



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Meningsfullhet i Gymnasieskolan

*En kvalitativ undersökning om gymnasieelevers
motivation*



Författare: Anton Svensson
Kristoffer Haara
Handledare: Marie Gunnarsson
Examinator: Lena Fritzén
Termin: HT14
Ämne: Allmäändidaktik
Nivå: Avancerad nivå 30p
Kurskod: GO2964

Abstrakt

Syftet med denna undersökning är att få en ökad förståelse för gymnasieelevers egen uppfattning om vad som gör ett skolämne meningsfullt i gymnasieskolan. Detta genomförs via fokusgruppintervjuer utförda med andra- och tredjeårselever från en gymnasieskola i södra Sverige. Det insamlade materialet analyseras och kategoriseras sedan utifrån de kognitiva motivationsteorierna om inre motivation, yttre motivation och prestationsmotivation.

Undersökningen visade i första hand att uppfattningen av meningsfullhet hos gymnasieelever är högst individuell, men vissa generella mönster kunde utläsas. Majoriteten av respondenterna hävdade att yttre faktorer såsom praktisk nytta och användning var viktigast för en aktivitet skulle kännas meningsfull, men vid närmare granskning av deras uttalanden tycktes det snarare som att inre faktorer såsom intresse och att ha roligt hade störst påverkan i praktiken. Vidare framgick det tydligt att respondenternas svar med enkelhet kunde kategoriserat enligt de motivationsteorier arbetet utgått ifrån.

Nyckelord

Gymnasieskola, motivation, meningsfullhet, inre motivation, yttre motivation, prestationsmotivation.

Tack

Vi vill framföra ett stort tack till alla elever som ställt upp och hjälpt oss i denna undersökning samt lärarna på den gymnasieskola där undersökningen ägt rum. Vidare så vill vi tacka vår handledare Marie Gunnarsson.

Innehållsförteckning

1 Inledning	4
2 Syfte och Frågeställningar	5
3 Teoretiska utgångspunkter	6
3.1 Motivation	6
3.2 Inre Motivation	7
3.3 Yttre motivation	8
3.4 Samspel mellan inre och yttre motivation	9
3.5 Prestationsmotivaton	11
3.6 Mening och Meningsfullhet	12
4 Metod	14
4.1 Kvalitativ undersökning	14
4.1.1 Fenomenografisk metodik	14
4.2 Fokusgrupper	15
4.2.1 Gruppstorlek och antal grupper	15
4.2.2 Urval	16
4.3 Etiska ställningstaganden	17
4.4 Tillgångavägssätt	19
4.5 Bearbetning av material	20
4.6 Metodkritik	21
4.7 Validitet	22
5 Resultat & Analys	24
5.1 Inre Motivation	24
5.1.1 Intressant eller underhållande	24
5.1.2 Självbestämmande	25
5.2 Yttre Motivation	26
5.2.1 Förberedelse för kommande yrkesliv	27
5.2.2 Förberedelse för kommande vardagsliv	29
5.2.3 Allmänbildning	30
5.3 Prestationsmotivation	31
5.3.1 Utmaningsnivå	31
5.3.2 Engagerad lärare	32
5.4 Elevers syn på meningsfullhet	34
6 Diskussion	37
6.1 Sammanfattning	37
6.2 Jämförelse med tidigare forskning	38
6.3 Övriga tankar och reflektioner	39
6.4 Framtida forskning	41
7 Källförteckning	42
8 Bilagor	44

8.1 Bilaga 1: Introduktionsblad	44
8.2 Bilaga 2: Fokusgruppsfrågor	45

1 Inledning

Vi vill i detta arbete titta närmare på vad som skapar motivation inom utbildning hos gymnasieelever. Som blivande matematik- och fysiklärare på gymnasienivå blir det viktigt att kunna svara på frågor som ”varför ska jag kunna det här?” och ”när kommer jag någonsin ha nytta av det?”. Vi har under vår utbildning fått många bra argument och förklaringar till varför våra ämnen är viktiga och nyttiga att lära sig, åtminstone enligt oss. Dessvärre upplever vi ändå att elever som presenteras med dessa förklaringar tenderar att himla med ögonen eller bara sucka. Detta fick oss att fundera på vilka faktorer som motiverar elever för olika ämnen, specifikt vad de anser är syfte eller skäl nog för att lägga ner det arbete som efterfrågas. Motivation är dock en väldigt bred term, med många appliceringar och förklaringar. Av denna anledning har vi valt att titta närmare på de motiverande faktorer en individ upplever på en mer subjektiv nivå, då något som är motiverande för en person är inte nödvändigtvis det för en annan. Den mer individuella motivationen kallar vi för meningsfullhet, baserat på tidigare studier. Vi kommer därför att undersöka vilka anledningar, eller mål, elever uppger sig ha för att arbeta i skolan, specifikt för olika ämnen.

2 Syfte och Frågeställningar

Syftet med detta arbete är att få en ökad kunskap om elevernas motivation i skolan genom att undersöka deras syn på vad som skapar en känsla av meningsfullhet i ämnesundervisning i gymnasieskolan. Detta gör vi genom att utgå ifrån teorierna om inre, yttre och prestationsmotivation.

- Vad anser elever gör ett skolämne meningsfullt?
- På vilka sätt ger eleverna uttryck för olika typer av motivation i sina beskrivningar av meningsfullhet i ett skolämne?

3 Teoretiska utgångspunkter

För att kunna undersöka och diskutera meningsfullhet måste vi först kunna definiera och förklara det på ett vetenskapligt korrekt vis. Vi kommer därför i denna del ge en överskådlig förklaring till begreppet motivation för att ge kontext för att sedan mer specifikt presentera de grenar inom motivationsteori vi valt att använda oss av i vår analys. Vi kommer även att definiera ytterligare begrepp inom ämnet som blir relevanta för att behandla vår empiri. Här har vi använt tidigare forskning för att bättre åskådliggöra våra teoretiska utgångspunkter.

3.1 Motivation

Begreppet motivation är välanvänt men på många sätt svårhanterat då det existerar så många olika sätt att definiera och förklara det. Utöver dess ursprungliga bokstavliga betydelse, att röra sig, från grekiskans *movere*, går meningar isär om ordets innebörd och det finns en mängd olika perspektiv som ger olika bilder.

Ett av dessa perspektiv är att se det som en process, där motivation är handling genom att inleda och fullfölja arbete mot ett förbestämt mål (Giota 2001). Här läggs emfas på själva handlandet som en central del av begreppet, både mentalt och fysiskt handlande. Ännu mer centralt i denna definition är dock målet. Piaget (1981) ger ett annat perspektiv där han utgår ifrån att allt mänskligt beteende utgår ifrån individens mål och önskningar.

En studie av Eriksson (2011), som handlar om vilka faktorer som är av betydelse för gymnasieelevers motivation, visar att elever i detta fall definierar motivation som “driften bakom en handling som t.ex. vilja, motiv eller ‘kraft’” (Eriksson 2011:24). Vidare så tar Eriksson (2011) upp ett stort antal kategorier som anses vara motivationshöjande.

“Någon samlande motivationsteori som spänner över hela fältet finns inte. I likhet med inlärningsteorierna är motivationsteorierna knutna till vissa psykologiska riktningar” (Imsen 2006:460). Eftersom det inte är möjligt att använda oss av alla motivationsteorier så har vi valt att fokusera oss på tre framstående teorier inom kognitiv motivationsteori.

3.2 Inre Motivation

Egidius (2005) definierar inre motivation som lusten att utföra något skapat av ett intresse för aktiviteten i sig snarare än vad resultatet eller konsekvenserna av det kan leda till. Inre motivation växer således ur människans inre, i form av att följa känslor eller när målen finns inom en människa så som behov som ska tillfredsställas (Stensmo 2008). Teorier om inre motivation växte fram ur den s.k. drift-teorin där det antogs att människors beteende kunde förklaras av en kombination av fyra grundläggande drifter, hunger, törst, sex och att undvika smärta (Deci och Ryan 1985). Detta visade sig under 50-talet var otillräckligt då det inte förklarade varför en människa, eller annan levande varelse, gör saker som inte är direkt kopplade till dennes omedelbara överlevnad (Cofer 1978). Konceptet inre motivation är menat att förklara vad som driver en individ till sådant överflödigt agerande (Deci och Ryan 1985).

En viktig aspekt av inre motivation är att de aktiviteter det driver en individ till alltid är kravlösa och utan press på individen i fråga (Deci och Ryan 1985). Själva handlingen är här ändamålet, det finns ingen belöning eller konkret effekt som ska uppnås eller undvikas, vilket gör att den helt och hållet motiveras av intresse och lust. Det finns sällan rationalitet bakom en sådan handling, det är något man vill göra för att göra det (Deci och Ryan 1985).

Enligt Deci och Ryan (1985) kommer den inre motivationen från ett inbyggt behov hos en individ att bemästra och uppnå självbestämmande. Med detta menas att en människa instinktivt dras till saker den kan undersöka, prova och framför allt lyckas med för att bygga upp förmågor och kompetenser. För den inre motivationen spelar det ingen roll hur användbar eller praktisk en förmåga är från ett logiskt perspektiv, det viktiga där är att det finns en god möjlighet till att bli bättre på den aktiviteten (Deci och Ryan 1985). Av denna anledning är det också viktigt att aktiviteten förser individen med en lagom utmaning, i de flesta fall att den ställer krav som är något högre än individens nuvarande förmåga.

Den andra stora drivkraften är känslan att vara självbestämmande, vilket förklaras som ett instinktivt behov av att känna att de beslut man tar är ens egna (Deci och Ryan 1985). Med detta menas att en individ söker efter att känna att de beslut den tar kommer från dess egna önskningar och inte har påverkats av krav och påtryckningar från omvärlden. Detta tros förklara många av de rent objektiva ologiska spontana handlingar en människa ofta utför, då resultatet av handlingen med denna motivation är helt irrelevant. I praktiken tenderar denna drift att resultera i handlingar där individen försöker ta kontroll över sig själv eller sin omgivning (Deci och Ryan 1985).

En annan viktig faktor för inre motivation som samspelar med de två tidigare nämnda drivkrafterna är den så kallade upplevda kompetensen som syftar på individens egen uppfattning om sin egen förmåga (Deci och Ryan 1985). Positiv feedback under en aktivitet ökar en individs upplevda kompetens och således dennes inre motivation, men endast om individen känner att dennes handlande var självbestämt. Med detta menas att den feedback som gavs inte inkluderade instruktioner såsom, "Ja du gör rätt". På samma vis tros negativ feedback minska en individs inre motivation men detta är ännu inte fastslaget. Intressant är dock att negativ feedback riktad mot individens framtida kapacitet inte tycks ha någon inverkan (Deci och Ryan 1985).

3.3 Yttre motivation

Där inre motivation handlar om att målen finns inom människan så har yttre motivation precis som namnet antyder målen utanför människan, i den omgivande miljön (Stensmo 2008). Egidius (2005) definierar yttre motivation som lusten att göra något skapad av en belöning eller konsekvens som inte är kopplad till själva aktiviteten utan snarare följer som resultat av att utföra den. Stensmo (2008) hävdar att yttre motivation kommer främst från B. Frederic Skinners operanta beteendeteori, där man studerat hur belöningar och bestraffningar motiverar människor.

Deci och Ryan (1985) definierar yttre motivation som att det skapar en press på individen, då det finns ett uttalat mål med aktiviteten som ska uppnås eller undvikas. Exempel på dessa mål kan vara materiella ting, såsom pengar, mat eller dylikt eller mer abstrakta ting som beröm eller undvikande av bestraffning.

Deci och Ryan (1985) menar även att självkänsla är ett mål för yttre motivation, då det kan driva en person att utföra en aktivitet av ingen annan anledning än att stärka sin självkänsla eller hindra att den försämras.

Eftersom detta sätter en press på individen är det alltså yttre motivation snarare än inre, då inre motivation driver en person till att spontant utföra aktiviteter av ingen annan anledning än att göra dem (Deci och Ryan 1985). Inom skolan skulle exempel på mål för yttre motivation kunna vara betyg, behörighet till utbildning eller dylikt.

3.4 Samspel mellan inre och yttre motivation

Jerry Dermer (1975) teoretiserar i en arbetsplatsundersökning att inre och yttre motivation kan samspela, där han tyckte sig se att introduktion eller ökning av yttre mål kan minska värdet av eller helt ersätta inre mål. Ett exempel från denna undersökning är hur en anställds passion och intresse för sitt jobb tycktes minska när en chans till befordran uppkom. Drivkraften förändrades. Detta är intressant i kontrast med en undersökning av inre och yttre motivation i grundskolan som visade att de elever som beskrevs ha både stark inre och yttre motivation uppvisade störst tendens att förändra deras mål över tid, då de skiftade från att ha bägge typer av motivation till att huvudsakligen drivas av en av dem (Corpus och Wormington 2014). I denna undersökning övergick fler till inre motivation, till skillnad från Dermers resultat, men yttre motivation tycktes vara mer stabil hos äldre elever än hos de yngre (Corpus och Wormington 2014).

Även Deci och Ryan (1985) utförde ett stort antal experiment för att undersöka samspel mellan inre och yttre motivation. De experimenterade med olika sätt att mäta inre motivation för att sedan undersöka effekten på den när mål för yttre motivation introducerades. Exempel på detta var hur de lät elever på ett amerikanskt college lösa diverse logiska pussel, till en början för nöjets skull. Efter ett antal tillfällen fick några av eleverna belöningar i form av pengar för varje löst problem, vilket pågick för en tid för att sedan tas bort. Dessa elever uppvisade sedan en tydligt minskad inre motivation för att lösa pussel jämfört med innan belöningen introducerades (Deci och Ryan 1985). Vidare studier med liknande mål och upplägg, utfört av flera olika forskare, genomfördes tätt efter det och gav liknande resultat vilket leder till två grundantaganden angående yttre motivations påverkan på inre.

Det första var som nämndes ovan att inre motivation minskar om ett mål för yttre motivation introduceras och sedan tas bort, då individens uppfattning av aktiviteten fundamentalt förändrats. Det som tidigare var målet, själva aktiviteten, har blivit ett sätt att nå ett nytt mål och utan det nya målet finns det inte längre skäl att utföra aktiviteten. Det andra var att personer i studierna tenderade att välja lättare uppgifter om möjligheten gavs när yttre motivation introducerades, exempelvis för experimentet med logikpussel nämnt ovan så valde elever de lättaste pussel de tyckte sig se när de fick veta att de skulle betalas för varje löst pussel. Detta till skillnad från de som i huvudsak drevs av inre motivation som tenderade att välja de svåraste pussel de fortfarande kände att de hade en chans att lösa.

All yttre motivation påverkar dock inte en individs inre motivation, menar Deci och Ryan (1985), utan det finns vissa faktorer som tros avgöra om det har en effekt och i så fall hur stor den är. Av de faktorer som gör att en aktivitet påverkar en persons inre motivation beskriver Deci och Ryan följande som de mest framstående:

- Belöningen är tydligt markerad, det vill säga att emfas läggs på att påminna om belöningen under genomförande av aktiviteten.
- Det finns en förväntan genom att individen tydligt informeras om vad belöningen är och hur den skall uppnås innan aktiviteten börjar.
- Om aktiviteten öppet övervakas.
- Det existerar en tydlig tidsgräns för när aktiviteten skall vara utförd.
- Aktiviteten kommer att utvärderas, det vill säga granskas efter vissa krav på hur den utförts. 6) Konkurrens eller något inslag av tävlan i aktiviteten, där individen kommer att jämföras med andra som utför samma aktivitet.

3.5 Prestationsmotivaton

Prestationsmotivation kan förenklat beskrivas som viljan att göra bra ifrån sig jämfört med något standardiserat mått av prestanda. En person med ett stort behov av att lyckas vill göra bra ifrån sig på en utmanande uppgift, inte för att denne tjänar på det eller för att få status utan bara för att göra bra ifrån sig (Johnson 1970). Prestationsmotivation delas ofta upp i två modeller, Atkinsons respektive McClellands prestationsmotivationsmodell (Imsen 2006; Johnson 1970; Atkinson 1964). Vi har valt att fokusera oss på Atkinsons prestationsmotivationsmodell då McClellands modell inte är utformad för denna typ av studie.

Atkinsons teori om prestationsmotivation gäller endast när en person vet att dennes prestation kommer att bli utvärderad, antingen av sig själv eller av andra, utifrån ett standardiserat mått av prestanda och att dennes handlingar kommer antingen bedömas som lyckade eller misslyckade (Johnson 1970). Grunden i Atkinsons teori om prestationsmotivation innebär att när en person måste prestera i en situation så uppstår två slags impulser nämligen *lusten att ge sig i kast med uppgiften* och *rädslan att misslyckas* (Imsen 2006, Stensmo 2008). Dessa impulser står och väger mot varandra, man kan se det som två krafter som drar i motsatt riktning. Den totala prestationsmotivationen kan ses som summan av tendensen att söka framgång och den motsatta tendensen att undvika misslyckande.

Vidare så menar Imsen (2006) att det finns tre förhållanden som leder till en positiv benägenhet att söka framgång. Nämligen ett grundläggande framgångsmotiv, personens subjektiva bedömning av sannolikheten att lyckas och personens subjektiva bedömning av värdet att lyckas. Det grundläggande framgångsmotivet beskrivs som en persons bedömning av en uppgifts svårighetsgrad, där ett högt framgångsmotiv kräver en högre svårighetsgrad för att bli motiverad medan rutinuppgifter och lätta uppgifter inte kommer att sätta igång motivationen nämnvärt. Uppgiften får inte heller vara så svår att den ser omöjlig ut. "För att ett starkt framgångsmotiv ska ge utslag i en stark motivation måste de uppgifter personen ställs inför varken vara för lätta eller för svåra. Situationen måste ge upphov till en medelstor förväntan om att lyckas" (Imsen 2006:483).

Det tredje förhållandet, personens subjektiva bedömning om värdet att lyckas, innebär att om personen inte ser någon mening med uppgiften så är drivkraften låg vilket leder till en låg motivation (Imsen 2006). Ahl (2004) menar också att det är själva prestationen i sig som motiverar, inte belöningen. Pengar ses som ett mått på begåvningen och är inte viktiga för sitt monetära värde och beröm fungerar endast om det är direkt kopplat till gärningen (Ahl 2004).

3.6 Mening och Meningsfullhet

Kognitiv motivationsteori är i grund och botten målfokuserad, där målet anses vara den viktigaste komponenten av de faktorer som manar en individ till handling (Jenner 2004). Jenner beskriver vidare att mål kan delas upp i delkomponenter där den upplevda sannolikheten att lyckas eller misslyckas ingår för att bestämma ett måls värde, det vill säga hur starkt det påverkar individens motivation. "Målets värde är lika med uppnåendets värde gånger uppnåendets sannolikhet minus misslyckandets värde gånger misslyckandets sannolikhet" (Jenner 2014:40). Denna syn på mål, där individens specifika situation och uppfattningar tas i beaktning kan jämföras med Chens (2007) definition av mening som följer nedan. Begreppet mening är mindre använt och vedertaget än mål, vi har dock valt att utgå från det i vårt arbete då termen mål kan ha en mängd olika innebörder beroende på vilket perspektiv man ser det från. Även inom kognitiv motivationsteori kan mål definieras på en mängd olika sätt.

Tre nyligen utförda studier rörande motivation i skolan har benämnt meningsfullhet som en viktig faktor för att motivera eleverna till att prestera, dock så har de inte gett någon mer utförlig definition av vad detta då skulle kunna vara. Den första studien, utförd av Siegle m.fl. (2014) undersökte vad framgångsrika lärare gör för att motivera högpresterande elever, baserat på elevernas egna uttalanden. Den andra studien är Berg och Erikssons (2014) arbete om hur motivationen att lära främjas i gymnasieskolan. Den sista studien är av Eriksson (2011) som undersökte vilka faktorer som var av betydelse för gymnasieelever i skolan. Alla tre studier förknippade tydligt meningsfullhet i skolan med verklighetsförankring men verkade inte förknippa meningsfullhet med någon annan av de motivationskällor de fann.

Termen meningsfullhet förekommer även i många andra arbeten kring motivation, då ofta synonymt med ordet mening men även med ord som exempelvis mål och syfte (Chen 2007). Vi vill dock etablera en fast terminologi för vår analys i detta arbete och kommer därför att använda definitioner starkt inspirerade av Chen (2007) där mening definieras som *vad* anledningen att en aktivitet ska utföras är, medan meningsfullhet är *varför* resultatet av aktiviteten är åtråvärd. De olika aspekter av mening som kopplas till en aktivitet skapar därför en känsla av meningsfullhet hos de involverade. Chen (2007) fokuserade i sitt arbete på lärare och vad de upplevde som meningsfullt i deras arbete, vi tänker använda en liknande formulering i vår undersökning av gymnasieelever.

Vår definition av mening är mer rättfram, mening är ett upplevt skäl att göra något. Detta inkluderar både konkreta effekter av handlingen såsom att skotta gör det lättare att ta sig fram på en snötäckt väg och mer individuellt subjektiva effekter som att det kan vara lugnande att spela ett instrument. Även mer konkreta effekter har subjektiva aspekter, då vad som är en önskvärd effekt beror på kontexten, alltså hur, vad, när och för vem något händer. En aktivitet som för en person har mening är då meningsfull och att utföra den ger personen en känsla av meningsfullhet. Meningsfullhet är en ögonblicklig känsla, även en handling som i efterhand visade sig vara ineffektiv eller rentav kontraproduktiv gentemot personens mål med handlingen, det vill säga meningen med aktiviteten, så var den ändå meningsfull då utövaren under själva handlandet såg mening i det.

Sammanfattningsvis så kan mening och meningsfullhet beskrivas på olika sätt, men i detta arbete har vi valt att betrakta mening som de motiverande faktorer som upplevs av en specifik individ vid ett specifikt tillfälle. Meningsfullhet är då känslan individen upplever när den utför en aktivitet med mening. Detta har vi använt för att undersöka motiverande faktorer i gymnasieskolan, i enlighet med våra frågeställningar.

4 Metod

Vi kommer här att presentera och motivera de metoder och perspektiv vi valt och använt i detta arbete. Vidare kommer vi att diskutera arbetets validitet och de eventuella svagheter eller riskfaktorer som kan förekomma.

4.1 Kvalitativ undersökning

Kvalitativ forskning syftar enligt Kvale och Brinkmann (2014) till att utröna och förstå sådant som inte kan kvantifieras, det vill säga sådant som bättre uttrycks med ord än med siffror och statistik. ”Den kvalitativa intervjuens precision i beskrivningen och stringens i tolkningen av meningen motsvarar exaktheten i de kvantitativa måtten” (Kvale och Brinkmann 2014:47). Kvalitativ metodik handlar om att karaktärisera (Larsson 1986), vilket gör den lämplig för vår frågeställning då den handlar om förståelse och definition av ett komplext begrepp, där svar sällan är entydiga utan snarare måste granskas noga innan något kan utrönas.

4.1.1 Fenomenografisk metodik

Fenomenografi är en gren inom den kvalitativa forskningen som ämnar att beskriva människors upplevelser av fenomen (Larsson 1986). Det är en empiriskt grundad metodik där intervjuer utförs för att gå in på djupet i deltagarnas tankar om verkligheten. Larsson (1986) uttrycker det som att den fenomenografiska empirin är intresserad av innebörder snarare än förklaringar, det vill säga det är viktigare vad en person upplevde av en situation snarare än vad som faktiskt hände. Detta synsätt kallas ibland för andra ordningens perspektiv, då forskaren skall avgöra hur andra personer än den själv uppfattar ämnet i fråga (Uljens 1989). Då vårt syfte var att undersöka något som är så pass subjektivt och individuellt som elevers känslor och upplevelser var detta en väldigt lämplig metodik för detta arbete.

Föremål för en fenomenografisk undersökning kan delas in i två grundläggande kategorier. Den första är primära fenomen, som beskriver något mer konkret och påtagligt, som ur ett rent objektiva perspektiv har en bestämd innebörd eller betydelse, som en bild eller en text (Uljens 1989).

Den andra kategorin, försätter Uljens (1989), är sekundära fenomen där föremålet för undersökning betyder olika saker beroende på vem man frågar. Exempel på detta kan vara abstrakta termer som "inläring" eller mer komplexa frågor som hur en organisation fungerar (Uljens 1989). I denna undersökning har vi alltså studerat sekundära fenomen, då området motivation och termen meningsfullhet i synnerhet kan upplevas på olika sätt, vilket också var en utgångspunkt för vår frågeställning.

4.2 Fokusgrupper

Fokusgrupper är en vanlig metod för kvalitativ forskning. I grund och botten så är fokusgrupper gruppintervjuer där en moderator styr processen medan en liten grupp diskuterar de ämnen moderatören introducerar (Morgan 1998a). Fokusgrupper som undersökningsmetod började ta form under andra världskriget för att ta fram effektiv propaganda (Morgan 1998a), men fick sedan fart som ett marknadsföringsverktyg vilket snabbt anammades av andra fält då det visade sig vara en effektiv metod för att undersöka människors åsikter och tankar kring specifika ämnen (Bloor m.fl. 2001). Den stora skillnaden mellan fokusgrupper och regelrätta intervjuer är den frihet som ges till deltagarna, då den essentiella aktiviteten sker dem sinsemellan snarare än mellan dem och intervjuaren (Morgan 1998a). Som Morgan uttrycker det "...it is *your* focus, but it is *their* group" (Morgan 1998a:10).

4.2.1 Gruppstorlek och antal grupper

Tid är en viktig aspekt när man väljer gruppmedlemmar, för varje tillsatt gruppmedlem minskar tiden för varje deltagare att prata vilket kan bli problematiskt, framför allt om tiden är kort eller frågorna som ska behandlas många (Morgan 1998b).

Deciding on the right number of participants for a focus group means striking a balance between having a enough people to generate a discussion and not having so many people that some feel crowded out (Morgan 1998b:71)

Mindre grupper definierar Morgan (1998b) som grupper med sex deltagande. I undersökningar gällande ämnen och frågor som kan vara känslomässigt laddade anser han att mindre grupper kan vara gynnsamma, då det ger moderatören större möjlighet att se till varje deltagares behov, känslotillstånd och dylikt.

Det ger även som tidigare nämnts mer möjlighet för varje deltagare att tala, vilket kan vara nödvändigt om ämnet är något som gruppen anser är viktigt, vilket inte alltid är fallet i alla undersökningar. Då vår undersökning skulle beröra något som är så nära kopplat till elevernas vardag så förmodade vi att det skulle vara något de ansåg viktigt. Vi valde därför att utföra denna undersökning i fyra fokusgrupper med 3-5 elever i varje grupp.

4.2.2 Urval

Segmentering är en urvalsstrategi inom fokusgrupper där man skapar inbördes homogena grupper, där variation och spridning istället uppnås genom att ha skillnader sinsemellan grupperna (Morgan 1998b). Detta görs i första hand för att uppnå en ökad känsla av trygghet och trivsel i varje grupp, för att på så vis underlätta för diskussion utan att förlora mångfald i undersökningen. Detta kan dock leda till att ett större antal fokusgrupper krävs, då det krävs flera grupper inom varje segment för att dra slutsatser om skillnader mellan de olika grupperingarna (Morgan 1998b). I vår undersökning valde vi dock segmentering av två huvudskäl: för att öka vårt möjliga utbud av deltagare samt att öka produktiviteten för varje grupp, mer om detta nedan.

Homogena grupper, fortsätter Morgan (1998b), har ytterligare fördelar för den som utför undersökningen då de, till skillnad från heterogena grupper, behöver relativt kort tid för att lära känna varandra tillräckligt för att intervjun ska bli fruktbar. Då vår undersökning skulle genomföras på förhållandevis kort tid, med endast ett möte per grupp så eftersträvade vi därför homogena grupper. Studiens ämne är givetvis viktigt för att avgöra vad som är en bra gruppkomposition. Då ungdomar i vår målgrupp enligt vår egen erfarenhet ofta kan vara obekväma utanför deras umgängeskrets, framför allt då personliga ämnen skall diskuteras, satte vi därför som mål i vårt urval att skapa fokusgrupper som i största möjliga mån var homogena utifrån följande kategorier:

- Ålder
- Kön
- Umgängeskrets
- Gymnasieprogram

Mångfald är dock viktigt för fokusgrupper då det är en viktig källa till diskussion menar Bloor m.fl. (2001). En stor variation av erfarenheter, upplevelser och åsikter i gruppen ökar möjligheten för intressanta samtal. Just därför använde vi oss av segmentering, för att på så vis uppnå en viss mångfald trots våra homogena grupper.

Polkinghorne (2005) säger att eftersom målet med en kvalitativ undersökning är att öka förståelsen av erfarenheter så behöver man välja deltagare som har just dessa erfarenheter, detta kallar han för ändamålsenligt urval. I den här undersökningen har vi valt att intervjua elever som går andra eller tredje året på studie- eller yrkesförberedande program på en gymnasieskola i södra Sverige. Valet att inte inkludera förstaarselever motiveras vi med våra personliga erfarenheter, där nyblivna gymnasieelever ofta är blyga och osäkra, framför allt inför nya lärare och klasskamrater. Då denna undersökning utfördes tidigt på höstterminen hade de dessutom varit knappt två månader på gymnasieskolan. Enligt vår erfarenhet förändras elevers ambitions- och mognadsnivå påtagligt under deras första termin på gymnasiet. Detta trodde vi kunde skapa stora skillnader mellan dem och de äldre eleverna som inte var relevant för våra specifika frågeställningar. Detta följde vårt ändamålsenliga urval.

Då det som nämnt ovan är väldigt viktigt för fokusgrupper att ha en trygg miljö för att främja öppen diskussion så valde vi att låta frivilliga elever anmäla sig till oss på plats eller via email. Vi planerade att träffa elever på plats i skolan och då presentera oss och förklara syftet med vårt arbete och därefter fråga efter frivilliga. Vi valde denna metod då vi ville ha elever som verkligen var intresserade och villiga att delta.

4.3 Etiska ställningstaganden

Inom all forskning är det viktigt att följa vissa etiska riktlinjer, i synnerhet när det involverar människor utöver forskarna själva. I det här arbetet har vi på följande sätt arbetat för att uppfylla de fyra etiska huvudprinciper som de formulerats av Vetenskapsrådet (2011).

Informationskravet innebär att samtliga deltagare och uppgiftslämnare skall informeras om arbetets syfte och vad som förväntas av dem och vad deras deltagande innebär. De skall även informeras om praktiska detaljer för själva genomförandet (Vetenskapsrådet 2011). För att uppnå detta har vi först och främst sett till att alla elever vi försökt rekrytera träffat oss personligen, i samtliga fall genom att vi i samtycke med aktuell lärare kommit till lektioner och pratat med klassen. Väl där har vi, utöver det informationsblad som lämnats ut (Bilaga 1) muntligt informerat eleverna om arbetets bakomliggande tanke, syfte, etiska riktlinjer och vald arbetsmetod, vilket inkluderade uppskattad tid för varje fokusgruppsintervju. De etiska riktlinjerna upprepades även inför varje möte med varje grupp. Eleverna erbjöds även att få se arbetet när det var färdigt.

Samtyckeskravet innebär enligt Vetenskapsrådet (2011) att samtliga deltagare uttryckligen måste ge sitt samtycke för att delta i arbetet. För individer under 15 måste även målsmans samtycke ges. Detta arbete innefattande endast personer över 15 år, så samtyckeskravet uppfylldes genom en helt frivillig rekrytering där vi tydligt markerade att inga krav ställdes och att avhopp var fullt tillåtet. Vi lät även eleverna själva bestämma tidpunkt för sessionerna för att på bästa sätt passa deras scheman.

Konfidentialitetskravet innebär att personuppgifter i största möjliga mån skall skyddas och deltagare skall inte kunna identifieras av personer utanför arbetet (Vetenskapsrådet 2011). Detta är ett av de svårare kraven vid användning av fokusgrupper, då total anonymitet blir i princip omöjligt då undersökningarna sker just i grupp. Detta var dock inte ett problem enligt oss då vi i vår urvalsprocess specifikt fokuserade på grupper av vänner eller nära bekanta. Vid rekrytering erbjöds elever möjlighet att anmäla sig på plats eller anonymt via email. Inspelningarna säkerhetskopierades på hårddisk och togs bort från diktafonen, transkriberingarna använde falska namn.

Nyttjandekravet innebär att information samlad under arbetet endast kommer att användas för det sagda arbetet (Vetenskapsrådet 2011). Vi har informerat deltagarna om detta och vi kommer inte att använda det insamlade materialet till något annat än denna uppsats.

4.4 Tillgångavägssätt

För rekrytering tog vi mycket hjälp av lärarna på den gymnasieskola där vi utförde våra undersökningar. Vi etablerade kontakt med lärare från olika yrkes- och studieförberedande program och ordnade tider där vi kunde träffa eleverna och introducera dem för vårt arbete och de forskningsetiska riktlinjer vi följer. Anmälan var frivillig, på plats eller via mail då våra mailadresser gavs ut som del av ett informationsblad (Bilaga 1). I och med osäkerheten i hur många frivilliga som ställer upp i varje klass så valde vi att besöka fler klasser än antal grupper vi sökte för att vara säkra på att vår kvot uppfylldes. Vår förhoppning var ändå att få två grupper ur olika klasser från yrkesförberedande samt studieförberedande program, dock så såg vi inte detta som ett krav eftersom det berodde på antalet elever som var villiga att ställa upp. Vår ursprungliga plan var att spela in fokusgrupperna med både diktafon och videokamera, framför allt för att lättare kunna inkludera detaljer såsom kroppsspråk och dylikt i analysen men även för att göra det lättare att urskilja vem som sa vad under röriga delar av sessionen. Efter att ha diskuterat detta med vår handledare valde vi dock att avstå från videoinspelningen då vi kände att det skulle distrahera och stressa eleverna, vilket inte var i linje med vår övriga metodik där huvudfokus var att på att skapa en så avslappnad miljö som möjligt för eleverna att samtala i.

Undersökningarna utfördes på skoltid i huvudbyggnaden för skolan där eleverna gick. Tid bestämdes i samtycke med eleverna och i vissa fall mentorer. Lokal valdes av oss där tillgänglighet fick största vikt, vi hade velat ha tillgång till runda bord för att underlätta gruppdiskussionen när alla lätt kan se alla och moderatören smälter in bättre i gruppen. Små kvadratiska bord fick fylla det syftet, vilket lyckades bra för den större gruppen men mindre bra för de andra. Där uppstod känsla av "vi mot dem" då eleverna tenderade att samla sig på en sida motsatt moderatören. Varje undersökning inleddes med fika inhandlat från skolans kafeteria och allmänt småprat för att lätta stämningen och låta alla sätta sig till rätta. Eleverna informerades en sista gång om de etiska riktlinjerna för att kunna ge sitt samtycke innan inspelningen startades.

Slutresultat blev fyra grupper som genomförde en session var som varade i mellan 30 minuter och en timme. Här följer en kort beskrivning av grupperna:

- Fokusgrupp A bestod av tre elever från yrkesförberedande program.
- Fokusgrupp B bestod av fyra elever från studieförberedande program.
- Fokusgrupp C bestod av tre elever från studieförberedande program.
- Fokusgrupp D bestod av tre elever från yrkesförberedande program.

Eleverna i fokusgrupp A-C var samtliga tredjeårselever, fokusgrupp D gick sitt andra år. Könsfördelningen var jämn med homogena grupper av bägge kön och blandade grupper.

Arbetsfördelningen var jämn under majoriteten av arbetet, där allt arbete utfördes gemensamt med några få undantag. Under fokusgruppsintervjuerna agerade Anton moderator medan Kristoffer observerade och antecknade. Transkriberingen av intervjuerna delades upp jämnt. Även insamlingen och bearbetningen av teori och tidigare forskning delades till viss del upp mellan inre och yttre motivation respektive prestationsmotivation för större effektivitet.

4.5 Bearbetning av material

Under transkriberingen fördes gemensamma anteckningar för framtida analys och för att dela tankar och synpunkter om materialet. Krueger (1998) menar att analysprocessen kan utföras på fyra distinkta nivåer han kallar Raw data, Description, Interpretation och Recommendation. Vår avsikt var från start att, åtminstone till viss del, analysera på Interpretation-nivån, där vi utöver att presentera det material vi samlat gör tolkningar och diskuterar innebörden av vår rådata. Vi valde dock att avstå från Recommendation-nivån, där materialet skall tolkas från en mängd olika perspektiv, då vi i detta arbete specifikt ville undersöka utifrån kognitiv motivationsteori. För att uppnå önskad nivå i vår analys har vi i första hand använt oss av meningskondensering där vi har samlat diverse uttalanden till mer sammanfattade kategorier som svar på våra frågeställningar för att konkret och tydligt presentera vårt material (Kvale och Brinkmann 2014). Vi har även använt meningstolkning för att senare kunna diskutera resultatet på en djupare nivå (Kvale och Brinkmann 2014).

Frågorna som ställdes under varje fokusgrupp var utformade så att de på många punkter ställde samma fråga med olika formuleringar eller från olika perspektiv. Detta medförde att ett flertal elever gav distinkt olika svar på samma fråga vid olika tillfällen. Av denna anledning valde vi att i vår analys sätta högst värde på svarens intensitet, det vill säga hur stark en åsikt är eller med vilken emfas den framförs (Krueger 1998), snarare än frekvens eller utbredning. Frekvens betyder i detta fall hur ofta ett visst svar förekommer medan utbredning åsyftar hur många olika deltagare som säger ett visst svar. Vi gjorde detta val då det finns risker med att fokusera på frekvens, framför allt kan svar som påverkas av yttre faktorer hamna i fokus snarare än deltagarnas genuina uppfattningar (Krueger 1998). Frekvens och utbredning uppmärksammades fortfarande och bidrog till våra slutsatser, men de var inte huvudfokus för vår analys.

4.6 Metodkritik

En svaghet som ofta förekommer i homogena fokusgrupper enligt Morgan (1998b), mer specifikt när många eller alla i gruppen känner varandra i förväg, är att detta ofta leder till oönskat grupp beteende. Han nämner exempelvis att bland vänner så kan signaler eller kroppsspråk ersätta det som hos främlingar hade krävt en längre och för intervjuaren användbar utläggning. På samma sätt kan en respondent som är tveksam till att prata om något få stöd av vänner som därför backar upp denne genom att inte heller prata om det. Dessa är inbyggda risker i metoden, de kan minskas med aktiv och vaken moderering, såsom att ställa följdfrågor för att utveckla svaren och att vara uppmärksam på kroppsspråk, men de kommer till viss del alltid att vara där.

Rekrytering genom frivillig anmälan medför ett flertal risker och nackdelar, först och främst den osäkerhet som uppstår då man inte kan veta i förväg hur utfallet blir i varje klass. Med segmentering som urvalsmetod blir det extra problematiskt då det i denna undersökning innebär att så många av eleverna som möjligt i varje grupp ska komma ifrån samma klass eller åtminstone samma program. Vi ansåg ändå att fördelarna uppvägs av nackdelarna samt att det kändes mer respektfullt mot deltagarna med denna metod. Utöver detta finns även problemet med att frivillig anmälan innebär en sortering av elever redan innan undersökningen utförs. Tenderar vissa typer av elever och personligheter att ställa upp på en undersökning som denna mer än andra? Här ansåg vi igen att fördelarna uppvägs av nackdelarna. Vi ansåg att en funktionell men kanske inte helt representativ fokusgrupp producerar mer och bättre information än det motsatta.

Att vara fullkomligt representativt var aldrig realistiskt för ett arbete av den här storleken, så vår fokus genom hela arbetet var att istället producera så mycket information som möjligt med de medel vi haft.

Vissa av eleverna kände oss sedan tidigare, vilket givetvis kan ha påverkat resultatet då de kan ha vissa förväntningar eller idéer om vad vi vill höra. Ämnet i fråga anser vi dock dämpar denna påverkan, då det handlar om personliga upplevelser och tankar snarare om konkreta åsikter.

4.7 Validitet

Validitet är den egenskap som tillskrivs undersökningar för att avgöra huruvida de mäter vad de säger sig mäta. Vad detta mer konkret innebär beror på ämnet för undersökning och de valda metoder som använts. För kvalitativa studier anser Uljens (1989) att den centrala frågan för validitet är huruvida tolkningen av materialet stämmer överens med verkligheten, till skillnad från kvantitativa studier där frågan är om mätningen stämmer överens. Tolkningar i kvalitativa studier kan vara problematiska då det i de flesta fall går att utläsa så pass många olika innebörder i olika uttalanden eller dylikt material (Uljens 1989). För att ge validitet till vårt arbete valde vi att starkt grunda våra tolkningar och de kategorier vi skapat i redan existerande teorier, specifikt de om inre, yttre, och prestationsmotivation. Dessa teorier är väletablerade och beprövade vilket vi anser ger validitet till vår tolkning av den data vi samlat under detta arbete. För vidare validitet valde vi att transkribera fokusgruppsintervjuerna med en gemensam struktur där vi ordagrant transkriberade allt som sades, där varje ord skrevs som rättstavade ord men meningsuppbyggnad, pauser och dylikt inkluderas i texten såsom de var i det muntliga talet. Kvale och Brinkmann (2014) menar att det är svårt att avgöra vad som är det mest valida sättet att transkribera en intervju på, utan att arbetets syfte i sig avgör vad som är mest lämpligt. För studier där någon form av psykologisk tolkning ska genomföras anser de dock att pauser och dylikt är viktigt att inkludera, vilket vi valde att använda i vår studie.

Ett annat viktigt begrepp för validitet är mättnad, som uppnås vid datainsamling när ingen ny data produceras av undersökningarna (Hartman 2001). Full mättnad var aldrig realistiskt för ett arbete av den här storleken och vi kan inte hävda att vi har uppnått det, då det även under den sist utförda fokusgruppsundersökningen uppkom ny data. Vi anser dock att vårt urval uppvisar en tillräcklig bredd och framför allt djup för att tillåta oss att dra slutsatser och diskutera dem.

5 Resultat & Analys

I denna del av arbetet kommer vi att presentera det resultat vi samlat i våra fokusgrupper. Först presenteras de olika sätt inre, yttre och prestationsmotivation påvisats i deltagarnas svar om vad som gör ett ämne meningsfullt, här indelat i de olika kategorier av svar vi funnit i vår analys. Kategorierna är formulerade av oss baserat på våra observationer, med stöd av den teori vi presenterat tidigare. Sedan redogörs deltagarnas svar på den övergripande frågan om vad meningsfullhet i ett ämne är. Vi väljer här att blanda resultatpresentationen med analys, då kategoriseringen är så pass starkt bunden till teorin att vi inte ser något syfte med att skilja dem åt.

5.1 Inre Motivation

För inre motivation är det svårt att skapa distinkta kategorier då det visar sig i handlingar som inte har något uttalat syfte, målet med aktiviteten är aktiviteten själv. Deltagarnas uttryckta exempel av inre motivation tenderade att antingen vara vaga och korta eller invävda i långa utläggningar om annat, då de är baserade mer på spontana känslor än utstuderade tankar. De kategorier vi till slut valde är baserade på Deci och Ryans (1985) grundteorier kring inre motivation och dess drivkraft. Det krävs en större del tolkning för denna del än för övriga kategorier vilket kommer att diskuteras nedan.

5.1.1 Intressant eller underhållande

Den vanligaste och mest tydliga formen av inre motivation är att ämnet upplevs intressant eller roligt. Denna kategori uppvisade hög frekvens och hög intensitet i samtliga grupper.

Det finns flera tydliga exempel på detta bland annat när en respondent berättar om en aktuell tillvalskurs:

Ja jag tycker det är en jättehärlig kurs, inte för att det ger oss någonting så förutom upplevelsen (Deltagare fokusgrupp C).

Det framkommer tydligt att deltagaren är motiverad till att läsa kursen men att hen inte tycker sig få ut något speciellt av den vilket då påvisar ett tydligt inslag av inre motivation. Målet med att läsa kursen i det här fallet är själva kursen i sig, inte de meriter eller andra möjligheter kursen ger.

Det förekom även exempel där denna kategori var mer direkt angiven som en motivationskälla för deltagaren, där deltagaren själv var medveten hur detta påverkade dennes drivkraft.

För mig är att ämnet är intressant viktigast för tycker inte jag att det är intressant då kommer inte jag att lyssna och då kommer inte jag ha någon nytta av det för framtiden, för då kommer jag inte fånga det. (Deltagare fokusgrupp A)

Detta var dock väldigt sällsynt, då deltagarna sällan diskuterade inre motivation på ett sådant rationellt sätt, utan snarare gav uttryck för det i korta, spontana meningar som det tidigare citatet från fokusgrupp C. När deltagarna ombads rangordna de viktigaste faktorer som gör något meningsfullt enligt dem förekom intresse eller att ha kul på de flesta listor med oftast som den lägst rankade punkten.

5.1.2 Självbestämmande

Svårare att se var respondenternas behov av självbestämmande, det var sällan en uttalad anledning till ett beslut de tagit, men vissa exempel förekom. Utöver detta tyckte vi oss vid vissa tillfällen kunna se det som en bakomliggande faktor till vissa framlagda argument. Denna kategori innehåller därför ett stort antal tolkningar, vilket bör tas i beaktning.

Ett av de få exemplen på en uttalad anledning till ett självbestämt beslut är när en deltagare beskriver varför hen har valt sitt aktuella program:

(Skratt) Ja... jag ville ha ett bredare program... det är ganska brett så jag ville ha fler valmöjligheter för jag hade ingen aning om vad jag ville bli egentligen... det har jag fortfarande inte riktigt, vad jag vill bli men... det är ändå i alla fall så att man kan ha fler valmöjligheter än att bara gå typ ett arbetsförberedande program eller något. (Deltagare fokusgrupp C)

Det är tydligt att respondenten söker en känsla av att vara självbestämmande, de valmöjligheter som hen pratar om visar på det instinktiva behovet om att ta sina egna beslut.

Nästa citat visar på samma sak, men det är här mindre uttalat utan får tydas ur vad deltagaren säger.

Det är väl lite mer kanske de här... friare uppgifterna som man får när man har andra kompisar i den här gruppen då och sen ska man utföra någonting och alla har lite så här halvgalna idéer. Det är väldigt mycket energi: Där man liksom bara kan mata på en massa idéer ”och det här kan vi göra och det här kan vi göra och det här kan vi göra”... det... då trivs jag i alla fall. När det är väldigt mycket positiva människor runt omkring en. Som bara ser positivt på allt och inte någonting negativt att ”det här är svårt och det här kan vi inte lösa”, det kan man visst bara man vill! (Deltagare fokusgrupp C)

Här det är det de fria uppgifterna som gör att respondenten i sin tur känner att hen får större självbestämmande. Denna typ av svar var mer frekventa och hade hög intensitet. Citatet ovan i synnerhet sas med stor passion. Vi fann även att läraren kan hjälpa deltagarna till självbestämmande.

Ja, när vi jobbar med olika saker på lektionerna, då frågar hon hur vi ska göra, ska vi ha grupparbete på detta eller redovisning eller hur vill ni att vi ska jobba? Man är ju med och deltar i hur vi ska ha lektionen och så. Det blir lättare... (Deltagare fokusgrupp A)

I lärarutbildningen pratar man ofta om att man ska låta eleven vara med att bestämma om undervisningen, ofta handlar det om att åtminstone ge eleverna illusionen om ett val. Här verkar det dock handla om mer konkreta val som läraren gett deltagarna som uppenbarligen leder till en känsla av självbestämmande och på det viset leder till en ökad inre motivation.

5.2 Yttre Motivation

Yttre motivation och dess mål tenderade att dominera samtalen i samtliga grupper, framför allt när mer direkta frågor såsom “Vad fick dig att vilja läsa [program]?” eller “Varför tror ni att ni läser [minst gillade ämne]?” ställdes. Svaren och efterföljande diskussioner var tämligen rättframma och tydliga, vilket gjorde kategoriseringen relativt enkel. Under vår analys av transkriberingarna tyckte vi oss se tre väldigt tydliga kategorier som de mål deltagarna tagit upp kunde placeras i.

5.2.1 Förberedelse för kommande yrkesliv

Denna kategori samlar alla de svar respondenterna gav som syftar på deras framtida möjligheter att få det jobb de vill ha, eller ett jobb överhuvudtaget. Här inkluderas även förhoppningar eller förskräckelser om vidare utbildning, då detta är ett steg på vägen till en framtida anställning. Denna kategori visade hög frekvens, men intensiteten var inte fullt lika stor i de flesta fall. Den var nästan uteslutande högst räknad när respondenterna ombads lista och rangordna de faktorer de uppfattade var viktigast för att ett ämne skulle kännas meningsfullt, men svaren upplevdes av oss som tämligen automatiska och ofta kortfattade. De framlades ofta som självklarheter som egentligen inte behövde förklaras, vilket exemplifieras i detta utbyte i fokusgrupp B. Samtalet här kommer just från en diskussion kring den rangordning som beskrevs tidigare:

Deltagare 1: Att man kan använda kunskaperna i andra kurser senare i livet, till exempel på jobbet. Då känns det meningsfullt, annars vad var det för mening att lära sig det annars

Deltagare 2: Det skrev jag med, ge en kunskap som kommer till användning.

Moderator: På vilken plats hade ni det?

Deltagare 1 och 2: Ett

Moderator: Det var det viktigaste alltså?

Deltagare 1 och 2: Ja (Fokusgrupp B)

Det förekom dock exempel på engagemang och inlevelse även på denna punkt, såsom när en deltagare från fokusgrupp B senare sammanfattade samma diskussion med: "[...] Varför ska man kunna gå om man inte ska röra sig någonstans.". Här framkom dock ett mönster, de deltagare som uppvisade intensitet i sina svar kring yttre motivation gjorde det oftast när de talade om ämnen eller områden där de också påvisat en stor inre motivation, det vill säga sådant de tydligt visat att de ansåg vara intressant eller roligt. Detta mönster uppkom på liknande sätt för andra områden, vilket kommer diskuteras i en senare del.

Det förekom även att respondenter gav uttryck av att fokusering på denna typ av mål kunde ha en negativ effekt på deras motivation, vilket då minskade deras känsla av meningsfullhet. Ett tydligt exempel på detta uppkom i fokusgrupp B, där en diskussion angående vad de velat ändra i sin utbildning, här specifikt om huruvida kemi borde vara obligatoriskt för deras program, ledde till följande:

Deltagare 1: Kemi är ju lika mycket för behörigheten som för typ så här matte 4, 5 liksom och sånt. Så jag fattade ju inte liksom att vi skulle läsa kemi från början, jag trodde det skulle vara tillvalskurs också.

Deltagare 2: Mm

Moderator: Varför tycker ni att det ska vara tillvalskurs?

Deltagare 1: För att det är mer för behörigheten man läser den i så fall, om man vill.
(Fokusgrupp B)

Deltagarna visade tydligt en bristande motivation för kursen, vilket de förklarade med att de själva saknade användning för den behörighet kursen ger dem. En av respondenterna sammanfattade diskussionen på följande sätt:

Det är för den här lilla målgruppen kemiingenjörer, och för behörighet, det är bara dom två anledningarna (Deltagare fokusgrupp B)

Detta antyder en inställning att huvudorsaken att läsa detta ämne är den behörighet som ges. Om detta inte är åtråvärt så finns det alltså ingen mening med att läsa den. Detta är ett exempel på skillnaden mellan ett mål och en mening, då elever klart kan se hur det skulle kunna vara motiverande för någon annan, men det är inte det för dem. Det bör också nämnas att deltagarna tidigare nämnt hur tråkigt de tyckte ämnet var, specifikt för att de inte kom överens med läraren i fråga.

5.2.2 Förberedelse för kommande vardagsliv

En annan vanligt förekommande typ av svar var den praktiska nyttan elever kan ha av kunskaper i ett framtida vardagsliv. Dessa svar handlade inte om behörighet eller krav som ska uppfyllas utan snarare direkt, applicerbar användning av färdigheter i vardagliga situationer. Detta resultat förekom relativt låg frekvens men hög utbredning, då det togs upp kort i samtliga fokusgrupper, men intensiteten var ofta låg.

Det sades sällan med någon stor säkerhet utan snarare med en axelryckning och ett antagande, till exempel i fokusgrupp D, där en diskussion angående varför vissa ämnen ingår i studieplanen kom in på ämnen Fysik:

Moderator: Om vi ställer samma fråga om fysiken då, varför tror ni att ni måste sitta och dubbelkoppla och allt det där?

Deltagare 1: Men vi ska väl förstå hur saker och ting går till typ. Hur det är uppbyggt

[...]

Deltagare 2: Ja, men hur magneter, vad som drar sig till varandra och inte. Typ i hemmet hur batterier fungerar och sånt antar jag

Deltagare 1: Typ risken med el, typ kopplingar och sånt eller vad man kan göra vid blixtnedslag och så (Fokusgrupp D)

Även mer abstrakta resultat kan ge orsak till denna typ av motivation, till exempel här när en respondent diskuterar vad som gör ett ämne meningsfullt.

[...]Och användbart, det är ju att man ska ha nytta av det. Direkt alltså... kan koppla det direkt till andra problem. Och utvecklande det är ju som att det läggs en grund, som till exempel matten. Det är ju också att det utvecklar oss och att man får... vi lär oss ju lite grejer men mest att det trimmar upp hjärnan lite. Så det är väl lite det jag menar med utvecklande. (Deltagare fokusgrupp C)

Vid vissa tillfällen gav dock deltagarna uttryck för detta mål med stor inlevelse och emfas. Tydligast var detta när en respondent svarade på frågan varför den valt att läsa den inriktning hen valt.

Hen beskrev entusiastiskt hur stor nytta hen skulle ha av kunskaperna från karaktärsämnen på olika sätt. Denna deltagare hade tidigare förklarat hur hen vetat att hen skulle läsa det redan sedan barnsben då hen alltid tyckt att det var roligt. Återigen sammanfaller en stark inre motivation med en stark intensitet i uttryck för yttre motivation.

5.2.3 Allmänbildning

En aspekt av den yttre motivationen som uppkom under undersökningen var den om allmänbildning. Detta var den minst frekvent förekommande kategorin men det togs upp i samtliga grupper och eleverna var ofta seriösa och eftertänksamma för dessa delar. Till denna kategori tillskriver vi de uttalanden där eleverna tycktes känna en pliktkänsla att tillförskaffa sig vissa kunskaper. Det fanns där ingen tydlig ambition eller direkt plan för användning av det, utan snarare en uppfattad förväntan som pressade dem till att prestera i dessa områden.

Dessa uttalanden rörde oftast de samhällsvetenskapliga och naturvetenskapliga ämnena, såsom i fokusgrupp A där deltagarnas skämtsamma diskussion om ämnet naturvetenskap ändrar karaktär:

Deltagare 1: De bara hatar eleverna och vill att de ska ha så tråkigt som möjligt! [skratt]

Deltagare 2: Jaa...

[...]

Deltagare 1: Det kanske är att man ska lära sig värna och mer om miljön, för det är mycket om miljön-

Deltagare 3: Skogen och naturen...

Deltagare 1: -och vad som händer med miljön och varför man behöver bevara den biologiska mångfalden

Deltagare 3: Mm. Och det är kanske viktigt att vi ska veta hur det går till. Vad ska vi göra för att kunna bevara det och... så vidare så vidare (Fokusgrupp A)

Liknande sekvenser förekom i de övriga grupperna, där deltagarna tankfullt gav uttryck för en känsla av att det fanns viss kunskap som det förväntades att de skulle kunna, utan något specifikt uttalat mål eller syfte.

5.3 Prestationsmotivation

Till en början var det svårt att klassificera prestationsmotivation, men det fanns två typer av svar som vi har kategoriserat. Den första kategorin innefattar att det måste vara en jämn utmaningsnivå och den andra kategorin fokuserade på läraren, där deltagarna kände att en engagerad lärare får dem att själva vilja bli engagerade.

5.3.1 Utmaningsnivå

Med en relativt låg frekvens fann vi deltagare som tyckte att rätt utmaningsnivå på omgivningen sporrade dem till att själva vilja visa sina kunskaper. Detta skedde med låg frekvens men med relativt hög intensitet. Ett exempel på detta är när en deltagare diskuterade vikten av lärarens engagemang så var det en annan respondent som kom med detta citat.

I min klass när jag gick sjuan till nian så var vi en klass som var väldigt så här räcka upp handen och ville diskutera och säga sin åsikt och så men den klass jag går i nu är en sån som inte gör det och det gör mig ganska opepp för jag vill inte vara den som sitter så hela tiden, typ så. Så jag kan tycka att även, det ska inte bara vara läraren tycker jag utan det ska även vara eleverna som visar sitt engagemang och även vilja att lära sig (Deltagare fokusgrupp D)

Deltagaren menar att det är inte bara läraren som skall vara engagerad utan den egna klassens engagemang påverkar också motivationen. Vi tolkar detta som att deltagarens subjektiva bedömning om värdet av att lyckas verkar sjunka när klassen i sig är omotiverad, vilket borde innebära att det höjs om klassen är motiverad.

I nästa exempel uttryckte en deltagare tydligt hur viktigt det är med en jämn utmaningsnivå.

Deltagare 1: Jag skrev att om alla i klassen förstår det man läser och är liksom i fas så ingen ligger efter eller om hälften av klassen inte fattar så blir det så här generell stämning bättre, stämningen blir bättre i klassen om fler läser tror jag.

Moderator: om det är mer tillsammans eller?

Deltagare 1: Ja, precis. Det blir lätt att samarbeta och det var bra typ i maten för vi hade haft en, vad heter hon, Liza, och då hade alla dippat i sina betyg, det var, ingen hade lika bra som dom hade i ettan. Men sen så fort vi fick en bättre lärare så var det såhär samhörighet som drog alla ihop för att alla typ blev taggade och behövde liksom fixa det här, för annars skulle alla bli underkända, och då jobbade alla på som satan och många höjde sig, och det var bra. Om alla är i fas så tror jag det blir bättre, det känns mer meningsfullt (Fokusgrupp B)

Samma person uttryckte sig även senare i intervjun

Ja det är ju lättare med många ämnen om man är fler som ligger på samma nivå för då tacklar man det tillsammans (Deltagare fokusgrupp B).

Denna deltagare visar klart att hens motivation påverkats av personerna i hens omgivning, specifikt så verkar deltagarens motivation öka när klassen ligger på samma utmaningsnivå, inte bara det utan deltagaren tror att alla elever i klassen höjer sin motivation när de ligger på samma nivå. Detta kan tolkas som att den subjektiva bedömningen om värdet att lyckas ökar när klassen ligger på samma utmaningsnivå.

5.3.2 Engagerad lärare

En engagerad lärare verkar leda deltagarna till att själva vilja prestera i nivå med det engagemang som läraren lägger ner. Vi tolkar det som att individens subjektiva bedömning av värdet att lyckas höjs på grund av lärarens engagerade grundinställning. I den här kategorin var frekvensen hög och intensiteten väldigt varierad från väldigt hög till väldigt liten.

Läraren verkar vara grunden till mycket av deltagarnas motivation. För när deltagarna i en fokusgrupp diskuterar om vad som gör dem engagerade på en lektion dök läraren snabbt upp:

Det hänger sjukt mycket på det, religion, jag hatar religion, det är det värsta ämnet, men just läraren, jag älskar, religion nu (Deltagare fokusgrupp B).

En enskild lärare har här ändrat en deltagares mångåriga känslomässiga uppfattning om ett ämne, vilket vi tycker klart visar att lärarens engagemang påverkar deltagarens motivation till det bättre. Dock fanns det även situationer när deltagarna hävdade att de inte gillar ett ämne endast på grund av läraren. Så läraren verkade ha stor betydelse för de flesta deltagare, både i positiv och negativ bemärkelse. Ett annat exempel på detta är när moderatorn frågade om vad som gör deltagarna särskilt engagerade på en lektion:

Deltagare 1: Läraren...[Namn1] till exempel

Deltagare 2: Ja! Läraren

Deltagare 3: Vi har en lärare som heter [Namn1] och hon är ju bra och alla tycker att det är spännande och aldrig tråkigt när vi har hennes lektion (Fokusgrupp A)

Det är tydligt att deltagarnas känslor kring ämnet påverkas mycket av läraren, och i de flesta fall låg fokus på det positiva en engagerad lärare kan åstadkomma. Även i slutskedet av fokusgruppsintervjuerna, då vi bad deltagarna rangordna vad som gör ett ämne meningsfullt så kom läraren ofta upp, bland annat i detta citat:

Jag tycker det är motiverande när man har en taggad lärare alltså Olga är ju typ den bästa läraren vi haft (Deltagare Fokusgrupp B)

Att läraren är viktig är från dessa citat uppenbart. Anledningen till varför läraren spelar roll för motivationen tycks vara att deltagarens subjektiva bedömning av värdet att lyckas speglas av lärarens inställning till ämnet. När läraren är engagerad så blir eleverna det.

5.4 Elevers syn på meningsfullhet

Det första svar som gavs på frågan vad ordet meningsfull betyder var i samtliga grupper något de kan ha nytta av, exakt hur nytta definierades varierade men det var ändå tydligt samma grundläggande tanke, en konkret användning senare i livet. Dessa svar uppfattade vi dock, som nämndes tidigare, som något automatiskt i flera fall. Dock bör det sägas att när deltagarna ombads rangordna de faktorer de känner skapar en känsla av meningsfullhet var detta svar i nästan samtliga fall rankat högst. Intresse eller bara att en aktivitet är rolig förekom i samtliga grupper och placerades vid rankning ofta högt men aldrig högst. Här förekom dock en större variation i rangordning än för den tidigare punkten.

Något som var intressant var att de deltagare som, relativt de övriga, rangordnat intresse och att ha kul högst var även de som uttryckte att de helt saknade eller endast hade vaga planer för vad de ville göra i framtiden. Dessa deltagare tenderade även att vara de som tog upp hur de värdesatte att ett ämne är roligt, vilket genomgående fick medhåll av gruppmedlemmarna. Detta anser vi är i enlighet med Deci och Ryans (1985) resultat, där introducering av mål, i våra exempel ett önskat framtida yrke, fundamentalt förändrar en individs syn på en aktivitet. Målet skiftar från aktiviteten till det önskade resultatet. Detta skulle då, enligt oss, förklara varför just nytta var det som så tydligt var första tanken hos så många av våra deltagare. Våra deltagare uppvisade som vi nämnde i metodkritiken en stor mognad överlag, framför allt hade många en utpräglad plan för deras framtid, vilket kan ha påverkat resultatet.

I varje fokusgrupp togs en fråga upp under den senare delen av sessionen där moderatorn bad deltagarna att ställa känslorna av nytta och intresse mot varandra och beskriva hur de ser på deras samspel. Denna fråga hade inte en bestämd plats i ordningen utan togs upp när vi kände att deltagarna var mer eller mindre "uttömnda" på sin syn om meningsfullhet, det vill säga att inga nya tankar eller idéer verkade uppkomma trots fortsatt diskussion. Den första intressanta iakttagelsen vi kunde göra vid denna punkt i samtliga grupper var hur främmande tanken tycktes vara för deltagarna. Detta blir särskilt intressant när man tar i beaktning att deltagarna ytterst sällan talade självmant om nytta och intresse samtidigt, det var alltid den ena eller den andra. Ibland skiftade diskussionen väldigt abrupt fram och tillbaka mellan dem men deltagarna gjorde sällan några självmanta jämförelser.

Det verkade som att för dem var dessa två känslor antingen så lika eller så vitt skilda att de inte kunde relateras till varandra. Detta gav upphov till några av de mer tankfulla uttalanden och diskussioner som gjordes under hela arbetet. Det är också i enlighet med teorier om att inre och yttre motivation tenderar att motverka varandra i en individs syn på en aktivitet, om bägge typer av motivation existerar kommer en av dem till slut att dominera (Deci och Ryan 1985). Den första spontana reaktionen var genomgående att intresse för aktiviteten och att det är roligt i grund och botten var det viktigaste för deltagarna. Detta gavs uttryck för i korta, spontana men ändå innerliga uttalanden som detta utdrag från fokusgrupp D:

B: Egentligen är det att det är roligt och intressant

C: För då är man engagerad (Fokusgrupp D)

Ingen motivering eller förklaring ges, det är spontant och öppen hjärtigt. Detta följdes omedelbart upp i samma diskussion på följande sätt:

B: Men om man tänker så så är det ju att man vill ju hellre att det ska ha nytta än att det ska vara roligt. Egentligen egentligen.

I: Håller ni med om det eller vad tror ni?

A: Nä, jag håller med om det

B: Annars hade man kunnat välja typ, om jag hade fått välja idag så för att ha kul på gymnasiet så hade jag valt restaurang/livsmedel eller skönhet/hälsa men eftersom jag tänkte faktiskt på att jag vill ha jobb i framtiden och sådär så valde jag ju ett annat alternativ. (Fokusgrupp D)

Samma diskussion fortlöpte på liknande sätt i övriga grupper, första tanken är att intresse är det viktigaste men snabbt ändrar de sig och hävdar att nytta ändå är det viktigaste. Detta beteende tycker vi antyder att de svar och den attityd som hävdar att "i skolan ska man lära sig, inte ha roligt" som ofta uppkom i de senare delarna av denna diskussion inte är djupt kända av eleverna. Känslan vi fick som moderatörer vid denna diskussion var att de svaren var, till en viss gräns, de "korrekta svaren" som förväntades av dem vid den mognadsnivå de befann eller försökte befinna sig på.

Detta visade sig även vid andra tillfällen, mest tydligt i ett exempel från fokusgrupp C, där en av respondenterna först gav en tämligen mogen och rationellt syn på syftet med att läsa religion:

B: Ja men även fast man känner som att det är totalt ointressant och man kommer aldrig ha nytta av det, religion till exempel. Fast man har mycket nytta av det egentligen

A: Ja

C: Man tänker ju inte på det så...

B: För det är ju liksom hur man vet hur andra kulturer betar sig eller... varför just den här människan betar sig på det viset. (Fokusgrupp C)

Detta utdrag kommer ur en generell diskussion om varför vissa ämnen ingår i läroplanen, där deltagarna diskuterar rent objektivt vad olika kurser kan ge utan att blanda in deras personliga val och ställningstaganden i samtalet. Vid ett senare tillfälle under sessionen uppkom en liknande diskussion där deltagarna diskuterade vad som gör ämnen meningsfulla för dem personligen, där samma person tog upp religion som exempel på ett ämne denne helt saknade intresse för och som därför inte var meningsfullt. När moderatorn påminde deltagaren om hens tidigare argument om ämnet blev svaret följande:

B: Ja men sen finns det som olika intressen också... mitt intresse är inte religion. Eller språk eller så, även fast det är meningsfullt så är det inte... så är det inte mitt intresse. Det intresserar inte mig även fast jag kan ha mycket nytta av det. (Deltagare fokusgrupp C)

Kort därpå rangordnade samma deltagare nytta och användbarhet som det viktigaste för meningsfullhet, med att ha roligt som tredje viktigaste. Återigen är roligt och intresse, inre motivation, det spontana svaret som snabbt ersätts ett mer välutänkt uttalande om hur viktig praktisk nytta, yttre motivation, är.

6 Diskussion

Vi kommer här att sammanfatta och diskutera vårt resultat och vad det skulle kunna innebära och ha för betydelse i skolan. Vidare kommer vi att kortfattat jämföra det med den teori och tidigare forskning vi använt samt diskutera vad det kan leda till för framtida forskning. Slutligen kommer vi att diskutera några tankar och idéer som uppkommit under arbetets gång.

6.1 Sammanfattning

För att sammanfatta vårt resultat så tycker vi oss se följande svar på vår frågeställning om vad elever anser gör ett skolämne meningsfullt. Det första som bör nämnas är att det verkar vara väldigt individuellt, där olika personer har olika uppfattningar så vi kan bara resonera kring generella mönster. Vid första anblick tycks yttre motivation, med konkreta belöningar och praktisk användning, vara den dominerande faktorn för vad som avgör om ett ämne uppfattas som meningsfullt. Detta då det diskuteras oftast och mest utförligt av samtliga kategorier vi formulerat. I vår analys tycker vi oss dock se en annan bild, där det är inre motivation som i första hand styr elevernas val och deras syn på meningsfullhet. Detta syntes tydligt i de exempel som nämndes ovan. Denna inre motivation tycktes vara mer undermedveten för de flesta elever, vilket är i linje med teorin där inre motivation beskrivs som intuitiv snarare än rationell (Deci och Ryan 1985). Utöver detta så verkar lärarens roll vara väldigt central i elevers anseende om vad som gör ett skolämne meningsfullt. En motiverad och engagerad lärare verkar höja elevernas vilja att prestera, helt i enlighet med prestationsmotivationsteorin (Imsen 2006), vilket verkar ge eleverna en känsla av meningsfullhet.

Vidare har vi i vårt resultat sett är det går att distinkt kategorisera elevernas beskrivning av deras syn på meningsfullhet enligt existerande kognitiva motivationsteorier. Inre och yttre motivation var i synnerhet tydliga då de direkt i materialet var sorterade från varandra, eleverna blandade aldrig de två typerna självmant i sina uttalanden som vi nämnde tidigare. Detta gjorde det väldigt rättframt att tolka elevernas svar enligt detta perspektiv som kan ses i den tidigare delen av detta resultat.

Prestationsmotivation var inte fullt lika tydligt, det var svårare att utläsa direkt ur svaren utan krävde större tolkning och var i allmänhet mindre frekvent förekommande, med undantag av vikten av en engagerad lärare. Dock ansåg vi att det gick att se och kategorisera elevernas svar utifrån detta perspektiv för att få en förståelse på vad som skapar en känsla av meningsfullhet i gymnasieskolans ämnesundervisning.

6.2 Jämförelse med tidigare forskning

Vår valda metod är mycket lik den som användes av Siegle m.fl. (2014), som liksom oss använde sig av fokusgrupper för att undersöka elevers uppfattning. Deras syfte var även likartat då deras arbete snarare fokuserade på lärarens arbete för att motivera specifikt högpresterande elever på amerikanska High Schools. Detta arbete fastslog liksom vårt att teorin om prestationsmotivation är applicerbar på elever och fastslog även lärarens roll i att få innehållet i undervisningen att kännas meningsfullt. Intressant är att deras kategorier av motiverande faktorer var väldigt lika de vi själva funnit i vår undersökning, trots att den undersökningen inte använder teorier om inre eller yttre motivation. Exempelvis så är två av de mest diskuterade faktorerna betyg och meriter gentemot självuppfyllande, vilket är mycket likt definitionen av yttre och inre mål.

Även Berg och Eriksson (2014) gjorde en studie väldigt lik vår, där de kom fram till att det finns ett sammanhang mellan en motiverad lärare och motiverade elever precis som vi gjorde. De menar även att meningsfullhet är viktigt för motivationen, men förklarar inte vad meningsfullhet innebär. Likaså tar Eriksson (2011) upp några kategorier om vad gymnasieelever anser är motiverande. Bland dessa återfinns mycket som även vi har funnit i vårt arbete. Skillnaden är att de väljer att kategorisera olika faktorer så som klasskompisar, känslan av utveckling, meningsfullhet, långsiktiga mål och lärarens inverkan. De säger att meningsfullhet är motiverande och nämner att meningsfullhet för eleven är att nå de uppsatta yttre målen. Att undersökningar med annorlunda teoretisk bakgrund och med andra infallsvinklar kan producera så pass likartad data anser vi stärker validiteten av vår egen datainsamling, men det skapar också intressanta frågor om hur detta skall tolkas i analys. Den huvudsakliga skillnaden mellan vårt arbete och dessa två ligger i själva definitionen av meningsfullhet.

Själva resultatet om elevers motivation var väldigt likartat, men de har valt att begränsa termen meningsfullhet till att endast inkludera verklighetsförankring vilket i deras arbeten är endast en kategori bland många andra. Detta är i kontrast till vårt arbete, där vi i vår ansats och följaktligen analys valt att definiera meningsfullhet som en större aspekt av motivation och inte bara begränsat till en viss motivationskälla.

Denna mer begränsade definition av meningsfullhet anser vi går att se även i vår egen undersökning, där elevernas frekventa och tämligen automatiska svar angående meningsfullhet oftast handlade om framtida nytta i yrkesliv eller dylikt, yttre mål som ofta används som en form av verklighetsförankring. Dessa svar kände vi dock, som vi nämnde tidigare, vara närmast intränade, något de förväntas säga för att visa sig mogna och smarta. Detta väcker tankar hos oss rörande den allmänna attityden och synen på skolan bland lärare och elever. Är synen på meningsfullhet i dessa nyligen utförda arbeten representativt av något? Under vår tid som lärarpraktikanter har vi ofta fått höra att verklighetsanknytning är väldigt användbart och något vi borde inkludera i största möjliga mån när vi lär ut, men det är sällan någon diskuterar elevernas inre motivation. Är skolans fokus på verklighetsanknytning och andra yttre mål så pass stor att det är på bekostnad av den inre motivationen? Med detta menar vi givetvis inte att inre motivation inte förekommer utan snarare att den inte får samma möjlighet att frodas och verka i dagens gymnasieskola. Detta skulle då stämma överens med hur deltagarna i vår undersökning snabbt rättade sig själva i många fall då de givit uttryck för hur inre motivation skapar meningsfullhet, för att istället lägga fram det mer "korrekta" svaret att praktiskt nytta är det viktigaste.

6.3 Övriga tankar och reflektioner

De elever som deltog i denna undersökning gav oss intrycket av att de satte stor vikt på att vara mogna och rationella i sina beslut, eller åtminstone att framstå som det när de förklarar sina val. Å andra sidan tyckte vi oss se, som vi beskrev i våra slutsatser, att det i själva verket är den inre motivationen som faktiskt verkar forma deras beslut i högra grad. Den inre motivationen styr, men den yttre driver med andra ord. Med detta menar vi att det verkar vara den inre motivationen som styr de beslut eleverna tar, men de själva verkar känna att de kämpar för att nå de yttre målen.

Även om det strider mot deras faktiska handlande så verkar eleverna själva anse att skolan är till för att lära ut, inte för att vara intressant eller rolig. Vad kan det då innebära i dagens gymnasieutbildning? Påverkar det studieresultaten? Är den attityden bra eller dålig för elevernas välmående? Hur ser det ut i yngre åldrar? Alla dessa frågor ställde vi oss under arbetets gång, men vi fick snabbt inse att de var mer än vad vi har kapacitet för att behandla i denna undersökning. Vi kommer därför endast kort återge de tankar och insikter som slog oss här i diskussionen, men vi vill uppmana till vidare forskning i detta område.

Det är svårt för att inte säga omöjligt att uttala sig om elevers välmående utifrån det material vi samlat under vår undersökning, vi tror dock att yttre motivation, i enlighet med teorin, innebär en viss stress och press på individen oavsett situationen (Deci och Ryan 1985), så den fokus som ofta läggs på verklighetsanknytning och dylikt kan vara påfrestande för många elever. Det hade även varit intressant att undersöka elever över tid, för att se skillnaden mellan första- och tredjeårselever då teorin om inre och yttre motivation hävdar att en individs syn på en aktivitet förändras över tid beroende på omständigheterna (Deci och Ryan 1985)

Gällande studieresultatet var vår känsla att elever som uppgav sig drivas primärt av yttre motivation i ämnen ansträngde sig och arbetade väl i dem. Vi kan inte uttala oss om deras faktiska studieresultat, men de gav intrycket av att vara, eller åtminstone vilja vara, tämligen högpresterande i dessa ämnen. Känslan vi fick var dock att detta bara är sant till en viss gräns. När det existerar ett väldefinierat önskat resultat, som ett högt betyg eller bara att bli godkänd för behörighet finns det ingen verklig anledning att göra något efter att den gränsen är nådd. När något kan uppnås med minsta möjliga ansträngning säger vår erfarenhet att elever utan inre motivation sällan kommer jobba mer än så. Som blivande matematik- och fysiklärare är det svårt att inte dra paralleller till inläring av formler eller multiplikationstabellen. Att bara memorera går fort och kan ge bra resultat på prov men det kan ge problem längre fram när mer komplexa problem ska behandlas. Å andra sidan kan resultatet även lida om inre motivation får dominera, om huvudsyftet med att gå till klassen blir att ha roligt kan själva inläringen degraderas till andra plats. Vi tror att mycket handlar om läraren och kursens upplägg, där bägge dessa två motivationstyper får rum att verka i bästa fall.

6.4 Framtida forskning

För framtida forskning vill vi föreslå att liknande undersökningar genomförs på andra målgrupper inom svensk gymnasieutbildning, för att jämföra och bättre förstå bakomliggande faktorer. Uppfattningen hos förstaårselever och elever från Introduktionsprogrammen hade i synnerhet varit intressanta att undersöka för att se vilken kontrast som kan uppstå. Utöver detta tror vi även att det kan vara värt att följa en grupp individer under längre tid, exempelvis under hela deras gymnasieutbildning för att se hur deras uppfattningar och motivation förändras av skolmiljön.

7 Källförteckning

Ahl, Helene (2004). *Motivation och vuxnas lärande : En kunskapsöversikt och problematisering*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling: Liber distribution, 2004

Atkinson, John W. (1964). *An Introduction to Motivation*. D. Van Nostrand Company, Inc.

Berg, Hanna och Eriksson, Susanne (2014). *Lust att lära. En studie av gymnasieelevers levda erfarenheter av vad som främjar motivationen att lära*. Göteborg: Göteborgs universitet

Bloor, Michael., Frankland, Jane., Robson, Kate., och Thomas, Michelle. (2001). *Focus Groups in Social Research*. Sage Publications, Inc.

Chen, Grace A. (2007). *The Meaning of Meaningful Work: Subject-Object Meaningfulness in Knowledge Work*. Michigan: University of Michigan

Cofer, Charles N. (1978) *Motivation och emotion : Forskning, teorier, definitioner : En översikt*. Stockholm: Wahlström & Widstrand

Corpus, Jennifer Henderlong och Wormington, Stephanie V. (2014). *Profiles of intrinsic and extrinsic motivations in elementary school: A longitudinal analysis*. Journal of Experimental Education, Vol 82(4): 480-501 United Kingdom: Taylor & Francis

Deci, Edward L. och Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press

Dermer, Jerry (1975). *The Interrelationship of Intrinsic and Extrinsic Motivation*. Academy of Management, Vol 18(1): 125-129

Egidius, Henry (2005). *Psykologilexikon*. Stockholm: Natur och kultur

Eriksson, Linda (2011) *"Då skulle jag kunna gå i skolan varje dag, hela livet" : Gymnasieelevers uppfattningar av att känna motivation i skolan*. Växjö: Linnéuniversitet

Giota, Joanna (2001). *Skoleffekter på elevers motivation och utveckling - En litteraturöversikt*. Pedagogisk forskning i Sverige, Vol 7(4): 297-305

Hartman, Jan (2001). *Grundad teori - Teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur

Imsen, Gunn (2006). *Elevers värld : introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur

Jenner, Håkan (2004). *Motivation och motivationsarbete : i skola och behandling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling: Liber distribution, 2004

Johnson, David W. (1970) *The Social Psychology of education*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Krueger, Richard A. (1998). *Focus group kit. Vol. 6, Analyzing & reporting focus group results*. Sage Publications, Inc.

Kvale, Steinar och Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Larsson, Stefan (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur

Morgan, David L. (1998a). *Focus group kit. Vol. 1, The Focus Group Guidebook*. Sage Publications, Inc.

Morgan, David L. och Scannell, Alice U. (1998b) *Focus group kit. Vol. 2, Planning focus groups*. Sage Publications, Inc.

Piaget, Jean (1981). *Intelligence and Affectivity: Their Relationship During Child Development*. Palo Alto: Annual Reviews, Inc.

Polkinghorne, Donald E. (2005) *Language and Meaning: Data Collection in Qualitative Research*. *Journal of Counseling Psychology*, Vol 52(2): 137-145.

Siegle, Del., Rubenstein, Lisa DaVia och Mitchell, Melissa S. (2014) *Honors Students' Perceptions of Their High School Experiences: The Influence of Teachers on Student Motivation*. *Gifted Child Quarterly*, Vol 58(1): 35-50.

Stensmo, Christer (2008). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur

Uljens, Michael (1989). *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet (2011) *Forskningsetiska principer : inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet

8 Bilagor

Här kommer vi att presentera det introduktionsblad som delades till intresserade elever när vi sökte frivilliga deltagare till denna undersökning samt guiden som användes av moderator vid fokusgruppsträffarna

8.1 Bilaga 1: Introduktionsblad

Vad tycker ni?

Hej

Vi är två studenter från Linnéuniversitetet som läser till att bli gymnasielärare och jobbar nu med vårt examensarbete.

Vi vill i vårt arbete ta reda på och förstå vad gymnasieelever tycker är viktigt i deras utbildning, det vill säga vad **ni** tycker gör något meningsfullt. För att få bättre förståelse för detta vill vi därför göra en undersökning hos er. Det är helt frivilligt att delta i den här undersökningen och alla som ställer upp kommer att vara anonyma.

Det är självklart fritt att ångra sig när som helst.

Undersökningen kommer att genomföras i grupper med 3-5 personer i varje grupp, där ni kommer att få delta i en gruppdiskussion där vi gärna vill att ni delar era tankar och känslor kring en rad frågor vi tar upp angående mening i er utbildning. Det finns inget rätt eller fel svar, vi är bara intresserade av **er** syn på saker och ting. Vi kommer att spela in ljud under diskussionen som kommer pågå i ca 1 timme och sker under skoltid.

Självklart bjuder vi på fika!

Ni kommer som sagt att vara helt anonyma i vårt arbete och endast vi och vår examinator kommer ha tillgång till inspelningen. Insamlat material kommer endast att användas i detta arbete.

Tack för visat intresse! Är ni intresserade och/eller undrar något är det bara att kontakta oss på någon av mailadresserna nedan.

Anton Svensson	as222eb@student.lnu.se
Kristoffer Haara	kh222bg@student.lnu.se
Handledare	
Marie Gunnarsson	marie.gunnarsson@lnu.se

8.2 Bilaga 2: Fokusgruppsfrågor

Öppning:

Berätta lite om dig själv; vad heter du, vad pluggar du och vad gör du helst på din fritid?

Introduktionsfråga:

Vad fick dig att vilja läsa [program] ?

Övergångsfrågor:

Har du något favoritämne?

Har du något ämne du gillar mindre?

Nyckelfrågor:

Varför tror ni att ni läser [minst gillade ämne]?

Om ni fick bestämma, finns det något ni hade velat ändra i er utbildning?

-Om ni fick lägga till eller ta bort något?

-Göra något på ett annat sätt?

[-Fysiskt, pedagogiskt, matrialmässigt, schemamässigt, ämne]

Finns det något som engagerar dig särskilt i skolan?

-Finns det något i klassrummet som gör dig engagerad?

-Finns det något som engagerar dig särskilt på en lektion?

Vad betyder ordet meningsfullt för dig?

-Vad gör något meningsfullt i skolan?

-Vad gör ett ämne meningsfullt?

Någon gång under sessionens senare halva

Ta upp exempel på inre och yttre mål som tagits upp och ställ dem mot varandra, låt eleverna diskutera, vilket är viktigast?

Avslutande fråga:

Rangordna 3-5 saker som gör något som gör ett ämne meningsfullt individuellt och diskutera sedan i grupp.