utvecklar inte närmare vad anledningen till det var. Elevens svar tyder på att hen har bestämt att inte delta när idrotten innefattar dans och inget kan få hen att ändra åsikt.

En annan elev visade med sin tystnad sin brist på motivation i några ämnen:

- Så har du ringat in engelska med svart. Vad beror det på?
- Dåligt
- Vad är det som är dåligt med engelska?
-
- Så har vi hemkunskap. Det har du också ringat in med svart. Kan du berätta hur du tänkte?
- Lite grann
- Vad är det som gör att du inte tycker så bra om hemkunskapen?
- (Elev 7)

Elev 7 svarade med tystnad och det är svårt att avgöra vad tystnaden stod för. Om eleven deltog till viss del eller inte alls framkommer inte. Om eleven inte tyckte om ämnena för att de

var för lätta eller för svåra framkommer inte heller. Det som var tydligt var att motivation för ämnena var lågt.

Ett annat exempel visade på ovilja att prata om mindre bra saker i skolan:

- Är det något som du inte tycker är så bra med skolan?
- Eh jag tycker inte om den frågan så mycket. (Elev 9)

Elev 9 uttryckte konkret att hen inte gillade frågan om vad som inte var så bra med skolan. Det kan tyda på att eleven tyckte om allt med skolan, mer troligt är att det är svårare att sätta ord på vad som är tråkigt i skolan.

Här ges ett försök till att utveckla vad det var som inte är roligt med musik:

- Varför gillar du inte musik?
- Det är...hmmm...jag vet inte...riktigt
- Nä...vad gör ni på musiken?
- Olika
- Ja, är det något...är det någon gång som det är roligt på musiken?
- Nae (Elev 12)

Elev 12 ger uttryckte för att inte alls uppskatta musikämnet men anger ingen orsak till vad det var som föranledde det. Även denna elev har svårt att sätta ord på vad som var tråkigt med musiken, även på följdfrågan om det finns några roliga inslag så blir svaret tvekande.

En elev är mer tydlig i sitt svar:

- Du gillar inte svenska alls?
- Det är det värsta som finns!
- Vad är det som gör att du känner så?
- Jag vet inte men jag hatar det!
- Vad gör ni på svenskan då?
- Jag vet inte. Jag vill inte ens beskriva det! (Elev 14)

Elev 14 utmärkte sig genom att vara väldigt uttrycksfull med kraftuttryck och även tydligt markera på bildkartan genom att måla över symbolen för ämnet svenska med ett tjockt kryss. Även här saknas dock redogörelse för vad det är som föranleder ogillandet. De få meningar som eleven sa, tyder på att vägen till att hitta drivkraft och motivation i ämnet svenska, känns väldigt lång.

7.6.1 Saknar intresse för ämnet

En motsvarighet till att informanterna angav intresse för ämnet/aktiviteten i sig som förklaring till att de tyckte om ett ämne finns i narrativen som beskriver varför de inte tycker om ett ämne. Det framträdde en avsaknad av lust/intresse för ämnet/aktiviteten.

Jag tycker inte om syslöjden. Jag vill inte göra något det är faktiskt tråkigt. (Elev 4)

- Så har du ringat in bild med svart. Hur kommer det sig?

– ... Jag har gett det flera försök men det verkar just inte vara min grej.

(Elev 6)

– Alltså då vet jag på en gång ett ämne som jag inte gillar (ringar in träslöjd med svart)

– ahaa träslöjd ringar du in då. Vad är det som gör att du inte gillar träslöjd då?

– För jag är inte så stort fan av att arbeta och sådär bygga och sånt.

– Nää..

– Jag är inte ett jättestort fan av det.

(Elev 13)

Elev 4, elev 6 och elev 13 var tydliga i sina redogörelser för att de inte gillade respektive ämne. Deras beskrivningar speglar att de konstaterat ett faktum. En känsla av att det inte är så mycket att göra åt saken förmedlas i narrativen.

En elev beskrev hur det kan skilja sig åt vad han tycker om musiken:

När det är ordentlig musik då gillar jag det. Inte när man sitter stilla och inte gör något. (Elev 14)

Svaret tolkas som att eleven tycker det är meningsfullt när eleverna får göra något aktivt som att spela eller sjunga, men att genomgångar när de ska sitta och lyssna inte uppskattas av eleven.

7.6.2 Svårigheter i ämnet

Några elever framhöll att ämnet var svårt, som förklaring till varför de inte tyckte om det och därmed också svårt med att känna begriplighet. Några exempel tas upp här och sedan kommer fler under avsnittet 7.7 angående den proximala utvecklingszonen.

Det är det här med engelskan. Det är inte så kul. Jag tycker det är svårt. (Elev 10)

Engelska är lite svår. När man pratar och när man ser på film. De pratar engelska man förstår inte. (Elev 5)

Symaskinen är svår...jag vet inte åt vilket håll man ska styra åt. (Elev 8)

Nej, det är ju det här med sandpappret. Det är lite svårt. Eller svårt och svårt, det är svårt att komma på när man är färdig. (Elev 10)

Elev 5 har ringat in engelska med rött på bildkartan, men beskriver samtidigt att det är svårt. I avsnitt 7.6 påvisas att eleverna inte lämnar några välutvecklade svar kring när motivationen brister eller kring det de inte tycker om i skolan. Utifrån att aktiviteten/ämnet i sig upplevs tråkigt eller svårt är den vanligaste förklaringen som ges, så görs tolkningen att det handlar om den inre motivationen som eleverna relaterar till.

7.7 Elevernas lösningar att hitta motivation att fortsätta

I elevernas svar framkom flera aspekter på hur de själva hittat egna strategier att hitta drivkraft och motivation att delta.

Två elever berättade om sina strategier på engelskan:

Om det är något jag inte förstår så kan jag ta fram min mobil och googla på den (ordet). (Elev 4)

Alltså nej nu klarar jag inte ut. Hur ska jag tänka för att klara det? Jo ta lite av det gamla som man lärt sig på engelska skriv det sen kommer man till det svåra och jobbar upp sig mer och mer. (Elev 7)

Elev 4 använde en strategi att ta hjälp av digitala hjälpmedel. Här kan skönjas att eleven tidigare fått stöttning i att hitta hjälpmedel, men nu kan arbeta mer självständigt. Elev 7 visar på att hans strategi handlade om att med hjälp av sin inre dialog, hitta egna strategier att klara av en situation. I det senare exemplet kan en mer självlärd strategi skönjas. Eleven uttryckte senare också om en strategi som användes när det var tråkigt på en SO-lektion:

Jag tänker så här: Jag vet att det är en tråkig stund jag vet att det kan bli roligt sen. Jag väntar jag kanske får grymt bra i det här för jag lyssnar och jag vill bli starkare i det. Skolan ser att jag pressar mig. Då kanske jag får A. (Elev 7)

Ovanstående exempel visar på att eleven skapat en strategi att tänka mer långsiktigt, att vänta på att det blir roligt längre fram eller att få bra betyg. På frågan om vad som kunde motivera eleven att delta på bilden gavs svaret:

Det finns ju en sak man kan göra. Gå till lektionen se vad som händer och vad man ska göra. Och sen försöka ge det en chans. Jag har gett det flera försök men det verkar inte vara min grej. Men om några år kanske det är min grej.

(Elev 6)

Exemplet visar på att eleven också använder en strategi, att gå till lektionen och se vad som händer. Svaret tyder på att det ofta stannar vid att gå dit, men visar också på en uthållighet till att försöka delta. Eleven sträcker sig så långt att kunna ge det några år, innan det blir som eleven uttrycker det "min grej".

Flera elever förklarade att när de tyckte att en aktivitet var tråkig så genomförde de aktiviteten ändå. En elev förklarade hur han tänkte kring diskningen på hemkunskapen och undervisningen i allmänhet:

Jag tänker att jag måste. Jag måste diska färdigt först. (Elev 9)

Samma elev uttryckte vid ett tillfälle i samtal allmänt om motivation:

Jag får försöka tills det går. (Elev 9)

Exemplen som eleven ger, visar på att hen för en inre dialog med sig själv att hen måste diska färdigt, eller att försöka tills det går. På följdfrågorna vad som låg bakom resonemanget får eleven svårt att förklara hur hen tänker. Det som framkom i följdfrågan om vad ska ske efter diskningen, så ges ingen förklaring. Själva "görandet" verkar vara det centrala i elevens tankar, snarare än att tänka framåt om vad som sker efter till exempel diskningen.

En elev har hittat en lösning att hitta drivkraft i läsningen:

Jag lyssnar mest faktiskt när vi ska läsa. Jag lyssnar hemma också jättemycket. (Elev 13)

I exemplet kan skönjas att med hjälp av att få lyssna på böcker istället för att läsa dem så finns en vilja och motivation till litteraturen. Så stark så att det även görs mycket hemma. Samma elev förklarade hur hen tänkte när hen tyckte att undervisningen inte var så rolig:

Ja..jag tänker bara så att nu ska jag typ jobba så att jag kan klara mig i vuxenlivet. (Elev 13)

Citatet ovan visar på en strategi att fokusera på sin undervisning även om den inre motivationen för ämnet inte är så stark. Eleven tänker långsiktigt att undervisningen ska hjälpa till så att eleven framöver kan börja arbete och klara sig i vuxenlivet. Det tyder på att eleven har en autonom yttre motivation som drivkraft, när undervisningen känns mindre rolig.

7.8 Om rätt nivå - den proximala utvecklingszonen

Det finns ingen kännedom om elevernas kunskapsnivå utifrån något annat än det som framkommit i intervjuerna. Några elevsvar gav indikationer på hur eleverna upplevde att svårighetsgraden påverkar motivationen. En elev utmärkte sig genom att förklara att allting var lätt.

- Tycker du inte att du behöver lära dig mer saker?
- Nä allt fick jag mina fem år i X-skolan (skola eleven gått på tidigare)
- Du vill ha svårare saker?
- Nä, för allting är lätt för mig. Jag vill ha gymnasiet och sånt. Jag tycker inte att detta är en bra skola eftersom allt är lätt för mig. (Elev 15)

Ovanstående exempel visar att hen upplever sin skolgång för lätt, och vilket kan kopplas till att eleven befinner sig utanför den proximala utvecklingszonen. Det kan vara en anledning till inställningen som eleven har, att allt är för lätt. En annan orsak kan också vara att eleven har en negativ inställning från början till skolan. Eleven återkommer vid flera tillfällen att hen tidigare gått i en annan skola och där hen redan lärt sig allt. Samtidigt berättar eleven om en längtan till gymnasiet. Elevens beskrivning tyder på att ytterligare faktorer såsom miljön runt eleven kan ha större betydelse än den proximala utvecklingszonen för elevens motivation. När bildkartan över skolämnena togs fram under intervjun ville eleven först bara ringa in idrott men ångrade sig sedan och ringade in alla ämnen med rött.

Allt detta tycker jag om, men sen är det tråkigt eftersom jag kan allting och sånt. (Elev 15).

Exemplet ovan tyder på att den nuvarande skolgången är komplex för eleven. Att viljan och inställningen till skolan är positiv, men omkringliggande orsaker i miljön ställer till det för eleven och påverkar motivation och drivkraft negativt.

När eleverna fått frågan vad det var som gjorde att de inte gillade ett ämne som de ringat in med svart var den vanligaste förklaringen de gav att det var tråkigt. Några utvecklade svaret vidare och uppgav att det var svårt.

- Du har ringat in engelskan med svart. Varför har du gjort det?
- Den är lite svår
- Vad är det som är svårt med engelskan?
- När man pratar... när man ser på film. De pratar engelska men man förstår inte. (Elev 5)

Här visade eleven tydligt, orsaken till att engelskan är svår. Eleven gav ett exempel när de såg en film och förklarade att hen inte förstår vad de säger. Här blir det tydligare att det handlar

om att eleven befinner sig utanför den proximala utvecklingszonen, att eleven upplever undervisningen för svår och önskar mer begriplighet och anpassade krav utifrån kunskapsnivå.

Ett annat liknade exempel handlade om matematiken:

- Och så har du ringat in svart på matematiken.
- Det är lite tråkigt.
- Är det alltid tråkigt?
- Jag vet inte helt. Det är lite svårt. (Elev 10)

Det är lite svårt för eleven att ge ett utförligt svar på varför matematiken upplevs som svår. Exemplet ger indikationer på att även här handlar det om att undervisningen är utanför den proximala utvecklingszonen, där kraven är för högt ställda för att skapa begriplighet för eleven.

En annan elev gav ett försök att förklara sin matematikundervisning:

- Varför gillar du inte matte?
 - Det är tråkigt
 - Ja...mmm...finns det nån gång du tycker det har varit kul med matte?
 - Nae!
 - Det har du aldrig gillat liksom?
 - Nä!
 - Men du jobbar med det ändå
 - Ja
 - Finns det något läraren kan göra så det blir roligare?
 - Jag kommer inte ihåg
 - nä...vad jobbar ni med nu?
 - Klockan
 - Klockan...ja...är det svårt tycker du?
 - Ja
 - Hur gör ni när ni jobbar med klockan?
 - ...ehh har såhär (visar med handen) jag har en liten klocka och ställer in.
- (Elev 12)

Eleven återgav att de för tillfället arbetar med klockan, men berättade att hen har svårt med att lära sig den. Eleven gav ändå vissa indikationer på att hen jobbade på ändå, vilket tyder på att motivation finns, men eleven upplever ändå att undervisningen är svår.

Flera elevsvar visade på att de kan få stöd eller hjälp när det är svårt – *scaffolding*.

- Är det något som är svårt med matematiken?
- Kanske nåt mattetal. Då kanske jag behöver hjälp.
- Vad är det du behöver hjälp med?
- Hur jag ska räkna ut talet. (Elev 9)

Citatet ovan tyder på att eleven har arbetat på i matematiken, men stöter på mattetal där eleven önskar hjälp av läraren. När eleven beskrev att hen behöver hjälp något mattetal kan det tolkas som att eleven befinner sig inom den proximala utvecklingszonen. En balans där utmaning och stöttning av lärare är i jämvikt.

Även i detta exempel fanns en trygghet, genom att få stöttning av lärare:

- Hur gör du för att förstå bättre då?
- Jag räcker upp handen och ber om hjälp. Så kommer dom och förklarar.

(Elev 1)

Eleven i ovanstående kan tolkas som att eleven strävar uppåt och har drivkraft att vilja bli bättre. För att komma framåt ser eleven lärarens roll som en *vägvisare*, som i det här fallet handlade om att komma och vägleda eleven framåt.

En annan elev förklarade sin relation med läraren, när något blir svårt:

- Om det är något som är svårt vad gör du då?
- Jag lyssnar på fröken och jobbar.

(Elev 4)

I det här exemplet skönjs en stark tillit till sin lärare. Även om undervisningen upplevs som svårt så ”jobbar” eleven på. ”Scaffolding” blir i det här exemplet extra tydligt i analysen av svaret.

I det här exemplet kom eleven spontant in på att sina egna anpassningar utifrån förmåga:

- Vad håller du på med nu i matten...kommer du ihåg det?
- Nä
- nää...hur höga tal jobbar du med liksom?
- oftast får man välja, så får man välja efter sin förmåga då ...jag väljer ofta ifrån vad jag känner att jag klarar av utifrån min förmåga
- Hur höga tal kan det vara då?
- plus...och jag vet inte exakt...det är mellan 10 och 20 tror jag
- Ja det brukar inte vara typ 78 plus 11?
- Nä
- Nä då blir det för högt..
- Jag är ju här för att jag inte klarar av att jobba i den takten som man gör i grundskolan
- Nää...just det hur upplever du det ..får du bättre stöd här?
- Ja det gör jag.
- Ja..gör det att skolan blir roligare eller
- Ja det gör så att jag vill gå till skolan.
- För att du får jobba utifrån din förmåga?
- mmmm

(Elev 13)

Eleven visade förmåga att själv kunna avgöra var hen befinner sig i proximala utvecklingszonen. Eleven var också medveten om att hen var i grundsärskolan för att där finns det stöttning och hjälp som hen behövde. Eleven förklarade att den anpassade kravnivån gjorde att det blev roligare att gå till skolan.

En annan elev berättade om hur hen tar hjälp när det blev för svårt eller när uthålligheten sänks:

- Är det något på träslöjden som kan vara svårt?
- Lite med mätningen kan vara svårt.
- Hur gör du då?
- Jag frågar om hjälp

(Elev 1)

Senare i samma intervju handlade det om hjälp med uthålligheten:

- Kan läraren hjälpa dig då när det är tråkigt?
- Ja han kommer fram och frågar hur det går och så.
- Kan läraren få dig att jobba lite till då?
- Ja
- Hur brukar han säga då?
- Du kan fortsätta lite till och så och sen ta paus.

(Elev 1)

Eleven sätter här ord på att läraren finns som en trygghet när hen tycker att det blir för svårt med mätningen. Exemplet visar att läraren kan för fungera som ”uppmuntrare” som peppar eleven vidare i aktiviteten, även om uthålligheten börjar tryta. Det visar på en trygg relation mellan elev och lärare.

7.9 Lärarens betydelse för elevernas motivation

Lärarens roll framträdde i olika delar av elevernas beskrivningar och sju olika teman identifierades för detta. I vissa fall har eleverna spontant pratat om läraren men de har också fått följdfrågor som *Vad gör läraren på lektionen? Finns det något läraren kan göra för att det ska gå bättre? Hur hjälper läraren dig?* Samtliga beskrivningar kring lärarens roll i intervjuerna redovisas i avsnittet.

7.9.1 Styr lektionsinnehållet

Lärarens roll som styrande över vad som skall göras under lektionen är det tema som framträdde mest frekvent i elevernas beskrivningar. Här ges några exempel:

Skriver på tavlan. (Elev 2)

Man samlas och hon berättar vad vi ska göra. Om det är något man inte gjort så visar hon. (Elev 3)

Jag vill inte göra ngt det är faktiskt tråkigt. Ibland fröken visar mig och visar vad jag ska göra.

(Elev 4)

Hon visar och berättar. (Elev 5)

Hon berättar klart och tydligt. Hon tar det också två gånger om det behövs och hon är också lugn när hon säger det åh det är ju inte alla som hör.... Då kan man säga det en gång till saktare och lugnare. För att eleverna ska ta in det. Då kan lärarna hjälpa till lite. (Elev 6)

De säger vad jag ska göra (Elev 11)

Exemplen ovan handlar främst om att läraren framträder som tydligast i början av lektionerna. Både muntligt och skriftligt, men också med sitt kroppsspråk genom att läraren visar. Elev 4, ger exempel på att läraren också kan visa och styra innehållet under lektionen, när undervisningen upplevs som tråkig.

7.9.2 Instruerar hur eleverna skall göra

När något moment ska förklaras eller introduceras, är lärarens roll framträdande. Flera elever valde att beskriva lärarens instruktioner hur läraren på olika sätt instruerar vad som ska göras på lektionerna:

Han säger och visar hur jag ska göra. Vad jag ska göra med saker och så. (Elev 2)

- Kan du berätta vad din lärare gör som är bra?
- Att springa
- Hur lär läraren dig saker?
- Han berättar
- Berättar han hur ni ska göra?
- Ja

(Elev 8)

Lärarens olika sätt att instruera framkom i flera ämnen, men blir extra tydligt i praktiska moment som till exempel idrott. Det kan tyda på att läraren inte har tillgång till en whiteboard i en idrottshall eller utomhus. Det kan också tyda på att läraren med sitt kroppsspråk vill förtydliga vad som förväntas av eleverna och därmed öka hanterbarheten. Elev 8 svarar att läraren springer, vilket kan tolkas i narrativet att läraren visar just hur eleverna ska springa, till exempel en hinderbana. Elev 2 är också tydlig i sin beskrivning att läraren både visar och berättar, vilket tyder på att kroppsspråket är en central del i instruktioner från lärare.

7.9.3 Berättar om ämnet

Lärarens roll framträdde tydligt på en elevs SO-undervisning:

- Vad är det som är bra med din lärare då?
- Att hon är en bra historia-lärare.
- Vilket är det bästa sättet för att lära dig på? Lyssna, prata eller jobba själv?
- Lyssna på fröken och se på film.

(Elev 9).

Exemplet ovan, visar på att eleven uppskattar den kunskap som läraren har i ämnet, samt har läraren en förmåga att förmedla kunskaper genom sina berättelser. Att det finns ett intresse hos eleven är tydligt och hen uppskattar att få ta del av lärarens kunskaper om ämnet genom att lyssna på läraren som berättar om ämnet.

7.9.4 Hjälper till när något är svårt

Lärarens roll blir kanske tydligast när eleverna beskriver hur de tar hjälp av läraren när något är svårt:

Alltså ibland kan det bli svåra saker. Då säger jag såhär. Lärare du får komma och hjälpa mig lite för det här förstår jag inte. Då får jag hjälp.

(Elev 6)

- Kan läraren hjälpa dig om du tycker något är svårt eller tråkigt?

– Hjälper till vad det blir.

(Elev 10)

– Vad kan hjälpa dig om det är något du tycker är svårt?

– Jag räcker upp handen.

– Ja, då räcker du upp handen.

– Ja

– Får du hjälp då eller...

– Ja

– Från en lärare?

– Ja

(Elev 11)

– Hur kan läraren hjälpa till?

– vet inte

– näää...

– Jag kommer inte ihåg (skrattar)

– (skrattar) om man inte förstår...

– Räcka upp handen

– Räcka upp handen

– Ja

– Får man snabbt hjälp då?

– Ja (Elev 12)

– Hur brukar du gilla att jobba då? Gillar du att sitta och jobba självständigt eller ihop med andra?

– Jag brukar gilla att ta hjälp av en vuxen ibland. (Elev 13)

Samtliga exempel ovan pekar på att när eleverna stöter på något som är svårt så tar de på olika sätt kontakt med läraren. Ingen elev nämner att de tar hjälp av en klasskamrat, om det beror sammanhanget som frågan ställdes eller om det är enda lösningen är svårt att avgöra. I några fall ställdes också följdfrågor om en klasskamrat kan hjälpa till, svaren var ändå tydliga att det är bara läraren som kan hjälpa till.

7.9.5 Uppmuntrar, berömmar, peppar

En elev förklarade i sitt svar om vad läraren kan göra för att främja motivationen:

– Finns det något som lärarna kan göra för att motivera er i skolan?

– Då finns det bara en sak som vi vill ha från lärare: Ja men fortsatt jobba, duktigt jobbat typ nåt sånt upp-peppande som säger: han tror på mig han kan bli nåt bra och då kanske man drömmer sig in i den världen och då kanske man jobbar och blir det. (Elev 6)

Eleven svarar tydligt på att hen uppskattar den uppmuntran och peppning som läraren ger, vilket visar att eleven är förmögen att fortsätta lite till om läraren har en tro på att eleven kan prestera och bli något bra.

7.9.6 Deltar i aktiviteten eller bidrar med sin personlighet

Ett annat tema som framträdde i lärarens betydelse för eleverna var när läraren bidrog med sin personlighet:

– Kan du berätta om något som din lärare gör bra?

– Han är rolig och så. Eh det är väl det.

(Elev 1)

Exemplet ovan visar att eleven uppskattar när läraren, kan "bjuda" på sig själv och skoja med eleverna. Det kan tolkas som att eleven har en god relation med läraren och läraren kan i sin tur lämna strukturen en stund för att göra undervisningstillfället roligt.

En annan elev syftade på sina lärare idrott:

- Dina lärare på idrotten vad gör de för att ni ska förstå vad ni ska göra på idrotten?
- Ja. Dom jagar. (Elev 7)

Eleven har tidigare berättat att det bästa hen vet på idrotten är "jage". Svaret på frågan ovan kan tolkas som att lärarna, tillmötesgår elevens önskemål och både erbjuder "jage" och deltar själva. Det visar att motivationen upprätthålls genom att lärarna blandar in elevens drivkraft och intresse i ämnet

7.9.7 Upprätthåller ordning och arbetsro i lärmiljön

Lärares roll framträdde också som den som upprätthåller ordning och arbetsro. Här berättade en elev om hur hen hämtar läraren om det uppstår konflikter:

Om det händer något dåligt i skolan. Jag blir så mycket arg. Sen jag går och säger till fröken. (Elev 4)

Eleven upplevde att hen själv blir arg när andra klasskamrater hamnar i konflikter, och elevens strategi är att hämta en lärare som kan ordna upp situationen.

En annan elev beskrev läraren som någon upprätthåller arbetsro och att eleverna är glada och pigga:

Jo alltså han vill att vi ska vara glada och starka när vi jobbar. Pigga glada lite blandat sådär. Ibland är det inte alltid nån är glad på lektionerna va. Då brukar det bli lite kortare lektioner. (Elev 6)

Exemplet visar att eleven var medveten om att läraren är mån om att alla ska må bra och orka jobba på lektionerna. En strategi som eleven beskrev handlande om att läraren ibland förkortar lektionerna. Detta tyder på att eleven ser att läraren också har en roll att skapa arbetsro och att måna om att eleverna har det bra och upprätthålla drivkraften hos eleverna.

En elev beskrev att läraren ska skapa arbetsro, om någon elev stör lektionen.

- Finns det något läraren kan göra för att det skall gå bättre?
- Att det skall vara väldigt tyst...på lektionerna.
- Det är viktigt med arbetsro...
- Det är Kalle som "håller på med ticks." Så säger jag till och då får jag skiten fört. Då tycker jag det är han som ska få skiten fört.
- Varför får du skit då menar du?
- Jag vet inte! Fråga lärarna! (Elev 14)

Exemplet ovan visar att eleven inte är helt nöjd med lärarens agerande att skapa arbetsro. Eleven tar på sig rollen att själv skapa arbetsro, vilket inte uppskattas av lärarna. Det kan tolkas som att det finns bakomliggande faktorer till elevens frustration. Elevens önskan om att få det tyst på lektionerna påverkar hans arbetsro och eleven uttrycker sin frustration över det. Motivation blir i sammanhanget också en utmaning för både elev och lärare.

7.10 Sammanfattning av resultatet

Sammanfattningsvis visar resultatet att eleverna var övervägande positiva till skolan och undervisningen. Eleverna lyfte betydelsefulla faktorer för motivationen i sin skoldag och hänvisade till olika skolämnen som de tyckte om eller till andra faktorer som t ex klasskamrater och lärare.

Att den inre motivationen är en stark faktor för elevernas motivation och drivkraft framkommer tydligt i elevernas svar. Det visar sig dels i tabellen som presenteras i resultatdelen, genom att eleverna ringade in övervägande skolämnen med rött och dels i att eleverna hänvisar till inre motivation när de anger varför de tycker om eller inte tycker om ett ämne. Yttre autonom motivation framträder i narrativen som beskriver elevernas syn på ett skolämne som meningsfullt. Yttre kontrollerad motivation lyfts endast i narrativ från en elev och då handlar det om betyg.

Några av eleverna uttryckte att undervisningen ibland var för lätt eller för svår. En elev som ansåg att allt var för lätt hade svårt att se att det fanns lösningar på att hitta rätta utmaningar. De elever som berättade att de ibland upplevde att undervisningen var för svår visade på en tillit till lärarna genom att de angav att de kunde få stöttning. Andra teman som framkom var att läraren fanns till hands när de behövde hjälp eller få någon form av uppmuntran. En elev ger en beskrivning att läraren är bra på sitt ämne och delar med sig av kunskapen i form av att berätta. En annan elev beskriver sin lärare som rolig, vilket tyder på att relationen är viktig. En annan betydelse som läraren också har för elevernas grad av motivation var att skapa en lugn lärmiljö.

8 Diskussion

I detta kapitel analyseras och diskuteras studiens resultat och metod. Resultatdiskussionen förs utifrån studiens forskningsfrågor. Därefter kommer metoddiskussion, studiens kunskapsbidrag och förslag till vidare forskning.

8.1 Resultatdiskussion

Syftet med studien är att synliggöra elevernas perspektiv vad som främjar deras motivation till skolarbete och lärande. Här diskuteras resultatet utifrån teoretiska perspektiv och den forskning som beskrivits i tidigare kapitel. I slutet av varje avsnitt ges en kort sammanfattning. De tre forskningsfrågorna behandlas i varsitt avsnitt.

8.1.1 Vad eleverna anser ger dem motivation i sin skoldag

När eleverna fick frågor om vad de tyckte om skolan och varför man går i skolan, framkommer beskrivningar som tyder på att eleverna i stor utsträckning är motiverade att gå i skolan, tycker om skolan och upplever meningsfullhet med att gå där. Svaren kan jämföras med enkätsvaren i Giotas (2001) studie kring hur elever motiverar varför man går i skolan. Den första gruppen i resultatredovisningen kan jämföras med Giotas *inre-nu-motiverade* kategorisering och är liksom i Giotas studie den största gruppen. Även några jämförelser kan göras med *inre-framtids-motiverande* gruppen utifrån beskrivningar om att man i skolan lär inför framtiden. Det innebär att den inre motivationen i hög grad är representerad som en motivationsfaktor i studiens resultat. I inledningen nämndes Gärdenfors (2010) som hävdar att skolans upplägg med dess strukturer som schema m.m. kan vara en orsak till att elevers inre motivation hämmas. I resultatet ses inget uttryck för detta. Det skulle kunna bero på att skolans struktur är så etablerad i elevernas värld att de inte ifrågasätter den.

Att skolan och dess innehåll är viktig för att lära sig saker för framtiden framkom i svaren. Det stämmer också väl överens med Antonovskys KASAM (2014). Meningsfullhet är enligt Antonovsky motivationskomponenten och är kopplat till drivkraft och engagemang. Resultat visar att flertalet elever är engagerade i skolarbete, då de ser vinster i att lära, nu och för framtiden. Dysthe (2003) menar att motivation och engagemang är avgörande för elevens lärande. Att motivationen är inbyggd i samhället och kulturen och vilka förväntningar som man har på eleven. En av denna studies slutsatser är att motivationen hänger samman med meningsfullheten som finns inbyggd hos eleverna och i omgivningen. De få elevsvar som mer direkt berör lärmiljön handlar dock om negativa faktorer som att en annan elev stör lektionen eller att undervisningen är för barnslig. Dysthe poängterar att en viktig faktor för elevers motivation och engagemang är i vilken utsträckning som skolan lyckas upprätthålla en god lärmiljö och skapar möjligheter till elevers delaktighet.

Få elever beskriver i större utsträckning när de har brist på motivation. De narrativ som framkommer är att det finns motstånd, ointresse för ämnet eller att det upplevs för svårt eller för lätt. Utifrån de svar som framkom om brist på motivation, kan vi se en tydlig koppling till att det finns en avsaknad av de tre delkomponenterna begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet (Antonovsky 2014). Eleverna anger några narrativ där de förklarar hur de hittar egna strategier att genomföra ett moment som de ansåg inte var stimulerande. De svar som framträder handlar i hög grad om att de använde det inre språket (Säljö, 2014) när de reflekterar över sitt handlande. Flera elever förklarar hur de resonerar när en mindre motiverad uppgift

ska genomföras, som till exempel att tänka att de ska gå till bilden och se vad som händer eller bara intala sig själv att ett moment måste genomföras. En elev intalar sig själv att försöka tills det går, vilket tyder på att drivkraften verkar vara självklar för eleven.

Det finns som beskrivits tidigare ingen kännedom om elevernas kunskapsnivå, utan analysen görs utifrån de svar som framkommit. En central punkt i sociokulturella perspektiv är Vygotskijs proximala utvecklingszon (Imsen, 2006). Det finns i resultatet exempel på att eleverna ibland upplever undervisningen för lätt, vilket tyder på att motivation och engagemang påverkas negativt. Det är speciellt en elev som utmärker sig genom att förklara att undervisningen är för lätt. I svaren framträder en frustration och eleven intar inställningen att redan kunna allt och en önskan om att få börja gymnasiet. Eleven ger tydliga exempel på ett motstånd till undervisningen. En förklaring kan vara att eleven inte får rätt anpassad grad av utmaning. Samtidigt behövs en mer omfattande beskrivning av elevens situation för att kunna tolka de bakomliggande faktorerna till motståndet. Fler exempel tyder på det motsatta, nämligen att eleverna upplever undervisningen för svår. Ett mönster kan urskiljas, då eleverna har ringat in ett ämne med svart penna och beskriver ämnet som svårt.

Gärdenfors (2010) förklarar att förståelse och motivation har ett samband och fastslår att förståelse är den bästa formen av lärande. Upplevelsen av att inte förstå menar Gärdenfors kan vara frustrerande och det finns en risk att den inre motivationen tappas. Flera elever ger förklaringar på matematiken som de uttrycker är tråkig och vidareutvecklar sedan svaren med att det är lite svårt att förstå. Här blir det en tydlig koppling till det som Gärdenfors är inne på, att den inre motivationen tappas. Det är inte roligt och intressant då förståelsen är låg. En annan reflektion som också kan innebära att den inre motivationen tappas är att eleven inte fått sätta in orden i sitt sammanhang. Partanen (2007) beskriver att för att det verkliga lärandet ska kunna ske så behöver eleven få börja i en position, ett samtal eller en plats som känns viktig för eleven. Partanen ger ett exempel på när en elev får träna in glosor utan sammanhang så finns risk för att nyfikenheten och motivationen brister. I resultatet kan vi liknande exempel urskiljas, som när en elev berättar att de ser på en engelsk film där eleven inte förstår innehållet. En annan elev beskriver hur det känns på träslöjden och inte veta när man är klar med att sandpappra.

Sammanfattningsvis visar resultatet att motivation i skolvardagen i hög grad handlar om att eleverna tycker om att gå till skolan. De lyfte fram faktorer som indikerar att skolan upplevs som roligt och stimulerande. Flera elever gav en djupare bild av vad som driver deras motivation och lärande, som till exempel att lära sig för framtiden. I resultatet framträder de sociokulturella perspektiven i elevernas berättelser. När det handlar om att genomföra en mindre motiverande aktivitet gav elevernas uttryck för att föra en inre dialog med sig själva. Att förståelse och motivation hänger samman är något som kan skönjas i elevernas svar. Om ett ämne upplevs som svårt påverkar det motivationsgraden.

8.1.2 Inre och yttre faktorer som eleverna lyfter fram

När eleverna lyfter fram inre och yttre motiverande faktorer är intresset för ämnet en tydlig faktor för elevernas motivation till att delta aktivt i undervisningen. Inre motivation, utifrån Ryan och Decis (2009) medbestämmandeteori var den form av motivation som eleverna hänvisade till i störst utsträckning i studien och de praktisk-estetiska ämnena var representerade i högre grad än de teoretiska i dessa narrativ. Intresset var en stark drivkraft och tyder på att den inre motivationen var stark om intresset var starkt. Imsen (2006) beskriver den inre moti-

vationen som en inre drivkraft för aktiviteten. Att aktiviteten hålls igång för att intresse finns för ämnet eller situationen. I analysen ses tydliga mönster på i flertalet beskrivningar. Ett mindre motiverande ämne kunde bli roligt om det handlade om något av intresse t ex om det handlade om djur på matematiken eller engelskan. Bruners (1974) tre motiv för inre motivation blir också relevant att koppla till studiens resultat. Nyfikenhet som är det första motivet kan relateras till elevernas intresse för ett visst ämne eller område. En elev nämnde sitt intresse för historia och att få lära sig mer om ämnet. Bruners andra motiv handlar om kompetens. Enligt Bruner handlar drivkraften om en stark vilja att visa att man kan något eller har klarat av något. I resultatet kan elevernas svar kopplas till kompetens i form av några narrativ. En elev beskriver hur det känns att få hjälpa andra med en symaskin. En annan elev förklarar hur det känns att klara av ett svårt mattetal. Det tredje motivet handlar om ömsesidighet. I resultatet skönjer vi få svår som tyder på ömsesidighet. Några exempel på ömsesidighet är när eleverna beskriver ”jage” eller andra aktiviteter på idrotten där det krävs ett samspel.

Två ämnen som enligt eleverna var särskilt meningsfulla att lära sig var engelska och hemkunskap. Elevernas svar kan relateras till autonom yttre motivation enligt Ryan och Decis medbestämmandeteori (2009). Att eleverna insåg att ämnena i sig har ett värde. Resultat kan kopplas till att själva ansträngningen handlar om vetskapen att det är viktigt att lära sig i skolan. Enligt Ryan och Deci ger den inre motivationen det bästa lärresultatet, men att det samtidigt är viktigt att bygga upp en autonom yttre motivation. Engelska och hemkunskap var enligt flera av eleverna viktiga ämnen att lära sig. Vi har tidigare nämnt faktorer som samhällets kulturella betydelser för elevers motivation. En slutsats är att elevernas motivation påverkas av vilka förväntningar som samhället och kulturen runt eleverna har på dem.

Endast en informant uttalar sig om bedömning och betyg vilket kan kopplas till kontrollerad yttre motivation utifrån Ryan och Decis medbestämmandeteori (2009). I beskrivningen tolkar vi att eleven i sammanhanget ser betyg som något positivt för motivationen och något eftersträvansvärt. Då endast en elev nämner betyg i resultatet är det intressant att reflektera över hur det kommer sig att inte fler nämner betyg som motivationsfaktor. Ring och Reetz (2002) visar i sin forskning att betyg kan vara fördelaktigt om nivån är anpassad och inte för svår. De menar att ansträngning är en kritisk faktor för lärandet och därför behöver lärare kunna belöna elevernas ansträngningar. I den här elevens beskrivning tolkar vi det som att eleven är förmögen att prestera mer om ansträngningen värdesätts.

Gällande betyg och bedömning i grundsärskolan förs liknande resonemang. Ineland och Silfvers (2018) enkätstudie visade att det finns indikationer på att lärare i grundsärskolan upplever att betygskriterier och läroplaner är otydliga och svårtolkade. Lärarna ansåg att betygskriterierna inte var tillräckligt flexibla utifrån de behov och förutsättningar eleverna i grundsärskolan har och ifrågasatte meningen med att sätta betyg som eleverna inte får någon användning av. Summativa bedömningar är alltså inte en enkel lösning på yttre belöning som automatiskt leder till att eleverna anstränger sig ytterligare i grundsärskolan. I bakgrunden nämndes att eleverna i grundsärskolan (Skolverket, 2018) har möjlighet att få betyg från årskurs 6. Det finns ingen kännedom om hur många elever i denna studie som begär ut betyg, men det faktum att endast en elev nämner betyg i samtal om motivation i skolan tolkar vi som uttryck för att betyg inte används som motivationskomponent i särskilt stor utsträckning.

I Decis et al. (1999) metaanalys visade resultatet att yttre belöningar tenderar att ha en negativ effekt på den inre motivationen och nyfikenheten. En förklarare som de lyfter fram är att elever ser belöningar som yttre kontroll vilket ses ha negativ effekt på egenkontroll och tron på sin egen kompetens. Gärdenfors (2010) hänvisar till studien där han menar att betyg som yttre belöning kan ha negativ effekt på elevens inre motivation. Lehtinen och Jakobsson Lun-

din (2016) hänvisar också till studien och framhåller att belöning kan användas i undervisningen, men att de då behöver individanpassas och kraven inte är för högt ställda. För att undvika att belöningsystemet har en negativ effekt på den inre motivationen innebär det att läraren utgår ifrån elevens nyfikenhet och strävar efter att upprätthålla en god relation med eleven. Lehtinen och Jakobsson Lundin hänvisar till en annan studie, nämligen Kidd et al. (2013) som undersökt belöningar och relationens betydelse och menar att belöningsystem kan vara ett redskap för att skapa drivkraft att genomföra ett visst moment. Det förutsätter dock att läraren har skapat en god relation med eleven. Ett exempel på en sådan belöning som framkommer i denna studie är när eleven blir uppmuntrad av läraren att försöka lite till och sedan ta paus.

Yttre belöningar, förutom betyg, framkommer inte i intervjuerna. Flera av författarna som togs upp i litteraturkapitlet hänvisar till att tydliga mål är en faktor av betydelse för elevers motivation (Hoffmann et al., 2014, Mitchell, 2015, Hattie, 2012, Black och Wiliam, 2010). I formativ bedömning är tydliggörande av lärandemål en av strategierna som tillämpas. I studiens elevintervjuer är det inte någon elev som nämnt ordet mål eller beskrivit något begränsat lärandemål. De få exempel där formativa bedömningar kan skönjas är när eleverna beskriver att de får hjälp när de tycker att en uppgift är svår, eller att läraren ger positiva uppmuntrningar att upprätthålla aktiviteten en liten stund till. Att det råder tveksamhet gällande bedömning i grundsärskolan har vi varit inne på tidigare och det gäller även den *formativa bedömningen* (Skolverket 2009). Gällande grundskolan belyser Black och Wiliam formativ bedömning som en viktig del i undervisning och som ett sätt att höja elevernas prestationer. Att det inte finns någon universell strategi utan att varje lärare måste med hjälp av rätt förutsättningar, som till exempel utbildning och vägledning hitta sina egna sätt att arbeta formativt i undervisningen. Även om studien handlade om grundskolan är den högst relevant för grundsärskolan. Berthéns och Anderssons (2019) analys visar på att grundsärskolan och gymnasiesärskolan har vilat och vilar på ett bedömningsarbete av formativ karaktär. Analysen visar att det finns en misstro och motstånd mot bedömningsarbetet och lärarna riktar uppmärksamheten mot att hitta gemensamma bedömningsredskap. Enligt Berthén och Andersson bör fokus istället riktas mot undervisningen och det som eleverna förväntas lära sig. Här finns en tydlig koppling med granskningsrevisionens rapport (Sverige 2019) som pekade på att på att det i grundsärskolans finns för få bedömningsstöd och att det finns brister i uppföljning och utvärdering på nationell nivå. Det råder stor tveksamhet även kring *formativ bedömning* i grundsärskolan.

Sammanfattningsvis pekar resultatet på att den inre motivationen i särklass är den dominerande motivationsformen hos eleverna i denna studie. Den yttre, autonoma motivation som framträder i narrativen handlar om att ämnet eller skolvardagen känns meningsfullt. Att meningsfullheten kommer fram syns inte minst i engelska och hemkunskap. Den yttre autonoma motivationen som finns representerad tyder på att de förväntningar som samhället och kulturen har på eleven har betydelse. Ämnen som eleverna kan relatera till och se en mening med att behärska längre fram i livet verkar vara en viktig drivkraft i lärandet. Det har också framkommit i narrativen att det är viktigt att varje elev får utmaningar på en lagom kravnivå, så att de känner engagemang och drivkraft till att delta aktivt, vilket tyder på att den proximala utvecklingszonen är en viktig faktor för den inre motivationen. Med undantag av en elev finns det avsaknad av narrativ kring yttre kontrollerad motivation i resultatet. Det tyder på att betyg eller andra yttre belöningar inte utgör motivationsfaktorer för eleverna i någon större utsträckning. Varken summativ eller formativ bedömning framträder i elevernas svar. Om det beror på att det inte är en viktig faktor för eleverna eller om lärmiljön inte inbjuder till delaktighet i bedömningar av något slag, kan inte avgöras utifrån studiens resultat.

8.1.3 Lärarens betydelse för elevens motivation och lärande

Även om lärarens roll inte var dominerande i elevernas svar, ser vi i analysen att läraren framträder som en lite osynlig, men viktig byggsten för elevernas motivationsarbete. I elevernas svar urskiljs, att det finns en trygghet, med att alltid kunna få hjälp när de behöver. Det är ingen av eleverna som beskriver, att de inte får den hjälp de behöver. Det som framträder mest frekvent är att läraren är den som styr innehållet på lektionerna. Flera återger beskrivningar som handlar om att läraren visar och berättar hur lektionen kommer att gå till. En av denna studies slutsatser pekar på att *scaffolding* (Bruner, 1976) är något som uppskattas av eleverna. Det blir tydligt särskilt i idrotten, då elever berättar att läraren visar hur man ska göra vid ett moment som de inte gjort tidigare. Det finns också exempel på hemkunskapen där lektionsinnehållet visas av läraren vid lektionsstart. Vygotskijs begrepp internalisering (Partanen, 2007) som också förklarar att lärandet kan ske genom imitation av lärare urskiljs i elevernas svar. Partanen poängterar att internalisering ibland glöms bort, men kan utgöra ett sätt för eleven att få förståelse för något eller klara av en färdighet. De sociokulturella perspektiven finns hela tiden närvarande i samspelet mellan lärare och elever som till exempel genom att ge uppmuntrende kommentarer eller bidra med sin personlighet. I resultat skönjs likheter med Jenner (2004) som poängterar att ett gott bemötande är grunden för motivationsarbetet.

Lärarna i Anderssons studie (2020) lyfte fram att det var viktigt att erbjuda ett undervisningsinnehåll som eleverna upplevde som meningsfullt och som väckte intresse och motivation. I analysen i den aktuella studien ses indikatorer på att eleverna erbjuds meningsfull och intressant undervisning. Lärarna i Anderssons studie ansåg att det var viktigt att inta ett uppmuntrende beteende och förmedla så att elever undervisningen som något positivt. För att kunna arbeta utifrån varje elevs kunskapsnivå ansågs korta genomgångar och individuellt arbete vara mest framgångsrikt. Något sådant mönster kan inte ses i denna studies resultat, hur eleverna upplever själva undervisningsinnehållet framkommer inte i svaren. Om eleverna föredragit mer gemensamma genomgångar framför individuellt arbete, så är det inget som framgår. Samtidigt är det inte något som efterfrågades närmare i intervjuerna. Då studiens resultat utgår ifrån sociokulturella perspektiv är det centralt att diskutera att lärande i stor grad sker i det sociala samspelet med andra (Partanen, 2007). Skolinspektionens (2010) granskning visade på att grundsärskolan ger det individuella arbetet stort utrymme och mindre utrymme till att arbeta i grupp eller par. Utifrån det resultat som presenteras här kan inte några slutsatser dras, att det individuella arbetet får stort utrymme på denna studies två skolor, men då ingen av eleverna nämner någon form av grupparbete väcks ändå frågan om det kan vara en av orsakerna.

Elevers delaktighet i att sätta upp lärandemål finns inte representerat i elevernas svar. Hatties (2012) forskningsöversikt visar påverkansfaktorer som är viktiga för lärare att utveckla tillsammans med sina elever. Faktorer som Hattie lyfter fram är tydliga lärandemål, återkoppling och kamratbedömning. En faktor som lyfts fram är att lärare behöver ta reda på vad eleverna redan vet och hur de tänker och lyfter i sammanhanget fram självmotivation som riktas mot inre och yttre attributioner. Inre attribution kan urskiljas i flera elevers svar som handlar om idrotten. Ett annat exempel är träslöjden där en elev gör en lampa. Eleverna visar engagemang och drivkraft genom aktivt deltagande. Däremot var steget framåt till mer utmanande uppgifter inte alls lika tydligt. Ett exempel på yttre attribution kan bara skönjas hos en elev, när eleven lyfter fram bättre betyg som en drivkraft att anstränga sig mer. Hattie menar att tyngdpunkten bör ligga på inre självmotivation, då det ger större investering på lärandet. Att lärarnas roll inte hade en mer framträdande roll i elevernas svar förvånade oss en del. Samtidigt anas att en förklaring kan vara att lärarna lyckats väl med att göra dagarna hanter-

bara för eleverna genom att planera och strukturera undervisningen så att det ”flyter på” och ger en trygg rutin för eleverna som de inte ifrågasätter. Lärarens roll som *styrande av lektionsinnehållet* är den lärarfunktion som främst framträtt i narrativen. Relationen mellan lärare och elever har framstått som positiva i narrativen som anger att lärarna finns där när eleverna behöver hjälp.

Sammanfattningsvis kan sägas att lärarens roll inte framträder i stor utsträckning i elevernas beskrivningar. Att den ändå har betydelse för elevernas motivation och engagemang kan dock skönjas i flera av elevernas beskrivningar. Analysen pekar på att *scaffolding* finns som en trygghet, men också som en drivkraft att komma igång med en aktivitet eller när ett nytt moment ska presenteras. Utifrån resultatet kan inget mönster urskiljas att läraren sätter upp lärande mål, ger återkoppling eller använder sig av kamratbedömning som ett pedagogiskt verktyg för att främja elevernas lärande. Att lärarna till eleverna erbjuder undervisningsinnehåll som i hög grad stimulerar den inre motivationen är den framträdande bilden i analysen av elevernas svar. Även om det inte kan påvisas direkt utifrån elevernas svar, verkar lärarna till eleverna i studien ha balans mellan utmaning och omsorg i bemötandet av eleverna.

8.2 Metoddiskussion

Studiens resultat bygger på semistrukturerade intervjuer med 15 elever i grundsärskolan, 15 personliga beskrivningar kring motivation och lärande har delgivits. Användandet av intervju som metod har visat på en stor variation hos eleverna, både beträffande hur de hanterat intervjusituationen och beträffande vad de gett uttryck för i sina svar. Den variationsrikedom som finns i grundsärskolan har metoden bidragit till att belysa.

Ett inbyggt dilemma i intervjustudier är som Brinkmann och Kvale (2014) och Stukát (2014) framhåller att man inte kan veta huruvida informanternas redogörelser är sanna. Utifrån det sociokulturella perspektivet med Vygotskijs teori om internaliseringsprocessen (Partanen, 2007) framstår en del av detta dilemma tydligt i analysen av studiens intervjuer. När eleverna till exempel anger att engelska är ett viktigt ämne för att det är bra att kunna om man åker utomlands kan det i analysen av resultatet inte avgöras, om detta är ett skäl som är internaliserat i elevens tänkande eller om det är en imitation av en vuxen. Ett liknande dilemma finns i problematiken kring elevernas benägenhet att inte utveckla sina resonemang kring det som de inte tycker om i skolan. Det är inte så roligt att utveckla sitt resonemang kring negativa aspekter och kanske har eleverna inte heller fått hjälp med att sätta ord på det som är negativt i lika stor utsträckning. Fenomenet känns igen utifrån utvecklingssamtal med våra egna elever, där farhågan att förstärka och internalisera negativa aspekter hos eleven genom fördjupat samtal om dem kan göra att de istället undviks. När vi ser på uppföljningsfrågor i intervjuerna kring det som eleverna inte tycker om tenderar den som intervjuar också i viss mån att försöka vända det till något positivt som i följdfrågan: *Är det någon gång det är roligt på matematiken?* Ovanstående, som kan vara ett dilemma i forskningssyfte, kan rättfärdigas genom de pedagogiska vinsterna i att bygga på det positiva. När intervjuerna inleddes med frågor om positiva saker var även det utifrån tanken att det upplevs som lättsammare att börja med så att eleverna skulle uppmuntras att berätta mera. Stödet med bildkartan under intervjuerna hjälpte eleverna att rikta sina tankar kring de olika skolämnena och blev särskilt värdefullt för de elever som hade svårt att uttrycka sig verbalt.

För att närma oss ett svar på vad som motiverar elever i grundsärskolan till skolarbete och lärande valdes elevperspektiv för denna studie. Ett annat alternativ skulle kunnat vara att utgå

från ett lärarperspektiv. Det skulle förmodligen varit lättare i analys och kategorisering då lärare kan utveckla och sätta ord på sina tankar i högre grad än eleverna. Det är också vuxna som skrivit och tagit fram teorierna och studierna som används, så det är rimligt att anta att det skulle varit lättare att passa ihop. Liksom Dewey (2004) menar vi att en förbindelselänk till elevens inre behöver komma till stånd för att lyckas utveckla undervisningen på bästa sätt och ser stora vinster i att just belysa och undersöka *elevperspektivet*. En komplettering med intervjuer av lärare i grundsärskolan skulle dock kunna ge ytterligare och fördjupade perspektiv kring elevernas motivation i grundsärskolan.

En annan metod som skulle kunnat användas som alternativ till intervjuer är en enkätundersökning, med exempelvis rangordning av olika faktorer som eleverna anser påverkar deras motivation. Det skulle möjliggjort att få med fler elever i studien. Även detta skulle inneburit ett lättare arbete beträffande analys och kategorisering. Men det skulle också inneburit att man tvingat in elevsvaren i någon slags förbestämd mall. Semistrukturerade intervjuer med flera öppna frågor gav en variationsrikedom och i vissa anseenden ett spretigt resultat. Denna variationsrikedom är viktig att förhålla sig till i arbetet med att utveckla den pedagogiska verksamheten i grundsärskolan varför spretigheten är en viktig del av resultatet.

8.3 Studiens kunskapsbidrag

Studien visar att inre motivation är den särskilt dominerande faktorn för eleverna i grundsärskolan och en tonvikt på praktisk- estetiska ämnen framkommer i beskrivningar som hänvisar till inre motivation. Studien visar också på att eleverna för inre dialog med sig själva i genomförandet av en, för dem, mindre motiverande aktivitet. Detta tyder på att de sociokulturella perspektiven finns närvarande och eleven använder dess verktyg att hitta drivkraft i skolvardagen. Yttre autonom motivation hos eleverna framkommer kring ämnen som de ser som meningsfulla att lära sig nu och för framtiden. Avsaknad av hänvisningar till personliga mål eller lärandemål i elevernas beskrivningar implicerar att här kan finnas en utvecklingspotential för undervisningen i grundsärskolan. Detta tillsammans med en fortsatt satsning på de lärandesituationer där eleverna har en inre motivation. Viktiga förutsättningar för att främja elevs drivkraft är dels att hitta varje elevs kunskapsnivå och anpassa kravnivån efter den. Dels att göra undervisningen meningsfull genom att vara nyfiken på elevernas tankar om sitt lärande och utgå ifrån dem.

8.4 Förslag till vidare forskning

Denna studie är ett försök att synliggöra elevernas tankar i grundsärskolan. Mer forskning utifrån elevernas perspektiv är önskvärt, särskilt inom grundsärskolan, då det idag finns för få. Det skulle vara intressant att forska vidare om motivation och lärande knutet till enbart ett ämne, exempelvis engelska som framkom som meningsfullt i denna studie, men som samtidigt upplevdes som ett svårt ämne av flera elever. Då skulle fler skolor kunna involveras. Jämförelser med lärarnas perspektiv eller med elever som går integrerade i grundskolan skulle kunna innebära nya infallsvinklar. Då de praktisk-estetiska ämnena var representerade i högre utsträckning i narrativen som visade på inre motivation, skulle det vara särskilt intressant med vidare forskning kring motivationen i ett teoretiskt ämne. Avgränsandet till ett ämne skulle också möjliggöra en djupare analys kring exempelvis uppgiftsfokuserade mål eller färdighetsmål som Mitchell (2015) beskriver utifrån motivationsforskning.

9 Referenser

- Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok* (Upplaga 2 ed.). Stockholm; Liber.
- Andersson, A. (2020). *Utbildningssituationen för elever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning: Lärares och föräldrars perspektiv*. Diss. Västerås, Mälardalens högskola, 2020. Västerås.
- Antonovsky, A. (2014). *Hälsans mysterium*. (Andra utg, femte tryckningen) Stockholm; Natur och kultur.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Karlstad University studies, 2007:19).
- Berthén, D. & Andersson, F. (2019). Utmaningar i det formativa bedömningsarbetet i grundskolan och gymnasieskolan. Lindberg, V., Eriksson, I. & Pettersson, A. (red.) *Formativ bedömning. Utmaningar för undervisningen*. Stockholm; Natur och kultur.
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90.
- Bruner, J. (1974). *På väg mot en undervisningsteori*. (ny uppl.), Lund; Gleerup.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3:e uppl.). Stockholm: Liber.
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. (2., utök. uppl.). Malmö; Gleerups utbildning.
- Deci, E., Koestner, R., & Ryan, R. (1999). A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (4:e uppl.). Studentlitteratur; Lund.
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle: Utbildningsfilosofiska texter*. (4., [utök.] utg.) Stockholm; Natur och kultur.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eder, D. & Fingerson, L. (2002). "Interviewing children and adolescents". I: J. F. Gubrium & J. A. Holstein (red.). *Handbook of Interview Research* (s. 181- 201). Thousand Oaks: Sage.
- Giota, J. *Adolescents' Perceptions of School and Reasons for Learning*. 2001. Print. Göteborg Studies in Educational Sciences, 147.

- Giota, J. (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling: En litteraturöversikt. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, 2002, Vol. 7, Iss. 4, Pp. 279-305, 7(4), 279-305.
- Greene, R.W. (2017). *Hitta rätt: en lösningsfokuserad samarbetsmetod för skolan*. (Upplaga 1). Lund; Studentlitteratur.
- Gärdenfors, P., (2010). *Lusten att förstå. Om lärande på människans villkor*. Stockholm; Natur och kultur.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & kultur.
- Hoffmann, K., Fickes, K., & Nielsen, S. (2014). Motivating the Unmotivated Child: Using Psychosocial Intervention Methods in the School. *Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention*, 7(3-4), 185-193.
- Hundeide, K. (2003). Det intersubjektiva rummet. Dysthe, O. (red.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund; Studentlitteratur.
- Imsen, G. (2006). *Elevers värld: Introduktion till pedagogisk psykologi*. (4., rev. uppl.) Lund; Studentlitteratur.
- Ineland, J., & Silfver, E. (2018). Bedömning och betygssättning av elever med utvecklingsstörning: Attityder och erfarenheter från pedagogers perspektiv. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, 23 (1-2), 107-126.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och Motivationsarbete: I Skola och Behandling*. Stockholm; Myndigheten För Skolutveckling.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, 8(1-2), 46-61.
- Kidd, C., Palmeri, H., & Aslin, R. (2013). Rational snacking: Young children's decision-making on the marshmallow task is moderated by beliefs about environmental reliability. *Cognition*, 126(1), 109-114.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3:e uppl.). Lund; Studentlitteratur.
- Lehtinen, T., & Jakobsson Lundin, J. (2016). *Psykologi för klassrummet*. Stockholm; Lärarförlaget.
- Lewis, A., & Porter, J. (2004). Interviewing children and young people with learning disabilities*: Guidelines for researchers and multi-professional practice. *British Journal of Learning Disabilities*, 32(4), 191-197.
- Mitchell, D., (2015). *Inkludering i skolan: Undervisningsstrategier som fungerar* (1. utg. ed.). Stockholm; Natur och kultur.
- Partanen, P. (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Stockholm; Bonnier.

Riksrevisionen. (2019). *Grundsärskolans kunskapsuppdrag: styrning, stöd och uppföljning*. Stockholm: Riksrevisionen.

Ring, M., & Reetz, L. (2002). Grading Students with Learning Disabilities in Inclusive Middle Schools. *Middle School Journal*, 34(2), 12-18.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2009). Promoting self - determined school engagement: Motivation, Learning, and well - being. I.K.R: Wentzel & A. Wigfield (red.). *Handbook of motivation at school*. (s. 171 195). New York; Routledge.

SFS 2010:800. Skollagen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2016). *Motivation och lärande*. Stockholm; Natur och kultur.

Skolinspektionen. (2010). *Kvalitetsgranskning 2010:9* diarienummer 40-2009:1775

Skolinspektionen. (2020). *Undervisningen i grundsärskolan – med särskilt fokus på årskurserna 6-9*. Diarienummer SI2019:2959

Skolverket. (1994). *Läroplan för den obligatoriska skolan, Lpo 94*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2009). *Kunskapsbedömning i särskolan och särvox. - ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling*. Stockholm; Skolverket.

Skolverket, (2013). *Läroplan för gymnasiesärskolan 2013*. Stockholm; Skolverket.

Skolverket. (2018). *Läroplan för grundsärskolan. Reviderad 2018*. Stockholm: Skolverket.

Skolöverstyrelsen (1990). *Läroplan för den obligatoriska särskolan. Allmän del: Mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner*. Stockholm: Allmänna förlaget.

SOU 2004:98. För oss tillsammans: Om utbildning och utvecklingsstörning: Slutbetänkande av Carlbeck-kommittén. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

Vygotskij, Lev. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bilaga 1



Hej vårdnadshavare till elev i grundskolan 6-9.

Vi är två lärare/specialpedagoger som under höstterminen -20 gör vårt examensarbete i speciallärarutbildningen vid Göteborgs universitet. Vår studie avser att **ur ett elevperspektiv öka kunskapen om faktorer som gynnar elevers motivation i skolarbete och lärande**. Vi önskar därför göra ett antal elevintervjuer och vänder oss till dig som vårdnadshavare för att be om ditt godkännande av ditt barns deltagande om han/hon själv vill.

Vi avtalar tid med ditt barns lärare för att göra intervjun under skoltid och beräknad tid är 15-30 min.

Intervjuerna spelas in och används enbart i denna studie. Efter avslutad studie raderas alla inspelningar. Elevernas anonymitet kommer att värnas i rapporten och inga namn eller beskrivningar av respektive elev kommer att presenteras. Eleverna kommer också få information om att deltagandet är frivilligt och att de när som helst kan välja att avbryta sitt deltagande.

Vid frågor om studien och dess genomförande får ni gärna kontakta oss:

Erika.bettinger@XXXXXXXXXXXX

malin.m.jonsson@XXXXXXXXXXXX

- Mitt barn _____ får delta i studien genom en intervju om han/hon själv vill.
- Jag vill inte att mitt barn _____ deltar.

Vårdnadshavares underskrift

Datum _____

Bilaga 2

Information till elev innan intervju.

Vi informerar eleven om anledningen till att vi vill ställa några frågor till dem. Anledningen är att vi går också gå i skolan och där får lära oss att bli bra lärare. Nu gör vi intervjuer för att reda på vad ni elever tycker är viktigt i skolan. Några av era svar kommer vi att använda i en undersökning som vi skriver. När vi använder era svar i undersökningen kommer vi inte skriva med era namn eller skola. Utan ni kommer att vara anonyma. Känns det OK?

Vi berättar att vi vill spela in samtalet på telefonen. Det är för att det kan vara svårt att hinna skriva samtidigt som jag lyssnar. När vi skrivit ner allt viktigt som sägs så kommer vi ta bort ljudinspelningen från telefonen. Vi frågar eleven om det är Ok?

Vi klargör:

Om det är någon fråga som är svår eller som hen inte vill svara på så är det helt OK.

Att hen kan avbryta intervjun om de inte vill mer.

Vi frågar om eleven har något de undrar över?

Till sist frågar vi om intervjun kan börja?

Bilaga 3

Intervjuguide

Vad anser eleverna ger dem motivation i sin skolvardag?

Vilka inre och yttre faktorer lyfter eleverna fram som betydelsefulla för sin motivation i undervisningen?

Vad framkommer angående lärares, klasskamraters och föräldrars betydelse för elevernas motivation i skolarbetet?

Övergripande frågor om skolan:

Hur tycker du att det är att gå i skolan?

Kan du berätta om det finns något som är bra med skolan?

Vad är det i så fall som gör att du tycker det är bra?

Kan du berätta om det finns något som du inte tycker om i skolan?

Vad är det i så fall som gör att du inte tycker om det?

Varför tror du att man behöver gå i skolan?

Finns det några ämnen i skolan som du tycker är extra viktiga att lära sig?

I så fall varför är det så tror du?

Vi tar fram:

BILDLISTA ÖVER ALLA ÄMNET OCH VISAR ELEVEN. Eleven får sedan instruktion om att ringa in några ämnen som de tycker om med röd penna och några ämnen som de inte tycker så mycket om med svart penna.

Vi går tillsammans igenom ämnena som är inringade, ett ämne i taget:

- Vad är det som gör att du gillar (ämnet)?
- Vad hjälper dig att delta/jobba med det som du inte gillar?

(Inre och yttre faktorer)

Försöka komma in på specifika moment:

Undervisningens innehåll: upplägg, lärare, klasskamrater lärande, lärmiljön och lärarens betydelse. Exempel: Kan du berätta om något bra som du tycker att din lärare gör? För att du ska lära dig något nytt? När du tycker att det ni jobbar med är svårt?

Använd reflektivt lyssnade (Greene 2017) – Upprepa det eleven svarar sedan t ex vad tänker du om det? Kan du berätta mer om det?