

# Studiemotivation

En studie av fyra utbildningsprogram vid  
Sundsvalls gymnasium



*Göran Bostedt*

*Lena Boström*

## Förord

Vi vet inte vilken sentens som är mest lämplig för denna studie; ”Bättre sent än aldrig” eller ”Den som väntar på något gott väntar aldrig/alltid för länge”. Vi väljer därför båda. Detta skolutvecklingsprojekt startade på riktigt våren 2017. Nu skriver vi våren 2019 och vi vill härmed leverera studiens resultat. Det är ofta så med forskning, att den tar längre tid än beräknat och att forskningsprocessen inte är linjär. I detta fall har dessutom det empiriska underlaget varit mer omfattande än vad vi initialt föreställde oss. Därav också omfånget på slutrapporten.

Att genomföra praktikinära skolforskning kräver stöd och medverkan från flera olika aktörer. Det har vi fått i denna studie. Först och främst har samverkansavtalet mellan Mittuniversitetet och Sundsvalls kommun möjliggjort finansieringen. Vi vill därför tacka Mittuniversitetet och Sundsvalls kommun som genom denna gemensamma konstruktion för att ömsesidigt stödja forskning och samhällsutveckling möjliggjort vår studie. Kommunrepresentanter har initierat och aktivt stöttat projektet hela tiden. Vi vill först och främst tacka utredare Jonas Larsson som initierade studien och hela tiden varit oss behjälplig med underlag och oerhört viktig kompetens i frågan. Även till kvalitetschef Eva Jönsson och forskaren Anna-Karin Westman vill vi rikta vårt varma tack för support och kloka samtal.

De lärare och elever som deltagit i studien har varit nyckelpersoner i studierna och till dem riktar vi vårt största tack. Ni har på alla sätt och vis deltagit med engagemang, intresse och kunskap. Ett särskilt tack vill vi rikta till dåvarande specialpedagog vid Sundsvalls gymnasium, Maria Mattsson som möjliggjorde de fysiska besöken.

Som forskare har vi uppskattat möjligheten att få arbeta med denna skolnära forskningsfråga, vilket vi menar gynnar såväl det beforskade fältet som vår professionella utveckling samt lärosätet i dess helhet. Vi är helt övertygade om att samverkansavtalet representerar ett framtida arbetssätt inom våra forskningsområden. Därtill vill vi tillägga att forskningsfrågan, om elevers studiemotivation, är högaktuell och vittomfattande i skolans värld, och vi har mött många intressanta frågor och glada hejarop på vägen. Denna rapport är såväl en slutrapport av ett projekt som en start för oss att gå vidare och på djupet analysera det empiriska materialet. Forskningsfältet är för angeläget och det insamlade empiriska materialet för intressant för att inte ägna det fortsatt fokus.

Sundsvall april 2019

*Göran Bostedt & Lena Boström*

## Sammanfattning

År 2014, fyra år efter att den nya gymnasieskolan införts med Gyll, genomförde Sveriges Elevkårer och Lärarnas Riksförbund en studie om genomströmningen i den svenska gymnasieskolan (Sveriges Elevkårer & Lärarnas Riksförbund, 2014). Resultaten var nedslående. Trots den nya gymnasiereformen, med dess uttalade syfte att öka genomströmningen, visade studien att ”genomströmningen i princip oförändrad vilket innebär att ungefär var fjärde elev avbryter sina gymnasiestudier” (s. 6). Den främsta förklaringen till den uppfattade låga genomströmning angavs till bristande studiemotivation hos eleverna. Studiens slutsatser överensstämmer med annan tillgänglig forskning (t.ex. Illeris, 2015). 53 procent av gymnasisterna angav att de känner låg studiemotivation. Andelen är något högre för elever från yrkesprogram än från högskoleförberedande program.

De viktigaste instrumenten för att höja studiemotivationen anges i Sveriges Elevkårer et als. studie till a) interaktionen mellan lärare och elever på olika sätt samt b) tillgång till elevhälsa. Det betyder att såväl interna som externa motivationsfaktorer har betydelse för resultaten. Detta även om de interna faktorerna ofta idag forskningsmässigt lyfts fram som särskilt intressanta (Håkansson & Sundberg, 2012). Dessa forskare varnar dock för att se frågan om motivation som en enbart individuell egenskap;

Även om vi föreställer oss att motivation beror på den enskilda, att det är en psykologisk faktor, så visar forskningen alltså något annat: Motivation har sitt ursprung i dynamiska relationer mellan människor, den är kontextbunden och föränderlig snarare än generaliserbar och stabil, och den är därtill även relaterad till psykologiska erfarenheter som till exempel känslor (s. 148.149).

För att analysera bristande studiemotivation som orsak till låg genomströmning i gymnasieskolan krävs således ett perspektiv som inte bara fokuserar den enskilde eleven utan beaktar hela skol- och klassrumssituationen.

Den nationella situationen om bristande studiemotivation som Sveriges Elevkårer et als. visat är också intressant för Sundsvalls kommun. I de lokala verksamhetsplaner som gymnasieprogrammen vid Sundsvalls gymnasium skrivit för läsåret 2015/2016 har en högt prioriterad verksamhet varit arbetet med att höja elevers studiemotivation. Detta med anledning av att Sundsvall för år 2015 ligger 10 procentenheter under rikssiffror för tillhörd kommungrupp vad avser studentgenomströmning, och åtta procentenheter under värdet för samtliga kommuner i Sverige (Skolverket, 2016 a,c). Detta gör just Sundsvall intressant för vidare studier av problemområdet.

Studien syftar till att beskriva och analysera vad som avgör gymnasieelevernas studiemotivation eller brist på motivation. Studiens frågeställningar är:

- Vilka erfarenheter finns hos lärare och elever kring vad som kan öka elevers studiemotivation på gymnasiet respektive orsak/förklaring till eventuell låg studiemotivation?
- I vilken grad är studiemotivation kopplad till specifikt kursinnehåll?
- I vilken grad är studiemotivation kopplad till formerna för kursens genomförande?
- I vilken grad är studiemotivation kopplad till lärmiljön?
- Hur beskriver eleverna sin egen vilja/ambition eller brist på vilja/ambition att tillägna sig utbildningen?

Studiens design kan benämnas fler-metod-design och har innefattat såväl kvantitativa som kvalitativa metoder. Presentationen av det empiriska materialet har gjorts med hjälp av deskriptiv statistik av enkätens resultat samt innehållsanalys av intervjuerna. Den deskriptiva statistiken visar utfall av påståenden och öppna svar. Resultaten beskrivs med analytisk text och illustreras med cirkel-, stapel- och spindeldiagram samt ordmoln. Vald innehållsanalys är en hybrid innehållsanalys, vilket utgår från deduktiv analys utifrån fyra teoretiska raster för att sedan övergå till en induktiv analys och slutligen knyta ihop de teoretiska utgångspunkterna i resultatet.

Studiens resultat kan sammanfattas dels med utgångspunkt i en helhetsmässig bedömning av resultaten kopplade till forskningsfronten, dels med avseende på de specifika forskningsfrågorna. Först och främst kan vi se att många av resultaten från Sundsvalls kommun bekräftas i tidigare forskning. Det gäller exempelvis lärarens, gruppens, didaktikens, lärmiljöns och relationernas betydelse för studiemotivation samt olika lärstrategiemönster för olika gymnasieprogram. Det fanns även nya aspekter i denna studie som nyanserade eller särskilde sig från tidigare forskning. Exempel på detta är tron på lärares ämneskunskaper, motivation kopplat till specifikt ämnesinnehåll, föräldrarnas betydelse samt elevers och lärares uppfattningar i vissa frågor om elevers studiemotivation.

De fem specifika forskningsfrågorna kan sammanfattas enligt följande:

- Erfarenheter hos lärare och elever kring vad som kan öka elevers studiemotivation på gymnasiet respektive orsak/förklaring till eventuell låg studiemotivation visar i stort på ett komplext växelspel mellan resultat och motivation. Lärarens avgörande betydelse för elevers studiemotivation är ett genomgående tema. Elever betonar i detta vikten av lärarens personlighet, medan lärare lägger mer betydelse på vikten av lärarens kunskaper och förmedling av den. Ett praktiktäna innehåll med nyttobetoning av ämnen med aktivitetspedagogik ökar också studiemotivationen. Trygghet och trivsel i lärmiljön ger också återverkan på elevers studiemotivation.
- Studiemotivation är kopplad till specifikt kursinnehåll på så sätt att de ämnen som följer programriktningen skapar bättre studiemotivation.
- Studiemotivation är också kopplad till formerna för kursens genomförande med avseende på arbetssätt, lärares undervisningsstrategier och elevers lärstrategier. Varierade

arbetsätt lyfts fram som avgörande för elevers studiemotivation samt behov av struktur, konstruktiv återkoppling och tidsmässigt hållbar planering från lärare. De gymnasiegemensamma ämnena upplevdes särskilt omotiverade för elever på yrkesprogrammen.

- Studiemotivation tycks i hög grad vara kopplad till lärmiljön om man definierar lärmiljö i en bred bemärkelse omfattande exempelvis sociala, fysiska, psykosociala och psykiska aspekter. Det framgår tydligt i materialet att Sundsvalls gymnasium är en plats som eleverna uppskattar, där de lär sig mycket och känner sig trygga. Skolan som mötesplats för social gemenskap är framträdande. Däremot är den fysiska utformningen av skolan inte lika uppskattad som den sociala miljön.
- Elevernas egen vilja/ambition eller brist på vilja/ambition att tillägna sig utbildningen beskrivs på lite olika sätt av eleverna. Viktiga länkar är de sociala nätverk som omger eleverna och hur de uppfattar att de kan hantera skolsituationen. En viktig förklaring till studiemotivation är elevers individuella resultatfokus, vilket kan få såväl positiva som negativa konsekvenser. De allra flesta elever anger att deras anhöriga ser skolan som viktig, men endast hälften av alla elever menar att de får hjälp i hemmet med studierna.

Slutsatserna från studien kan sammanfattas i följande viktiga teman:

- För att *förstå fenomenet motivation* behövs en syntes av teorier. I denna studie har motivation placerats in i ett socialt och didaktiskt sammanhang. Studiens resultat ger mest stöd till den sociala kognitionsteorin och den socio-kulturella teorin. Vidare pekar resultaten på vikten av förstå och studera studiemotivation i ett bredare perspektiv där inre och yttre motivationsfaktorer ömsesidigt interagerar. Särskilt väsentligt är det att lärare inspirerar elever att utveckla den inre motivationen samtidigt som de ser till att den yttre motivationen främjas, det vill säga interaktiv motivation. Därtill är det viktigt att särskilja mellan kontrollerad och autonom yttre motivation, varav vi menar att det senare tycks fungera bäst som motivationsstrategi.
- *Lärarens betydelse* för elever studiemotivation kan inte nog betonas som en av de viktigaste slutsatserna i studien, vilket också samstämmer med nutida skolforskning. Det är lärare med relationell kompetens, och som på ett medvetet sätt använder den didaktiska repertoaren och medvetna pedagogiska förhållningssätt i undervisningen, som utgör de bästa motivatorerna.
- Orsaker till *bristande studiemotivation* kan framför allt sökas i andra sammanhang än det sociala, exempelvis lärmiljöer, lärstrategier, undervisningsplanering, interaktion hem-skola, didaktisk val och fysisk miljö.

- När det gäller *elevs och lärares uppfattningar om elevs studiemotivation* föreligger såväl samstämmighet som särskiljande uppfattningar. Vi vill poängtera att här finns ett stort behov av att fördjupa förståelsen av varandras världsbilder.

## Innehåll

1. Studiemotivation och gymnasieutbildning i Sverige .....	9
1.1 Studiemotivation: bakgrund och problemområde .....	11
1.1.1 Sundsvalls kommun .....	12
1.2 Syfte.....	13
1.2.1 Avgränsning .....	13
1.3 Metod .....	14
1.3.1 Empiriska utgångspunkter .....	14
1.3.2 Analysmetoder .....	16
2. Teoretisk översikt och val av utgångspunkter .....	17
2.1 Motivationsteori .....	17
2.2 Olika definitioner av motivation.....	18
2.3 Prestation och motivation .....	19
2.4 Motivationsstrategier.....	21
2.5 Motivation och lärmiljöer.....	23
3. Resultat - elevenkäten.....	24
3.1 Bakgrundsvariabler.....	24
3.2 Perspektiv på skolan som en social och lärande mötesplats.....	25
3.3 Individuellt resultatfokus, gruppåverkan och lärarnas stöd som motivationdrivande faktorer..	30
3.4 Hemmets och kamraternas stöd som motivationsdrivande faktor .....	36
3.5 Arbetssätt i skolan och lärstrategier som motivationsdrivande faktorer .....	42
3.6 Undervisningsstrategier som motivationsdrivande faktor .....	47
3.7 Ämnet som motivationdrivande faktor .....	50
3.8 Sammanfattning av enkätresultatet .....	52
3.2 Intervjustudien .....	55
3.2.1 Design och analysmetoder .....	55
3.3 Resultat och analys.....	59
3.3.1 Motivationsbegeppet .....	59
3.3.2 Motivationsstrategier.....	61

3.3.3 Lärmiljöer .....	63
3.3.4 Omgivning .....	64
3.3.5 Sammanfattning .....	65
4. Diskussion .....	68
4.1 Svar på studiens frågeställningar .....	68
4.2 Studiens slutsatser diskuterad i förhållande till tidigare forskning .....	73
4.3 Metoddiskussion och fortsatt forskning .....	76
Referenser .....	77
Bilaga 1 .....	80
Bilaga 2 .....	87
Bilaga 3 .....	88



# 1. Studiemotivation och gymnasieutbildning i Sverige

Med gymnasiereformen Gy 2011 infördes en för Sverige ny gymnasieskola. Syftet med reformen var bland annat ”att i högre grad än tidigare förbereda elever för arbetslivet respektive för högre studier, förtydliga innehållet i de olika programmen samt öka genomströmningen” (Skolverket, 2016b). Reformen hade därmed en tydligt definierad problembild som bakgrund till de förändringar i gymnasieutbildningen som reformen medförde. I april 2016 redovisade Skolverket en rapport med uppföljning av reformen. I rapporten, en av flera uppföljningsrapporter under perioden 2011-2016, konstaterar verket att andelen förstaårselever har minskat på yrkesprogrammen sedan starten av Gy 2011, och i motsvarande grad ökat på de högskoleförberedande programmen. Läsåret 2015/16, konstaterar Skolverket (2016b), var fördelningen på gymnasieprogram för årskurs 1 följande; 52 procent av eleverna gick ett högskoleförberedande program, 26 procent på ett yrkesprogram och 22 procent på ett introduktionsprogram. Totalt gick det läsåret 2015/16 323 100 elever i gymnasieskolan. Av dessa gick 280 600 elever på de nationella programmen – med fördelningen 34 procent på yrkesprogram och 66 procent på högskoleförberedande program. På de fyra största programmen (samhällsvetenskap, naturvetenskap, ekonomi och teknik) gick totalt 157 500 elever, vilket motsvarar 56 procent av alla elever på de nationella programmen eller nära hälften (49 procent) av eleverna i hela gymnasieskolan. Yrkesprogram med flest elever är el- och energiprogrammet, bygg- och anläggningsprogrammet samt fordons- och transportprogrammet. Yrkesprogrammen som helhet har en majoritet manliga elever (59 procent), medan de högskoleförberedande programmen har en majoritet kvinnliga elever (53 procent).

Skolverket (2016b) konstaterar också att andelen elever på introduktionsprogram ökat sedan Gy11 infördes, jämfört med andelen elever som tidigare gick på det motsvarande individuella programmet. Möjliga orsaker till detta listas som a) att det nya systemet ställer högre krav för att bli antagen till gymnasieskolans nationella program, b) att svenska grundskoleelever har sjunkande kunskapsresultat samt c) att grundskoleeleverna i allt lägre grad är rustade för gymnasieskolans ökade krav. Samtidigt poängterar Skolverket i sin rapport att den främsta orsaken till att introduktionsprogrammen har ökat sin andel av eleverna är tillströmningen av nyanlända elever, varav majoriteten börjar på språkintrouktion<sup>1</sup>.

En intressant detalj är att i samband med införandet av Gy11 skedde även en skärpning av kraven gällande introduktionsprogrammen. Skolorna ska ge elever vid IMPRO och IMPRE (ibland även IMYRK) det särskilda stöd de behöver, och inte – som tidigare skett – skriva över dessa elever till introduktionsutbildning. Elever som är behöriga till nationella program ska således inte gå introduktionsprogram. Med 2010 års skollag lagstodgades att det måste föreligga

<sup>1</sup> När studien genomfördes bestod Introduktionsprogrammet (IM) av fem program.; IMIND- Individuellt alternativ, IMPRE-preparandutbildning, IMPRO-programinriktat individuellt val, IMYRK-yrkesintroduktion samt IMSPR-språkintrouktionen. Nu är IM lite förändrat. Se <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/introduktionsprogram>

synnerliga skäl för att elever som är behöriga till nationella program att antas till introduktionsprogram (Skolverket, 2016b). Trots detta har andelen elever på introduktionsprogrammen ökat över tid.

Den nya gymnasireformen syftade till att förbättra studieresultaten genom högre krav inför antagning till och under genomförandet av programmen. Skolverket (2016b) konstaterar dock att betygspoängen för elever som avslutat gymnasieskolan våren 2015 ligger på samma genomsnitt som för eleverna i det gamla systemet. Den nya gymnasireformen har således inte medfört förbättrade studieresultat. Detta dock skrivet med det förbehåll Skolverket lyfter fram om att jämförelse är svår på grund av att det samtidigt infördes ett nytt betygssystem.

Förutom att förbättra studieresultaten avsåg gymnasireformen att höja genomströmningen i gymnasieskolan. Resultaten vad avser denna del ger ett blandat intryck.

Hösten 2012 började 103 520 ungdomar gymnasieskolan i år 1, varav 13 132 på ett introduktionsprogram. Våren 2015 – tre år senare – slutförde drygt 72 procent av dessa elever gymnasieskolan, antingen med en gymnasieexamen (65,2 procent) eller genom ett studiebevis om 2 500 poäng (6,5 procent). Det kan till viss del jämföras med elever som började gamla gymnasieskolan 2002–2010, där mellan 68 och 71 procent av eleverna fick slutbetyg inom loppet av tre år.

Genomströmningen för den första och andra kullen ungdomar i Gy 2011 som slutfört gymnasieskolan inom loppet av tre år, 71 respektive 72 procent, är något högre jämfört med eleverna som slutförde gamla gymnasieskolan (68-71 procent). Om man väljer att jämföra andelen elever som fått examen inom loppet av tre år i Gy 2011, 65 procent, med elever som fick slutbetyg i det gamla systemet, är genomströmningen 3–4 procentenheter lägre beroende på vilket år man väljer att jämföra med. Det var alltså en högre andel elever som nådde slutbetyg i gamla systemet jämfört med andelen som nått examen i reformerade gymnasieskolan. (Skolverket 2016b, s. 20-21).

Skolverket (2016b, s 21-22) sammanfattar sina resultat vad avser studieresultat och genomströmning med att skriva:

En jämförelse mellan de två första elevkullarna som slutfört Gy 2011 visar att andelen elever som tagit examen inom tre år ökat med nästan två procentenheter, från 63,4 till 65,2 procent.[ ...] Elever som påbörjat nationella program 2012 hade tre år senare en andel examinerade på nära 74 procent. Sammanfattningsvis, för det första, har genomströmningen förbättrats mellan den första och andra avgångskullen i Gy 2011. För det andra har genomströmningen jämfört med det gamla systemet förbättrats något mätt som andelen avgångna inom tre år, men försämrats något mätt som andelen avgångna med examen/slutbetyg.

Tillgängliga data rörande effekterna av den nya gymnasieskolan visar därmed att resultatet inte (ännu?) i önskad utsträckning hanterat samtliga de ambitioner som fanns med reformen. I den studie som redovisas här fokuserar vi särskilt en av de framskrivna ambitionerna; genomströmning. Detta genom en beskrivning och analys av en av de orsaker som ibland nämns som en viktig förklaring till framgång eller misslyckande inom detta område; studiemotivation. Studien är genomförd i en av Sveriges kommuner – Sundsvall.

## 1.1 Studiemotivation: bakgrund och problemområde

År 2014, fyra år efter att den nya gymnasieskolan införts med Gy11, genomförde Sveriges Elevkårer och Lärarnas Riksförbund en studie om genomströmningen i den svenska gymnasieskolan (Sveriges Elevkårer, et als, 2014). Trots gymnasiereformen uttalade syfte att öka genomströmningen visade studien att ”genomströmningen i princip oförändrad vilket innebär att ungefär var fjärde elev avbryter sina gymnasiestudier” (s. 6). Observera att dessa siffror avsåg år 2014, att jämföra med tidigare redovisade siffror från år 2015 (publicerade i april 2016). Studien är intressant eftersom den främsta förklaringen till den uppfattade låga genomströmning angavs till bristande studiemotivation hos eleverna. 53 procent av gymnasisterna angav att de känner låg studiemotivation. Andelen är något högre för elever från yrkesprogram än från högskoleförberedande program. Sveriges Elevkårer et als kommentarer om studiemotivation får också stöd i annan forskning (t ex. Illeris, 2015).

I Skolverkets rapport från år 2016 diskuteras inte studiemotivation. Där anges istället företrädesvis socio-ekonomiska förklaringsfaktorer till lägre genomströmning:

Elever som generellt utmärker sig med sämre studieresultat är i första hand elever med utländsk bakgrund i förhållande till elever med svensk bakgrund, och i andra hand elever med lågutbildade föräldrar jämfört med elever med högutbildade föräldrar (s 19).

Å andra sidan kan socio-ekonomiska påverkansfaktorer mycket väl sammanfalla med eller orsaka brister i studiemotivation. De viktigaste instrumenten för att höja studiemotivationen anges i Sveriges Elevkårer et als studie till: a) interaktionen mellan lärare och elev på olika sätt samt b) tillgång till elevhälsa.

Det betyder att i förhållande till eleven har såväl interna som externa motivationsfaktorer betydelse för resultaten. Detta även om de interna faktorerna ofta idag forskningsmässigt (Håkansson & Sundberg, 2012) lyfts fram som särskilt intressanta. Håkansson och Sundberg (2012, s 146-147) varnar dock för att se frågan om motivation som en enbart individuell egenkap;

Även om vi föreställer oss att motivation beror på den enskilda, att det är en psykologisk faktor, så visar forskningen alltså något annat: Motivation har sitt ursprung i dynamiska relationer mellan människor, den är kontextbunden och föränderlig snarare än generaliserbar och stabil, och den är därtill även relaterad till psykologiska erfarenheter som till exempel känslor.

För att analysera bristande studiemotivation som orsak till låg genomströmning i gymnasieskolan krävs därmed ett perspektiv som inte bara fokuserar den enskilde eleven utan beaktar hela skol- och klassrumssituationen. Detta är något som även Imsen (1999) kommenterar gällande analytiska modeller på lärande. Hon menar att man endera kan koppla det som sker: a) till individer, b) till samspel mellan två personer, en dyad, c) som ett triangelförhållande mellan

elev, lärare och lärostoff, dvs. den didaktiska triangeln, eller d) till ett större strukturerat sammanhang, samhällsprocesser, som kontext.

### 1.1.2 Sundsvalls kommun

Den nationella situationen om bristande studiemotivation som Sveriges Elevkårer et als visat är också intressant i förhållande till exempel Sundsvalls kommun. I de lokala verksamhetsplaner som gymnasieprogrammen vid Sundsvalls gymnasium skrivit för läsåret 2015/2016 har en högt prioriterad verksamhet varit arbetet med att höja elevers studiemotivation. Sundsvall ligger för år 2015 10 procentenheter under rikssiffror för tillhörd kommungrupp vad avser studentgenomströmning (57 procent i jämförelse med 67 procent för kommungruppen), och åtta procentenheter under värdet för samtliga kommuner i Sverige (65 procent för samtliga kommuner) (Skolverket, 2016c). Sundsvall utgör därmed ett intressant studieobjekt vad avser att se om åtgärder mot bristande studiemotivation kan höja genomströmningen. Detta då Sundsvall utgår från ett mer problematiskt läge än jämförbara kommuner och att erfarenheter från en studie i Sundsvall såväl kan bidra till lokala insatser som vara intressant för kommuner i en motsvarande situation.

Totalt studerade 3 508 elever på gymnasiet i Sundsvalls kommun år 2015. Av dessa gick 1 972 elever på högskoleförberedande program (varav Sundsvalls gymnasium hade 972 elever), 1 041 på yrkesförberedande program (varav Sundsvalls gymnasium hade 605) och 495 på individuella program (varav Sundsvalls gymnasium hade 411) (Skolverket, 2016c). Genomströmningssiffrorna för elever på Sundsvalls gymnasium ligger omkring åtta procent under riksnittet, samtidigt som Sundsvalls kommuns Barn- och utbildningsnämnds mål- och resursplan (Sundsvalls kommun, 2016) sätter upp mycket höga mål när det gäller ökning av den andel elever som fullföljer sina gymnasiestudier inom loppet av tre eller fyra år. Det finns därmed en tydlig politisk viljeinriktning som påverkar barn- och utbildningsförvaltningen, och Sundsvalls gymnasiums arbete.

I de lokala verksamhetsplaner som gymnasieprogrammen vid Sundsvalls gymnasium skrivit för läsåret 2015/2016 återfinns som ett viktigt utvecklingsområde arbetet med att höja elevers studiemotivation. Ett sådant arbete uppfattas enligt de ansvariga för programmen bidra till att höja resultaten i gymnasiet. De politiska ambitionerna med gymnasieskolan gestaltar sig i och med detta även i en verksamhetsprioritering från förvaltningen. Detta förstärker ytterligare aktualiteten i, och det intressanta med, studien.

Tidigare kommenterades att såväl, i förhållande till eleven, interna som externa motivationsfaktorer kan ha betydelse för studiemotivation. Vi menar att en analys om studiemotivation därmed kräver ett perspektiv som inte bara fokuserar den enskilde eleven utan beaktar hela skol- och klassrumssituationen. I enlighet med Imsen (2006) kräver analytiska modeller på lärande att man kan koppla det som sker till individer, samspel mellan individer och mellan elev, lärare och lärostoff samt samhällskontext. I vår studie har vi tagit fasta på dessa utgångspunkter

och studerat studiemotivation utgående från såväl individuella egenskaper, gruppdynamik, didaktik och lärmiljöer. Vårt intresse för frågan om studiemotivation kan därmed uttryckas som ett intresse för att analysera hur såväl inre som yttre motivationsfaktorer kan påverka resultatet.

I den enkät som skickats ut till eleverna återfinns därmed frågor om såväl individuella målbambitioner eller handlingsstrategier, individuell handlingsstrategi i förhållande till grupp/klassrumsmiljö, individuell handlingsstrategi i förhållande till kunskapsambitioner, gruppstrategi eller gruppkultur (klassen) i förhållande till målbambitioner eller handlingsmönster, lärarnas didaktiska val eller pedagogiska ambitioner, lärmiljöns påverkan på grupp och individ samt ämnens skiftande karaktär och dess utmaningar i lärsituationer.

## 1.2 Syfte

Studiens syfte är att beskriva och analysera vilka, i förhållande till eleven, interna och externa faktorer som påverkar gymnasieelevers studiemotivation eller brist på motivation. Studiens frågeställningar är:

- Vilka erfarenheter finns hos lärare och elever kring vad som kan öka elevers studiemotivation på gymnasiet respektive orsak/förklaringar till eventuell låg studiemotivation?
- I vilken grad är studiemotivation kopplad till specifikt kursinnehåll?
- I vilken grad är studiemotivation kopplad till formerna för kursens genomförande?
- I vilken grad är studiemotivation kopplad till lärmiljön?
- Hur beskriver eleverna sin egen vilja/ambitioner eller brist på vilja/ambitioner att tillägna sig utbildningen?

Studiens syfte är också att analysera de mest grundläggande skälen och motiven för elevernas gymnasiestudier. Ser de till exempel studierna och lärandet som en del av den personliga utvecklingen, eller lär de sig snarare för klara av att nå vissa betygsnivåer eller mål vad avser framtiden? I analysen av gymnasisternas svar vill vi belysa och problematisera elevernas sätt att se på kunskapsbegreppet. Ser eleverna kunskap/lärande som någonting intrinsikalt värdefullt, eller som en företeelse med ett enbart instrumentellt värde? För att få en så bred bild som möjligt har vi även tagit del av både elevers och lärares uppfattningar om elevers studiemotivation.

### 1.2.1 Avgränsning

I första hand intresserar sig studien för faktorer som är direkt kopplade till skolan. Hur tiden utanför skolan påverkar elevernas studiemotivation är alltså inte en primär del av studiens intresse, även om vissa av våra frågor även berör detta. Vi har företrädesvis valt faktorer kopplade till skolan även om vi förstår att t ex en elevs hemförhållanden (stöd från vuxna, tillgång till litteratur, social problematik mm) på olika sätt har betydelse för studiemotivation. Vidare stu-

deras enbart fyra av Sundsvalls gymnasiums program och enbart en eller två årskurser per program. Gällande det introduktionsprogrammet var avgränsningen till inriktningen Introduktionsprogram individuellt val.

### 1.3 Metod

Då studien fokuserar såväl organisatoriska förhållanden, uppfattningar om mellanmänniska processer och individuella egenskaper har studien designats som en fallstudie (Sundsvalls gymnasium) med en etnografiskt inspirerad ansats (Hammersley & Atkinson, 2007). Såväl gruppintervjuer som enkät har använts som datainsamlingsmetod. Samtliga medverkande personer har informerats om projektets syften och gällande forskningsetiska principer. Via hjälp av huvudmannens representanter i en referensgrupp kopplad till studien informerades rektorerna på de berörda skolorna via mail om projektet och dess syften. I detta mail fanns även ett uttalande från huvudmannens ansvarige om stöd till studiens genomförande. Vi frågade rektorerna om möjlighet att besöka en arbetsplatsträff för respektive program där vi kunde presentera syfte och upplägg med studien (*informationskravet*). Där informerades om att deltagande var frivilligt för såväl lärare som elever (*samtyckeskravet*). De elever som deltog i studien gick alla i årskurs två eller tre på gymnasiet. I och med att alla elever var över 15 år (se lagen om Etikprövning, § 18, kommenterad av Vetenskapsrådet (2017) i codex för forskning <http://www.codex.vr.se/manniska1.shtml>) har inte medgivande för deltagande hämtats in från vårdnadshavare. Deltagande elever informerades via lärarna och enkätens inledning om syftet med studien. De informerades också vid start av intervjun att deltagande var frivilligt och att de när som helst kunde avbryta intervjun. Detsamma gällde för intervjuerna med lärarna. I och med att enkäten besvarades via ett web-baserat program. I och med att vi inte var närvarade vid ifyllandet, vet vi inte vilka elever som fyllt i respektive enkät. Lärarna har heller inte haft tillgång till elevernas enkätsvar. Intervjuprotokollen har endast lästs av oss som genomfört studien och har inte i svaren preciserats med namn på respektive elev eller lärare. Vi anser därmed att vi uppfyllt *konfidentialitetskravet* i forskning. Studiens material har inte används i något annat sammanhang än för forskningsändamål (*nyttjandekravet*).

#### 1.3.1 Empiriska utgångspunkter

En enkät förmedlades till elever i årskurs två och tre eller årskurs tre på fyra av Sundsvalls gymnasiums program (Samhällsvetenskapliga programmet, Vård- och omsorgsprogrammet, Introduktionsprogrammet individuellt val och Fordons- och transportprogrammet). Programmen valdes ut efter principerna att:

- a) utgöra en variation i teoretiskt kontra praktiskt inriktade program,
- b) säkerställa en rimlig fördelning mellan pojkar och flickor,
- c) representera en möjlig variation i elever vad avser lärandestrategier och
- d) representera elevgrupper med olika utmaningar i läroprocesser.

Vi menar att dessa fyra principer för urval är intressanta att beakta i förhållande till frågan om studiemotivation. Vård- och omsorgsprogrammet samt Fordon- och transportprogrammet representerar praktiskt inriktade program jämfört med det högskoleförberedande Samhällsvetenskapliga programmet. Vård- och omsorgsprogrammet samt Fordon- och transportprogrammet valdes ut som praktiskt orienterade utbildningar i syfte att få ungefär lika antal flickor som pojkar bland de svarande. 94 procent av svarande elever i Vård- och omsorgsprogrammet är flickor, medan motsvarande siffra för Fordon och transportprogrammet är 24 procent. Av de som besvarat enkäten från Samhällskunskapsprogrammet är 71 procent flickor och för Introduktionsprogrammet är motsvarande siffra 57 procent (se tabell 1). Introduktionsprogrammet representerar en elevgrupp med olika former av historiska utmaningar i skolarbetet.

Tabell 1. Information om medverkande gymnasieprogram med avseende på kön.

Program		SVP	VOP	FTP	IM	SA
Kön	Kvinnor	49 (71%)	48 (94%)	21 (28%)	17 (57%)	136
	Män	21 (29%)	3 (6%)	53 (72%)	13 (43%)	90
<b>Totalt</b>		<b>70</b>	<b>51</b>	<b>75</b>	<b>30</b>	<b>226</b>

33 procent av de svarande tillhörde Samhällskunskapsprogrammet, 36 procent Fordon och transportprogrammet, 16 procent och 15 procent Vård- och omsorgsprogrammet. Totalt 59 procent av de svarande var flickor. Det finns dock en påtaglig variation i könsfördelning mellan de olika programmen, som kommenterats ovan.

Materialinsamling påbörjades genom att enkäten presenterades och diskuterades i samband med en arbetsplatsträff för lärarna på respektive program. Under denna träff kunde lärarna kommentera frågor som var lämpliga att ha med i enkäten men som saknades, formuleringar i frågorna som var oklara, svarsalternativ som saknades eller var överlappande mm. De synpunkter som framkom bearbetades och enkätens fastställdes i slutlig form. I utformandet av enkäten har vi tagit inspiration från, eller använt oss av, frågor Blomgren (2016) använt i sitt avhandlingsarbete om motivation. Hans frågor har sedan bearbetats och/eller kompletteras med egna framtagna frågor och frågor initierade av lärarna enligt ovan.

När enkäten utformats i slutlig form skickade vi sedan en söksträng till utsedd lärare att förmedla vidare till berörda elever. Lärarna bistod därefter med att reservera lämplig tid på skoltid för eleverna att fylla i enkäten. Vid tidpunkten för ifyllande fanns lärarna eller någon av de båda forskarna tillgängliga för att svara på frågor om syftet med studien, oklarheter i frågeformuleringar mm. Enkäten besvarades elektroniskt och har bearbetats deskriptivt med hjälp av enkätredovisningsprogrammet Netigate och via statistiska bearbetningar i SPSS. Totalt erhöles 226 svar.

Efter bearbetning av enkätsvaren genomfördes fokusgruppintervjuer (Bryman, 2014) med lärare och elever där vi ställt förtydligande följdfrågor i syfte att bättre kunna förstå och analysera

elevernas svar. Vi har också varit intresserade av lärarnas reaktioner och kommentarer till enkätfrågorna och enkätsvaren. Intervjufrågorna för gruppintervjuerna har varit halvstrukturerade och utgått från de slutsatser som dragits av enkätsvaren. Totalt har det genomförts 6 gruppintervjuer innefattande sammanlagt 12 elever och 20 lärare. Elev- och lärargruppintervjuerna genomfördes vid olika tillfällen.

De lärare som intervjuats har endera utgjorts av de som samlats på en arbetsplatsträff för lärarkollegiet för avsett program eller har anmält sig som frivilliga att delta i en intervju. Intervjuerna genomfördes såväl på plats i skolan som på särskild anvisad plats utanför skolan. Vi som skriver denna rapport fungerade vid gruppintervjuerna som moderatorer och intervjuerna spelades in samt transkriberades. Eleverna valdes ut av de lärare som organiserade ifyllande av enkäten hos respektive program. Urvalet byggde på att gruppen elever skulle innehålla såväl pojkar som flickor och elever med varierande framgångar i sina studier. För att säkerställa denna variation var vi beroende av lärarnas hjälp. Intervjuerna genomfördes på plats i skolan med oss som moderatorer samt spelades in och transkriberades.

### **1.3.2 Analyismetoder**

För att uppnå syftet med studien valdes en fler-metod-design bestående av enkät och intervjuer. Den insamlade empirin redovisas via beskrivande statistik av enkätens resultat samt innehållsanalys av intervjuerna. Enkätresultaten illustreras via cirkel-, stapel- och spindeldiagram samt ordmoln med beskrivande och analyserande text. Vald innehållsanalys kan karaktäriseras som en hybrid innehållsanalys (Fereday & Muir-Cochrane 2006; Rising Holmström, Häggström, & Kristiansen, 2015), som först börjar med deduktiv analys för att sedan övergå till en induktiv analys och slutligen knyta ihop de teoretiska utgångspunkterna i resultatet. Innehållsanalys förklaras tydligare i kapitel tre. Med denna design har vi genom triangulering ökat validiteten i studien: källtriangulering (intervju med personer med olika relation till problemet), observatörstriangulering (vi är två forskare med olika yrkesperspektiv som deltagit i datainsamlingen), teoritriangulering (analys av materialet med utgångspunkt i olika teorier) samt metodtriangulering (både kvalitativa och kvantitativa metoder).



## 2. Teoretisk översikt och val av utgångspunkter

I detta kapitel beskrivs teorier relevanta för studien samt olika perspektiv på studiemotivation. Kapitlet inleds med en beskrivning av motivationsteori ur olika perspektiv. Därpå följer viktiga definitioner av begreppet motivation åtföljt av en diskussion om motivation satt i förhållande till prestation, motivationsstrategier samt lärmiljöns betydelse.

### 2.1 Motivationsteori

Motivation är ett klassiskt forskningsområde inom såväl pedagogik som psykologi och pedagogisk psykologi. Motivation som begrepp länkar även tydligt till didaktikens forskningsfält. Vad denna studie kan bidra med är att tillämpa teorier inom pedagogisk psykologi i praxisnära verksamhet (pedagogik och didaktik) i skolan. Detta motiveras utifrån olika forskningsresultat (Giota, 2013; Hattie, 2009), vilka visar att motivationsfaktorer påverkar elevers studieresultat.

Woolfolk (2016) menar att det finns fem generella ansatser/teorier länkade till frågan om motivation: "Behavioural approaches to motivation", "Humanistic approaches to motivation", "Cognitive approaches to motivation", "Social cognitive theories" och "Sociocultural conceptions of motivation".

I behaviorismen söks förklaringen till motivation i förhållande till individen och yttre faktorer som belöningar och bestraffningar samt övriga möjliga incentiv till handling. Genom belöningar eller bestraffningar av vissa beteenden kan eleven utveckla handlingsstrategier/vanor att agera på ett visst sätt. I den humanistiska ansatsen söks motivationens rötter i inre förhållanden såsom strävan efter självkänsla, självförtroende och uppfyllande av personliga mål. Denna ansats söker därmed motivationsutgångspunkter i ett bejakande av individers inre resurser såsom deras självkänsla och önskan till självförverkligande. I den kognitiva ansatsen söks motivation i inre faktorer som övertygelser, förväntningar och uppfattningar om vad som krävs för framgång i livet. Denna teoribildning utvecklades som ett alternativ till behaviorismen och menar att beteenden bestäms av tanken, inte belöningar eller bestraffningar (Woolfolk & Karlberg, 2015).

I den sociala kognitionsteorin är fokus hur människor interagerar med varandra och med omgivningen. Värden, mål, förväntningar blir betydelsefullt för att förstå eller förklara motivation. Woolfolk och Karlberg (2015) skriver att:

Många av de viktigaste socialkognitiva förklaringarna av motivation kan beskrivas som förväntan – värde-teorier. Det innebär att motivation ses som en produkt av två huvudsakliga krafter: individens *förväntan* att nå ett visst mål, samt det *värde* detta mål har för individen (s. 415).

Till förväntan och värde kan sedan läggas *kostnad* (Eccles & Wigfield, 2001). Värden måste bedömas i förhållande till vad det kostar att uppnå dem. För en elev kan detta exemplifieras

med frågor som; Hur mycket kraft måste jag lägga ner på detta? Vad kan jag istället satsa på/göra? Vilka risker tar jag och vilka möjligheter skapar jag med detta? (Woolfolk & Karlberg, 2015) Den sociala kognitionsteorin utgår därmed från såväl inre som yttre påverkansfaktorer. Det finns ett antagande om triarkisk ömsesidig kausalitet, dvs. att personliga faktorer (förväntningar, attityder och kunskap), den fysiska och sociala miljön (andra människor och den fysiska omgivningen) och beteende (individuella handlingar) påverkar och påverkas av varandra. (Woolfolk & Karlberg, 2015). En viktig del i teorin är fokus på självtillit, dvs. individens bedömning av personliga förmågor, vilket påverkar motivationen.

Den sociokulturella teorin betonar lärande i sociala sammanhang. Motivation kommer då av individens engagerade delaktighet i olika lärandesammanhang där den egna identiteten därmed formas eller upprätthålls. Motivationen söks i inre faktorer. I denna studie har vi tagit intryck av den sociala kognitionsteorin där såväl inre som yttre faktorer varit intressanta för att studera elevers studiemotivation. Med inre faktorer avser vi elevernas individuella drivkrafter och med yttre den påverkan social och materiell omgivning, lärare, hemmet och arbetsformer för undervisning i skolan har på motivationen.

## 2.2 Olika definitioner av motivation

Förutom fem generella ansatser/teorier länkade till frågan om motivation finns det även olika definitioner av begreppet motivation. Stensmo (2005) skriver att ordet motivation kan härledas ut latinets *movere*, som betyder att röra sig. Motivation betecknar då ”de processer som sätter människan i rörelse, de krafter som ger hennes beteende energi och riktning” (s. 117). Dessa krafter kan vara individens egen vilja likväl som omgivningsfaktorer. Woolfolk och Karlberg (2015, s. 411) menar att motivation är ”ett inre tillstånd som väcker, styr och upprätthåller beteenden”. Brynolf, Carlström, Svensson & Wersäll (2015) refererar till Robbins (2001) och definierar begreppet som en individs ansträngning att nå ett mål genom sin intensitet, färdriktning och envishet, dvs. hur hårt individen anstränger sig och strävar efter att nå ett mål. De nämner dock också att Nationalencyklopedin definierat begreppet som en ”sammanfattande psykologisk term för de processer som sätter igång, upprätthåller och riktar beteende (s. 236)” och att Madsen (i Uneståhl, 1968) gett definitionen ”Alla inre (psykiska) processer och strukturer samt yttre faktorer som driver, aktiverar och motiverar handlingar”. Ur det ovanstående kan därmed konstateras att motivation har definierats såväl mycket preciserat som mer allmänt samt att det kan fokusera både inre och/eller yttre faktorer.

I inledningskapitlet kommenterade vi att Sveriges Elevkårer et als. (2014) i en studie angett att de viktigaste instrumenten för att höja studiemotivationen är a) interaktionen mellan lärare och elev på olika sätt samt b) tillgång till elevhälsa. Det betyder att såväl i förhållande till eleven interna som externa motivationsfaktorer har betydelse för studieresultaten. Med interna motivationsfaktorer menar vi viljan att söka och klara utmaningar utifrån en strävan att tillfredsställa personliga intressen och använda sina förmågor. Med yttre motivationsfaktorer menar vi strävan att motsvara förväntningar/krav som kommer, eller uppfattas återfinnas, utanför individen själv. Det kan vara att i skolan få ett visst betyg, anpassa sig till förväntat beteende i gruppen eller i förhållande till lärarna. Woolfolk och Karlberg (2015) skriver att ”När en person känner

inre motivation behövs inte incitament eller bestraffningar eftersom *aktiviteten i sig är tillfredsställande och givande*” (s. 413). Samtidigt är det svårt att avgöra när en elev drivs av inre eller yttre motivationsfaktorer. Det medför att den viktigaste skillnaden mellan begreppen är elevens skäl för sitt handlande, dvs. om den är internt eller externt motiverad. Detta medför också att vissa forskare sett dikotomin inre/yttre som alltför svart - vitt. Måhända är de inre och yttre faktorerna beroende av varandra, dvs. att elever internaliserar externa orsaker (Vaanstenkiste, Lens & Deci, 2006) eller att de utgör ändpunkter på ett kontinuum (Covington & Muller, 2001).

Yttre motivation kan även indelas i *kontrollerad eller autonom* motivation. Kontrollerad yttre motivation handlar om att bli kontrollerad av någon annan genom belöning, sanktioner eller rädsla att misslyckas. Autonom yttre motivation innebär i skolans kontext att eleven tagit till sig skolans värden och anstränger sig även om aktiviteten i sig inte ger lust. För de elever som har svårt att finna motivationen i skolan är yttre motivation ett verktyg att komma igång med studierna. Detta motivationstillstånd är vanligt i skolan, men möjligen inte det optimala för livslångt lärande som är att hitta den inre motivationen (Imsen, 2006). Det är omöjligt att avgöra motivationstillstånd via elevens beteende. Detta kan endast avgöras i relation till elevens skäl till en handling (Woolfolk & Karlsberg, 2015). En tredje aspekt av motivation är *obefintlig motivation*, dvs. när elever har svårt att hitta motivation i skolan över huvud taget. I detta tillstånd ger de upp och skyller på andra faktorer än sig själva och ser helt enkelt inte sambandet mellan prestation och resultat (Sjöberg, 1997).

En slutsats av denna genomgång är att lärare behöver uppmuntra den inre motivationen samtidigt som man behöver beakta den autonoma yttre motivationen, vilken främjar lärandet i skolans kontext (Anderman & Anderman, 2009). Stensmo (2005) kallar detta för interaktiv motivation, dvs. att ”motivation formas i ett samspel mellan en situation och en person” (s. 120). En utgångspunkt vi delar.

## 2.3 Prestation och motivation

Prestationer och förväntningar utgör viktiga delar av den interaktiva motivationsteorin. Prestationsmotivation handlar om individers lust att ta itu med en fråga och dess rädsla att misslyckas och hur detta påverkas av de förväntningar som finns på individen. Elevers prestationer formas i samspelet mellan lärares, föräldrars och andras förväntningar samt egna ambitioner. Individers (elevers) förklaringar till framgångar eller misslyckanden utgör fokus för attributionsteorin. Detta beskrivs teoretiskt med hjälp av begreppen läge, som avser inre orsaker (som förmåga, ansträngning, vilja) och yttre faktorer (som uppgifters svårigheter, hjälp från andra mm), stabilitet (att något kan förstås som stabilt över tid eller situationsbundet) och ansvar (egen vilja/ovilja eller påverkan av omständigheter som andras vilja/ovilja). Detta kan i klassrumssituationer översättas till att elever påverkas av de inre, de yttre och de interaktiva motivationsfaktorerna. Lärarna utgör motivatörer genom att stimulera till engagemang och ansträngning, stärka undervisningsbetingelser, stödja individer och grupper samt forma klassrumsklimat (Stensmo, 2005, s. 120-121). Lärarnas förhållningssätt, val av didaktiska arbetsmetoder, ledar-

skap mm, är då en viktig interaktiv motivationsfaktor, tillsammans med de inre och yttre motivationsfaktorerna. Lärarnas roll för studiemotivationen, hur de förmedlar förväntningar på eleverna och organiserar klassrumsaktiviteterna, bekräftas även av Giota (2002).

De interna faktorerna lyfts ofta forskningsmässigt (Håkansson & Sundberg, 2012) fram som särskilt intressanta att studera. Dessa forskare varnar dock för att se frågan om motivation som en enbart individuell egenskap;

Även om vi föreställer oss att motivation beror på den enskilda, att det är en psykologisk faktor, så visar forskningen alltså något annat: Motivation har sitt ursprung i dynamiska relationer mellan människor, den är kontextbunden och föränderlig snarare än generaliserbar och stabil, och den är därtill även relaterad till psykologiska erfarenheter som till exempel känslor (s 146-147).

För att analysera bristande studiemotivation som orsak till låg genomströmning i gymnasieskolan krävs därmed ett perspektiv som inte bara fokuserar den enskilde eleven utan beaktar hela skol- och klassrumssituationen. Detta är något som även Imsen (2006) kommenterar gällande analytiska modeller på lärande. Hon menar att man endera kan koppla det som sker till individer, till samspel mellan två personer, som ett triangelförhållande mellan elev, lärare och lärostoff, eller till samhällsprocesser.

Studiemotivation kommer i denna studie analyseras med utgångspunkt i att motivation handlar mer om transaktion än interaktion (Perry, Turner & Meyer, 2006). Med det menar vi att motivation inte skall förstås bara som en individuell egenskap, utan att det handlar om förhandlingar av mening i det sociala samspelet. Motivation ses då som en process integrerad i en större helhet, omöjlig att separera från lärande, individuella skillnader, uppgifters karaktär eller samhällelig kontext. Av detta skäl blir fältstudier, dvs. intervjuer med lärare och elever, viktiga. Av detta skäl är det också naturligt för oss att i analys diskutera våra resultat i förhållande till lärande och perspektiv på kunskap. Enligt Perry et al. (2006) finns det starka kopplingar mellan motivation och a) kommunicerade förväntningar b) tydliga återkopplingar om resultat, c) interaktion mellan lärare och elev samt mellan elever, d) positivt klimat samt e) lärares ledarskap.

Vår utgångspunkt att se motivation som något mer än bara en individuell egenskap, dvs. att det handlar om förhandlingar av mening i det sociala samspelet, får stöd även i annan forskning. Wery och Tomson (2013) menar t ex att det behövs en syntes av olika psykologiska teorier för att förstå motivation som fenomen. De använder ”Achievement theory” och ”Expectancy-Value theory” som sina utgångspunkter, där den första behandlar motivation som de känslor och uppfattningar gällande möjligheter till individuell framgång, och uppfattade möjligheter och utmaningar, som ligger i den aktuella situationen i klassrummet. Wery och Tomson menar att ”Expectancy-Value theory” förklarar motivation som något som är beroende av hur elever uppfattar uppgifternas betydelse. Motivation blir då summan av den självkänedom och den uppfattade förmåga studenten har inför de olika uppgifter skolarbetet innebär. Med låg tilltro till sin egen förmåga allmänt, eller i förhållande till vissa ämnen/uppgifter, sjunker motivationen och vice versa. Wery och Tomson väljer därmed att fokusera de individuella egenskaperna i en klassrumssituation (inre faktorer).

Blomgren (2016) har i en avhandling sammanfattat mycket av den forskning som finns på området motivation och har även genomfört egna empiriska studier. Blomgren bekräftar Wery och Tomsons argumentation. Blomgren konstaterar;

Det är tydligt att motivation i skolarbetet i elevernas beskrivningar formas av känslor, uppfattningar om framgång och misslyckanden samt vilken kapacitet de upplever sig ha. Detta resultat är i linje med forskning om elevers kapacitetsupplevelse och de antaganden som ingår i attributionsteorin. (s. 241).

Vårt perspektiv är dock bredare än enbart individuella egenskaper och vi prövar i denna studie om inte den sociala och materiella kontexten, didaktiska val och perspektiv på lärande också är betydelsefulla faktorer för studiemotivation. Vårt perspektiv får även det stöd i Blomgrens (2016) resultat, vilket visar att ett flertal faktorer som främjar elevernas motivation inkluderas, enligt eleverna, i det som kan summeras som det sociala klimatet. Blomgren drar även slutsatser i sin avhandling som länkar motivation till pedagogiska förhållningssätt, lärmiljöer, didaktiska frågeställningar och lärarnas betydelse, dvs. frågor ihopkopplade med lärande och synen på kunskap. Han skriver;

Eleverna har höga krav på sina lärares kompetens och den relation de önskar ha med dem, vilket överensstämmer med forskning inom fältet. Internationell forskning kring motivation visar att lärares kompetens och sätt att genomföra undervisningen är av yttersta vikt för en framgångsrik skolverksamhet. Inkluderat i detta ligger att läraren ska vara ämneskompetent, intresserad av sitt ämne och tycka om att undervisa (s. 242).

Blomgren (2016) drar också slutsatser gällande elevernas perspektiv på skolarbetet och den betydelse det har för motivation. Ett viktigt resultat i hans studie är att eleverna betonar betydelsen av variation i skolarbetet. Variation är avgörande för att främja studiemotivation. I vår avslutande diskussion kommer vi återkoppla våra resultat till de slutsatser Blomgren drar i sin avhandling.

## 2.4 Motivationsstrategier

Strategier för att öka elevers studiemotivation kan förstås och analyseras från olika utgångspunkter, men i skolans kontext spelar lärarens och eleven/ernas möten i klassrummet den största rollen. De interagerar med varandra på många olika sätt, framför allt i det didaktiska rummet (Augustsson & Boström, 2016). För att öka elevers studiemotivation krävs enligt Giota (2013) att lärare förstår och tar hänsyn till komplexiteten av händelser, elever och grupper när denne organiserar och planerar undervisningen. Lärare kan påverka elevers motivation på många olika sätt. Några viktiga faktorer att ta hänsyn till är uppgifters utformning, elevers självständighet, erkännande av både individ och grupp, indelning av elever i olika grupper (Hugo, 2011), utvärdering, tidsaspekter, didaktisk mångfald (Woolfolk, & Karlberg, 2015), olika lärstrategier, metakognitiva strategier (Boström, 2004, 2011a,b; 2013) och lärares ledarskap i

klassrummet (Augustsson & Boström, 2016; Hattie, 2009). Det som försämrar studiemotivation för elever är bland annat ineffektiv eller ingen återkoppling (Giota, 2013), brist på samband, negativ stämning i klassen, alltför svåra uppgifter (Hugo, 2010), långsam takt, fokus på att bli klar och inte att lära sig, dålig planering, bestraffande ledarskap och oattraktiva klassrum (Woolfolk, & Karlberg, 2015).

Lärares undervisningsstrategier har direkt återverkan på elevers motivationsstrategier därför att den återverkar på elevers lärstrategier; positivt, neutralt eller negativt. Om läraren kan matcha undervisningsstrategierna med eleverna lärstrategier skapas goda förutsättningar för både elevers motivation och för deras studieresultat (Dunn & Griggs, 2007; Boström 2011a; 2013). Exempelvis har elever behov av tydlig struktur i undervisningen, vilket inte alltid stämmer med lärares uppfattningar av samma fenomen (Boström & Gidlund, 2016). Såväl gymnasieelever som högskolestudenter uttrycker ett stort behov av yttre struktur för att prestera bättre i studierna och de motiveras om de får tydliga ramar och instruktioner, schema- och tidsplaneringar, förebildliga exempel och konkreta samt återkommande feedback. Särskilt viktig tycks denna matchningspedagogik vara för elever i behov av stöd eller i en klassrumssituation där det finns beteendeproblematik (Gidlund & Boström, 2017). En särskiljande motivationsstrategi mellan pojkar och flickor på gruppnivå handlar om prestationsorientering (Niemi-virta, 2004), förhållningssätt och bemötanden. Hans studie visar att pojkars lärstrategier i skolan inte är lika gynnsamma eller framgångsrika som flickors generellt sett.

Även elevers egen självuppfattning gällande självvärde, kompetensupplevelse och individuella målsättningar (Hugo, 2011; Wery & Thomson, 2013) har avgörande betydelse för studiemotivationen. Relevant i detta sammanhang är också att uppmärksamma de känslor som väcks vid framgång och misslyckanden samt lärares didaktiska kompetens att hantera detta både på grupp- och individnivå (Giota 2013; Imsen, 2006; Lundahl et al. 2013). Även hur elever uppfattar arbetsuppgifterna; om de är relevanta, hur mycket nytta de ser i dem, upplevd svårighetsgrad, arbetsätt (jämför Granström, 2012; Chiriac, 2011; Chiriac 2012), återkoppling, gruppindelning, gruppdynamik och många andra faktorer som har att göra med själva klassrumsarbetet, uppvisar samband med studiemotivationen (Håkansson & Sundberg, 2012; Woolfolk, & Karlberg, 2015; Zimmerman, 2018; Carlgren, 2015; Vinterek, 2006). Detta påverkas även av kön (Dunn & Griggs, 2006; Zimmerman, 2018; Andreasson, 2007; Berg, Palmgren & Tyrefors, 2019). Viktigast för elevers studiemotivation är dock läraren de möter och dennes samlade didaktiska kompetens (Hattie, 2009). Detta handlar i hög grad om relationernas betydelse för elevers studiemotivation och resultat. Detta särskilda forskningsområde benämns relationell pedagogik (Aspelin, 2018), vilket betonar att framgångsrikt lärande sker i pedagogiska möten som karaktäriseras av förtroende, omsorg och respekt.

Studiemotivationen påverkas även i stor utsträckning av den lärmiljö elever befinner sig i (Wery & Thomson, 2013). Detta beskrivs nedan.

## 2.5 Motivation och lärmiljöer

Människor påverkas i olika utsträckning av den omgivande fysiska och sociala miljön. För många elever formas studiemotivation i deras lärmiljö. Detta framkommer enligt Bolmgren (2016) i deras beskrivningar av känslor och uppfattningar om framgång och misslyckanden. En avgörande förutsättning för de elever som inte lyckats tidigare i skolan är en anpassad lärmiljö med ett inkluderande förhållningssätt (Gidlund & Boström, 2017; Friberg et al., 2015). Fenomenet lärmiljö beskrivs på lite olika sätt beroende på vetenskapliga utgångspunkter och omfattar olika perspektiv på lärande. Lärmiljöer beskrivs av SKL (2017) utifrån psykiska, sociala och psykosociala dimensioner. Ahlberg (1999) däremot utgår från en bredare och mer mångfasetterad bild av lärmiljöer omfattande exempelvis psykologiska, sociologiska, pedagogiska, kognitiva, perceptuella, sociokulturella, socioekonomiska, fysiska och kommunikativa aspekter, samhälls- och organisationsaspekter samt likvärdighets- och demokratiaspekter. I skolans värld kan det perspektivet snävas in till att beskrivas som den fysiska och den sociala miljön. Ekonomi och organisation är därutöver styrmedel och yttre ramar som påverkar lärandemiljön i skolans kontext.

Begreppet *goda lärmiljöer* i skolans kontext innefattar till exempel arbetssätt, bemötande, attityder och klassrummets fysiska utformning. Dessa är betydelsefulla faktorer som kan bidra till att skapa goda förutsättningar för att alla elever ska känna full delaktighet i verksamheten (Evanshed, 2011, jmf Antonovsky, 2005 och hans begrepp känsla av samhörighet). Detta förklaras av att människor är olika och lär på olika sätt (jmf Åhslund, 2019). För att lärare ska kunna förstå elevers lärprocesser behövs kunskaper om och insikter i hur goda lärmiljöer etableras (Ahlberg, 1999). Detsamma gäller för elever så att de ska kunna ta ansvar för och utveckla det livslånga lärandet (Boström, 2013).

Kunskaper om och förståelse för individuella skillnader och likheter om elevers lärande ger respekt för och möjligheter till att möta elever på deras egna villkor (Evanshed, 2012). Människor påverkar och påverkas av den sociala och fysiska miljön, med andra ord en ömsesidig interaktion (Björklid & Fischbein, 2011). Lärande försiggår mellan människor i en fysisk kontext och i ett socialt sammanhang. En oundgänglig ingrediens i lärprocessen är de ”redskap” eller verktyg som används, vilka kan vara antingen fysiska eller intellektuella. En god lärmiljö kommer således inte av sig själv utan måste initieras, skapas, utvecklas och utvärderas. Sammanfattningsvis ser vi studiemotivation som relaterat till eleven, till lärmiljön och till möjliga lärstrategier.

### 3. Resultat - elevenkäten

I denna del av rapporten redovisas de viktigaste resultaten från elevenkäten. Först redovisas olika bakgrundsvariabler och därefter enkätresultat grupperade utifrån olika teman.

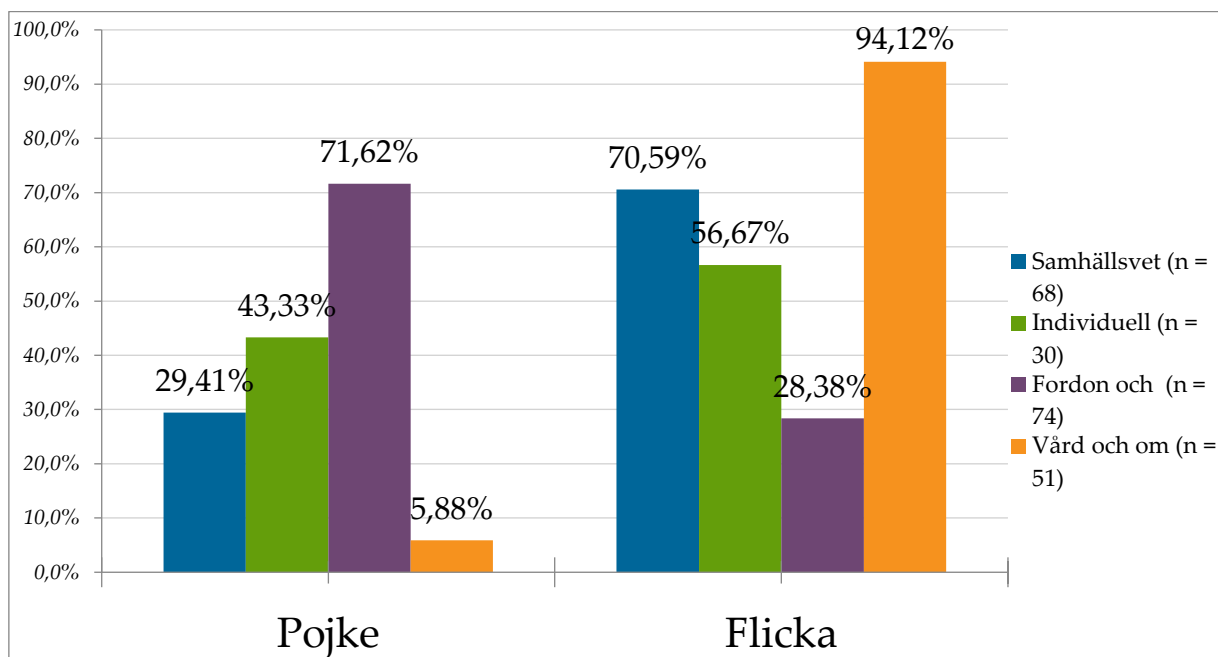
#### 3.1 Bakgrundsvariabler

Enkätmaterialen kommer i detta kapitel att presenteras endera uppdelat på program eller med studentgruppen sammantagen. Fyra program var utvalda för studien, representerande en variation i utbildningsinriktningar; studieförberedande, yrkesinriktade och individuella program. De fyra programmen var Samhällsvetenskapliga programmet (n=70), Introduktionsprogrammet (n=30), Fordon och transportprogrammet (n=75) samt Vård och omsorgsprogrammet (n=51). I urvalet finns också program med varierande höga intagningspoäng till programmen, dvs. motsvarar en studentgrupp med olika nivåer av betygsmässiga studieframgångar i årskurs 9. Samhällsvetarprogrammet hade vid ht 2018 ett medeltal på 245 poäng för antagning (lägsta jämförelsetal 185). Motsvarande siffra för Fordon- och transportprogrammet var 183 poäng (lägsta jämförelsetal 110) och för Vård och omsorgsprogrammet 192 poäng (lägsta jämförelsetal 105). Introduktionsprogrammets meritvärde är beroende på utbildningens syfte och karaktär inte relevant för jämförelse.

Eleverna representerar i samtliga fall elever på andra och/eller tredje årets studier i gymnasieskolan. Eleverna representerar också en variation i socio-ekonomiska bakgrundsfaktorer och etnicitet. 80 procent av de svarande pratar alltid svenska i hemmet, 10 procent nästan alltid, sju procent nästan aldrig och två procent aldrig. 67 procent av eleverna på det samhällsvetenskapliga programmet anger eftergymnasial utbildning om högsta utbildningsnivå för föräldrar/vårdnadshavare. Motsvarande siffra för de andra programmen varierar mellan 24-30 procent. 50 procent av eleverna på det Introduktionsprogrammet anger att de inte vet utbildningsnivån för föräldrarna/vårdnadshavare. Andelen elever med föräldrar födda i annat land än Sverige är relativt litet i urvalet. Vi kommer därför inte redovisa svaren efter denna bakgrundsvariabel. Även variabeln föräldrars utbildningsbakgrund har två av fyra möjliga kategorier med få svar (två respektive tre procent). Denna bakgrundsvariabel kommer därför inte heller användas för bearbetning av enkätsvaren.

Programmen valdes också ut för att säkerställa en ungefärligt lika andel pojkar som flickor som svarande. Totalt var det 89 pojkar (39 procent) och 135 flickor (59 procent) som besvarade enkäten (se figur 1). Två elever besvarade inte frågan. Andelen flickor är därmed något högre än pojkar. Andelen pojkar respektive flickor varierar dock kraftigt inom respektive program (se figur 1), vilket kommenterats under metodavsnittet. Detta gör att för vissa program (Vård-och omsorgsprogrammet samt Fordon- och transportprogrammet) kan variation i svar mellan programmen även sägas representera en variation baserad på kön. Det är därför inte meningsfullt att redovisa och analysera materialet såväl uppdelad på program som kön. Vi har därför i materialet valt en redovisning uppdelad på program eller med studentgruppen sammantaget.





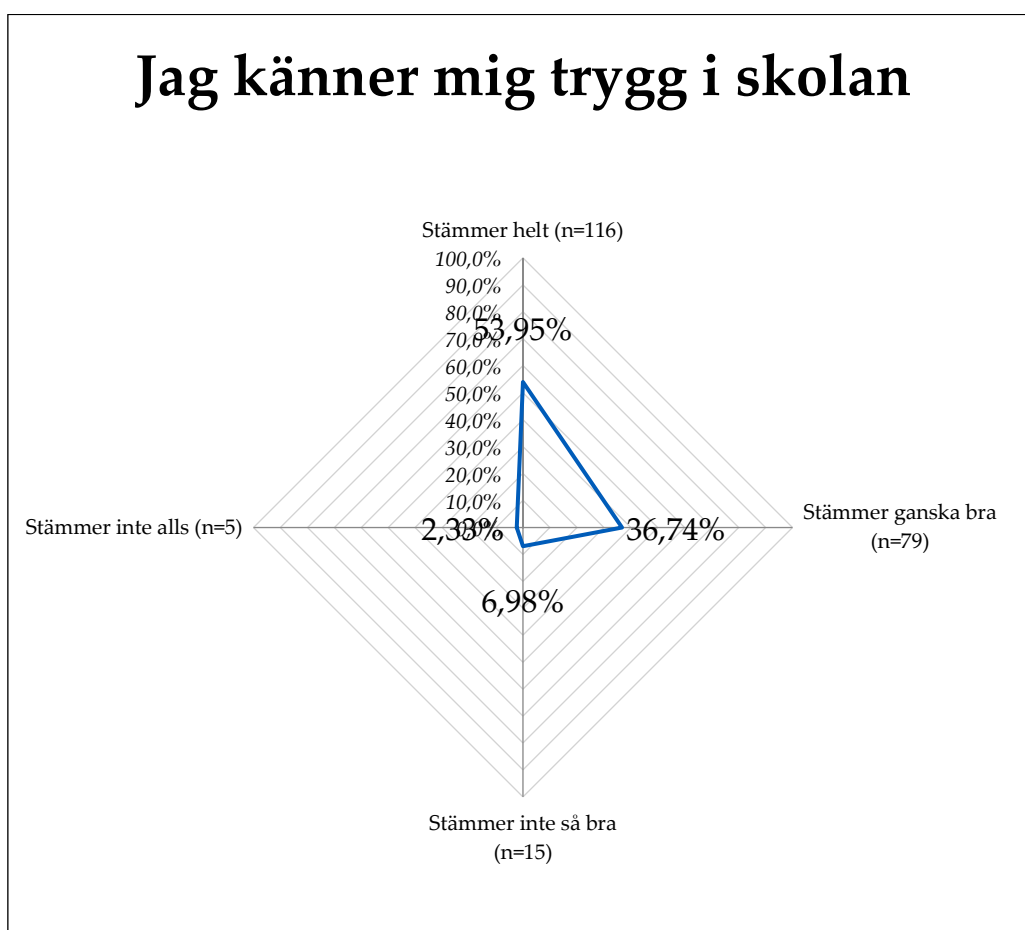
Figur 1. Könsfördelning efter programtillhörighet.

I den fortsatta redovisningen av enkätmaterialen kommer förkortningen SVP användas för Samhällsvetarprogrammet, VOP för Vård- och omsorgsprogrammet, FTP för Fordon och transportprogrammet och IM för Introduktionsprogrammet. De procentsatser som redovisas utgör ibland avrundade siffror till heltal. Avrundningen kan medföra att summan kan vara något mindre eller något högre än 100 procent.

### 3.2 Perspektiv på skolan som en social och lärande mötesplats

En förklaring till studiemotivation/brist på studiemotivation kan länkas till frågan om omfattning av sociala nätverk som studenten har, och hur denne uppfattar att hen kan hantera skolsituationen. Ett antal frågor ställdes om deras aktivitetsgrad och engagemang i sociala sammanhang. Variationer i svar finns mellan eleverna i de olika programmen, men i ganska liten omfattning. Det enda genomgående tema som kan utläsas är att eleverna på IM (dvs. elever som upplevt olika utmaningar i skolarbetet och därför blivit antagna på detta program) samtidigt är de elever med lägsta social interaktion med andra. Exempel på detta är att 55 procent av SVPs elever idrottar/sportar ofta, medan motsvarande siffra för det IM är 10 procent. 18-24 procent av eleverna i tre av programmen arbetar extra, medan ingen har extraarbete i IM. 40 procent av eleverna i det IM anger att de är frånvarande från skolan en gång i veckan eller oftare. Motsvarande siffror för de tre andra programmen varierar mellan fyra (FTP) till 14 procent (VOP). Det är utifrån dessa siffror rimligt att anta att vissa elever på introduktionsprogrammet har särskilda utmaningar att hantera som endera kan förklara brist på studiemotivation eller orsakar brist på studiemotivation. I dessa fall behövs samlade insatser gällande såväl interna (exempelvis stöd till individen och bearbetning av känslor) som externa (social gemenskap, anpassade pedagogiska åtgärder) motivationsfaktorer.

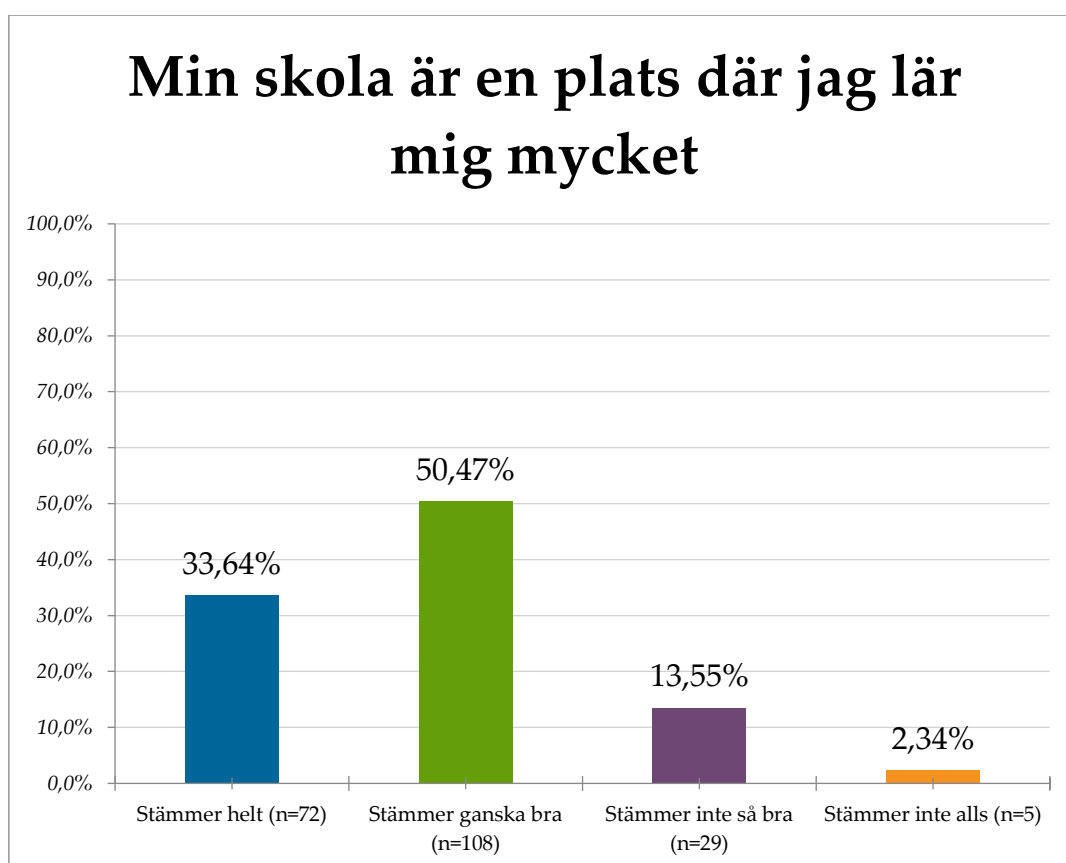
73 procent av eleverna anger att de tycker om att vara i skolan, och 91 procent att de känner sig trygga i skolan samt att de uppskattar att träffa sina kompisar i skolan (procentandel som angav alternativen *stämmer helt* eller *stämmer ganska bra* som svar). 84 procent av eleverna anger därutöver att de upplever att skolan är en plats där de lär sig mycket. Materialet indikerar därmed en samlad positiv bild på skolan som mötesplats för lärande och social gemenskap. Orsaker till bristande studiemotivation behöver därmed sökas i andra faktorer än det sociala sammanhanget. Detta skrivet även om ännu högre värden kan eftersträvas. Det finns en något högre procentandel studenter från IM som angett svarsalternativet *stämmer inte så bra* respektive *stämmer inte alls* på våra frågor gällande om de tycker om att vara i skolan, om de känner sig trygga i skolan och om de uppskattar att träffa sina kompisar än från övriga program, men skillnaden är relativt liten. Den högre frånvaron för denna grupp elever behöver därmed sökas i andra faktorer än skolan som fenomen och social mötesplats. Nedan redovisas en tabell gällande frågan om eleverna känner sig trygga i skolan.



Figur 2. Elevernas känsla av trygghet.

De sociala relationerna har en stor betydelse för elevers studiemotivation och därmed skolresultat. Som vi kan utläsa av figur tre nedan menar cirka 84 procent av eleverna att Sundsvalls gymnasium är en skola där de lär sig mycket (*stämmer helt* eller *stämmer ganska*

*bra*) medan cirka 16 procent av eleverna inte instämmer. Sociala relationer har en yttre och en inre dimension. Den förra omfattar det faktiska bemötandet från lärare och kamrater, den senare hur detta uppfattas/upplevs av eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Enligt internationell forskning (Hattie, 2009) är lärarna betydelsefulla för elevernas motivation och resultat. Just relationen till lärarna blir då betydelsefull för att uppfatta skolan som en plats där man lär sig mycket. Vi kommer att återkomma till detta tema längre fram i rapporten. Även relationerna mellan eleverna och inom klassen är dock viktiga för elevers motivation. Det handlar om exempelvis om acceptans, trygghet, tillit och känsla av samhörighet (Antonovsky, 2005).



Figur 3. Sundsvalls gymnasium som lärande mötesplats

En analys av enkätens fritextsvar, presenterad i form av ordmoln (se figur 4), ger inga tydliga svar gällande dominerande uppfattningar hos eleverna om vilka insatser som behövs göras för att ytterligare utveckla skolan som en positiv social och lärande mötesplats. Svaren kan kategoriseras i ett antal huvudgrupper, intressanta för denna studie.

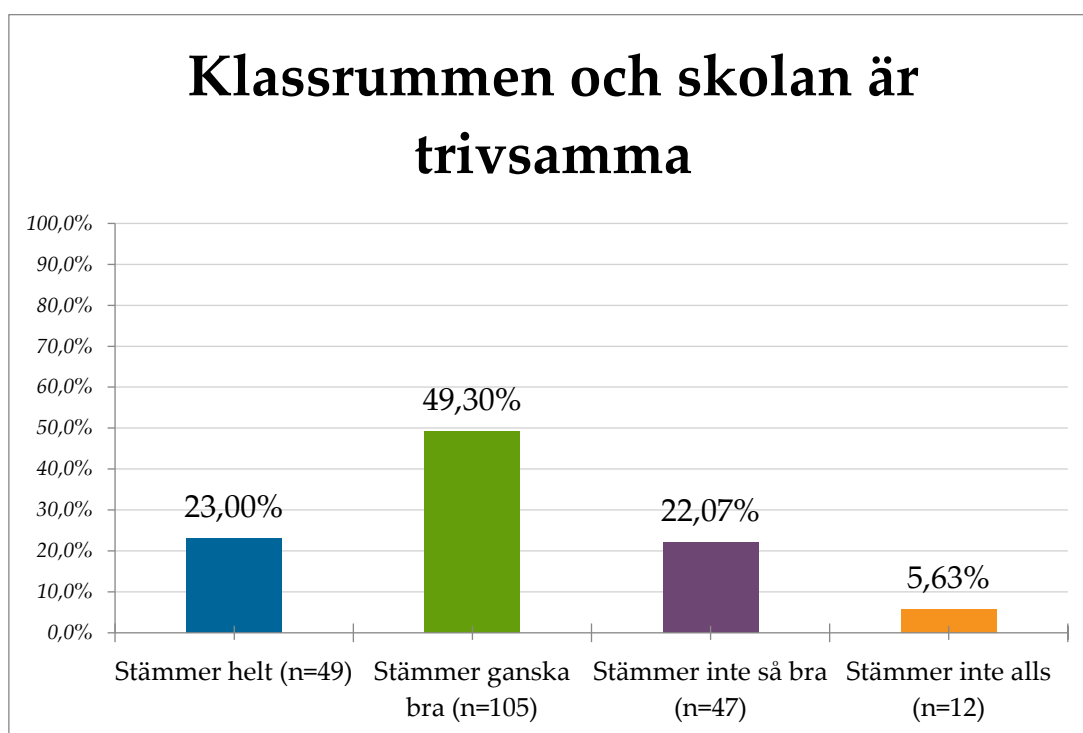
- En kategori svar fokuserar pedagogik/didaktik (lärare/ lektioner/ genomgångar/ betyg/ övningar/ hjälp). Lärarnas roll framträder i frisvaren, om än inte på ett markerat sätt.
- En andra kategori svar fokuserar den fysiska miljön (klassrummen/ gardiner/ möbler/ lokaler/ arbetsmiljö).
- En tredje kategori svar fokuserar den sociala miljön (trevligare, roligare, mindre press,





socioekonomiska, fysiska och kommunikativa aspekter (Alberg, 1999). Satt i relation till skolan som mötes- och lärandeplats omfattar det den fysiska och sociala miljön. Goda lärmiljöer innefattar till exempel frågor om arbetsätt, bemötanden, attityder och klassrummets fysiska utformning. Samtliga viktiga faktorer för att skapa goda förutsättningar för att elever ska känna full delaktighet i verksamheten (Evanshed, 2011).

Skolans fysiska utformning och miljö utgör, menar vi, en väsentlig del av lärmiljön och utgör även möjligheter och begränsningar för lärarnas val av didaktiska arbetsätt. Den fysiska miljön påverkar även elevers uppfattningar av den sociala miljön, om är på ett indirekt och inte så lättanalyserat sätt. Sundsvalls gymnasium fysiska miljö är dock inte lika uppskattad som elevernas värdering av skolan som en social och lärande mötesplats (se figur 6). 28 procent av eleverna ser inte den fysiska miljön som trivsamt. Eftersom den sociala miljön värderats högt kan den fysiska miljön företrädesvis analyseras i relation till lärarnas arbete att organisera skolarbetet och förmedla ämnets kunskapsinnehåll, dvs. de pedagogiska och didaktiska frågorna.



Figur 6. Uppfattningar om Sundsvalls gymnasiums fysiska miljö.

### 3.3 Individuellt resultatfokus, gruppåverkan och lärarnas stöd som motivationdrivande faktorer

En möjlig förklaring till studiemotivation är elevens individuella resultatfokus. Denna motivationfaktor kan påverka åt två håll. Svag självkänsla eller svagt självförtroende kan medföra att man ger upp inför skolarbetets utmaningar att lära sig nya saker eller på djupet förstå. Å andra sidan kan resultatfokus också trigga motivation, dvs att det blir som ett tävlingsmoment. På

samma sätt som att individuellt uppsatta resultatmål kan påverka studiemotivationen kan kamraters gruppåverkan även betyda mycket. Detta i såväl positiv som negativ mening.

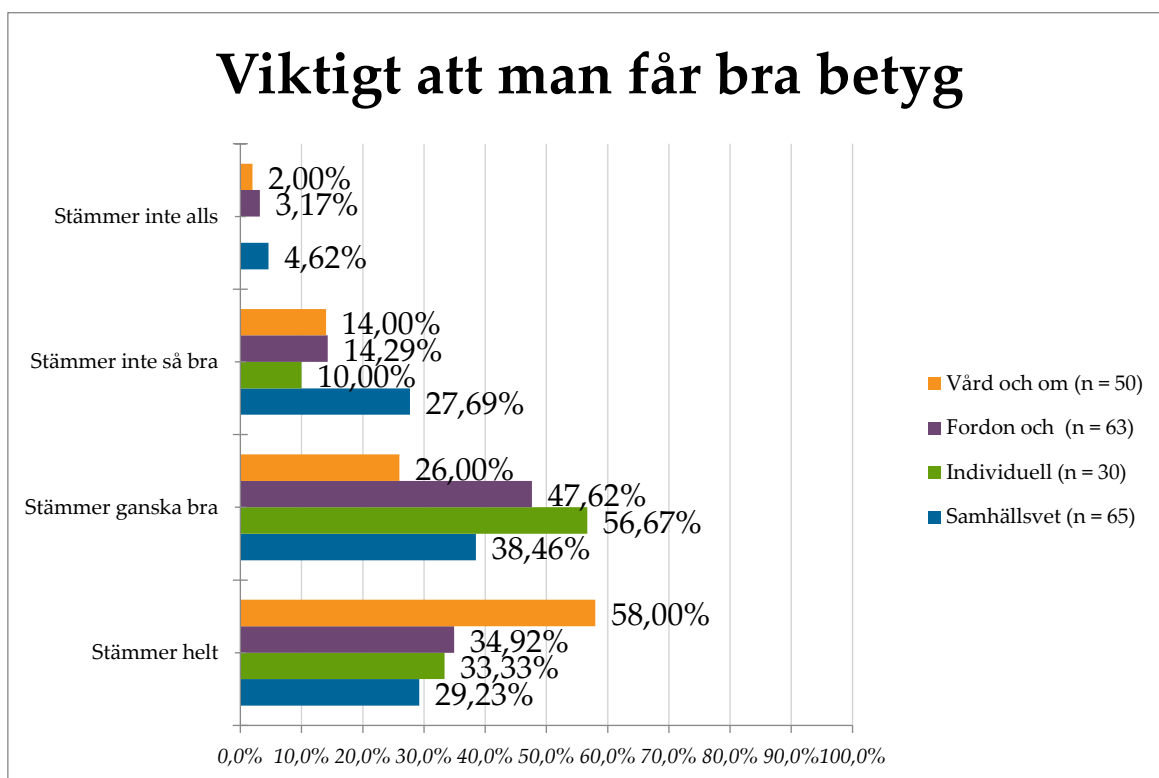
Tabell 2 . Individuellt resultatfokus satt i relation till gruppnormer som motivationsdrivande faktor. Avrundade siffror, procent.

I min klass är det...	Stämmer helt	Stämmer ganska bra	Stämmer inte så bra	Stämmer inte alls	
Viktigt att visa lärarna att skolarbetet är lätt för mig	17	48	29	6	n=204
Viktigt att man förstår det man skall lära sig, inte bara lära sig utantill	37	47	13	4	n=208
Viktigt att man anstränger sig	41	48	10	2	n=204
Viktigt att man får bra betyg	35	44	19	3	n=208
Viktigt att man deltar på lektionerna	43	44	11	3	n=208

Tabell två ovan visar att eleverna tycks primärt drivas av inre motivationfaktorer. Yttre faktorer, som att visa upp en bild för lärarna att skolarbetet är lätt för dem, får lågt procentandel stöd. Detta intryck förstärks av att de betyg lärarnas sätter har mindre betydelse än att förstå det som skall läras in, att anstränga sig i skolarbetet, att få bra betyg och att delta i skolarbetet. Viktigast är att man anstränger sig i skolarbetet, vilket även sätter fokus på omgivningsfaktorer som hur skolarbetet är organiserat, att det finns en skolmiljö som möjliggör koncentrerat arbete och att man som elev kan känna sig trygg.

Svaren fördelade på de olika programmen visar en skillnad mellan SVP och de båda praktiska programmen FTP samt VOP i det första svarsalternativet ovan (se figur 7). För SVPs elever anges i mindre utsträckning än de andra programmen att drivkraften i skolarbetet är att ge betygssättande lärare ett intryck av att prestera väl. En analys av svaren i denna fråga efter kön visar ingen påtaglig skillnad mellan grupperna pojkar och flickor.

Det finns heller ingen könsskillnad i uppfattningen att det är viktigt att anstränga sig i skolan i betydelsen av att få bra betyg. Den anti-pluggkultur som det ofta refereras till hos gruppen pojkar är därmed inte bekräftad i denna studie. En möjlig förklaring till detta är att enkäten besvarades av elever på gymnasiet årskurs två och tre, dvs nära slutet på studietiden och att skolarbetets och betygets värde för fortsatta studier eller att kunna få jobb är markerat. VOPs elever uppvisar det största fokuset på bra betyg. 58 procent av de svarande från detta program (se figur 7) anger att de helt överensstämmer med påståendet att det är viktigt att få bra betyg. Motsvarande siffra för de tre andra programmen är mellan 29-35 procent. En intressant fråga är varför de två yrkesinriktade utbildningarna så tydligt skiljer sig åt i detta hänseende.



Figur 7. Vikten av bra betyg.

SVPs och IMs elever (32 respektive 21 procent som svarat *stämmer helt*) tycks värdera närvaro på lektionerna i påtagligt lägre grad än eleverna på de två praktiskt inriktade programmen FOT (63 procent) och VOP (50 procent). Det finns ingen skillnad mellan pojkar och flickor i svaren på denna fråga.

Elevernas uppfattningar om vilken kultur som råder i klassen kan även jämföras med deras egna prestationsambitioner (se tabell 3). Resultatet visar att eleverna inte primärt sätter upp prestationskraven i förhållande till sina studiekamrater, utan mer i förhållande till egna ambitioner (att klara av skolarbetet). 23 procent av eleverna uppvisar ett vacklande självförtroende i att klara de svårare utmaningarna i skolarbetet, ett bristande självförtroende som rimligen även återverkar på studiemotivationen. Tron på den egna kapaciteten i skolarbetet tjänar som motivationsdrivande faktor genom att man då är trygg i att kunna bemästra kommande utmaningar.



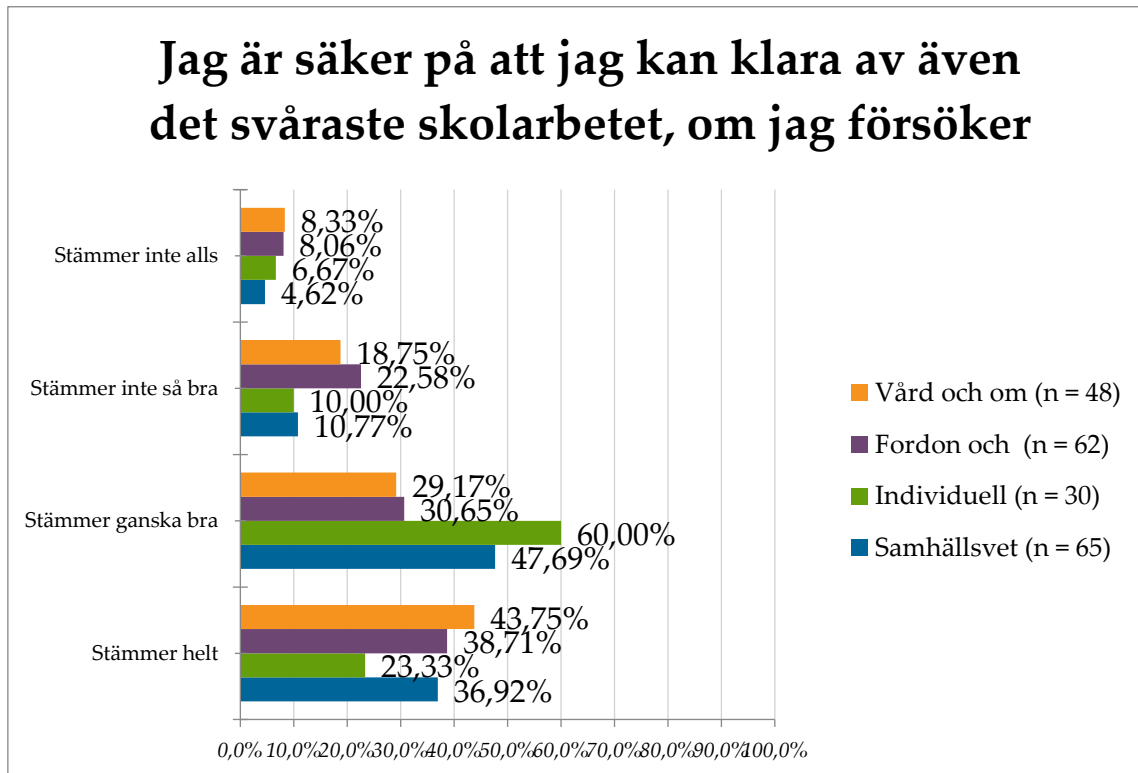
Tabell 3. Individuella prestationsambitioner som motivationdrivande faktor. Avrundade siffror, procent.

Hur bra stämmer följande påstående på dig?	Stämmer helt	Stämmer ganska bra	Stämmer inte så bra	Stämmer inte alls	
Det är viktigt att framstå som att jag klarar av skolarbetet	26	50	17	7	n=208
Det är viktigt att inte vara sämre än andra elever	21	30	32	18	n=205
Jag är säker på att klara av även det svåraste skolarbetet, om jag försöker	37	40	16	7	n=205
Min lärare låter mig inte enbart göra lätt skolarbete, utan får mig att tänka	31	47	16	6	n=205
Mina lärare accepterar inget mindre än att jag anstränger mig fullt ut i skolarbetet	23	45	26	5	n=204
Mina lärare ber mig förklara hur jag kommer fram till mina svar	33	53	13	2	n=205
Lärarna på min skola är rättvisa mot mig	37	42	17	3	n=201

En av fyra elever uppfattar att lärarna inte förväntar sig att de anstränger sig fullt ut i skolarbetet. I kapitel två, teoriöversikt, kommenterade vi forskningen gällande förväntan på prestationer. Vi skrev där att prestationer och förväntningar utgör viktiga delar av den interaktiva motivations-teorin (Woolfolk, 2016). Elevers prestationer formas i samspelet mellan lärares, föräldrars m fl förväntningar och egna ambitioner där lärarna utgör motivatörer genom att stimulera till engagemang och ansträngning, stärka undervisningsbetingelser, stödja individer och grupper samt forma klassrumsklimat. Lärarnas förhållningssätt utgör därmed en viktig interaktiv motivationsfaktor, tillsammans med inre och yttre motivationsfaktorer. Det blir då problematiskt att 26 procent av eleverna inte uppfattar att lärare förväntar sig att de anstränger sig fullt ut i skolarbetet. Vi kommenterar detta ytterligare längre fram i rapporten.

En annan viktig förutsättning för studiemotivation är känslan av att vara bemött på ett korrekt och likvärdigt sätt (Aspelin, 2018). 79 procent av eleverna tycker att detta stämmer helt eller ganska bra. Låga tre procent uppfattar att detta inte stämmer alls för Sundsvalls gymnasium.

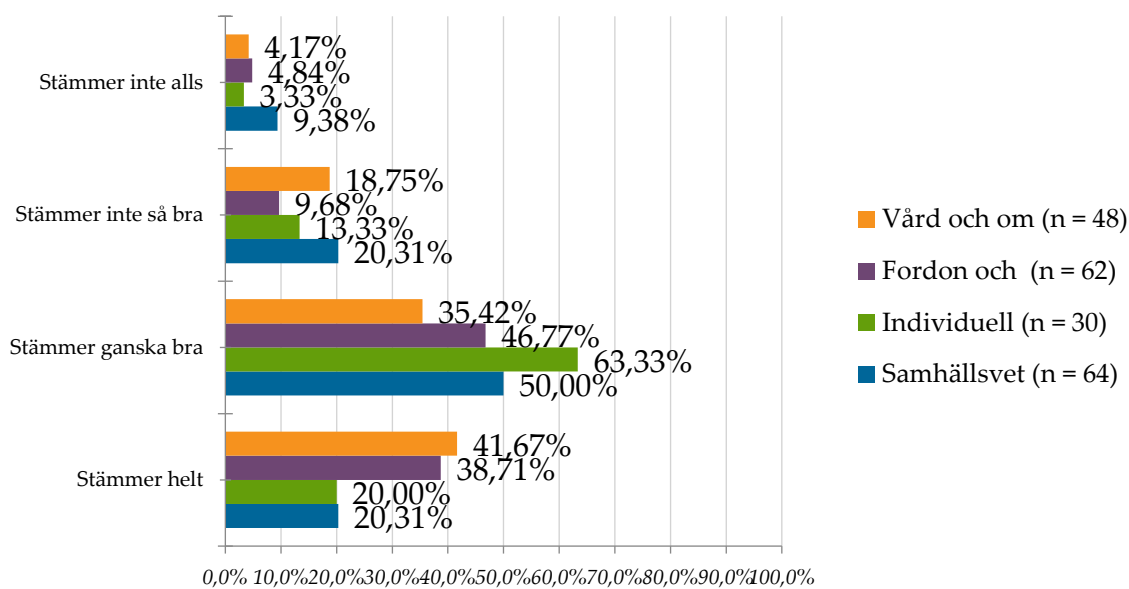
Intressant är att skillnaden (se figur 8) i svar är förhållandevis liten (sammanslagna värden för svarsalternativen *stämmer helt* respektive *stämmer ganska bra*) mellan de olika programmen vad avser att klara även det svåraste skolarbetet. Introduktionsprogrammets elever uppvisar en i det närmaste lika stark tilltro till den egna förmåga som övriga elever, även om det föreligger viss variation i andel svar fördelat på alternativen *stämmer ganska bra* respektive *stämmer helt*.



Figur 8. Svar på frågan om att klara det svåraste skolarbetet, uppdelat efter studieprogram.

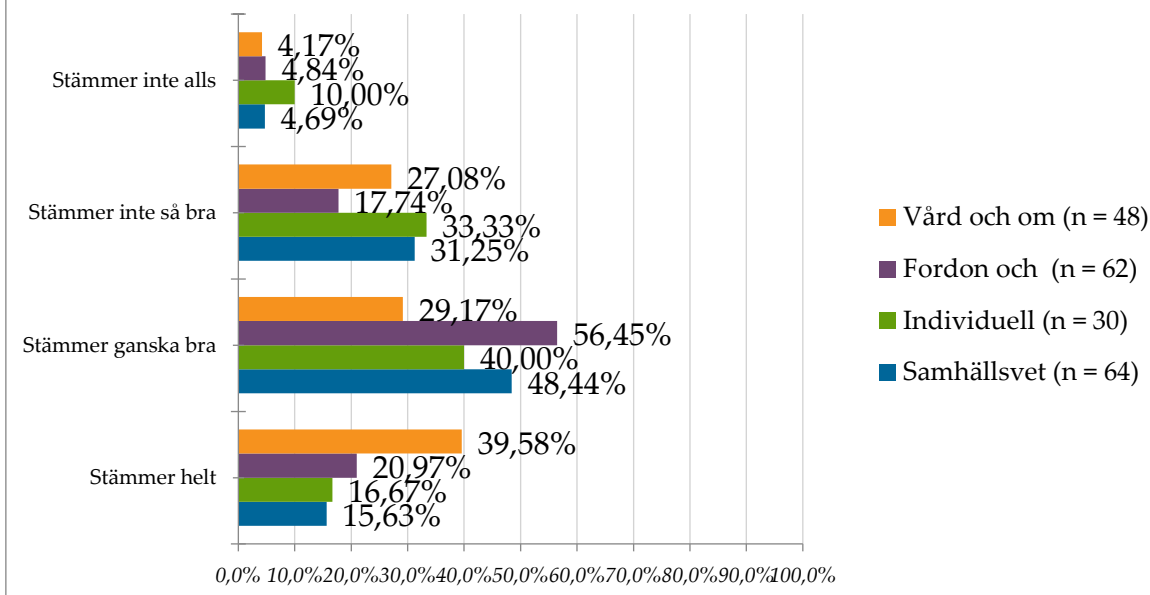
Eleverna uppfattar även att lärarna försöker utmana dem i deras kunskapssökandet (figur 9), dvs att inte nöja sig med enkla övningar eller uppgifter. Detta tycks gälla mest på IM och minst på SVP, även om skillnaderna är mycket små. Något förvånande är då elevernas uppfattning att lärarna inte i samma utsträckning ställer krav på eleverna att möta deras utmaningar/stöd genom att anstränga sig fullt ut. Aktuell forskning (t. ex Perry, et al. 2006; Hattie, 2009; Woolfolk & Karlberg, 2010) visar på ett starkt samband mellan motivation och tydligt kommunicerade förväntningar från läraren till eleven. Forskningsresultaten utgår från och bekräftar därmed Rosenthal och Jacobson (1968) kända studie om att vi som människor påverkas av andras positiva förväntningar och att det återverkar positivt på resultat och prestation i skolan (se även tidigare forskningsöversikt). Sättet att möta eleverna blir en självuppfyllande profetia. Detta har kommit att kallas Rosenthal- eller (efter namnet på artikeln) pygmalioneffekten. Detta har också under de senaste åren särskilt lyfts fram vad gäller nyanlända elever i Sverige (Skolinspektion, 2014).

## Mina lärare låter mig inte enbart göra lätt skolarbete, utan får mig att tänka



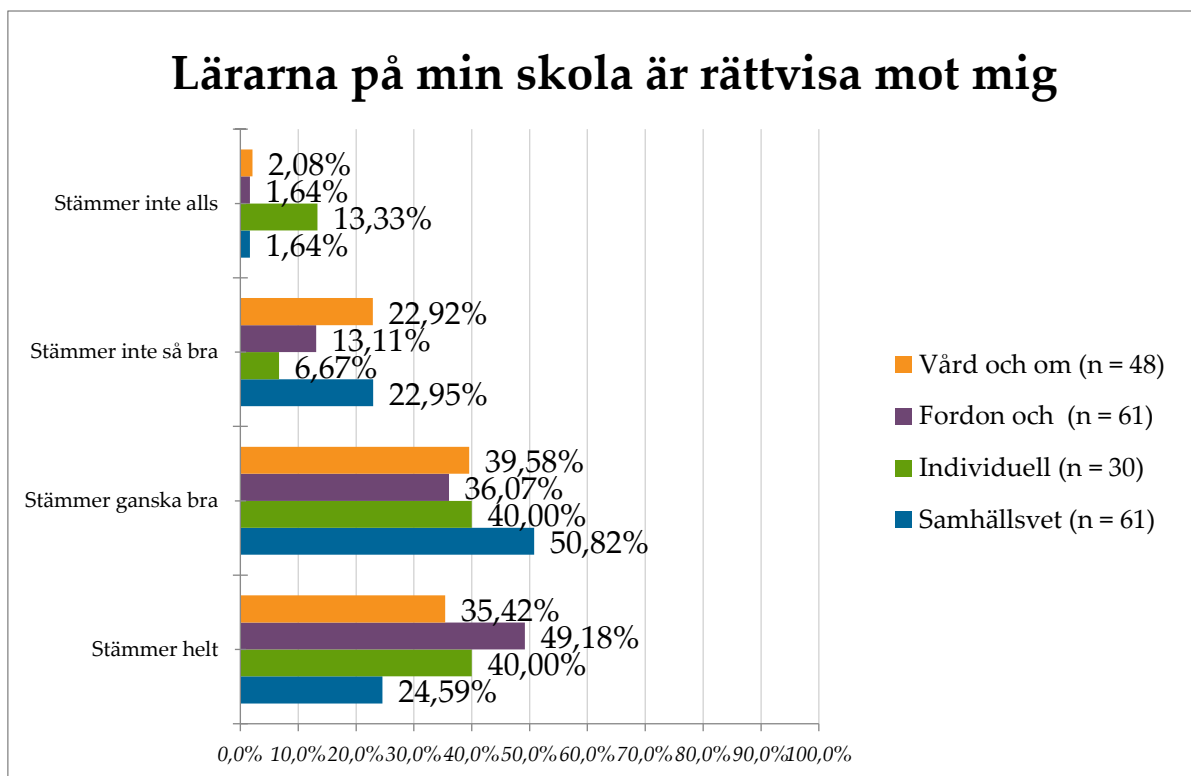
Figur 9. Utmaningar i skolarbete

## Mina lärare accepterar inget mindre än att jag anstränger mig fullt ut i skolarbetet



Figur 10. Lärares förväntningar på elever

En majoritet av eleverna (se figur 11) uppfattar att lärarna är rättvisa mot dem (79 procent anger alternativen *stämmer helt* eller *stämmer till stor del*). Detta är en faktor som rimligen direkt och påtagligt påverkar skolmotivationen för eleverna. Det utgör en viktig förutsättning för skolmotivation och en försvårande faktor i de ämnen, eller i förhållande till de lärare, där detta inte uppfattas gälla. Det finns en påtaglig variation i svaren mellan pojkar och flickor. 24 procent av flickorna har angett svarsalternativet *stämmer inte så bra* eller *stämmer inte alls*. Detta i jämförelse med 15 procent för pojkarna. Introduktionsprogrammets elever är mer kritiska än de övriga programmen. 13 procent av eleverna på IM anger *stämmer inte alls* som svarsalternativ på frågor, medan det för de andra programmen ligger på mellan en till två procent. Med tanke på att flickor dominerar som grupp på det studerade IM, går det att dra slutsatsen att det är företrädesvis flickor på IM som utgör gruppen av elever som inte uppfattar att de erhåller en rättvis behandling. Detta skrivet samtidigt som det är viktigt att komma ihåg att gruppen tydligt missnöjda elever utgör endast 3 procent av det totala antalet svarande.



Figur 11. Uppfattningar om rättvist bemötande

### 3.4 Hemmets och kamraternas stöd som motivationsdrivande faktor

Hemmet kan antas ha betydelse för studieframgångar. Ett sätt att visa detta är den sociala ojämlikheten i övergångar från gymnasiet till högskola. Andelen studenter med föräldrar med eftergymnasial utbildning eller från socio-ekonomiskt trygga miljöer utgör en överrepresenterad grupp i högskolan (Skolverket 2018.) Universitetskanslersämbetet (UKÄ, 2018) skriver att det finns

... en tydlig bild av den sociala snedrekryteringen till högskolan, det vill säga att ju längre utbildning föräldrarna har, desto mer sannolikt är det att ungdomarna påbörjar högskolestudier. Den sociala snedrekryteringen har varit mer eller mindre oförändrad bland årskullarna födda mellan 1982 och 1992, dock syns en svag minskning i övergång i några av grupperna (s. 65-66).

Detta samtidigt som högre utbildning traditionellt ansetts vara betydelsefull för möjligheterna till goda inkomstmöjligheter eller stimulerande jobb.

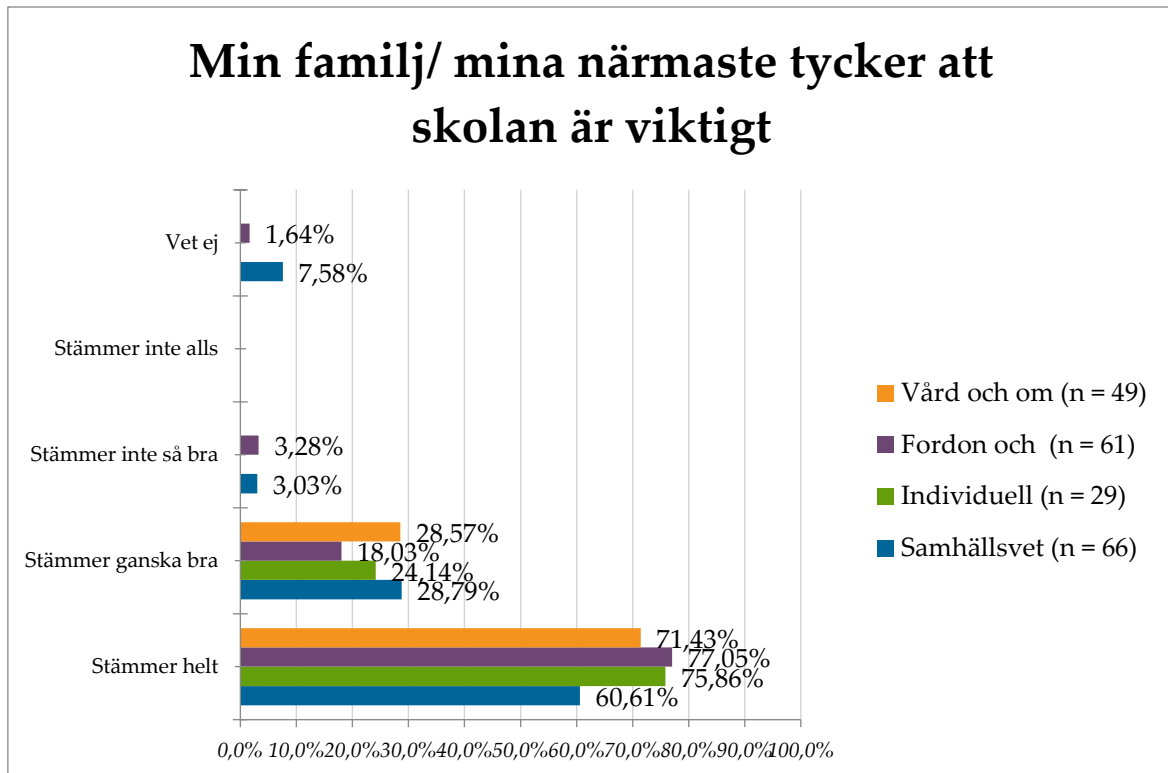
Tabell 4. Elevsvar på tre påståenden om familjens förväntan på elevers skolarbete. Avrundade siffror, procent.

Hur bra stämmer följande påstående på dig?	Stämmer helt	Stämmer ganska bra	Stämmer inte så bra	Stämmer inte alls	Vet ej
Min familj/mina närmaste tycker att skolan är viktig	71	25	1	0	3
Min familj är mycket intresserad av att det går bra för mig	50	37	6	2	4
I min familj får jag mycket hjälp med mitt skolarbete	22	34	24	15	6

Tabell 4 ovan ger en mycket oroande bild av familjens förväntan på elevers skolarbete. Samtidigt som 96 procent av de anhöriga (alternativen *stämmer helt* eller *stämmer ganska bra*) anges tycka att skolan är viktig, så uppfattar endast 87 procent av de svarande att deras anhöriga tycker att det ska gå bra just för dem. 56 procent anger samtidigt att de får mycket hjälp i skolarbetet. Den uppfattade vikten av skolarbetet följs följaktligen inte upp av ett likvärdigt stort uppfattat intresse för eleverna själv eller av att erbjuda konkret hjälp. Vad kan detta bero på och vilka implikationer har det för frågan om studiemotivation? Ett sätt att utläsa svaren är att eleverna utsätts för ett socialt tryck gällande skolans betydelse, men att många samtidigt lämnas att hantera denna situation själva. Det som återstår som stöd är lärarna, som vuxenvärldens representanter, och kamraterna, som det sociala nätverket stöd. Elever med svagt utvecklad sociala nätverk riskerar därmed att få det svårare i skolarbetet än övriga.

Det finns ingen påtaglig variation baserat på kön i svaren på de i tabell 4 angivna frågorna. Något förvånande (se figur 12) är att Samhällsvetarprogrammet, det teoretiska programmet som också är uttalat högskoleförberedande, visar lägsta värden i svaren. 61 procent av studenterna på SVP svarade *stämmer helt* på frågan om deras familjer/ närmaste tycker att skolan är viktig. Motsvarande andel på de tre övriga programmen varierade mellan 71 och 77 procent. Åtta procent av samma elevgrupp (SVP) svarade samtidigt vet ej på frågan (övriga program 0-2 procent vet ej-svar). Vad är det som förklarar/möjliggör att förstå varför det uttalat mest

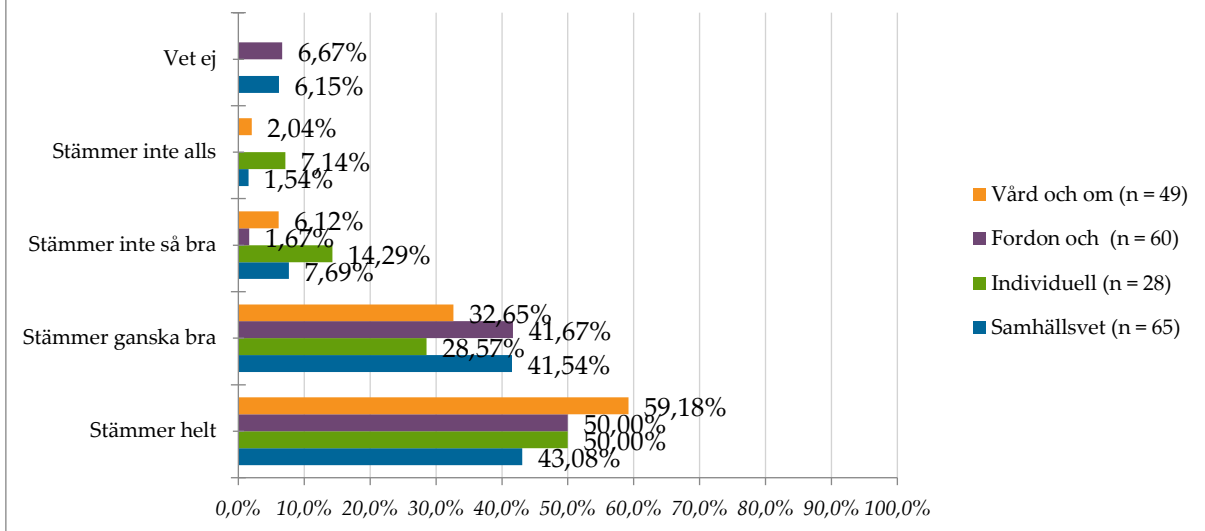
teoretisk inriktade programmet samtidigt uppvisar den lägsta uppfattade värderingen av skolan betydelse?



Figur 12 . Familjens inställning till skolan

59 procent av VOPs elever (se figur 13) svarar *stämmer helt* på frågan att familjen/anhöriga är mycket intresserade av att det går bra för dem i skolan. De övriga tre programmens studentsvar på samma fråga varierar mellan 43 -50 procent som angett *stämmer helt*. SVP och IM ligger också lågt i svarsprocent (se figur 14) vad avser hur mycket hjälp de får i skolarbetet från hemmet. Eleverna på SVP, det teoretiskt inriktade programmet i vårt urval, anger de lägsta värdena i föräldrarnas intresse för deras skolgång. Vad beror detta på?

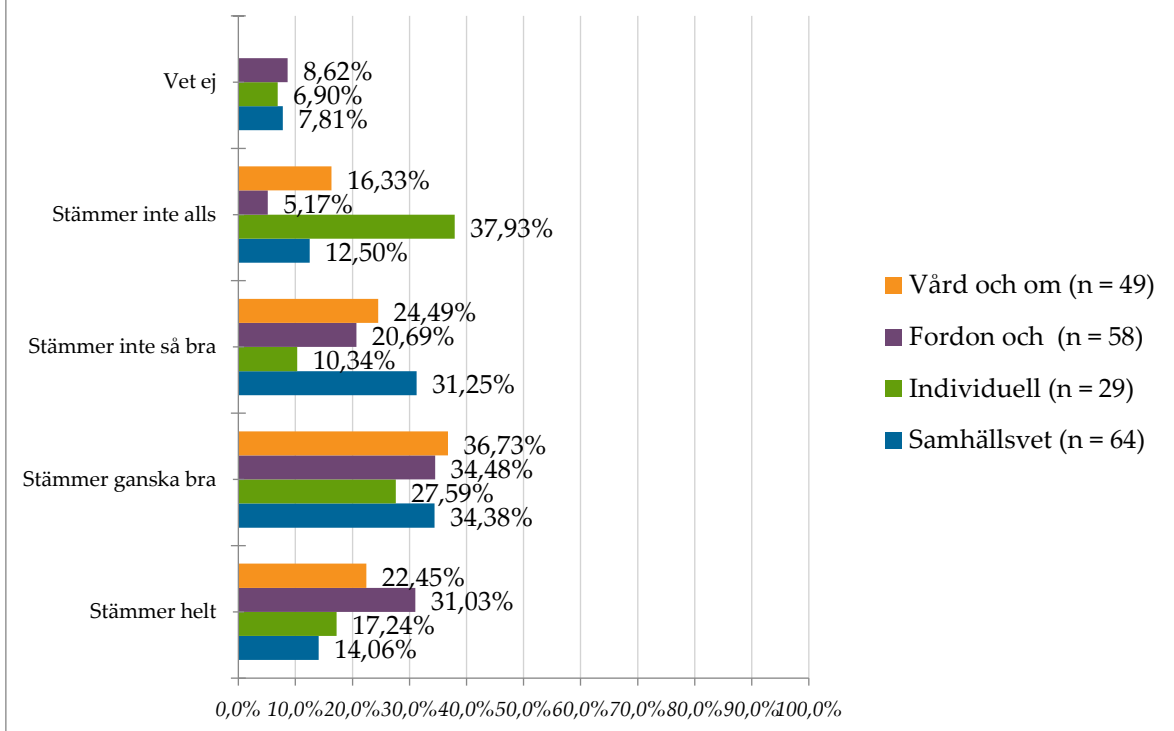
## Min familj/mina närmaste är mycket intresserade av att det går bra för mig i skolan



Figur 13 . Familjens inställning till elevernas skolarbete

56 procent av eleverna har angett *stämmer helt* eller *stämmer ganska bra* på frågan om de får mycket hjälp med sitt skolarbete i hemmet (se tabell 4). Fyra av tio elever uppfattar sig inte få så mycket hjälp. Introduktionsprogrammets elever utgör den grupp som anger (se figur 14) att de får minst hjälp i hemmet med skolarbetet.

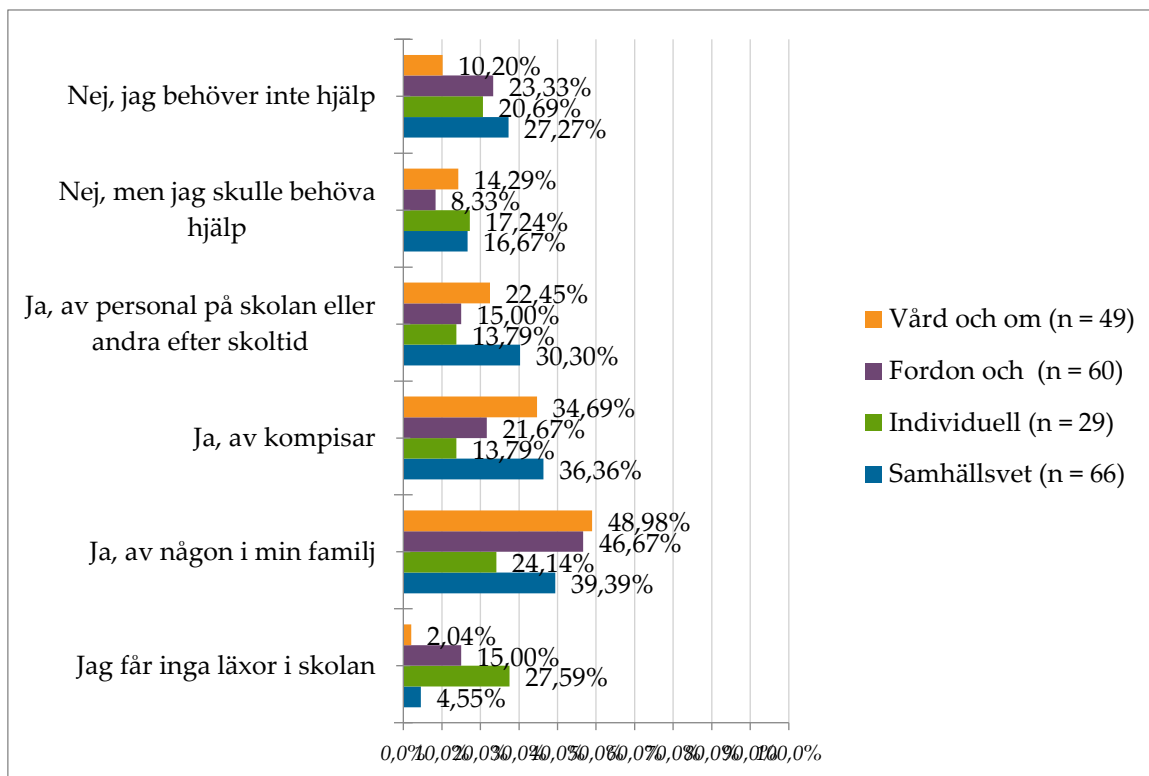
## I min familj/ mina närmaste får jag mycket hjälp med mitt skolarbete



Figur 14. Familjens hjälp till eleverna i deras skolarbete.

Ett område där hemmet, tillsammans med anhöriga och kompisar, skulle kunna hjälpa till är de läxor/hemarbeten som eleverna får att genomföra. Eleverna tycks ha stöd från olika personer i sin omgivning (se figur 15), men svaren varierar tydligt beroende på programtillhörighet. Introduktionsprogrammets elevsvar visar på de lägsta värden i stöd från hemmet eller omgivning. Svaren samvarierar med att dessa elever också anger de svagaste sociala nätverken.





Figur 15. Hjälp med läxor/hemarbeten

Pojkarna (32 procent) anger i högre utsträckning än flickorna (14 procent) att de inte behöver hjälp med läxor/hemarbete. Flickorna anger i högre utsträckning än pojkarna att de får hjälp av något familjemedlem (44 jämfört med 35 procent) eller av kompisar (38 jämfört med 13 procent). De senare kan tas som en indikator på att det föreligger något som ofta brukar refereras till som en anti-plugg-kultur som är mer utbredd bland pojkar än bland flickor (Zimmerman, 2018). Detta perspektiv kan dock problematiseras. Zimmerman (2018) laborerar t ex. med begreppen ”pluggkultur”, ”antipluggkultur” och ”ingen ansträngningskultur” som exempel på skolkulturer. Skolkultur kan i denna mening även översättas till skillnader mellan program med olika inriktningar och studentgrupper. Inom en ”antipluggkultur” kan ambitiöst skolarbete vara något som pojkar utifrån föreställningar om maskulinitet tar avstånd från. Inom en ”ingen ansträngningskultur” kan pojkar prestera väl på prov och dylikt utan någon social kostnad, men undviker att visa sig ambitiösa i sina studier.

Det kan dock vara svårt för pojkar att prestera väl i en ”ingen ansträngningskultur” då det kan krävas hjälp hemifrån för att klara studierna då man inte får visa sig ambitiös i skolan. Zimmerman menar att det inom ”ingen ansträngningskultur” dominerar en uppfattning bland pojkarna att man ska klara av att prestera bra i skolan utan att studera. En attitydfråga som, om den stämmer, behöver adresseras av skolans personal.

Det kan också vara väsentligt att problematisera föreställningen om att grupper av pojkar inte vill studera. Som kommenterats tidigare är höga förväntningar betydelsefullt för goda studieresultat. Lärstrategierna ser rimligen olika ut om lärare lever i föreställningen av att pojkar inte

vill studera jämfört med att adressera en ”ingen ansträngningskultur”, dvs att hitta former att organisera skolarbetet där oviljan att visa sig ambitiös i skolarbetet hanteras. Vidare finns effekter av lärstrategier. Åhslund (2019) skriver att ”Studier visar dock att enskilt arbete minskar framförallt lågpresterande elevers möjlighet att uppnå kunskapskraven (s.10)”. Vinterek (2006) pekar på att det finns ett samband mellan en hög grad enskilt arbete och sämre studieresultat, då arbetsformen påverkar många elevers motivation och engagemang. Dessutom minskar elevernas direkta kontakt med läraren, vilket medför att läraren endast indirekt styr elevernas arbete, vilket ökar risken för att elever skyndar sig igenom uppgifter så fort som möjligt (Carlgren, 2015). Som grupp utmärker sig pojkarna i dessa avseenden, och studier visar att de har svårare att klara en mer individualiserad pedagogik, utifrån att många pojkar inte uppvisar samma förmåga att vara självdisciplinerade och självständiga som flickor. Studier visar också att många pojkar har svårt att förstå och uppfatta hur lärare vill att en uppgift ska utföras (Dunn & Griggs, 2006; Zimmerman, 2018). Vidare kan pojkars förmåga att arbeta självständigt och enskilt påverkas av den sämre läs- och skrivförmågan, vilken beskrevs tidigare, då enskilt arbete ställer höga krav på dessa förmågor (Andreasson, 2007). Pojkars studiemotivation kan således snarare förklaras av lärares förmedlade förväntan, arbetssätt i klassrummet (didaktik), biologiska orsaker och lärstrategier än anti-plugg-kultur. Till detta kan läggas belöningssystem, eller brist på belöningssystem. En nyligen publicerad forskningsrapport (Berg, Palmgren & Tyrefors, 2019) visar att pojkar får sämre slutbetyg än flickor i nionde klass, men att de uppvisar bättre värden än flickor tre månader senare på gymnasiet.

En annan dimension av pojkarnas förhållningssätt till skolan kan hämtas från en av pedagogikens klassiker gällande kön och klass och dess effekter på synen på skolan. I boken *Fostran till lönearbete* beskriver Willis (1981) att lärarna inte begriper sig på pojkarnas värld och livssituation. Detta tema har utvecklats i en studie av Björnsson (2005) där han hävdar att pojkar lever i en svår balansgång mellan att samtidigt vara en populär kille som lever upp till de maskulina idealen och den duktiga eleven. I denna balansgång finns en risk att det utvecklas en antipluggkultur.

### 3.5 Arbetssätt i skolan och lärstrategier som motivationsdrivande faktorer

Tidigare i detta delkapitel har vi beskrivit svar på frågor som fokuserat elevernas uppfattningar om skolan som en social och lärande mötesplats. Vi har vidare kommenterat individuellt resultatfokus, gruppåverkan och lärarnas stöd som motivationdrivande faktorer. Efter detta övergick vi till att kommentera frågor gällande hemmets och kamraternas stöd som motivationsdrivande faktorer. Nästa steg i vår genomgång är att behandla hur arbetssätt och lärstrategier kan tänkas påverka motivationen.

Goda lärmiljöer är viktiga i skolan, likväl som på andra arbetsplatser eller lärandesituationer. Människor är olika och därmed lär vi oss på olika sätt (Dunn & Griggs, 2006). För att på bästa sätt stödja eleverna i att kunna ta ansvar det egna lärandet behövs kunskaper om hur goda lärmiljöer kan etableras. Människor interagerar, påverkar och påverkas av den sociala och fysiska miljön hon verkar i (Björklid, & Fischbein, 2011). En god lärmiljö kommer således inte

av sig själv utan måste initieras, skapas, utvecklas och utvärderas. Hur uppfattas då lärmiljön på Sundsvalls gymnasium?

Tabell 5. När det är nytt och svårt lär jag mig bäst... Avrundade siffror, procent.

När det är nytt och svårt lär jag mig bäst.....	Ja	Nej	Vet ej	n
ensam	51	33	16	195
i grupp	53	26	21	202
med en lärare	75	13	12	188
genom att läsa text	49	37	14	187
Genom att se bilder	63	21	16	185
Genom att lyssna (på lärare och kamrater)	70	12	18	185
Genom att göra och uppleva	81	9	10	184
Genom att använda händerna	65	19	16	187
Genom en tydlig struktur från läraren	72	12	16	187
När jag själv får tänka ut hur uppgifter skall lösas	45	28	27	186
När läraren har olika undervisningssätt	67	12	22	186
När läraren har samma undervisningssätt	29	48	23	187
När jag får korta mål och snabb feedback	67	8	25	186
När jag själv sätter upp mina mål för lärandet	46	26	28	185
Om jag får förstå helheten inom ett område först och sedan lära mig delarna	66	13	22	186
Om jag får lära mig en del i taget inom ett område för att sedan förstå helheten	56	18	26	179

Elevernas svar på enkätfrågorna gällande arbetssätt och lärstrategier (tabell 5) visar tydligt lärarnas betydelse för motivationen. Lärande sker bäst genom samarbete med en lärare, genom att lyssna på lärare och kamrater, genom en tydlig struktur (Boström & Gidlund, 2016) för lärandet given av lärarna och genom att lärarna har en didaktik för undervisning och även lärandeprocesser karaktäriserad av en variation i undervisningssätt. Eleverna söker också återkommande feedback (kvitton) på att de förstått och kan gå vidare. Vi ser detta som att det är viktigt att utveckla arbetsprocesser gynnsamma för lärandet. Det är också intressant att eleverna betonar *att göra och uppleva* som gynnsam lärstrategi. Detta stämmer med tidigare resultat om yrkesklassers lärstrategier i gymnasieskolor i både Sverige och Danmark (Boström 2011a; 2013).

Resultaten bekräftar läraren som den viktigaste aktören för elevernas skolarbete och de lärandeprocesser som t ex Hattie (2009) visat via sina metastudier av forskning inom området. Intressant är dock att Hattie betonar att påståendet att lärare är betydelsefulla behöver problematiseras för att nå en djupare förståelse. Förutom det självklara att ha lärare, och att de är utbildade, menar Hattie att det är viktigt att fundera på vad som gör skillnad mellan lärare. Några huvudsakliga kännetecken för en bra lärare är passion för sitt yrke, skapa bra relationer med eleverna, varierande strategier i undervisning och engagemang i elevernas läroprocesser (SKL, 2011), det vill säga flera av de punkter som också framkommer i elevernas enkätsvar ovan. God undervisning bygger då på:

...kraften och skickligheten hos de lärare som fokuserar elevernas kognitiva engagemang för det innehåll som lärarna undervisar om. Det handlar om lärare som fokuserar sina färdigheter i att utveckla sätt att tänka, resonera och lösa problem kring det innehåll som de vill att eleverna ska lära. Det handlar vidare, enligt Hattie, om lärare som förmedlar ny kunskap och förståelse och sedan noga följer hur eleverna uppnår flyt och bygger upp förståelse för begrepp kring denna kunskap och förståelse. Uppföljning, bedömning och utvärdering av kunskapsutvecklingen är sedan det som leder till kraften i återkopplingen – det som är nästa steg i lärandets ekvation” (SKL, 2011 s. 48-49).

Samtidigt ger resultaten stöd för devisen ”learning by doing” (Dewey 1897) och idén om lärandet som en i grunden social process byggd på tillämpning i sociala sammanhang.

Det finns vissa skillnader i elevernas svar beroende på vilket program de tillhör och om de svarande är pojke eller flicka (se tabell 6). Skillnaderna i svar på dessa frågor baserat på kön är dock totalt sett små. Skillnaderna baserat på programtillhörighet ger dock en del intressant information värd att analysera vidare. VOP-elever betonar i något högre grad är övriga program ensamarbetet. IM-elever ser inte arbete i grupp som en lika framgångsrik lärstrategi som de övriga programmen. Det finns ett tydligt genomslag beroende på program i hur viktigt *göra och uppleva* ses som lärstrategi. Föga förvånande har de praktiska programmen högre andel elever som tycker att det är en framgångsrik strategi jämfört med de andra programmen, men andelen elever som svarat ja på frågan är ändå relativt hög för alla programmen.

SVP ligger lägre i procentandel ja-svarande jämfört med de andra programmen på frågan om hur användbar strategin *när jag själv får tänka ut hur uppgifter skall lösas*. Detta förvånar med tanke på programmets teoretiska och högskoleförberedande inriktning. Rimligen borde detta program innefatta mycket av samhälllig problematisering och att se olika möjliga svar på samhällsfrågor. Å andra sidan är de praktiska programmen orienterade mot praktisk problemlösning, det vill säga att det väsentliga är att hitta vägarna till rimliga och giltiga orsaker. Vidare är möjligen en ofta använd och uppfattad framgångsrik metod i undervisningen för SVP elever gruppdiskussion om möjlig förståelse av samhällsfrågor. I tidigare forskning benämns dessa lärstrategier under samlingsbegreppet perceptuella preferenser och resultaten i denna studie samstämmer med tidigare forskning om gymnasieelever i Norden (Boström 2011a,b, 2013). I dessa studier framgår att elever på SVP har högre uppskattad preferens när de får lyssna och diskutera (auditiv preferens) medan elever på vissa yrkesinriktade program lär sig bättre med aktivitetspedagogik. Didaktiken kan således återverka på värderingen av betydelsen av individuella lärprocesser.

För IM-elever är korta mål och snabb feedback viktigare än för de andra programmen och för VOP är de egna målen för lärandet mer betydelsefull än i de övriga programmen (jmf Boström 2011a, b, 2013). I samtliga program lyfts dock lärarna, och lärarnas struktur för lärandet, fram som betydelsefulla faktorer (jmf Boström & Gidlund, 2016). Variationen mellan programmen är i dessa delar små.

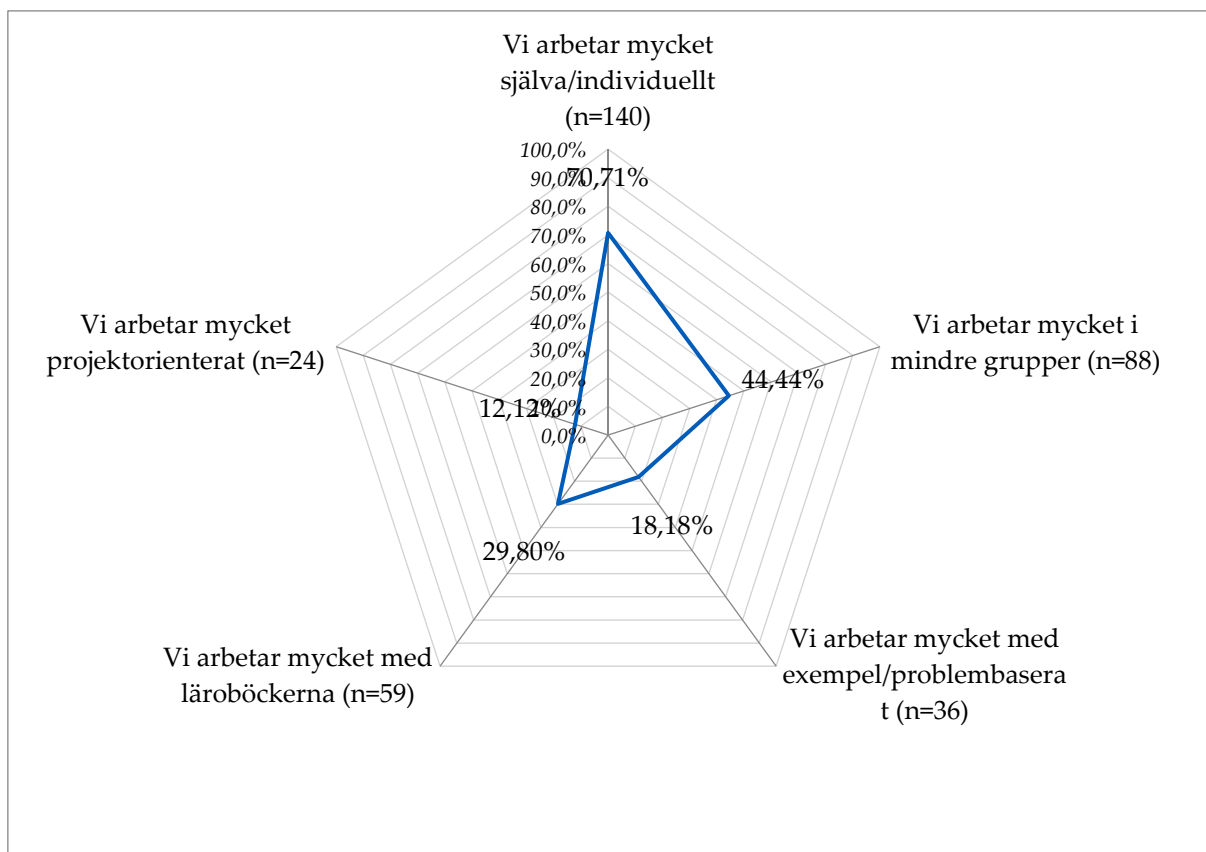
Tabell 6. När det är nytt och svårt lär jag mig bäst .... Svaren uppdelade på studieprogram och kön. Avrundade siffror, procent.

När det är nytt och svårt lär jag mig bäst.....	Andel som svarat	Andel som svarat	n
	Ja Pojkar/Flickor	Ja SVP/IM/FTP/VOP	
ensam	49/52	43/56/43/68	195
i grupp	48/56	54/39/50/63	202
med en lärare	71/77	72/75/74/80	188
genom att läsa text	48/50	47/47/49/54	187
Genom att se bilder	57/67	62/42/68/71	185
Genom att lyssna (på lärare och kamrater)	66/72	76/52/70/72	185
Genom att göra och uppleva	76/84	72/64/91/89	184
Genom att använda händerna	65/65	43/48/80/85	187
Genom en tydlig struktur från läraren	64/77	72/72/64/82	187
När jag själv får tänka ut hur uppgifter skall lösas	52/40	32/44/55/48	186
När läraren har olika undervisningssätt	59/71	73/56/54/80	186
När läraren har samma undervisningssätt	32/27	20/16/37/37	187
När jag får korta mål och snabb feedback	58/73	63/76/61/76	186
När jag själv sätter upp mina mål för lärandet	41/50	40/40/45/61	185
Om jag får förstå helheten inom ett område först och sedan lära mig delarna	61/68	69/56/61/72	186
Om jag får lära mig en del i taget inom ett område för att sedan förstå helheten	54/57	54/38/60/62	179

Den skillnad vi kan se mellan könen i tabellen ovan, att pojkar genomgående har en lägre andel ja-svar än flickorna, motsvaras i samtliga fall av en högre andel vet ej-svar bland pojkarna. Skillnaderna kan därmed inte säkert förklaras som en reell skillnad i perspektiv, mer en redovisad osäkerhet hos pojkarna kring förhållningssätt till påståendena i frågorna. Tabellen är dock intressant i variation av ja-svar mellan de olika påståendena där flickorna i större utsträckning än pojkarna lyfter fram lärarens roll i undervisningen. Detta ansluter till den tidigare diskussion vi fört i detta kapitel om forskning gällande pojkars förhållningssätt till ett öppet redovisat intresse för skolarbete.

Ovan redovisades att varierat arbetssätt i undervisningen upplevs som viktigt av eleverna, och det därmed rimligen även utgör en komponent i frågan om elevers studiemotivation. En bearbetning av elevernas svar gällande hur de upplever sitt arbete i skolan ger dock en bild av liten variation i arbetssätt. Det föranleder oss att ställa frågan hur systematiskt eller genomtänkt valet arbetssätt är hos lärarna, eller hur mycket av rutinerat arbetssätt som präglar skolvardagen (jfr Åhslund, 2019).

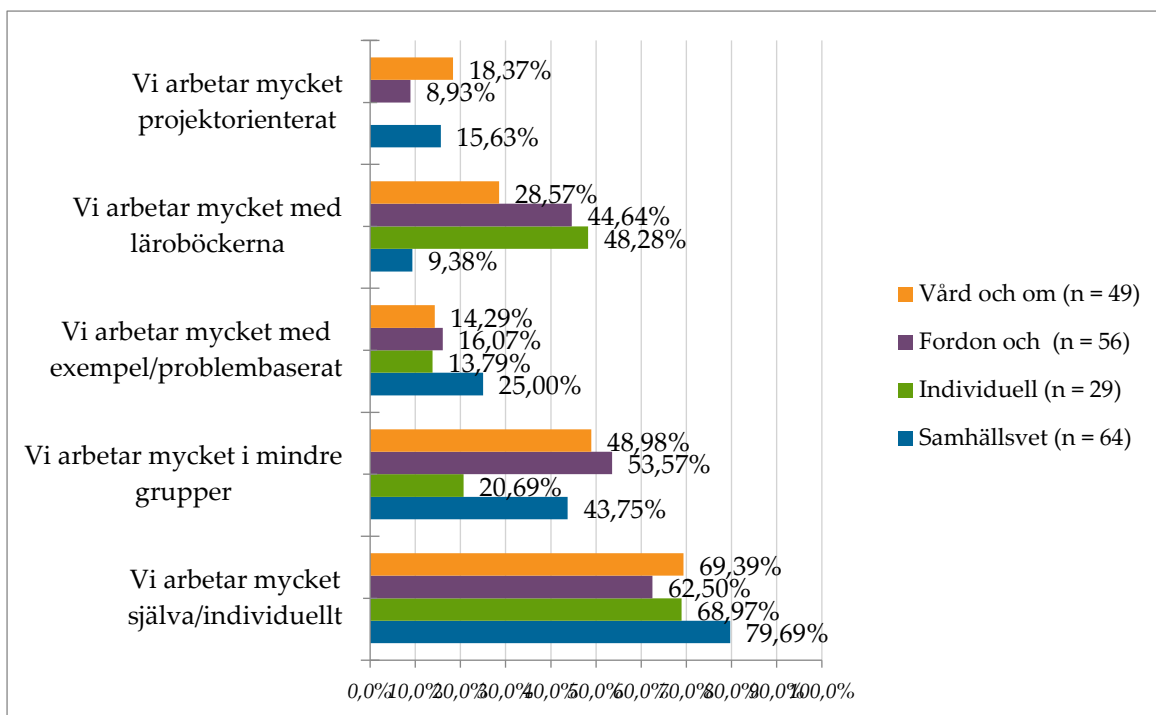
Det individuella arbetet samt grupparbetet tycks dominera stort (se figur 16). Granström (2012) menar att klassrumsaktiviteter kan delas in i tre huvudsakliga grupper: helklassundervisning, grupparbete och enskilt arbete. Vilken av dessa som dominerar skolvardagen beror på gällande diskurs, dvs. politisk ideologi och styrinstrument. Under de senaste åren har t ex katederundervisning varit föremål för mycket politisk diskussion. Grupparbetet har, rätt använt, dock många didaktiska möjligheter kopplat till sig. Samtidigt kan ett sådant påstående sägas vara präglad av ett utbildningsfilosofiskt ställningstagande, dvs. ett val mellan behavioristiska (tilltro till helklassundervisning och individuell undervisning), kognitiva (tilltro till individuell undervisning) och pragmatism/sociokulturella utgångspunkter (tilltro till grupparbetet). Chiriac (2012) och Granström (2012) diskuterar grupparbetets möjligheter och menar att det fått utstå mycket oförtjänt kritik. Rätt använt kan grupparbetet, menar de, fylla en viktig funktion. Chiriac (2011) menar att detta bland beror på vilka typer av arbetsuppgifter som föreläggs eleverna i grupparbetet. Hon skiljer mellan additiva (samarbetsträning och problemlösning), disjunktiva (träna argumentation), konjunktiva (samarbetsträning och lära nya kunskaper), kompensatoriska (träna bedömningsförmåga och beslutsfattande) och komplementära (lära nya men begränsade kunskaper) arbetsuppgifter.



Figur 16. Elevernas svar på arbetssätt i skolan

Enkätsvaren skiljer sig åt (se figur 17) vad avser kön i att flickorna (80 procent) i större utsträckning än pojkarna (57 procent) uppfattar att det individuella arbetet dominerar. Fler pojkar

(37 procent) än flickor (25 procent) uppfattar å andra sidan att det förekommer arbete med läroböckerna. Det skiljer sig också i svar mellan de olika programmens elever. Framförallt tycks IM-elever i större utsträckning än i de andra programmen mena att det saknas projektorienterat arbete och att arbetet i mindre grupper sker mer sällan. Att överhuvudtaget undervisa med enskilt arbete som dominerande strategi ifrågasätts av Åhslund (2019) då hon menar att detta i synnerhet missgynnar pojkar.



Figur 17. Elevsvar på gällande olika arbetsätt i skolan.

### 3.6 Undervisningsstrategier som motivationsdrivande faktor

Den redovisning som görs ovan om elevernas uppfattning om arbetsätt i skolan ligger nära frågan om undervisningens upplägg, det vill säga de strategier lärarna använder i sin undervisning. Detta blir nästa fokus (se tabell 7) i vår genomgång.

Tabell 7. Hur bra stämmer följande påståenden om dina lektioner? Procent, avrundade siffror.

Hur bra stämmer följande påståenden om dina lektioner?	Stämmer helt	Stämmer ganska bra	Stämmer inte så bra	Stämmer inte alls	n
Jag vet vad mina lärare förväntar sig av mig	38	50	9	4	197
Det är lätt att förstå mina lärare	21	56	18	5	196
Jag är intresserad av vad mina lärare berättar	28	47	18	7	195
Mina lärare ger mig intressanta uppgifter	19	41	32	8	194
Mina lärare ger tydliga svar på mina frågor	24	49	20	7	193
Mina lärare är bra på att förklara	26	54	16	4	192
Mina lärare låter mig visa vad jag har lärt mig	33	48	15	3	192
Mina lärare gör olika saker för att hjälpa oss att förstå	34	49	14	2	192
Mina lärare talar om för mig hur jag skall förbättra mig när jag gör fel	33	47	17	3	192
Mina lärare lyssnar på vad jag säger	40	42	14	5	192
Det är arbetsro på lektionerna	19	42	27	12	191
Jag får feed-back på mina uppgifter av lärarna	33	55	9	2	192
Lärarna ser och hjälper både mig och mina och mina klasskamrater	38	48	14	2	190
Lärarna har samma undervisningsätt för alla elever	25	45	22	8	190

Elevernas svar fördelat på kön visar inga stora variationer i de flesta av de uppräknade påståendena ovan. Fler pojkar än flickor (19 procent jämfört med sju procent) anser att dock att påståendet *jag vet vad mina lärare förväntar sig av mig* inte stämmer så bra eller inte alls. Lärarens förväntan är en viktigt påverkansfaktor för studiemotivation, något vi kommenterat tidigare i detta kapitel. Vidare blir dessa svar intressanta satt i relation till tidigare diskussion om eventuell förekomst av en ”ingen ansträngningskultur”.

Elevernas svar lyfter särskilt en avsaknad av *att få intressanta uppgifter av lärarna* och att det inte *finns arbetsro på lektioner*. Båda dessa områden utgör lärarens ansvarsområde och länkar till den tidigare diskuterade frågan om didaktiska arbetssätt och fastställda arbetsrutiner. Båda fallen är också uppenbart relevanta för en diskussion om elevers studiemotivation.

30 procent av eleverna anser inte att lärarna har samma undervisningsätt för alla elever. Detta kan, om det stämmer, både vara något positivt (anpassning efter elevers behov, det kompensatoriska uppdraget) eller något negativt (uppfattningar om att bli negativt särbehandlade). Enkätsvaren ger oss inte möjlighet att avgöra vad som utgör skälen till dessa svar. Det är framförallt SVP- elever som är kritiska till de uppgifter de får. 50 procent av SVP-





Flickorna tycks ha en mindre varierad bild av egenskaper hos en bra lärare än pojkarna, se ordmoln nedan. Skillnaden är påtaglig. IM elever har en i förfallande till de övriga programmens elever mindre tydligt markerade egenskaper hos en bra lärare. De tre andra programmen skiljer sig inte påtagligt åt. Detta är intressant eftersom SVP och FTP/VOP utgör varandras motpoler i meningen teoretiskt orienterad utbildning kontra praktisk utbildning. Utbildningarnas innehåll påverkar således inte bilden av den gode pedagogen. Egenskaperna är och kan presenteras som generella eller universiella. Detta bekräftas också av resultaten från de genomförda intervjuerna. Det stämmer också väl med de egenskaper som Hattie (2009) finner i sina metanalyser av framgångsfaktorer för lärande.



Figur 19. Frisvar gällande vad som utmärker en bra lärare. Svaren uppdelade på pojkar och flickor.

### 3.7 Ämnet som motivationsdrivande faktor

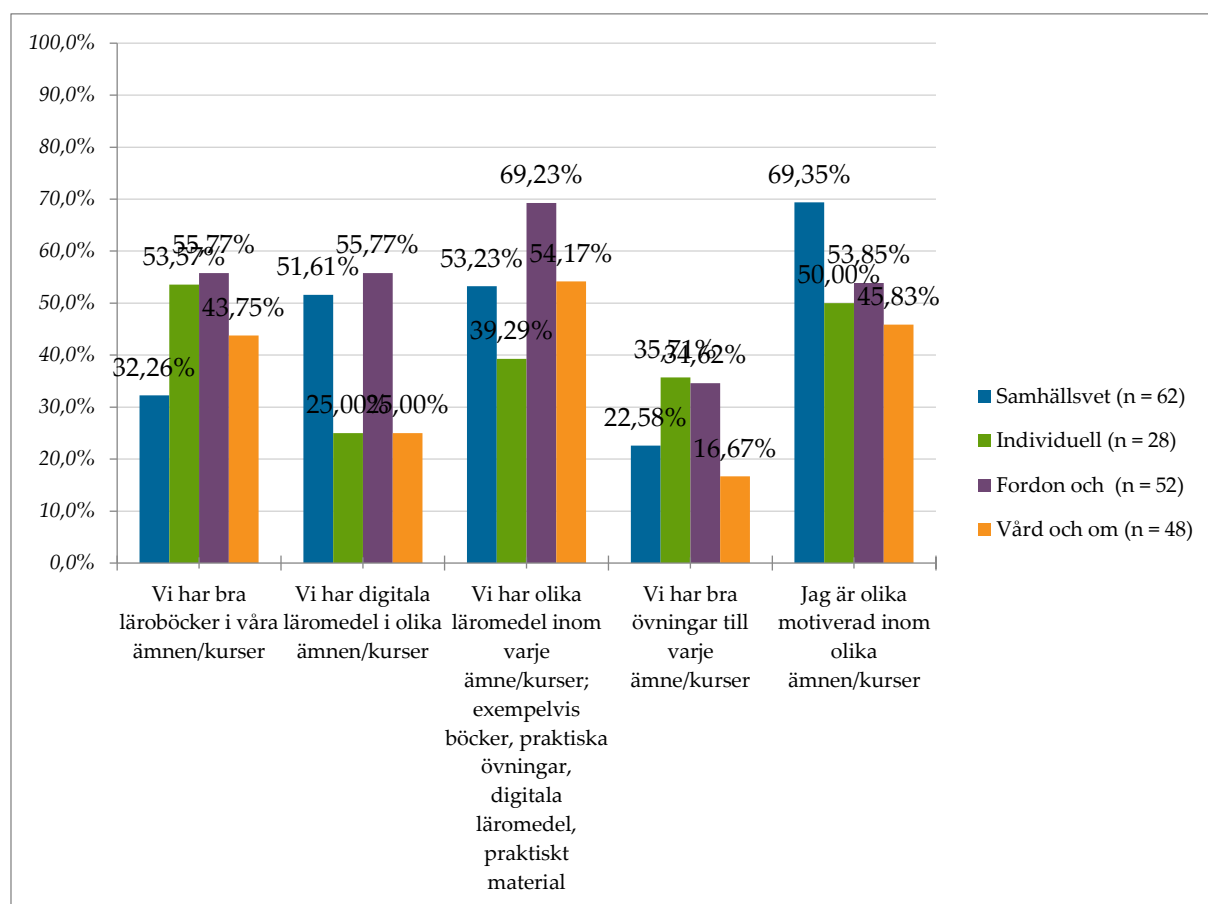
Det sista området i elevenkäten gällde om inställningen till de olika ämnena påverkade studiemotivationen. Även denna del av enkäten provade elevernas uppfattningar via att de hade att besvara ett antal påståenden.

Resultatet, se tabell nedan, visar att a) ämnet spelar roll för studiemotivationen, b) att SVP-elever är tämligen kritisk till läroböckerna i de ämnen/kurser de har samt c) att eleverna i varierande grad uppskattade övningarna kopplade till de olika ämnena/kurserna. Samtliga programs elever tycks vara ganska kritiska till tillämpningsövningarna inom de olika ämnena (en påminnelse om didaktikens betydelse), men att det särskilt gäller för SVP och VOP. Att

eleverna på VOP är de som är mest kritiska till tillämpningsövningarna förvånar som resultat med tanke på att det är ett yrkesförberedande program.

De ämnen eleverna känner sig mest motiverade inom följer inriktningen på programmen. Detta skrivet med undantag för IM som inte har en tydlig karaktäristik i områdesinriktning. För SVP är det samhälle, historia och religion som dominerar. För FTP är det fordon och transport. För VOP är det vård, omsorg, medicin och psykiatri. För IM lyfts musik, matematik och engelska fram som ämnen där eleverna känner mest motivation. Månhända kan det förklaras med matematikens, engelskans och svenskans särställning som behörighetsgivande ämnen för vidare studier och dess betydelse i arbetslivet.

De ämnen eleverna anger att de är minst motiverade inom är för SVP engelska, matematik och filosofi och för FTP matematik, naturkunskap och engelska. Eleverna på IM och VOP anger ingen enhetlig eller tydlig bild av vilka ämnen som utgör utmaningar (minst motiverade inom) för dem.



Figur 20. Elevernas inställning till olika arbetssätt i skolan.

### 3.8 Sammanfattning av enkätresultatet

Nedan sammanfattas de väsentligaste slutsatserna från redovisningen av studiens enkät. Sammanfattningen delas upp efter huvudkategorier av frågor.

#### *Perspektiv på skolan som en social och lärande mötesplats*

En förklaring till studiemotivation/brist på studiemotivation kan länkas till frågan om hur mycket av socialt nätverk som studenten har och hur denne uppfattar att hen kan hantera skol-situationen. Vi ställde ett antal frågor om deras aktivitetsgrad och engagemang i sociala sammanhang. Elevernas svar varierade i ganska liten omfattning mellan de olika studieprogrammen. Det enda genomgående tema som kan utläsas är att eleverna på det introduktionsprogrammet samtidigt är de elever med lägsta angivna sociala interaktion med andra.

73 procent av eleverna anger att de tycker om att vara i skolan och 91 procent att de känner sig trygga i skolan samt att de uppskattar att träffa sina kompisar där. 84 procent av eleverna anger därutöver att de upplever att skolan är en plats där de lär sig mycket. Materialet indikerar därmed en samlad positiv bild på skolan som mötesplats för lärande och social gemenskap. Orsaker till bristande studiemotivation behöver därmed sökas i andra faktorer än det sociala sammanhanget.

En analys av enkätens frisvar ger inga tydliga svar gällande dominerande uppfattningar hos eleverna om vilka insatser som behövs göras för att ytterligare utveckla skolan som en positiv social och lärande mötesplats. Svaren kan dock kategoriseras i ett antal huvudgrupper: a) pedagogik/ didaktik, b) fysisk miljö, c) social miljö, d) ämnesinnehåll. Skolans fysiska utformning och miljö utgör, menar vi, en väsentlig del av lärmiljön och utgör även möjligheter och begränsningar för lärarnas val av didaktiska arbetssätt. Den fysiska miljön påverkar även elevers uppfattningar av den sociala miljön, om än på ett indirekt och inte så lättanalyserat sätt. Sundsvalls gymnasium fysiska miljö är inte lika uppskattad av eleverna som deras värdering av skolan som en social och lärande mötesplats. 28 procent av eleverna ser inte den fysiska miljön som trivsamt. Eftersom den sociala miljön värderats högt kan den fysiska miljös betydelse för studiemotivation företrädesvis analyseras i relation till lärarnas arbete att organisera skolarbetet och förmedla ämnets kunskapsinnehåll, dvs. de pedagogiska och didaktiska frågorna.

#### *Individuellt resultatfokus, gruppåverkan och lärarnas stöd som motivationdrivande faktorer*

En möjlig förklaring till varierande studiemotivation kan kopplas till elevens individuella resultatfokus. Denna motivationfaktor kan ha såväl positiva som negativa effekter. Svag självkänsla eller självförtroende kan medför att man ger upp inför skolarbetets utmaningar att lära sig nya saker eller att på djupet förstå. Å andra sidan kan resultatfokus också trigga motivation, det blir som ett tävlingsmoment. På samma sätt som att individuellt uppsatta resultatmål kan påverka studiemotivationen kan kamraters gruppåverkan även det betyda mycket.

Svaren fördelade på de olika programmen visar en skillnad mellan SVP och de båda praktiska programmen FTP samt VOP i att SVPs elever anger i mindre utsträckning än de andra programmen att drivkraften i skolarbetet är att ge betygssättande lärare ett intryck av att prestera väl. En analys av svaren efter kön visar ingen påtaglig skillnad mellan grupperna pojkar och flickor. Det finns heller ingen könsskillnad i uppfattningen att det är viktigt att anstränga sig i skolan, i betydelsen av att få bra betyg. Den anti-pluggkultur som det ofta refereras till hos gruppen pojkar är därmed inte bekräftad i denna studie.

Elevernas uppfattningar om vilken kultur som råder i klassen kan även jämföras med deras egna prestationsambitioner. Resultaten visar att eleverna sätter högre prestationkrav på sig själva i förhållande till studiekamrater än till lärarna. Samtidigt finns en stor spridning vad avser om de egna prestationskraven sätts i förhållande till egna mål eller omgivningen (klassen). 23 procent av eleverna uppvisar ett vacklande självförtroende i att klara de svårare utmaningarna i skolarbetet, ett bristande självförtroende som rimligen även återverkar på studiemotivationen. Tron på den egna kapaciteten i skolarbetet tjänar, menar vi, som motivationsdrivande faktor i det att man då är trygga i att kunna bemästra kommande utmaningar.

En av fyra elever uppfattar att lärarna inte förväntar sig att de anstränger sig fullt ut i skolarbetet. Enligt den interaktiva motivationsteorin formas elevens prestationer i samspelet mellan lärares, föräldrars m fl förväntningar och de egna ambitionerna, där lärarna utgör motivatorer genom att stimulera till engagemang och ansträngning, stärka undervisningsbetingelser, stödja individer och grupper samt forma klassrumsklimat. Det är då problematiskt att 26 procent av eleverna inte uppfattar att lärare förväntar sig att de anstränger sig fullt ut i skolarbetet. En annan viktig förutsättning för studiemotivation är känslan av att vara bemött på ett korrekt och likvärdigt sätt. 79 procent av eleverna tycker att detta stämmer helt eller ganska bra.

### ***Hemmets och kamraternas stöd som motivationsdrivande faktor***

96 procent av elevernas anhöriga anges (*stämmer helt* eller *stämmer ganska bra*) tycka att skolan är viktig. Samtidigt uppfattar endast 87 procent av de svarande att deras anhöriga tycker att det går bra för just dom. 56 procent anger samtidigt att de får mycket hjälp i skolarbetet. Den uppfattade vikten av skolarbetet följs följaktligen inte upp av en uppfattad intresse för eleverna själva eller av att ge konkret hjälp. Ett sätt att utläsa svaren är att eleverna utsätts för ett socialt tryck gällande skolans betydelse men att många samtidigt lämnas att hantera situationen själva. Det som återstår som stöd är lärarnas, som vuxenvärldens representanter, och kamraternas, som det sociala nätverkets, stöd. Elever med svagt utvecklat sociala nätverk riskerar därmed att få en svårare skolgång än övriga.

### ***Arbetsätt i skolan och lärstrategier som motivationsdrivande faktorer***

Goda lärmiljöer är viktiga i skolan, likväl som på andra arbetsplatser eller lärandesituationer. För att på bästa sätt stödja eleverna i att kunna ta ansvar det egna lärandet behövs kunskaper om hur goda lärmiljöer kan etableras. Människor interagerar, påverkar och påverkas av den

sociala och fysiska miljön hon verkar i. En god lärmiljö kommer inte av sig själv utan måste initieras, skapas, utvecklas och utvärderas.

Elevernas svar på enkätfrågorna gällande arbetssätt och lärstrategier visar tydligt lärarnas betydelse för motivationen. Lärande sker bäst genom samarbete med en lärare, genom att lyssna på lärare och kamrater, genom en struktur för lärandet givna av lärarna och genom att lärarna har en didaktik för undervisning och lärandeprocesser karaktäriserad av en variation i undervisningssätt. Eleverna söker också återkommande feedback (kvitton) på att de förstått och kan gå vidare. Det är också intressant att eleverna betonar 'att göra och uppleva' som inlärningsstrategi. Resultaten bekräftar läraren som den viktigaste aktören för elevernas skolarbete och lärandeprocesser.

Samtidigt som ett varierat arbetssätt i undervisningen lyfts fram som viktigt av eleverna, ger elevernas svar gällande hur de upplever sitt arbete i skolan en bild av liten variation i arbetssätt. Det föranleder oss att ställa frågan hur systematiskt eller genomtänkt valet arbetssätt är hos lärarna, eller hur mycket av rutiniserat arbetssätt som präglar skolvardagen. Det individuella arbetet samt grupparbetet tycks dominera stort. En orsak till detta kan vara hur eleverna definierar dessa kategorier och de kanske uppfattar exempelvis att projektorienterat arbetssätt är en typ av grupparbete.

### ***Undervisningsstrategier som motivationsdrivande faktor***

Elevernas svar visar att ganska många saknar att få intressanta uppgifter av lärarna och att det inte finns arbetsro på lektionerna. Båda dessa områden utgör lärarens ansvarsområde och länkar till den tidigare diskuterade frågan om didaktiska arbetssätt och fastställda arbetsrutiner. 30 procent av eleverna anser inte att lärarna har samma undervisningssätt för alla elever. Detta kan, om det stämmer, både vara något positivt (anpassning efter elevers behov, det kompensatoriska uppdraget) och eventuellt något negativt (uppfattningar om att bli negativt särbehandlad). Enkätsvaren ger oss inte möjlighet att avgöra vad som utgör skälen till dessa svar. Samtidigt visar svaren en mycket positiv bild av klassrumssituationen. En stor majoritet av eleverna uppfattar a) en tydlig förväntansbild från läraren på lektionerna, b) att läraren kan göra sig förstådd hos eleverna, c) att de förklarar tydligt, d) ger feedback till eleverna, e) att eleverna förstår läraren samt f) att lärarna förklarar och hjälper till. Dessa svar visar a) en väl fungerande klassrumssituation, b) ett positivt utövat klassrumsledarskap, c) en tillitsfull relation mellan lärarna och eleverna samt d) ett professionellt engagemang från lärarna i undervisningssituationen.

### ***Ämnet som motivationdrivande faktor***

Enkätresultaten visar att a) ämnet spelar roll för studiemotivationen, b) att SVP elever är tämligen kritiska till läroböckerna i de ämnen/kurser de har samt c) att eleverna i varierande grad uppskattar övningar kopplade till de olika ämnena/kurserna. Samtliga programelever tycks vara ganska kritiska till tillämpningsövningarna inom de olika ämnena men att det särskilt gäller för SVP och VOP. De ämnen eleverna känner sig mest motiverade inom följer inriktningen på programmen.

## 3.2 Intervjustudien

Med utgångspunkt i studiens övergripande forskningsfrågor och resultaten från enkäterna genomfördes sex gruppintervjuer med totalt 12 elever från introduktionsprogrammet (IM), vård- och omsorgsprogrammet (VOP) och samhällsprogrammet (SVP) samt tre lärarintervjuer med totalt 20 lärare från de tre programmen (se bilaga 2 och 3). Inga möjligheter gavs för intervjuer med lärare och elever på FTP, varför de inte omnämns i denna del av studien. Intervjuerna varade i mellan 40 minuter till 1,5 timme och spelades in digitalt. När intervjuerna konverterats till Word-filer (i 12-punkter Times New Roman) omfattar de transkriberade intervjuerna cirka 250 A4 sidor. Analyserna utgår från innehållet i intervjuerna.

För att på ett tydligare sätt följa resultatredovisningen ges nedan definitioner på några viktiga begrepp i studien.

*Analysenheten* i denna studie är lärares och elevers uppfattningar om studiemotivation vid teoretiskt program, yrkesprogram samt introduktionsprogrammet.

*Meningsenheterna* är de delar av intervjuerna som handlar om något av de fyra förutbestämda teman som strukturerade intervjuerna.

*Kod* är den egenskap som ges en viss meningsenhet.

*Kategori* är ett kluster av koder som till sitt innehåll liknar varandra. Grundbegrepp, grunder, klasser. De bör helt vara internt sett homogena och externt sett heterogena, samt om möjligt varandra uteslutande.

*Tema* består av kategorier, dvs. ett huvudsakligt innehåll.

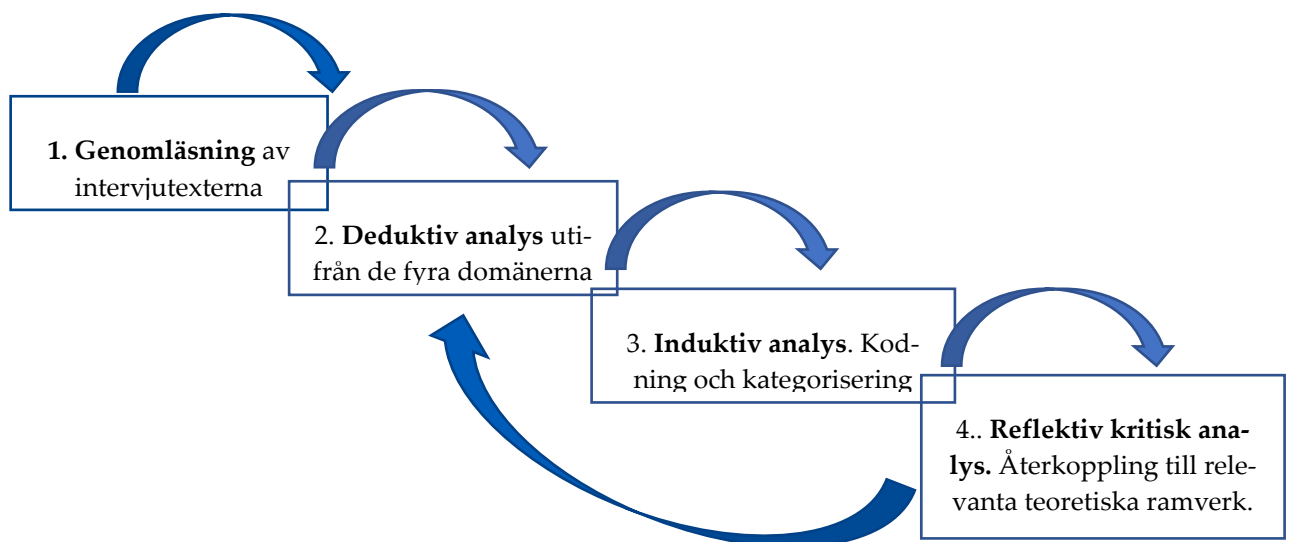
### 3.2.1 Design och analysmetoder

Studies design kan beskrivas som en hybrid innehållsanalys (Fereday & Muir-Cochrane 2006; Rising Holmström, Häggström, & Kristiansen, 2015), vilket först börjar med deduktiv analys för att sedan övergå till en induktiv analys och sedan slutligen knyta ihop de teoretiska utgångspunkterna i resultatet. Innehållsanalys kan med fördel användas då det finns ett flertal olika frågor i samma intervju, vilket är fallet i denna studie.

En kvalitativ forskningsdesign med riktad innehållsanalys (Hsieh & Shannon, 2005) användes initialt för att kunna besvara forskningsfrågorna. Designen gör det möjligt att kombinera data från teoretisk och empirisk litteratur (Whittemore & Knafl, 2005), vilket också gör analysen svårbehandlad men, om den genomförs väl, mer heltäckande. Med deduktiv analys (teoristyr) menas att teman har bestämts i förväg innan intervjumaterialet analyseras (Mayring, 2000). Riktad innehållsanalys präglas av en mer strukturerad process jämfört med en förutsättningslös kodning. Ansatsen betraktas därför som deduktiv. Denna form av innehållsanalys möjliggör jämförelser av resultat från tidigare forskning, samt att kunna diskutera resultaten utifrån olika teoretiska perspektiv (Elo & Kungäs, 2007). Den riktade innehållsanalysen gjorde i denna studie att vi kunde beakta och pröva de teorier inom området studiemotivation som ser motivation mer som transaktioner än interaktioner (Hugo, 2011; Perry et al. 2006). De fyra teman vi bygger

analysen av intervjuerna på är motivationsbegreppet, motivationsstrategier, lärmiljöer och omgivning. Utifrån dessa fyra teman utvecklades en kategoriseringsmatris (se tabell 1 och 2) som sedan systematiskt användes i analysen av intervjuerna.

Efter en inledande deduktiv analysfas av intervjusvaren så övergick analysen till en induktiv ansats (se figur 21). Med de fyra temana som raster utvecklades kategoriseringsmatrisen och all data sorterades in i de olika temana. Därpå följde en induktiv sortering av texten. Alltså fick texten ”tala fritt” inom varje tema och generera kategorier som beskriver detta. Efter en närläsning kondenserades de delar av texten som uttryckte identifierbara idéer eller ställningstaganden (meningsenheter) genom kodning inom varje tema. Det empiriska innehållet undersöktes metodiskt, texterna tolkades stegvis och data klassificerades i syfte att urskilja mönster. Den innehållsanalytiska modellen kännetecknas av att finna tydliga distinkta kategorier samt att avgränsa och, om möjligt, specificera dem. Det empiriska materialet bröts ned i meningsbärande enheter, vilka kondenseras till kortare meningar för att sedan abstraheras till koder vilka beskriver meningsenheternas innehåll. Koder med liknande innehåll sammanfördes till teman, vilka härleddes till forskningsfrågorna (Bryman, 2014). Dessa koder organiserades i kategorier. För att göra analysen transparent sammanfördes koder och kategorier i ett analyschema (se tabell 8 och 9). I resultatdelen tolkas och presenteras dessa kategorier i sina respektive teman med några talande citat.



Figur 21. Bild över analysprocessen

Den beskrivna analysprocessen var inte linjär, utan hade en iterativ prägel, dvs. processen rörde sig fram och tillbaka mellan de olika faserna. Databearbetningen genomfördes som reflekterande dialoger mellan forskarna och texterna. De olika temana gav upphov till underrubriker i studiens resultat. Deltagarna kodades i det transkriberade materialet med siffrorna L1 – L20 (L för lärare) samt E1-E12 (E för elever) för att lättare kunna skilja dem åt under bearbetningen



av datamängden. Processen följde gängse praxis (Graneheim & Lundman, 2004). Hela texten (analysenheten) lästes igenom upprepade gånger för att en känsla för helheten skulle utvinnas. Utifrån meningar eller fraser kondenserades innehållet till kategorier som återspeglade det centrala budskapet. Kodningssystemet grundades på motivations- och läraspekter (se tabell 8 och 9).

Tabell 8. Resultat indelat i teman och kategorier för lärare.

<b>Teman</b>	<b>Motivations- begreppet</b>	<b>Motivations- strategier</b>	<b>Lärmiljö</b>	<b>Omgivning</b>
<b>Kategorier</b>				
<b>Lärare</b>	pushar intressanta gymnasiegemen- samma ämnen	glada förstå elever stöd ej stressa		
<b>Elever</b>	delaktighet nytta pratar inte om det	kul/ lust jobba ikapp		
<b>Upplägg</b>	ämnen man gillar praktisk "grejer", uppgifter intressant gymnasiegemen- samma ämnen prov/inlämningar	metoder planering bra val variation		
<b>Sociala re- lationer</b>		lärares ledarskap	klassen viktig trivsel yttre miljö viktig trygghet	"rätt" kamrater av- görande olika stöd av föräld- rar
<b>Resultat</b>	betyg motivation vs re- sultat	bra eller dåliga betyg		

Tabell 9. Resultat indelat i teman och kategorier för elever.

<b>Teman</b>	<b>Motivations- begreppet</b>	<b>Motivations- strategier</b>	<b>Lärmiljö</b>	<b>Omgivning</b>
<b>Kategorier</b>				
<b>Lärare</b>	tydliga feedback tydlighet i uppdraget	kunniga uppdaterade fokuserar elevers styr- kor, peppar humor		samsyn skola-föräld- rar
<b>Elever</b>	inifrån styrda ansvarstagande viljan att lära vinster av lärandet hitta syftet KASAM	ansvarstagande nyfikenhet försvarsmekanismer förträngd otillfredsställelse framgång föder fram- gång mål & delmål		föräldrar ej "medbero- ende"
<b>Upplägg</b>	studieteknik "laborativ" pedago- gik, praktiskt, prak- tiknära	få bort tråkighets- stämplen planering delaktighet?	anpassningar liten grupp	
<b>Sociala re- lationer</b>		lärares ledarskap	klassen viktig trivsel trygghet	"rätt" kamrater avgö- rande "rätt" föräldrastöd vik- tigt
<b>Resultat</b>	betyg motivation vs resultat	bra eller dåliga betyg		

För att säkra tillförlitlighet och trovärdighet i studien granskade de båda forskarna all empirisk data. Därefter läste författarna varandras analyser och jämförde utfallsdata och genom efterföljande diskussion och granskning uppnåddes enighet. Kondensationerna och koderna utsattes sedan för kritisk diskussion, vilket resulterade i vissa modifieringar av koderna. Därefter analyserades koderna och märktes i kategorier. Tabell 8 och 9 visar exempel på den hybrida analysprocessen. Efter att ha läst analysen i dess helhet diskuterade författarna och jämförde resultaten. Intervjuerna i sin helhet tjänade som en referenspunkt i hela analysprocessen när djupare förståelse behövdes av meningsenheterna, koderna och kategorierna. Samspelet mellan kategorierna, koder och teman diskuterades till konsensus uppnåddes mellan författarna. Slutligen jämfördes elevers och lärares uppfattningar i de olika kategorierna.

### 3.3 Resultat och analys

Resultat av denna del av studien presenteras och analyseras med utgångspunkt i de två syftena, nämligen att beskriva och analysera vilka faktorer som påverkar elevernas studiemotivation samt att analysera de mest grundläggande skälen och motiven till elevernas gymnasiestudier ur både elevs och lärares synvinklar. I enlighet med ovan behandlade metoder redovisas studiens intervjuresultat i temaområden som synliggjorts i anslutning till att empirin bearbetats.

Resultatet bygger på de deduktiva och induktiva analyser som genomförts utifrån den utvecklade tema och kategoriseringsmatrisen (se figur 21). I de fyra temana, motivationsbegreppet, motivationsstrategier, lärmiljöer och omgivning, återfinns gemensamma men även särskiljande kategorier både inom lärar- och elevgrupperna men även mellan dem. Kategorierna som kondenserades var lärare, elever, upplägg, sociala relationer samt resultat.

#### 3.3.1 Motivationsbegreppet

Inom temat motivationsbegreppet, dvs. interna eller externa faktorer som påverkar gymnasieelevernas motivation, beskrevs ett flertal påverkanskategorier. Att *lärare* är en viktig motivationsfaktor framstår tydligt både från elev- och lärarsvar. De ska vara tydliga, ge konstruktiv feedback, pusha elever och vara ”intressanta”. Ett talande citat från en lärare är följande:

Jag skulle säga att kanske lärarens viktigaste uppgift, det är att jobba med och förbättra och utveckla elevernas motivation, men jag skulle också vilja säga att det är elevernas viktigaste uppgift att bli medveten om att min motivation är så otroligt avgörande, och att motivationen är någonting som kan förändras, att jag kan utveckla den. (L8).

En tolkning av citatet ovan är att lärare är en extern faktor som påverkar elevs motivation och att de genom sitt ledarskap kan påverka elever att utveckla den inre motivationen. Lärare som kanske den viktigaste motivatören för elevs studieprestationer bekräftas också i mycket av nutida skolnära forskning (Hattie, 2009, Hugo, 2011; Håkansson & Sundberg, 2012).

Kategorin *elever* är också framträdande i det empiriska materialet. Här särskiljer sig lärarsvaren från elevernas uppfattningar. Lärarna lägger betydligt större fokus på elevs inre motivation med begrepp som exempelvis inifrån styrda, ansvarstagande, vill lära och ser vinster av att gå i skolan. Det välkända begreppet KASAM (känsla av sammanhang) lyftes även i motivationsbegreppet. I lärarsvaren fanns även en stark tilltro till att elever jobbar mot mål och delmål samt ser syftet med sina studier. Detta är en kombination av humanistisk och socio-kognitiv förklarings teori (Woolfolk & Karlberg, 2015) med tilltro till elevernas egna målinriktade prestationsprocesser. Så här uttryckte sig en lärare.

Studiemotivation är en nyckel, nämligen att de har kommit på vad gör jag här? Varför gör jag detta? Vilken form av mål (=driv) har jag? Varför är det viktigt? Vad leder det till? Vad och hur påverkar studierna mig? (L2)

Eleverna däremot hade inte så många kommentarer om den inre motivationen hos dem själva. Två koder framkom som ansågs kunna påverka deras motivation, nämligen nyttan av lärandet samt att vara delaktiga i planeringen av undervisningen. En talande kommentar om hur elever resonerar dem emellan är följande: *Men det är aldrig så här att vi pratar om att "åh, vad jag känner mig motiverad", utan det är bara det dåliga man pratar om* (E3). Det är inte enkelt att utifrån intervjuerna förklara och analysera elevernas grunder till studiemotivation. Dock visar det empiriska materialet att lärarna har helt annan syn på hur eleverna ska uppbåda studiemotivation än vad eleverna själva har. Orsakerna härtill kan vi bara spekulera över. Har eleverna inte lärt sig eller inspirerats av mentala strategier, handlar det om en generationsfråga eller är lärare okunniga om elevers mentala världar?

Gällande kategorin *upplägg* är elever och lärare tämligen överens om att ett mera praktiskt, praktiktäna och laborativt upplägg av lektioner påverkar den inre motivationen. Eller, som en lärare uttryckte sig om vad som var motivationsskapande, nämligen *att lära för yrkeslivet*. Här kan vi se direkta kopplingar till Deweys (1897) teori om "learning by doing", men resultatet är inte helt i linje med internationell och nationell forskning om lärstrategier (Boström 2013, Dunn & Dunn, 1999; Niemivirta, 2004). I forskningen inom detta område är resultaten gällande studiemotivation mycket mer specificerade och på gruppnivå föreligger skillnader i vad som benämns perceptuella preferenser. Till exempel framkommer i Boströms studier om elever i gymnasieskolan (Boström, 2011, 2013) att elever på de yrkesprogram har högre preferens för lärande som bygger på "learning by doing" än elever i teoretiska program, och elever i teoretiska program har högre preferenser för visuellt och auditivt lärande.

I lärarintervjuerna framkom också att elever har en lägre frånvaro på APL i jämfört med skolundervisningen. En lärare sade följande: *... ha kurser som man kan göra verklighetsnära så blir det ofta ... det är lättare för eleverna att bli studiemotiverade. Etik, mycket diskussioner....(L2)*. Det motsatta gällde för demotivation, dvs. att upplägget inte var tillräckligt välplanerat eller för monotont. En elev beskrev följande:

...men sen så har det varit vissa kurser som har dippat och då har det verkligen dippat hårt. För att typ en kurs, det var nog ingen i klassen som var något motiverad alls för att gå på den kursen.... Utan det var så här, läraren gick igenom ett område, vi hade prov. Sen kom nästa område, vi hade prov (E 8).

Gällande upplägget av undervisningen kom eleverna även in på att utformning av inlämningsuppgifter också spelade en roll för deras motivation (jmf Hugo, 2011; Håkansson & Sundberg 2012). Detta varierar dock på individnivå. Lärarna framhöll vikten av att upplägget ska vara intressant, men att även kompetens i studieteknik kunde vara ett sätt att öka motivationen.

Ytterligare en aspekt av undervisningens upplägg handlade om de gymnasiegemensamma ämnena, vilka inte var populära hos eleverna på yrkesprogrammen. De uppfattades sänka studiemotivationen. Även tidsaspekten lyftes av eleverna fram som en viktig faktor för att öka eller minska motivationen. Två talande elevcitater är följande:

Tiden är viktigare än metoder., men det är det här med att man får skitlite tid på vissa grejer (E5).

... om man inte hinner, struntar man i det, finns knappt tid på kurserna (E12).

När det gällde betyg satt i relation till motivation var lärare och elever av samma åsikt, nämligen att betygens närvaro kan både öka och minska motivationen. Här följer två elevröster om betyg:

Om jag får ett högt betyg på ena uppgiften blir jag motiverad till den andra. Betyg ger motivation (E2)

Om jag får dåliga betyg... eller ligger efter, då kan jag inte jobba alls. Det blir en ond cirkel (E4).

Motivation kan således ses som en kontrollerad och autonom yttre motivationsdriven faktor (Imsen, 2006; Woolfolk & Karlsberg, 2015).

I lärarintervjuerna framkom även åsikten att eleverna inte tillräckligt reflekterar över vad de har lärt sig, utan ser på uppgifter som något lärarna skall ha för att eleven inte skall bli underkänd. Även detta visar på yttre autonom motivation. Men om eleverna inte reflekterar över vad de lärt sig kan det ses som ett underkännande av det viktiga uppdraget i skolan att stimulera elevers metakognitiva kompetens.

### 3.3.2 Motivationsstrategier

Under temat motivationsstrategier är sådana kategorier klustrade som kan ses som aktiva beteenden eller göranden för att skapa motivation hos eleverna. Det kan handla om elevers eget tänkande, kännande och handlande, men även lärares agerande. Det kan också röra sig om omgivande strukturer eller kulturer. Precis som i motivationsbegreppet kan i detta tema även skönjas lärare, elever, upplägg och resultat, men i detta tema tillkommer även sociala relationer som en kategori.

*Lärares* beteenden är motivationsskapande, enligt såväl elev- som lärarröster. Detta överensstämmer med aktuell forskning om elevers lärande (Hattie, 2009; Håkansson & Sundberg, 2012). Skillnaden mellan lärare och elever är att från lärarrösterna framhölls mera lärarens kunskapsmässiga kompetens och vikten av att vara uppdaterad inom ämnet. Även egenskaper som att kunna peppa eleverna och att se och bygga på deras styrkor är strategier för att motivera dem. Från eleverna framkom mera lärares personliga egenskaper i bemötandet som viktigt för studiemotivation, dvs. att vara glada, förstående, kompetens att ge stöd och att inte stressa eleverna.

*Elevers* motivationsskapande beteenden enligt lärarna är att de är ansvarstagande och nyfikna. Det motsatta, beteenden som minskar eller tar bort motivationen, är försvarsmekanismer och *förträngd otillfredsställelse*, vilket förklarades med följande ord:

Alltså om jag jobbar nu så kommer resultatet senare. Medan på den där, jag bara trycker på en knapp så kommer vad jag vill upp. Och de här datorerna gör att vi inte tränar det. Och därför, men vill jag bli ... Vad jag än ska bli bra på så tar det tid. Ska jag utveckla en kompetens så tar det tid. (L 18)

Från elevernas röster pekades tydligt på motivationsstrategin lustfylldhet. Följande citat är talande; *Att göra det som är kul. Lust ger motivation* (E 7). Detta inslag finns även i lärares kommentarer: *Utan allting ska vara lustfyllt. Generellt tycker jag elever i dag är luststyrda, ungdomar* (L 20). I detta ser vi generationsskillnader: lärare som bärare av ”plikten” och ungdomarna som bärare av ”lusten”. I det pedagogiska arbetet är detta en viktig utmaning att hantera.

Enligt såväl lärares som elevers perspektiv minskar eller ökar motivationen genom *upplägget* på kurserna. Koder för detta var exempelvis god planering och delaktighet. Planering handlar både om lärares lektions- och kursplaneringar som deras gemensamma planeringar och elevers egna planeringar. Från elevhåll underströks vikten av olika val och variation av arbetsmetoder. Så här uttryckte sig en elev: *När jag blir motiverad är det en variation i pedagogiken, med varierande uppgifter och ämnesområden* (E 6). En annan motivationsstrategi att jobba med för lärare var ... *att få bort tråkighetsstämpeln* (L 3). Huruvida delaktighet är motivationsskapande problematiserades av en lärare med följande ord:

Det är så att vi vill ha med elevernas delaktighet och det står också att de ska vara delaktig i upplägget av lektioner. Och samtidigt så vill de många gånger också lägga ifrån sig det och låta lärarna få sköta det här upplägget ändå. Så det är en jäkla utmaning, ursäkt uttrycket, för lärarna att hitta den här balansen (L 12).

Citatet uttrycker tydligt att studiemotivation är en transaktionsprocess (Perry et al. 2006) samt ett utfall av den didaktiska komplexiteten lärare och elever möter i klassrummet (Blomgren, 2016).

*Sociala relationer* som motivationsstrategier framskytmade i både elev- och lärarintervjuerna. Om lärare kan bygga goda relationer med eleverna kan de också vara en hävstång i att öka deras motivation. Det blir också lättare i det pedagogiska uppdraget med goda relationer till eleverna, till exempel genom att ge feedback och att ställa rätt krav. Det uttrycktes till och med så, att den viktigaste faktorn var just relationer mellan lärare och elev (Jfr Hattie, 2009), för att påverka elever med avsaknad av motivation: *...att man måste bygga relationer, och det största hindret för att nå elever som inte har motivation, det är närvaron. För är de inte på plats, då är det jättesvårt att motivera dem* (L 1).

Ett annat lärarcitat som också visar detta är följande:

när man inte når studiemotiverade elever över huvud taget, det handlar bland annat om att man inte har kanske bildat någon relation ... det finns inte den tilliten och tryggheten mellan lärare och elev.... Så det är väldigt svårt att kunna då lita på en representant från skolan (L 15).

Elevernas svar tyder på att lärarnas beteenden i det sociala samspelet påverkade deras motivation. Följande citat exemplifierar detta:

...motiverande och så, de är också väldigt öppna för förslag. Och känner man att det har gått dåligt kan man jobba ikapp det. Och det tycker jag led... ökar motivation, men om man har en lärare som är lite så här ”ja, det gick dåligt den här gången. Ja, men synd, du kan aldrig göra om det igen”, då tycker jag att man dras ner (E 8).

De sociala relationernas betydelse kan för denna studie återfinnas i det som Ahlberg (1999) beskriver som kommunikativ relationsinriktad teori, vilken fokuserar på begreppet lärmiljöer i vidare mening, nämligen kognitiva, perceptuella, socioemotionella och sociokulturella aspekter samt kommunikativa och språkliga interaktioner.

Resultat i form av *betyg* som motivationsstrategi problematiserades av både lärare och elever. Den samlade bilden var att de kunde skapa studiemotivation, men att de kunde än mera vara motivationshämmande om de var låga. En elev sade följande: *Piskan, det är att nå de bra betygen då, därför att man ska kunna söka på universitet eller vad nu är... (E 10).*

Betygen som en strukturellt hämmande och stressrelaterad faktor problematiserades av lärarna. Dels genom att det nya betygssystemet skapar hets och stress för eleverna, dels att kraven är väldigt höga. Två lärarröster exemplifierar detta:

Men jag tycker att Skolverket sätter krokben med sitt betygssystem för studiemotivationen. För eleverna, de är ju inte färdigutvecklade i sitt sätt att tänka, hjärnan är inte färdigvuxen än. Men de kan inte riktigt se vinsten de kan få på längre sikt (L 4)

...kunskapskraven har blivit så otroligt svåra och höga och det är jättesvårt i dag att uppnå ett högt betyg. Högsta betyget är jättesvårt att uppnå. Och det här gör att eleverna kan ... ja, de får slå huvudet i väggen. De klarar ändå inte av kanske att få det här A:et som man vill ha, om det är någon som ska ha A. Men bara på E-nivå ställer väldigt, väldigt höga krav på eleverna. Och det här gör också att många elever blir stressade (L 9).

Återigen framkommer ett exempel på ett område, betyg, där motivation kan uppstå som kontrollerad yttre och/eller autonom yttre motivation (Imsen, 2006; Woolfolk & Karlsberg, 2015).

### 3.3.3 Lärmiljöer

Gällande temat lärmiljö fanns i lärargruppen diskussioner om vikten av *anpassningar* för olika elevgrupper, såväl på individuell nivå som ur perspektiv om funktionsnedsättningar. Det var ett specialpedagogiskt perspektiv som beskrevs, något som inte alls framkom i elevgruppen. Vidare menade några lärare att *mindre grupper* av elever var en motivationshöjande faktor för elevernas studier. Detta framkom inte heller i intervjuerna med eleverna.

Däremot togs koder som *trivsel, trygghet och klassen* som viktiga aspekter i lärmiljön upp. Trivsel handlade både om att trivas med lärare och klass, men även i fysisk bemärkelse, nämligen att trivas i lokalerna. Den yttre miljöns påverkan på elevers studiemotivation beskrev till och med som *underskattad*. Trygghet betonades också i intervjuerna med de två grupperna. *Känner man sig trygg och trivs och man tycker om att vara här, lättare då med läxor och uppgifter (E 1).*

Klassen eller gruppens betydelse i lärmiljön som påverkan på elevers studiemotivation tydliggjordes av både lärare och elever. Så här sade en lärare:

Så för oss är det jätteviktigt att vi får till en fungerande grupp så att de kan känna trygghet i gruppen. Och får man en fungerande grupp, då jobbar gruppen så småningom av sig själv. Där kan de få väldigt mycket motivation av varandra, de kan hjälpa varandra, och vi kan gå in och coacha (L 3).

Resultaten ovan bekräftar tidigare forskning om goda lärmiljöer (Evenshed, 2011; Friberg et al. 2015), dvs. att social inkludering och anpassad fysisk miljö är viktiga som grund för ett tryggt lärande.

### 3.3.4 Omgivning

När det gäller temat omgivning fanns flera synpunkter bland lärarna jämfört med eleverna och ganska särskiljande uppfattningar. Inom kategorierna lärare och elever fanns inga kommentarer från eleverna, men däremot från lärarna. Kategorin lärare handlade om att samsynen mellan skola och föräldrar är en viktig del i att skapa en grund för studiemotivation hos eleverna. Det tycks vara viktigt att lärare tar detta initiativ. Så här sade en lärare:

...vi har en någorlunda samsyn med föräldrarna. Att vi ringer hem och berättar nu går det bra. Försöker vi pusha tillsammans. Att det är inte bara att vi tillsammans har en diskussion, utan vi bjuder in dem (L 11).

Ur ett *elev*perspektiv menade lärarna också att det är avgörande att föräldrar inte är ”medberoende” till sina barns negativa skolbeteenden. Föräldrar kan mer eller mindre sanktionera elevernas misslyckanden med att de själva upplevde eller betedde sig liknande när det själva var unga. Följande citat får exemplifiera detta:

...kanske det absolut viktigaste är att föräldrarna kliver in med sitt ansvar att se till att deras ungdomar som de försörjer faktiskt tar sig hit till skolan, och faktiskt inte möjliggör eller bli medberoende i hemmatillvaron (L 12).

När det gällde *sociala relationer* fanns en stark och liknande uppfattningarna bland lärare och elever, nämligen att *rätt kamrater* är avgörande för studiemotivation. *Rätt* kamrater kan skapa studiemotivation och *fel* kamrater kan påverka studiemotivationen negativt. Dock tycks det vara svårt att bryta sig loss i en kamratgrupp som inte vill plugga och gå sin egen väg. Detta illustreras av följande två elevcitat:

Om jag umgås med några kompisar och de inte ens vill jobba tappar jag motivationen. Det är svårt byta kompisar. Det är upp till mig om jag ska följa dem ... jag har ju ändå ett eget ansvar (E 10)

Alltså sitter de och är negativa och bara ”nej, men jag orkar inte det här” och ”det här känns tråkigt”. Men det är ändå upp till mig att bestämma att okej, men jag går



och sätter mig någon annanstans och gör det här eller så får jag väl haka på om jag känner för det men ... (E 4)

Följande lärarcitat visar på samma uppfattning:

...eleven är medveten om att för att han eller hon sitter med just de kompisarna så får jag ingenting gjort, men det är ett medvetet beslut, och så tar man igen det hemma sedan. Så kompisar har betydelse, både att stärka men också att dra ner. Och det är så svårt, för när man är 16 år, så säger man inte till sin kompis ”kan du vara tyst för jag behöver studera” (L 6).

Vad som var särskiljande mellan elever och lärare inom kategorin *sociala relationer* var att lärare uttryckte vikten av ”rätt” föräldrastöd för elever studiemotivation. Rätt föräldrastöd handlar om en dialog mellan lärare och föräldrar där föräldrarna inte sanktionerar elevernas frånvaro eller negativa beteenden. Lärarna beskrev både föräldrar som verkligen påverkade sina barn i positiv riktning med inställning till skolan och de som mer eller mindre givit upp eller till och med medverkade till en minskad studiemotivation för sina barn. Detta visar följande två lärarcitat:

Vi har föräldrar som stöttar sina barn, så klart, men vi har också föräldrar som har gett upp. Som är rädd för sina barn helt enkelt (L 2).

Jag tror faktiskt att hemmet kan vara hämmande, för jag tror att föräldrar använder skolan som att det blir straffbeläggning. Men hemmet kan också vara fantastiskt för studiemotivation, just det här att visa att det finns en glädje därhemma för sitt barns utveckling och att prata positivt om skolan och... (L 11)

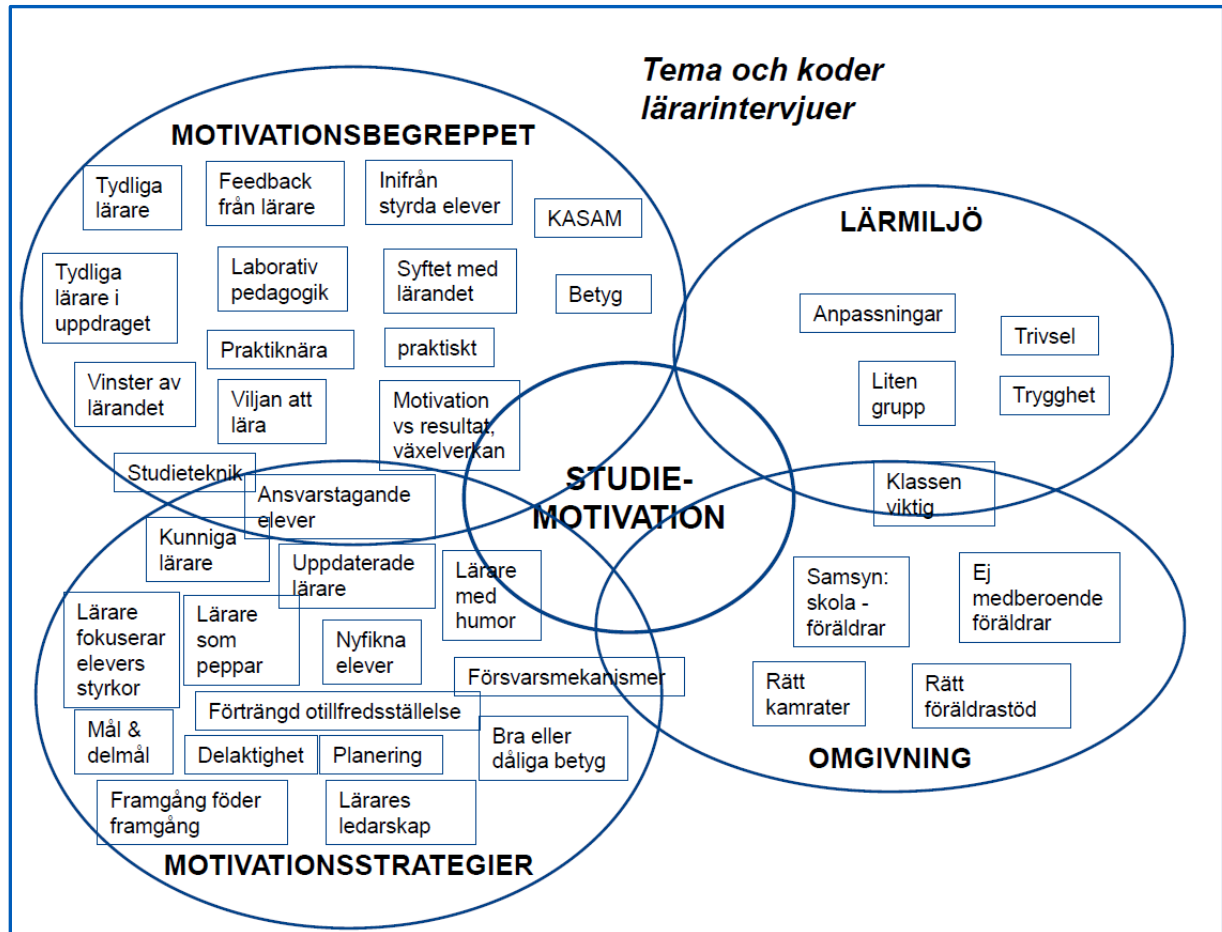
Eleverna däremot beskrev att föräldrastödet kunde vara olika. Föräldrarna kunde hjälpa som ett stöd, men samtidigt så kunde eleverna känna en press att fortsätta att prestera bra. Detta kunde bygga upp en förväntansstruktur som inte alltid var positiv. Vissa elever hade föräldrar som stöttade dem, andra hade inte detta stöd.

### 3.3.5 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att det fyra utvalda temana delvis överlappar varandra. Detsamma gäller de fem kategorier som kondenserats utifrån meningsenheterna i intervjuerna. Dock kan vi se både skillnader och likheter mellan eleverna och lärarna vad gäller koder inom varje kategori. Detta kan ge oss viktiga indikationer på svaren till forskningsfrågorna om elevers studiemotivation. Figur 2 och 3 nedan ger en översikt av de koder som kondenserades ur empirin i respektive grupp.

Flera tydliga likheter i vad lärare respektive elever lägger i motivationsbegreppet är det komplexa växelspelet mellan resultat och motivation. Studieresultat påverkar motivation och vice versa både i positiv och i negativ bemärkelse. Vad som också påverkar studiemotivationen i olika riktningar är betyg, enligt båda populationerna.

Att lärare spelar en viktig roll för elevers studiemotivation är också tydligt. Lärares ledarskap har stor betydelse för studiemotivationen. Häri finns dock en viss skillnad; lärare pekar mera på vikten av kunskaper medan eleverna mera framhåller personliga egenskaper som att vara förstående, vara glad och ge stöd.

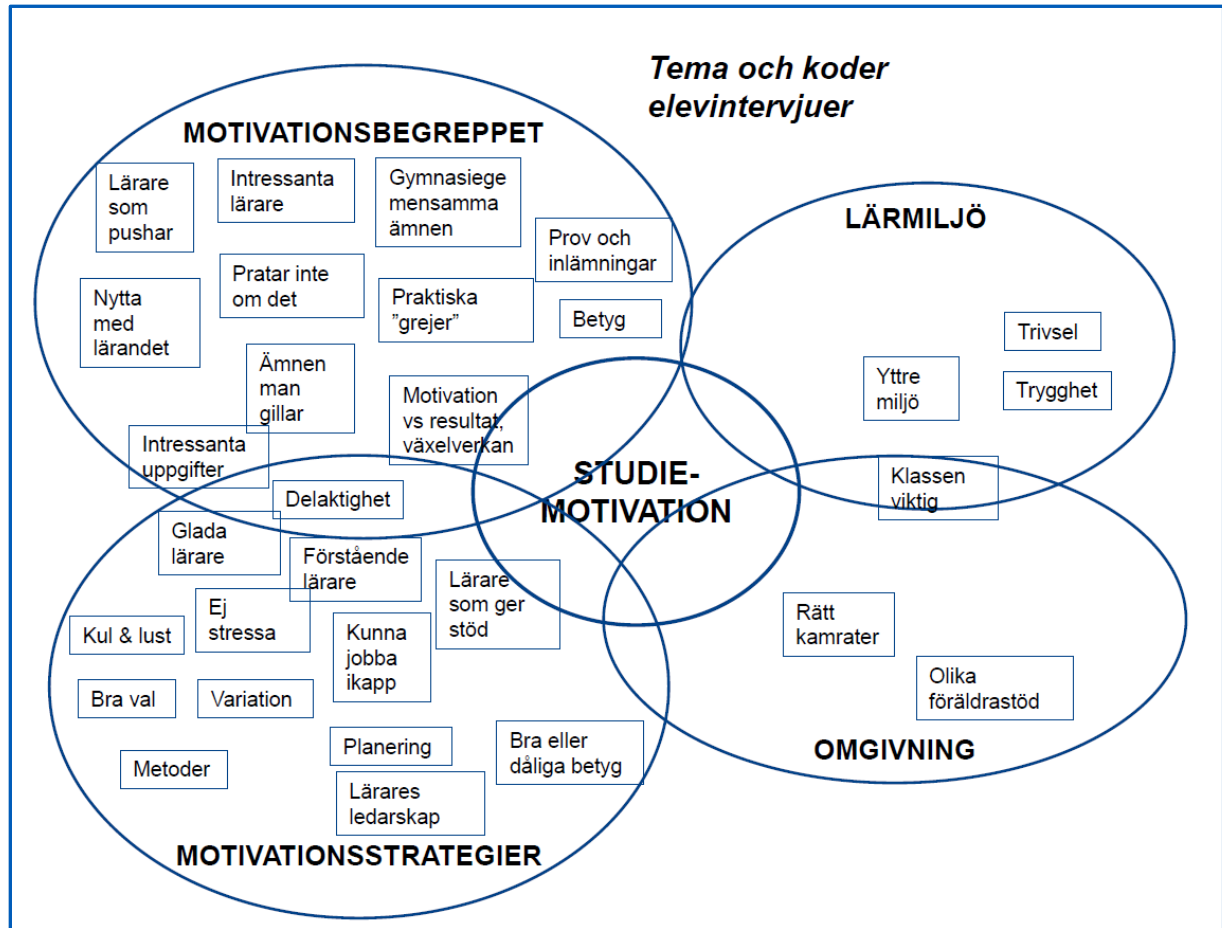


Figur 22. Bild över kondenserade koder inom varje tema för lärarintervjuerna

En annan viktig likhet mellan lärare och elever gällande studiemotivation är att lektioner eller ämnen som har ett mera praktiskt och praktiknära innehåll är motiverande och att eleverna har och ser nytta av kunskaperna.

En stor skillnad mellan de båda populationerna i svar är att lärare betonar mera ”livskunskaper” i lärandet såsom strategier i syften, mål, delmål och KASAM medan elever inte alls berör dessa strategier. En annan kategori där uppfattningarna samstämmer mellan lärare och elever är vikten av trivsel och trygghet i lärmiljön och att klassen/gruppen/kamraterna kan vara en motivationsskapande miljö. Lärarna pekade på vikten av anpassningar och mindre grupper i lärmiljön. Eleverna menade att den yttre lärmiljön såsom lokaler och bänkar också spelade en viktig roll för studiemotivationen.

Beträffande den omgivande miljön pekade de båda populationerna på betydelsen av rätt kamrater som motivationspåverkande faktor. Kamrater kan både hjälpa till att öka och att minska studiemotivationen. Särskiljande inom detta tema var att lärare pekade på rätt föräldrastöd medan eleverna pekade på att föräldrastödet kan vara olika, med olika påverkan.



Figur 23. Bild över kondenserade koder inom varje tema för elevintervjuerna

## 4. Diskussion

Tidigare i rapporten har vi nu redogjort för bakgrund till vår studie, syfte och frågeställningar, metod, teoriöversikt samt enkät- och intervjusvar. I inledningskapitlet skrev vi att studiens syfte var **att beskriva och analysera vilka, i förhållande till eleven, interna och externa faktorer som påverkar gymnasieelevernas studiemotivation eller brist på motivation**. Detta syfte konkretiserades i fem frågeställningar. Nedan behandlas och besvaras frågeställningarna. Därigenom kan vi även besvara studiens syfte. Vi kommer därefter att diskutera våra slutsatser i ljuset av den teoriöversikt och val av utgångspunkter som gjordes i kapitel två.

### 4.1 Svar på studiens frågeställningar

*Vilka erfarenheter finns hos lärare och elever kring vad som kan öka elevers studiemotivation på gymnasiet respektive orsak/förklaringar till eventuell låg studiemotivation?*

Denna frågeställning kan huvudsakligen besvaras via den redovisning av intervjumaterialet som gjorts i kapitel tre. Det finns flera likheter i vad lärare respektive elever lägger i frågan om elevers studiemotivation. En viktig innehållsfråga är det komplexa växelspelet mellan resultat och motivation. Studieresultat påverkar motivation och vice versa i både positiv och negativ bemärkelse.

Att lärare spelar en viktig roll för elevers studiemotivation framgår tydligt i såväl intervju- som enkätaterialet. Enligt intervjuerna har lärares utövade ledarskap stor betydelse för studiemotivationen. Lärarna pekar i detta på vikten av att förmedla kunskaper medan eleverna mer framhåller lärarnas personliga egenskaper som att vara förstående, vara glad och ge stöd. Enkätaterialet visar att eleverna uppfattar att lärande sker bäst genom samarbete med en lärare, dvs. genom en struktur för lärandet givna av lärarna och genom att lärarna har en didaktik för undervisning och lärandeprocesser karaktäriserad av en variation i undervisningssätt. Eleverna söker också återkommande feedback (kvitton) på att de förstått så att de kan gå vidare i i sitt lärande.

Såväl lärarna som eleverna anger i intervjuerna att de lektioner eller ämnen som har ett mera praktiskt eller praktiktäna innehåll motiverar eleverna. Detta genom att eleverna har och ser nytta av kunskaperna. En stor skillnad i intervjusvaren mellan lärare och elever är att lärarna mer betonar betydelsen av "livskunskaper" i lärandet, såsom strategier för lärande, måluppfyllelse, känsla av sammanhang mm, medan elever inte alls berör detta. Ett annat område där uppfattningarna samstämmer mellan lärare och elever, och som återkommer i såväl intervju- som enkätstudien, är vikten av trivsel och trygghet i lärmiljön och att klassen/gruppen/kamraterna utgör ett motivationsskapande sammanhang för dem. Kamrater kan dock både hjälpa till att öka och att minska studiemotivationen. Lärarna pekade i detta på vikten av anpassningar och mindre grupper i lärmiljön, medan eleverna menade att den yttre lärmiljön såsom lokaler och bänkar också spelade en viktig roll för studiemotivationen. Lärarna markerade också vikten av ett genomtänkt och avvägt föräldrastöd, medan eleverna pekade på att föräldrastödet kan

vara olika och ha olika påverkan. Frågan om föräldrastödet är en viktig fråga. I enkätmaterialen anger bara drygt hälften av eleverna att de får ett aktivt föräldrastöd i sitt skolarbete.

*I vilken grad är studiemotivation kopplad till specifikt kursinnehåll?*

Denna frågeställning kan huvudsakligen besvaras via den redovisning av enkätmaterialen som gjorts i kapitel tre. Enkätresultaten visar att ämnet spelar roll för studiemotivationen. De ämnen eleverna känner sig mest motiverade inom följer vad som utgör huvudsaklig inriktning på programmen, dvs karaktärsämnet samhällskunskap på SVP, vård och omsorg på VOP, svenska, matematik och engelska på IM osv. Detta är ett inte oväntat resultat eftersom elevens val av program på gymnasieskolan rimligen, med hänsyn tagen till effekten av betygsgenomsnittets möjligheter att komma i på önskat program, påverkas av såväl tänkt yrkesinriktning som intresse för olika samhällssektorer. Detta medför dock att undervisning och lärande inom huvudämnena blir mycket betydelsefulla för den samlade känsla av studiemotivation som eleverna har. Ett extra ansvar/en extra viktig roll läggs därmed på karaktärsämnena och deras lärare i gymnasieskolan.

Vidare visar enkätsvaren att samhällsvetarprogrammets studenter är tämligen kritiska till läroböckerna i de ämnen/kurser de har samt att eleverna från samtliga program i varierande grad uppskattar övningar kopplade till de olika ämnena/kurserna. Samtliga programelever tycks vara ganska kritiska till utformningen av tillämpningsövningarna inom de olika ämnena, men att det särskilt gäller för SVP och VOP. Resultatet indikerar att såväl intresse för ämnesteoritiskt innehåll som val i lärandesituationen av didaktiska arbetsmetoder är betydelsefulla för elevers uppvisade studiemotivation.

*I vilken grad är studiemotivation kopplad till formerna för kursens genomförande?*

Denna frågeställning besvaras av den redovisning som gjorts i kapitel tre av såväl enkät- som intervjumaterialet. Elevernas svar på enkätfrågorna gällande arbetssätt och lärstrategier visar tydligt lärarnas betydelse för motivationen. Lärande sker bäst genom samarbete med en lärare, genom att lyssna på lärare och kamrater, genom en struktur för lärandet givna av lärarna och genom att lärarna har en didaktik för undervisning och lärandeprocesser karaktäriserad av en variation i undervisningssätt. Eleverna söker också återkommande feedback (kvitton) på att de förstått och kan gå vidare. Det är också intressant att eleverna betonar 'att göra och uppleva' som lärstrategi. Dvs. att tillämpningar är ett betydelsefullt instrument för dem i inlärningsprocessen. Resultaten bekräftar läraren som den viktigaste aktören för elevernas skolarbete och lärandeprocesser.

Samtidigt som ett varierat arbetssätt i undervisningen lyfts fram som viktigt av eleverna, ger elevernas svar gällande hur de upplever sitt arbete i skolan en bild av liten variation i arbetssätt. Det föranleder oss att ställa frågan hur systematiskt eller genomtänkt valet av arbetssätt är hos lärarna, eller hur mycket av rutiniserat arbetssätt som präglar skolvardagen. Det individuella arbetet samt grupparbetet tycks dominera stort. Värderingen av lärande via grupparbete som

arbetsform kontra individuellt arbete, respektive lärande som social och fysisk aktivitet (learning by doing) kontra kunskapsförmedling till elever via lärares försorg, är beroende av val av utbildningsfilosofisk position. I inledningen av teoriöversikten i kapitel tre refererade vi fem generella ansatser/teorier länkade till frågan om motivation; behavioralism, humanistisk, kognitiv, social-kognitiv och socio-kulturell ansats (Woolfolk & Karlberg, 2016). Dessa ansatser/teorier varierar i utgångspunkt vad avser utbildningsfilosofisk position.

I de genomförda intervjuerna kom eleverna även in på att utformningen av inlämningsuppgifter också spelade en roll för deras motivation. Vidare kommenterades att de gymnasiegemensamma ämnena, vilka inte var populära hos särskilt elever på yrkesprogrammen, sänkte studiemotivationen för dem. Även vikten av planering av undervisningen lyftes fram av eleverna som en viktig fråga. Detta handlade om tidsmässig planering (att hinna genomföra uppgifter med ambition, hinna läsa inför prov mm) samt behov av samplanering mellan ämnen (att inte inlämning av uppgifter i olika ämnen läggs samma vecka, att det finns en kännedom mellan ämneslärarna om olika ämnens val av arbetssätt/arbetsplanering som återverkar på elevernas möjligheter att uppfylla arbetskraven/säkerställa en fungerande lärandeprocess).

Enkätresultaten och de genomförda intervjuerna indikerar dels att formerna för kurserna genomförande är betydelsefulla för studiemotivation, dels att inre eller yttre motivationsfaktorer inte är tillräckliga för att förstå orsaker till, eller brist på, motivation. De svar vi erhållit i intervjuerna, som betydelsen av samarbete, tydliga strukturer för lärandeprocesser, variation i arbetssätt och lärarnas val av didaktiska arbetsmetoder, indikerar att ett interaktivt motivationsperspektiv, dvs. att ”motivation formas i ett samspel mellan en situation och en person” (Stensmo, 2008 s 120), är mest användbart för att förstå och analysera elevers studiemotivation.

### *I vilken grad är studiemotivation kopplad till lärmiljön?*

Denna frågeställning kan besvaras via den redovisning som gjorts av såväl enkät- som intervju-materialet i kapitel tre. Goda lärmiljöer är viktiga i skolan, likväl som på andra arbetsplatser eller lärandesituationer. För att på bästa sätt stödja eleverna i att kunna ta ansvar det egna lärandet behövs kunskaper om hur goda lärmiljöer kan etableras. Människor interagerar, påverkar och påverkas av den sociala och fysiska miljön de verkar i. En god lärmiljö kommer således inte av sig själv utan måste initieras, skapas, utvecklas och utvärderas.

Skolans fysiska utformning och miljö utgör en väsentlig del av lärmiljön och utgör även möjligheter och begränsningar för lärarnas val av didaktiska arbetssätt. Den fysiska miljön påverkar även elevers uppfattningar om den sociala miljön, om är på ett indirekt och inte så lättanalyserat sätt. Sundsvalls gymnasium fysiska miljö är dock inte lika uppskattad som elevernas värdering av skolan som en social och lärande mötesplats. 84 procent av eleverna anger därutöver att de upplever att skolan är en plats där de lär sig mycket. Materialet indikerar därmed en samlad positiv bild på skolan som mötesplats för lärande och social gemenskap. Orsaker till bristande studiemotivation behöver därmed sökas i andra faktorer än det sociala sammanhanget.

En viktig fråga för elevernas studiemotivation utgörs av lärarnas arbete att organisera skolarbetet och förmedla ämnets kunskapsinnehåll, dvs. de pedagogiska och didaktiska frågorna. Elevernas svar på enkätfrågorna gällande arbetsätt och lärstrategier visar tydligt lärarnas betydelse för motivationen. Lärande sker bäst genom samarbete med en lärare, genom att lyssna på lärare och kamrater, genom strukturer för lärandet givna av lärarna och genom att lärarna har en didaktik för undervisning och lärandeprocesser karaktäriserad av en variation i undervisningssätt. Eleverna söker också återkommande feedback (kvitton) på att de förstått och kan gå vidare. Resultaten bekräftar läraren som den viktigaste aktören för elevernas skolarbete och läroprocesser.

Samtidigt som ett varierat arbetsätt i undervisningen lyfts fram som viktigt av eleverna, ger elevernas svar gällande hur de upplever sitt arbete i skolan en bild av liten variation i arbetsätt. Det föranleder oss att ställa frågan hur systematiskt eller genomtänkt valet av arbetsätt är hos lärarna, eller hur mycket av rutiniserat arbetsätt som präglar skolvardagen. Det individuella arbetet samt grupparbetet tycks dominera stort.

Det är ganska många av eleverna som anger att de saknar att få intressanta uppgifter av lärarna och att det inte finns arbetsro på lektionerna. Båda dessa områden utgör lärarens ansvarsområde och länkar till den tidigare diskuterade frågan om didaktiska arbetsätt och fastställda arbetsrutiner. 30 procent av eleverna anser därutöver att inte lärarna har samma undervisningssätt för alla elever. Detta kan, om det stämmer, både vara något positivt (anpassning efter elevers behov, det kompensatoriska uppdraget) och eventuellt något negativt (uppfattningar om att bli negativt särbehandlad). Enkätsvaren ger oss inte möjlighet att avgöra vad som utgör skälen till dessa svar. Samtidigt visar svaren en mycket positiv bild av klassrumssituationen. En stor majoritet av eleverna uppfattar a) en tydlig förväntansbild från läraren på lektionerna, b) att läraren kan göra sig förstådd hos eleverna, c) att de förklarar tydligt, d) ger feedback till eleverna, e) att eleverna förstår läraren samt f) att lärarna förklarar och hjälper till. Dessa svar visar a) ett väl fungerande klassrumsklimat, b) ett positivt utövat klassrumsledarskap, c) en tillitsfull relation mellan lärarna och eleverna samt d) ett professionellt engagemang från lärarna i undervisningssituationen.

*Hur beskriver eleverna sin egen vilja/ambitioner eller brist på vilja/ambitioner att tillägna sig utbildningen?*

Denna frågeställning besvaras huvudsakligen via den redovisning av enkätmaterialet som gjorts i kapitel tre, men kompletteras av svaren i de genomförda intervjuerna. En förklaring till studiemotivation/brist på studiemotivation kan länkas till frågan om hur mycket av socialt nätverk som studenten har och hur denne uppfattar att hen kan hantera skolsituationen. Som nämnt tidigare verkar eleverna tycka att Sundsvalls gymnasium utgör en lärmiljö de uppskattar. Orsaker till bristande studiemotivation behöver därmed sökas i andra faktorer än det sociala sammanhanget.

Sociala relationer som motivationsstrategier framskymtade i både elev- och lärarintervjuerna. Om lärare kan bygga goda relationer med eleverna kan de också vara en hävstång i att öka deras motivation. Det pedagogiska uppdraget underlättas också med goda relationer till eleverna, till exempel genom att ge feedback och att ställa rätt krav. I intervjuerna lyfts just relationen mellan lärare och elev fram som det viktigaste instrumentet för att påverka elever med låg studiemotivation.

En annan möjlig förklaring till studiemotivation är elevens individuella resultatfokus. Denna motivationfaktor kan ha såväl positiva som negativa effekter. Svag självkänsla eller självförtroende kan medföra att man ger upp inför skolarbetets utmaningar att lära sig nya saker eller att på djupet förstå. Å andra sidan kan resultatfokus också trigga motivation, det blir som ett tävlingsmoment. På samma sätt som att individuellt uppsatta resultatmål kan påverka studiemotivationen kan kamraters gruppåverkan även det betyda mycket. Det finns ingen könsskillnad i uppfattningen att det är viktigt att anstränga sig i skolan i betydelsen av att få bra betyg. Den anti-pluggkultur som det ofta refereras till hos gruppen pojkar är därmed inte bekräftad i denna studie. Tron på den egna kapaciteten i skolarbetet tjänar som motivationsdrivande faktor i det att man då är trygga i att kunna bemästra kommande utmaningar.

En av fyra elever uppfattar att lärarna inte förväntar sig att de anstränger sig fullt ut i skolarbetet. Enligt den interaktiva motivationsteorin formas elevers prestationer i samspelet mellan lärares, föräldrars m fl förväntningar och egna ambitioner där lärarna utgör motivatörer genom att stimulera till engagemang och ansträngning, stärka undervisningsbetingelser, stödja individer och grupper samt forma klassrumsklimatet. Det är därför viktigt att lärarna tydligt förmedlar en förväntan på att elevernas skall anstränga sig i skolarbetet, och att de med stöd och hjälp kan hantera de utmaningar som återfinns i skolarbetet och nå de kunskaps- och lärandemål som de strävar efter.

96 procent av elevernas anhöriga anges i enkäten tycka att skolan är viktig. Samtidigt uppfattar endast 87 procent av eleverna att deras anhöriga tycker att det skall gå bra för just dem. 56 procent anger samtidigt att de får mycket hjälp i skolarbetet. Den uppfattade vikten av skolarbetet följs följaktligen inte upp av ett lika stort uppfattat intresse för eleverna själva eller av konkret hjälp. Ett sätt att utläsa svaren är att eleverna utsätts för ett socialt tryck gällande skolans betydelse men att många samtidigt lämnas att hantera denna situation själva. Det som återstår som stöd är lärarnas, som vuxenvärldens representanter, och kamraternas, som det sociala nätverket, stöd. Elever med svagt utvecklade sociala nätverk riskerar därmed att få en svårare skolgång än övriga. En slutsats är att föräldrars/anhörigas stöd behövs och är viktigt för elevernas skolarbete.



## 4.2 Studiens slutsatser diskuterad i förhållande till tidigare forskning

I inledningskapitlet angavs studiens syfte till att beskriva och analysera vilka, i förhållande till eleven, interna och externa faktorer som påverkar gymnasieelevernas studiemotivation eller brist på motivation. Detta konkretiserades i fem frågeställningar, vilka har behandlats och besvarats i föregående text i detta kapitel. I denna del av kapitlet kommenteras de huvudsakliga slutsatserna utifrån tidigare forskning på området.

Blomgren (2016) har i en avhandling på ett intressant sätt sammanfattat mycket av den forskning som finns på området motivation och har även genomfört egna empiriska studier. Blomgren bekräftar Wery och Tomsons (2013) argumentation att det behövs en syntes av teorier för att förstå fenomenet motivation. Han skriver vidare att elevernas motivation i skolarbetet formas av känslor och uppfattningar om framgång och misslyckanden, samt vilken kapacitet de upplever sig ha. Detta stämmer väl överens med attributionsteorins utgångspunkter att elevers socialiseras in i perspektiv/värderingar beroende på hur de förstår/förklarar/tolkar sina egna och andras handlingar utifrån olika orsakssamband. Elevers självkänsla och känslor får då betydelse för framgång eller misslyckanden i skolan. Blomgren skriver att en elev kan skydda sin självkänsla genom att dölja hur mycket eller lite ansträngning en uppgift krävt. Argumentation överensstämmer med de resultat vi funnit i vår studie. Som vi tidigare kommenterat har vi resultat som indikerar att svag självkänsla eller självförtroende kan medföra att man ger upp inför skolarbetets utmaningar att lära sig nya saker eller att på djupet förstå. Å andra sidan kan resultatfokus också trigga motivation, det blir som ett tävlingsmoment. På samma sätt som att individuellt uppsatta resultatmål kan påverka studiemotivationen kan kamraters gruppåverkan även det betyda mycket.

Vårt perspektiv är dock bredare än enbart individuella egenskaper och vi ställer i denna studie frågan om inte den sociala kontexten, pedagogik, lärstrategier, didaktiska val och perspektiv på lärande också är betydelsefulla faktorer för studiemotivation. Vi vill således sätta in frågan om studiemotivation i ett didaktiskt och socialt sammanhang. I teoriöversikten kommenterade vi att de inre och yttre motivationsfaktorerna kan vara beroende av varandra, elever internaliserar externa orsaker (Vaananen, Lens & Deci, 2006), eller att de utgör ändpunkter på ett kontinuum (Covington & Muller, 2001). En slutsats blir i så fall att lärare behöver uppmuntra den inre motivationen samtidigt som man behöver se till att den yttre motivationen främjar lärandet (Anderman & Anderman, 2009). Stensmo (2005) kallar detta för interaktiv motivation, dvs. att motivation kan anses formas i ett samspel mellan en situation och en person. I överensstämmelse med Perry, Turner och Meyer (2006) kan motivation dock även analyseras som att det handlar transaktion. Med det menar vi att motivation inte skall förstås bara som en individuell egenskap, utan att det handlar om förhandlingar av mening i det sociala samspelet. Motivation ses då som en process integrerad i en större helhet, omöjlig att separera från lärande, individuella skillnader, uppgifters karaktär eller samhällelig kontext. Våra empiriska resultat pekar, menar vi, otvetydigt på att våra antaganden om det interaktiva perspektivets giltighet äger relevans. Det skulle också betyda att av de fem generella ansatser/teorier om motivation som presenterades i kapitel två indikerar våra resultat stöd till den sociala kognitionsteorin och den socio-

kulturella teorins antaganden. Vi har funnit belägg för att trivsel och trygghet i lärmiljön är viktigt och att klassen/gruppen/kamraterna utgör ett motivationsskapande sammanhang för eleverna. Lärarna pekade i detta på vikten av anpassningar och mindre grupper i lärmiljön, medan eleverna menade att den yttre lärmiljön såsom lokaler och bänkar också spelade en viktig roll för studiemotivationen. Lärarna markerade också vikten av ett genomtänkt och avvägt föräldrastöd. Goda lärmiljöer är viktiga i skolan, likväl som på andra arbetsplatser eller lärandesituationer. För att på bästa sätt stödja eleverna i att kunna ta ansvar för det egna lärandet behövs kunskaper om hur goda lärmiljöer kan etableras. Människor interagerar, påverkar och påverkas av den sociala och fysiska miljön hon verkar i. En god lärmiljö behöver löpande initieras, skapas, utvecklas och utvärderas.

Elevernas svar på enkätfrågorna gällande arbetssätt och lärstrategier visar lärarnas betydelse för studiemotivation. Lärande sker bäst genom samarbete med en lärare, genom att lyssna på lärare och kamrater, genom en struktur för lärandet givna av lärarna och genom att lärarna har en planering och genomtänkt didaktik för undervisning och lärandeprocesser karakteriserad av en variation i undervisningssätt. Eleverna söker också återkommande feedback (kvitton) på att de förstått och kan gå vidare. Resultaten bekräftar läraren som den viktigaste aktören för elevernas skolarbete och lärandeprocesser. Detta bekräftar Stenmos (2008) och Giotas (2002) argumentation om att lärarna utgör motivatorer genom att stimulera till engagemang och ansträngning, stärka undervisningsbetingelser, stödja individer och grupper samt forma klassrumsklimat. Lärarnas förhållningssätt, val av didaktiska arbetsmetoder, ledarskap mm, är då en viktig interaktiv motivationsfaktor, tillsammans med inre och yttre motivationsfaktorer. Lärarna har en viktig roll för studiemotivationen, dvs. hur de förmedlar förväntningar på eleverna och organiserar klassrumsaktiviteterna.

Även Blomgren (2016) länkar motivation till pedagogiska förhållningssätt, lärmiljöer, didaktiska frågeställningar och lärarnas betydelse. Dvs. frågor ihopkopplade med planering av undervisningen, lärande och synen på kunskap. Han argumenterar för att lärarens kompetens och deras sätt att genomföra undervisningen är avgörande för en framgångsrik skolverksamhet. Inkluderat i detta, menar han, ligger att läraren ska vara ämneskompetent, intresserad av sitt ämne och tycka om att undervisa. Dessutom krävs att lärare ska ha förmåga och kompetens vad gäller att fungera i det sociala samspelet. Blomgren (2016, s 243) skriver, med tydlig koppling till attributionsteorin, att

... elevens förmåga stärks av stöd som syftar till att få eleverna att använda effektiva lärstrategier och anstränga sig. Enligt dessa forskare är det viktigt att inse att skolor och klassrum är sociala och relationstäta arenor, där olika budskap som elever tar del av påverkar hur de relaterar till andra i klassen, och i förlängningen att andra elevens mål och inställning till skolarbetet påverkar dem själva.

Vårt bredare perspektiv av studiemotivation som ett sammansatt fenomen som berör såväl inre som yttre motivationsfaktorer, och relationer dem mellan, får även det stöd i Blomgrens (2016) resultat. Han menar att det finns ett antal faktorer som främjar studiemotivation och

som ingår i vad som kan kallas socialt klimat. I hans gruppintervjuer beskrivs en samarbetskultur som inkluderar lärare och klasskamrater. Därtill visar hans bearbetningar av en utskickad enkät att

... merparten av eleverna trivs, tycker om att gå i skolan och att det är en positiv och optimistisk stämning på skolan. Resultaten är i linje med en forskningsöversikt där över 200 studier ingick, där ett särskilt fokus har lagts på att redovisa aspekter av det sociala klimatet i undervisning och lärande (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013). I forskningsöversikten konstateras att kvaliteten på det sociala klimatet bidrar till elevers kunskapsutveckling, sociala utveckling och välbefinnande och inte bara ger effekter som är mer direkta i stunden, utan är beständiga över tid. (s. 242).

Blomgrens slutsatser stämmer mycket väl med våra egna resultat. 73 procent av eleverna i Sundsvalls gymnasiums fyra studerade program anger att de tycker om att vara i skolan och 91 procent att de känner sig trygga i skolan samt att de uppskattar att träffa sina kompisar där. 84 procent av eleverna anger därutöver att de upplever att skolan är en plats där de lär sig mycket. Materialet indikerar därmed en samlad positiv bild på skolan som mötesplats för lärande och social gemenskap. Något som bidrar till hög studiemotivation.

Orsaker till bristande studiemotivation behöver, givet resultatet ovan, företrädesvis sökas i andra faktorer än det sociala sammanhanget. Några sådana faktorer kan vara lärmiljöer, lärstrategier, undervisningsplanering, individuella ambitioner, interaktion hem-skola, didaktiska val och den fysiska miljön. Därtill kan läggas att ganska många elever anger att de inte får stöd av familjen i skolarbetet (se tabell fyra). Samtliga delar i det perspektiv Stensmo (2008) kallar interaktiv motivation, dvs. att motivation kan anses formas i ett samspel mellan en situation och en person. Såväl inre som yttre motivationsfaktorer behöver beaktas. Blomgren (2016) kommenterar en del av detta i form av behov av variation i undervisningen, dvs. hur elevernas ser på skolarbetet och den betydelse det har för motivationen.

Ett annat framträdande resultat är att eleverna betonar hur viktigt det är med variation i skolarbetet. Variation är nödvändigt för att främja motivationen. Bristen på variation hämmar motivationen. ... Eleverna ger i sina beskrivningar rikligt med exempel på hur viktigt det är att uppgifterna är intressanta, meningsfulla och kan fungera i ett nyttoperspektiv som underlag för bland annat bedömning. Kritik framförs också mot att uppgifter inte i tillräcklig utsträckning utmanar dem, får dem att utveckla sin förmåga eller väcker intresse och nyfikenhet. Motivation förutsätter således att det finns en utmanande dimension som eleven uppfattar och uppskattar (s.243-244).

Blomgrens slutsatser bekräftas i vår studie. Elevernas svar på enkätfrågorna gällande arbetsätt och lärstrategier visar tydligt variationens betydelse för motivationen. Lärande sker bäst genom samarbete med en lärare, genom att lyssna på lärare och kamrater, genom en struktur för lärandet givna av lärarna och genom att lärarna har en didaktik för undervisning och lärandeprocesser karaktäriserad av en variation i undervisningssätt. Eleverna söker också återkommande feedback (kvitton) på att de förstått och kan gå vidare. Samtidigt som ett varierat arbetsätt i undervisningen lyfts fram som viktigt av eleverna, ger elevernas svar gällande hur de upplever sitt arbete i skolan en bild av liten variation i arbetsätt.

Elevernas svar visar att det ganska många som saknar att få intressanta uppgifter av lärarna och att det inte finns arbetsro på lektioner. Båda dessa områden utgör lärarens ansvarsområde och länkar till frågan om didaktiska arbetssätt och fastställda arbetsrutiner. Samtidigt skall dock understrykas att enkätsvaren i vår studie visar en mycket positiv bild av klassrumssituationen. En stor majoritet av eleverna uppfattar en tydlig förväntasbild från läraren på lektionerna, att läraren kan göra sig förstådd hos eleverna, att de förklarar tydligt, att de ger feed-back till eleverna, att eleverna förstår läraren, att lärarna förklarar och hjälper till. Samtliga dessa svar visar en väl fungerande klassrumssituation, ett positivt utövat klassrumsledarskap, en tillitsfull relation mellan lärarna och eleverna samt ett professionellt engagemang från lärarna i undervisningssituationen.

Vi menar att dessa slutsatser pekar på giltigheten i det interaktiva motivationsperspektivet där såväl elevens egna val och ansvar för skolarbetet och lärandet (inre motivationsfaktorer) behöver länkas till yttre motivationsfaktorer. Det finns ett samspel mellan situation och person (interaktion) där det föregår processer gällande förhandlingar av mening i det sociala samspelet (transaktion). Motivation kan då ses som en process integrerad i en större helhet, omöjlig att separera från lärande, individuella skillnader, uppgifters karaktär eller samhällelig kontext.

Med denna diskussion har nu svaren på studiens syfte och frågeställningar kommenterats i förhållande till relevant forskning på området. De empiriska slutsatserna från Sundsvalls gymnasium bekräftas i stor utsträckning från annan forskning.

#### 4.3 Metoddiskussion och fortsatt forskning

Den använda enkäten och intervjumanualerna fungerade på avsett sätt i vår studie. Likaså gav urvalet av de fyra gymnasieprogrammen en variation intressant för analys och diskussion. För fortsatt forskning inom området skulle en breddad materialinsamling i form av enkäter till lärarna på programmen och enkäter samt intervjuer med föräldrar/anhöriga till eleverna på programmen vara intressant. Det skulle bredda möjlig variation i svar och ge ett rikare underlag för analys.

För fortsatt forskning på området vore det också intressant att studera fler av Sundsvalls gymnasiums program, samt att motsvarande enkät och intervjustudier utökades till att också omfatta högstadiet (årskurs nio). Bearbetningen av enkätmaterial i rapporten har endast gjorts i form av deskriptiv statistik. För fortsatt forskning behövs fördjupade statistiska analyser.

## Referenser

- Alberg, A. (1999). *Lärande och delaktighet*. Lund : Studentlitteratur.
- Anderman, E.M & Anderman, L.H (2009). *Motivating children and adolescents in Schools*. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text-om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium* (2:a uppl). Stockholm: Natur och Kultur.
- Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens*. Stockholm: Liber.
- Augustsson, G. & Boström, L. (2016). Teachers' Leadership in the Didactic Room : A Systematic Literature Review of International Research. *Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, vol. 10. ss. 1-19
- Berg, P., Palmgren, O., & Tyrefors, B. (2019) *Gender Grading Bias in Junior High School Mathematics*, IFN Working Paper No. 1263. Research Institute of Industrial Economics
- Berg, G., Sundh, F., Wede, C. (2012) *Lärare som ledare – i och utanför klassrummet*. Studentlitteratur
- Björklid, P. & Fischbein, P. (2011). *Det pedagogiska samspelet*. Lund: Studentlitteratur.
- Björnsson, M. (2005). *Kön och skolframgång - Tolkningar och perspektiv*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber Distribution
- Blomgren, J. (2016). *Den svår fångade motivationen: elever i en digital lärmiljö*. (Diss). Göteborgs Universitet.
- Boström, L (2013). Hur lär sig elever på sex olika yrkesprogram? En studie om skillnader och likheter i lärstilar. *Utbildning & Lärande*, Vol.4, No 1, 48 -65.
- Boström, L. (2011a). Elevers lärstilar i jämförelse med deras lärares lärstilar. En jämförande studie av elever och lärare i ungdomsskolan i Danmark.. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, vol. 48: 6, ss. 560-580
- Boström, L (2011b). Students' learning styles compared with their teachers' learning Styles in upper secondary school – a mismatched combination? *Education Inquiry*, Volume 2, No. 3, September 2011, 475–495.
- Boström, 2004; *Lärande & Metod. Lärstilanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*, (Diss), Helsingfors universitet & Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping.
- Boström, L, & Gidlund, U. (2016). Students' Need for Structure—the Forgotten Learning Styles Preference: *Assessment, Performance and Effectiveness*. Nova Science Publishers, Inc. ss 12-20.
- Bryman, A.(2014). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber
- Brynolf, M., Carlström I., Svensson K-E., Wersäll, B-L. (2015). *Lärarkets många ansikten*. Stockholm: Liber
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Juva: Daidalos.
- Chirac, H. (2012). Grupparbete – en arbetsform med dåligt rykte. *Pedagogiska magasinet*, nr 4, s. 6-10
- Cooper, H. (1998). *Synthesizing Research: A guide for Literature Reviews*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Covington, M.V & Mueller K.J. (2001) Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation. *Education Psychology Review*, 13, 157-176
- Dewey, J (1897) "My Pedagogic Creed". <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>
- Dunn, R. & Griggs, S. (2007). *Synthesis of the Dunn and Dunn Learning Style Model: Who, What, When, Where, and So What?* NY: St. John's University, Center for the Study of Learning and Teaching Styles.

- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002) Motivational Beliefs, Values and Goals. *Annual Review of Psychology*. 53(1), ss. 109-132.
- Elo, S. & Kyngäs, H (2008). The qualitative content analysis. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), ss.107-115
- Evanshed,P. (2012). Goda lärmiljöer i skolan. I G. Kragh-Müller, *Goda lärmiljöer för barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, ss 80-92.
- Friberg, P., Karlberg, M., Sundberg Lax, I. & Palmer, R. (2015). *Hemmasittare och vägen tillbaka. Insatser vid långvarig skolfrånvaro*. Riga: Livonia Print.
- Gidlund, U. & Boström, L. (2017). What is Inclusive Didactics? : Teachers Understanding of Inclusive Didactics for Students with EBD in Swedish Mainstream Schools.. *International Education Studies*, vol. 10: 5, ss. 87-99.
- Giota, J. (2002). *Skoleffekter på elevers motivation och utveckling*. *En litteraturöversikt*. Pedagogisk forskning i Sverige 2002, årg 7, nr 4, ss 279-305.
- Giota, J. (2013). *Individualisering i skolan – vilken, varför och hur?* Vetenskapsrådets rapportserie, 3. Stockholm.
- Graneheim & Lundman, (2004) Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 2004 Feb;24(2):105-12.
- Granström, K. (2012) Tre aspekter på lärares ledarskap i klassrummet, i Berg, G., Sundh, F., Wede, C red. (2012) *Lärare som ledare*, Lund: Studentlitteratur
- Granström, K.& Hammar C., E. (2012). Grupparbete – en försummad möjlighet, i Berg, G., Sundh, F., Wede, C red. (2012) *Lärare som ledare*, Lund: Studentlitteratur
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Hammar C, E. (2012) Att leda grupparbete, i Berg, G., Sundh, F., Wede, C. (2012). *Lärare som ledare – i och utanför klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Hsieh, H.-S. & Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, Vol. 15 No. 9, November 2005 1277-1288, DOI: 10.1177/1049732305276687
- Hugo, M. (2011). *Från motstånd till framgång - att motivera när ingen motivations finns*. Stockholm: Liber
- Illeris, G. (2015). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Imsen, G. (2006). *Elevers värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice*. 3rd ed. London: Routledge.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012) *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Natur och Kultur.
- Lundahl, L., Lidström, L., Lindblad, M., Lovén, A., Olofsson, J. & Öst, J.. (2015) Osäkra övergångar. I: *Resultatdialog 2015* (s. 107-116). Stockholm: Vetenskapsrådet
- Mayring,P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Qualitative Social Research*, Vol. 1, No. 2, Art. 20, June 2000
- Niemivirta, M. (2004). Skillnader mellan flickor och pojkar i inlärningsmotivation. *Skolans kön-inlärningsresultat*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Perry, N.E., Turner, J.C. & Meyer, D.K. (2006) Classrooms as context for motivating learning. I: Patricia A. Alexander & Philip H. Winne (red.) (2006), *Handbook of Educational psychology*. 2.utg. Mahwah, N.J.: Erlbaum

- Polit, D., & Beck, C. (2008). *Nursing Research: Generating and Assessing*. Philadelphia: Lippincott, Williams & Wilkins.
- Rising Holmström, M., Häggström, M & Kristiansen, L. (2015). Skolsköterskans rolltransformation till den hälsofrämjande positionen. *Nordic Journal of Nursing Research*, Vol 25(4), ss 210-217.
- Rosenthal, R., Jacobsen, L., (1968) *Pygmalion in the Classroom*. The Urban Review, September 1968, Volume 3, Issue 1, ss. 16–20
- Sjöberg, L. (1997). *Studieintresse och studiemotivation: en analys av de grundläggande faktorerna*. Stockholm: Institutet för individanpassad skola.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2016). *Motivation och lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Skolinspektionen (2014) Utbildningen för nyanlända elever. Rapport 2014:3. Stockholm.
- Skolverket (2018). *Från gymnasieskola till högskola*. Rapport 466. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2016a) <http://skolnet.skolverket.se/polopoly/kommunblad/16vt/sundsvall.pdf>
- Skolverket (2016b) *Uppföljning av gymnasieskolan*. Skolverket: Stockholm.
- Skolverket (2016c) <http://www.jmfal.artisan.se/databas.aspx?presel#tab-0>
- Stensmo, C. (2005). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Sundsvalls kommun (2016b). *Mål och resultatplan 2016*. Barn- och Utbildningsnämnden. <http://sundsvall.se/wp-content/uploads/2016/10/M%C3%A5l-och-resursplan-2016-BoU.pdf>
- Sveriges Elevkårer & Lärarnas Riksförbund (2015). *Från avhopp till examen - en undersökning bland gymnasieelever och lärare om faktorer som påverkar genomströmningen i gymnasieskolan*. Stockholm.
- Sveriges Kommuner och Landsting (SKL), (2017). *Olika är normen. Att skapa inkluderande lärmiljöer i skolan*. Sveriges kommuner och Landsting
- Sveriges Kommuner och Landsting (SKL), (2011) *Synligt lärande Presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat*. Stockholm
- Thapa, A., Cohen, J. Guffey & Higgins-D'Alessandro, S. (2013). A Review of School Climate Research Review of Educational Research, s. 357-385
- Vaanstenkiste, M., Lens, W., & Deci, E.L (2006) *Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory. Another look at the quality of academic motivation*. Educational Psychologist, 41, 19-31.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet
- Wery, J. & Thomson, M. (2013). Motivational strategies to enhance effective learning in teaching struggling students. *British Journal of Learning Support*. Vol.38 no, 103-108.
- Whittemore, R., & Knafl, K. (2005 ). The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, Vol 52 , 246 - 253.
- Willis, P. (1981). *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda Bokförlaget AB.
- Vinterek, M. (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Skolverket.
- Woolfolk, A (2016). *Educational Psychology*. Edinburgh: Pearson Education Limited
- Woolfolk, A.& Karlberg, M. (2015) *Pedagogisk psykologi*. Edinburgh: Pearson Education Limited
- Zimmerman, F. (2018). *Det tillåtande och det begränsande. En studie om pojkars syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet* (diss). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Universitetskanslersämbetet (2018). Årsrapport 2018. Rapport 2018:5. Stockholm
- Åhslund, I. (2019) *Uppfattningar, förväntningar och didaktiska val -en studie om undervisning och pojkars skolprestationer*. Mittuniversitetet: Licenciatuppsats.

# Bilaga 1.

*Hej,*

*Vi som gör denna studie heter Göran Bostedt och Lena Boström och vi arbetar på Mittuniversitetets lärarutbildning. Vi är intresserade av vad som påverkar elevers intresse för skolarbete. Vår undersökning genomförs i samarbete med Sundsvalls Gymnasium och har finansierats av Sundsvalls kommun.*

*Läs frågorna noga och kryssa i de olika svarsalternativen. När du är klar går du vidare till nästa sida.*

*Tack för din hjälp.*

Mvh Göran och Lena



### 1. Vilket program tillhör du?

- Samhällsvetenskapliga programmet
- Introduktionsprogrammet
- Fordon och transportprogrammet
- Vård och omsorgsprogrammet

### 2. Kön

- Pojke
- Flicka

### 3. Hur ofta pratar du svenska hemma?

- Alltid
- Nästan alltid
- Ibland

Aldrig

### 4. Hur ofta gör du följande saker på din fritid?

**Frågan består av flera delfrågor. (Om du fyller i enkäten via dator, klicka på grön pil och svara på alla delfrågorna innan du går vidare till nästa sida.)**

	Ofta	Ibland	Aldrig
Spelar något instrument	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Idrottar/sportar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annan fritidsaktiviteter (exempelvis sjunga i kör, schack, går långa promenader, teater)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spelar dataspel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 5. Vilken är den högsta utbildning som din mamma eller pappa (eller vårdnadshavare) har slutfört. Välj den med högst utbildning.

- Har inte gått i skolan eller färre än 9 år i grundskolan
- 9-årig grundskola
- Gymnasieutbildning

Eftergymnasial utbildning, högskola/universitet Vet ej

### 6. Är du någon gång frånvarande från skolan?

- En gång i veckan eller oftare
- 
- Några få gånger i månaden Aldrig eller nästan aldrig

**7. Hur bra tycker du att följande påståenden stämmer om dig och din skola?**

**Frågan består av flera delfrågor. (Om du fyller i enkäten via dator, klicka på grön pil och svara på alla delfrågorna innan du går vidare till nästa sida).**

Jag gillar att vara i skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag känner mig trygg i skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag gillar att träffa mina klasskamrater i skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Min skola är en plats där jag lär mig mycket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klassrummen och skolan är trivsamma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**8. Vad skulle behövas för att du skulle lära dig ännu mer och/eller trivas bättre/ännu bättre i skolan? (Skriv gärna några meningar)....**

---



---



---



---



---

**9. Hur bra stämmer följande påståenden på din klass? I min klass är det....**

**Frågan består av flera delfrågor. (Om du fyller i enkäten via dator, klicka på grön pil och svara på alla delfrågorna innan du går vidare till nästa sida.)**

Stämmer helt      Stämmer ganska bra      Stämmer inte så bra      Stämmer inte alls

**10. Hur bra stämmer följande påståenden på dig? Frågan består av flera delfrågor. (Om du fyller i enkäten via dator, klicka på grön pil och svara på alla delfrågorna innan du går vidare till nästa sida.)**

	St. helt	St. ganska bra	St. inte så bra	St. inte alls
viktigt för mig att visa lärarna att skolarbetet är lätt för mig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
viktigt att man förstår det man ska lära sig, inte bara lär sig utantill	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
viktigt att man anstränger sig att man får bra betyg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
viktigt att man får fram de rätta svaren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

viktigt att man deltar på lektionerna

**Frågan består av flera delfrågor. (Om du fyller i enkäten via dator, klicka på grön pil och svara på alla delfrågorna innan du går vidare till nästa sida.)**

**Nu har du fyllt i mer än hälften av alla frågorna...**

Det är viktigt för mig att lära mig så mycket jag kan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det är viktigt för mig att jag förbättrar mina färdigheter i år	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det är viktigt för mig att visa andra elever att skolarbetet är lätt för mig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det är viktigt för mig att visa lärarna att skolarbetet är lätt för mig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**11. Hur reagerar du på följande påståenden?**

	St. helt	St. ganska bra	St. inte så bra	St. inte alls
För mig är det viktigt att framstå som att jag klarar av skolarbetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
För mig är det viktigt att inte vara sämre än andra elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag är säker på att jag kan klara av även det svåraste skolarbetet, om jag försöker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mina lärare låter mig inte enbart göra lätt skolarbete, utan får mig att tänka.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mina lärare accepterar inget mindre än att jag anstränger mig fullt ut i skolarbetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mina lärare ber mig att förklara hur jag kommer fram till mina svar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lärarna på min skola är rättvisa mot mig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**12. Hur ställer du dig till följande påståenden?**

**Frågan består av flera delfrågor. (Om du fyller i enkäten via dator, klicka på grön pil och svara på alla delfrågorna innan du går vidare till nästa sida.)**

Min familj tycker att skolan är viktig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Min familj är mycket intresserad av att det går bra för mig i skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I min familj får jag mycket hjälp med mitt skolarbete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**13. Om du får läxor/hemarbete får du någon hjälp med dessa läxor?**

**(Nu börjar du närma dig slutet på alla frågorna....)**

- Jag får inga läxor i skolan
- Ja, av någon i min familj
- Ja, av kompisar
- Ja, av personal på skolan eller andra efter skoltid
- Nej, men jag skulle behöva hjälp
- Nej, jag behöver inte hjälp

**14. Nedan följer en enkel uppställning av saker som påverkar hur man kan lära sig på bästa sätt. Sätt ett kryss i det som stämmer bäst för dig.**

**Frågan består av flera delfrågor. (Om du fyller i via dator, klicka på grön pil och svara på alla delfrågorna innan du går vidare till nästa sida.)**

**När det är nytt och svårt lär jag mig bäst....**

	Ja	Nej	Vet ej
ensam			
i grupp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
med en lärare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
genom att läsa text	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
genom att se bilder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
genom att lyssna (på lärare och kamrater)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
genom att göra och uppleva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
genom att använda händerna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
genom en tydlig struktur från läraren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
när jag själv får tänka ut hur uppgifter skall lösas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
när läraren har olika undervisningssätt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
när läraren har samma undervisningssätt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
när jag får korta mål och snabb feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
när jag själv sätter upp mina mål för lärandet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
om jag får förstå helheten inom ett område först och sedan lära mig delarna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
om jag får lära mig en del i taget inom ett område för att sedan förstå helheten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**15. Hur tycker du att följande stämmer om ditt arbete i skolan?**

**(Efter denna fråga är det bara tre frågor kvar....)**

- Vi arbetar mycket själva
- 
- Vi arbetar mycket i mindre grupper
- 
- Vi arbetar mycket med exempel
- 
- Vi arbetar mycket med läroböckerna
- 
- Vi arbetar mycket projektorienterat

**16. Hur bra tycker du att följande påståenden stämmer om dina lektioner?**

**Frågan består av flera delfrågor. (Om du fyller i enkäten via dator, klicka på grön pil och svara på alla delfrågorna innan du går vidare till nästa sida.)**

St. helt   St. ganska bra   St. inte så bra   St. inte alls

Jag vet vad mina lärare förväntar sig av mig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det är lätt att förstå mina lärare				
Jag är intresserad av vad mina lärare berättar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mina lärare ger mig intressanta uppgifter				
Mina lärare ger tydliga svar på mina frågor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mina lärare är bra på att förklara				
Mina lärare låter mig visa vad jag har lärt mig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mina lärare gör olika saker för att hjälpa oss att förstå	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mina lärare talar om för mig hur jag ska förbättra mig när jag gör fel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mina lärare lyssnar på vad jag säger				
Det är arbetsro på lektionerna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag får feedback på mina uppgifter av lärarna				
Lärarna ser och hjälper både mig och mina klasskamrater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lärarna har samma undervisningssätt för alla elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**17. Så här är en bra lärare.**

**Skriv några meningar om vad som utmärker en bra lärare.**

---



---



---



---



---

**18. Som sista fråga vill vi gärna få dina uppfattningar om arbetet i skolan allmänt. Hur reagerar du på följande påståenden?**

- Vi har bra läroböcker i våra ämnen
- Vi har digitala läromedel i olika ämnen
- Vi har olika läromedel inom varje ämne; exempelvis böcker, praktiska övningar, digitala läromedel, praktiskt material
- Vi har bra övningar till varje ämne
- Jag är olika motiverad inom olika ämnen

**De här ämnena är jag mest motiverad inom, och orsakerna till det är....**

---

---

---

---

---

**De här ämnena är jag minst motiverad inom, och orsakerna till det är....**

---

---

---

---

---

**Tack för att du svarat på vår enkät och lycka till med skolarbetet!!**

**Mvh Göran och Lena**

I utarbetandet av denna enkät har vi tagit inspiration från, eller använts oss av, frågor Blomgren (2016) använt i sitt avhandlingsarbete (se även kommentar i vårt metodkapitel). Hans frågor har sedan bearbetats och/eller kompletteras med av oss framtagna frågor och frågor initierade av lärare på de fyra studieprogrammen.

## Bilaga 2

### Intervjuguide elever – motivation

#### Bakgrund och personlig information

- Vilken årskurs går ni i
- (Deltog det både pojkar och flickor i den intervjuade gruppen)

#### Synen på skolan

- Är det viktigt att gå i skolan? Om ja, varför?
- Trivs ni i skolan?

#### Motivationsbegreppet

- Vad är/betyder studiemotivation för er?
- Diskuterar ni i klassen/kompisgänget någon gång frågan om studiemotivation/brist på motivation? Vad kretsar dessa diskussioner då mest kring?
- Vilka faktorer menar ni påverkar elevernas studiemotivation? (- i positiv riktning? - i negativ riktning)

#### Pedagogisk social och fysisk miljö

- Vad är en bra lärare och kan lärarna påverka elevers studiemotivation?
- Finns det tillräckligt stöd idag i skolan (av lärare, specialpedagog, studie- och yrkesvägledare, kurator, skolsköterska, rektor) för att klara studierna? Om nej, vad saknas?
- Är studiemotivation viktig för elevers lärande/studieresultat?
- Är studieresultat viktiga för elevers studiemotivation?
- Är undervisningens upplägg viktig för elevers motivation?
- Påverkas er/elevers studiemotivation/lärande av känslan av trivsel och trygghet i skolan? Om ja, hur? Om nej, varför?
- Är skolans fysiska utformning viktig för att organisera undervisningen på ett motiverande sätt? Om ja, hur?

#### Motivation - strategier

- Vad uppfattar ni vara de viktigaste orsakerna och största hindren för nå studiemotiverade elever?

#### Omgivning (hem och kompisar)

- Hur ser ni på hemmets roll när det gäller frågan om elevers studiemotivation?
- Vilken roll spelar kompisars inställning till studier när det gäller elevers studiemotivation?

## Bilaga 3

### Intervjuguide lärare – motivation

#### Bakgrund och personlig information

- I hur många år har du arbetat som lärare?
- Vilka ämnen undervisar du i?
- Berätta kort sammanfattande för mig om din yrkesaktiva tid som lärare.

#### Motivationsbegreppet och läraren

- Vad är/betyder studiemotivation för dig?
- Vilka faktorer menar du påverkar elevernas studiemotivation? (- i positiv riktning? - i negativ riktning)
- Hur ser du på lärarens roll när det gäller elevers studiemotivation?
- Har din syn på frågan om elevernas studiemotivation förändrats under din lärartid? (I så fall hur? Vad har orsakat förändringen?)
- Är motivation viktig för elevers lärande/studieresultat?
- Är studieresultat viktiga för elevers motivation?
- Är undervisningens upplägg viktig för elevers motivation?
- Är skolans fysiska miljö viktig för att organisera undervisningen på ett motiverande sätt?

#### Motivation - strategier

- Använder du några strategier för att motivera dina elever? (- i grupp? – individuellt?). Om ja, vilka strategier uppfattar du som de mest effektiva?
- Vad uppfattar du vara de största hindren för nå icke studiemotiverade elever?
- Är det enklare att motivera elever i vissa av dina ämnen/kurser? (Om ja, varför? Hur förklarar du den skillnaden?)

#### Omgivning (hem och kompisar)

- Hur ser du på hemmets roll när det gäller elevernas studiemotivation?
- Vilken roll spelar kompisars inställning till studier när det gäller elevers studiemotivation?

#### Skolan (kollegor, arbetslag, rektor)

- Diskuterar ni i kollegiet eller arbetslaget elevers motivation eller brist på motivation? Vad kretsar dessa diskussioner mest kring? Har ni en samsyn i detta?
- Har rektors/skolledningen någon roll i arbete kring frågan om elevers studiemotivation?