



Motivera till lärande och kunskapsutveckling i grundsärskolan

Några lärare beskriver sitt motivationsarbete

Motivating to learning and knowledge development in Grundsärskolan
Some teachers describe their work in motivating students

Sandra Igefjord

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Speciallärarprogrammet

Avancerad nivå, 15 högskolepoäng

Handledare: Susanne Hansson

Examinator: Héctor Pérez Prieto

2015-06-05

Abstract

The aim of this study is to explore how some teachers who taught students in grade 6-9 in schools for students with intellectual disabilities describe their work to motivate their students in their learning process and knowledge development.

The study is based on five individual, structured research interviews with open questions with teachers working with students with mild, moderate and severe intellectual disabilities in grades 6-9. The results are analyzed by Vygotskys socio-cultural theoretical perspective where motivation, learning and knowledge are mainly created in a context of interaction with other people and the environmental setting.

The result shows that all participating teachers believe that efforts to motivate students in their learning process and knowledge development are important but it is easier said than done. They argue that teaching must be based on students' experiences and interests to make students feel motivated. Even clarity, desire and good relations mentioned as important factors in the motivational process.

My study shows that teachers in schools for students with intellectual disabilities believe that they can affect students' motivation in their learning process and knowledge development by actively using different motivational strategies. The study also shows that the motivation factors the research emphasize on the basis of elementary school students correspond well with students in schools for students with intellectual disabilities. Further, the teachers believe that work of motivation can be more important and have a greater importance for these students.

By taking advantage of the experience and knowledge of what the teachers shared in their interviews, my hope is that others will be able to embrace these strategies and thus increase the motivation of the students they meet.

Keywords

Motivation, learning, knowledge development, special school, developmental disabilities

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att undersöka hur några lärare i grundsärskolans senare årskurser beskriver att de arbetar för att motivera sina elever till lärande och kunskapsutveckling.

Studien baseras på fem, enskilda, strukturerade forskningsintervjuer med öppna frågor med lärare som arbetar i grundsärskolans senare årskurser, både inriktning träningsskola och grundsärskola. Resultatet analyseras med hjälp av Vygotskijs sociokulturella teoretiska perspektiv där motivation, lärande och kunskapsutveckling främst skapas i ett sammanhang, i samspel med andra människor, och i miljön runt omkring.

Resultatet visar att samtliga lärare som deltog anser att arbetet med att motivera eleverna till lärande och kunskapsutveckling är viktigt men inte helt enkelt. De menar att undervisningen måste utgå från elevernas erfarenheter och intressen för att eleverna ska känna sig motiverade. Även tydlighet, lust och goda relationer nämns som viktiga faktorer i motivationsarbetet.

Min studie visar att lärare i grundsärskolan menar att de kan påverka elevernas motivation till lärande och kunskapsutveckling genom att aktivt använda sig av olika motiverande strategier. Studien visar också att de motivationsfaktorer som forskningen lyfter fram utifrån elever i grundskolan stämmer väl överens med elever i grundsärskolan. Dessutom menar lärarna att motivationsarbetet kan vara viktigare och ha en större betydelse för dessa elever.

Genom att ta tillvara den erfarenhet och kunskap som lärarna jag intervjuat delat med sig av är min förhoppning att andra kan ta till sig dessa strategier och på så sätt öka motivationen hos de elever de möter.

Nyckelord

Motivation, lärande, kunskapsutveckling, grundsärskola, utvecklingsstörning,

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	1
2. Bakgrund	3
2.1 Motivation, lärande och kunskapsutveckling i styrdokumentet.....	3
2.2 Begreppet motivation	4
2.2.1 Inre och yttre motivation.....	4
2.3 Grundsärskola, för vem?	5
3. Forskningsöversikt	6
3.1 Motivation	6
3.2 Motivation, kunskap och lärande	7
3.3 Relationers betydelse för motivation.....	8
3.4 Arbetssätt som främjar motivation.....	9
3.5 Klassrumsklimatets betydelse för motivation.....	10
3.6 Motivation och elever i behov av stöd	10
3.7 Sammanfattning	11
4. Teoretiska utgångspunkter	12
4.1 Sociokulturellt teoretiskt perspektiv	12
4.1.1 Kunskap.....	12
4.1.2 Kontext.....	12
4.1.3 Kommunikation	13
4.1.4 Proximala utvecklingszonen.....	13
4.1.5 Artefakter, mediering och appropriering.....	14
4.2 Sammanfattning	14
5. Metodologisk ansats och val av metod	15
5.1 Val av metod.....	15
5.2 Urval	15
5.3 Intervjuguide	16
5.4 Genomförande	16
5.5 Databearbetning och analys	17
5.6 Giltighet och tillförlitlighet	18
5.7 Etiska överväganden	19
6. Resultat och analys	20
6.1 Deltagare.....	20
6.2 Lärarnas beskrivningar av begreppet motivation.....	20
6.2.1 Utvecklingsstörningens påverkan på motivationen.....	21

6.3 Lärarnas syn på kunskap	21
6.4 Strategier för att skapa motivation	22
6.4.1 Intresse och erfarenhet	23
6.4.2 Relationer	23
6.4.3 Skapa lust.....	24
6.4.4 Anpassa och utmana	24
6.4.5 Tydlighet	25
6.4.6 Redskap.....	25
6.5 Svårigheter i motivationsarbetet	26
6.6 Mål för motivationsarbetet	27
6.7 Sammanfattning	28
7. Diskussion	29
7.1 Metoddiskussion	29
7.2 Resultatdiskussion	30
7.2.1 Begreppet motivation.....	30
7.2.2 Strategier för att motivera till lärande och kunskapsutveckling	31
7.2.3 Svårigheter i motivationsarbetet	33
7.2.4 Mål för motivationsarbetet	33
7.2.5 Slutsatser och betydelse för arbete med elever med utvecklingsstörning.....	33
7.3 Förslag till vidare forskning.....	34
Referenser	35

1. Inledning

Jag anser att en av grundstenarna för all utveckling och allt lärande är motivation. Vad vi som människor än vill lära oss eller utvecklas i ökar chanserna för att lyckas om vi känner oss motiverade. Under de år jag arbetat som lärare i grundsärskolan och även under mina studier till speciallärare med inriktning utvecklingsstörning har jag återkommit till samma tankar gång på gång. Hur kan vi som arbetar i skolan arbeta för att motivera de elever vi möter i grundsärskolan till att utveckla sitt eget lärande och känna motivation till kunskapsutveckling?

Enligt Läroplanen för grundsärskolan 2011, Lgr 11, (Skolverket, 2011) ska skolan sträva efter att vara en plats där eleverna får möjlighet att bildas, tänka och utveckla kunskaper. Vidare står det ”Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter.” (s. 10)

Många gånger har jag känt att eleverna gör det de blir tillsagda att göra på grund av att de vill vara läraren eller föräldrarna till lags. Min erfarenhet är att elevernas lust till att lära försvinner mer och mer ju äldre de blir och att de ofta gör det som ska göras utan att fundera på varför. I Lgr 11 (Skolverket, 2011) kan vi läsa att ”Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja till att pröva egna idéer och lösa problem.” (s. 9) Jag tror eleverna behöver känna motivation och förstå varför de är i skolan för att lusten till lärande ska finnas kvar och utvecklas. Förhoppningsvis kan skolan då lägga grunden för ett livslångt lärande.

Under senaste tiden har jag läst flera artiklar (Giota, 2006; Gärdenfors, 15 april, 2010; Lindgren, 2015) som tar upp motivation som en nyckel till framgångsrikt lärande. En fundering som snurrar i huvudet är hur vi som arbetar i skolan kan påverka och arbeta för att hjälpa eleverna i rätt riktning. Vad som motiverar oss människor varierar från person till person och varje elev är självklart unik. Finns det några övergripande faktorer som kan vara viktiga att tänka på för att öka motivationen hos elever i grundsärskolans senare årskurser? Vad säger aktuell forskning? Vad säger lärare som undervisar i grundsärskolans senare årskurser?

Enligt Giota (2006) är kunskap om elevers motivation till lärande en viktig kunskap för lärare. Jag hoppas att denna studie kan vara intressant och givande för alla som möter ungdomar med någon form av utvecklingsstörning och/eller är intresserade av lärande och undervisning i någon form. Genom att ta del av aktuell forskning och erfarenheter från verksamma lärare är min förhoppning att de som läser denna studie kan få kunskaper som de kan omsätta i praktik.

Jag vill, genom min studie, undersöka hur lärare i grundsärskolans senare årskurser arbetar för att motivera sina elever. Finns det några övergripande strategier som är viktiga att tänka på i utformandet av undervisningen? Genom att studera hur verksamma lärare tänker kring motivation, lärande och kunskap hoppas jag få en djupare insikt i hur undervisningen kan utformas för att öka elevernas motivation till lärande och kunskapsutveckling.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med min studie är att undersöka hur några lärare i grundsärskolans senare årskurser beskriver att de arbetar för att motivera sina elever till lärande och kunskapsutveckling.

För att fördjupa och tydligare beskriva syftet med studien har följande frågeställningar valts

- ⤴ Hur beskriver lärare i grundsärskolans senare årskurser begreppet motivation?
- ⤴ Vilka strategier beskriver lärare i grundsärskolans senare årskurser att de använder för att motivera eleverna till lärande och kunskapsutveckling?

2. Bakgrund

Jag presenterar i detta kapitel delar från olika styrdokument och lagtexter för grundskolan och vad de säger om motivation, lärande och kunskapsutveckling. Därefter försöker jag definiera begreppen inre och yttre motivation. Jag avslutar kapitlet med ett avsnitt om grundskolan och bestämmelser kring vilka som har rätt att gå i grundskola.

2.1 Motivation, lärande och kunskapsutveckling i styrdokument

I Lgr 11 (Skolverket, 2011) står det:

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. (s. 8)

För att detta ska vara möjligt anser jag att eleverna måste vara motiverade till lärande och kunskapsutveckling. Genom att aktivt arbeta med elevernas motivation kan detta förhoppningsvis bli verklighet.

Giota (2014) har gjort en genomgång av tidigare läroplaner och har hittat tankar om individualiserad undervisning i skolan i läroplanerna sedan 1962. I och med Lgr 80 förändrades dock synen på lärande där det går från att lära ut till att lära in. Skolan ska också, i sin undervisning, knyta an till elevernas nyfikenhet och vetgirighet. Vidare betonades det i Lpo 94 att det är lärarens ansvar att alla elever får möjlighet att lära utifrån sina egna behov, intressen och förutsättningar. Detta återkommer även i Lgr 11.

Enligt skollagen (SFS, 2010:800) ska barnets bästa vara utgångspunkt i all undervisning. Utbildningen ska ”främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära” (kap 1, §4). Jag menar att lust till lärande och motivation till lärande hör ihop. Här har läraren en viktig och komplicerad uppgift. I Lgr 11 (Skolverket, 2011, s. 15) står det att läraren bland annat ska:

- stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan,
- organisera och genomföra arbetet så att eleven utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga
- organisera och genomföra arbetet så att eleven upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt

Skolan har en viktig uppgift i att ge eleverna överblick och sammanhang. Enligt Lgr 11 (Skolverket, 2011) ska skolan även stimulera elevernas självförtroende, nyfikenhet och kreativitet samt ge eleverna möjlighet att lösa problem och pröva egna idéer. Målet är att skolan ska vara en ”levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära” (s. 10). Vidare står det att ”Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter”. (s. 10) Aktuell forskning (exempelvis Hardré, Sullivan & Roberts, 2008; Wery & Thomson, 2013) menar att motivationsarbete är nödvändigt för att eleverna ska uppnå detta.

Även Salamancadeklarationen (2006) lyfter betydelsen av motiverande arbetssätt och skriver fram följande:

Förvärvandet av kunskaper är inte bara en fråga om formella och teoretiska redogörelser. Undervisningens innehåll bör riktas in mot högt ställda normer och mot individens behov i syfte att sätta honom eller henne i stånd att till fullo delta i utvecklingsarbetet. Undervisningsmetoderna bör ha

samband med elevernas egna erfarenheter och praktiska angelägenheter för att de skall kunna motiveras bättre. (s. 24)

Sammanfattningsvis blir det tydligt att undervisningen ska utgå från eleverna och deras erfarenheter och intressen. Undervisningen ska även skapa lust att lära, låta eleverna uppleva att de går framåt i sitt lärande och främja ett livslångt lärande. Detta anser jag är bra utgångspunkter för ett motiverande arbetssätt.

2.2 Begreppet motivation

Motivation är ett stort och flerdimensionellt begrepp som kan ha olika innebörd för olika människor. Två typer av motivation återkommer ofta i beskrivningar av begreppet, inre och yttre motivation. Här följer en genomgång av dessa två typer utifrån hur de beskrivs i tidningsartiklar och studentlitteratur.

2.2.1 Inre och yttre motivation

Enligt Giota (2014, s. 20) är det, i internationell motivationsforskning, ett ”antingen-eller-perspektiv” som dominerar i studier kring elevers motivation till lärande. För elever som försöker uppnå lärandemål är syftet med lärandet att utveckla den egna förmågan. Dessa elever har en inre motivation. Andra elever drivs av prestationsmål och syftet med lärandet är att visa andra att eleven har förmågan eller undvika att visa att den saknas. Detta kallas yttre motivation. Vidare hänvisar Giota (2014) till studier som visar att elever kan ha olika mål samtidigt. Kombinationen av hög grad lärandemål och låg grad prestationsmål har visat sig ha högst inverkan på elevernas studieprestationer. Jenner (2004) skriver också om inre och yttre motivation i sin bok. Han förklarar att det handlar om vad som styr individens handlande, yttre mål och belöningar eller inre mål som självförverkligande.

Peter Gärdenfors (15 april, 2010), professor i kognitionsvetenskap, skriver i en artikel att det är viktigt att skilja på yttre och inre motivation. Han förklarar att inre motivation driver personen att utföra något för att uppgiften eller aktiviteten i sig ger tillfredsställelse. Den yttre motivationen får personen att göra något som i sin tur leder till något viktigt och värdefullt, en belöning. Detta är inte direkt kopplat till uppgiften eller aktiviteten. Wery & Thomson (2013) menar att denna belöning kan ges av andra eller av en själv. Gärdenfors (15 april, 2010) lyfter fram betyg som en yttre motivation för eleverna. Vidare hänvisar han till undersökningar som visar att den inre motivationen i vissa fall kan skadas av yttre belöningar. Däremot kan inte alla former av yttre belöningar i skolan tillskrivas negativ effekt på lärande, lärarens attityd och engagemang gentemot eleverna har visat sig ha betydelse.

Wery & Thomson (2013) anser att uppdelningen inre och yttre motivation är teoretiskt förenklad. De menar att människors motivation är en komplex rörelse mellan inre och yttre motivation. Ingen människa är enbart motiverad av inre faktorer. Lindgren (2015) har i en artikel intervjuat neuropsykolog och universitetslektor Åke Pålshammar som menar att uppdelningen inre och yttre motivation är ganska meningslös. Allt hamnar i hjärnans belönings- och aktiveringssystem.

Vi gör vad vi kan för att komma bort från det som är negativt och ångestframkallande och uppnå det som känns positivt och bra. (Lindgren, 2015, s. 24)

Enligt Pålshammar (Lindgren, 2015) gäller det att hitta rätt aktiveringsnivå i hjärnan för att eleverna ska bli intresserade och motiverade till lärande och detta kan variera från elev till elev. Någon behöver lugn och ro och rutiner medan en annan måste ha mycket stimuli för att hålla igång hjärnan.

Det informella och vardagliga lärandet utanför skolan drivs främst av inre motivation och skolan borde, enligt Gärdenfors (15 april, 2010) fundera över hur elevernas inre motivation kan fångas upp. Han hänvisar till tre gynnsamma faktorer, framtagna av pedagogen Jerome Bruner: nyfikenhet, kompetens och ömsesidighet. Genom att tillgodose detta har skolan en större chans att motivera eleverna. Gärdenfors (2010) lyfter även vikten av att eleverna förstår varför de ska lära sig det som undervisas i skolan, förståelse och motivation hör samman.

Giota (2014) skriver att elevers sjunkande lust och motivation för skolarbetet i högstadieåldern, i motivationsforskningen, oftast har motiverats med puberteten och de fysiska och psykiska förändringar som individen går igenom då. Med denna syn är det oundvikligt att elevernas lust och motivation minskar. Vidare poängterar hon att några forskare har utmanat denna tanke och föreslår att skolans struktur och organisation kan ha negativ påverkan på elevernas engagemang. Elevernas behov förändras med åldern. Gärdenfors (2010) menar att människan föds nyfiken och med en lust att lära. Trots detta anser han att de arbetssätt och den struktur som finns i dagens svenska skola motverkar elevernas motivation. Vidare skriver Gärdenfors (2010) att motivation och förståelse är centrala begrepp för framgångsrikt lärande. Giota (2014) anser också att skolan har svårt att anpassa sig till elevernas ökade mognad och behov. Eftersom högstadieåldern nämns som en kritisk ålder vad det gäller motivation för lärande har jag valt att göra min studie med lärare som undervisar elever i den åldern.

Jag har i min uppsats valt att inte fokusera på motivation som inre eller yttre utan ha en bred syn på begreppet. Precis som några forskare lyft fram tänker jag att inre och yttre motivation hänger ihop och att båda typerna behövs även i skolans värld. Det arbete lärarna gör för att motivera eleverna till lärande och kunskapsutveckling bör vara en balans mellan yttre motivation som belöningar och lärarens attityd och engagemang och inre motivation där eleverna får känna att de lyckas och känner lust att lära.

2.3 Grundsärskola, för vem?

Eftersom jag valt att inrikta min studie mot lärare som arbetar i grundsärskolan och deras arbete med att motivera elever till lärande och kunskapsutveckling följer här ett avsnitt om vilka elever som är berättigade att gå i grundsärskola.

Enligt Skollagen (SFS, 2010:800) kapitel 7 och §5, har de elever som bedöms inte nå grundskolans kunskapskrav på grund av en utvecklingsstörning rätt att gå i grundsärskolan. Innan ett beslut om mottagande i grundsärskolan kan tas krävs en utredning som innefattar en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning. Denna utredning görs i samråd med elevens vårdnadshavare. Beslut om mottagande i grundsärskolan måste fattas på välgrundade underlag och vara tydligt motiverade (Skolverket, 2013).

I Skolverkets allmänna råd om mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan (2013) står det:

Utvecklingsstörning definieras som en nedsättning i intelligensförmåga konstaterad under uppväxten (före 18 års ålder) och en samtidig nedsättning i adaptiv förmåga eller beteende. (s. 11)

Grundsärskolan har två inriktningar, träningskola och grundsärskola. Det är huvudmannen som beslutar vilken inriktning eleven ska läsa och detta görs i samråd med elevens vårdnadshavare (SFS, 2010:800).

3. Forskningsöversikt

Den forskning jag läst har på ett övergripande, men ändå konkret, sätt belyst centrala aspekter som lärare bör vara medvetna om för att eleverna ska utveckla motivation till lärande och kunskapsutveckling. I detta kapitel redogör jag för aktuell forskning i ämnet. Jag har bara hittat en artikel (Wery & Thomson, 2013) där motivation och elever med utvecklingsstörning och andra funktionshinder studerats. Därför har jag även använt forskning som berör motivation och lärande samt motivation och elever i behov av särskilt stöd. Jag har även kommenterat forskningsöversikten med egna erfarenheter från undervisning av elever i grundsärskolan.

3.1 Motivation

I den forskning jag har tagit del av finns olika definitioner och teorier av begreppet motivation. Uppdelningen i inre och yttre motivation (se avsnitt 2.2) framträder inte lika tydligt i detta avsnitt. Forskarna ser motivation som ett mer komplext och svårdefinierat begrepp. Under denna rubrik redogör jag för forskarnas definition av och synsätt på begreppet.

Hardré, Sullivan & Roberts (2008) skriver i sin studie att motivation är ett komplext och mångfacetterat begrepp. De menar att motivation påverkas av dåtid, nutid och framtid samt är beroende av både individen och den större gruppen, dvs. motivation kan definieras både personligt och socialt. Även Jenner (2004) skriver att motivation är ett svårdefinierat och mångtydigt begrepp. Han utgår, i sin bok, från frågan ”Vad är det som får människor att röra på sig?” (s. 37) och hänvisar till ordets latinska ursprung, *movere*, som betyder att röra sig.

Giota (2006) lyfter också svårigheten med att definiera begreppet motivation. Hon beskriver det som ett multidimensionellt fenomen som innefattar många olika aspekter, exempelvis behov, intresse, inre och yttre motivation, mål, förväntningar och attityder. Vidare anser hon att motivation är en inre process som vi inte kan se direkt utan får bilda oss en uppfattning om genom beskrivningar och beteenden. Min erfarenhet är att elever med utvecklingsstörning kan ha svårigheter att förklara tankar och känslor vilket kan leda till att lärarens motivationsarbete med dessa elever blir än mer komplext.

Raufelder, Jagenow, Drury & Hofrichter (2012) menar, även de, att motivation är ett flerdimensionellt begrepp som är beroende av flera faktorer. Många olika modeller har utvecklats under åren men enligt Raufelder, et al. (2012) fokuserar de på olika specifika delar av motivation och det saknas fortfarande modeller som fångar komplexiteten i begreppet. Jenner (2004) menar att det kan vara omöjligt att formulera en helomfattande definition. Hardré, et al. (2008) skriver att delar av den sociala kontext en grupp befinner sig i kan påverka en hel grupp och vissa strategier kan fungera för någon elev men inte för en annan.

Motivation, enligt Jenner (2004), består av tre faktorer som samverkar med varandra. Den första är något som sätter igång handlandet eller beteendet, en inre faktor, en drivkraft. Den andra är strävan mot ett mål hos individen, yttre eller inre såsom belöningar eller känslor. Växelverkan mellan drivkraften och målet, tillsammans med individens självförtroende och om målet uppnås eller inte är den tredje faktorn. I dagligt tal och enligt min erfarenhet beskrivs elever med utvecklingsstörning ofta saknar en inre motor. Det kan vara bra att fundera på hur denna växelverkan kan se ut för dessa elever. Jenners (2004) definition har flera likheter med Wigfield och Eccles teori om motivation som Nyborg (2011) utgår ifrån i

sin studie. Denna teori säger att elevers motivation är resultatet av förväntad framgång och uppgiftens relevans.

Raufelder, et al. (2012) menar att deras forskning om olika motivationstyper är viktig för att lärare, föräldrar och elever ska förstå och förbättra lärandet. Deras erfarenhet är att elever som inte passar in i skolans undervisning anses ofta som missanpassade istället för elever med olika motivationsbehov. Jenner (2004) menar att motivation inte är en egenskap hos individen och inte heller bara en fråga om vilja. Motivation är istället något som skapas och upprätthålls genom de erfarenheter individen gjort och det bemötande den fått. Även Giota (2006) lyfter tanken att individens motivation är en del av den sociala omgivningen.

Enligt Wery & Thomson (2013) är motivation individens önskan att delta i inlärningsprocessen. De menar att de flesta motivationsteorier innehåller tre centrala delar för att förklara motivation: personlig övertygelse, miljö och socialisation dvs. anpassning av värderingar. Dessa tre delar kan sammanfatta övriga forskares beskrivningar.

3.2 Motivation, kunskap och lärande

Hardré, et al. (2008) studerade, genom observationer och intervjuer, under två års tid hur gymnasielärare på amerikanska landsbygdsskolor arbetade för att motivera sina elever. De betonar i sin studie, där både lärare och elever deltog, att lärarens betydelse för elevernas motivation inte ska nertonas, de har ett större inflytande än de själva tror. De menar vidare att elevers motivation påverkas av samspel med lärarna, kulturen och sammanhanget i samhället och skolan samt personliga erfarenheter i och utanför klassrummet. Motivation är, enligt Hardré, et al. (2008), ett gemensamt ansvar där elever och lärare kan lära av varandra och ingen ensam kan hållas ansvarig för att motivera eleverna. Wery & Thomson (2013) lyfter i sin artikel fram strategier som kan uppmuntra elever att engagera sig i sin lärandeprocess vilket i sin tur gynnar både eleven och hela skolan. Wery & Thomson (2013) och Jenner (2004) menar att elevernas motivation står i relation till lärarens motivation och ställer sig frågan vem som motiveras av en omotiverad och oengagerad lärare?

Forskare (Jenner, 2004; Wery & Thomson, 2013) beskriver en motivationsprocess där målet, uppnåendets värde och misslyckandets sannolikhet är av stor betydelse. Lärarens uppgift är, att tillsammans med eleven sätta realistiska och eftersträvansvärda mål som är möjliga att nå. Genom att uppleva framgång istället för misslyckanden ökar sannolikheten för att eleven känner vilja och motivation. Vårt att tänka på här är att elever som skrivs in i grundskolan i senare årskurser har ofta en historia av misslyckande med sig när de börjar. Under åren i grundskolan har de misslyckats att uppnå grundskolans kunskapskrav. Även Hardré, et al. (2008) ser motivation som en pågående process och inte bara som ett mål. Nyborg (2011) har gjort en observationsstudie av lärares användning av motiverande uttryck i undervisning av elever med inlärningssvårigheter i norska grundskolan. Både han och Hardré, et al. (2008) skriver i sina studier hur viktigt det är att eleverna känner tilltro till sin egen förmåga och att de får möjlighet att lyckas och känna framgång i skolarbetet. För att lyckas och känna motivation till vidare kunskapsutveckling menar Jenner (2004) att läraren måste ge eleverna en trygghet som gör att de vågar vilja. En del elever vågar inte försöka av rädsla att misslyckas vilket inte behöver betyda att de inte vill. Enligt Wery & Thomson (2013) ökar elevernas motivation när de känner att de lyckas uppnå mål. Genom att kommunicera höga men uppnåbara mål till eleverna får de möjlighet att känna sig kompetenta.

Hardré, et al. (2008) beskriver fyra strategier som kan vara viktiga för läraren att reflektera över och arbeta mot i sin dagliga undervisning. Läraren bör tydliggöra varför kunskapen är

viktig för eleven och sätta kunskaperna i ett sammanhang. Vidare bör läraren bry sig om och visa eleven respekt samt ge eleven möjlighet att lyckas i skolan och göra eleven medveten om hur de kunskaper han/hon besitter kan användas. För att läraren ska kunna använda sig av dessa strategier är det, enligt Hardré, et al. (2008), viktigt att läraren och eleven känner varandra och har en god relation.

3.3 Relationers betydelse för motivation

Jenner (2004) menar att det är lärarens ansvar att goda och givande relationer skapas och att ett bra bemötande är grunden för ett bra motivationsarbete. Watkins (2005) forskning fokuserar på att identifiera kontextuella faktorer och insatser för att öka skolframgång och engagemang för elever i behov av särskilt stöd. Hon skriver i sin artikel att det, för att främja motivationen hos eleverna, är viktigt att läraren skapar en omtänksam, varm och förtroendefull relation där eleverna känner sig bekväma med att dela idéer och ta risker. Lärarnas relationer med och attityder till eleverna är, enligt Wery & Thomson (2013), mycket viktiga och påverkar elevernas inställning till lärande. Genom att tro på elevernas potential och förmåga ökar elevernas motivation.

Raufelder, et al. (2012) har i sin studie undersökt om sociala relationer i skolan är lika viktiga för motivationen för ett stort antal elever i grundskolans senare årskurser i Tyskland. De lyfter fram forskning som visar att elevers motivation påverkas av sociala faktorer där klasskamrater kan fylla viktiga behov för att eleverna ska känna gemenskap och skolmotivation. Goda relationer till klasskamraterna påverkar välmående, attityder till skolan och motivationen i positiv riktning medan oroliga relationer kan leda till skolk och sämre skolprestationer. Forskningen (Raufelder, et al., 2012) visar även att relationen till lärarna är viktig. Den påverkar elevernas välbefinnande och motivation i skolan i de fall relationen fungerar och läraren kan vara en förebild för eleverna. Läraren kan också ge stöd till eleverna i form av en annan vuxen än föräldrarna.

Hardré, et al. (2008) skriver i sin studie att relationer är en förutsättning för att läraren ska kunna utgå från elevernas vardag och verklighet. Känner läraren och eleverna varandra kan läraren även använda elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper som tillgångar i undervisningen. Detta menar, Hardré, et al. (2008), är viktiga delar för att eleverna ska känna motivation till lärande.

Raufelder, et al. (2012) utgår från att det finns fyra olika motivationstyper av elever. Elever kan vara lärarberoende, kamratberoende, lärar- och kamratberoende eller lärar- och kamratberoende när de gäller motivation. Dessa är indelade utifrån vilken typ av relation som är motiverande för individen. Resultatet visar att gruppen kamratberoende är den största vilket, enligt forskarna (Raufelder, et al., 2012), understryker att den viktiga och stora roll kamrater har under tonåren även påverkar motivationen. Även lärarna uppfattas som en viktig motivationskälla av 40 % av eleverna men de som anger läraren som enda källan till motivation är en mycket liten grupp. Elever i gruppen lärarberoende har i många fall svårt med kamratrelationer. Motivationen hos elever i gruppen lärar- och kamratberoende kan vara knuten till miljöfaktorer i allmänhet och sociala faktorer i synnerhet, dvs. motivationen påverkas av det sociala klimatet och gynnas av stabila sociala relationer. Elever som tillhör gruppen lärar- och kamratberoende upplever inte sociala relationer i skolan som viktiga för motivationen. De kan istället motiveras av självbestämmande, självständigt arbete och kontextuella faktorer som familj, media och vänner. Min erfarenhet är att elever med en utvecklingsstörning ofta är lärarberoende, eller har skapat ett lärarberoende.

3.4 Arbetsätt som främjar motivation

Watkins (2005) skriver i sin artikel att elever har större chans att utvecklas i en miljö där de känner sig välkomna och respekterade samt där de känner att de har något att bidra med. Han menar att genom att identifiera och utveckla elevernas unika kompetenser ökar möjligheten att motivera eleverna att lyckas. Alla elever, med eller utan utvecklingsstörning, har en unik kompetens, ett område där det finns möjlighet att känna stolthet över sin prestation. Genom att hitta denna kompetens kan lärarna förändra, eller minska, en tidigare känsla av misslyckande för eleven. Giota (2006) utgår i sin artikel från begreppen motivation och kompetens och problematiserar dessa utifrån olika perspektiv. Hon menar att elever som känner tilltro till sin kompetens upplever större glädje i skolarbetet och visar högre inre motivation.

Lärarens förväntningar och syn på eleverna beskrivs som avgörande för motivationsarbetet tillsammans med eleverna. Det är lärarens skyldighet att ha positiva förväntningar och visa eleven respekt även om eleven själv inte gör det (Jenner, 2004; Wery & Thomson, 2013). Jenner (2004) menar att läraren måste reflektera över sitt arbete, både ensam och tillsammans med kollegor på arbetsplatsen. Hardré, et al. (2008) menar också att det är viktigt att läraren visar omsorg och respekt för eleverna, både som individer och som klass. Jenner (2004) lyfter perspektivseende och contextualisering som viktiga i motivationsarbete. Detta innebär att läraren försöker se världen med elevernas ögon och utgår från deras livssituation samt att se eleven i sin kontext, sitt sammanhang. Han menar att motivationsarbetet måste påbörjas där eleven befinner sig. Detta kan vara en utmaning i arbetet med elever med utvecklingsstörning eftersom eleven då inte har samma intellektuella konstitution som läraren.

Enligt Hardré, et al. (2008) är eleverna mer benägna att se lärandet som positivt och på så sätt utveckla ett intresse om de förstår varför och ser nyttan med kunskapen. Denna nytta kan vara av praktisk karaktär, vara kopplad till kommande yrkesval och/eller relatera till elevernas personliga liv och sociala intressen. Även Wery & Thomson (2013) menar att om eleverna ser ett samband mellan skoluppgifterna och världen utanför påverkas den inre motivationen positivt. Vidare lyfter Hardré, et al. (2008) att när lärarna undervisar utifrån elevernas individuella intressen och behov kan de ge eleverna ett visst ansvar över sitt eget lärande genom att ge dem valmöjligheter när det passar. Ytterligare ett sätt att knyta kunskapen till världen utanför klassrummet är att göra lärandet autentiskt, varierande och roligt. Elever som har roligt är ofta de elever som lär sig och är intresserade (Hardré, et al., 2008).

Nyborg (2011) kom i sin studie fram till 13 olika kategorier som främjar elevers motivation. Dessa kategorier är uppdelade under två huvudrubriker, förväntad framgång (expectancy of success) och uppgifters relevans (task value). Under rubriken förväntad framgång finns olika typer av beröm från läraren, att läraren uppmärksammar tidigare erfarenheter och kunskaper och elevers arbete för att hjälpa andra samt att läraren uppmuntrar eleverna till att vara aktiva i undervisningen. Till rubriken uppgifters relevans hör kategorier som innebär att läraren visar entusiasm och användbarhet i det som undervisas. Vidare förklarar läraren varför en uppgift ska utföras och tonar ner svårighetsgraden på uppgifterna. Läraren använder även elevernas tankar och idéer, låter eleverna göra val i undervisningen samt ger olika former av belöningar.

I sin studie menar Hardré, et al. (2008) att ett sätt att motivera eleverna till lärande är att koppla skolkunskapen till elevernas framtida behov. Tankar och drömmar om framtiden varierar från elev till elev och elever med en utvecklingsstörning kan ha svårt att drömma om framtiden då de i många fall saknar förebilder. Ett sätt för läraren att stödja eleverna är att i

undervisningen direkt relatera till sammanhang och kunskaper eleverna vill vara en del av efter avslutad skolgång. Detta, menar Hardré, et al. (2008), ställer stora krav på lärarnas kreativitet vid planerandet och utförandet av engagerande lektioner. Lärarna behöver också känna och förstå eleverna för att inse vad som motiverar och driver dem framåt i lärandet.

3.5 Klassrumsklimatets betydelse för motivation

Hardré, et al. (2008) menar att klassrumsklimatet skapas av både elever och lärare och att den är en dynamisk och inflytelserik kontext. Enligt Hardré, et al. (2008) är det lärarens ansvar att bland annat knyta undervisningen till elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter utanför skolan. Läraren bör även se misstag som lärandemöjligheter, bedöma elevernas arbete och ge tid och hjälp till utveckling. Eleverna i sin tur, ska göra sitt bästa, visa vilja att lära sig och behandla varandra med omsorg och respekt. Forskare (Wery & Thomson, 2013) anser att ett positivt klassrumsklimat och en god interaktion med läraren har stor påverkan på elevernas motivation och prestation.

Ett öppet klassrumsklimat, där läraren lägger fokus på tankeprocesserna och elevernas väg fram till svaren är, enligt Watkins (2005), att föredra framför det traditionella klassrummet. I det traditionella klassrummet ligger betoningen på rätt och fel svar och större konkurrensen mellan eleverna. I ett öppet klassrumsklimat menar Watkins (2005) att elever på olika nivåer vågar ta risker och dela med sig av sina idéer och tankar och läraren bemöter alla elever med respekt, uppskattning och konstruktiv kritik. Enligt denna forskning (Watkins, 2005) har klassrumsklimatet stor betydelse för alla elevers förväntningar på lärande. Även Wery & Thomson (2013) betonar vikten av att möta eleverna och deras frågor på ett positivt sätt och uppmuntra processen istället för resultatet.

3.6 Motivation och elever i behov av stöd

Nyborg (2011) beskriver i sin studie motivation som en nyckelfaktor som lärare bör prioritera i sin undervisning för att underlätta lärandet för eleverna, särskilt för elever i behov av särskilt stöd. Jenner (2004) menar att motivation är ett centralt begrepp i pedagogiskt arbete och att det är särskilt viktigt i arbetet med elever i svårigheter.

Nyborg (2011) och Jenner (2004) skriver att elever i behov av särskilt stöd kämpar mer med motivationen än andra elever. Nyborg (2011) menar att lärarens sätt att använda motiverande uttrycksformer kan vara avgörande för att öka dessa elevers motivation till lärande och kunskapsutveckling. I förlängningen kan detta arbete främja en inkluderande utbildning för elever i behov av särskilt stöd. Jenner (2004) betonar vikten av att läraren visar tolerans och är öppen för det som händer i stunden vilket innebär att läraren måste vara medveten om att dagen inte alltid blir som planerat. Även förståelse för vad tidigare misslyckanden kan innebära för eleven är en viktig kompetens. Slutligen nämner Jenner (2004) betydelsen av att läraren skapar lust och mening i undervisningen samt att läraren möter eleven där den är och försöker förstå elevens livsvärld.

Ständiga misslyckanden bryter ner självförtroendet och tyvärr är detta vanligt för elever med funktionshinder och elever i behov av särskilt stöd. Det har gjort dem till motvilliga elever som förväntar sig att misslyckas och därför har de svårt att engagera sig i undervisningen och vara motiverade. Det är viktigt att alla elever får känna att de lyckas och får möjligheten att upptäcka sina resurser. Lärarens roll blir att stimulera elevernas upptäckarglädje och intressen genom att göra undervisningen meningsfull. Målet blir att stärka elevernas inre motivation vilket kan ske genom att utgå från elevernas perspektiv, erbjuda olika val samt sätta upp

realistiska, utmanande och uppnåbara mål (Jenner, 2004; Wery & Thomson, 2013). Watkins (2005) lyfter fram klassrumsklimatets betydelse för motivation och beteende för elever i behov av särskilt stöd. Genom att läraren aktivt skapar ett klassrumsklimat där eleverna får möjlighet att känna sig stolta över sina prestationer och undviker misslyckanden kan eleverna känna ökad självkänsla, motivation, engagemang och socialt ansvar.

3.7 Sammanfattning

Min forskningsöversikt visar att forskarna är överens om att motivation är ett mångfacetterat och stort begrepp. De är eniga om att det är många faktorer som samspelar för att elever ska känna sig motiverade till lärande och kunskapsutveckling. Forskningen visar att det är viktigt att lärarna har förståelse för vad som motiverar eleverna och hur de kan arbeta för att öka motivationen för lärande. Enligt den forskning jag tagit del av lyfts många olika strategier och arbetssätt men jag upplever att relationer, erfarenheter och intressen samt anpassning och utmaning framträder tydligt. Dessa kan ses som övergripande faktorer vilka spelar en viktig roll i motivationsarbetet.

Vidare visar min forskningsöversikt att elevers motivation har stor betydelse för elevers lärande och kunskapsutveckling i skolan och hela livet. Lärarna är inte ensamt ansvariga för att skapa denna motivation men det är viktigt att de inser sin betydelse i detta arbete. Genom att låta eleverna lyckas och känna framgång menar forskarna att motivationen ökar. Lärares uppgift blir då att sätta eftersträvansvärda och realistiska mål tillsammans med eleverna och i arbetet mot målen visa tilltro till elevernas förmågor. För elever i behov av särskilt stöd och/eller med utvecklingsstörning är det vanligt med en historia av tidigare misslyckanden. Lärares uppgift blir då att ge trygghet, se till att eleverna vågar pröva och låta dem lyckas.

Det saknas forskning kring motivation och lärande i grundsärskolan. Jag vill i min studie undersöka hur lärare i grundsärskolan arbetar för att motivera eleverna de möter till lärande och kunskapsutveckling. Vilka strategier använder de sig av och vilken kunskap anser de är viktig att utveckla för eleverna? Eftersom grundsärskolans motivationsarbete inte lyfts fram i tidigare forskning anser jag att min studie kan vara ett bidrag till det specialpedagogiska fältet.

4. Teoretiska utgångspunkter

I den valda litteraturen beskrivs motivation, lärande och kunskapsutveckling som något som främst skapas i ett sammanhang, i samspel med andra människor och i miljön runt omkring. I det sociokulturella teoretiska perspektivet är dessa aspekter centrala och därför använder jag mig av detta perspektiv i min studie. I följande kapitel redogör jag för några centrala begrepp i det sociokulturella teoretiska perspektivet som har betydelse för min studie.

4.1 Sociokulturellt teoretiskt perspektiv

Den ryske pedagogen och filosofen Lev Semenovich Vygotskijs arbeten om utveckling, lärande och språk räknas som det sociokulturella perspektivets ursprung. Enligt Vygotskij utvecklas människan ständigt och lärande och utveckling kan ses som människans naturliga tillstånd (Säljö, 2012). Strandberg (2006) menar att Vygotskijs texter betonar det människor gör tillsammans, som aktiviteter mellan huvuden, som grunden till lärande.

4.1.1 Kunskap

Säljö (2010) lyfter fram antagandet att människor inte kan undvika att lära sig saker som grundläggande i det sociokulturella teoretiska perspektivet. Frågan är *vad* de lär sig i de situationer och sammanhang de befinner sig. Han menar att i skolan är lärande ofta ett mål i sig och det som ska göras motiveras ofta av just det, att det ska läras.

Säljö (2012) skriver att kunskap, i det sociokulturella teoretiska perspektivet, inte ses som något som överförs från en människa till en annan utan det är istället något vi deltar i. Lärande och kunskapsutveckling sker i samspel med andra människor. Enligt Vygotskij (Strandberg, 2006) är det aktivitet som är lärandets grund. Vidare menar Vygotskij (1999) att inläring är en social process där barnet blir del av en gemensam kultur. Säljö (2010) betonar också att vi lär av varandra och därför är det viktigt att skapa tid för samtal och erfarenhetsutbyte. Enligt Vygotskij (Strandberg, 2006) är inte samspel bara en metod för lärande och utveckling utan samspel *är* lärande och utveckling.

Det sociokulturella teoretiska perspektivet på kunskap och lärande innebär, enligt Säljö (2010), att teori och praktik, språk och handling samt konkret och abstrakt interagerar med varandra. Han skriver hur viktigt det är att skapa kopplingar mellan teori och praktik. Det är viktigt att eleverna förstår hur lärandet i skolan hör ihop med deras vardag.

Skolan leder oss in i begreppsvärldar och färdigheter som inte alltid svarar mot vardagens upplevelser och som vi inte har någon omedelbar användning för.” (Säljö, 2010, s. 154)

Vidare menar Säljö (2010) att den information eleverna får inte är kunskap. Kunskap innebär att eleverna kan använda det de lärt sig i vardagen och med hjälp av den lösa olika problem och hantera olika situationer. Enligt min forskningsöversikt är detta motiverande för eleverna.

I min studie blir denna syn på kunskap viktig och kan i stor utsträckning anses vara motiverande. Genom att utgå från elevernas erfarenheter och skapa naturliga kopplingar mellan undervisningen och elevernas vardag skapas motivation. Känner eleverna att de lär för livet, istället för för läraren, kan de uppleva större motivation i undervisningen.

4.1.2 Kontext

Begreppet kontext är, enligt Säljö (2010), svårt att förklara men hänvisar, i ett sociokulturellt teoretiskt perspektiv, till ett sammanhang och/eller en situation. Människan som individ handlar utifrån egna erfarenheter och kunskaper och beroende av vad han/hon uppfattar att omgivningen gör möjligt, tillåter eller kräver. Våra handlingar och kunskaper måste relateras

till sammanhang och verksamhet (Säljö, 2010). Strandberg (2006) ger som exempel att det är lättare att lära sig bli bilmekaniker i en bilverkstad än på en öde ö. Enligt Säljö (2010) finns det ingen neutral kontext utan alla handlingar och all kommunikation måste förstås i relation till det sammanhang eller den verksamhet de ingår i. Strandberg (2006) skriver att enligt det sociokulturella teoretiska perspektivet hänger inre kvalifikationer och yttre omständigheter ihop. Motivation är inte enbart något som eleverna har inom sig utan den är beroende av motiv utifrån. Han menar att vi lånar motivation från den sociokulturella kontexten. Befinner vi oss i en miljö som förmedlar hopp och utvecklingstro lånar vi det för att skapa detsamma inom oss.

Vidare skriver Säljö (2010) att översättning av kunskap från en kontext till en annan kan vara mycket komplicerad. När människan kan använda sin erfarenhet av något välbekant i en ny situation kan det upplevas som motiverande. I det sociokulturella teoretiska perspektivet, skriver Säljö (2010), att kontexten inte ses som något som påverkar människan utan alla våra erfarenheter och handlingar är en del av, skapar och återskapar kontexter. Han lyfter fram fyra olika typer: fysisk, kognitiv, kommunikativ och historisk kontext vilka kan studeras enskilt eller i olika kombinationer. Den fysiska kontexten är det sammanhang en person befinner i, exempelvis skolan, men där finns även kognitiva och kommunikativa kontexter som får betydelse för hur vi agerar. Skolan som historisk kontext kan vara en miljö som kan vara svår att förändra eftersom gamla strukturer och vanor ofta lever kvar.

Kontextbegreppet blir viktigt i min studie eftersom jag valt att fokusera på motivation, lärande och kunskapsutveckling inom grundsärskolans ram. Hur anser lärarna att dessa kontexter påverkar elevernas motivation?

4.1.3 Kommunikation

Språket har, enligt Säljö (2012) en särställning som redskap inom det sociokulturella teoretiska perspektivet.

Det är genom kommunikation med andra människor som vi kan uttrycka oss, och språkliga begrepp hjälper oss att organisera vår omvärld. Språket är vår partner i det mesta vi gör. (Säljö, 2012, s. 189)

Enligt Vygotskij (1999) är kommunikation ett måste för att en utveckling av språk och tänkande ska ske. Han menar vidare att människan lär känna sig själv genom kommunikation med andra. Strandberg (2006) lyfter fram att det inte uppstår något språk i en värld utan kommunikation. Säljö (2012) skriver att Vygotskij talar om språk som ett teckensystem med vilket vi kan kommunicera. Detta teckensystem utvecklas ständigt och samspelar med andra uttryckssätt, exempelvis bilder, tecken och kroppsspråk. Vi kommunicerar med varandra men också inom oss själva och använder då språket som kommunikationsredskap.

Med hjälp av språket har vi människor förmågan att dela erfarenheter med varandra och kommunikation och lärande hör ihop (Säljö, 2010).

I min studie kan kommunikation ses som en motiverande faktor eftersom elever kan motiveras av att dela erfarenheter med varandra. Relationer ses som betydelsefulla för att skapa motivation och i alla relationer krävs olika sorter av kommunikation.

4.1.4 Proximala utvecklingszonen

Vygotskij (1999) menar att undervisning handlar om att elevernas erfarenheter och vetenskapens begrepp möts. I detta möte har läraren en stor och viktig uppgift att utmana elevernas tänkande genom att utgå från deras vardagliga erfarenheter. Detta kallar Vygotskij

(1999) för den proximala, eller närmaste, utvecklingszonen. Säljö (2010) beskriver denna utvecklingszon som avståndet mellan vad en person kan klara på egen hand och vad den kan uppnå tillsammans med någon som klarar mer.

Genom att skapa situationer, interaktioner och metoder där eleverna får möta det som är svårt kan de närma sig den kunskapen. Vygotskij menade att utveckling är möjlig och vi utvecklas i möten med människor och situationer som är ett steg före. (Strandberg, 2006)

Känner eleverna att de utvecklas ökar motivationen och lusten att lära. Genom samspel med kamrater och lärare som kan lite mer får eleverna möjlighet att utvecklas. Detta begrepp är därför relevant i min studie.

4.1.5 Artefakter, mediering och appropriering

Artefakter är alla de språkliga och fysiska redskap, skapade av människan, som finns i vår omgivning (Strandberg, 2006; Säljö, 2010). Strandberg (2006) skriver att artefakterna kan hjälpa oss att tänka och göra vilket innebär att det jag inte har i huvudet kan jag låna av olika artefakter. Säljö (2010) menar att vi, med hjälp av dessa artefakter, redskap, kan lösa problem och behärska sociala sammanhang som annars hade varit omöjliga. Strandberg (2006) beskriver artefakter som ”materialiserad mänsklig aktivitet” (s. 83). Vi möter inte verkligheten direkt utan genom olika verktyg och tecken, artefakter. De redskap vi använder oss av i vardagen medierar verkligheten för oss (Strandberg, 2006; Säljö, 2010). Säljö (2010) menar att vårt tänkande och våra föreställningsvärldar har skapats ur, och är färgade av, de intellektuella och fysiska redskap som finns i vår kultur.

I samspel med andra människor har vi möjlighet att ta till oss, appropriera, nya kunskaper. Genom att vara med i samtal och handlingar i olika situationer lär vi oss förhoppningsvis förstå dem. Därefter blir vi förtrogna med dem och till slut kanske vi kan genomföra dem själva. Kunskapen är approprierad. (Säljö, 2010)

Artefakter kan mediera kunskaper och vara till hjälp för elever i lärandet och på så sätt även motivera. När eleverna känner att de klara något på egen hand känner de stolthet och lycka. Kunskapen är approprierad och eleverna motiveras förhoppningsvis till att utvecklas vidare.

4.2 Sammanfattning

Utifrån min studies syfte och mina frågeställningar anser jag att begreppen kunskap, kontext, kommunikation, proximala utvecklingszonen, artefakter, mediering och appropriering är relevanta att lyfta fram.

För att läraren ska kunna motivera eleverna till lärande och kunskapsutveckling behövs en definition av begreppet kunskap. Enligt det sociokulturella teoretiska perspektivet är kunskap något människan deltar i och kunskapsutveckling något som sker i samspel med andra. Genom att samspela med andra, som kan lite mer, kan elevernas kunskaper utvecklas inom den proximala utvecklingszonen. När eleverna är förtrogna med kunskapen och klarar sig på egen hand är kunskapen approprierad. Detta kunskapande sker framför allt genom kommunikation med andra människor. Kommunikation är ett sätt att skapa relationer vilka i sin tur påverkar motivationen. För att nå dit måste lärarna utgå från elevernas sammanhang, kontext, och hitta ett sätt att kommunicera med eleverna. Detta kan ske genom användning av olika artefakter. Dessa artefakter, exempelvis språket, medierar verkligheten för eleverna och den blir då lättare att förstå vilket i sin tur motiverar.

5. Metodologisk ansats och val av metod

I följande kapitel kommer jag redovisa mitt metodval och hur jag gjorde mitt urval av deltagare. Vidare kommer jag gå igenom min intervjuguide, mitt genomförande av datainsamlingen samt hur jag bearbetat och analyserat mitt empiriska material. Slutligen beskriver jag studiens giltighet och tillförlitlighet samt etiska överväganden.

5.1 Val av metod

Kvale & Brinkmann (2014) skriver att det är ämnet som ska studeras som ska bestämma metoden. Även Trost (2010) menar att det är studiens syfte som ska avgöra vilken metod som är lämplig att använda. Om syftet är att försöka förstå hur deltagarna resonerar och handlar är kvalitativa forskningsintervjuer ett lämpligt metodval (Trost, 2010). I kvalitativa forskningsintervjuer anser Kvale & Brinkmann (2014) att kunskap produceras i ett socialt samspel mellan intervjuare och intervjuperson.

Utifrån mitt syfte med studien, att undersöka hur några lärare i grundsärskolans senare årskurser beskriver att de arbetar för att motivera sina elever till lärande och kunskapsutveckling, blev mitt metodval kvalitativa forskningsintervjuer. Målet var att, genom dessa intervjuer, få del av lärares tankar och erfarenheter kring motivation, lärande och kunskap. Dessutom ville jag ge lärarna tid och utrymme att dela med sig av sina tankar och erfarenheter.

Kvale & Brinkmann (2014) menar att en intervju är som ett samtal som har ett syfte och en struktur. Trost (2010) i sin tur menar att intervju och samtal är två skilda saker. Han skriver att intervjuaren inte ska se intervjun som ett samtal men att den som intervjuas gärna får göra det.

Trost (2010) betonar att det är viktigt att vara medveten om vilken betydelse och användning termen struktur har. Det kan handla om frågor och svarsalternativ eller om undersökningen som helhet. Det Kvale & Brinkmann (2014) benämner som halvstrukturerad intervju menar Trost (2010) bättre beskrivs som strukturerad intervju med öppna frågor.

Jag genomförde enskilda, strukturerade forskningsintervjuer med öppna frågor. Deltagarna i mina intervjuer är lärare verksamma i grundsärskolans senare årskurser.

5.2 Urval

Kvalitativa forskningsintervjuer görs med ett begränsat antal deltagare. I litteraturen (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2011, Kvale & Brinkmann, 2014; Trost, 2010) nämns 4-25 stycken, beroende på hur stor studie som ska göras och vad som ska undersökas. Trost (2010) framhåller att få personer är att föredra för att forskaren ska kunna skapa en överblick över materialet och uppmärksamma viktiga detaljer. Kvale & Brinkmann (2014) betonar också vikten av att forskaren har tid att analysera de data som samlats in.

Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2011) menar att studiens syfte är avgörande för vilken grupp av människor som ska intervjuas. Enligt Trost (2010) ska urvalet i kvalitativa studier helst vara heterogent inom en förutbestämd ram eftersom målet är att få variation i svaren. Jag har gjort mina intervjuer med lärare som arbetar i grundsärskolans senare årskurser på tre olika skolor i Mellansverige. Både lärare från inriktning grundsärskola och träningsskola finns representerade i min studie. Detta är vad Trost (2010) beskriver som ett strategiskt urval eftersom jag valt deltagare efter ett antal variabler för att få en variation inom en mindre grupp.

För att få kontakt med lärare som var intresserade av att delta i min studie mailade jag till rektorerna på de skolor som har grundsärskola 7-9 i de aktuella kommunerna. Där bad jag om hjälp att komma i kontakt med lärare som kunde vara intresserade att delta i min studie. Jag skickade även med mitt informationsbrev (bilaga 2). Jag fick endast kontakt med en lärare som i sin tur hjälpte mig att få kontakt med ytterligare en lärare som var villig att delta. På de två andra skolorna som är med i min studie kontaktade jag lärarna direkt och de pratade i sin tur med sina rektorer som gav sitt samtycke till att jag fick komma och intervjua. Vid första kontakten fick deltagarna ett informationsbrev (bilaga 2) där jag informerade om vem jag är, studiens syfte samt vad en medverkan skulle innebära för dem. Vi bokade sedan in tider för intervjuer via mail. Jag har använt mig av bekvämlighetsurval (Trost, 2010) eftersom jag valt att kontakta skolor i närliggande kommuner och sedan intervjuat de som varit intresserade av att vara med. Det är, enligt Trost (2010), vanligt att använda sig av bekvämlighetsurval för att få ett strategiskt urval.

Jag har haft svårt att komma i kontakt med lärare som var intresserade att delta i min studie vilket kan bero på olika anledningar. På ett par av skolorna jag kontaktade var det redan flera studenter som hört av sig och bitt om deltagare till sina studier. Det kan också vara så att telefonsamtal hade gett ett större deltagarintresse. Detta är frågor jag diskuterar vidare i metoddiskussionen.

5.3 Intervjuguide

Enligt Trost (2010) är det intervjuaren som bestämmer innehållet i intervjun men den som intervjuas kan bestämma i vilken ordning de olika delarna kommer. Han menar att kvalitativa forskningsintervjuer inte utgår ifrån, i förväg, formulerade frågor utan en lista av frågeområden. Denna lista bör vara relativt kort och intervjuaren ska kunna den utantill innan intervjuerna genomförs. Intervjuguiden ska göras utifrån studiens syfte och tidigare forskning i ämnet (Trost, 2010). Kvale & Brinkmann (2014) skriver att forskningsfrågorna bör översättas till intervjufrågor med mer vardagligt språk och att intervjuguiden kan variera mellan ämnesområden och detaljerade frågor.

Mina intervjuer gjordes utifrån en intervjuguide (bilaga 1) där jag, utifrån mina forskningsfrågor, skrivit intervjufrågor som stöd för intervjun. Detta är en metod Kvale & Brinkmann (2014) beskriver som ett manus för att strukturera intervjun. Min intervjuguide (bilaga 1) innehöll frågor kring begreppen motivation och kunskap. Jag hade även frågor kring lärarnas inställning till motivationsarbete, hur de arbetade mer konkret samt vad de hade för mål med att motivera eleverna.

5.4 Genomförande

Platsen för intervjun ska enligt Trost (2010) vara en ostörd miljö där den intervjuade känner sig trygg. Han skriver att den intervjuade kan få bestämma plats men att intervjuaren bör ha förslag på lämplig plats. De flesta platser har både för- och nackdelar och Trost (2010) menar att det är viktigt att i metoddiskussionen resonera över lokalen betydelse för trovärdigheten hos materialet.

Deltagarna i min studie fick själva välja plats för intervjun. Jag erbjöd mig att komma till respektive skola och tre av lärarna valde då att intervjuas i sina respektive klassrum och en lärare i ett annat klassrum på skolan. För en lärare passade det bättre med en plats utanför skolan och hon valde istället genomföra intervjun vid mitt köksbord. Fyra av intervjuerna

skedde under ordinarie arbetstid och en intervju gjordes efter arbetstid. Intervjuerna varade mellan 20-35 minuter.

Syftet för min studie informerade jag deltagarna om i informationsbrevet (bilaga 2) och även vid intervjutillfället. Strukturen skapades genom att vi utgick från intervjuguiden (bilaga 1) vilken jag beskriver i avsnittet intervjuguide.

Enligt Trost (2010) finns ett flertal fördelar med att spela in intervjuerna. Intervjuaren slipper göra anteckningar under intervjun och kan istället fokusera helt på frågor och svar. Dessutom kan intervjun spelas upp flera gånger, skrivs ner ordagrant och intervjuaren kan lära sig av sina misstag och uppmärksamma det som gjordes bra. Vidare ser Trost (2010) även nackdelar med ljudinspelning såsom tidskrävande bearbetning vid transkribering och att den som intervjuas känner obehag.

Jag använde mig av en smartphone i flygplansläge när jag spelade in mina intervjuer. Detta för att telefonen inte skulle störa under intervjun. Kvale & Brinkmann (2014) menar att ljudinspelning är ett användbart sätt som ger intervjuaren möjlighet att koncentrera sig på det som sägs och dynamiken under intervjun. Efter varje intervju laddade jag ner den till datorn. Detta för att försäkra mig om att mitt empiriska material fanns sparad på fler än ett ställe. Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2011) betonar att tekniken som används måste vara enkel och säker och bör testas innan intervjutillfället för att undvika tekniska problem vilket jag också gjorde.

När jag skrivit min intervjuguide utifrån mina frågeställningar, min forskningsöversikt och mina teoretiska utgångspunkter gjorde jag en pilotintervju. Eftersom inga större förändringar gjordes efter denna intervju har jag valt att ha med den i min studie, trots att den var ungefär 5 minuter kortare än övriga intervjuer. Enligt Trost (2010) bör allt material som samlats in och finns tillgängligt användas i analysen.

Jag upplevde att samtliga deltagare var positivt inställda till att vara med i min studie men tyvärr kände jag en viss tidspress under några intervjuer. Ett par lärare uttalade viss stress då de hade annat inbokat efter intervjun men ändå gärna ville vara med i min studie.

5.5 Databearbetning och analys

Det finns ingen generell form för utskrift av kvalitativa forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2014). Kreativitet, nyfikenhet och fantasi är, enligt Trost (2010), till god hjälp vid bearbetning och analys av kvalitativa forskningsintervjuer. Han belyser tre steg i databearbetningen: insamling av data, analys av data samt tolkning av data. Vidare betonar Trost (2010) några regler som forskaren måste hålla sig till i detta arbete såsom de etiska reglerna, källor och citat ska anges samt ärlighet är några av dessa.

När jag gjort samtliga intervjuer transkriberade jag dem i sin helhet för att sedan kunna analysera det som sagts på ett enklare sätt. Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2011) menar att forskaren, genom att transkribera själv, inleder tolkningsarbetet redan under detta arbete. På så sätt blir analysen och tolkningsarbetet fördjupat. Även Kvale & Brinkmann (2014) anser att utskriften är början på den analytiska processen. Varje intervjuperson fick ett fiktivt namn för att de skulle aidentifieras. Även andra namn och platser fick fiktiva namn för att värna om konfidentialiteten.

När intervjuerna transkriberats skrevs jag ut och läste igenom dem flera gånger. Därefter kategoriserade jag intervju svaren genom att använda olika färgpennor för att markera

intressanta avsnitt i olika teman utifrån mina frågeställningar. Detta gjorde jag om ett par gånger eftersom jag upptäckte nya sätt att tematisera allt efter som jag arbetade med texterna. Kvale & Brinkmann (2014) beskriver detta som kodning eller kategorisering vilken är en vanlig form av dataanalys. Forskaren läser igenom sitt material och kodar intressanta avsnitt. Därefter går forskare igenom de kodade avsnitten och omkodar eller kopplar ihop olika koder. Enligt Kvale & Brinkmann (2014) leder kodning ofta till kategorisering vilken utgår från några tydliga och fasta kategorier. Dessa kan vara bestämda på förhand eller växa fram under analysens gång. Mina teman blev slutligen: Lärarnas syn på motivation, Lärarnas syn på kunskap, Sätt att skapa motivation och Mål med motivationsarbetet. När jag markerat dessa teman med olika färger i texterna skrev jag upp punkter under de olika rubrikerna på A3-papper. Därefter började jag skriva mitt resultat utifrån mina rubriker och punkter. Detta var ett mycket intressant och spännande arbete.

Under analysarbetet har jag kopplat mina resultat till mina teoretiska utgångspunkter och de begrepp jag ansett vara relevanta för studien. Begreppen kunskap, kontext, kommunikation, proximala utvecklingszonen, artefakter, mediering och appropriering har i resultatdelen knutits till mitt empiriska material. Lärarna pratar exempelvis om kunskap som något att kunna förvalta och förmedla till någon annan, kunskapen är då approprierad. De nämner också betydelsen av sammanhang och kommunikation för att skapa motivation hos eleverna. Samspel med andra människor och kontexten blir viktigt i motivationsarbetet.

Enligt Trost (2010) är det viktigt att jag som forskare inte läser mellan raderna eller övertolkar mitt empiriska material i analysfasen. Forskarens uppgift är inte att döma eller bedöma svaren.

5.6 Giltighet och tillförlitlighet

Trost (2010) anser att det, inom kvalitativa studier, kan vara svårt att diskutera giltighet och tillförlitlighet och använder sig därför av begreppet trovärdighet. Forskaren måste kunna visa för de som tar del av studien att han/hon samlat in och analyserat data på ett trovärdigt sätt. Jag visar trovärdigheten i min studie genom att redovisa vad orden giltighet och tillförlitlighet innebär i min studie. Dessutom har jag studerat tidigare forskning kring motivation och kunskap, förklarat min syn på motivationsbegreppet samt på ett tydligt sätt beskrivit hur jag genomfört min studie. Detta har jag gjort för att skapa transparens i min studie och på så sätt skapa trovärdighet.

Giltighet innebär att frågan mäter det den är avsedd att mäta (Trost, 2010). Kvale & Brinkmann (2014) skriver att giltigheten bör genomsyra hela forskningsprocessen. Forskaren ska ständigt kontrollera och ifrågasätta sina resultat. För att min studie ska uppnå hög giltighet har jag formulerat min intervjuguide utifrån studiens syfte och frågeställningar. Genom att göra en pilotintervju fick jag pröva mina frågor och även möjlighet att förbereda mig på uppgiften som intervjuare.

Tillförlitlighet innebär, enligt Trost (2010), att studien är stabil och inte utsatt för slump av olika slag. God tillförlitlighet innebär att resultatet skulle bli detsamma vid en ny undersökning. Eftersom hög tillförlitlighet kräver standardiserade situationer anser Trost (2010) att det kan vara svårt att tala om tillförlitlighet i samband med kvalitativa forskarintervjuer. Kvale & Brinkmann (2014) menar att forskaren bör reflektera över tillförlitligheten i alla delar av studie, under intervjun, bearbetningen och analysen. Jag har försökt få hög tillförlitlighet i min studie genom att, på ett utförligt sätt, beskriva hur jag förberett, genomfört och analyserat mina intervjuer. Trots detta arbete är det svårt att veta hur

lärarna skulle svara om de fick samma frågor igen. Det finns mycket som påverkar svaren i en intervju, exempelvis dagsform. Trost (2010) menar att eftersom människan inte är statisk utan under ständig utveckling behöver inte svaret bli detsamma varje gång en given fråga ställs. Genom att redovisa citat i mitt resultatkapitel visar jag läsaren vad jag byggt mitt resultat på vilket också ökar tillförlitligheten.

5.7 Etiska överväganden

Etik ska, enligt Trost (2010) vara i fokus i all forskning och det är viktigt att jag som forskare tänker igenom detta noga. Kvale & Brinkmann (2014) betonar att etiska och moraliska frågor finns med i intervjuprocessens alla delar, exempelvis planering, intervjusituation, databearbetning, analys och rapportering. I min studie följer jag Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) som innebär att de fyra huvudkraven informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekrav beaktas.

Informationskravet innebär att jag som forskare ska informera deltagarna om studiens syfte, vad deras medverkan innebär, att deltagandet är frivilligt samt att deltagarna har rätt att avbryta sin medverkan när de vill utan konsekvenser. Enligt samtyckeskravet måste jag som forskare inhämta samtycke från deltagarna för att delta i studien. Genom att alla deltagare i studien aidentifieras och all insamlad data förvaras så att inga utomstående kan ta del av materialet följs konfidentialitetskravet. Slutligen innebär nyttjandekravet att det insamlade materialet enbart får användas till den aktuella studien. (Vetenskapsrådet, 2002)

För att följa dessa huvudkrav informerade jag deltagarna om studiens syfte och vad en medverkan skulle innebära i ett informationsbrev (bilaga 2) vid första kontakten men även muntligt vid intervjutillfället. Samtycke fick jag genom att deltagarna svarade ja till att medverka. I bearbetningen av mitt empiriska material har deltagarna aidentifierats och det material jag samlat in användes enbart till min studie och kommer att förstöras när examensarbetet har godkänts.

6. Resultat och analys

I detta kapitel redovisar jag studiens resultat och gör en analys av mitt empiriska material. Analysen utgår från mitt syfte och mina frågeställningar samt begreppen kunskap, kontext, kommunikation, proximala utvecklingszonen, artefakter, mediering och appropriering från det sociokulturella teoretiska perspektivet.

Syftet med min studie är att undersöka hur några lärare i grundsärskolans senare årskurser beskriver att de arbetar för att motivera sina elever till lärande och kunskapsutveckling.

Frågeställningar:

- ▲ Hur beskriver lärare i grundsärskolans senare årskurser begreppet motivation?
- ▲ Vilka strategier beskriver lärare i grundsärskolans senare årskurser att de använder för att motivera eleverna till lärande och kunskapsutveckling?

6.1 Deltagare

Här följer en presentation av de fem lärare som deltog i min studie. Samtliga lärare arbetar i klasser/grupper med elever i grundsärskolans senare årskurser. Det är fyra till åtta elever i varje klass/grupp.

Marie: Lärare i träningskolan sedan 10 år. Förskollärare i botten, mångårig erfarenhet av arbete med elever med utvecklingsstörning, dövhet och språkstörning.

Karin: Lärare i träningskolan sedan 17 år. Förskollärare, speciallärare med inriktning utvecklingsstörning, erfarenhet från olika verksamheter inom grundsärskolan.

Sofie: Lärare i grundsärskolan sedan 14 år. Grundskollärare 4-9 inriktning Sv/SO. Läser till speciallärare inriktning utvecklingsstörning.

Petra: Lärare i grundsärskolan sedan 1,5 år. Gymnasielärare i engelska och psykologi.

Lisa: Lärare i grundsärskolan sedan 12 år. Lärare med inriktning specialpedagogik. Läser till speciallärare inriktning utvecklingsstörning.

6.2 Lärarnas beskrivningar av begreppet motivation

Samtliga lärare anser att motivation är viktigt och nödvändigt, ett måste för att utvecklas och få någonting gjort. Marie menar att det är ett måste att eleverna är motiverade, att de vill och tycker det är kul att arbeta. Även Lisa talar om motivation som att eleverna behöver känna lust att lära och att de drivs framåt i arbetet.

Flera av lärarna uttrycker att motivation är ett svårdefinierat begrepp. Sofie funderar över vad lärare menar med att eleverna är, eller inte är motiverade. Hennes erfarenhet är att ansvaret ofta läggs på eleverna istället för på lärarna. Hon uttrycker:

Jag tycker det är svårt med motivation för det, vi pratar oftast om att eleverna inte är motiverade. Och det tänker jag ofta på att... Då är det våran uppgift att göra dom motiverade tänker jag. (Sofie)

Ett par av lärarna lyfter vikten av att de själva är motiverade för att få eleverna motiverade. De menar att genom att visa eleverna att de är intresserade, engagerade och motiverade så är det lättare att motivera och få eleverna med sig i undervisningen.

Marie återkommer flera gånger till att motivationen ökar om eleverna får känna att de kan och får möjlighet att lyckas. Hon vill att eleverna ska komma med egen kraft och känna vilja och lust att lära så de inte tröttnar och ger upp.

För att motivera eleverna anser flera lärare att det är viktigt att se till varje individ. De menar att vad som motiverar kan vara olika från elev till elev. Ett par lärare lyfter även betydelsen av att eleverna känner delaktighet i arbetet för att de ska bli motiverade. De menar att många begrepp som används i dagens skola hänger ihop och påverkar varandra.

6.2.1 Utvecklingsstörningens påverkan på motivationen

Alla lärare nämnde på något sätt hur de upplever att elevernas utvecklingsstörning och/eller funktionsnedsättning kan påverka motivationen. Marie uttrycker följande:

Alltså, min grundtanke är alltid så här. Att man ska jobba med det man är bra på för att lappa det man är svag på. Jag är inte så mycket för att specialträna deras svagheter utan jag vill jobba med deras styrkor. På det viset upplever jag att dom får en annan självbild av sig själva. Jag kan, jag duger, jag är bra. (Marie)

Hennes erfarenhet är att eleverna och deras föräldrar ofta är mycket medvetna om elevens svagheter och svårigheter, särskilt om de gått några år i grundskolan innan de blir inskrivna i grundsärskolan. Detta tycker hon är viktigt att vända på så att eleverna känner att de kan vilket i sin tur motiverar till fortsatt lärande.

Karins erfarenhet är att funktionsnedsättningen kan göra det svårt för eleverna att förstå sin egen del i läroprocessen. Genom att vara tydlig och åskådliggöra på olika sätt upplever hon att eleverna blir motiverade. Att motivera elever i grundsärskolan är något Sofie ibland upplever som en extra utmaning. När det pratas om motivation pratas det ofta om en inre motor och den kan, enligt ett par lärare, vara svår att hitta hos elever med utvecklingsstörning. De anser att detta blir en extra utmaning för lärarna. Petra, som tidigare arbetat med grundskoleelever upplever att motivationen hos de elever hon undervisar nu, i grundsärskolan, inte är lika känslig för negativt grupptryck. De hakar inte på negativa kommentarer i lika stor utsträckning. Hon upplever istället att det är viktigt att se varje individ och hitta det som motiverar enskilda elever.

Lärarna beskriver motivation som något stort och viktigt för alla människor. De uttrycker att motivation kan skapas tillsammans med andra i olika situationer. I ett sociokulturellt teoretiskt perspektiv blir kommunikation och kontext viktiga aspekter för att skapa motivation. Skolan som kontext kan påverka elevernas motivation genom att vara en plats där eleverna vågar utmana sig själva och där de känner sig trygga. Kommunikation och lärande hör ihop och läraren måste kommunicera för att motivera eleverna till lärande och kunskapsutveckling.

6.3 Lärarnas syn på kunskap

Alla lärare stannar upp en stund innan de svarar på frågan vad kunskap innebär för dem och deras elever. De tycker att det är en stor och svår fråga att svara på och resonerar kring *vad* som är kunskap och *var* eleverna får kunskap. Ingen av lärarna nämner traditionell skolboks-kunskap som viktig kunskap. Karin anser att det kan vara bra att ”nosa på” sådan kunskap. Alla är överens om att kunskap är det som eleverna behöver för att, som Sofie uttrycker det ”få ett bra liv”. Marie betonar ”kunskap för livet” och menar att viktig kunskap är det eleverna behöver kunna i vardagen.

På frågan Vad är kunskap? svarar några lärare:

Kunskap brukar jag säga är när jag kan förvalta, vad kan jag säga, både förmedla och förvalta den på något sätt. Om jag kan förmedla någonting till någon annan, någonting jag har lärt mig som jag kan förmedla till någon annan. Det tycker jag är kunskap. Och att jag kan förvalta den och använda den i flera situationer. Det tycker jag också är kunskap. (Sofie)

Att man lär sig hur man ska vara bland människor. Att man lär sig läsa, skriva, allt är kunskap egentligen. Att man lär sig att allt är lika viktigt. Kunskap, det är allt egentligen. Det är liksom inte bara ämnen i skolan utan det är allt möjligt. Hela skoldagen är ju, man lär ut kunskap. (Petra)

Nästan alla lärare nämner vikten av att eleverna lär sig vara tillsammans med andra. De upplever att detta är en kunskap som är särskilt viktig för elever i grundsärskolan. De anser att många av deras elever är vuxenstyrda och beroende av vuxna i många situationer.

Kunskap är något helt annat för den här elevgruppen, för mig. Att du kan hantera, att du klarar interaktion med andra. Klarar ingå i grupp men även kunna jobba självständigt. Och som jag sa fråga om hjälp. (Karin)

Och samtidigt tycker jag det är jätteviktigt att dom här barnen och eleverna eller ungdomarna får träna på att vara i grupp. För ofta så kanske dom inte är så vana att vara det. (...) Tränar på det här med turtagning, och hur beter man sig? Hur gör man i ett socialt sammanhang? (Sofie)

Språk, kommunikation och samtal är också sådant som kommer upp i intervjuerna. Lärarna anser att detta är viktig kunskap för deras elever. Genom att kunna kommunicera med andra har eleverna större möjlighet att bli självständiga och klara vuxenlivet. Ordet självständighet kommer upp som ett kunskapsmål i flera intervjuer. Lisa lyfter vikten av att eleverna ”lär sig sitt sätt att lära på” och ”lär sig att kunna hantera sina svårigheter”. Det är flera lärare som pratar om förmågor och att bygga kunskapen utifrån dessa. De menar att kunskap kan se olika ut för olika elever och att ingen kunskap är sämre eller bättre än någon annan. Bara en lärare pratar om kunskapen att kunna ta reda på kunskap. Hon uttrycker följande:

Allt behöver ju inte sitta i huvudet tänker jag. Det handlar ju också jättemycket om att vi ska ge dom verktyg för att hitta kunskap. (Sofie)

Flera lärare menar att vi människor lär oss hela livet och att det är viktigt att förmedla detta till eleverna. De betonar också att lärande inte bara sker i skolan utan i olika sammanhang och situationer.

Enligt lärarna kan lärande ske när som helst och var som helst. Det stämmer väl överens med det sociokulturella teoretiska perspektivets syn på lärande och kunskap där människan inte kan undvika att lära sig och lärandet sker i olika kontexter. I det sociokulturella teoretiska perspektivet innebär kunskap att teori och praktik interagerar med varandra och att eleverna kan använda det de lärt sig i vardagen. Lärarna uttrycker den synen på kunskap när de pratar om kunskap som är viktig för att leva ett bra liv. Detta kunskapande sker i samspel med andra. De talar om kunskap som att kunna förvalta och samtidigt förmedla till någon annan. Kunskapen måste vara införlivad i människan dvs. approprierad. Precis som någon lärare uttryckte det behöver vi inte hålla all kunskap i huvudet. I dagens samhälle byggs kunskap in i olika artefakter som kan hjälpa oss att mediera kunskapen. Dessa artefakter kan på flera sätt underlätta lärandet för elever med utvecklingsstörning. Lärarna nämner även kommunikation som viktig kunskap. Vi kommunicerar och delar erfarenheter med varandra och får på så sätt möjlighet att appropriera nya kunskaper.

6.4 Strategier för att skapa motivation

Lärarna nämner många olika strategier de använder för att motivera eleverna de möter. Strategier avser i detta sammanhang medvetna arbetssätt lärarna använder sig av. Många av dessa avsnitt går in i varandra. Exempelvis skapas lust bland annat genom att anpassa och utmana och dessutom koppla till elevernas intresse och erfarenheter. Jag har ändå valt att

samla deras erfarenheter och tankar under olika teman som utgör rubriker för att få en struktur i kapitlet.

6.4.1 Intresse och erfarenhet

Alla lärare i min studie ser det som en förutsättning att utgå från elevernas erfarenheter och intressen för att motivera eleverna i undervisningen. Genom att koppla undervisningen till elevernas intresseområden, exempelvis idrott, djur eller länder, menar lärarna att eleverna känner större motivation och inte tänker på att de övar på något som de tidigare tyckt varit svårt. Flera lärare anser att eleverna visar större motivation i arbetet om det är ett ämne eller område som de är intresserade av.

Och intresse tänker jag mycket. Så det gäller ju att bygga mycket, försöka att hitta, både i centrala innehållet och kunskapskraven, att man hittar ingångar från intresset och in i det liksom. Bakvägen hela tiden på något sätt. (Sofie)

Jag bygger på det, deras värld liksom. Hur ser din värld ut? En pojke här, han är så helt idrottsintresserad och jag har bara gått genom idrotten för att nå honom inom matten. Och då vet du, då kopplar han rätt mycket. (Marie)

Flera lärare knyter även an till egna erfarenheter och intressen. Petra och Lisa upplever att de använder sig själva, sina familjer och intressen för att visa exempel och motivera i sin undervisning. Genom att berätta och ge exempel från deras egna liv känner de att eleverna får en större förståelse varför kunskapen är viktig och motivation till att arbeta med vissa arbetsområden. Petra talar om att eleverna exempelvis uppskattar när hon berättar om när hon bodde i England och roliga saker som hände då.

Enligt lärarnas beskrivningar är det lättare för eleverna att förstå hur lärandet i skolan hör ihop med deras vardag när de kan koppla undervisningen till erfarenheter och intresse vilket skapar motivation. Det sociokulturella teoretiska perspektivets syn på kunskap stämmer väl överens med hur lärarna beskriver kopplingar mellan teori och praktik, språk och handling samt abstrakt och konkret.

6.4.2 Relationer

En viktig del i motivationsarbetet är relationer. Lärarna som jag intervjuat har på flera sätt lyft relationer och dess betydelse för att skapa motivation hos eleverna. Det handlar mycket om hur väl lärare och elever känner varandra. Petra märker en skillnad i grundsärskolan jämfört med grundskolan där läraren ofta undervisar fler elever. I grundsärskolan träffar hon sina elever större delen av dagen och på så sätt är det lättare att skapa en relation till dem.

Sofie funderar inte bara kring relationen lärare-elev utan även elev-elev. Om eleverna får känna att jag kan något som inte du kan och jag kan hjälpa dig tror hon att de kan bli motiverade. Hon ser dock en fara med att lärare i grundsärskolan inte är så bra på att låta eleverna arbeta tillsammans utan vuxna och risken är att eleverna blir väldigt vuxenstyrda. Även Marie lyfter arbetet med eleverna som grupp och hon anser att gruppen är viktig i motivationsarbetet.

Gruppen tycker jag är jätteviktigt. Det ska vara en bra grupp. Man behöver ha gruppkänsla där man har en schyssthet mot varandra. (Marie)

Lärarna beskriver relationer som grundläggande för motivationsarbetet. Genom kommunikation med andra människor menar Vygotskij (1999) att människan lär känna sig själv. Relationer med lärare och elever som är ett steg före skapar goda förutsättningar för kunskapsutveckling. Eleverna får befinna sig i den proximala utvecklingszonen.

6.4.3 Skapa lust

Samtliga lärare nämner lust till lärande som en viktig faktor i motivationsarbetet. De menar att eleverna lär sig mer och känner större motivation till arbetet om det samtidigt är roligt.

Att skapa lust att lära. Och ibland är det inte alltid lustfyllt att lära. En del saker måste man gå igenom och det kan ju hända att det visst blir roligt i slutändan. (Lisa)

Jag tycker man märker att man får igång dom om man visar själv att man är motiverad och tycker att det är roligt. Då brukar dom också, det smittar av sig lite grann. (Petra)

Skolan måste få vara kul. (Sofie)

Genom att arbeta med elevernas styrkor upplever Marie att hon skapar lust i lärandet. Hennes erfarenhet är att eleverna känner sig motiverade att arbeta om de känner att de kan och att det är roligt. Även Petra menar att elever som känner att de lyckas och är duktiga blir mer motiverade till fortsatt lärande. Ett sätt att skapa lust är att låta eleverna arbeta med enkelt material. Marie uttrycker det:

Det är ju enkelt och då lär dom sig till slut utantill och då tycker dom att dom kan läsa och då ökar självförtroendet. Så mycket stöttor hela tiden så dom inte kan misslyckas. Så dom känner, jag kan! Gud, va bra jag är! (Marie)

Hon återkommer lite senare i intervjun:

INTE misslyckas. Inte för svårt. Jag måste veta exakt vad du kan. Och så bara höja gränsen lite grann. Och så gå ner igen och känna, wow, va bra jag är. Så där är motivation väldigt viktigt för mig. För blir det för svårt, då dör man. Då orkar man inte. (Marie)

Lärarna talar om lustens betydelse för motivationen. De nämner olika sätt att skapa lust men det kan sammanfattas med att eleverna får arbeta i den proximala utvecklingszonen. Detta arbete bör ske med precision där läraren ger eleverna möjlighet att utvecklas och känna glädjen i utvecklingen.

6.4.4 Anpassa och utmana

För att motivera eleverna menar Lisa att det är viktigt att anpassa undervisningen. Genom att göra anpassningar utifrån elevernas förutsättningar och resonera med eleverna kring vad som är viktigt utmanar hon även eleverna att ta ansvar för sig och sitt lärande. Lisa anser också att elevernas motivation ökar om hon som lärare är väl förberedd och försöker hitta rätt vägar för att nå alla elever.

Marie gör nästan allt material själv eftersom hon vill individanpassa och ge eleverna material på lagom nivå. Hon menar att om eleverna får arbeta med rätt material så är förutsättningarna för att eleven ska känna motivation större. En förutsättning för att ge eleverna rätt material är att veta precis vad eleven kan. Även Sofie ägnar mycket tid åt att individanpassa material till eleverna. Hon utgår mycket från elevernas intresse och vardag.

Karin ser det som en balansgång mellan att låta eleverna lyckas och känna att den klarar av situationen och att ”utmana och pusha” i lagom takt. Hon uttrycker:

Men då säger jag att det är en balansgång där, samtidigt som man ska lägga upp övningarna och inlärningsituationerna så att eleven känner att den lyckas, så att man är med, så att eleven själv äger någorlunda, för annars så är det ju lite svårt. (...) Där du går över den där bekvämlighets- eller att kunna-zonen. Det tycker jag också är viktigt. Det är en av nycklarna till att eleven ska känna sig motiverad. (Karin)

Flera lärare pratar om att låta eleverna lyckas för att öka motivationen. Några nämner också betydelsen av att misslyckas ”på rätt sätt” (Karin). Eleverna måste lära sig att våga försöka

och känna trygghet i att det inte gör något om det blir fel och lärarna har ansvar för att skapa detta klimat i klassrummet.

Även här blir den proximala utvecklingszonen ett begrepp att fokusera på. Lärarna uttrycker vikten av att arbeta på rätt nivå för att skapa motivation och kunskapsutveckling. Enligt det sociokulturella teoretiska perspektivet är lärande och utveckling alltid möjlig men en förutsättning är att arbeta i rätt zon. Lärarna pratar även om att utmana i en trygg miljö där eleverna kan låna motivation från den sociokulturella kontexten.

6.4.5 Tydlighet

Flera lärare betonar tydlighet som en motiverande faktor. Genom att berätta vilka mål de arbetar mot och vart de är på väg är menar lärarna att det är lättare att få eleverna med sig. Sofie tycker det är viktigt att prata med eleverna om varför de gör det de gör och försöka få dem att förstå varför. Karin berättar om hur de på skolan dokumenterar elevernas läroprocesser genom film eller foto som de sedan tittar på tillsammans med elever och föräldrar vid utvecklingssamtal. Det blir tydligare för eleverna och på så sätt menar hon att deras motivation ökar.

Ett annat sätt att arbeta med tydlighet för att motivera eleverna ger Petra exempel på. Hon upplever att eleverna känner motivation när de får använda sina kunskaper i verkliga situationer. Eleverna har haft besök av studenter från USA och det blev då tydligt för dem hur de genom de enkla fraser de lärt sig på engelskan kunde kommunicera med amerikanerna.

Tydliggörandet av kunskapens betydelse betonas av lärarna vilket även finns med i det sociokulturella teoretiska perspektivet. Det innebär att eleverna måste förstå varför de ska lära sig och på vilket sätt de kan ha nytta av kunskapen i vardagen. Genom att använda artefakter kan verkligheten medieras för eleverna och de kan ta del av kunskap som annars hade varit svår att förstå.

6.4.6 Redskap

Några av lärarna nämner olika redskap som motivationshjälp. De upplever att smartboard, datorer och lärplattor kan öka elevernas motivation i undervisningen. De betonar även vikten av att lärare och elever vet vad som ska göras och varför dessa redskap ska användas. Petra har elever som motiveras av nya böcker, att kunna visa i en bok vad han/hon har arbetat med. Betyg är ett annat redskap som ett par lärare nämner som möjliga motivationshjälp. I betygsdiskussionen resonerar dock Sofie kring dess betydelse:

För där har man väl ändå pratat om att det ska vara en motivation, alltså, att du ska kunna få ett högre betyg, att det ska motivera eleverna men det tror jag inte riktigt på. För jag tror inte det motiverar en elev som inte kan använda dom i alla fall, för det måste vi ju vara ärliga och säga till våra elever.
(Sofie)

Flera lärare nämner även konkreta material i vardagliga situationer som redskap för att öka elevernas motivation. Känns undervisningen och uppgifterna för abstrakta är det svårt för eleverna att förstå varför det är viktig kunskap. Marie har bland annat en sjukhuslåda som innehåller riktiga sjukhussaker i sitt klassrum. Genom att leka sjukhus, vilket eleverna tycker är roligt, arbetar de med olika kroppsdelar, hur man uppför sig på ett sjukhus och det ger även talträning. I rollekar kan läraren också använda sig själv som ett motiverande redskap då de flesta elever tycker det är roligt när läraren är med.

Redskap som böcker, kartor och annat konkret material nämns som redskap som kan få eleverna att bli nyfikna vilket i sin tur skapar motivation. Karin och Sofie pratar också om

klassrummet och den fysiska miljöns betydelse för motivation och lärande. Struktur och inbjudande är två ord som nämns i intervjuerna.

Språket och tecken är exempel på icke-fysiska redskap som lyfts av några lärare. Eftersom de menar att det är motiverande för eleverna att kunna kommunicera är detta viktiga redskap i motivationsarbetet. Marias erfarenhet är även att tecken tydliggör undervisningen för eleverna och på så vis blir de mer motiverade till att vara aktiva under lektionerna. Hon menar att även om eleverna har ett talat språk kan tecken vara ett redskap som läraren kan använda sig av.

I ett sociokulturellt teoretiskt perspektiv blir de redskap lärarna nämner de artefakter som hjälper eleverna att mediera verkligheten för dem. Abstrakt kunskap kan konkretiseras genom att använda artefakter i undervisningen. Artefakterna kan även hjälpa eleverna att klara situationer på egen hand vilket är motiverande för många elever.

6.5 Svårigheter i motivationsarbetet

Några lärare lyfter även en del svårigheter de ser i motivationsarbetet. Flera lärare menar att elevernas motivation i hög grad påverkas av lärarens inställning och hur läraren mår.

Dom gånger jag inte är förberedd, eller har lyckats skapa det här intresset så märker jag så klart skillnad. (Lisa)

Om jag känner mig trött och irriterad, det gör man ju ibland, då märker dom det, då blir dom likadana. När man känner själv att man inte är jättesugen på det ämnet så märker dom av det, det blir inte så jätteenergiskt i klassen då. (...) Man är ju bara människa. (Petra)

Skolan är en plats med många olika människor med olika erfarenheter och i dessa möten händer det saker hela tiden. Det är inte alltid dagen eller lektionen blir som läraren har tänkt och planerat. Lärarna menar att det är viktigt att känna in gruppen för att få eleverna med sig. Det är som Marie uttrycker:

Jag vill vara väldigt lyhörd för gruppen. Åt vilket håll vill dom gå? Jag kan vara väldigt flexibel och känna, ous, nu är dom där då kan jag följa med och föra över dom liksom. (Marie)

Ett par av lärarna menar att det är viktigt att stanna upp och tänka efter varför motivationen saknas hos eleverna. De upplever att det kan vara lätt att lägga problemet hos eleverna genom att säga att de inte är motiverade men arbetet att motivera, anser de, till största delen är lärarens ansvar.

En annan svårighet som kommer fram i resultatet är att tydliggöra lärprocesserna för eleverna så de känner sig motiverade att fortsätta. Karin upplever att detta är ett arbete som tar tid och tyvärr hinner hon inte med i den utsträckning hon önskar. Tidsbrist är något fler nämner som hinder för att utforma undervisningen så att den på bästa sätt motiverar eleverna till lärande.

Alla lärare upplever att eleverna är motiverade när det får arbeta med saker som de är intresserade av. Svårigheten är att motivera eleverna till att vidga sina vyer och arbeta med det som inte direkt ingår i intresseområdet. Karin ser det som en pedagogisk utmaning där det gäller att hitta olika vägar för att komma fram till målet. Beroende på elevernas utvecklingsstörning kan det vara svårt att avläsa eleverna och det ställer extra höga krav på läraren.

Lärarna uttrycker olika svårigheter de kan uppleva i motivationsarbetet. Det kan vara svårigheter i kommunikation men också skolan och klassrummet som kontext. Skolan är en särskild kontext och det som sker där påverkas av elevernas och lärarnas tidigare erfarenheter och kunskaper vilka är svåra att påverka.

6.6 Mål för motivationsarbetet

Lärarna talar om långsiktiga mål med sitt motivationsarbete. Karin menar att hon hela tiden funderar över syftet med undervisningen och hur det kan vara till nytta för eleverna i ett längre perspektiv. Flera lärare betonar vikten av att motivera eleverna till att utvecklas som människor exempelvis genom att utmana och på olika sätt öka elevernas förmågor. Vidare pratar Karin om att aldrig begränsa vad en elev kan lära sig:

Jag sätter aldrig ett tak vad det gäller vad en elev kan komma att lära sig i framtiden. Det kan jag aldrig göra. Att jag sätter ett tak tycker jag är no, no. (Karin)

Genom att väcka nyfikenhet och en vilja att veta mer upplever flera av lärarna att eleverna vill vidare och blir intresserade av att lära sig mer. Eleverna ska känna att de vill lära sig och att de vill utvecklas. Marie anser att hon som lärare ska inspirera och ”tända dom där ögonen”. Flera lärare nämner att de vill få eleverna att känna lust i lärandet, att det är roligt att lära sig nya saker. Genom att visa eleverna att de klarar mer än de tror om de inte ger upp när det blir lite kämpigt är också något som nämns som mål i motivationsarbetet. Det tar tid att lära sig vissa saker och det får ta tid. När eleverna har uppnått ett mål betonar några lärare vikten av att uppmärksamma det för att eleverna ska känna fortsatt motivation.

När man har kämpat mot någonting, att man får känna att man lyckas och vara stolt över det. Att hela tiden drivas framåt. (Lisa)

Och att dom ser att det är bra med utmaningar. Att även om det är svårt så att man till slut kommer över hindret. Det kan vara kämpigt ett tag men att dom lär sig att inte ge upp, att dom fortsätter kämpa. (Petra)

Låta eleverna lyckas, känna sig stolta över det de kan och vilka de är samt och stärka deras självkänsla betonas av samtliga lärare som viktiga uppgifter för att motivera eleverna till fortsatt utveckling.

Målarbetet är enda gången jag ser skillnad i svaren mellan lärarna som arbetar med elever i träningskolan och lärarna som arbetar med elever i grundsärskolan. Lärarna i träningskolan betonar självständighet och kommunikation. De vill motivera eleverna till självständighet och kommunikation spelar en viktig roll för att uppnå det.

Och tal är ju makt idag. Så man behöver ju verkligen kunna använda sitt språk. Det har ju en väldig maktposition att kunna prata och förklara hur man känner och så. (Marie)

Lärarna i grundsärskolan pratar också om självständighet men lyfter självförtroende och självkänsla som viktiga vägar för att nå dit. Eleverna ska känna att de duger som de är och att alla människor har samma värde.

Jag försöker hela tiden lyfta dom, också att lyfta dom i att förstå att dom har ett ansvar. (Lisa)

Sofie funderar över hur viktigt det är att ingjuta framtidstro hos eleverna. Hon hänvisar till undersökningar som visar att elever i grundsärskolan inte får arbete och inte mår bra. Skolan har ett stort ansvar att motivera och stärka eleverna till att våga ta plats.

För att veta att man ändå inte har någon framtid, hur mycket motivation har man då för att fortsätta och läsa? (Sofie)

Målet med motivationsarbetet för lärarna kan sammanfattas med vilja, våga och kunna. För eleverna i grundsärskolan anser de att det är viktigt att sätta in kunskaper i ett sammanhang och motivera för lärande i ett längre perspektiv. Lärarna vill att eleverna ska känna sig trygga och se sitt värde i den kontext de befinner sig. I det sociokulturella teoretiska perspektivet har språket en betydande roll som artefakt. Genom att låta eleverna kommunicera med sitt språk

hoppas lärarna att de ska känna motivation och lust till vidare lärande och kunskapsutveckling. I resultatet blir också det sociokulturella teoretiska perspektivet på kunskap tydligt när Karin uttrycker att det inte finns ett tak för kunskap utan att kunskapsutveckling kan ske hela livet.

6.7 Sammanfattning

Alla lärare i min studie säger att motivationsarbete är viktigt och nödvändigt i deras arbete med eleverna i grundskolan och deras lärprocesser. De menar samtidigt att det är ett svårt begrepp där lärarna har ett stort ansvar att skapa motivation.

Vidare lyfter lärarna fram en rad olika strategier som de använder sig av för att motivera eleverna till lärande och kunskapsutveckling. Genom att skapa en god relation till eleverna har de möjlighet att bygga undervisningen utifrån elevernas erfarenheter och intressen vilket de menar motiverar eleverna. Eleverna behöver förstå vad som ska läras och varför det ska läras. Samtliga lärare i min studie betonar lusten till lärande som en motiverande faktor för eleverna. De menar att om eleverna har roligt lär de sig mer och lär de sig mer upplever de större lust till lärande. För att skapa detta är det viktigt att läraren är lyhörd och inkännande gentemot eleverna. Beroende på elevernas utvecklingsstörning kan detta vara ett svårt arbete i grundskolan.

Målet för samtliga lärare är att eleverna de möter ska få ett bra liv där de känner tilltro till sina förmågor och har möjlighet att utvecklas i ett livslångt lärande. För att öka chanserna till detta anser lärarna att eleverna måste känna sig motiverade och upptäcka glädjen i att utvecklas och lära sig nya saker.

7. Diskussion

I följande kapitel diskuterar jag metoden jag valt för min studie. Därefter för jag en diskussion kring mitt resultat i förhållande till tidigare forskning och det sociokulturella teoretiska perspektivet. Slutligen ger jag förslag till vidare forskning i ämnet.

7.1 Metoddiskussion

Enligt metodlitteratur (Trost, 2010; Kvale & Brinkmann, 2014) jag tagit del av är det studiens ämne som ska bestämma vilken metod som ska användas. Jag valde, utifrån studies syfte, att genomföra kvalitativa forskningsintervjuer. Denna metod var lämplig eftersom jag ville undersöka hur lärare i grundsärskolans senare årskurser beskriver att de arbetar för att motivera sina elever till lärande och kunskapsutveckling. Genom intervjuerna fick jag ta del av hur lärarna ser och tänker på sitt arbete kring detta ämne. Intervjuer som forskningsmetod har både styrkor och svagheter. Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2011) menar att forskare, genom intervjuer, på kort tid kan få material till sin studie. Vid analysen har forskaren också möjlighet att gå tillbaka till det inspelade materialet och lyssna flera gånger. Vidare betonar Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2011) att intervjuer ger en begränsad bild av det som ska studeras och det viktigt att vara medveten om det vid analysen. Det är viktigt att tänka på att resultatet av min studie är hur lärarna beskriver sitt motivationsarbete, inte hur det är eller hur eleverna upplever att de motiveras. För att få en bredare bild skulle det vara intressant att komplettera denna studie med observationer och elevintervjuer men det är inte nödvändigt för att uppnå studiens syfte.

Bekvämlighetsurval är en vanlig och praktisk metod för att få ett strategiskt urval (Trost, 2010). Jag hade få men tydliga kriterier för de lärare som deltog. Eftersom det i forskningen jag läst framkom att högstadieåldern är en känslig ålder då motivationen ofta sjunker valde jag att inrikta min studie på lärare som arbetar i grundsärskolans senare årskurser. På grund av denna avgränsning fick jag säga nej till en lärare som visade intresse men arbetade med yngre elever. Däremot var lärare från både träningskolan och grundskolan välkomna att delta studien vilket de också gjorde.

Deltagarintresset i min studie visade sig tyvärr vara lågt. Tanken från början var att intervjua 6-8 lärare vilket Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2011) anser vara ett bra antal för att öka tillförlitligheten i det insamlade materialet. Tyvärr fick jag bara kontakt med fem stycken inom den tid jag hade till förfogande men eftersom jag vid analysen såg många liknande teman i intervjuerna anser jag att resultatet kan ses som representativt för den valda kategorin lärare. Jag fick endast direktkontakt med en lärare genom de mail jag skickade ut till rektorerna på aktuella skolor. Hon fick ytterligare en lärare att delta i min studie och övriga lärare kontaktade jag direkt. En anledning till det låga deltagarintresset kan vara att jag valde att skicka mail istället för att kontakta lärare via telefon. Min tanke var att få rektors godkännande direkt och dessutom få hjälp att direkt komma i kontakt med berörda lärare. Jag vet dessutom att fler studenter hört av sig till samma skolor och det kan också vara en anledning till det låga intresset. Någon lärare uttryckte tidsbrist som anledning till att kollegor inte var villiga att vara med medan hon själv kände ett ansvar att dela med sig av sin kunskap och erfarenhet. Jag tror inte att mitt valda ämne, motivation, upplevs som känsligt av lärare så utformningen av själva ämnesområdet anser jag inte hade någon betydelse för deltagarintresset.

Lärarna fick själva bestämma tid och plats för intervjuerna för att på så sätt skapa en trygg situation där lärarna kände sig lugna (Kvale & Brinkmann, 2014). Innan själva intervjun

småpratade vi lite och presenterade oss lite kort för att förhoppningsvis skapa en mer förtroendefull stämning mellan oss. Vid ett par tillfällen avbröts intervjuerna av att lärarens telefon ringde men jag upplevde inte att detta störde intervjun på ett avgörande sätt.

Genom att jag spelade in mina intervjuer har jag haft möjlighet att gå tillbaka och lyssna flera gånger på vad lärarna sa (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2011). Det gjorde det också möjligt att transkribera hela intervjuerna och utifrån dessa utskrifter tematisera och kategorisera mitt empiriska material. Analysprocessen blev därför tillförlitlig och jag har kunnat styrka mina resultat med citat från lärarna. Enligt Kvale & Brinkmann (2014) är det dock viktigt att tänka på att de transkriberade utskrifterna är skriven text som bygger på muntliga intervjuer. Jag har inte kunnat fånga allt som hände under intervjuerna men lärarnas beskrivningar av sitt arbete framkom tydligt.

Kvale & Brinkmann (2014) lyfter fram intervjuandet som ett hantverk och menar att intervjuaren lär sig att intervjua genom att utföra intervjuer. Kvaliteten på intervjuerna bedöms efter värdet av kunskapen som framkommer. När jag transkriberade mina intervjuer blev det tydligt att jag som intervjuare blev tryggare i situationen ju fler intervjuer jag gjorde. Detta kan ha påverkat resultatet på så sätt att de sista intervjuerna blev djupare och mer innehållsrika eftersom jag kände mig mer avslappnad i situationen och också ställde fler följdfrågor. Jag tror inte lärarnas syn på motivation, lärande och kunskapsutveckling påverkades av detta men möjligtvis deras sätt att beskriva det. Ett sätt att förbättra detta skulle vara att göra kompletterande intervjuer med de första lärarna men de skulle då ha förförståelse för vad jag frågade om och detta skulle också kunna påverka deras svar.

Genom hela skrivprocessen har jag haft mitt syfte och mina frågeställningar i fokus för att på så sätt hålla en röd tråd och skapa giltighet i arbetet.

7.2 Resultatdiskussion

Här tar jag avstamp i mina egna resultat och diskuterar dem i relation till tidigare forskning och det sociokulturella teoretiska perspektivet. I slutet sammanfattar jag min studie och dess betydelse för mig som speciallärare med inriktning utvecklingsstörning.

7.2.1 Begreppet motivation

Aktuell forskning som jag redogjort i min forskningsöversikt menar att motivation är ett stort begrepp med flera betydelser (Hardré, et al., 2008; Jenner, 2004; Giota, 2006; Raufelder, et al., 2012). Wery & Thomson (2013) menar att motivation är individens önskan att få delta i inlärningsprocessen. Lärarna i min studie ser också motivation som ett svårdefinierat begrepp men är överens om att det är viktigt och nödvändigt, ett måste för att eleverna ska utvecklas och vara en del av lärandeprocessen. Genom forskningen jag tagit del av och det lärarna beskrivit under intervjuerna upplever jag att begreppet motivation är starkt förknippat med att eleverna känner lust att lära. Lust till livslångt lärande är något som Lgr 11 (Skolverket, 2011) betonar som mål för undervisningen och därför bör lärarna i grundsärskolan arbeta aktivt med motivationsarbete. Nyborg (2011) ser motivation som en nyckelfaktor för att underlätta lärandet för alla elever och särskilt elever i behov av särskilt stöd.

Flera lärare i min studie menar att motivation är beroende av flera faktorer utanför den egna individen. Exempel på detta kan vara läraren, klassrummet och tidigare erfarenheter i och utanför skolan. Detta är något Jenner (2004) och Giota (2006) beskriver som att individens motivation är en del av den sociala omgivningen. Sett i ett sociokulturellt teoretiskt perspektiv

kan detta uttryckas som att individens motivation är beroende av den kontext han eller hon befinner sig i (Säljö, 2010).

I några av intervjuerna kom utvecklingsstörningens påverkan på motivationen upp. I övriga intervjuer upplevde jag att lärarna utgick ifrån de elever de undervisade och på sätt fanns detta med i deras resonemang även om det inte nämndes rakt ut. Forskare (Jenner, 2004; Wery & Thomson, 2013) beskriver att målet, uppnåendets värde och misslyckandets sannolikhet är av stor betydelse i motivationsprocessen. Genom att uppleva framgång istället för misslyckanden ökar sannolikheten för att eleven känner vilja och motivation. Flera av lärarna nämnde vikten av att låta eleverna lyckas och få känna stolthet över de mål de uppnått. Marie och Sofie beskrev hur viktigt de upplevde att arbetet med att stärka elevernas självkänsla var för att eleverna skulle känna motivation. Tidigare misslyckanden kunde vara stora hinder i detta arbete. Eftersom det inte är ovanligt med sena inskrivningar i grundsärskolan är detta en viktig kunskap för lärare som tar emot nya elever i grundsärskolans senare år. Dessa elever kan bära med sig många års erfarenheter av misslyckande att uppnå grundskolans kunskapskrav och kan i vissa fall skapat strategier för att undvika misslyckanden. Jenner (2004) menar att det blir lärarens roll att förmedla trygghet som får eleverna att vilja och våga försöka. Även Wery & Thomson (2013) lyfter trygghet som en avgörande faktor i detta arbete.

7.2.2 Strategier för att motivera till lärande och kunskapsutveckling

Forskning jag tagit del av och lärarna i min studie har lyft många olika strategier som kan vara användbara i arbetet med att öka elevers motivation till lärande och kunskapsutveckling. Eftersom det i skollagen (SFS 2010:800) står att undervisningen ska främja alla elevers utveckling och lärande anser jag att dessa strategier kan vara till stor nytta för lärare som undervisar elever i grundsärskolan men även lärare i grundskolan.

I Lgr 11 (Skolverket, 2011) står det att undervisningen ska utgå från elevernas kunskaper, bakgrund och tidigare erfarenheter. Lärarna i min studie ger alla exempel på detta. De menar att motivation för lärande och kunskapsutveckling skapas genom att utgå från elevernas erfarenheter och intressen. Hardré, et al. (2008) betonar vikten av att läraren sätter kunskaperna i ett sammanhang och visar eleverna hur de kunskaper de redan har kan användas i nya situationer och sammanhang. Även Nyborg (2011) skriver att läraren kan främja motivationen hos eleverna genom att uppmärksamma tidigare erfarenheter och kunskaper. Denna översättning av kunskap från en kontext till en annan kan vara komplicerad men även motiverande (Säljö, 2010). Jenner (2004) lyfter betydelsen av att påbörja motivationsarbetet där eleverna befinner sig och utgå från deras livssituation. Detta ger ett par lärare i min studie exempel på när de förklarar hur de arbetar för att nå vissa elever. Marie använde sig exempelvis bara av uppgifter relaterade till idrott för att motivera en elev i matematikundervisningen. Genom att knyta an till elevens intresse skapas motivation och eleven kan relatera kunskapen till något han/hon har erfarenhet av.

Relationen mellan elever och lärare påverkar i hög grad inställningen och motivationen hos eleverna. En god, omtänksam och förtroendefull relation mellan elever och lärare är en bra grund för att främja motivationen (Jenner, 2004; Watkins, 2005; Wery & Thomson, 2013). Det är inte bara relationen mellan lärare och elev som har betydelse för motivationsarbetet. Raufelder, et al. (2012) lyfter även kamratrelationer som en betydande faktor. Klasskamrater kan påverka motivationen i både positiv och negativ riktning, särskilt i tonåren, och den

gynnas av stabila sociala relationer. Flera lärare i min studie beskriver grundsärskoleelever som vuxenstyrda och betonar vikten av att låta eleverna arbeta tillsammans för att på så sätt ge möjlighet till att motivera varandra. I det sociokulturella teoretiska perspektivet ses samspel inte enbart som en metod för lärande och utveckling utan samspel är lärande och utveckling (Strandberg, 2006).

Jenner (2004) lyfter betydelsen av att läraren skapar mening och lust i undervisningen vilket även betonas i Lgr 11 (Skolverket, 2011). Samtliga lärare i min studie upplever att eleverna är mer motiverade när de arbetar med uppgifter de tycker är roliga. Lärarna är eniga om att lust till lärande är en avgörande faktor i motivationsarbetet och skolan måste få vara rolig. Vad som väcker lust kan däremot variera från elev till elev men lärarna är eniga om att känna framgång och att lyckas är vägar till ett lustfyllt lärande. Detta tar även forskningen upp som en viktig aspekt i motivationsarbetet. Giota (2006) menar att elever som känner tilltro till sin kompetens upplever större glädje i skolarbetet och Watkins (2005) framhåller vikten av att läraren hittar denna kompetens hos eleverna. Hardré, et al. (2008) skriver att elever som lär sig och är intresserade ofta är de elever som har roligt i lärandesituationen.

Både anpassningar och utmaningar nämns av lärarna som strategier för att öka elevernas motivation till lärande och kunskapsutveckling. Individanpassat material och anpassningar i undervisningen ger eleverna möjlighet att utvecklas och nå högre mål. Dessa tankar kopplar jag till forskningen (Jenner, 2004; Wery & Thomson, 2013) som menar att målet, uppnåandets värde samt sannolikheten för misslyckande är tre faktorer som har stor betydelse för motivationen. Får eleverna möjlighet att utmana sitt tänkande genom att utgå från tidigare erfarenheter sker utveckling i den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 1999). Lärarna har i uppgift att skapa situationer och metoder där denna utveckling kan ske (Strandberg, 2006). När eleverna ser att de utvecklas menar lärarna i min studie att de motiveras till fortsatt lärande. I min studie betonas även att eleverna måste lära sig att våga försöka och känna trygghet i att det inte gör något om det blir fel. Det är lärarna som har ansvar för att skapa detta klimat i klassrummet.

Skolan har en viktig uppgift i att ge eleverna sammanhang och överblick (Skolverket, 2011). Läraren bör vara tydlig med varför kunskapen är viktig för eleverna och visa på konkreta exempel där eleven har nytta av kunskapen även utanför klassrummet (Hardré, et al., 2008; Wery & Thomson, 2013). I min studie ger lärare exempel på att elevernas motivation ökar när de känner att kunskapen de lärt sig kan användas i konkreta situationer. Genom att koppla skolans undervisning till elevernas vardag ökar förståelsen och även motivationen till fortsatt lärande.

Lärarna beskriver hur de använder olika artefakter som motivationshöjare. Exempelvis betyg, nya böcker och tid vid datorn kan användas som belöning eller morot för vissa elever. Några av de kategorier Nyborg (2011) lyfter i sin studie kan kopplas till detta såsom belöningar och egna val. Lärarna använder sig även av olika artefakter för att väcka elevernas nyfikenhet eller knyta an till elevernas vardag i undervisningen. Genom att gå mellan abstrakt och konkret och mellan teori och praktik blir det lättare för eleverna att förstå (Säljö, 2010) vilket i sin tur ökar motivationen. I undervisningen med grundsärskoleelever anser jag att användandet av olika artefakter är mycket viktigt. Dessa artefakter kan mediera kunskaper och vara till hjälp i lärandet för eleverna. En viktig kunskap blir att kunna hantera artefakterna på ett fungerande sätt, både för elever och lärare.

7.2.3 Svårigheter i motivationsarbetet

Lärarna i min studie lyfter en del svårigheter de upplever i arbetet med att motivera eleverna. Det finns mycket som påverkar både elever och lärare och eleverna har med sig olika erfarenheter och kunskaper in i klassrummet. Jenner (2004) menar att läraren måste vara lyhörd och öppen för det som händer och vara medveten om att lektionerna inte alltid blir som planerat. Detta känner jag igen i de intervjuer jag gjort. Lärarna pratar om att känna in gruppen och utgå från elevernas tankar och dagsform. Även lärarnas dagsform och inställning till undervisningen kommer upp i intervjuerna och de menar att eget engagemang är nödvändigt för att få eleverna med sig. Flera forskare (Jenner, 2004; Nyborg, 2011; Wery & Thomson, 2013) betonar också lärarens entusiasm, engagemang och förväntningar som betydelsefulla motivationsfaktorer. Samtidigt är det viktigt att komma ihåg Petras ord om att lärare bara är människor och motivationen går upp och ner ibland.

Motivera eleverna att gå utanför intressezonen och arbeta med andra saker ser några lärare som en svårighet eller utmaning. Hardré, et al. (2008) menar att planerandet och utförandet av engagerande lektioner ställer höga krav på lärarnas kreativitet. Jag upplever att detta är lärarnas mål men flera av dem tar upp tidsbrist som ett hinder i detta arbete.

7.2.4 Mål för motivationsarbetet

Motivation är inte enbart ett mål utan även en process (Hardré, et al., 2008). Lärarna i min studie har långsiktiga mål med sitt motivationsarbete och de fokusera mycket på att motivera långsiktigt och livslångt lärande. Enligt Vygotskij (Säljö, 2012) kan lärande och utveckling ses som människans naturliga tillstånd. Lärarna vill att eleverna ska utvecklas som människor och känna glädjen i att lära sig nya saker. De vill att eleverna ska känna att de duger som de är, att alla människor har samma värde men att det också betyder att de har ett ansvar. Någon lärare talar om att ingjuta framtidstro och här kan jag se stora utvecklingsmöjligheter. I dagens samhälle saknas i många fall förebilder för elever med utvecklingsstörning. Forskning (Hardré, et al., 2008) betonar vikten av att koppla kunskaper till sammanhang eleverna vill vara en del av som vuxna och då behövs förebilder för dessa ungdomar.

7.2.5 Slutsatser och betydelse för arbete med elever med utvecklingsstörning

Jag har i denna studie undersökt hur fem lärare i grundsärskolan beskriver begreppet motivation och hur de arbetar för att motivera sina elever till lärande och kunskapsutveckling. Samtliga lärare, och även den forskning jag tagit del av, anser att detta är ett viktigt men komplext arbete. Tydlighet, lust och relationer är ord som återkommer både i forskningen och i mina intervjuer. Eleverna måste förstå vad och varför de ska lära sig, känna lust i undervisningen samt vara trygga i lärandesituationerna vilket uppnås genom goda relationer.

I lärarnas beskrivningar av hur de ser på begreppet motivation och hur de arbetar för att motivera eleverna ser jag ingen uppdelning i inre och yttre motivation. Jag upplever att lärarna har en bred syn på begreppet och arbetar på olika sätt för att skapa motivation i alla tänkbara former.

Jag hoppas min studie kan vara betydelsefull för speciallärare som arbetar i grundsärskolan och även andra som kommer i kontakt med barn och ungdomar med utvecklingsstörning. Genom att ta tillvara den erfarenhet och kunskap som lärarna jag intervjuat delat med sig av är min förhoppning att andra kan ta till sig dessa strategier och på så sätt öka motivationen hos de elever de möter.

Eftersom det inte finns särskilt mycket forskning kring motivation hos elever med utvecklingsstörning anser jag att denna studie, trots sina begränsningar, är ett viktigt bidrag till det specialpedagogiska fältet. Min studie visar att lärare i grundsärskolan menar att de kan påverka elevernas motivation till lärande och kunskapsutveckling genom att aktivt använda sig av olika motiverande strategier. Studien visar också att de motivationsfaktorer som forskningen lyfter fram utifrån elever i grundskolan stämmer väl överens med elever i grundsärskolan. Dessutom menar lärarna att motivationsarbetet kan vara viktigare och ha en större betydelse för dessa elever. Elever i grundsärskolan kan ha svårare att hitta den inre motorn och ett eget driv i lärandet och därför har lärarens kunskap om motivation och motivationsstrategier en särskild betydelse för dessa elever. Precis som en lärare i min studie uttryckte så är det lärarnas uppgift och ansvar att motivera eleverna de möter. Lärarna i min studie betonar att det, i detta arbete, är viktigt att se varje enskild elev och utgå från hans/hennes erfarenheter och livsvärld. Jag anser att kunskap om motivation och motivationsstrategier är viktig och måste lyftas i all undervisning och inte minst i grundsärskolan.

7.3 Förslag till vidare forskning

Jag har i min studie utgått från lärarnas beskrivningar av vad de gör för att motivera eleverna till lärande och kunskapsutveckling. Det skulle vara intressant att fortsätta denna studie genom att undersöka motivation, lärande och kunskapsutveckling utifrån elevernas perspektiv. Vad motiverar eleverna till lärande och kunskapsutveckling? Genom att intervjua elever och få del av deras tankar och syn på motivation skulle denna studie fördjupas. Även observationer utifrån de strategier lärarna nämnt som motiverande skulle vara av intresse.

Referenser

- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2011). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (ss. 36-57). Malmö: Liber AB.
- Giota, J. (2006). Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 11(2), 94-115. Retrieved from <http://pedagogiskforskning.se/>
- Giota, J. (2014). Att främja elevers motivation, lärande och skolprestationer. I H-Å. Scherp & M. Ekholm (Red.), *Det goda lärandets grunder* (ss. 17-31). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå: Om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Gärdenfors, P. (2010, 15 april). Skolans struktur tar kål på elevernas motivation. *Sydsvenskan*. Hämtad från <http://www.sydsvenskan.se>
- Hardré, P. L., Sullivan, D. W., & Roberts, N. (2008). Rural teachers' best motivating strategies: A blending of teachers' and students' perspectives. *Rural Educator*, 30(1), 19-31. Retrieved from <http://www.ruraleducator.net/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, K. (2015, nr 5). Vad har hänt med elevens inre driv? *Lärarnas tidning*.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nyborg, G. (2011). Teachers' use of motivational utterances in special education in Norwegian compulsory schooling: A contribution aimed at fostering an inclusive education for pupils with learning difficulties? *International Journal of Special Education*, 26(3), 248-259. Retrieved from <http://www.internationaljournalofspecialeducation.com/>
- Raufelder, D., Jagenow, D., Drury, K., & Hoferichter, F. (2012). Social relationships and motivation in secondary school: Four different motivation types. *Learning and Individual Differences* 24(2013), 89-95. doi:10.1016/j.lindif.2012.12.002
- Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10* (2006). Svenska Uneskorådets skriftserie, nr 2/2006. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013). *Allmänna råd om mottagande i grundskolan och gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken: Bland plughästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Säljö, R. (2012). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande skola bildning: Grundbok för lärare* (ss. 139-197). Stockholm: Natur & Kultur.

- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Watkins, D. E. (2005). Maximizing learning for students with special needs. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 154-158. doi:10.1080/00228958.2005.10532062
- Wery, J., & Thomson, M. M. (2013). Motivational strategies to enhance effective learning in teaching struggling students. *Support for Learning*, 28(3), 103-108. doi:10.1111/1467-9604.12027

Bilaga 1

Intervjuguide

Inledande frågor

Vilken utbildning har du?

Hur många år har du undervisat i grundsärskolan?

Var undervisar du nu?

Forskningsfrågor

Hur beskriver lärare i grundsärskolans senare årskurser begreppet motivation?

Intervjufrågor

Vad innebär begreppet motivation för dig? / Hur tänker du kring begreppet motivation?

Vad innebär begreppet motivation för dina elever (tror du)? Ge exempel på konkreta situationer.

Arbetar du med elevernas motivation? Hur viktigt bedömer du i så fall att motivationsarbetet är?

Vilka strategier beskriver lärare i grundsärskolans senare årskurser att de använder för att motivera eleverna till lärande och kunskapsutveckling?

Hur arbetar du för att motivera eleverna du möter? / Vad gör du som lärare för att motivera dina elever?

Vad är kunskap? / Vad behöver eleverna lära sig?

Vilka strategier och redskap använder du dig av för att motivera eleverna? (Relationer, klassrummet, arbetssätt...)

Hur upplever du att eleverna känner sig motiverade för skolarbetet?

Tror du ditt bemötande påverkar elevernas motivation och på vilket sätt i så fall?

Vad har du för mål med
motivationsarbetet?

Avslutande fråga

Är det något du vill tillägga?

Bilaga 2

Informationsbrev till deltagare i studie om motivation i grundsärskolan 2015-02-05

Hej!

Jag heter Sandra Igefjord och studerar sista terminen på speciallärarprogrammet med inriktning utvecklingsstörning vid Karlstads Universitet. I utbildningen ingår det att göra en mindre undersökning som ligger till grund för mitt examensarbete och därför skriver jag till er.

Syftet med min studie är att undersöka hur några lärare i grundsärskolans senare årskurser arbetar för att motivera sina elever till lärande och kunskapsutveckling. Min tanke är att träffa dig som lärare för en intervju där jag är intresserad av att höra vilka tankar du har kring begreppet motivation och hur du arbetar för att motivera dina elever till lärande och kunskapsutveckling i ditt dagliga arbete. Jag räknar med att intervjun kommer att ta ca 45 minuter.

Intervjuerna kommer att spelas in, för att jag ska kunna gå tillbaka, lyssna samt analysera det vi pratat om. Det är frivilligt att delta och du kan när som helst avbryta intervjun utan konsekvenser eller problem för dig. Ingen obehörig kommer att få tillgång till materialet. Studien är konfidentiell vilket innebär att inga namn på stad, skola eller deltagare kommer att finnas med i studien. Inspelningarna kommer att raderas efter studiens slutförande.

Har du några frågor är du välkommen att kontakta mig.

Sandra Igefjord
Tel: xxx
Mailadress: xxx