

Hur var det i skolan idag?

Elevers tankar om motivation

Lärarytildningen ht 2007
Examensarbete, 15hp
(Avancerad nivå)
Författare:
Lotta Antila,
Lina Ingemarsdotter Ochoa
Handledare: Susanne Gustavsson

Resumé

Arbetets art: Examensarbetet i lärarutbildningen, Avancerad nivå, 15 hp
Högskolan i Skövde
Titel: Hur var det i skolan idag? Elevers tankar om motivation.
Sidantal: 37
Författare: Lotta Antila
Lina Ingemarsdotter Ochoa
Handledare: Susanne Gustavsson
Datum: Januari 2008

Nyckelord: Motivation, elevperspektiv, gruppintervju

Genom denna studie ville vi få inblick i och öka förståelsen kring elevers upplevelser av motivation i skolan. Detta för att öka medvetenhet hos lärare som ska stimulera elever till kunskapsinhämtning. Denna intervjustudie hade som avsikt att studera elevers upplevelser om motivation i skolan. Studien jämförde elever i årskurs fem och årskurs nio. Information samlades in med fokusintervjuer. En intervjuform som sker i grupp. För att tolka intervjuret resultatet har vi använt oss av socialkognitiv teori, inre och yttre motivationsteori samt attributsteori. Resultatet gav att elever upplever sig mest motiverade när de arbetar med konkreta mål och då de kan påverka sin studiesituation. Även betyg och bedömning motiverar eleverna men inte lika starkt. Vi kom fram till att det inte fanns någon större skillnad mellan hur de olika åldersgrupperna resonerade. Enda skillnaden var att de yngre eleverna hellre låtsades motiverade än de äldre som öppet visade ointresse då skolarbetet upplevdes tråkigt. Däremot hade de liknande tankar om betyg trots att elever i årskurs fem ännu inte fått sådana.

Abstract

Study: Degree project in teacher education, Advanced level, 15hp
University of Skövde
Title: How was it at school today? Pupils' thoughts about motivation.
Number of pages: 37
Authors: Lotta Antila, Lina Ingemarsdotter Ochoa
Tutor: Susanne Gustavsson
Date: January 2008

Keywords: motivation, pupil perspective, group interview

By doing this study we wanted to get insight to and increase the understanding of pupils' experiences of motivation at school. We wanted to enhance teachers' awareness of it, because they are to stimulate pupils in acquiring knowledge. The intention of this interview study was to learn about pupils' comprehension of how they experience motivation and undermotivation at school. A comparison between pupils in the fifth and the ninth grades in the compulsory school was made. The information was gathered by a method called focus interview, an interview that happens in a group. In our interpretation of the interview outcomes we used three different motivation theories; social cognitive theory, intrinsic and extrinsic motivation and attribution theory. The result was that pupils experience motivation when they can work with and towards concrete goals and when they can influence their study situation. Even marks and evaluations can be motivating factors for pupils, but they are not as effective as concrete goals and influence over study situation are. We found that there is not a big difference between how these two age groups conversed about motivation. The only, visible, difference was that the younger pupils didn't want to show when they were undermotivated, whereas the older pupils showed it openly. However, both of the age groups had similar thoughts about marks, despite that the pupils in the fifth grade don't get marks.

Innehållsförteckning

1. Bakgrund.....	6
1.1. Syfte	7
1.2. Definitioner av begrepp	7
1.3. Teorier om motivation	8
1.3.1. Socialkognitiv teori	8
1.3.2. Teori om inre och yttre motivation	9
1.3.3. Attributionsteori	10
1.3.4. Sammanfattning av motivationsteorier	11
1.3.5. Studie med anknytning till elevers motivation	12
1.3.6. Styrdokument	12
<i>Läroplanen</i>	12
2. Metod	14
2.1. Metodval	14
2.1.1. Fokusintervju	15
2.2. Urval.....	15
2.2.1. Val av deltagare	15
2.3. Genomförande.....	16
2.3.1. Val av frågor	16
2.3.1.1. <i>Det fiktiva valet</i>	17
2.3.1.2. <i>Våra frågeställningar</i>	17
2.3.1.3. <i>Formalia</i>	18
2.4. Analys	18
2.5. Trovärdighet.....	18
2.6. Forskningsetik.....	20
2.6.1. Informationskravet	20
2.6.2. Samtyckeskravet	20
2.6.3. Konfidentialitetskravet.....	21
2.6.4. Nyttjandekravet	21
3. Resultat.....	22
3.1. Beskrivning av kontext och elevgrupper	22
3.1.1. Högstadieskolan	22
3.1.2. F-6 skolan.....	22
3.2. Intervjuer i årskurs nio	23
3.2.1. Möjlighet att påverka	23
3.2.2. Betyg och mål som motiverande faktorer	23
3.2.3. Föräldrarnas påverkan.....	23
3.2.4. Socialt samspel i skolan	24
3.2.5. Roligt och tråkigt i skolan.....	24
3.3. Intervjuer i årskurs fem	25
3.3.1. Möjlighet att påverka	25
3.3.2. Betyg, bedömning och mål som motiverande faktorer	25
3.3.3. Föräldrarnas påverkan.....	26
3.3.4. Socialt samspel i skolan	26
3.3.5. Roligt och tråkigt i skolan.....	26
3.4. Jämförelser av elevernas föreställningar	27
3.4.1. Motivation och brist på motivation i skolan	27
3.4.2. Mål, bedömning, betyg och motivation.	28
3.4.3. Sociala faktorer och motivation.	29
3.5. Resultatsammanfattning. Motivation enligt eleverna	30

4. Diskussion.....	31
4.1. Resultatdiskussion.....	31
4.1.1. Inflytande och mål	31
4.1.2. Self-efficacy	32
4.1.3. Yttre påverkan.....	32
4.1.4. Attribut: låg förmåga.....	33
4.1.5. När motivationen inte räcker.....	33
4.1.6. Slutsats	33
4.2. Metoddiskussion	34
4.3. Förslag på fortsatta studier.....	34
5. Referenser	36

1. Bakgrund

I alla tider som barn har gått i någon form av skola, har samhället tyckt och tänkt kring detta. Barnens utbildning har engagerat då deras lärdomar inte enbart är viktiga för dem själv utan för hela samhällets fortsatta utveckling. Många generationer vuxna har velat göra upp med sin egen uppfostran och rätta alla fel. Deras generation skulle bli den som slutligen skapade den perfekta människan ur barnet. Denna tanke har lyfts fram av en mängd pedagoger och filosofer genom tiderna (Kroksmark, 2003). Problemet vad man ska göra med barn som inte verkar vilja lära sig och utvecklas till en perfekt individ eller de lärare som saknar förmåga att skapa engagerade elever har upptagit lärda och i samhället uppsatta människor i århundraden. Problemet har alltid varit tydligt. De barn som saknar viljan att lära, lär inte heller.

Rousseau (1762) klagar på sin tids lärare:

Men då ni ständigt fordrar sådant av dem, som är dem motbjudande och eftersom det dessutom alltid är pinsamt att rätta sig efter andras vilja smyger de sig till att följa sin egen, fullt övertygade, att de handlar rätt, om man förblir i okunnighet om deras olydnad, men likväl beredda att, i händelse av upptäckt, av fruktan för ett hårdare straff erkänna, att de gjort orätt./.../ Men fruktan för straff, hoppet om förlåtelse, bestormandet, med frågor och obehaget av att besvara dem avtvingar barnen de bekännelser, man önskar och man tror sig ha övertygat dem, när man i själva verket endast skrämt dem eller tråkat ut dem. (s.179-180)

I sin strävan att komma bort från stämpeln som flumskola upplever vi att samhället vill lägga fokus på mer kunskap i dagens skola. Vi ser viljan att höja kvaliteten i skolan som något positivt, men diskursen har ofta varit hård. Detta kan skapa en press för läraren att höja kraven på eleverna utan att förbättra förutsättningar för lärandet. Kunskap är viktig, men för att nå den måste eleverna känna motivation för lärandet. Detta i enlighet med en kunskapssyn som omfattas av till exempel Dewey (1897). En kunskapssyn som utgår från eleven men där denne själv skapar sin kunskap. Med detta synsätt krävs att eleven vill lära för att lära. Enligt läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo94) är skolans uppdrag att ”främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper.” (Lpo 94 s. 5). Vidare är skolan av idag en skola där man arbetar mot mål. Detta borde hjälpa elever att motiveras till kunskapsinhämtning. Schunk (1991) skriver i en artikel att kortsiktiga och tydliga mål är viktiga för motivationsutveckling hos elever. Läroplanens mål kan av läraren omformas för att ge eleverna sådana kortsiktiga och tydliga mål.

Då vi läser litteratur om ämnet motivation saknar vi elevernas tankar. Många studier är gjorda med ett lärarperspektiv där eleverna observerats. Vi har inte funnit studier där man utgått från elevernas egna tankar kring och erfarenheter av motivation. Det förefaller saknas studier med denna vinkling. Här fann vi den idé som blev grunden för vår studie. Vi vill få elevernas syn på och tankar om motivation i skolan. Kännedom om hur elever uppfattar skolsituationer ger läraren utgångspunkter för att hjälpa sina elever. Detta är viktigt då läraren ska möta elever på deras nivå. Vi vill med vår studie få inblick i och öka förståelsen kring elevers upplevelser av motivation i skolan.

Arbetet är vårt (författarnas) gemensamma ansvar och vi har tillsammans arbetat med alla delar. Dock har Lotta ett större ansvar för den del av arbetet som rör litteraturgenomgången och Lina har ett större ansvar för forskningsetiken.

1.1. Syfte

Syftet med denna undersökning är att fördjupa förståelsen kring elevers upplevelse av, och föreställningar om motivation i undervisningen samt vilka skillnader som kan finnas mellan elever i årskurs fem och årskurs nio.

Våra frågeställningar är:

- Vilka skillnader och likheter finns mellan hur elever i årskurs fem och nio resonerar om motivation?
- Hur kan elevers erfarenhet av bedömning och betygssättning relateras till motivation?
- För vem arbetar eleverna i skolan?
- Vad är motivation enligt eleverna?

1.2. Definitioner av begrepp

Motivation är ett begrepp som tolkas olika av olika forskare. De har olika syn både på vad motivation är och hur den skapas. Vi har valt att använda samma definition av begreppet motivation som används i SOU:19:2000 nämligen ”lust och vilja att lära” (s. 32.) Då vår studie genomförs i skolmiljö med ett perspektiv på lärande fokuserar vi motivation i förhållande till lärande.

Self-efficacy innebär människans uppfattningar om egna förmågor att lära eller utföra olika handlingar. Detta begrepp har inte någon bra svensk motsvarighet och vi har därför valt att använda den engelska termen (Bandura, 1993; Pintrich & Schunk, 2002).

Inre och yttre motivation. Då litteraturen vi läst varit på engelska var de ursprungliga termerna; *intrinsic* och *extrinsic* motivation. Vi har valt att använda de svenska termerna. Vi är medvetna om att det kan finnas skillnader i de svenska och engelska begreppen. Därför ville vi redovisa de ursprungliga orden (Pintrich & Schunk, 2002; Stipek, 1998).

Bedömning är ett begrepp som kan innefatta mycket. I utvecklingssamtalet sker en typ av bedömning som kan påminna en del om betyget i sin utformning. Men eleverna bedöms även i vardagen genom läxförhör, prov samt med muntliga kommentarer från läraren. Vi kommer enbart att behandla begreppet utifrån hur eleverna väljer att tala om det.

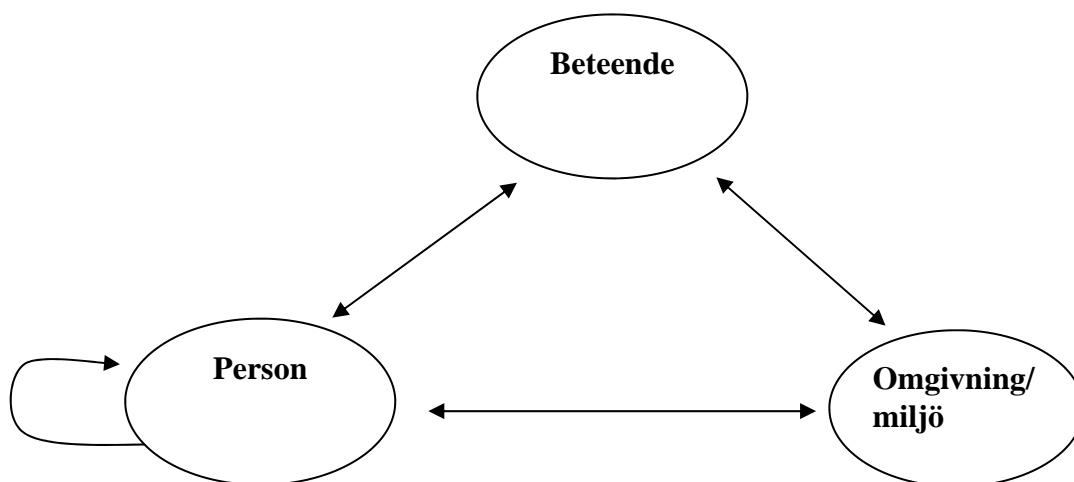
1.3. Teorier om motivation

Det finns många olika teorier kring motivation, vi har valt att ta upp tre av dem. Dessa är socialkognitivteori, attributionsteori och inre- och yttre motivationsteori. Vi valde de här teorierna då de visade sig vara mest centrala för vår studie.

1.3.1. Socialkognitiv teori

Socialkognitivteori handlar om hur och på vilka sätt människor lär sig (Pintrich & Schunk, 2002). Den röda tråden i denna teori är att sociala förhållanden och interaktioner med andra människor påverkar lärandet. Motivation påverkar lärande och utförande av aktiviteter, men även lärande kan påverka motivationen.

Albert Bandura föddes 1925 i Kanada och är personen bakom socialkognitivteorin. Han är psykolog med sina rötter i behaviorismen. Bandura är verksam som professor vid Stanford University, USA. Banduras term self-efficacy (människans uppfattningar om egna förmågor att lära eller utföra olika handlingar) är här beskriven av Pintrich & Schunk (2002) är central i hans uppfattning om motivation. Enligt hans teori är människan inte motiverad av inre krafter eller genom yttre stimuli, utan det är samverkan mellan miljö, beteende samt kognitiva och personliga faktorer som skapar motivationen. Figur 1 visar denna ömsesidighet mellan de olika faktorerna.



Figur 1 Ömsesidighet mellan tre olika faktorer som påverkar människans motivation, (Pintrich & Schunk, 2002, s.148)

Pilen från beteendefaktor till omgivningsfaktor kan exempelvis vara när läraren presenterar ny information och riktar elevernas uppmärksamhet mot ett specifikt hjälpmedel i undervisningen. Pilen från omgivningsfaktor till beteendefaktor visar hur omgivningen kan påverka beteendet. Exempelvis när läraren säger ”Titta här” och elever automatiskt riktar sin uppmärksamhet mot läraren. Elevers beteendefaktorer påverkar lärandemiljön till exempel när läraren ställer en fråga och får fel svar. Läraren kan då välja att inte gå vidare utan väljer istället att göra en repetition (Pintrich & Schunk, 2002). Sambandet mellan beteende- och personfaktorer kan visas genom termen self-efficacy. Vad eleven tror att han/hon kan göra eller lära sig, påverkar vilka

val han/hon gör i skolan. Om eleven tycker att han/hon inte är bra på någonting så väljer denna elev uppgifter som är enkla, lägger inte mycket tid på dessa uppgifter och ger upp lätt. Om eleven har positiva tankar om sina möjligheter att lära och om sina kunskaper väljer eleven mer krävande uppgifter, lägger mer tid på dem och ger inte upp. Elevens beteende i sin tur påverkar vad eleven tror om sig själv (Pintrich & Schunk, 2002). När de arbetar observerar de hur de närmar sig sina egna mål och gör framsteg. Dessa framgångar bekräftar att eleven kan lära sig och genomföra uppgifter på ett bra sätt. Dessa tankar ökar elevens tro på sig själv och sin förmåga att lära vidare, self-efficacy. Interaktionen mellan person- och omgivningsfaktorer handlar om hur personen påverkar andra personer i omgivningen. Personen påverkas av omgivningen genom feedback de får. Den lilla öglan som kommer från personfaktorn syftar på att personliga faktorer påverkar varandra. Om en elev exempelvis använder en effektiv inlärningsstrategi kan detta ge upphov till en positiv kedjereaktion enligt följande: Elevens val av inlärningsstrategi ökar inlärningsförmågan vilket i sin tur gör att eleven får bättre självförtroende för lärandet. I sin tur kan högre uppfattningar om sin förmåga att lära och klara uppgifter påverka elevens val av strategier (Pintrich & Schunk, 2002).

Hur eleverna förstår sina kunskaper och förmågor att lära sig kan påverka deras beteende, tankar och emotionella reaktioner vid prestationstillfällen. Eftersom de flesta aktiviteter inte har färdiga mallar för att bedöma förmågor gör människor ständigt sociala jämförelser för att bedöma hur bra de är gentemot de andra. Jämförelsen görs mellan olika individer och påverkar hur de ser på sina förmågor. Det påverkar även hur mycket tillfredsställelse människorna får från det gjorda arbetet (Bandura, 1993).

Enligt Bandura skapas motivation genom att sätta egna mål som man strävar mot. Dessa mål är baserade på vad individer tror om sig själv och sina förmågor, self-efficacy:

”Most human motivation is cognitively generated. People motivate themselves and guide their actions anticipatorily by the exercise of forethought. They form the beliefs about what they can do. They set goals for themselves and plan courses of action designed to realize valued futures.” (Bandura, 1993, s.128)

Genom att sätta egna mål kan människor utöva inflytande på sig själv via personliga utmaningar och utvärderingar samt skapa motivation. Målen fungerar bäst då individen själv har inflytande än när aktiviteter styrs av andra. Motivation skapas då uppnående av de egna målen innebär en stor känsla av välbehag. Beteendet får därmed sin inriktning och stimulerar tills målen är nådda (Bandura, 1993).

1.3.2. Teori om inre och yttre motivation

En annan teori om motivation är inre motivation och dess motsats yttre motivation. Inre motivation utgår från att det finns en inre vilja som motiverar människor för att lära. Enligt denna teori behövs det inga yttre stimuli för att skapa intresse att lära sig, eftersom lärandet i sig redan är en medfödd förstärkning. Man lär sig för lärandets skull (Pintrich & Schunk, 2002; Stipek, 1998).

En del av inremotivationsteorin är Whites teori om ’competence motive’ (Stipek, 1998). Den innebär att det finns ett underliggande behov att känna sig kompetent som kan förklara diverse olika aktiviteter som människor gör. Då människan till stor del saknar instinkter, måste hon lära sig mycket för att hantera omgivningen och klara sig. Piagets

tankar gick i samma riktning. Han påstod att människor från födelsen är naturligt benägna att öva nya färdigheter. Istället för instinkter har vi en medfödd förmåga att lära nya färdigheter. Barn övar den nyaste färdigheten tills de känner att de bemästrar den. När barn växer och bli äldre övar de olika och mer varierande färdigheter. På detta sätt bli de mer effektiva i sin interaktion med omvärlden. För att öva dessa färdigheter behövs inte konkreta förstärkningar, men ibland kan det resultera i något som förstärker beteendet, exempelvis när barnet har lyckats med att baka kakor och det tycker om att äta dem (Stipek, 1998).

Enligt denna teori föredrar både barn och vuxna utmanande uppgifter istället för enkla. De orkar lägga ner mer arbete och energi för att klara av större utmaningar än lätta. För att människorna ska vara nöjda efter en uppgift, måste de ha känt att aktiviteten var utmanande under genomförandet av den. Om man får bra resultat av något som individen inte uppfattar som utmanande eller svårt är han inte nöjd med resultatet. För att få en positiv känsla från en aktivitet och dess resultat måste den ha uppfattats som en utmaning (Stipek, 1998).

Yttre motivation är, som nämnt, motsatsen till inre motivation. Istället för att göra någonting för att man tycker om det, gör man det för att få någonting eller för att man måste göra det för att klara sig. Eftersom inre och yttre motivationer är kontextuella kan de variera under tiden och i olika omständigheter. Relationen mellan inre och yttre motivationer är varierande. Det finns inget automatiskt samband mellan dem. Man kan vara, i en given uppgift, samtidigt hög i båda motivationer, låg i båda eller hög och låg. Allting beror på individen, tiden och uppgiften (Pintrich & Schunk, 2002).

Yttre och inre motivation tävlar med varandra i en viss synpunkt. Om man i början var motiverad genom inre motivation att göra uppgiften, men när en yttre belöning ges för att göra den, försvinner inre motivationen, och yttre tar över. Detta händer därför att människorna väljer alternativen som är mer framträdande och att yttre belöning oftast är mer framträdande än inre intressen. (Stipek, 1998). Exempel på denna skiftning mellan inre och yttre motivation är då en man, i sina bästa år, lär sig baka kakor för han tycker det är roligt. När sedan han erbjuds betalning för sina goda kakor byts inre motivation till yttre motivation. I fortsättningen kan han komma att baka kakor för pengarnas skull.

1.3.3. Attributionsteori

Attributionsteoretiker forskar om människors uppfattningar om orsaker till händelser som inträffat (Stipek, 1998).

Enligt Pintrich & Schunks (2002) beskrivning av attributionsteori utgår denna från att det är målet att bemästra och förstå omgivningen och omvärlden som sätter i gång beteendet, motivationen. Enligt denna teori behövs det inga ytterligare mål, behov eller inre drifkrafter för att människan ska agera. När människor försöker förstå och bemästra omvärlden, vill de veta varför de gör som de gör, varför de lyckades, eller misslyckades i någonting (Pintrich & Schunk, 2002).

Attributer är, beskriver Pintrich & Schunk (2002) vidare, det som människor uppfattar vara orsaken till händelser de hamnar i, eller resultatet de får. Attribut behöver inte vara sanna för att ha psykologiska och beteendemässiga konsekvenser. Det finns två olika faktorer som påverkar byggandet av attribut; omgivningsfaktorer och personliga

faktorer. Omgivningsfaktorerna kan innehålla specifika fakta, exempelvis att läraren säger att det gick dåligt för eleven på provet, eftersom han inte studerade tillräckligt mycket. Sociala normer och information tillhör också denna faktor. Det är exempelvis information om hur det gick för andra på provet och vilken ställning detta ämne har i den kultur man tillhör. Personliga faktorer innehåller bland annat den egna uppfattningen om sig själv och uppgiften som ska göras. Det kan exempelvis röra sig om personens uppfattningar om sina egna förmågor i ett skolämne. Dessa två huvudfaktorer påverkar det aktuella attributen människorna gör för att förklara resultatet man fått (Pintrich & Schunk, 2002).

Stipek, (1998) beskriver hur förväntningar på den egna prestationen, som kan motivera människan att agera, ökar efter framgång och minskar efter misslyckande. Prestationsförväntningarna påverkas av hur stabila attribut man har från det senaste prestationstillfället. Ansträngningsattribut är de mest konstruktiva för lärandet. Ansträngning uppfattas ofta som ett icke stabilt attribut, som gör att människor tror att de kan påverka det, vilket i sin tur leder till att människor kan anstränga sig mera för att få bättre resultat. Om man istället har låg förmåga som attribut, är man inte lika ivrig att anstränga sig i framtida prestationer, eftersom man tror att den nödvändiga förmågan för att nå framgång saknas. Uppfattningen om att ansträngning är en viktig del av framgång är central. Då vet man att man har förmågan som behövs, men att det inte räcker utan ansträngning behövs också för framgång. Om man lyckats med prestationen utan ansträngning kan man tro att man inte behöver anstränga sig för att nå framgång, vilket leder till att man inte kommer att försöka hårt i framtida uppgifter. På detta sätt presterar man på lägre nivå än man egentligen är kapabel till (Stipek, 1998).

Genom att relatera misslyckandet till orsaker individen själv inte tror sig ha kontroll över, kan detta leda till att individen blir osäker på sig själv. Stipek (1998) ger ett exempel från skolvärlden där eleven tror att misslyckandet kommer oavsett om hon anstränger sig eller inte, eftersom hon har låg förmåga. Detta leder till att hon inte anstränger sig i uppgifter och att hon lätt ger upp när hon möter ett problem. Eleven reagerar inte heller på lärarens uppmaningar och verkar vara oengagerad i klassrummets aktiviteter (Stipek, 1998).

1.3.4. Sammanfattning av motivationsteorier

Inom den socialkognitiva teorin är sambandet mellan person, miljö och beteende viktigt. Samverkan mellan dessa tre skapar motivation. Begreppet self efficacy är centralt med sitt fokus på den egna tron på förmågan att lära. Self efficacy blir därför viktig för individens motivation att lära. Den inre motivationen är då vi lär för lärandets egen skull. Man vill bemästra en viss färdighet eller kunskap. Yttre motivation är då man lär för att få en belöning för sitt arbete. Inom attributionsteorin innebär motivation att förstå och bemästra sin omvärld. Det är det enda mål som behövs. Orsaken till de händelser som sker och de resultat dessa händelser ger är attribut. Attribut är individens uppfattning om något och behöver inte vara sant för att påverka psykologiskt och beteendemässigt. Hur känslig en person är för misslyckande beror på hur stabila personliga attribut han/hon har.

Dessa teorier har gemensamma drag, de kan även i vissa fall vara nära varandra i sina tolkningar av motivation. Den socialkognitiva motivationsteorin och attributionsteorin har individens tro till den egna förmågan gemensamt. Den inre och yttre

motivationsteorin handlar om för vem man lär och vad som påverkar lärandet, men har i vissa fall likheter med socialkognitiv- och attributionsteorin. För att kunna förstå och förklara motivation bättre behövs flera teorier än bara en då de tillsammans tar hänsyn till olika aspekter av motivation.

Den socialkognitiva motivationsteorin och attributionsteorin har individens tro till den egna förmågan gemensamt. Den inre och yttre motivationsteorin handlar om för vem man lär och vad som påverkar lärandet.

1.3.5. Studie med anknytning till elevers motivation

Jenner (2004) har gjort en studie om motivation och motivationsarbete i skola och behandling. Han kommenterar den historiska utvecklingen av motivationsteorier och påpekar att dagens forskare, till skillnad från gårdagens, inte tror sig kunna finna den teori som ska innehålla alla aspekter av motivation. Dagens forskare fördjupar sig istället i avgränsade delar av ämnet. Han finner att tre faktorer återkommer i flera teorier. (s.41-43) Dessa är:

- Motivation som en inre faktor: Det finns en inre drivkraft som leder till att starta ett beteende eller handling.
- Motivation mot ett särskilt mål: Det finns två tydligt urskiljbara typer av mål. Inre mål (t.ex. glädje och stolthet) samt yttre mål (t.ex. höga betyg, hög status.)
- Växelverkan mellan mål och inre drivkrafter: Den inre drivkraften startar ett beteende– eller handlingsreaktion som i sin tur leder mot mål.

Hur individen reagerar vid ett misslyckande av att uppnå målen beror på om personen har ett lågt eller starkt självförtroende:

- Uppnår inte målen + lågt självförtroende: Arbetsviljan minskar
- Uppnår inte målen + starkt självförtroende: Anstränger sig mera

1.3.6. Styrdokument

Grundskolan styrs med hjälp av läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94. Den innehåller värdegrund, riktlinjer och mål för alla som arbetar i skolan. Det är därför intressant att se hur och om ämnet motivation beskrivs i denna.

Läroplanen

I läroplanen, under värdegrund och uppdrag, står det att skolan skall hjälpa eleverna att utvecklas harmoniskt bland annat genom att ha ett varierat arbetssätt och innehåll i skolan. En av huvuduppgifterna är att öka elevernas kunskaper och samtidigt se till att eleven själv upplever det stimulerande att lära sig. Genom att ge eleverna ansvar, låta dem ta egna initiativ, kunna få överblick över och se sammanhanget i det arbete de gör underlättas deras lärande. Ytterligare förmågor de ska lära utöver själva kunskapsinhämtandet är metoderna att arbeta självständigt samt att kunna lösa problem.

Som en del i att lära eleverna ta egna initiativ och eget ansvar ska eleverna delta i planeringen och utvärderingen av undervisningen.

I läroplanen, under mål och riktlinjer, står att grunden för undervisningen ska vara ”utforskande, nyfikenhet och lust och lära” (Lpo 94, sid.9). Vidare står det under mål att sträva mot: ”Eleven skall utveckla nyfikenhet och lust att lära.” (Lpo 94, sid. 9). Detta åstadkoms genom att läraren hjälper eleverna att se att kunskapen är meningsfull men även genom att stärka elevernas tro på sig själva och sin egen förmåga att lära. (Lpo, 94)

Något som däremot *inte* står i läroplanen är ordet motivation.

2. Metod

Här beskriver vi vårt val av undersökningsmetoden. Därefter beskriver vi urvalet av deltagare samt hur genomförandet av studien gick till. Genomförandet av studiens analys beskrivs kort. Frågor som rör studiens trovärdighet och de forskningsetiska frågor som kan beröra den tas även upp i detta kapitel.

2.1. Metodval

För att få en inblick i hur eleverna i årskurs fem och nio såg på och uppfattade motivation i skolarbetet bestämde vi att göra en kvalitativ intervjustudie. Studien genomfördes med hjälp av fokusintervjuer. Intervjuerna skedde i grupper om fyra elever i varje grupp, och med tre grupper från båda årskurserna. Detta i enighet med Stukát (2005) för att få mer data än om vi skulle ha intervjuat enskilda elever (Stukát, 2005). Enligt Bell (1995) finns en stor fördel med fokusintervjuer: ”Fördelen med en fokuserad intervju är att ramarna eller strukturen utformas i förväg, och därför blir analysen mycket lättare att utföra.” (Bell, 1995, s. 93).

Gruppintervjun som metod innebar att eleverna tillsammans diskuterade de frågor som intervjuaren ställde. Intervjun fick därmed mer karaktär av samtal och skedde i ett sociokulturellt sammanhang. Enligt Säljö (2000) kan ett samtal mellan människor göra att tankar inte sker enbart inom individer utan även mellan dem, vilket var en effekt vi såg skulle gynna vår undersökning genom att ge oss rikare data. Vi ville dra nytta av den gemensamma erfarenheten eleverna hade genom att de delade skolvardagen med varandra.

Eleverna skulle även kunna hjälpa varandra att utveckla svar och tankegångar i intervjuerna genom gruppintervjun som metod, enligt Lantz (2007), kan ge upphov till en större dynamik jämfört med om vi valt enskilda intervjuer. Vi var heller inte intresserade av de enskilda individernas olika tankar utan vad som var intressant för deltagarna att diskutera i grupp. Vid behandlingen av resultatet skulle vi dock komma att beskriva olika individers tankar, men dessa skulle då ses som utdrag ur den pågående diskussionen i intervjugruppen.

Ytterligare en anledning för oss att välja detta intervjusätt var för att kunna stärka eleverna i intervjusituationen och motverka intervjuareffekten, som innebar att intervjuaren i en enskild intervju med ett barn riskerade bli mycket starkare än den intervjuade. Enligt Lantz (2007) sker det en ömsesidig påverkan i intervjuerna och vi var medvetna om detta. Vi ville inte att denna skulle bli negativ för vår studie. I och med detta valde vi bort ett mer generaliserbart resultat, som vi kunde ha fått enligt Stukát (2005) genom en kvantitativ studie. Vi valde även bort observation då vi i intervjusituationen själva var med och på detta sätt påverkade intervjuprocessen. Att observera en lektion skulle inte heller nödvändigtvis ha visat något som inte redan

framkommit i intervjuerna, eftersom motivation är ett svårt ämne att få information om genom att observera.

2.1.1. Fokusintervju

Fokusintervjun är en metod som kännetecknas av gruppintervjuer. Deltagarna i fokusintervjun ska föra en diskussion kring ett ämne. Detta ämne är intervjuens fokus. Intervjuerna deltar i diskussionen på ett diskret sätt och styr diskussionen så att den inte lämnar intervjuens fokus (Stewart, Shamdasani och Rook, 2007). I de intervjuer vi genomförde var intervjuens fokus motivation. Stewart, Shamdasani och Rook, (2007) beskriver två kritiska punkter att ta hänsyn till vid fokusintervjuer, vilka var: val av deltagare och val av frågor. (se punkt 2.2.1 och punkt 2.3.1 i detta arbete.)

2.2. Urval

Samhället vi gjorde vår studie i har två högstadieskolor och sex F-6 skolor. Urvalet av deltagare skedde från två olika skolor, från en F-6 skola och från en högstadieskola. Skolorna vi valt ligger grannar med varandra. Då vi hade kontakt med en av högstadieskolorna sedan tidigare föll valet på denna skola. Detta medförde även val av F-6 skola då vi ville ha skolor från samma upptagningsområde. Samhället är litet och kännetecknas av några större industrier. Även jordbruk och turism är viktiga näringar.

2.2.1. Val av deltagare

För att undersöka skillnaden i hur elever resonerade kring motivation, valde vi att intervjua elever från årskurs fem och från årskurs nio. Detta för att se om det fanns skillnader i hur elever som får betyg och elever som inte får betyg resonerar kring motivation. Årskurs fem och årskurs nio har även det gemensamt att nationella prov genomförs där. Även detta gjorde det lämpligt att välja ut dessa årskurser som intervjudeltagare.

F-6 skolan har två klasser med årskurs fem. Valet av klass skedde genom slumpen då den första av klasslärarna vi fick kontakt med var villig att låta oss göra undersökningen i hans klass. På högstadieskolan valde rektor tillsammans med ledningsgruppen ut en lämplig klass för oss att genomföra våra intervjuer i. Ur varje klass valdes sex pojkar och sex flickor. De sattes samman i tre intervjugrupper med två flickor och två pojkar i varje. Utan bortfall skulle detta ha givit oss ett intervjudeltagarantal på 24 elever.

Vid val av intervjudeltagare beskriver Stewart m fl (2007) flera aspekter som kan påverka. Det viktigaste med intervjugruppen är att deltagarna känner sig trygga i den. För att åstadkomma detta är det bra att välja deltagare som kommer väl överens socialt. De bästa vännerna är inte nödvändigtvis bra att ha i samma grupp heller (Stewart,

Shamdasani och Rook, 2007) då de skulle bli för starka gentemot de övriga deltagarna i intervjusituationen. Sammanfattningsvis skulle de sociala relationerna mellan deltagarna i intervjun inte störa utan vara till godo för samtalet.

För att kunna få grupper med ett gott samtalsklimat bad vi elevernas ordinarie lärare hjälpa oss sätta samman intervjugrupperna. Vår tanke var att få intervjugrupper med elever som fungerade väl tillsammans men att de inte skulle vara bästa vänner, (Stewart, Shamdasani och Rook, 2007.) Då vi var beroende av intervjudeltagarnas lärare för att sätta samman grupperna behövde vi ge dem några kriterier att arbeta utifrån. Dessa var:

- Grupperna skulle ge samtliga deltagare möjlighet att känna sig trygga och bekväma att ta sin plats i intervjun och prata och svara på frågor tillsammans med ytterligare tre deltagare från klassen.
- Undvik att sätta samman blyga elever med mycket utåtriktade.
- Relationer elever emellan kunde även påverka. Därför bad vi om grupper där det inte skulle finnas relationer av förtryckare-förtryckt men inte heller grupper med två bästa kompisar.
- Till sist poängterade vi för tydlighets skull att gruppindelningen inte var beroende av studieresultat. Det viktiga var att eleverna var på ett socialt jämbördigt plan och inte ett kunskapsmässigt.

Till eleverna i årskurs fem delade vi ut missivbrev i samband med att vi presenterade vår studie. Missivbrev delades ut till alla elever, för att få målsmännens tillåtelse att genomföra intervjuer. Urvalet av deltagande elever gjordes efter vi fått tillåtelse från målsmännen. Eleverna i årskurs nio fick endast muntlig information från oss, eftersom rektorn i skolan gav tillåtelsen att genomföra intervjuer. Målsmännens tillåtelse behövs inte när undersökningar inte innefattar frågor av privata eller etiskt känslig natur Vetenskapsrådet (2007).

2.3. Genomförande

I följande avsnitt går vi igenom hur vi gick till väga för att genomföra vår undersökning, vilka möjliga hinder för att göra detta vi sett samt hur vi hanterat dessa möjligt hinder.

2.3.1. Val av frågor

Stewart, Shamdasani & Rook (2007) anger att det är bäst att börja med mer öppna frågor för att sedan gå mot mer specifika. Vidare är det bra att behandla de viktigaste ämnena/frågorna först. Dessa båda kriterier kan komma att stå i motsats till varandra. En möjlighet är att starta intervjun med att deltagarna får rösta i en fråga som rörde intervjuinnehållet. En möjlighet som vi valde att utgå ifrån.

Då vi i vår studie ville veta mer om elevernas föreställningar om motivation så var vår utgångspunkt den att eleverna skulle besluta vilka som var de viktigaste frågorna. Detta ledde fram till beslutet att vi skulle inleda intervjuerna med ett fiktivt val som Stewart m fl (2007) föreslår. Genom detta skapades ett engagemang hos eleverna som blev vår utgångspunkt för vidare intervjufrågor. Frågornas ordning kom därför att variera mellan de olika intervjuerna. Stewart m fl (2007) skriver att det i fokusintervjuer är lämpligt att,

istället för att använda sig av ett detaljerat frågeformulär är bättre att ha en intervjuguide. Detta blev även en naturlig följd då vi eftersträvade en intervju som i så stor utsträckning som möjligt skulle likna ett samtal, där man var fri att lägga till och kommentera varandras utsagor, utan att vi som intervjuade lade oss i och ställde frågor som störde. Intervjufrågorna vi förberett kom därmed att fungera som en vägledande manual för oss som, snarare än ett formulär som lästes upp och besvarades i en given ordning.

2.3.1.1. Det fiktiva valet

Valet som eleverna gjorde i början av intervjun var ett fiktivt val. Detta poängterade vi noga så att de inte kunde missförstå och tro att det de valde kan komma att bli sanning. Det fiktiva valet bestod i att eleverna fick välja om de skulle ha haft en hel vecka med enbart svensklektioner eller en hel vecka med enbart matematiklektioner. Valsedlar och pennor delades ut. De fick inte visa för övriga vad de röstade. Detta för att de inte skulle bli påverkade av varandra. Syftet var att tvinga deltagarna till att ta ställning. Därför var det heller inte tillåtet att rösta blankt. När alla hade valt samlades rösterna in och vi gick gemensamt igenom resultatet. Den inledande frågan på varje intervju blev därför: ”Vad tycker ni om valresultatet?”.

Utifrån deras svar försökte vi sedan starta en diskussion som blev grunden för intervjun.

2.3.1.2. Våra frågeställningar

Våra frågeställningar inför intervjuerna var baserade på tänkbara, viktiga faktorer för elevernas motivation i skolan. Vi ville inte styra samtalet för mycket men kom att använda dessa frågor då de passade och för att föra diskussionen vidare. Ordningen var därför relativ. Det var deltagarna som bestämde vad som var de intressantaste frågorna genom hur diskussionen kom igång ifrån början och vad de visade intresse för att diskutera.

Följande frågeställningar ingick i intervjuerna:

- Hur är det när det är roligt i skolan?
- Hur är det när det är tråkigt/jobbigt i skolan?
- Vad gör du när skolarbetet är tråkigt?

- Kan lärare påverka hur mycket du orkar i skolan?
- Kan kompisar påverka hur mycket du orkar i skolan?
- Kan föräldrar påverka hur mycket du orkar i skolan?
- Kan betyg, mål och bedömningar påverka hur mycket du orkar i skolan?

I de fyra sista frågorna var det möjligt för deltagarna att svara enbart ja eller nej. Vi ville ha med dem då vi ville höra deltagarnas kommentarer kring faktorer som vi ansåg kunde påverka elevernas motivation i skolan. Hur dessa frågor skulle ställas varierade beroende på hur diskussionen flöt vid intervjutillfället. Detta var ett sätt för oss att gå från öppna frågor till specifika. Detta ville vi göra eftersom vi i fokusintervjun ville undersöka så många aspekter av motivation som möjligt. Genom att i en pågående diskussion föra in ytterligare en faktor i samtalet kunde vi få en mer heltäckande diskussion. Detta var tanken bakom att använda några ja och nej frågor.

Alla frågor behövde inte vara med under intervjun. Då intervjun skedde i diskussionsform och då det var relativt fritt för informanterna att själva bestämma vad de ville tala mer om så kom det dessutom till bifrågor baserade på samtalet.

2.3.1.3. Formalia

Intervjuerna spelades in med mp3 spelare. Båda författarna deltog vid intervjuerna. Intervjusituationen var uppdelad mellan oss. En intervjuade vid samtliga intervjuer och den andra förde löpande protokoll över ordningen som eleverna talade i. Detta för att skapa ett liknande samtalsklimat vid de olika intervjutillfällena.

Vid en intervju i årskurs nio uteblev en deltagare från intervjun och vi fick därmed ett bortfall på en person. Sammanlagt deltog därmed 23 elever i våra intervjuer.

Intervjuerna varade ungefär 30 minuter.

2.4. Analys

Vi började med att transkribera de inspelade intervjuerna till pappersform. Därefter gick vi igenom utskriften för att finna för vår studie väsentliga resonemang kring motivation. Här gjordes en första reducering av våra data som Lantz (2007) rekommenderar, då vi tog bort sådant som inte var relevant för vår studie, exempelvis då deltagare började prata om föräldrarnas bilar. Därmed hade vi grundmaterialet till vårt resultat som vi redovisade var årskurs för sig och kopplade till de teorier vi läst. För att få överblick över resultatet delade vi in det i olika kategorier som vi sorterade fram utifrån våra frågeställningar. Under detta arbetes gång kopplade vi kontinuerligt tillbaka resultatet till teorierna. Slutligen bearbetade vi resultatet för att finna likheter och skillnader mellan de båda årskurserna.

2.5. Trovärdighet

Som försäkran att vi i vår studie undersökt det vi tänkt var det viktigt för oss att i intervjustudien ha förberett öppna intervjufrågor som var lämpliga för syftet och frågeställningarna i arbetet. Det var viktigt att undvika frågor som enkelt kunde besvaras med ”ja” eller ”nej”. Frågorna gick från allmänna till mer specifika, vilket är bra enligt Stewart m fl (2007). Vi utgick från en fråga och ställde följdfrågor för att få djupare svar, men lämnade utrymme för informanter att utveckla tankar omkring frågan och prata om dem som enligt Bell (1995) är viktigt vid intervjutillfällen. Informanternas ärlighet mot intervjuaren var också en faktor som kunde påverka studiens validitet. Deltagarna skulle kanske inte vilja visa sitt rätta jag eller så ville de vara intervjuaren till lags som Stukát (2005) nämner. Detta försökte vi undvika genom att skapa en så förtroendefull situation som möjligt, så att informanterna skulle känna sig trygga nog att vara ärliga (Stukát, 2005). Då vi utgick från ett fiktivt val där deltagarna fick välja ett alternativ som innebar att den ämnesmässiga variationen i undervisningen skulle minska kan detta ha påverkat resultatet. Genom att låta deltagarna rösta så lades en god grund för fortsatta diskussioner i gruppen enligt Stewart m fl (2007). När diskussionen fungerade väl kunde det hända att samtalet ledde bort från vårt syfte med studien. Då styrde vi med hjälp av frågor tillbaka samtalet till en riktigare fokus. Vid tillfällen i

intervjusituationen då diskussionen gick trögt och deltagarna inte svarade på öppna frågor ställde vi mer styrande frågor som Stewart m fl (2007) rekommenderar. Då dessa gav upphov till en öppen diskussion har vi använt detta resultat men då detta inte lyckats har vi inte funnit det resultatet tillräckligt tillförlitligt för att kunna använda och detta har då blivit ett bortfall. Sådant bortfall fick vi i den tredje intervjun i årskurs fem samt i den tredje intervjun i årskurs nio.

Vi såg tidigt i arbetet att det fanns flera kritiska aspekter vid valet av intervju som metod. Vårt val att intervjua flera personer i grupp ledde oss in på fokusintervjun. Fokusintervjun innebar enligt Stewart m fl (2007) ytterligare aspekter att vara medveten om beträffande resultatets trovärdighet. Kritiska aspekter som nämndes av Stewart m fl (2007) var att interaktionen mellan deltagare och intervjuare kunde ha oönskade effekter. Allas inflytande på varandra kunde påverka generaliserbarheten och dessutom kunde dominerande individer och deltagare med starka åsikter få mer reserverade personer att tveka i att delta på ett mer aktivt sätt (Stewart, Shamdasani & Rook, 2007). Vi ville förebygga riskerna för att detta skulle ske genom att noga välja sammansättningen av individer i våra intervjugrupper. Gruppintervjun som form innebar att fyra informanter tillsammans svarade på frågor. Risken med detta var enligt Stukát (2005) att vi kunde få som svar så kallade majoritetsåsikter som inte omfattades av någon i intervjugruppen. I vår studie var det själva diskussionen kring elevernas syn på motivation som vi ville komma åt. Informanternas reflektioner påverkades inte negativt av att flera resonerade. Vi var intresserade av de tankar som skulle komma upp i intervjun. För oss var det en fördel om elever kunde väcka idéer hos andra elever. Meningen var som Säljö (2000) tar upp just att nya tankar skulle kunna formas under intervjuns gång hos intervjudeltagarna (Säljö, 2000). Ytterligare en kritisk aspekt var enligt Stewart m fl (2007) att sammanställningen och tolkningen av intervjuerna skulle försvåras av den öppna formen.

Stewart m fl (2007) beskriver fördelar och nackdelar med olika typer av grupp sammansättningar. Grupper med deltagare av samma kön skulle enligt dem oftare ha en större dynamik och öppenhet i sina diskussioner. Nackdelen skulle vara att sådana grupper kunde vara mer svårstyrda. Vi valde blandade grupper av tidsskäl då vi hade velat ha två grupper med varje kön i. Detta hade givit oss sammanlagt åtta intervjuer att bearbeta, istället för de sex gruppintervjuer som vi nu valt att arbeta med. Sammansättning av grupperna var inte representativ könsmässigt för de klasser vi valt, eftersom vi valde att ha två flickor och två pojkar i varje grupp. Enligt Stukát (2005) är det vanliga att man försöker ha en könsfördelning som motsvarar fördelningen i den grupp man gör sitt urval ifrån. Vi frångick detta för att få en så god social stämning i intervjugrupperna som möjligt.

Resultaten som vi fått kan inte generaliseras till en större grupp, utan den gäller för de två klasserna vi gjorde urvalet från. Vårt val av att genomföra studien i två skolor i ett mindre samhälle beror delvis på att ämnet motivation är gemensamt för alla elever i alla åldrar, på alla skolor överallt. Utifrån detta kan vi inte dra sådana generella slutsatser att de skulle kunna gälla för elever i landet i stort. Däremot kan vi säga att eftersom de elever vi intervjuade resonerade på ett visst sätt är det sannolikt att det finns fler elever i landet som kan resonera på ett liknande vis. Vi kan dock inte säga att vi inte hade fått ett helt annat resultat om vi genomfört vår undersökning i t.ex. en storstad. Stukát (2005) beskriver en rad brister som kan påverka en undersöknings reliabilitet, dessa kan även påverka generaliserbarheten. I vår studie talade alla intervjugrupper i årskurs fem om

den vikarie de hade haft dagen innan. De jämförde denne med sin ordinarie lärare och verkade basera mycket av sitt tyckande på de skillnader de fann. Vi är medvetna om att detta kan ha påverkat resultatet och fört in eleverna i andra tankebanor än vad som annars blivit fallet.

För att på bästa sätt kunna garantera vårt resultat från intervjuerna valde vi att spela in dessa i mp3-format. På detta sätt finns intervjuerna kvar i sin helhet för oss att gå tillbaka till. Något som inte skulle kunna vara fallet om vi valt att anteckna vad som sagts vid intervjuerna. Lantz (2007) skriver: ”Om intervjuaren antecknar under utfrågningen, skriver han/hon inte ner allt. Orsaken är dels att man inte hinner, dels att man mer eller mindre medvetet selekterar materialet.” (Lantz, 2007, s. 106) En av intervjuerna förde löpande protokoll över ordningen som informanterna talade i under intervjun. Detta gjordes för att lättare kunna urskilja deltagarna vid transkriberingen av våra insamlade intervjudata. Då vår intervju var ostrukturerad i formen var inspelning av vad som sades under den en lämplig metod. Enligt Stukát (2005) hjälper det intervjuaren att kunna koncentrera sig på att följa med i intervjun och bättre leda samtalet.

2.6. Forskningsetik

Vi har gjort vår undersökning utifrån de forskningsetiska principer som antogs av Humanistisksamhällsvetenskapliga forskningsrådet, 1990 och som till vidare är gällande. (Vetenskapsrådet 2007) De har visat på fyra grundkrav och två rekommendationer då man bedriver forskning inom humanistiska och/eller samhällsvetenskapliga områden.

2.6.1. Informationskravet

Informationskravet innebar att vi behövde informera deltagarna om att deras deltagande var frivilligt och att de hade rätt att avbryta när de själva ville. (Vetenskapsrådet 2007, sid. 7.) Vi besökte de två klasser där vi skulle genomföra vår studie några dagar innan intervjutillfället. Vi presenterade oss och vår undersökning samt vad deras eventuella medverkan skulle innebära. Vi berättade att inte alla skulle delta utan enbart 12 elever från klassen och att vi valde dessa. Deltagandet var dock frivilligt.

2.6.2. Samtyckeskravet

Samtyckeskravet innebar att samtycke krävdes av deltagare samt, då innehållet kunde ses som etiskt känsligt även av elevernas målsmän upp till det att de fyllt 15 år. (Vetenskapsrådet 2007, sid. 9.) Då vår undersökning inte var etiskt känslig och skett under ordinarie arbetstid så kan det enligt gängse praxis räcka med enbart lärares/rektors samtycke, för de äldre eleverna.

För de yngre eleverna valde vi dock ett mer traditionellt, strikt, etiskt förhållningssätt då vi ville vara säkra på att elevernas föräldrar inte skulle höra talas om studien och undra

över den. Vi ville ge föräldrarna insynsmöjlighet och ha deras förtroende. Därför delade vi ut missivbrev, till eleverna i årskurs 5 vid vårt besök i klassen. Dessa skulle finnas påskrivna av målsman senast på dagen för intervjuerna för möjligheten att kunna delta i studien. Vår första kontakt med skolan togs med rektorn som delegerade ansvaret till klassläraren.

I årskurs nio skickade vi inte med brev hem. I gengäld tog rektor ett större ansvar och följde med och presenterade oss för klassen vid informationstillfället, samt kontaktade berörda elevers lärare. Innan varje intervju upprepade vi informationen om de etiska principerna. Detta gjorde vi för att med säkerhet kunna säga att eleverna visste vad som gällde och inte glömt sedan den första informationen.

2.6.3. Konfidentialitetskravet

Konfidentialitetskravet innebar att vi behövde skydda intervjudeltagarnas identitet så att ingen utomstående skulle kunna få veta vilka som deltagit i vår studie. (Vetenskapsrådet 2007, sid. 12.) Vi har inte sparat namnen på de elever som deltagit i studien. Intervjumaterialet har en sådan form att det inte har varit viktigt för oss att veta vem som säger vad. Därför har vi inte några tydligt urskiljbara personer i vårt resultat. Intervjuerna spelades in på mp3format. Dessa originalintervjuer kommer efter att studien är färdiggjord att raderas. Under arbetets gång hålls dessa ljudfiler låsta på datorer som kräver vårt lösenord. Vi kan därmed garantera informanternas konfidentialitet.

2.6.4. Nyttjandekravet

Nyttjandekravet innebar att de inspelade intervjuerna enbart får användas för forskningsändamål. (Vetenskapsrådet 2007, sid. 14.) Vi har ingen avsikt att låta någon annan få ta del av det ursprungliga intervjumaterialet utan har, som beskrivits i stycket om konfidentialitetskravet, beslutat att vi ska radera ljudfilerna med intervjuerna.

3. Resultat

Vi börjar med att beskriva skolorna där intervjuerna genomfördes samt den kontext som intervjuerna hölls i. Därefter går vi igenom resultatet från intervjuerna årskurs för årskurs och delar upp det i urskiljbara kategorier. Vi tar även upp samband vi finner till de teorier vi tagit upp. Efter detta gör vi en jämförelse mellan årskurserna och visar på likheter och skillnader dem emellan.

3.1. Beskrivning av kontext och elevgrupper

Här följer en beskrivning av studiens miljö och lokaler vid de båda intervjuerna samt en översiktlig beskrivning av elevgrupperna som deltog i studien.

3.1.1. Högstadieskolan

Skolan har närmare 400 elever och 60 anställda och är både grund- och särskola. Där arbetar man aktivt för att ha ungefär lika många pojkar som flickor i varje klass. Många av eleverna på denna högstadieskola åker skolbuss till och från skolan. Stämningen i skolan var aktiv och lärarkollegiet upplevdes som välorganiserade. Alla intervjuer i årskurs nio skedde i ett och samma konferensrum mellan klockan 13.30 och 14. 55. Alla intervjudeltagare och intervjuare, satt tillsammans runt ett stort bord. Konferensrummet är placerat i korridoren mellan två arbetslag. Denna korridor var stängd för elever. Rummet hade glasdörrar vilket innebar att det inte var skyddat från insyn. Utanför fanns en kopieringsmaskin som lärare använde flitigt. Utöver dessa två möjligt störande element var lokalen lugn och avskild. Utmed ena långsidan fanns stora fönster. Rummet var ljust.

3.1.2. F-6 skolan

Skolan ligger i samma kvarter som den högstadieskola där vi intervjuade elever ur årskurs nio. Stämningen i skolan var pressad då man hade ett stort behov av vikarier och det var svårt att få den ordinarie verksamheten att fungera på ett smidigt sätt. Skolan har cirka 240 elever och är mångkulturell. Den tar även hand om hela kommunens modersmålsundervisning. Det finns även en särskola knuten till skolan. Alla intervjuer i årskurs fem skedde i ett och samma grupprum mellan klockan 8:40 och 9:45. Rummet var litet, trångt och trots att det fanns fönster var det ganska mörkt. Alla deltagare, intervjuare och informanter satt runt samma bord. Rummet låg innanför elevernas klassrum. Rummet var enskilt och lugnt. Rummet gav ett slitet intryck. Flera stolar var trasiga och det var svårt att hitta lämpliga sittplatser till samtliga deltagare.

3.2. Intervjuer i årskurs nio

Vi sammanställer intervjuresultatet från de tre intervjuerna i årskurs nio. Vi kan urskilja några teman i materialet och samlar dessa under sammanhållande rubriker.

3.2.1. Möjlighet att påverka

Centralt för intervjuerna är att eleverna visar en stark önskan om att kunna påverka den undervisning de deltar i. En elev uttrycker detta: ”När lektioner är roligare och man har själv fått vara med och planera blir det automatiskt lättare att lära sig genom att man själv tycker att det är roligt och intressant.” I detta ser vi en koppling till inre motivation då eleverna själva arbetar med sådant de själva finner nöje i (Stipek, 1998). Det framkommer att olika ämnen uppfattas som roliga respektive tråkiga bland annat beroende på om eleverna får vara med och forma undervisningen.

3.2.2. Betyg och mål som motiverande faktorer

Det framkommer många nyanser då eleverna resonerar kring betyg. I alla intervjuer framkommer att betyg är något man arbetar för. En tanke uttrycks: ”Om man vet att man har ett bra betyg i något ämne så ligger man lite lågt i det och försöker mer i de ämnen man har lägre betyg i.” Tanken om att betyg inte spelar någon roll framkommer också då eleven anser att: ”skolan går som den går ändå”. Vi ser en koppling till attributsteori då eleven upplever att det inte går att påverka studieresultatet genom sin egen arbetsinsats (Stipek, 1998). Betyg som motivationsfaktor blir tydligare om eleven har ett eget mål med sina studier. En elev beskriver att hon kämpar mer i skolan för att komma in på sitt förstahandsval till gymnasiet. Betyg fungerar som yttre motivation för eleverna i skolan (Pintrich & Schunk, 2002).

Mål utan koppling till betyg dyker upp i diskussioner vid flera olika tillfällen. Det är viktigt för eleverna att ha egna mål. Vid ett intervjutillfälle sägs följande: ”Om man vet vad man vill jobba med så kämpar man för det. Man har ett mål.” Bandura (1993) tar upp hur viktigt det är med egna mål för att skapa och upprätthålla motivation. För att det ska vara intressant i skolan framförs även av eleverna att de behöver veta målen med det de jobbar med. De anser att de lär sig mer då. Genom att veta vad de ska göra och varför kan de själva styra över hur de ska uppnå målen enligt sociokognitiv teori (Bandura, 1993).

3.2.3. Föräldrarnas påverkan

Synen på föräldrar och hur de påverkar sina barn är nyanserad. Intervjudeltagarna tycker att det är viktigt med föräldrarnas stöd och hjälp. En elev uttrycker det: ”Hjälp hemifrån är viktigt, samt deras inställning.” Diskussionerna rör även föräldrars förmåga att pressa eleverna i skolarbetet. Det kan upplevas som både negativt och positivt. Negativt då eleven inte kan leva upp till föräldrarnas förväntningar och positivt då pressen inte är för stor. Föräldrars press kan ses som en form av yttre motivation. Eleverna arbetar delvis för att föräldrarna ska bli nöjda (Stipek, 1998). Vad som är ”för stor press” kan bero på elevens tilltro till sin egen förmåga att lära, self-efficacy (Bandura, 1993). Föräldrar som saknar intresse upplevs som mycket dåligt. Det

framkommer även att den sociala hemmiljön spelar roll för hur mycket man orkar i skolan: ”Om det är svårt hemma är det svårt i skolan med.” På detta sätt kan föräldrar ses som en orsak till att eleverna lyckas eller misslyckas med skolarbetet, så kallade attribut (Pintrich & Schunk, 2002).

3.2.4. Socialt samspel i skolan

Alla deltagare vid intervjuerna kom fram till att kompisar är oerhört viktiga för att orka i skolan. Som en flicka säger: ”Jag skulle aldrig orka om jag inte hade kompisar!” De menar att kompisarna gör tråkiga lektioner trevliga. Synen på lärarnas roll är en annan. Läraren ses som ett verktyg som kan förbättra eller förvärra skolsituationen. En elev upplever att en lärare kunde vända något tråkigt till något roligt. Det beskrivs så här: ”...eller i SO. Vi skulle bygga något...och vi trodde att vi aldrig skulle lyckas med det, men det var ganska kul i slutändan.” De anser att läraren bör lyssna på eleverna och låta dessa ha större inflytande på undervisningen. När lärare inte lyssnar upplevs undervisningen som tråkig. Lärare kan även hjälpa elever som vill få bättre betyg genom att berätta vad de kan göra för att höja dessa. Läraren blir därmed ett attribut för elevernas skolresultat genom att påverka elevernas motivation att studera (Pintrich & Schunk, 2002).

3.2.5. Roligt och tråkigt i skolan

Vi frågar eleverna om hur det är i skolan då det är roligt och då det är tråkigt för att genom denna fråga se hur de upplever motivation. Användandet av ordet motivation kan verka hämmande på diskussionen.

För att det ska vara roligt i skolan vill eleverna uppleva att de lyckas med skolarbetet: ”När man hänger med och förstår.” Detta stämmer väl överens med den socialkognitiva teorin då elevens känsla av att kunna lära sig (self-efficacy) blir förstärkt (Bandura 1993). Det framkommer att skolarbetet upplevs roligt då det är lätt. Även detta kan kopplas till self-efficacy då man inte kan tycka något är lätt som man inte först upplever sig kunna lära. Två olika former om vad som gör skolarbetet lätt framkommer från intervjudeltagarna. Det ena är förkunskaper och det andra är medfödda begåvningar. Ytterligare ett sätt att göra skolarbetet lättare är att få arbeta i par. Något som också ses som ett bättre alternativ än grupparbete där det finns risk att några elever smiter undan och inte deltar i arbetet. En annan syn på vad som gör skolan rolig är: ”Att man gillar det man gör.” Det här tolkar vi som inre motivation då det är när man gör något för att man själv tycker det är roligt (Pintrich & Schunk, 2002). Variation nämns vid flera tillfällen som en viktig faktor för att göra skolarbetet roligt.

Som vi vid flera tillfällen tidigare funnit är att eleverna upplever avsaknaden av inflytande som tråkigt. De tycker även att det är tråkigt då de måste sitta still och koncentrera sig under långa pass. Eleverna har många strategier för att klara av det som de uppfattar som tråkigt i skolan. Någon pratar bort lektionen. En håller ut för att slippa extra arbete efter skolan. Risken för extraarbete fungerar som en yttre motivation för att fortsätta arbeta (Pintrich & Schunk, 2002). Flera beskriver hur de passivt väntar på att tiden ska gå.

3.3. Intervjuer i årskurs fem

Vi sammanställer intervjuresultatet från de tre intervjuerna i årskurs fem. Vi kan urskilja några teman i materialet och samlar dessa under sammanhållande rubriker.

3.3.1. Möjlighet att påverka

Eleverna i årskurs fem beskriver att de uppskattar lektioner där de får göra mer som de vill. I den perfekta skolan får de själva bestämma vilka platser de ska sitta på. Eleverna fokuserar mycket av möjligheten att påverka i skolan på den konkreta miljön. I sociokognitiva teorin är miljön en av tre viktiga faktorer som påverkar motivationen (Pintrich & Schunk, 2002).

3.3.2. Betyg, bedömning och mål som motiverande faktorer

Frågan om betyg är hypotetisk för eleverna i årskurs fem. Trots detta förs flera olika resonemang fram. Beroende på vilket betyg de skulle få kunde betyget påverka hur mycket de skulle jobba. Någon uttrycker tankar om betyg såhär: ”Man kanske skulle få det mer kämpigt i och för sig.” Här beskriver eleverna på ett sådant sätt att vi ser det som yttre motivation (Pintrich & Schunk, 2002). Vid betygdiskussionen kommer de in på mål och att arbeta mot dessa. De anser att få betyg innebär att arbeta mot mål. Senare i samtalet kommer de fram till att även de arbetar mot mål. Skillnaden är att de själva skrivit målen de arbetar mot. Det framkommer även att eleverna tycker om att arbeta med dessa mål. I den socialkognitiva teorin framhävs vikten av mål baserade på self-efficacy då dessa skapar motivation (Bandura, 1993).

Eleverna samtalar inte mycket om bedömning. De talar om bedömning i två olika sammanhang. Det ena rör prov och läxor och det andra sammanhanget rör den sociala relationen mellan lärare och elev.

Vid en diskussion kring prov och betyg visar det sig att elever tycker att prov är viktiga. De menar dock att provresultaten är ointressanta då de inte får betyg. Samtalet fortsätter och de talar om hur deras prov poängsätts med hjälp av procent. För att ett provresultat ska anses som godkänt behövs ett visst antal procent rätt.

En deltagare för följande resonemang kring läxor och prov: ”På måndagar när vi får läxor så tänker jag att det här ska jag klara, men sen, på fredagen när vi har prov, så fattar jag ingenting.” Attributionsteorin nämner risken med elever som slutar anstränga sig då de tror sig ha låg förmåga till lärande (Stipek, 1998).

Vid något tillfälle talar även eleverna om att bli bedömda socialt. Då handlar det om upplevd orättvisa i klassrummet. En elev ger ett exempel där läraren säger till fel person, enligt henne: ”Han kommer och säger till mig fast det var Kalle som pratade. Han vänder på saker och ting. Det känns tråkigt.” Eleverna beskriver hur de upplever det då de blir orättvist bedömda.

3.3.3. Föräldrarnas påverkan

Eleverna verkar inte tycka att föräldrarna påverkar dem i deras skolarbete eller hur motiverade de känner sig. De säger dock att det är viktigt att föräldrarna visar intresse för elevernas skolgång. Föräldrar är även nödvändiga då de hjälper till med läxorna. Då läxorna är tråkiga är det föräldrarnas tjat som får eleverna att göra dem. Detta är yttre motivation då eleverna gör något för att någon annan säger det till dem (Pintrich & Schunk, 2002).

3.3.4. Socialt samspel i skolan

Eleverna beskriver hur en lärare ska vara. Denna ska vara snäll och inte tjata för mycket. Läraren ska lyssna på och ha respekt för eleverna. Eleverna uttrycker även en önskan om att kunna påverka sin klassrumsmiljö:

Intervjuaren: "Kan lärare lyckas vända något tråkigt till något intressant?"

Alla: "Jaa! Om vi får lyssna på radion!"

Intervjudeltagarna resonerar kring fördelar och nackdelar med kompisar i skolan. Någon uppger att man kan lära av kompisar emellanåt. Kompisar kan även störa i skolarbetet ibland då en vill prata när den andre vill jobba.

3.3.5. Roligt och tråkigt i skolan

"Om man inte gick i skolan hur tråkigt skulle man ha då? Man skulle inte lära sig någonting och livet skulle bli svårare." Så här uttrycker en elev sig i samband med diskussion kring vad som är roligt och tråkigt i skolan. Här finner vi yttre motivation då livet blir svårare om man inte lär sig och detta blir motivationen till att vilja gå i skolan (Pintrich & Schunk, 2002).

Eleverna i årskurs fem upplever det roligast i skolan när de får prata med varandra på lektionerna och då de har lektioner där de inte måste sitta stilla. "Jag känner en kille som brukade gå och vassa pennan bara för att få röra sig på lektionen. Det gjorde han jämt när det var tråkigt."

Lärandet i sig kan vara roligt. Samtalet mellan intervjuare och elev:

Intervjuaren: "Är det roligt att lära?"

Eleven: "Ja. Hmm. Det beror på. Om man är duktig."

Känslan av att kunna är viktig för att uppleva något som roligt. Här ser vi effekten av self-efficacy (Pintrich & Schunk, 2002).

Eleverna tycker det är tråkigt med läxor. Men vad händer om man inte gör dem? En deltagare säger: "Det skulle gå jättedåligt. Man skulle inte lära sig och man skulle få mer att göra." Här är det fråga om yttre motivation med avseende på att eleven försöker undvika att få mer arbete att göra (Pintrich & Schunk, 2002).

Liksom eleverna i årskurs nio har eleverna i årskurs fem flera strategier för att orka med tråkiga lektioner. Vid långvarig tristess som vid valet eleverna gjorde i början av intervjun, då de fick välja en hel vecka med svenska eller matematik, sluter sig en elev till att den veckan skulle hon vara sjuk. Vid de tillfällena i vanlig undervisning då lektionen upplevs som tråkig kan eleven fortsätta arbeta. Någon sitter av tiden. Andra

låtsas arbeta. En elev beskriver hur hon försöker arbeta ändå men upplever att hon misslyckas.

3.4. Jämförelser av elevernas föreställningar

I detta avsnitt jämförs likheter och skillnader mellan svaren från de båda årskurserna. Vi utgår från frågeställningarna vi använt oss av i intervjuerna då vi sammanställer jämförelsen.

3.4.1. Motivation och brist på motivation i skolan

I båda årskurserna tycker de att det är viktigt att förstå det man ska lära sig. De vill ha möjlighet att påverka sin skolsituation och veta målen med sitt arbete. Både årskurs fem och årskurs nio vill ha variation i undervisningen.

Motivation och lust i skolan	
<p>Årskurs fem</p> <p>Det är roligt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - att lära sig, men bara om man är duktig. - när man får vara med och bestämma. - att arbeta mot mål och ibland helt fritt - när man får prata med varandra och röra på sig i undervisningen 	<p>Årskurs nio</p> <p>Det är roligt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - när man förstår - när man får påverka lektioner. - när man vet vad målet med arbetet är. - med variation i undervisningen

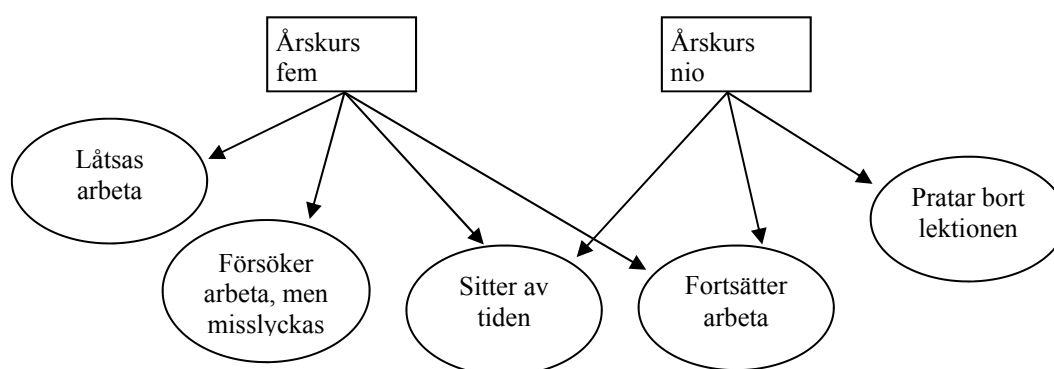
Figur 3.1 Motivation och lust i skolan.

I årskurs fem vill de även kunna prata med varandra i undervisningen och röra sig under lektionerna. Behovet av att röra sig delar de med eleverna i årskurs nio som nämner att de upplever det som svårt med lektioner där de behöver sitta stilla och koncentrera sig hela tiden men då med fokus på olust i skolan.

Brist på motivation och olust i skolan	
<p>Årskurs fem</p> <p>Det är tråkigt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - när det inte finns någon variation. - när man inte kan. - med läxor. <p>När det är tråkigt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - kämpar man för att bli klar. - försöker man arbeta men misslyckas ofta. - sitter man av tiden. - låtsas man arbeta. 	<p>Årskurs nio</p> <p>Det är tråkigt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - att behöva sitta stilla och bara koncentrera sig. - att inte få påverka lektionerna. - och då blir det svårt att lära sig. <p>När det är tråkigt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - försöker man hålla ut och arbeta på. - sitter av tiden. - pratar jag bort lektionen.

Figur 3.2 Brist på motivation och olust i skolan

Det finns några strategier som eleverna i årskurs fem och årskurs nio har gemensamt för att hantera vad de uppfattar som tråkiga lektioner. Det ena alternativet är att de fortsätter att arbeta. Detta beskrivs i termer av att "bita ihop" eller "kämpa på". Det elever har nämnt som skäl till ett sådant förhållningssätt är för att undvika extraarbete. Detta tolkar vi som yttre motivation (Pintrich & Schunk, 2002). Det andra är att de sitter av tiden. Elever i båda åldersgrupperna säger att de sitter av tiden då de har tråkiga lektioner. I figuren nedan visar vi alla strategier eleverna har nämnt vid våra intervjuer samt i vilken årskurs de har nämnt detta.



Figur 3.3 Elevers strategier för att hantera tråkiga lektioner.

En strategi som enbart sker i årskurs nio är att prata bort lektioner när de blir uttråkade. Detta nämns inte i årskurs fem av informanterna. Årskurs fems val av strategier innebär mer av ett döljande av tristessen då deras strategier utgår från att verka vara aktiva. Eleverna i årskurs nio visar mer öppet när de inte är intresserade av undervisningen.

3.4.2. Mål, bedömning, betyg och motivation

Att jämföra informanternas syn på betyg i de olika klasserna innebär att jämföra en hypotetisk verklighet med en reell verklighet. Några gemensamma tankar finns hos elever från båda klasserna: de ser betyg som negativa för de som har det svårt för sig i skolan men även som en motivation till att arbeta hårdare. Hos de äldre eleverna dyker även åsikten om att betygen inte spelar någon större roll, upp. Orsaken till denna åsikt var att "skolan går som den går ändå". Eleven som har attributet "låg förmåga" saknar motiv till att kämpa för högre betyg eftersom denne inte upplever sig kunna påverka sitt eget studieresultat (Stipek, 1998).

Båda åldersgrupperna tycker om att arbeta mot mål. I årskurs fem ser de betyg som ett sätt att arbeta mot mål. De nämner även att de har mål som de själva skrivit och arbetar efter. Något som de uppskattar. Detta stämmer med Banduras (1993) teori om mål och dess påverkan till studiemotivation.

Informanterna i årskurs nio har inte nämnt bedömning i någon intervju. Eleverna i årskurs fem beskriver bedömningar i form av läxor och prov. De anser dels att prov är viktiga men även att det kan leda till misslyckande. Detta kan tolkas med den inre motivationsteorin där individer jämför sig med varandra (Stipek, 1998) Det kan även tolkas utifrån attributionsteorin där provet, som attribut, resulterar i misslyckandet (Pintrich & Schunk, 2002).

Mål, bedömning, betyg och motivation	
<p>Årskurs fem</p> <p>Betyg:</p> <ul style="list-style-type: none"> - skulle innebära mer jobb - spelar roll. Nu spelar resultaten på proven ingen roll. - Beroende på vilket betyg de skulle få kunde detta påverka hur mycket de skulle arbeta i skolan. <p>Mål:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Att få betyg är att arbeta mot mål. - De har själva skrivit mål som de har på sina bänkar och som de arbetar med. - De tycker om att arbeta mot tydliga mål. <p>Bedömning:</p> <ul style="list-style-type: none"> - i form av läxor och prov. - kan skapa misslyckande. En deltagare säger: "På måndagar, när vi får läxor så tänker jag att det här ska jag klara, men sen, på fredagen, när vi har prov, så fattar jag ingenting." - Prov är viktiga. 	<p>Årskurs nio</p> <p>Betyg:</p> <ul style="list-style-type: none"> - anses göra skolan tråkigare om man upplever att man inte kan. - kan vara en orsak till att arbeta mer. <p>Mål:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Det är viktigt att veta målen med skolarbetet för att det ska vara intressant. - Mål kan hjälpa att motivera i skolan. <p>Exempelvis eleven som arbetar för att komma in på sitt förstahandsval till gymnasiet.</p>

Figur 3.4 Mål, bedömning, betyg och motivation

3.4.3. Sociala faktorer och motivation

Då vi frågar om lärares, kompisars och föräldrars roll i att hjälpa eleverna finna motivation i skolarbetet framstår föräldrarnas roll som den som eleverna har lättast att prata mycket om. Här har de äldre eleverna en mer nyanserad bild medan de yngre beskriver föräldrarnas intresse som självklart. Båda grupperna anser att kompisar är viktiga i skolan. De äldre eleverna nämner att kompisarna är viktiga av sociala skäl medan de yngre eleverna även kan se vännerna som hjälpande eller störande element i skolarbetet. Eleverna uttrycker att läraren inte kan påverka deras motivation för skolarbetet förutom genom att låta eleverna få större inflytande över lektionerna. Bandura (1993) uttrycker också detta och menar att känslan av att ha inflytande över sin egen situation är en del av motivationsskapandet.

3.5. Resultatsammanfattning. Motivation enligt eleverna

Elever beskriver motivation på många olika sätt. Att arbeta mot mål och att kunna påverka sin skolgång är viktigt för motivationen. Eleverna har bara uttryckt positiva tankar om detta. Variation är ytterligare en faktor som kan skapa motivation. Yttre motivation i form av olika typer av bedömning så som läxor, prov och betyg kan även fungera som motivation. Dessa faktorer upplevs som dubbla på så sätt att de inte bara kan fungera som motiverande faktorer utan även hämma skolarbetet genom att skapa en negativ press. Eleverna talar lika mycket om den negativa upplevelsen av t.ex. betyg som de gör om den positiva. Eleverna säger sig inte tycka att lärare kan påverka särskilt mycket men de ger sedan uttryck för något annat. Här skiljer sig synen på en motiverande lärare åt mellan de olika åldersgrupperna. De yngre eleverna ser läraren som någon som tar hand om dem och som därför ska visa respekt och vara rättvis mot alla elever i klassen. De äldre eleverna vill ha en lärare som låter eleverna vara med och påverka undervisningen.

4. Diskussion

I detta kapitel går vi igenom de slutsatser vi kommit fram till av vår studie både vad gäller vårt resultat och vår metod. Vi tar även upp några idéer kring fortsatt forskning inom ämnet.

4.1. Resultatdiskussion

Här diskuterar vi innebörden av det resultat vi fått genom empiri och teori. Vi fortsätter även med att visa på intressanta slutsatser vi kommit fram till genom arbetet med studien.

4.1.1. Inflytande och mål

Eleverna i årskurs nio uttrycker en stark önskan om att kunna påverka den undervisning de deltar i. För dem är möjligheten att påverka sin skolgång en viktig faktor för att uppleva skolgången som meningsfull. De verkar medvetna om sin rätt att få ha inflytande över vad som ska ingå i undervisningen. Motivationen blir stark då eleverna upplever sig ha ett verkligt inflytande. Vi ser det egna inflytandet som en beskrivning från eleverna att i givna ämnesområden få utgå från de delar de själv finner intressantast. Då de gör så arbetar de med inre motivation. Den inre motivationen ger lust till att veta mer (Stipek, 1998). Denna inre motivation hjälper dem att sätta upp egna mål. Att arbeta mot mål är ytterligare en viktig faktor för att eleverna ska uppleva motivation och mening i skolan (Bandura, 1993). Detta gäller inte enbart för eget formulerade mål utan eleverna vill alltid veta meningen med undervisningen. Bandura (1993) uttrycker att egna mål fungerar betydligt bättre som motivationsfaktor än då andra ställer upp målen. Vi tror att skolans mål med undervisningen kan väcka elevers intresse och då det sker gör eleverna om skolans mål till sina egna mål. Detta förutsätter att målen är tydliga och att eleverna får tillgång till dem. Något som de tydligt efterfrågar.

Vi ser skillnader mellan äldre och yngre elevers tankar om det egna inflytandet i skolan. När eleverna i årskurs fem pratar om inflytande i skolan tänker de enbart på klassrumsmiljön. De vill styra saker som vilka platser de ska sitta på eller att få lyssna på musik under lektionen. Undervisningsmiljön är en av tre faktorer som påverkar motivationen (Pintrich & Schunk, 2002). Det finns fler aspekter som rör undervisningsmiljön och som eleverna uppger som viktiga för att de ska finna lektionerna givande. Dessa är att få röra sig på lektionerna och att få prata med varandra. Tanken att eleverna skulle kunna påverka innehållet i undervisningen verkar dock främmande för de yngre eleverna.

På samma sätt som eleverna i årskurs nio upplever eleverna i årskurs fem sig ha inflytande då de arbetar mot mål. De har satt egna mål och de uppger själva att de gärna

arbetar med dessa. Precis som i fallet med årskurs nio får elevernas egna mål en positiv effekt på den egna motivationen. Detta stämmer väl överens med den sociokognitiva teorin där ett uppnående av egna satta mål innebär en så stor känsla av välbehag att den stimulerar till fortsatt arbete hos individen (Bandura, 1993).

4.1.2. Self-efficacy

I intervjuer med båda åldersgrupperna kommer värdet av self-efficacy fram. För att eleverna ska tycka om att lära måste de känna att de kan lära. Denna tro på den egna förmågan är centralt i self-efficacy för motivationsskapandet. De jämför sig med varandra för att bedöma sin egen förmåga och genom detta stärks eller sänks deras motivation (Bandura 1993). Därmed blir det viktigt för lärare att ge varje elev tillfälle att känna att de kan lära och lyckas i skolarbetet. En fråga som dyker upp hos oss är vilka konsekvenser elevernas jämförande av sig själva gentemot andra elever har för dem. Hur förhåller vi som lärare oss till detta fenomen? Vi tror att medvetenheten om detta redan finns. Många lärare idag tonar ner tävlingsmoment och skillnader i provresultat redan idag. Oavsett lärarens ansträngningar kommer eleverna ändå att jämföra sig med varandra. Läraren måste därmed variera skolarbetet på så många sätt som är nödvändigt för att alla ska uppleva att de lyckas.

4.1.3. Yttre påverkan

Betyg är en tydlig motivationsfaktor för eleverna i årskurs nio. Motivation genom betyg kan fungera på flera olika sätt. Elever med låg studiemotivation men i behov av att höja vissa betyg kan göra ett urval där de struntar i ämnen med tillräckliga betyg för att arbeta mer i ämnen där betygen behöver höjas. I detta fall prioriterar eleven mer med något som är svårt. Konsekvenser blir dock att arbetsinsatsen i andra ämnen minskas. Ett annat sätt som betyg kan motivera på är genom att öka elevens studiemotivation i alla ämnen. Detta fungerar bäst då eleven har ett särskilt mål med att höja sina betyg, exempelvis för att komma in på ett särskilt gymnasieprogram. Oavsett hur betyg fungerar är det alltid en fråga om yttre motivation. Enligt teorin är yttre motivation att arbeta för att få något eller för att klara sig (Pintrich & Schunk, 2002; Jenner, 2004). Trots att eleverna i årskurs fem inte har betyg har de liknande resonemang som eleverna i årskurs nio. Enligt vår tolkning kan detta bero på att de yngre eleverna också har bedömning genom läxor och prov. Eleverna kan genom denna bedömning relatera till hur det skulle vara om de fick betyg. Negativa egenskaper de yngre eleverna finner med betyg är att de skulle få arbeta hårdare i skolan. De kan även se positiva effekter av betygen då dessa skulle göra skolans mål tydligare. Tydligare mål skulle göra skolarbetet mer meningsfullt.

Något som inte är synligt i resultatet, där de olika individernas tankar inte urskiljs från varandra, men som vi tagit till oss är att synen på betyg inte är beroende av elevens ålder utan elevens tro på sin egen förmåga. Elever som har höga tankar om sin förmåga att lära sig ser betyg som en positiv motivationsfaktor. Detta kan jämföras med elever med låg tro på sin egen förmåga. För dem kan betygen till och med verka hämmande på motivationen.

Även olika sociala relationer kan ses som yttre motivation. I vårt resultat kommer föräldrarnas roll som yttre påverkan tydligt fram. Detta är gemensamt för både de äldre

och de yngre eleverna även om de beskriver detta på olika sätt. Att det var just föräldrar som var lättast för eleverna att prata om kan bero på att alla kan relatera till dem. Man vill ha föräldrarnas förståelse och även vissa krav från dem upplevs som positiva bara de inte upplevs för stora. Detta kan skapa motivation för eleverna att lära. Föräldrarna kan även upplevas som attribut för elevens skolresultat (Pintrich & Schunk, 2002). Som en del av attributsteorin upplever vi att eleverna använder föräldrarna (attributet) då de lägger över en del av ansvaret för sina studier på dem.

Framförallt de äldre eleverna men även de yngre anser att kompisar är viktiga för den sociala miljön i skolan. Eleverna uttrycker även att de gärna arbetar tillsammans med varandra. Vi ser detta som en möjlighet för undervisningen att ta tillvara på. Goda relationer mellan elever kan skapa goda förutsättningar för arbetsmotivation och ska inte förpassas till att ske enbart på rasterna.

4.1.4. Attribut: låg förmåga

”På måndagar när vi får läxor så tänker jag att det här ska jag klara, men sen, på fredagen när vi har prov, så fattar jag ingenting.” Den här eleven i årskurs fem har inte som attribut låg förmåga men om hon fortsätter att uppleva misslyckande i skolan på samma sätt som hon beskrivit finns det risk för det. Detta kan jämföras med den elev i årskurs nio som upplever att betygen inte spelar någon roll då han ändå inte upplever sig kunna påverka dem. Genom att elever upprepade gånger får uppleva hur de misslyckas i sitt lärande kan attributet ”låg förmåga” utvecklas. Det vi finner intressant är att vi här kan se hur ett utvecklande av attributet ”låg förmåga” kan ske. Den yngre eleven riskerar att utveckla ett sådant medan den äldre redan har det. Resultatet blir att eleven slutar anstränga sig (Stipek, 1998).

4.1.5. När motivationen inte räcker

Då motivationen inte räcker till finns det elever som uppger att de fortsätter arbeta ändå. Många anger dock att de ägnar sig åt helt andra aktiviteter. Något som väcker vårt intresse är den skillnad vi finner mellan årskurserna där de äldre genom att prata bort lektioner på ett öppet sätt markerar sitt ointresse. Detta till skillnad från de yngre eleverna som vill ha sin lärares bekräftelse i större utsträckning och då hellre låtsas arbeta. Huruvida denna skillnad mellan åldrarna är generaliserbar utanför dessa båda klasser vet inte vi men vi finner det intressant att uppmärksamma vidare då detta borde få konsekvenser för lärare. Elever som pratar bort lektionen visar tydligt att de tappat motivationen och är lätta att uppmärksamma men hur är det med elever som låtsas arbeta? Det är svårare att bemöta någon som döljer sitt ointresse än någon som visar det öppet.

4.1.6. Slutsats

Den slutsats vi kan dra kring elevers upplevelser av motivation är att när eleverna får påverka sin egen undervisning och arbeta mot tydliga mål är motivationen som starkast. Det som kännetecknar den starka motivationen är att den kommer från eleven själv. Eleverna uppger även att det är viktigt att känna sig kunnig för att uppleva motivation. Även yttre faktorer kan skapa motivation i skolan, exempelvis betyg. Elever som

arbetar med yttre motivation som drivkraft upplever dock skolarbetet som mer arbetsamt jämfört med elever som arbetar utifrån egna intressen.

4.2. Metoddiskussion

I varje årskurs genomfördes tre intervjuer. I den sista i årskurs nio fick vi ett bortfall på en pojke som valde att inte komma till intervjun. Detta påverkade gruppdynamiken men på vilket sätt det kan ha påverkat intervjun vet vi inte. Denna intervju gick trögt och det var svårt att starta en självständig diskussion. Pojken som uteblev kan ha påverkat detta. Den pojke som deltog svarade ofta att han ”höll med” övriga talare. Vi upplever därför att han hamnat i underläge gentemot flickorna. Att intervjun upplevdes trög kan dock ha haft fler anledningar. Det var vår sista intervju för dagen och den hölls sent på eftermiddagen. Det är möjligt att både intervjudeltagarna och intervjuarna var trötta. Vi ser det som troligt att det var en kombination av dessa båda faktorer som gjorde intervjun svår att genomföra.

En liknande situation uppstod även vid den tredje intervjun i årskurs fem. En flicka var mycket förkyld och orkade nästan inte prata eller sitta upp. Hon ville dock vara med och var det också. Det var svårt att få eleverna att prata självmant och vi upplevde att de var trötta. Denna intervju skedde i slutet av deras första arbetspass för dagen. De hade då arbetat i klassrummet i ungefär 50 minuter utan rast. På grund av elevernas schema var det inte möjligt för oss att fortsätta med den sista intervjun efter rasten. Om detta varit möjligt hade det troligtvis påverkat intervjun positivt.

Då vi genomförde samtliga intervjuer i årskurs 9 på rad, utan paus och även alla intervjuer i årskurs 5 utan paus var även vi trötta då vi genomförde den tredje intervjun i de båda årskurserna.

Det fiktiva valet som var vår utgångspunkt i var intervju kan ha påverkat resonemanget så till vida att vi ledde in deras tankar på enformighet och därmed också dess motsats variation. Hade valet handlat om något annat skulle deras samtal kanske inte ha kretsat lika mycket kring variation i undervisningen.

4.3. Förslag på fortsatta studier

En tanke som uppkommit under arbetet med rapporten är hur studien skulle påverkats om vi delvis bytt metod. Om vi istället för att i intervjuerna utgå från ett fiktivt val hade börjat med att observera en lektion skulle vi sedan utgå från det observerade som grund för våra intervjufrågor. Frågorna skulle bli annorlunda och specifika. Vi skulle fråga hur eleverna upplevt vissa situationer vi observerat. Studien hade fått en helt annan inriktning och vi skulle enbart göra den i en klass. Undersökningen skulle kunna gå mer på djupet men täcka en betydligt mindre yta. Intervjuerna skulle då med fördel kunna genomföras enskilt och inte i grupp. Detta kan även vara en tanke att ta med sig för fortsatta studier.

Ytterligare något som kommit upp under arbetets gång är hur eleverna förhåller sig till skolvardagens krav på lärande? Då skolplikten innebär att eleverna måste gå igenom

skolan så hamnar läraren i en stark maktposition. Detta var något vi tidigt funderade kring då eleverna så tydligt uttryckte en önskan om att kunna påverka sin skolvardag mer. En fortsatt studie i detta ämne skulle vara mycket intressant.

5. Referenser

- Bandura, A. (1993). Perceived Self- Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bell, J. (1995). *Introduktion till forskningsmetodik (2:a uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.
- Boeree, C. G. (2006). *Personality theories, Albert Bandura*. Hämtad den 3 december 2007, från <http://webspaceship.edu/cgboer/bandura.html>
- Dewey, J (1897). Mitt pedagogiska credo. I.T. Kroksmark (Red.), *Den tidlösa pedagogiken*. (s. 379–388). Lund: Studentlitteratur.
- Jenner, H (2004) *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. (Forskning i fokus nr. 19). Kalmar: Myndigheten för skolutveckling.
- Kroksmark, I. T. (2003) *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (2007). *Intervjumetodik (2:a upplg.)*. Lund: Studentlitteratur.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications (2:a uppl.)*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Rousseau, J-J. (1762). Emile eller Om uppfostran. I. T. Kroksmark (Red.), *Den tidlösa pedagogiken* (s. 163–193). Lund: Studentlitteratur.
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26(3 -4), 207-231.
- Stewart. D.W, Shamdasani. P. M, & Rook. D. W. (2007). *Focus Groupes Theory and Practice (2:a upplg.)*. Thousand Oakes, London, New Dehli. SAGE
- Stipek, D. (1998). *Motivation to Learn. From Theory to Practise (3:e uppl.)*. Needham Heights, Massachusetts: A Viacom Company.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Utbildningsdepartementet (1994) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad den 23 november 2007, från

http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS_15.pdf