



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete

Läraren, den sociala lärandemiljön eller betygen?

*En kvalitativ studie kring vad som motiverar elever
på högstadiet till inläring.*



*Författare: Henrik Thörne
Handledare: Yvonne Berneke
Examinator: Ann-Christin Torpsten
Termin: HT18
Ämne: Utbildningsvetenskap
Nivå: Examensarbete*

Abstrakt

Syftet med denna studie var att undersöka vad högstadiel elever anser motiverar dem till lärande i skolan. Studien genomfördes med fem kvalitativa gruppintervjuer, med två elever i varje intervju. Uppsatsens syfte besvarades med hjälp av tre frågeställningar som handlade om läraren som motivator, den sociala lärandemiljön som motivator och betyg som motivator.

Studien visade att läraren var en mycket viktig faktor till motivation för respondenterna. Respondenterna ville ha en lärare som bemötte dem med respekt och trygghet. Det var tydligt i studien att lärarens sociala egenskaper var mer motiverande till inläring än hans ämneskunskaper. Studien visade även att respondenterna ville ha en trygg undervisningsmiljö där läraren visar att hen bryr sig om dem och deras utveckling. I studien framkom att respondenterna hellre studerar själva än tillsammans med andra elever då de upplevde detta enklare och mer effektivt. Studien visade även att betyg och bedömning skapade en stor stress och osäkerhet hos respondenterna, samtidigt som bedömningen inte ledde till ökad motivation.

Nyckelord

Motivation, ledarskap, betyg.

Innehåll

1 Inledning	1
2 Bakgrund	2
2.1 Begreppsförklaring	2
2.2 Olika motivationsformer	2
2.3 Den sociala lärandemiljön	3
2.4 Lärarkompetens	4
2.5 Ledarskap	5
2.6 Betyg	5
2.7 Tidigare forskning	6
2.8 Teoretiskt perspektiv	7
3 Syfte	9
4 Metod	10
4.1 Metodval	10
4.2 Undersökningsinstrument	10
4.3 Urval	10
4.4 Genomförande	10
4.5 Analys, bearbetning och redovisning av data	10
4.6 Etiska överväganden	11
4.7 Reliabilitet och validitet	12
4.8 Kritiskt förhållningssätt	12
5 Resultat	14
5.1 Läraren som motivator	14
5.1.1 Lärarens egen motivation och engagemang	14
5.1.2 Lärarens kvalitéer	15
5.1.3 Relationen mellan lärare och elev	15
5.1.4 Variation i undervisningen	16
5.2 Den sociala lärandemiljön	16
5.2.1 Ensamarbete	16
5.2.2 Kompisar och motivation	16
5.2.3 Ambitionsnivå hos kompisar	17
5.2.4 Likasinnade	17
5.3 Betyg	18
5.3.1 Stress	18
5.3.2 Provresultat	19
5.4 Sammanfattning	20
6 Diskussion	21
6.1 Läraren som motivator	21
6.2 Den sociala lärandemiljön	22
6.3 Betyg	23
6.4 Pedagogiska implikationer.	24
6.5 Framtida forskning	25

Referenser	26
Bilagor	I
Bilaga A Missivbrev	I
Bilaga B Intervjuguide	II

1 Inledning

Vad motiverar en elev till inläring? John Dewey¹ menar att en undervisningssituation kan bedömas utifrån om den skapar motivation till vidare inläring eller inte. Denna uppsats ska försöka svara på delar av denna komplexa fråga, med hjälp av några elevers egna tankar om deras olika källor till motivation till inläring i skolan.

I dagens samhälle måste läraren konkurrera med fler intressanta och lättstimulerande aktiviteter hos ungdomar än någonsin tidigare. Det är specialdesignade datorspel och appar som är utvecklade för att vara precis så enkla men samtidigt så svåra att motivationen hos utövaren alltid ligger på topp. I datorspelen handlar det ofta om att levla upp, att bli bättre och att utvecklas, få en ny bana eller en ny färdighet för att lättare hantera spelsituationen. Denna tanke om att levla upp kopplat till skolarbete väckte en stor nyfikenhet hos mig. Vad anser högstadieelever motiverar dem till lärande i skolan, kopplat till de tre faktorerna läraren, den sociala lärarndemiljön och betyg. Räcker det med att informera elever om att i en moderniserad värld försvinner många jobb som inte kräver en utbildning.² Kanske måste pedagogerna bli mer som ett datorspel, som tydliggör och motiverar eleverna i just rätt stund när de som bäst behöver en ny färdighet, och på så sätt hjälper dem att levla upp.

Funderingar kring motivation i skolan ledde mig fram till mitt syfte. Syftet är att undersöka vad högstadieelever anser motiverar dem till lärande i skolan. Frågeställningarna tar upp tre potentiella källor till motivation; läraren, den sociala lärandemiljön och betyg. Studien ämnar bidra med att synliggöra vad som kan motivera elever på högstadiet till inläring ur deras eget perspektiv.

¹ Dewey, John, *Demokrati och utbildning*, Daidalos, Göteborg, 1999.

² Glasser, William, *Motivation i klassrummet*, Brain Books, Jönköping, 1996.

2 Bakgrund

Bakgrundskapitlet inleder med en begreppsförklaring följt av en presentation av olika motivationsformer. Därefter ges en introduktion till den sociala lärandemiljön, lärarkompetens, ledarskap, betyg och tidigare forskning. Slutligen presenteras uppsatsens teoretiska perspektiv.

2.1 Begreppsförklaring

Motivation

Ordet motivation kommer från latin, från ordet *movore*³ vilket har innebörden att röra på sig. Mikael Lundgren och Kent Lökhholm menar att motivation är viljan, drivkraften att göra något. Samtidigt poängterar de att motivation inte behöver vara något kreativt eller positivt.⁴ I studien används begreppet motivation med hjälp av Mikael Lundgren och Kent Lökholms definition, vilket innebär att motivation är viljan eller drivkraften att göra eller inte göra något.⁵

2.2 Olika motivationsformer

Christer Stensmo beskriver att det finns olika typer av motivation, två av dem är inre- och yttre motivation.⁶ Med inre motivation menar Stensmo att det finns inre drivkrafter inom oss människor som får oss att vilja utvecklas och sträva framåt. Stensmo beskriver yttre motivation med hjälp av B.F. Skinners beteendeteori som grundar sig i inlärningsteori med belöningar och bestraffningar.⁷ De yttre motivationsverktygen ses i teorin som förstärkare. De kan förekomma både som positiva och negativa motiveringsfaktorer.⁸

Lundgren och Lökhholm⁹ menar att vi alla har en inre motivation som består i att vi får positiva signaler och belöningar genom och i oss själva. Den yttre motivationen är den motivation som kommer från andra för att stärka vår inre motivation. Den yttre motivationen finns i två delar, en positiv belönande och en negativ bestraffande. Exempel på positiv belöning kan vara betygen i skolan. Om eleven utför det som läraren förväntar sig får eleven i gengäld ett högt betyg som kan ge hen inre stimuli, en förhöjd motivation. En tydligare och mer direkt bestraffning skulle kunna vara en tillsägelse¹⁰ om att ”om ni inte lyssnar nu klarar ni inte provet” eller ”om ni inte arbetar nu på lektionen får ni uppgiften i läxa”. Motivationen till skolarbetet blir då ett hot om vidare arbete. Det eleven inte gör här och nu får hen göra senare, det vill säga motivation genom hot till vidare arbete.¹¹

³ Stensmo, Christer, *Ledarskap i klassrummet*, 2., [rev.] uppl., Studentlitteratur, Lund, 2008.

⁴ Lundgren, Mikael & Lökhholm, Kent, *Motivationshöjande samtal i skolan: att motivera och arbeta med elevers förändring*, Studentlitteratur, Lund, 2006.

⁵ Lundgren, Mikael & Lökhholm, Kent, *Motivationshöjande samtal i skolan: att motivera och arbeta med elevers förändring*, Studentlitteratur, Lund, 2006.

⁶ Stensmo, Christer, *Ledarskap i klassrummet*, 2., [rev.] uppl., Studentlitteratur, Lund, 2008.

⁷ Stensmo, Christer, *Ledarskap i klassrummet*, 2., [rev.] uppl., Studentlitteratur, Lund, 2008.

⁸ Stensmo, Christer, *Ledarskap i klassrummet*, 2., [rev.] uppl., Studentlitteratur, Lund, 2008.

⁹ Lundgren, Mikael & Lökhholm, Kent, *Motivationshöjande samtal i skolan: att motivera och arbeta med elevers förändring*, Studentlitteratur, Lund, 2006.

¹⁰ Lundgren, Mikael & Lökhholm, Kent, *Motivationshöjande samtal i skolan: att motivera och arbeta med elevers förändring*, Studentlitteratur, Lund, 2006.

¹¹ Lundgren, Mikael & Lökhholm, Kent, *Motivationshöjande samtal i skolan: att motivera och arbeta med elevers förändring*, Studentlitteratur, Lund, 2006.

Lundgren och Lökholm menar att beröm kan fungera som motivationshöjare.¹² De menar dock att beröm inte behöver fungera som en positiv förstärkning, på grund utav att berömmet måste vara ärligt och för eleven kännas genuint. Om en elev får beröm som hen inte anser sig vara förtjänt av kan en känsla av att läraren är okunnig eller sarkastisk finnas hos eleven. Detta kan uppstå om berömmet inte är i dignitet med prestationen, alltså för mycket beröm för en för liten insats. Då kan den tänkta positiva förstärkningen bli till en negativ förstärkning.¹³

John Dewey menar att om en pedagog inser betydelsen av elevers intresse, inser att alla elever är unika och inte reagerar på lika sätt till ett ämnesområde trots samma undervisande lärare och lärobok, har pedagogen stor möjlighet att lyckas i sitt arbete.¹⁴ Det som påverkar elevens intresse/motivation för något är styrt av flera faktorer som bland annat kan vara medfödd begåvning, tidigare erfarenheter av området, livsinställning med mera.¹⁵ Dewey menar att intresse för ett ämne i sig betyder att eleven kan ta emot det som sägs och inte bara notera att det sägs. Fakta eller lärandestoff är inte relevant allena, utan endast om detta stoff har möjlighet att slå rot hos en elev, menar Dewey.¹⁶

2.3 Den sociala lärandemiljön

För att kunna prestera på en hög nivå hjälper en stark motivation till. Den sociala miljön har stor inverkan på hur elever har möjlighet att prestera enligt Dewey.¹⁷ Han menar att de fyra områden som bestämmer vad en person kan uppnå är vad andra har för förväntningar på individen, vilka krav som ställs, till vilken grad andra ger sitt samtycke och slutligen, om någon/några gör ett avståndstagande. Den sociala lärandemiljön är en sammanslagning av alla aktiviteter eller icke-aktiviteter i en given miljö. Dewey menar att det är viktigt att barn och ungdomar får chans att bilda sig vanor i skolan, då vanor kan ge elever verktyg i sin skolmiljö och de då kan använda skolan till att växa i. Rörelse och aktivitet är bra metoder till elevers inläring menar Dewey. Uttryck i form av att själv agera är mycket viktigare än passiva intryck.¹⁸ Rörelse i undervisningen är starkt kopplat till hur läraren väljer att lägga upp sin undervisning. Mycket tid, kraft och energi går åt till fel saker när lärare inte följer denna princip.¹⁹ Det är mycket dåligt för en elev att hamna i en passiv och repetitiv undervisningssituation, där eleven inte själv agerar utan endast reproducerar.²⁰ Dewey menar att för att en undervisningssituation ska fungera måste läraren agera mer som en sammanhållande gruppleddare, både för eleverna och ämnet, än som en expert eller auktoritet. Både lärare och elev är elever i det som händer i den sociala grupp som är undervisningen. Det är viktigt att läraren skapar erfarenheter som eleverna kan hänga upp sin kunskap på.²¹ Dewey använder en metafor som handlar

¹² Lundgren, Mikael & Lökholm, Kent, *Motivationshöjande samtal i skolan: att motivera och arbeta med elevers förändring*, Studentlitteratur, Lund, 2006.

¹³ Lundgren, Mikael & Lökholm, Kent, *Motivationshöjande samtal i skolan: att motivera och arbeta med elevers förändring*, Studentlitteratur, Lund, 2006.

¹⁴ Dewey, John, *Demokrati och utbildning*, Daidalos, Göteborg, 1999.

¹⁵ Dewey, John, *Demokrati och utbildning*, Daidalos, Göteborg, 1999.

¹⁶ Dewey, John, *Demokrati och utbildning*, Daidalos, Göteborg, 1999.

¹⁷ Dewey, John, *Demokrati och utbildning*, Daidalos, Göteborg, 1999.

¹⁸ Dewey, John, *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*, 4., [utök.] utg., Natur och kultur, Stockholm, 2004.

¹⁹ Dewey, John, *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*, 4., [utök.] utg., Natur och kultur, Stockholm, 2004.

²⁰ Dewey, John, *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*, 4., [utök.] utg., Natur och kultur, Stockholm, 2004.

²¹ Dewey, John, *Experience and education*, [New ed.], Simon & Schuster, New York, 1997.

om en karta. Kartan är uppbyggd från tidigare erfarenheter och kunskaper. Den kan ge oss mycket information, men det kan aldrig ersätta den faktiska resan.²²

Ett vanligt tillvägagångssätt för skolor är att förflytta de mest omotiverade eleverna från de stora, kanske opersonliga klasserna, för att ge dem mer lärartid i mindre, mer personliga undervisningsmiljöer menar William Glassner.²³ Han påvisar att många lärare har motiverats av den mer kreativa och fria miljön med mindre undervisningsgrupper där kontakten med omotiverade elever blir bättre. Dock händer det ofta, när eleven återgår till den reguljära undervisningen där eleven måste förhålla sig till rådande regler och den frihet som fanns i den mindre undervisningsgruppen är borttagen, att elevens motivation åter igen blir låg.²⁴ En elev som inte arbetar i skolan ser möjligen inte meningen med det, eller ser inte målet som skulle kunna vara exempelvis ett avgångsbetyg. Det blir så avlägset att det inte alls motiverar hen.²⁵

Skiftet mellan mellanstadiet och högstadiet kan bli väldigt stort för eleverna, menar Glassner.²⁶ Under mellanstadiet har eleven ofta en eller ett fåtal lärare i samtliga ämnen och därigenom blir stödet och närheten till en vuxen påtagligt. Skillnaden blir stor till högstadiet där eleven får många fler och naturligt mindre personliga lärare, då eleverna undervisas i olika ämnen av olika lärare. Då sker det naturligt att eleven allt mer söker stöd i sina kompisar, när de vuxna blir mer ämnesorienterade än personliga mot eleven.²⁷

En individ kan inte hitta intresse eller vilja att engagera sig i en situation som inte kan kopplas till hans sociala- eller biologiska tillfredsställelse, om hans omgivning på något sätt är otrygg eller hotar hen eller om hen finner situationen helt meningslös, menar Birgitta Bergsten.²⁸ För eleverna känslan av att den rådande aktiviteten i skolan är meningslös, kan detta lösas genom att varje elev genom sina egna förutsättningar får skapa förståelse från sina egna intressen, mål och förutsättningar.²⁹ Samtidigt är sannolikheten stor att inte samtliga elever finner undervisningen meningsfull av samma anledning påpekar Bergsten. Varje elev bör på sina premisser och utifrån sina förutsättningar förstå varför hen ska lära sig just det som skolan vill lära eleven.³⁰

2.4 Lärarkompetens

Arne Maltén³¹ menar att en lärares kompetens går att sammanställa i fem olika kunskaper; *En fördjupad ämneskunskap* – Lärare har djupgående och överblickande kunskaper i sitt undervisande ämne.³² *Pedagogisk/psykologisk kunskap* – Läraren har god kunskap om styrdokument, en välutvecklad människosyn och kan se människan bakom eleven. Läraren har även fingertoppskänsla när det kommer till val utav arbetssätt och olika bedömningsformer, god insikt i gruppdynamik och arbetsplatsens organisation.

²² Dimitriadis, Greg & Kamberelis, George., *Theory for education*, Routledge, New York, 2006.

²³ Glasser, William, *Motivation i klassrummet*, Brain Books, Jönköping, 1996.

²⁴ Glasser, William, *Motivation i klassrummet*, Brain Books, Jönköping, 1996.

²⁵ Glasser, William, *Motivation i klassrummet*, Brain Books, Jönköping, 1996.

²⁶ Glasser, William, *Motivation i klassrummet*, Brain Books, Jönköping, 1996.

²⁷ Glasser, William, *Motivation i klassrummet*, Brain Books, Jönköping, 1996.

²⁸ Bergsten, Birgitta, *Vilja lära i skolan: om förutsättningarna för ett meningsfullt skolarbete*, 1. uppl., Wahlström & Widstrand, Stockholm, 1979.

²⁹ Bergsten, Birgitta, *Vilja lära i skolan: om förutsättningarna för ett meningsfullt skolarbete*, 1. uppl., Wahlström & Widstrand, Stockholm, 1979.

³⁰ Bergsten, Birgitta, *Vilja lära i skolan: om förutsättningarna för ett meningsfullt skolarbete*, 1. uppl., Wahlström & Widstrand, Stockholm, 1979.

³¹ Maltén, Arne, *Lärarkompetens: i ett mångdimensionellt perspektiv*, Studentlitteratur, Lund, 1995.

³² Maltén, Arne, *Lärarkompetens: i ett mångdimensionellt perspektiv*, Studentlitteratur, Lund, 1995.

Allmändidaktiska kunskaper – Lärarens förmåga att behandla ämnesspecifika begrepp och få användning av dem i utbildningen, läraren kan koppla det som görs på lektionerna med samhället utanför så att eleverna känner en verklighets och samhällsförankring samt en förmåga att knyta ihop teori och praktik. *Ämnesdidaktisk kunskap* – Läraren bör besitta en övergripande förståelse för undervisningsstoffet så att den kan landa och slå rot hos eleverna som kunskapsinhämtare. *Praktisk erfarenhet* – Läraren ska kunna göra precisa och välfungerande generaliseringar, som att vara väl förtrogen med rådande forskning och teorier och då ha kunskap och skicklighet att använda dem i undervisningen.³³

2.5 Ledarskap

Christer Stensmo³⁴ menar att två typer av ledarskapsstilar utmärker sig ur mängden av ledarskapstankar. Den första ledarskapsstilen är en *uppgiftsorienterad ledarstil* vilken har som egenskap att ha ämnet i fokus. Eleverna ska se läraren som en kunskapsbärare, en tydlig auktoritet och alla elever följs åt i en gemensam studietakt.³⁵ Den andra ledarskapsstilen kallar Stensmo för *elevfokuserad ledarstil*. Denna ledarstil kännetecknas av att elevernas personliga och individuella egenskaper samt mål är i fokus. Läraren ska i denna ledarstil ses som en handledare som guidar sina elever, vilka förväntas ha ett större egenansvar över sitt skolarbete.

2.6 Betyg

Betygen har främst fyra övergripande funktioner menar Håkan Andersson³⁶: Det första är *informationsfunktionen* – När ett betyg är satt ger denna summativa bedömning information om hur elevens kunskapsutveckling har gått och hur väl hen har förhållit sig till de uppsatta kunskapskraven. Den andra är *urvalsfunktionen* – Betyg skapar ett system om vem som ska få komma in på en viss utbildning eller kanske få fördel i en arbetsintervju. Den tredje är *motivationsfunktionen* – Betyg är tänkt att fungera som en motivator för eleverna att jobba lite hårdare, med de övriga funktionerna i åtanke. Den fjärde och sista funktionen som Andersson presenterar är *kontrollfunktionen* – Med hjälp av betyg kan lärare kontrollera sin undervisning, skolledning kan kontrollera hur deras lärare presterar och staten kan kontrollera hur skolorna presterar i hela riket.³⁷

Hela tiden betyg har funnits har det funnits tankar om att betygen kan skapa stress och oro.³⁸ Kritik har lyfts fram om att betygen och betygsättningen tar för stor plats, tidsmässigt och utrymmesmässigt i undervisningen.³⁹ Istället för att lära eleverna saker så läggs mycket tid på bedömning.⁴⁰ Eklöf menar att samtidigt som kritik finns mot betygssystemet, ser hon inte någon väg bort från betygen i den svenska skolan. Tvärtom, i och med Lgr 11, kommer betygsättningen att krypa allt längre ner i årskurserna.

³³ Maltén, Arne, *Lärarkompetens: i ett mångdimensionellt perspektiv*, Studentlitteratur, Lund, 1995.

³⁴ Stensmo, Christer, *Ledarskap i klassrummet*, 2., [rev.] uppl., Studentlitteratur, Lund, 2008.

³⁵ Stensmo, Christer, *Ledarskap i klassrummet*, 2., [rev.] uppl., Studentlitteratur, Lund, 2008.

³⁶ Andersson, Håkan, *Varför betyg?: historiskt och aktuellt om betyg*, Studentlitteratur, Lund, 1999.

³⁷ Andersson, Håkan, *Varför betyg?: historiskt och aktuellt om betyg*, Studentlitteratur, Lund, 1999.

³⁸ Eklöf, Hanna. Hult, Agneta & Olofsson, Anders (red.), *Utvärdering och bedömning i skolan: för vem och varför?*, Andra utgåvan, Natur & Kultur, Stockholm, 2017.

³⁹ Eklöf, Hanna. Hult, Agneta & Olofsson, Anders (red.), *Utvärdering och bedömning i skolan: för vem och varför?*, Andra utgåvan, Natur & Kultur, Stockholm, 2017.

⁴⁰ Eklöf, Hanna. Hult, Agneta & Olofsson, Anders (red.), *Utvärdering och bedömning i skolan: för vem och varför?*, Andra utgåvan, Natur & Kultur, Stockholm, 2017.

2.7 Tidigare forskning

Begreppet motivation är väl omskrivet inom såväl utbildningsvetenskapen, psykologin och utbildningspsykologin.⁴¹ Därav är det även omstritt vad begreppet motivation faktiskt står för och hur det ska användas på mest korrekt sätt.⁴² Paul R. Pintrich och Dale H. Schunk⁴³ som menar att vi aldrig kan observera när motivation uppstår då motivation sker i en individs inre och vad som triggar igång motivation är i vissa fall svårt även för den som upplever den att precisera.⁴⁴ Jennifer Henderlong och Mark Lepper,⁴⁵ menar att berömmet också måste motivera eleven på en lagom nivå⁴⁶. Läraren ska inte ge beröm i form av kommentarer som ger orimliga krav på framtida prestationer. Om eleven känner att det ställs orimliga krav på hen så kommer hens inre motivation att sänkas, inte höjas.⁴⁷

Pamela Grossman⁴⁸ menar att en god lärarkompetens byggs upp av fyra kunskaper; *Ämneskunskap* – Läraren bör ha god kunskap och översikt om sitt ämne.⁴⁹ *Allmänpedagogisk kunskap* – Läraren bör ha god kunskap om läroplanen, elevers inflytande i utbildningen, hur läraren ska arbeta för att få med sig sin grupp, att läraren är insatt i läromedel på området m.m. *Pedagogisk innehållskunskap* – Hur en lärare ska undervisa i just sitt ämne, vilka områden som är speciellt problematiska, vilka begrepp som är väsentliga, inom vilka områden elever brukar misslyckas, med mera. *Kontextkunskap* – Hur lärandet på skolan läraren arbetar på fungerar på bästa sätt, hur läraren agerar så att hen inte stöter på konflikter med varken elevgrupper, kollegor eller ledning och kunskap om normer och lokala koder på skolan i dess närmiljö. En lärare bör besitta alla de här kunskaperna och använda dem på ett väl avvägt sätt i sin undervisning.⁵⁰

Paul Hersey och Kenneth Blanchard presenterar i en modell som de kallar det *Situationsanpassade ledarskapet* att ledarskap hela tiden är föränderligt.⁵¹ Hersey och Blanchard menar att en ledare inte på förhand kan bestämma vilken typ av ledarskap som hen ska använda, för att få gruppen framför hen att prestera på topp. Ledaren bör alltid se till gruppen och hur denna fungerar för att få fram bästa resultat. Om gruppen har en låg vilja, förmåga och motivation att få uppgiften gjord, tar läraren till det

⁴¹ Giota, Joanna, *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*, Acta Universitatis Gothoburgensis, Diss. Göteborg : Univ., 2001, Göteborg, 2001.

⁴² Giota, Joanna, *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*, Acta Universitatis Gothoburgensis, Diss. Göteborg : Univ., 2001, Göteborg, 2001.

⁴³ Pintrich, P. & Schunk, D. *Motivation in Education: Theory, Research & Applications*, Ch. 3. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall 1996.

⁴⁴ Giota, Joanna, *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*, Acta Universitatis Gothoburgensis, Diss. Göteborg : Univ., 2001, Göteborg, 2001.

⁴⁵ Henderlong, Jennifer., & Lepper, Mark. *The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis*. Psychological Bulletin, 2002. (andrahandskälla genom Lundgren & Lökhholm).

⁴⁶ Henderlong, Jennifer., & Lepper, Mark. *The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis*. Psychological Bulletin, 2002. (andrahandskälla genom Lundgren & Lökhholm).

⁴⁷ Henderlong, Jennifer., & Lepper, Mark. *The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis*. Psychological Bulletin, 2002. (andrahandskälla genom Lundgren & Lökhholm).

⁴⁸ Grossman, Pamela L., *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*, Teachers College, Columbia Univ., New York, 1990.

⁴⁹ Grossman, Pamela L., *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*, Teachers College, Columbia Univ., New York, 1990.

⁵⁰ Grossman, Pamela L., *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*, Teachers College, Columbia Univ., New York, 1990.

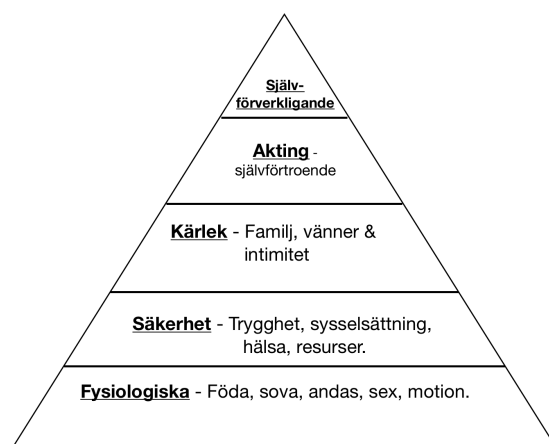
⁵¹ Hersey, Paul, Blanchard, Kenneth H. & Johnson, Dewey E., *Management of organizational behavior: leading human resources*, 9. ed., Prentice Hall, New Jersey, 2008 (andrahandskälla kopplad till Christer Stensmo).

uppgiftsorienterade-ledarskapet.⁵² Denna ledarskapsteori fungerar även i motsatt riktning, för om den bedömda förmågan och motivationens skattas som hög bör läraren låta elever arbeta mer fritt och låta gruppen själva arbeta med uppgiften, men med stort stöd och uppbackning av ledaren/läraren.⁵³

2.8 Teoretiskt perspektiv

Abraham Mallovs menar att behov och motiv är de viktigaste begreppen inom vad som skapar motivation.⁵⁴ Två stora faktorer som påverkar behov och motiv är arv- och miljöpåverkan.⁵⁵ Enligt Maslow är det alltid det direkt aktuella motivet eller behovet hos en person som är avgörande för vad som kommer att motivera hen till ett specifikt agerande.⁵⁶

All mänsklig motivation är kopplad till fem grundläggande mål eller behov anser Maslow.⁵⁷ Behoven är: fysiologiska, säkerhet, kärlek, aktning och självförverkligande. De grundläggande behoven är olika viktiga och står kopplade till varandra i en direktverkande kedja. Först när de mest grundläggande behoven är uppfyllda kan en individ gå vidare och sträva efter nästa behov. Om ett mer grundläggande behov inte är tillfredsställt eller uppnått framstår dock vidare behov som irrelevanta och kan till och med förvinna ur individens tankar.⁵⁸ Behoven är grovt presenterade och skall så även vara enligt Maslow. Maslows teorier kan förtydligas i vad han kallar en behovspyramid. Maslow menar att listan över en individs personliga och unika behovspyramid, och således vilka behovsbegrepp som skulle passa bäst in på just en individ, kommer att se olika ut.⁵⁹ Behovspyramiden visas i figur 1.



Figur 1- illustration av A. H. Maslows behovspyramid.

⁵² Stens Hersey, Paul, Blanchard, Kenneth H. & Johnson, Dewey E., *Management of organizational behavior: leading human resources*, 9. ed., Prentice Hall, New Jersey, 2008 (andrahandskälla kopplad till Christer Stensmo).

⁵³ Hersey, Paul, Blanchard, Kenneth H. & Johnson, Dewey E., *Management of organizational behavior: leading human resources*, 9. ed., Prentice Hall, New Jersey, 2008 (andrahandskälla kopplad till Christer Stensmo).

⁵⁴ Jerlang, Espen (red.), *Utvecklingspsykologiska teorier: en introduktion*, 5., [utök. och rev.] uppl., Liber, Stockholm, 2008.

⁵⁵ Jerlang, Espen (red.), *Utvecklingspsykologiska teorier: en introduktion*, 5., [utök. och rev.] uppl., Liber, Stockholm, 2008.

⁵⁶ Jerlang, Espen (red.), *Utvecklingspsykologiska teorier: en introduktion*, 5., [utök. och rev.] uppl., Liber, Stockholm, 2008.

⁵⁷ Maslow, Abraham H., *A theory of human motivation*, Mansfield Center, CT, 2013.

⁵⁸ Maslow, Abraham H., *A theory of human motivation*, Mansfield Center, CT, 2013.

⁵⁹ Maslow, Abraham H., *A theory of human motivation*, Mansfield Center, CT, 2013.

Maslow beskriver att längst ner i behovspyramiden finns de mest basala och grundläggande behoven. När de här behoven är uppfyllda kan en individ gå vidare till nästa behov och utvecklas vidare.⁶⁰ Maslow påpekar att de olika behoven i behovspyramiden och dess betydelse för individen är starkt kopplat till arv och miljö.⁶¹ Lever individen i hungersnöd är troligen de mest basala behoven i kategorierna *fysiologiska* och *säkerhet* de mest framträdande. När de basala behoven är uppnådda är uppfyllanden av behoven endast rutinmässiga och ger ingen motivation i sig. Då får individen inrikta sig på de tre övre behovskategorierna i behovspyramiden för att få motivation.⁶²

Maslow menar att hierarkin i pyramiden ibland kan rubbas så att de mest basala behoven förträngs. När detta inträffar menar Maslow att behoven blir *autonoma*.⁶³ Exempel på detta är när en person gör något riktigt roligt och efter en stund kommer på att hen helt har glömt att exempelvis äta och dricka för att ett högre behov, exempelvis *självförverkligande*, motiverade så pass starkt att individen glömde bort de mest basala behoven för en tid.⁶⁴

Maslow beskriver att många gånger tillfredsställs flera behov på samma gång. Det mest tydliga av dessa flerstimulitillfällen är en individs arbete eller sysselsättning. Detta menar Maslow tillfredsställer många behov på samma gång som inkomst, gemenskap och självförverkligande.⁶⁵

Maslow påpekar att när det specifikt gäller barns motivation är den ofta kopplat till vuxna, då de sätter ramar och regler för barnet. Det kan i vissa fall uppstå *motivationskonflikter*.⁶⁶ Om ett barn spelar fotboll med sina vänner men ombeds av sina föräldrar att komma in och göra sina läxor kan barnet uppleva en lägre motivation till kommande uppgift än till rådande. Barnet är redan på en hög motivationsnivå genom att hen får gemenskap, självförverkligande och uppmärksamhet genom sitt fotbollsspelande. Motivationen att gå in och studera motiverar i många fall inte lika mycket. I ett sådant exempel menar Maslow att föräldrarna kan kompensera upp den tråkiga uppgiften med en belöning när uppgiften är fullgjord. Detta kallar Maslow en positiv-negativ motivationskonflikt. Maslow visar även på vad en negativ-negativ motivationskonflikt skulle kunna innebära. Om barnet inte studerar blir individen fråntagen något annat också, exempelvis middag. Det blir en negativ spiral av dåliga saker. Den här negativa-negativa motivationskonflikten menar Maslow ska undvikas till varje pris då den kan framkalla stor motvilja och även ångest hos barnet.⁶⁷

⁶⁰ Maslow, Abraham H., *A theory of human motivation*, Mansfield Center, CT, 2013.

⁶¹ Jerlang, Espen (red.), *Utvecklingspsykologiska teorier: en introduktion*, 5., [utök. och rev.] uppl., Liber, Stockholm, 2008.

⁶² Jerlang, Espen (red.), *Utvecklingspsykologiska teorier: en introduktion*, 5., [utök. och rev.] uppl., Liber, Stockholm, 2008.

⁶³ Jerlang, Espen (red.), *Utvecklingspsykologiska teorier: en introduktion*, 5., [utök. och rev.] uppl., Liber, Stockholm, 2008.

⁶⁴ Jerlang, Espen (red.), *Utvecklingspsykologiska teorier: en introduktion*, 5., [utök. och rev.] uppl., Liber, Stockholm, 2008.

⁶⁵ Jerlang, Espen (red.), *Utvecklingspsykologiska teorier: en introduktion*, 5., [utök. och rev.] uppl., Liber, Stockholm, 2008.

⁶⁶ Jerlang, Espen (red.), *Utvecklingspsykologiska teorier: en introduktion*, 5., [utök. och rev.] uppl., Liber, Stockholm, 2008.

⁶⁷ Jerlang, Espen (red.), *Utvecklingspsykologiska teorier: en introduktion*, 5., [utök. och rev.] uppl., Liber, Stockholm, 2008.

3 Syfte

Syftet är att undersöka vad högstadieelever anser motiverar dem till lärande i skolan, kopplat till de tre faktorerna läraren, den sociala lärandemiljön och betyg.

Frågeställningarna är:

- Hur anser elever att den undervisande läraren påverkar deras motivation till lärande?
- På vilket sätt anser elever att deras sociala lärandemiljö påverkar deras motivation till lärande?
- Hur anser elever att deras kommande betyg påverkar deras motivation till lärande?

4 Metod

Metodkapitlet börjar med en presentation av vald forskningsmetod. Därpå beskrivs undersökningsinstrumentet följt av urval och genomförande av studien. Sedan redogörs för hur analysen gjorts samt hur redovisningen av data har skett. De sista delarna i kapitlet består av etiska överväganden, reliabilitet och validitet. Kapitlet avslutas med metodkritik.

4.1 Metodval

Eftersom studien har som syfte att undersöka åsikter hos elever, valdes en kvalitativ metod. Den kvalitativa metoden är särskilt användbar när forskaren vill få fram djupa svar från sina respondenter.⁶⁸ Denna studie utgick ifrån ett symboliskt interaktionistiskt synsätt. Detta innebär att inget är statiskt och att människor hela tiden utvecklas, handlar, agerar och gör.⁶⁹

4.2 Undersökningsinstrument

Undersökningsinstrumentet utgjordes av intervjuer. Utifrån syftets frågeställningar utarbetades intervjufrågor och dessa sammanställdes till en intervjuguide⁷⁰. Frågorna var öppna för att ge varje respondent störst chans att svara utvecklat och utförligt. Intervjuledaren följde intervjuguiden⁷¹.

4.3 Urval

Urvalet bestod av tio ungdomar från totalt fem klasser på en högstadieskola. Skolans rektor valde vilka fem klasser som skulle intervjuas och delegerade därefter mentorerna i varje klass att lotta fram två elever i varje klass. Ur de fem klasserna intervjuades en pojke och en flicka, totalt 10 elever. För att få en så god spridning i åldrar som möjligt, då uppsatsen har som syfte undersöka högstadieelever och således hela åldersspannet, valdes elever ur samtliga tre årskurser 7-9. För att både bibehålla respondenternas anonymitet, samt att redogöra för vad högstadieelever tycker kommer inga referenser anges i resultatet, varken årskurs eller namn.

4.4 Genomförande

Inledningsvis kontaktades rektorn på skolan varpå hen godkände att intervjuerna kunde genomföras. När kontaktuppgifter lämnats från de mentorer som lottat fram elever lämnades missivbrev⁷² ut till respondenterna. I missivbrevet⁷³ informerades respondenterna om studiens syfte och vilka etiska ställningstagen som gjorts. I samspråk med respondenternas mentorer bestämdes tid och plats så att så liten inverkan som möjligt på respondenternas schema skulle ske. Intervjuerna gjordes i grupper om två elever åt gången, tog cirka 40 minuter och spelades in på en diktafon via en telefon. Alla intervjuerna genomfördes i samma klassrum, för att intervjusituationerna skulle bli så lika varandra som möjligt.

4.5 Analys, bearbetning och redovisning av data

Samma dag som intervjuerna genomförts påbörjades transkriberingen av den insamlade datan. Intervjuerna spelades upp via telefonen och skrevs därefter ner på dator. Efter att

⁶⁸ Trost, Jan, *Kvalitativa intervjuer*, 4., [omarb.] uppl., Studentlitteratur, Lund, 2010.

⁶⁹ Trost, Jan, *Kvalitativa intervjuer*, 4., [omarb.] uppl., Studentlitteratur, Lund, 2010.

⁷⁰ Bilaga B.

⁷¹ Bilaga B.

⁷² Bilaga A.

⁷³ Bilaga A.

all data hade transkriberats skrevs intervjuerna ut på papper för att göra dem mer överskådliga. Därefter började analysen av resultatet genom att leta efter olika teman i respondenternas svar. De teman som eftersöktes var de som kunde kopplas till de tre frågeställningar som uppsatsen hade som syfte att besvara kring: läraren, den sociala lärandemiljön och betyg.

4.6 Etiska överväganden

De etiska överväganden som gjordes i studien kommer från Vetenskapsrådets⁷⁴ fyra forskningsetiska krav för att vetenskapen ska bedrivas på ett etiskt korrekt sätt.

Informationskravet

Informationskravet innebär att respondenterna ska informeras om studiens syfte och att det är frivilligt att delta. Respondenterna ska även informeras om att deras medverkan under hela processen går att avbryta. All övrig information som kan vara nödvändig och etiskt uppenbar för respondenterna ska delges dem.⁷⁵ Respondenterna informerades om studiens syfte genom missivbrev⁷⁶ och innan genomförd intervju.

Samtyckeskravet

Samtyckeskravet innebär att respondenterna själva måste ha godkänt sin medverkan i studien. Respondenterna ska vara informerade om vad informationen de lämnar kommer att användas till. Då respondenten är under 15 år ska vårdnadshavare godkänna medverkan, efter erhållen information om studiens syfte. Om respondenten har två vårdnadshavare bör båda underteckna ett godkännande.⁷⁷ I denna studie fick de respondenter som tackade ja till intervju ett missivbrev⁷⁸. Respondenten och deras vårdnadshavare informerades om frivilligheten att delta i intervjun. Efter att missivbrevet återlämnats, med båda vårdnadshavarnas underskrifter för godkännande till medverkan, började intervjuer att bokas in.

Konfidentialitetskravet

Konfidentialitetskravet innebär att uppgifter kring samtliga som medverkar som respondenter i en studie ska hållas oidentifierbara. Uppgifter som på något sätt kan leda tillbaka till en enskild individ och vad denne har sagt ska vara omöjlig. Detta gäller speciellt uppgifter av etiskt känslig natur.⁷⁹ I studien underrättades respondenterna via missivbrevet⁸⁰, samt vid uppstarten till intervjun att all insamlad data skulle behandlas konfidentiellt och anonymt.⁸¹ Respondenterna informerades även om att den ljudupptagning, som skulle ske under inspelningen, skulle komma att raderas efter att den transkriberats.

⁷⁴ *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, Vetenskapsrådet, Stockholm, 2002.

⁷⁵ *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, Vetenskapsrådet, Stockholm, 2002.

⁷⁶ Bilaga A.

⁷⁷ *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, Vetenskapsrådet, Stockholm, 2002.

⁷⁸ Bilaga A.

⁷⁹ *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, Vetenskapsrådet, Stockholm, 2002.

⁸⁰ Bilaga A.

⁸¹ Bilaga A.

Nyttjandekravet

Nyttjandekravet innebär att all information som lämnats av respondenterna i en studie endast får användas till just den studien. Nyttjandekravet innebär att respondenterna bör erhålla rätten att ta del av den färdiga studien efter dess färdigställning.⁸² I denna studie informerades respondenterna om att deras svar endast skulle komma att användas till denna studie. Respondenterna informerades även om möjligheten att få ta del av studien efter dess färdigställande.

4.7 Reliabilitet och validitet

Då denna studie utgick ifrån ett symboliskt interaktionistiskt synsätt kan det tolkas som att det är i princip omöjligt att få en likvärdig intervjusituation varje gång, även om detta vore önskvärt.⁸³ I intervjusituationerna gjordes dock allt för att få till en så likvärdig intervjusituation som möjligt.

I framtagandet av intervjufrågor har stor noggrannhet lags vid kongruensen, det vill säga att alla frågor både har utformats och därefter under intervjuer ställts på ett likadant sätt till alla respondenter.⁸⁴ Genom att intervjuerna spelades in via en telefon, samt att de transkriberades kort efter intervjuens genomförande bibehölls en god precision.⁸⁵ Möjligheten att gå tillbaka i materialet och undersöka om en respondent verkligen sa det som uppfattas ökar tillförlitligheten.

Vid tolkningar av intervjuer kan uppsatsförfattarens egna uppfattningar i frågor tolkas in i svar. Detta har försökts att minimeras då intervjusvaren är ordagrant citerade, vilket ökar tillförlitligheten. Dock kan inte kroppsspråk, och andra mer subtila uttryck återges exakt, vilket minskar tillförlitligheten i varje intervju. Genom alla intervjuer eftersträvades att behandla samtliga intervjusvar på ett objektivt och likartat sätt. I övrigt eftersträvades det att återskapa en så likartad intervjusituation som möjligt vid varje intervjutillfälle, vilket ökar studiens tillförlitlighet.⁸⁶

4.8 Kritiskt förhållningssätt

Alla intervjuer genomfördes med elever från samma skola. Detta kan ge likartade svar då en viss kultur kan finnas på skolan. Studien hade möjligtvis kunnat få en större trovärdighet om elever från ett flertal skolor hade använts.

Intervjuerna spelades in via en telefon vilket skulle kunna hämma respondenterna i deras vilja att svara på frågorna. Vetskapen om att bli inspelad kunde kännas jobbig för respondenterna och då kan respondenterna ha valt att inte säga vissa saker som de egentligen ville säga. Därför kan validiteten till ett hundra procent ärliga och uttömmande svar ej varit helt säker.

Valet av kvalitativa intervjuer gjordes för att få fram responderas tankar och funderingar. Alla svar kan vara subjektiva vilket skulle kunna vara en nackdel. Respondenternas svar är påstående och det går inte att veta om det exakt gått till på det sättet i klassrummet som respondenterna säger. För att uppnå detta kan det tänkas att observationer hade varit

⁸² *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, Vetenskapsrådet, Stockholm, 2002.

⁸³ Trost, Jan, *Kvalitativa intervjuer*, 4., [omarb.] uppl., Studentlitteratur, Lund, 2010.

⁸⁴ Trost, Jan, *Kvalitativa intervjuer*, 4., [omarb.] uppl., Studentlitteratur, Lund, 2010.

⁸⁵ Trost, Jan, *Kvalitativa intervjuer*, 4., [omarb.] uppl., Studentlitteratur, Lund, 2010.

⁸⁶ Trost, Jan, *Kvalitativa intervjuer*, 4., [omarb.] uppl., Studentlitteratur, Lund, 2010.

nödvändiga. Dock fanns inte möjlighet att göra både intervjuer och observationer. Varför valet föll på intervjuer, då de kan ge mer uttömmande svar.

För att få en så stor tillförlitlighet som möjligt i studien, kopplat till hela åldersspannet på högstadiet, valdes att alla årskurser skulle intervjuas och i varje intervjugrupp skulle det vara en pojke och en flicka. Datainsamlingen gjordes med hjälp av gruppintervjuer. Gruppintervjuer kan vara att föredra då intervjuaren vill ha tankar på djupet.⁸⁷ De som blir intervjuade kan få tankar och idéer från de andra och kan då ha lättare att formulera sina egna tankar. Dock kan den enes åsikter påverka den andre respondenten i en gruppintervju och på så vis ge svar som hen inte annars hade givit. En individs tankar kan också hämmas av gruppintervjuer, då den intervjuade inte känner sig säker på vad den som sitter bredvid kommer tycka om dennes åsikter. De här nackdelarna med gruppintervjuer har funnits med i studiens analyskedje och därmed försökt att minimeras.

⁸⁷ Trost, Jan, *Kvalitativa intervjuer*, 4., [omarb.] uppl., Studentlitteratur, Lund, 2010.

5 Resultat

I följande kapitel presenteras resultatet av intervjuerna gjorda i studien. Rubrikerna är direkt kopplade till studiens tre frågeställningar. Varje tema presenteras i samma ordning som frågeställningarna; läraren, den sociala studiemiljön och betyg. Citat i kapitlet står presenterade utan referens, då det inte är relevant vilken respondent som sagt vilket uttalande.

5.1 Läraren som motivator

I detta stycke presenteras först resultatet av lärarens egen motivation följt av lärarens kvalitéer. Därefter presenteras resultatet kring hur relationen mellan läraren och eleven kan påverka motivationen hos eleverna följt av resultatet kopplat till att variera undervisningen.

5.1.1 Lärarens egen motivation och engagemang

Samtliga respondenter framhöll att de tyckte undervisande lärare påverkade deras motivation till kunskapsinhämtning. Respondenterna menade att undervisande lärare kunde påverka elevernas motivation i både en positiv och en negativ riktning. En respondent menade att det spelar stor roll hur läraren själv ser på sitt undervisande ämne.

Jag tycker det är viktigt har en bra lärare, för om du har en lärare som bara ska skriva massa saker, istället för om man har en lärare som har inlevelse så... Nä, men liksom de brinner för det och det märks att de tycker det är kul och då blir man taggad. Om läraren liksom tycker om ämnet, det spelar stor roll.

Respondenten framhöll att en lärare bör vara rolig och tycka om sitt ämne för att skapa motivation. Andra respondenter menade att läraren är den som mest motiverar en elev till skolarbetet. Flertalet respondenter menade att lärarens engagemang smittar av sig på dem och att läraren kan rycka med dem i lärande. De menade att om en lärare inte visade engagemang och motivation till ämnet blev de också oengagerade och omotiverade. Respondenterna menade att ju bättre lärare du har desto mer motiverad blir du i det ämnet, men också att du har större chans att lyckas rent prestationsmässigt i ämnet. En respondent menade att läraren är den viktigaste faktorn till inläring.

En lärare påverkar nästan allt hur de lär och vilka uppgifter de väljer att ge ut till eleverna. Om en lärare är väldigt trist eller tråkig rent ut sagt, så blir man inte lika peppad eller hypad på ämnet och då för man ju sämre betyg.

Respondenten betonade att det är just läraren som motiverar eleverna till inläring och indirekt ger dem förutsättningar att prestera i ämnet. Läraren var flera respondenters mest centrala gestalt och var enligt dem den som bestämmer nästan allt i deras utbildning. Utstrålning, val av uppgifter och hur läraren väljer att lära ut kunskap var viktigt för respondenterna. Respondenterna ville även att en lärare ska vara rolig och tycka om sitt ämne, då de menade att detta skapar motivation. Respondenterna menade att det är betydelsefullt i vilken grad en lärare lever sig in i sin egen undervisning. Respondenterna framhöll deras lärare som den som ska vägleda dem i deras skolarbete.

5.1.2 Lärarens kvalitéer

Respondenterna menade att flertalet olika saker i en lärares kvalitéer påverkade elevernas motivation. En av respondenterna poängterade att en av kvalitéerna som en lärare bör besitta är att vara lagom sträng i sin ledarstil.

En bra lärare tycker jag ska vara... jag tycker att stränga lärare, är liksom... de ska vara liksom, något mellantingen mellan stränga och ändå kunna vara schysta och skämta emellanåt. Så då ett mellanting mellan schyst och äh, lite sträng, så att man ändå har en gräns, det är väl typ det.

Respondenten framhöll att en lärare måste kunna variera sitt ledarskap, så att läraren ibland är sträng när det behövs men också kan skämta när det behövs. Kvaliten hos en lärare att kunna läsa av en situation framhölls av flera respondenter som viktig. Vikten av att kunna skapa ett lugn i klassrummet skulle enligt flertalet av respondenterna komma utifrån en tydlig och ibland sträng lärare. Det framhölls att en lärares skicklighet i att kunna skapa ett lugn/arbetsro i klassrummet var en viktig egenskap.

Respondenterna framhöll att en lärare måste kunna bjuda på sig själv, vara rolig och skapa en trygghet. Läraren bör vara konsekvent och stå vid sitt ord menade respondenterna. Respondenterna gav exempel när en lärare sa till en elev att vara tyst och sa att om eleven inte lyssnade på denna tillsägelse så skulle det bli en rad konsekvenser. För att eleverna ska känna sig trygga och gruppen fungera så måste läraren vara konsekvent och stå vid sitt ord menade en respondent. Det framhölls av respondenterna att det kunde finnas en viss osäkerhet ibland många lärare på skolan, som handlar om att lärarna inte vågar säga till elever som stökar och bryter det efterfrågade lugnet eller den motiverande arbetsron. I en sådan situation sjunker lärarna som trygghets- och auktoritetsfaktor enligt respondenterna.

5.1.3 Relationen mellan lärare och elev

Relationen mellan lärare och elev framhölls av flertalet respondenter som central för deras motivation. Läraren ska vara ledaren genom att vinna elevernas tillit och förtroende menade de. En respondent menade att de nästan ska finnas en outtald vänskap mellan lärare och elev.

En bra lärare vill man gärna kunna ha mycket tillit till, man vill kunna lita på personen, och läraren ska liksom... jo, men liksom, bry sig om en och prata med en, man ska kunna skapa en slags vänskap, på... alltså, inte vänskap men man ska inte vara så himla sträng, så att man inte når fram till eleverna personligt utan man ska liksom kunna skapa något band.

Respondenten framhöll att relationen mellan lärare och elev är viktig. En bra lärare ska kunna ha ett band till sina elever på ett sätt så att läraren får en tillit hos hans elever menade respondenten. Andra respondenter menade att de vill att en lärare ska föregå med gott exempel. Respondenterna ville även att lärare ska bry sig om dem både kunskapsmässigt och som individer. Detta skapar en trygghet och leder till motivation i lärandet menade respondenterna.

5.1.4 Variation i undervisningen

Respondenterna uppgav att de blir motiverade av en lärare som varierar sin undervisning. En respondent menade att variation skapar en nyfikenhet och gör att skolarbetet inte blir tråkigt.

Läraren måste vara kreativ med sin undervisning, men även göra som lärare X gör, skämta till saker lite, inte för att kränka någon eller något, men lärare X gjorde en lite teater av en händelse, då lyssnar man och lär sig mer än om en lärare hade sagt, ”ja men, läs i boken”.

Respondenten lyfte fram att en lärare bör ha någon form av spänningsmoment i sin undervisning, så att man inte riktigt kan veta vad som kommer hända under lektionen. Detta skapar en motivation till inläring och en nyfikenhet för vad som ska komma menade respondenten. En av respondenterna menade att variation är nyckeln till en god motivation. Hen menade att läraren bör använda sig av många olika typer av undervisningssätt. Ansvaret för att skolarbetet är roligt och motiverande är helt och hållet upp till undervisande lärare, menade flertalet av respondenterna.

5.2 Den sociala lärandemiljön

I detta stycke kommer resultatet kopplat till den sociala lärandemiljön att presenteras i fyra olika rubriker, ensamarbete, kompisar, kompisars ambitionsnivå samt studier tillsammans med likasinnande.

5.2.1 Ensamarbete

Respondenterna ansåg att de kan motivera sig bättre till inläring ensamma istället för i grupp. När respondenterna studerar ensamma menade de att de kunde fokusera bättre och slapp att förhålla sig till vad någon annan tycker är svårt, utan kan fokusera på sina egna utmaningar. Flertalet respondenter betonade att deras klasskompisar föreslår andra elever att de kan arbeta tillsammans, men att det i slutänden inte blir så. Respondenterna upplevde att motivationen kan sjunka när de studerar med kompisar då de kan börja prata om annat, om saker som nödvändigtvis inte har med skolan att göra. Respondenterna menade att de gärna blir förhörda av antingen en förälder eller en kompis när de väl har studerat en stund själva.

5.2.2 Kompisar och motivation

Kompisar kan enligt respondenterna hjälpa till att motivera dem till inläring när skolarbetet känns tufft. En respondent menade att hen upplever högstadiet som en period av mycket påfrestningar inom skolarbetet och då blir vänner viktiga.

Hmm, jag vet inte redigt alltså, på högstadiet är det liksom. Det är mycket läxor och prov och särskilt när det är nationella prov också, då kan vänner vara viktigt att ha. Att man fortfarande är tillsammans med sina kompisar och pratar om det (skolarbetet).

Arbetsbelastning på högstadiet upplevdes av respondenten som hög. Det som kunde underlätta stressen var vänner att stöttas av. Detta gjorde att motivationen till skolarbetet gick lite lättare upplevde respondenten. En annan respondent menade att vänner kunde fungera som en utlösande faktor till stress och prestationsångest.

Jag skulle säga att de flesta ser det som väldigt viktigt och tar det väldigt seriöst. Vissa tar det nästan lite för seriöst och blir väldigt... Alltså upphetsade innan vi ska ha prov. Sitter i korridorerna och läser så fort de kan, försöker få ner det sista och förbereda sig, också att de... de är jättestressade och jag tror att det kan påverka vissa på ett bra sätt om de är bra på att hantera stress men det kan också bli på ett dåligt sätt för vissa.

Respondenten menade att stress fungerar positivt för vissa och negativt för andra. Det framhölls från andra respondenter att det finns förväntningar på dem från skolan, från föräldrarna och sig själva på att lyckas i skolan. Flertalet respondenter menade att förväntningar kan påverka dem negativt och därmed sänka deras motivation till skolarbetet. Då menade respondenterna att deras klasskompisar finns som ett stöd. Respondenterna menade att de gärna kan arbeta tillsammans med sina klasskompisar mot ett gemensamt mål. Respondenterna ansåg att motivationen till inläring är väldigt varierande bland deras klasskompisar.

Respondenterna menade att det finns elever i deras klasser med olika nivåer av motivation. Vissa av klasskamraterna är väldigt motiverade till skolarbetet. Samtidigt finns det elever som inte är så motiverade och de som verkligen inte alls är motiverade till skolarbetet menade de. Det framhölls av flertalet av respondenterna att de elever som hörs och syns mest i klassrummet är de som är minst motiverade till skolarbete. Den anledning som respondenter gav till detta är att de elever som inte är motiverade till inläring inte har något att göra under lektionerna och därför hittar de på andra saker istället för att studera, som att störa andra som vill studera.

5.2.3 Ambitionsnivå hos kompisar

Respondenterna belyste variationer i hur elever var motiverade till olika ämnen. Majoriteten av respondenterna menade att vissa elever kan vara väldigt fokuserade i vissa ämnen men inte i andra. En respondent upplevde att om hans klasskompisars studiemotivation hade varit annorlunda än hans hade det varit svårare att studera.

Det hade direkt lett till att jag lärt mig mindre, för man är direkt beroende av varandra, för om de inte pluggar så kommer inte du plugga heller. Eller... med största sannolikhet i alla fall, eftersom du påverkas av hur deras inställning är till skolan, då får du också sämre betyg.

Respondenten menade att klasskompisars inställning till skolan kan var direkt avgörande för hur hen blir motiverad till inläring i skolan. Samtliga respondenter menade att deras skolgång skulle ha påverkats av att gå i en annan klass. Respondenternas menade att om de hade hamnat i en omotiverad klass så hade de också blivit omotiverade. Respondenterna framhöll att tryggheten i just deras klass påverkar dem till en gemenskap och att deras klass fungerar bra för just dem.

5.2.4 Likasinnade

Respondenterna poängterade att de gärna vill studera tillsammans med likasinnade. En av respondenterna menade att hen gärna vill studera med sina nära vänner, eller kamrater som gör att hen känner sig trygg.

..., för då vågar jag göra fel. För om jag exempelvis sitter med någon jag inte är så trygg med då är jag lite mer tyst, då vågar man inte säga lika mycket, så det är nog bäst med nära vänner.

Upplevelsen att göra fel kändes enligt respondenten lättare när det var en nära kompis som hen skulle studera med. Om respondenten studerade med någon som hen inte kände sig trygg med var hen inte lika framåt och tog inte för sig lika mycket som hen skulle gjort med en studiekamrat som hen kände sig trygg med. Samma respondent menade även att om stuidekompisen var bättre än respondenten själv skulle hen känna sig dålig och inte våga diskutera och motivationen till inläring skulle sjunka. Önskvärt är att studiekamraten inte ska vara bättre eller sämre på ämnet menade en respondent, för då sjunker motivationsnivån på grund av att den är kopplad till trygghet.

Alltså, jag är nog inte den som är bäst på skolarbetet, så jag hade nog gärna pluggat med någon som är som jag... Som inte riktigt är bäst eller sämst men som vill ligga på en bättre nivå liksom...

Det mest optimala studiesammanhang för att få bra motivation var enligt respondenten om eleverna är på samma nivå både i kunskap till ämnet och motivation till skolarbete.

5.3 Betyg

I detta stycke kommer resultatet kring betyg att presenteras i två områden, stress och provresultat.

5.3.1 Stress

Respondenterna menade att betyg var en faktor till motivation. Respondenterna menade att det kan kännas orättvist vilken lärare man får i ämnet för att läraren har så stor betydelse för vilket betyg respondenterna får. Respondenterna menade att när de hör begreppet betyg är det känslomässigt kopplat till stress för dem. En av respondenterna uttryckte att hens högstadiebetyg skulle påverka hela hens liv.

Jag får typ stresskänslor. För att jag känner att betygen sätter liksom vad ska man säga hela ens framtid, jobben och så.

Respondenten kopplade ihop betygen med stress och till vilka framtidsutsikter som kommer att finnas tillgängliga för hen. Stress, krav och en känsla av otillräcklighet var känslor som andra respondenter lyfte fram kring begreppet betyg.

Respondenterna framförde att när de får feedback från läraren efter ett prov eller uppgift får de ofta en negativ respons. Respondenterna betonade att de sällan kan känna sig nöjda utan det alltid finns något som läraren vill att de ska utveckla. Samtliga respondenter sa att det pratas mycket om betyg på skolan. En respondent menade att samtalen mellan kompisar om betyg är negativa för hen.

Jag skulle säga att det är dom med höga betyg som kommer fram och frågar. Men typ en blandning, det är folk som är mer, vill liksom, skryta om sina

betyg som ”vad fick du” ”jag fick C” – ”Aha, jag fick A”. Det är en sån här liten skrytgrej också.

Respondenten beskrev att klasskompisar vill jämföra sina betyg med hen och det är framförallt de som har fått bra resultat på sina prov som vill jämföra med varandra. En respondent kände att lärarna inte uppskattade elevernas samtal kring betyg.

Många lärare är inte alls så glada på oss för att vi snackar väldigt mycket om just betyg. Vad man har fått för betyg i olika saker och så. Vi jämför en hel del också, jag menar väldigt mycket.

Respondenten menade att eleverna är väl medvetna om att lärarna inte gillar att de pratar om betyg men att de gör detta ändå. Flera av respondenterna menade att de jämför och pratar om sina betyg väldigt mycket och att detta kunde skapa en olust och stresskänsla.

5.3.2 Provrresultat

Respondenterna hade olika åsikter när det kom till lärares kompetens kring bedömning. Vissa respondenter menade att deras lärare var skickliga på att sätta betyg kopplat till deras prestationer medan andra respondenter tvivlade på sina lärares bedömningsförmåga. En respondent menade att en känsla av osäkerhet och ångest infann sig när betyg och provresultat diskuterades.

konstig... Om man inte förtjänar det så kan man kanske tro att man är bra på det men sen kanske man får ett sämre betyg nästa gång och då kommer man må dåligt.

Respondenten ansåg att om hen får ett oförtjänt bra betyg en gång kommer hens förväntningar vara i nivå med den prestationen som var orätt. Respondenten menade att därigenom skapas en negativ känsla kring betyg och bedömning. Andra respondenter menade dock att de hade blivit glada om de fick ett bättre betyg än de enligt sig själva förtjänat. Respondenterna framhöll i det fallet att läraren vet vad hen gör och har genomgått en utbildning för att kunna sätta rättvisa betyg. Flera av respondenterna uttryckte lärarens utbildning som en garanti för en rättvis bedömning.

Lärarna har ju ändå gått en utbildning, så man får väl lita på att lärarna vet vad de gör att det finns en orsak varför jag har fått just de betyget.

Respondenten legitimerade lärarnas förmåga att sätta betyg genom att de har gått en utbildning och lärt sig det. Flertalet av respondenterna gav lärarens utbildning som anledning till att läraren är kompetent och därmed kan sätta bra och rättvisa omdömen. Framtid var också något som togs upp av flera respondenter kopplat till området betyg.

Betyg är något viktigt, något som avgör om jag kan få det jobb jag vill ha.

Respondenten kopplade ihop sina betyg med sin framtid och då vilket jobb som hen kunde få med sina betyg. De övriga respondenterna framhöll att de kunde känna sig nervösa och nästan lite rädda när de öppnade betygskuvretet på skolavslutningarna för att en enda bokstav kan ha så stor betydelse.

5.4 Sammanfattning

Många av respondenterna ansåg att lärarens egen motivation till sitt yrke och till sitt ämne skapar motivation till inläring hos eleverna. Även det faktum att en lärare bryr sig om respondenterna och det ämne som de undervisar i skapade motivation enligt respondenterna. Respondenterna menade att en lärarens förmåga att skapa lugn och arbetsro i klassen är viktigt hos en bra lärare. Lärarens förmåga att skapa lugn i lärandemiljön ökade respondenternas förtroende för läraren och på så sätt ökade deras motivation. Respondenterna menade att en lärare bör vara lagom sträng. En allt för sträng lärare skapar inte den trygghet som respondenterna ansåg behövdes för att stärka deras motivation till inläring. Egenskapen att vara konsekvent som lärare menade respondenterna var en motiverande egenskap. Respondenterna ansåg att en varierande undervisning skapar spänning och en ökad motivation till skolarbetet.

Samtliga respondenterna menade att de helst av allt studerade själva i början av en inlärningsprocess. Klasskompisar motiverade dem inte utan snarare distraherade dem med andra saker än skolarbete. Dock i grupparbeten i slutskedet av ett inlärningsområde eller när de ska bli förhörda, sa respondenterna att de gärna arbetade tillsammans med andra elever. I grupparbeten ville respondenterna gärna arbeta tillsammans med andra elever som låg på en likvärdig kunskapsnivå som de själva och på likvärdig motivationsnivå till skolarbetet. Några respondenter upplevde en negativ press från klasskamrater som sänkte deras motivationsnivå. Samtidigt upplevde andra respondenter att deras klasskamrater var ett gott stöd till dem i skolan och att de kunde motivera varandra till inläring.

Den främsta känsla som respondenterna lyfte fram kring begreppet betyg var stress. Respondenterna betonade att betyg inte motiverade dem på ett positivt sätt. Respondenterna menade att de ville få bra betyg så att de inte skulle behöva må dåligt av resultatet i efterhand. En respondent menade att hen var rädd för betyg. Återkoppling från läraren kring respondenternas prov och arbeten upplevdes som stressig och ångestladdad. Respondenterna menade att de aldrig kunde känna sig nöjda med ett betyg för att det alltid fanns någonting som kunde bli bättre. Respondenterna upplevde att många av deras klasskompisar ville jämföra betyg och resultat med dem. Detta skapade en negativ känsla och ledde till en minskad motivation till skolarbetet.

6 Diskussion

Diskussionen är strukturerad kring frågeställningarna som rör resultatet, läraren, den sociala lärandemiljön och betyg. Diskussionen följs av ett avsnitt om pedagogiska implikationer och kapitlet avslutas med tankar kring vidare forskning.

6.1 Läraren som motivator

I studien framkommer att lärarens egen motivation till skolarbetet och till ämnet i stort spelar en stor roll för hur respondenterna själva upplever sin motivation till inläring. Studiens resultat visar att respondenterna framhåller läraren som den största motivatorn i klassrummet. Denna motivator är den som bestämmer vad som ska göras och är enligt respondenterna den som påverkar nästan allt i klassrummet. Det framgår att om respondenterna känner sig trygga och tillfreds med sin lärare, som i sin tur är motiverad att vara där för deras skull, motiveras de till inläring. Stensmo⁸⁸ menar att det finns olika typer av motivation som kan påverka inläring, exempelvis inre- och yttre motivation. Inre motivation menar Stensmo är de inre drivkrafter som vill få oss att arbeta framåt och utvecklas. Den yttre motivationen beskriver Stensmo som yttre påverkningar som både kan höja en individs motivation men även sänka den. Studien visar att respondenterna ser läraren som en yttre motivationsfaktor. Läraren kan anses påverka och motivera sina elever som en yttre motivator både genom val av undervisningsmaterial och hur eleverna ska examineras inom skolarbetet. Det är även läraren som ger eleverna betyg vilket skulle kunna vara en form av yttre motivation. En möjlig förståelse med hjälp av Stensmo kan vara att elever som har en lärare som de är tillfreds med är mer motiverade till inläring än elever som inte är tillfreds med sin lärare. Läraren skulle således kunna förstås med hjälp av Stensmo som en yttre motivator som även påverkar elevernas inre motivation. En koppling med hjälp av Stensmo är att en god lärare kan fungera som en nyckel som kan låsa upp elevers inre motivation till skolarbetet. Likväl kan det med hjälp av Stensmo tänkas fungera tvärt om, så om elev- och lärarrelationen inte fungerar kan läraren möjligen även fungera som ett lås till elevernas motivation till inläring.

Det framgår i studien att det respondenterna vill ha en lärare som är sträng och som kan hålla ordning i klassrummet för att eleverna själva ska kunna finna motivation till skolarbetet. Respondenterna framhåller att om läraren skapar en trygghet så kan de bättre koncentrera sig på skolarbetet och på så vis uppnå motivation till inläring. Maslow⁸⁹ lyfter i sin behovsteori att grundläggande behov, så som trygghet, måste vara uppfyllt innan högre behov kan tillfredsställas. Maslow graderar olika behov i förhållande till varandra och menar att om en individ ska kunna sträva mot exempelvis självförverkligande, som är ett av de högsta behoven, behöver alla andra behov under detta vara tillgodosedda. Den trygghet som respondenterna efterfrågar kan förstås med hjälp av Maslow genom att läraren är ledaren i rummet och kan vara sträng mot elever som behöver detta, vilket skulle kunna skapa en tryggare miljö för alla elever. När detta sker kan det möjligen förstås som att eleverna har möjlighet att sträva efter högre behov i behovspyramiden⁹⁰, som exempelvis självförverkligande. En annan förståelse med hjälp av Maslow skulle kunna vara att elever som söker trygghet generellt, exempelvis om hemförhållandena är problematiska, upplever trygghet i skolan som extra viktig. En fundering som uppkommer kring Maslows teori är om en lärare som inte lyckas bygga upp en trygg lärandemiljö, som exempelvis har det stökigt i sitt klassrum, har svårare att motivera sina elever i sitt ämne?

⁸⁸ Stensmo, Christer, *Ledarskap i klassrummet*, 2., [rev.] uppl., Studentlitteratur, Lund, 2008.

⁸⁹ Maslow, Abraham H., *A theory of human motivation*, Mansfield Center, CT, 2013.

⁹⁰ Figur 1.

Det framkommer i studien att eleverna vill bli sedda som individer av sin lärare. Dewey⁹¹ menar att lärare bör uppmärksamma att varje elev är unik och därmed inte reagerar på liknande sätt trots en och samme lärares undervisning. Detta skulle kunna innebära att läraren kan behöva analysera sin klass och se vilka individer hen har i klassen och efter det anpassa sin undervisning till varje individ i klassen. En möjlig förståelse med hjälp av Dewey kan vara att när varje individ blir sedd och läraren anpassar sina undervisningsmetoder efter individerna i undervisningsgruppen har eleverna lättare att bli motiverade. Viktigt för eleverna i studien var även att läraren skulle ha ett varierat undervisningssätt samtidigt som en god inlärnings- och studiemiljö bibehölls. Dewey⁹² menar att om eleven får intresse för ett ämne kan hen ta emot det som sägs av läraren och inte endast notera att det sägs. Fakta eller lärandestoff är inte relevant om det inte lyckas sjunka in hos eleven samtidigt som det är viktigt att läraren ger elever händelser och erfarenheter att hänga upp sin kunskap på menar Dewey. Studien visar att elever lyssnar mer på en lärare som fångar deras intresse. Det kan tolkas som att lärarens förmåga att entusiasmera kan ses som en viktig byggsten till motivation.

Samtidigt som läraren ibland behöver vara sträng menar respondenterna att läraren ska kunna vara snäll, bjuda på sig själv och vara engagerad i sin undervisning och till sitt ämne. När en lärare visar ovanstående kvalitéer menar respondenterna att detta även smittar av sig på undervisningsgruppen. Grossman⁹³ tar upp att varje lärare bör besitta fyra kunskaper, där allmänpedagogisk kunskap är en av de fyra. Allmänpedagogisk kunskap innebär hur väl läraren får med sig sina elever, hur väl läraren kan läroplanen och på vilket sätt läraren låter sina elever ha inflytande i undervisningen. Det som respondenterna i studien vill ha i sin undervisande lärare för att bli motiverade kan vara det som Grossman kallar för allmänpedagogisk kunskap. Respondenterna kan förstås med hjälp av Grossman att vilja ha en lärare som lyssnar på dem och har förmåga att veta vilket typ av ledarskap som lämpar sig bäst i olika lägen. En fundering som uppkommer i anknytning till Grossman är om lärare som har stor social förmåga och en god förmåga att knyta relationer till sina elever har en större chans att få dem motiverade till undervisningen? Om så är fallet kanske lärarens personliga kvalitéer har större betydelse för elevernas inläring än elevernas egna inställning till skolan?

Respondenterna i denna studie är mer intresserade av en lärare som ser dem som människor än en lärare som är uppgiftsorienterad kring deras studier. Ett elevfokuserat ledarskap innebär enligt Stensmo⁹⁴ att läraren tar hänsyn till elevernas individuella egenskaper och personliga mål. Respondenterna kan förstås önska det som Stensmo kallar för ett elevfokuserat ledarskap hos sina egna lärare. En annan möjlig förståelse skulle kunna vara att en faktakunnig lärare, som inte är engagerad i sitt ämne, passar in sämre till elever som är i samma ålder som respondenterna i denna studie, än en lärare som ser till hela individens välmående och som exempelvis är motiverande och stöttade.

6.2 Den sociala lärandemiljön

Det framkommer i studien att respondenterna kan fokusera bättre när de får studera själva än vid studier tillsammans med andra, men att de gärna blir förhörda av en kompis eller förälder efter att de studerat in sig på området. Dewey⁹⁵ tar upp fyra faktorer som är

⁹¹ Dewey, John, *Demokrati och utbildning*, Daidalos, Göteborg, 1999.

⁹² Dewey, John, *Demokrati och utbildning*, Daidalos, Göteborg, 1999.

⁹³ Grossman, Pamela L., *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*, Teachers College, Columbia Univ., New York, 1990.

⁹⁴ Stensmo, Christer, *Ledarskap i klassrummet*, 2., [rev.] uppl., Studentlitteratur, Lund, 2008.

⁹⁵ Dewey, John, *Demokrati och utbildning*, Daidalos, Göteborg, 1999.

viktiga i den sociala lärandemiljön; förväntningarna på eleven, kraven som ställs på eleven, i vilken grad andra ger sitt samtycke och om någon gör ett avståndstagande. Alla fyra faktorerna är avgörande för om motivation ska ske i en lärandesituation, menar Dewey. Det kan vara stökigt i klassrummet och roligare för elever att prata med varandra än att studera, vilket kan möjligen förstås med hjälp av Dewey göra att eleverna väljer att studera själva. När eleverna studerar själva finns chansen att de eliminerar det som Dewey kallar för faktorer om samtycke och avståndstagande. När eleverna efter egen inläsning ska bli förhörd, har de en större chans att prestera väl och har således större chans att uppnå de fyra faktorer som Dewey⁹⁶ menar är viktiga. En möjlig förtåelse med hjälp av Dewey är att detta elevbeteende är att eleverna hellre vill studera tillsammans med andra när de är duktiga. Möjligen kan lärare hjälpa eleverna att utveckla en icke-dömande studiemiljö även inom områden där eleven inte har lätt för sig genom Deweys tankar om studiemiljön. Då kanske elever vågar studera tillsammans och inte bara bli förhörda av varandra även inom de svåra områdena. En möjlig väg till att uppnå detta med hjälp av Deweys tankar kan vara att låta eleverna öva på att bedöma varandras arbeten, så kallade elevbedömningar. Det kan kanske tänkas att om elever ofta får hjälpa varandra med bedömning och lära sig ge konstruktiv kritik till varandra kanske de även kan arbeta bättre med inläring tillsammans.

Studiens resultat kan även förstås med hjälp av Maslow⁹⁷ och hans teori om motivationskonflikter. Motivationskonflikter kan enligt Maslow uppstå när en individ har många saker som motiverar hen samtidigt. Individen kan då få svårt att välja vad hen ska göra i en specifik situation. Studiens resultat visar att elever inte gärna studerar tillsammans med andra elever då chansen att göra något annat än att studera är stor, vilket stämmer väl överens med det Maslow⁹⁸ kallar motivationskonflikter.

6.3 Betyg

Betyg kan enligt studien vara motivationshöjande i form av att de ger eleverna möjligheter i framtiden, som jobb och till vidare studier. Samtidigt som betyg i denna mening motiverar eleverna finns känslan hos dem att om de misslyckas med sina studier och därmed inte får de betyg som de eftersträvar kan de få ångest- och stresskänslor. Eklöf⁹⁹ tar upp att betyg skapar stress och oro. Studiens resultat går här i linje med Eklöfs studie. Studiens resultat visar även att respondenterna ofta jämför sina betyg med andra elevers. Detta jämförande kan tolkas vara en av anledningarna till den olustkänsla som finns kring betyg. En fundering som uppkommer är om eleverna inte enbart behöver prestera för sin egen skull utan även för att vara duktiga inför sina kompisar.

Andersson¹⁰⁰ menar att betyg har fyra viktiga egenskaper/faktorer; informationsfaktorn, urvalsfaktorn, motivationsfaktorn och kontrollfaktorn. Motivationsfaktorn och urvalsfaktorn är direkt kopplade till eleven medan informationsfaktorn och kontrollfaktorn är kopplade till staten, skolan och läraren. Ett tänkbart förhållningssätt kring betyg skulle kunna vara att tydligare visa eleverna att betyg finns av många olika skäl och att elev, lärare jobbar som ett lag för att uppnå bäst betygsresultat. Det kan förstås

⁹⁶ Dewey, John, *Demokrati och utbildning*, Daidalos, Göteborg, 1999.

⁹⁷ Jerlang, Espen (red.), *Utvecklingspsykologiska teorier: en introduktion*, 5., [utök. och rev.] uppl., Liber, Stockholm, 2008.

⁹⁸ Jerlang, Espen (red.), *Utvecklingspsykologiska teorier: en introduktion*, 5., [utök. och rev.] uppl., Liber, Stockholm, 2008.

⁹⁹ Eklöf, Hanna. Hult, Agneta & Olofsson, Anders (red.), *Utvärdering och bedömning i skolan: för vem och varför?*, Andra utgåvan, Natur & Kultur, Stockholm, 2017.

¹⁰⁰ Andersson, Håkan, *Varför betyg?: historiskt och aktuellt om betyg*, Studentlitteratur, Lund, 1999.

som att om lärare är tydligare med vad som förväntas av en elev i olika bedömningsituationer och hur läraren har tänkt att eleven ska komma dit, kan eleven kanske känna att ansvaret är delat och att läraren vägleder hen mer. Det kan möjligen innebära att en lärare ska ge eleven alla förutsättningar för att klara en uppgift men sedan gäller det för eleven att göra jobbet. Om denna rollfördelning kan bli tydlig kanske stressen och oron kan minska hos eleverna i denna studie och betyg kan bli en bättre motivator för dem.

Lärarens återkopplingar efter prov och uppgifter visas i studien inte motivera respondenterna till vidare studier. Respondenterna menar att de sällan kan vara nöjda med vad de presterat utan att det oftast finns något att förbättra. De återkopplande kommentarerna till proven som respondenterna fick kan därmed tolkas som motivationssänkare. Eklöf¹⁰¹ menar att det finns mycket kritik till att bedömning och betygsättning tar alltför stor plats i den svenska skolan. Bedömning tar mycket tid från undervisningen menar Eklöf¹⁰². Lärare kan möjligen behöva omvärdera förhållandet av hur mycket tid som läggs på bedömning och hur mycket tid som läggs på undervisning. Det behöver inte betyda att elever inte lär sig om de ofta blir bedömda men en tanke utifrån denna studie är att lärandet alltid måste gå först, och inte bedömningen av lärandet.

6.4 Pedagogiska implikationer.

Studien har lyft fram tre möjliga motivationsfaktorer, läraren, den sociala lärandemiljön och betygen. Det som framförallt kom fram i studien var att läraren är väldigt viktig för respondenterna. Den genomförda studien visar att en lärare ska vara lyhörd, respektfull, känna in sina elever och ge dem en trygghet i klassrummet. Läraren bör även kunna variera sitt ledarskap till den givna situationen genom att ibland vara sträng och ibland nästan agera som en kompis.

Man kan ställa sig frågande till om lärarna i studien är medvetna om att det främst inte är deras innehåll under lektionerna som eleverna upplever viktigt, utan att det är hur de framställer innehållet och hur de som lärare är som personer, som motiverar elever till inläring. Att som lärare ständigt utveckla sig som inspirationskälla och motivator tolkas som viktigt utifrån studien. Lärare som själva tycker om sitt ämne och visar detta genom glädje och engagemang smittar av sig på eleverna. Studien visar att eleverna bör känna sig motiverade till skolarbetet för att kunna prestera på sin yttersta nivå.

Studien visar att lärarens person kan tolkas ha en betydande roll för elevers utbildning, då bör kanske större del av lärarutbildningen och fortbildning efter utbildning kretsa kring lärarens person än kring ämne? Om lärare och elever samtalar mer öppet om vad som uppskattas i en bra lärare, exempelvis genom utvärderingar i slutet av arbetsområden, kan ett bättre samspel mellan lärare och elev möjligen uppnås. Sammanfattningsvis kan det tolkas som att det är läraren som motiverar eleverna mest till inläring. Lärare bör vara en engagerad, lyhörd och socialt inkännande person oavsett ämne. Då uppstår motivation till inläring på bästa sätt.

¹⁰¹ Eklöf, Hanna. Hult, Agneta & Olofsson, Anders (red.), *Utvärdering och bedömning i skolan: för vem och varför?*, Andra utgåvan, Natur & Kultur, Stockholm, 2017.

¹⁰² Eklöf, Hanna. Hult, Agneta & Olofsson, Anders (red.), *Utvärdering och bedömning i skolan: för vem och varför?*, Andra utgåvan, Natur & Kultur, Stockholm, 2017.

6.5 Framtida forskning

Denna studie fokuserar på vad elever anser motiverar dem till inläring och studien har fokuserat på tre olika motivationsfaktorer. Det vore intressant att undersöka om det finns andra motivationsfaktorer som motiverar elever lika mycket eller kanske till och med mer till inläring. Det vore också intressant att studera vad lärare tror motiverar elever och jämföra resultaten mellan lärares svar och denna studie. Det skulle även vara intressant att undersöka andra faktorer som kan påverka en individ till motivation, exempelvis genus. Motiveras pojkar och flickor till lärande av samma faktorer, och om inte, vad skiljer sig åt?

Referenser

- Andersson, Håkan, *Varför betyg?: historiskt och aktuellt om betyg*, Studentlitteratur, Lund, 1999.
- Bergsten, Birgitta, *Vilja lära i skolan: om förutsättningarna för ett meningsfullt skolarbete*, 1. Uppl., Wahlström & Widstrand, Stockholm, 1979.
- Dewey, John, *Demokrati och utbildning*, Daidalos, Göteborg, 1999.
- Dewey, John, *Experience and education*, [New ed.], Simon & Schuster, New York, 1997.
- Dewey, John, *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*, 4., [utök.] utg., Natur och kultur, Stockholm, 2004.
- Dimitriadis, Greg & Kamberelis, George., *Theory for education*, Routledge, New York, 2006.
- Eklöf, Hanna. Hult, Agneta & Olofsson, Anders (red.), *Utvärdering och bedömning i skolan: för vem och varför?*, Andra utgåvan, Natur & Kultur, Stockholm, 2017.
- Giota, Joanna, *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*, Acta Universitatis Gothoburgensis, Diss. Göteborg : Univ., 2001, Göteborg, 2001.
- Glasser, William, *Motivation i klassrummet*, Brain Books, Jönköping, 1996.
- Grossman, Pamela L., *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*, Teachers College, Columbia Univ., New York, 1990.
- Henderlong, Jennifer., & Lepper, Mark. *The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis*. Psychological Bulletin, 2002.
- Herzberg, Frederick, Mausner, Bernard & Snyderman, Barbara Bloch, *The motivation to work*, [New ed.], Transaction, New Brunswick, N.J., 1993.
- Jerlang, Espen (red.), *Utvecklingspsykologiska teorier: en introduktion*, 5., [utök. och rev.] uppl., Liber, Stockholm, 2008.
- Lantz, Annika, *Intervjumetodik*, 3., [omarb.] uppl., Studentlitteratur, Lund, 2013.
- Lundgren, Mikael & Lökholt, Kent, *Motivationshöjande samtal i skolan: att motivera och arbeta med elevers förändring*, Studentlitteratur, Lund, 2006.
- Maltén, Arne, *Lärarkompetens: i ett mångdimensionellt perspektiv*, Studentlitteratur, Lund, 1995.
- Maslow, Abraham H., *A theory of human motivation*, Mansfield Center, CT, 2013.

Petersson, Astrid i. Lindström, Lars, Lindberg, Viveca & Pettersson, Astrid (red.), *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*, 3., [oförändrade] uppl., Liber, Stockholm, 2013.

Stensmo, Christer, *Ledarskap i klassrummet*, 2., [rev.] uppl., Studentlitteratur, Lund, 2008.

Stukát, Staffan, *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*, 2. uppl., Studentlitteratur, Lund, 2011.

Trost, Jan, *Kvalitativa intervjuer*, 4., [omarb.] uppl., Studentlitteratur, Lund, 2010.

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, Vetenskapsrådet, Stockholm, 2002.

http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf hämtningsdatum: 2018-03-27.

Bilagor

Bilaga A Missivbrev

Missivbrev



Hej.

Mitt namn är Henrik Thörne och jag är student vid Linnéuniversitetet. Jag skriver under hösten en kandidatuppsats i utbildningsvetenskap. Syfte med denna uppsats är att undersöka vad elever på högstadiet anser motiverar dem till lärande inom skolan kopplat till tre huvudområden, läraren, den sociala lärandemiljön och betyg.

För att skriva min uppsats behöver jag samla in data till den studie uppsatsen ska kretsa kring. Jag tänker därför intervjua elever för att se vad De verkligen tycker kring området. Jag undrar därför om ert barn skulle tycka det vore roligt att vara med i denna studie och bidra till forskningen? En ljudupptagning kommer att göras under intervjuerna. Stor vikt kommer läggas vid att behandla allt material konfidentiellt. Efter att jag har transkriberat ljudfilerna kommer de att raderas. Jag kommer heller inte att använda några elevnamn i uppsatsen och eleverna som blir intervjuade är därför helt anonyma.

Intervjuerna kommer att ske med två elever ur samma klass, ur fem olika klasser, under totalt fem intervjutillfällen. Intervjun kommer att ske under skoltid, på ditt barns skola och beräknas ta cirka 45 minuter. Rektor på skolan är informerad. För kännedom till dig/er som vårdnadshavare bifogar jag frågorna till intervjun så att ni har en god insyn i dem på förhand. Jag ber er inte prata så mycket om frågorna hemma då det är barnens tankar studien ska kretsa kring. Om du/ni ger ert samtycke och ert barn väljer att medverka i denna studie kan barnet när som helst välja att avbryta intervjun och all information som barnet då lämnat kommer att raderas.

Om du som vårdnadshavare eller ditt barn har några frågor eller vill ta del av studien när den är färdig kontakta gärna mig på ht222ds@student.lnu.se eller ring 070-XX XX XXX.

Tack på förhand,
Henrik Thörne.

Om ni godkänner att ert barn är med under en intervju, skriv då under detta dokument och be ditt barn att lämna den till mig, Henrik, i skolan. Om två vårdnadshavare finns behöver båda skriva under.

Elevens namn

Underskrift vårdnadshavare

Namnförtydligande vårdnadshavare

Underskrift vårdnadshavare

Namnförtydligande vårdnadshavare

Intervjuguide

1. Hur tycker du att dina lärare påverkar hur mycket du lär dig i skolan?
2. Enligt dig, hur är en bra lärare jämfört en mindre bra lärare?
3. Vilken egenskap tror du de flesta elever uppskattar hos en lärare?
4. På vilket sätt påverkas din klass av vilken lärare som håller i lektionen?
5. Hur skulle du beskriva den perfekta läraren?
6. Studerar du ofta själv eller i grupp?
7. I vilket stadie som du genomgått i skolan har klasskompisarna spelat störst roll till motivation och varför?
8. Hur skulle du säga att dina klasskompisar ser på skolan?
9. På vilket sätt skulle din skolgång varit annorlunda i en annan grupp sammansättning dvs. andra klasskompisar?
10. I vilken typ av grupp av kompisar lär du dig bäst?
11. Om jag säger betyg, vad säger du då?
12. På vilket sätt pratar ni i klassen om betyg?
13. Hur skulle du känna dig om du fick ett betyg på ett prov som du inte anser dig själv förtjänat?
14. Vad är det i skolan som är belönade, motiverande eller upplyftande?