



GÖTEBORGS UNIVERSITET

**Prestationsbaserad stimulansersättning –
en studie om betydelsen av sfi-bonusen för deltagarnas motivation.**

Dörte Frantz

LAU395

Handledare: Tore Otterup

Examinator: Lena Rogström

Rapportnummer: HT10-1170-01



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Prestationsbaserad stimulansersättning –
en studie om betydelsen av sfi-bonusen för deltagarnas motivation.

Författare: Dörte Frantz

Termin och år: Ht 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Tore Otterup

Examinator: Lena Rogström

Rapportnummer: HT10-1170-01

Nyckelord: svenskundervisning för invandrare (sfi), sfi-bonus, svenska som andraspråk, motivation, andraspråksinläring

I det här arbetet har jag undersökt om den nyinförda sfi-bonusen kan ha betydelse för sfi-elevernars motivation att lära sig svenska. För detta ville veta hur regeringens syfte att införa sfi-bonusen kan tolkas utifrån kunskapsfältet motivationsforskning och andraspråksinläring.

Av analysen framkom att tanken bakom införandet av sfi-bonus bygger på antingen föräldrade eller inte empiriskt underbyggda antaganden om sambandet mellan ekonomiska incitament och vuxnas motivation. Vidare visade analysen att det inte finns något belägg i andraspråksforskningen som kan stödja den snäva tidsgräns på ett år som enligt lagen gäller elever för att få sfi-bonus.

Därutöver ville jag undersöka om sfi-deltagarna känner sig motiverade av införandet av sfi-bonusen och genomförde för detta en enkätundersökning med syftet att mäta elevernas motivation, där det framkom att 51 % av mina respondenter är motiverade av sfi-bonusen. Dock måste resultatet från den kvantitativa respondentundersökningen tas med en nypa salt, eftersom undersökningens validitet och generaliserbarhet uppvisar en del brister, vilket beror på studiens faktiska utformning av olika praktiska skäl.

Den sista forskningsfrågan syftade åt att undersöka om lärare i sfi och rektorer/chefer för sfi-verksamheten anser att införandet av sfi-bonusen kan påverka deltagarnas motivation att lära positivt. För detta genomfördes en informantundersökning, som delvis bekräftade brister i den kvantitativa respondentundersökningens tillförlitlighet.

Sammanfattningsvis kunde konstateras att införandet av sfi-bonusen kan ha betydelse för sfi-deltagarnas motivation; detta framförallt framför bakgrunden av de genomförda teoretiska analyserna.

Jag anser min studie ha relevans för den pedagogiska verksamheten och visar på flera konsekvenser på olika plan, t.ex. den institutionella nivån i form av lagstiftningen och den individuella nivån i form av lärarnas attityder gentemot sfi-bonusen.

Förord

Jag vill här gärna passa på att tacka alla som ställde upp i min undersökning. Tack till er, kära kollegor på skolor som med er öppenhet, ert intresse och tålamod överhuvudtaget möjliggjorde att den här studien kom till. Jag tackar också för era förslag och många matnyttiga tips och hoppas att det här arbetet kan bidra till att diskussionen kring sfi-bonusen hålls vid liv. Tack även till er, kära sfi-deltagare, som vänligt tog emot mig under era lektioner och hjälpte mig med min studie genom att besvara enkäten.

Innehållsförteckning

Abstract	2
Förord	3
Innehåll	4
1. Inledning	6
1.1 Allmän bakgrund	6
1.2 Svenskundervisning för invandrare (sfi)	7
1.2.1 Sfi enligt olika styrdokument	7
1.2.2 Sfi enligt olika utredningar	8
1.3 Sfi-bonus	9
1.3.1 Villkor för att kunna ansöka om sfi-bonus	9
1.3.2 Regeringens syfte med införandet av sfi-bonus	11
2. Syfte och problemformulering	11
3. Teoretisk anknytning	12
3.1 Motivation	12
3.1.1 Motivationsbegrepp enligt uppslagsordbok	12
3.1.2 Allmän kunskapsöversikt över motivationsteorier	13
3.1.2.1 <i>Grundläggande motivationsteorier</i>	13
3.1.2.2 <i>Teorier kring motivation och vuxnas lärande</i>	15
3.1.3 Pedagogisk tankemodell om motivation, handling och förståelse i vuxenutbildning	15
3.1.4 Definition av motivationsbegreppet i humanistisk tradition	17
3.1.5 Motivation ur ett socialkonstruktionistiskt synsätt	17
3.1.6 Sammanfattande betraktelser	18
3.2 Andraspråksinläring	18
3.2.1 Allmän kunskapsöversikt	18
3.2.1.1 <i>Andraspråk: Begreppsbestämning</i>	19
3.2.1.2 <i>Villkor och förutsättningar för lärandet av ett andraspråk</i>	19
3.2.1.3 <i>Vuxna andraspråksinlärare</i>	20
3.2.2 Sammanfattande betraktelser	20
4. Material och metod	21
4.1 Analys av sfi-bonusen utifrån kunskapsfältet motivationsforskning	21
4.2 Analys av sfi-bonusen utifrån kunskapsfältet andraspråksinläring	22
4.3 Enkätstudie	22
4.3.1 Undersökningsgrupp och genomförande	23
4.3.2 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	25
4.3.2.1 <i>Reliabilitet</i>	26

4.3.2.2 Validitet	26
4.3.2.3 Generaliserbarhet	27
4.3.3 Etiska överväganden	27
5. Resultat och analys	28
5.1 Analys av sfi-bonusen utifrån kunskapsfältet motivationsforskning.....	28
5.2 Analys av sfi-bonusen utifrån kunskapsfältet andraspråksinläring	29
5.3 Enkätundersökning	30
5.3.1 Respondentundersökning	31
5.3.1.1 Kvantitativ analys.....	31
5.3.1.2 Kvalitativ analys.....	33
5.3.2 Informantundersökning.....	34
6. Slutdiskussion	37
6.1 Forskningsfråga 1	37
6.2 Forskningsfråga 2	38
6.3 Forskningsfråga 3	38
6.4 Forskningsfråga 4	39
6.5 Arbetets utbildningsvetenskapliga och didaktiska relevans	40
7. Referenser	42
Bilaga 1: enkätformulär: deltagare i sfi	45
Bilaga 2: enkätformulär: lärare i sfi.....	46
Bilaga 3: enkätformulär: rektorer/chefer för sfi-verksamheten.....	47
Bilaga 4: upplysning om sfi-bonus.....	48
Bilaga 5: utvärdering 1 av elevenkät	49
Bilaga 6: utvärdering 2 av elevenkät	50
Bilaga 7: utvärdering 3 av elevenkät	51

Figur- och tabellförteckning

Figur 1. En modell för lärande.	16
Tabell 1.1. Villkor gällande införandet av nationell sfi-bonus enligt lagen	10
Tabell 5.1. Antalet svars personer totalt och uppdelat efter skola, studieväg, kön och ålder...	31
Tabell 5.2. Antal/andel motiverade respondenter med hänsyn till deras studieväg	32
Tabell 5.3. Antal/andel motiverade respondenter med hänsyn till deras kön.....	32
Tabell 5.4. Antal/andel motiverade respondenter med hänsyn till deras ålder.....	33

1. Inledning

Syftet med det här kapitlet är att motivera studiens problem med en bakgrund och att visa arbetets utbildningsvetenskapliga och didaktiska relevans, vilket är föremål i det första avsnittet. I anslutning till detta presenteras hur arbetets forskningsfält, ämnet *svenskundervisning för invandrare (sfi)* och *sfi-bonusen*, regleras av styrdokument och olika utredningar.

1.1. Allmän bakgrund

I skolvärlden och även utanför har det etablerats en föreställning om att allt lärande bygger på motivation. Denna idé skymtar bland annat fram, när vuxna människor i ofta känsloladdade ordalag berättar om sin egen skolgång. Sådana berättelser handlar inte sällan om inlärningssituationer, som personen i fråga har upplevt som antingen väldigt lyckade eller raka motsatsen. Skildringarna innehåller då ofta en tolkning av huruvida man har känt sig motiverad eller inte alls, vilket i sin tur förklaras med olika faktorer. Själv minns jag lektionerna i tyska på gymnasiet, under vilka jag kände mig motiverad jämt till att aktivt delta i undervisningen, vilket sedan betalade sig i form av bra slutbetyg och ett för alltid väckt intresse för litteratur. Främsta anledningen till att jag lärde mig uppskatta ämnet anser jag vara min lärarinna i tyska. Hon förmådde mig och mina klasskamrater i post-puberteten till att verkligen intressera oss för tyska diktare och författare, däribland storheterna som Johann Wolfgang von Goethe och Friedrich von Schiller, inte minst tack vare sina fängslande exkurser om deras äventyrliga kärleksliv.

Förutom det vardagliga språkbruket av motivation och motivationsfaktorer ägnar sig en del forskare inom utbildningsvetenskap åt att utreda frågor om vad som egentligen motiverar elever att lära. Det finns redan ett hav av forskningslitteratur kring motivation och lärande, däribland flera hundra i GUPEA¹ publicerade tidigare examensarbeten inom utbildningsvetenskap. På senaste tiden används motivationsbegreppet även synonymt med elevens lust och vilja att lära, såsom exempelvis Bengt Börjeson, professor emeritus i socialt arbete, föreslår (Börjeson 2000:32). Vidare avslöjar Lars-Åke Kernell, didaktiklärare vid Göteborgs universitet, i sin artikel ”Motivation nyckeln till lärandet” att han håller på med att skriva en bok om motivation i klassrummet, för att på så sätt göra senaste forskningsresultat tillgängliga för alla lärare (Kernell 2010). Det verkar finnas en allmänt spridd uppfattning om att man genom forskning en gång för alltid kan identifiera universella motivationsfaktorer, med hjälp av vilka man sedan får alla elever motiverade till att lära. Detta låter dock aningen orealistiskt och påminner en del om den eviga mänskliga längtan efter att finna ”de vises sten”.

En stor del av den befintliga forskningslitteraturen kring motivation utforskar barns och ungdomars lärande, framförallt huruvida olika undervisningsmetoder kan tänkas påverka deras studiemotivation, vilket t.ex. Helene Ahl (2004:56) uppmärksammar. Enligt henne kan denna forskning generellt tillämpas på vuxna, dock behövs det ett ännu vidare perspektiv, eftersom vuxnas livssituation uppvisar en större variation än barns och ungdomars. Förutom Ahl har bland annat Anna Hedin och Lennart Svensson (1997) undersökt motivationens betydelse för inlärningen i vuxenutbildningen. De sistnämnda forskarna anser sig faktiskt ha identifierat en rad universella motivationsfaktorer, däribland en som kallas stimulans, vars funktion består i att skapa och upprätthålla elevens uppmärksamhet (Hedin & Svensson 1997:43).

Föreställningar om motivationens betydelse för lärandet har även vunnit fotfäste inom forskningen om andraspråksinlärning samt svenskundervisning för vuxna invandrare (sfi), vilket t.ex. Inger Lindberg (1996:227) vittnar om, trots att det än så länge endast finns få

¹ Ett universitetsgemensamt system vid Göteborgs universitet för e-publicering av bland annat studentuppsatser

empiriska studier på området. Som det faller sig har jag ett stort intresse för sfi, vilket beror på min egen språkliga bakgrund med tyska som modersmål och svenska som andraspråk, och på mina positiva erfarenheter från min verksamhetsförlagda utbildning (vfu) inom sfi. Därför vill jag med det här arbetet undersöka om och i så fall huruvida sfi-elevens motivation att lära sig svenska kan påverkas.

Strålkastarljuset riktar jag på den nationella sfi-bonus, som regeringen nyligen har infört i alla Sveriges kommuner i direkt anslutning till ett års försöksverksamhet i tretton utvalda kommuner. Sfi-bonusen betecknas formellt som *prestationsbaserad stimulansersättning* inom svenskundervisning för invandrare (Lag 2010:538), vilket lätt kan leda tankarna till dess syfte, nämligen att stimulera deltagarna med hjälp av pengar till att snabbt och effektivt fullfölja sin grundläggande språkutbildning i svenska. Regeringen har inrättat detta instrument som svar på de senaste utvärderingarna av sfi-verksamheten, enligt vilka den genomsnittliga studietiden fortfarande är längre än tolv månader och andelen deltagare som gjort studieavbrott eller studieuppehåll uppgick till en tredjedel läsåret 2006/07 (Prop. 2009/10:188). Än så länge finns det inte några officiella, avslutande utvärderingar av försöksverksamheten. Emellertid har nättidningen Lärarnas Nyheter hunnit genomföra en informell intervju med både lärare och sfi-elever i Katrineholm, en av försökskommunerna, enligt vilken bonusen genomgående bedöms negativt ("SFI-bonus omstritt lockbete", 2010).

Med det här arbetet siktar jag således på att undersöka huruvida införandet av sfi-bonusen kan ha betydelse för deltagarnas motivation och om bonusen stödjer skolans uppdrag, som enligt läroplanen Lpf 94 även omfattar "att grundlägga en positiv inställning till lärande och att återskapa en sådan inställning hos elever med negativa skolerfarenheter". För detta vill jag utreda hur den nyinförda sfi-bonusen förhåller sig till grundläggande teorier om motivation och lärande, samt till det senaste kunskapsläget på forskningsområdet andraspråksinläring. Därutöver ämnar jag komplettera min analys med en empirisk studie i form av en mindre enkätundersökning av sfi-deltagare och – lärare.

Däremot är det inom ramen för det här arbetet av tidsskäl inte möjligt, att genomföra någon longitudinell undersökning, där man alltså skulle följa försökspersonerna över tiden och göra upprepade mätningar, vilket annars brukar vara den gängse metoden inom dagens forskning kring motivation och inläring för att försöka mäta elevernas motivation. Inte heller finns det här något utrymme för att analysera rådande diskurser kring invandring och integration, som sfi kan anses vara inbäddad i.

För närmare definition av centrala begrepp, såsom *motivation*, *motivationsteorier*, *stimulans* hänvisas här till kapitel 3 - Teoretisk anknytning. Angående preciseringen av metodologisk vokabulär, t.ex. *enkätundersökning*, hänvisas däremot till kapitel 4 – Material och metod. I detta arbete kommer jag att använda de följande termerna *elever*, *andraspråksinlärare*, *lärande*, *deltagare* och *studenter* synonymt för att beteckna medlemmar av gruppen vuxna invandrare som läser sfi.

1.2. Svenskundervisning för invandrare (Sfi)

I det här avsnittet ges en kort överblick över ämnets innehåll och funktion, samt verksamhetens organisatoriska utformning. För detta belyses först de relevanta styrdokumenterna för att därefter fortsätta med en kort sammanfattning av olika utredningar.

1.2.1. Sfi enligt olika styrdokument

Enligt Skollagen (1985:1100, 13 kap 1 §) syftar *svenskundervisningen för invandrare* "till att ge vuxna invandrare grundläggande kunskaper i svenska språket". Det är kommunerna som har huvudmannaskapet för sfi, och de är dessutom skyldiga att erbjuda dem som har rätt till sfi att påbörja sin utbildning inom tre månader (Skollagen 1985:1100, 13 kap 3 §). Dock har kommunen rätt att ge uppdraget att organisera sfi vidare till privata anordnare (Skollagen 1985:1100, 13 kap 9 §). Berättigade till att delta i utbildningen är enligt Skollagen

(1985:1100, 13 kap 6 §) personer, fr.o.m. det andra kalenderhalvåret det år de fyller 16 år, såvida de är bosatta i kommunen och saknar grundläggande kunskaper i svenska. Utbildningen, som ”i genomsnitt under en fyraveckorsperiod [skall] omfatta minst 15 timmar undervisningstid i veckan” (Skollagen 1985:1100, 13 kap 4a §), är för övrigt avgiftsfri för deltagarna (Skollagen 1985:1100, 13 kap 8 §).

I Förordningen om sfi (1994:895, 7 §) bestäms att ”riktvärdet för undervisningens omfattning i tid inom sfi är 525 timmar”. Sfi-eleverna får dock över- eller underskrida detta värde i den mån de behöver för att uppnå kunskapsmålen.

Sedan 1994 omfattas verksamheten inom sfi därutöver av ”Läroplanen för de frivilliga skolformerna” (Lpf 94), där den gällande värdegrunden och övergripande mål med utbildningen regleras.

I Kursplan för sfi (SKOLFS2009:2) stadgas emellertid undervisningens konkreta utformning, och här beskrivs även utbildningens syfte som följer:

Sfi är en kvalificerad språkutbildning som syftar till att ge vuxna invandrare grundläggande kunskaper i svenska språket. En elev med ett annat modersmål än svenska ska inom sfi lära sig och utveckla ett funktionellt andraspråk. [...]

Utbildningen ska rikta sig till personer som har olika erfarenheter, livssituation, kunskaper och studiemål. [...]

Sfi karaktäriseras av att eleven utvecklar en kommunikativ språkförmåga. [...]

Inom sfi ska eleven utveckla sin medvetenhet om hur språkinläring går till och sin insikt i det egna lärandet.

Enligt kursplanen (SKOLFS2009:2) är utbildningen uppbyggd på följande sätt:

Utbildningen består av tre olika studievägar, Sfi1, Sfi2 och Sfi3, som riktar sig till personer med olika bakgrund, förutsättningar och mål. Sfi 1 utgörs av kurserna A och B, Sfi 2 av kurserna B och C samt Sfi 3 av kurserna C och D. De fyra kurserna tydliggör progressionen inom utbildningen.

Därutöver framgår ur kursplanen (SKOLFS2009:2), vilka mål som gäller för de enskilda kurserna. Vidare beskrivs där även hur bedömningen går till i detalj och att det numera skrivs ett obligatoriskt nationellt slutprov efter B-, C- och D-kursen.

1.2.2 Sfi enligt olika utredningar

Syftet med sfi, att inläraren ska utveckla en kommunikativ språkförmåga, innebär att hon förväntas ha ett språk ”som fungerar i det verkliga livet, som räcker till i kontakter med olika personer och i mötet med olika slags texter i livet efter sfi-kursen (Wrigstad 2004:726).

Lindberg (1996:227) uppmärksammar, att det i den samhälleliga debatten kring sfi nästan uteslutande aktualiseras sfi-utbildningens brist på effektivitet. Som hon ser det är det dock inte endast själva undervisningen eller lärarens skicklighet som avgör undervisningens framgång, utan det är en del andra faktorer som också spelar in. Förutom politiska beslut och ekonomiska ramar nämner hon bland annat attityder och värderingar gentemot invandrare och flyktingar.

I den senaste lägesbedömningen av sfi-verksamheten konstaterar Skolverket (2009:173-175) att antalet deltagare har ökat kraftigt, samtidigt som även kostnaderna har stigit, medan studieresultaten inte har förbättrats, sedan en ny kursplan hade införts år 2003. Skolverket baserar sig i sin tur på Statskontorets utvärdering av sfi (2009:2), enligt vilken det har framkommit ”att mer än var tredje sfi-deltagare inte fått något betyg alls tre år efter kursstart. Bland de övriga två tredjedelarna är det endast hälften av deltagarna som uppnått godkänt resultat på kurs D efter det tredje läsåret”.² Statskontoret, som alltså inte anser resultaten vara tillfredsställande har vidare tagit fram tre förslag, vilka i princip alla går ut på att utforma sfi mer flexibelt och särskilt anpassat till arbetsmarknaden.

I sin detaljerade analys av resultatet fastslår Skolverket (2009:172) sedan att antalet sfi-studerande uppgår till 74 000 år 2007/08, varav knappt 31 procent är flyktingar, 1 procent

² studieresultat t.o.m. läsåret 2007/08 för elever som påbörjat sin utbildning läsåret 2005/06

tillståndssökande och 68 procent övriga invandrare. Skolverket konstaterar dessutom ett starkt samband mellan tidigare utbildningens längd och resultat i sfi, att studieresultaten inom sfi tydligt varierar mellan olika åldersgrupper såtillvida att yngre elever i högre utsträckning får godkänt i någon kurs än äldre, att studieresultaten varierar i relation till elevernas modersmål och att även tidsåtgången att klara sfi varierar mellan olika deltagare.

Angående den tidsåtgång som elever faktiskt behöver för att klara sfi framstår situationen som följer:

Antalet undervisningstimmar varierade kraftigt beroende på vilken studievägskurs eleven började på och vilken kurs eleven avslutade som högst. Elever som började på studievägskurs 1A och avslutade kurs 3D med godkänt resultat hade i genomsnitt 590 timmar. Elever som började på 3C och avslutade 3D med godkänt resultat hade i genomsnitt 403 timmar (Skolverket 2009:175).

Överlag är den genomsnittliga studietiden i sfi betydligt längre än tolv månader, där deltagarna på studieväg 1 behöver den avsevärt längsta tiden.

1.3. Sfi-bonus

I detta kapitel presenteras sfi-bonusen, så som den regleras i olika styrdokument samt några handlingar som dokumenterar och delvis preliminärt utvärderar den tidigare försöksverksamheten. Dessa dokument finns alla tillgängliga som länkar på Skolverkets information om sfi-bonusen på nätet. I detalj handlar det om följande dokument:

- Lag (2010:538) om prestationsbaserad stimulansersättning inom utbildning i svenska för invandrare,
- Förordning (2010:30) om prestationsbaserad stimulansersättning inom svenskundervisning för invandrare,
- Prestationsbaserad stimulansersättning inom svenskundervisning för invandrare (sfi-bonus) – Information till kommuner om sfi-bonus (Skolverket 2010),
- Regeringens proposition (2009/10:188) Nationell sfi-bonus,
- Konferenser ppt 1, föreställande en PowerPoint-presentation av Skolverket (2010), som innehåller en första utvärdering av försöksverksamheten med sfi-bonus av mer inofficiell karaktär,
- Skolverkets (2010) information om kompetenshöjande medel.

Emellertid tas här inte hänsyn till de styrdokument som stadgade själva försöksverksamheten med sfi-bonus.

Kapitlet är tudelat, där det första stycket behandlar de olika villkor som gäller införandet av sfi-bonusen och det andra stycket beskriver regeringens syfte med införandet av en sfi-bonus.

1.3.1. Villkor för att kunna ansöka om sfi-bonus

Här följer en sammanställning av de viktigaste villkoren som gäller i samband med införandet av en nationell sfi-bonus, så som det framgår ur de olika styrdokumenten. För enkelhetens och översiktighetens skull presenteras villkoren i form av en tabell.

Tabell 1.1 Villkor gällande införandet av nationell sfi-bonus enligt lagen

Kriterier	Innehåll
Giltighet	från 1 september 2010 i alla Sveriges kommuner
Målgrupp	<ul style="list-style-type: none"> nyanlända invandrare som har beviljats uppehållstillstånd tidigast den 1 juli 2010 som flyktingar, skyddsbehövande, s.k. kvotflyktingar och anhöriga till redan i Sverige bosatta invandrare, gäller även tidsbegränsat uppehållstillstånd och personer som har beviljats uppehållstillstånd p.g.a. hinder mot avvisning och utvisning, samt tribunalvittnen och deras anhöriga
Icke-Målgrupp ("alla andra")	<ul style="list-style-type: none"> Arbetskraftsinvandrare, Gäststuderande, EES³-medborgare som kommit till Sverige för att arbeta
Åldersgräns	18 – 64 år vid ansökningstillfället
Prestationskrav	minst betyget Godkänt i sfi 1B, sfi 2C eller sfi 3D
Belopp i relation till prestation	<ul style="list-style-type: none"> 6000 kronor för godkänt resultat i sfi 1B, 8000 kronor för godkänt resultat i sfi 2C, 12 000 kronor för godkänt resultat i sfi 3D
Maximibelopp per person	12 000 kronor
Tidsgräns	<ul style="list-style-type: none"> max 12 månader mellan början på kursen och godkänt resultat, max 15 månader mellan folkbokföring och godkänt resultat
Informationsskyldighet	ligger hos kommunen, som även beslutar om och betalar ut bonusen, samt registrerar ansökningar i Skolverkets databas
Ansökan	skriftlig av mottagaren till hemkommun senast 3 månader efter godkänt resultat

Som det framgår av tabellen är endast en viss grupp invandrare berättigad att överhuvudtaget kunna ansöka om sfi-bonusen. Vidare sker utbetalningen av bonusen enbart om en viss prestation uppnås inom bestämd tid. Därutöver varierar bonusens storlek beroende på vilken studieväg man studerar på.

När det gäller informationsskyldigheten ligger den enligt lagen hos kommunen. Som det framgår av samtal med berörd personal lägger dock kommunen i realiteten över en del av ansvaret till skolorna, då det förväntas att rektorerna och personalen ställer upp för elevernas frågor och funderingar kring bonusen, vilket innebär att de måste hålla sig uppdaterade samt ägna en del av sin egen tid åt detta.

I tretton kommuner har det redan pågått en försöksverksamhet med sfi-bonus sedan den 1 september 2009. För att IFAU⁴ framöver skulle kunna utvärdera försöksverksamheten och urskilja sfi-bonusens effekter bestämdes femton jämförelsekommuner. Både försöks- och jämförelsekommunerna tilldelades därutöver kvalitetshöjande medel på totalt 44 miljoner kronor, för att kunna jämföra deras effekter med sfi-bonusens. De kvalitetshöjande medlen skulle då användas för kompetensutveckling av sfi-lärarna, kombination av sfi med praktik, bättre nivågruppering och mer yrkesspecifik sfi, vilket på sikt förväntas förbättra resultaten i sfi.

³ Europeiska ekonomiska samarbetsområdet

⁴ Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering

Hittills finns det ingen officiell, avslutande granskning av försöksverksamheten. En slutrapport om effekterna av försöksverksamheten med sfi-bonus på resultat och genomströmning förväntas först föreligga i december 2010. Dock har IFAU redan genomfört en preliminär utvärdering av försöksverksamheten t.o.m. 31 augusti 2010 i form av en enkätundersökning, vars resultat publicerats som första erfarenheter från denna försöksverksamhet. Enligt den preliminära granskningen har det inom den undersökta perioden utbetalats 190 sfi-bonusar, varav de flesta utbetalningarna skedde på studieväg 3 med drygt 70 procent, följd av nästan 20 procent på studieväg 2 och mindre än 10 procent på studieväg 1. Majoriteten av mottagarna var i åldern 25-39 år med nästan 65 procent, följd av ca 23 procent i åldersgruppen 20-24 år och 10 procent i åldern 40-45 år.

Som det alltså framkommer, är det totala antalet bonusar som har utbetalts på ett år av försöksverksamheten tämligen överskådligt. Dessutom domineras gruppen sfi-elever som under den granskade perioden har fått sfi-bonus av studerande på studieväg 3 i åldern 25-39 år.

1.3.2. Regeringens syfte med införandet av sfi-bonus

Titeln på lagen ger redan en tydlig idé om vad som ska vara syfte med sfi-bonusen, då denna formellt betecknas som *prestationsbaserad stimulersättning*. I regeringens lagförslag (Regeringens proposition 2009/10:188) formuleras syftet med sfi-bonusen på lite olika sätt, som kan sammanfattas så här:

Eftersom alltför många nyanlända invandrare behöver för lång tid för att lära sig svenska, ska utbildningen med hjälp av sfi-bonusen bli snabbare, vilket i sin tur förväntas påskynda deras inträde på arbetsmarknaden. Sfi-bonusen utgör ett ekonomiskt incitament till invandrarna, som ska bidra till att motivera dem såtillvida, att fler nyanlända invandrare börjar läsa svenska så snart som möjligt, förbättrar sin närvaro under lektionerna och dessutom gör större ansträngningar att så snabbt som möjligt klara sina studier i språket.

Emellertid utgör bonusen endast en åtgärd bland många andra, däribland Lärarlyftet och Lagen om etableringsinsatser för vissa nyanlända invandrare, som alla på sätt och vis ska underlätta och påskynda invandrarnas etablering i arbets- och samhällslivet.

Vid lagförslaget presentation hade flera remissinstanser invändningar, däribland även Nationellt Centrum för sfi och svenska som andraspråk, som ansåg att satsningar på kompetenshöjning bland lärarna tillsammans med en förbättrad uppföljning av verksamheten och en bättre samverkan mellan olika aktörer i samhället skulle föredras istället för införandet av sfi-bonusen.

Som det alltså framgår ur propositionen bedömer regeringen den nuvarande situationen i sfi som otillfredsställande i det avseendet att eleverna behöver för lång tid för att klara sig. Regeringen siktar både underförstått och även uttryckligen på att med hjälp av sfi-bonusen påverka elevernas motivation på så sätt att dessa framöver anstränger sig mer för att snabbare och mer intensivt lära sig svenska.

2. Syfte och problemformulering

Det här arbetet har som övergripande syfte att undersöka om den nyinförda sfi-bonusen kan ha betydelse för sfi-deltagarnas motivation att lära sig svenska. Utifrån detta eftersträvar jag flera delsyften som formuleras i följande forskningsfrågor:

1. Hur kan regeringens syfte att införa sfi-bonusen tolkas utifrån kunskapsfältet motivationsforskning?

2. Hur kan införandet av sfi-bonusen tolkas utifrån kunskapsfältet andraspråksinläring?
3. Känner sig sfi-deltagarna motiverade av sfi-bonusen?
4. Anser lärare i sfi och rektorer/chefer för sfi-verksamheten att införandet av sfi-bonusen kan påverka deltagarnas motivation att lära positivt?

3. Teoretisk anknytning

I det här kapitlet presenteras arbetets teoretiska ramverk, som består av en redogörelse för tidigare forskningsresultat och det senaste kunskapsläget angående teorier om motivation och lärande samt villkor och förutsättningar för andraspråksinläring. Kapitlet är tudelat, där den första delen ägnar sig åt att utreda begreppet *motivation* samt diskutera olika motivationsteorier med relevans för lärandeprocesser, medan den andra delen belyser det senaste kunskapsläget kring andraspråksinläring, varvid särskilt fokus läggs på vuxnas lärande.

3.1. Motivation

Begreppet *motivation* används i en rad olika sammanhang, av vanliga människor och då ofta i ett vardagligt språkbruk, men även av specialister, såsom forskare i psykologi eller pedagogik, och här mest på ett ämnesspecifikt sätt. Inom utbildningsvetenskaplig forskning betraktas *motivation* numera som ett nyckelbegrepp, när det gäller att förklara lärandeprocesser.

Emellertid har det utvecklats en del teorier om motivation och lärande, ofta med avstamp i utvecklingspsykologin, som skiljer sig åt angående sin underliggande människo- och kunskapsyn. Med hänsyn till den komplexitet, som kännetecknar detta forskningsområde, har jag valt att i det följande presentera olika forskares perspektiv på motivation och lärande, där särskilt fokus ligger på vuxnas lärande.

Efter ett inledande avsnitt, innehållande en allmän definition av motivationsbegreppet enligt en uppslagsordbok, presenteras sedan en sammanfattande överblick över grundläggande motivationsteorier samt teorier kring motivation och vuxnas lärande, som bygger, om inget annat nämns, på en kunskapsöversikt av Helene Ahl. I anslutning till denna elementära genomgång redogörs i de följande två avsnitten för konkreta tillämpningar av motivationsteorierna, vilka i detalj är en pedagogisk modell kring motivation, handling och förståelse i vuxenutbildning enligt Anna Hedin & Lennart Svensson (red. 1997) och en definition på motivationsbegreppet i humanistisk tradition. Därefter presenteras ett socialkonstruktionistiskt perspektiv på *motivation* enligt Helene Ahl. Den här delen avslutas sedan med några sammanfattande betraktelser om hur arbetets problem kan motiveras med hjälp av teorierna om motivation och lärande.

3.1.1. Motivationsbegrepp enligt uppslagsordbok

En möjlighet att närma sig en definition på begreppet *motivation* är att konsultera allmänna uppslagsverk, såsom Nationalencyklopedin. Där definieras begreppet med avstamp i psykologin, som följer:

Motivation (av motiv), psykologisk term för de faktorer hos individen som väcker, formar och riktar beteendet mot olika mål. Teorier om motivation förklarar varför vi över huvud taget handlar och varför vi gör vissa saker snarare än andra. De behövs för att vi ska förstå det faktum att organismer konsekvent strävar mot bestämda mål med hjälp av flexibla beteenden. Motivationskällan kan antingen förläggas

inom personen eller organismen, som i instinkts- eller drivkraftsteorier, eller i yttervärlden, som i s.k. incentivteori (Öhman 2010).

Denna definition verkar i det närmaste överensstämma med ordets allmänna innebörd vid ett vardagligt språkbruk.

3.1.2. Allmän kunskapsöversikt över motivationsteorier

Det här avsnittet bygger, om inget annat nämns, på en kunskapsöversikt, som Helene Ahl (2004) har sammanställt. Utifrån frågeställningen, hur man motiverar vuxna att vidareutbilda sig, däribland även vuxna invandrare att delta i svenskundervisning, gör Ahl (2004) en genomgång av grundläggande motivationsteorier, som enligt henne också rör sambandet mellan motivation och lärande, och av teorier kring motivation och vuxnas lärande.

Ahls (2004) sammanfattande överblick över generella motivationsteorier och sådana teorier, som handlar om motivation och vuxnas lärande, är en stark förenkling av ett annars komplext och svåröverskådligt forskningsområde. Till följd av detta kan hennes sammanfattning lätt uppfattas som om utvecklingen av teorierna kring motivation alltid har skett linjärt, då det egentligen finns flera konkurrerande teorier och modeller, som därutöver delvis tenderar att gå in i varandra.

3.1.2.1. Grundläggande motivationsteorier

De grundläggande motivationsteorier, som ursprungligen utvecklades av filosofer, ekonomer och psykologer, kan enligt Ahl kategoriseras med hänsyn till vilken människosyn de hyser. En tidig teoribildning med rötter i nationalekonomin bygger på antagandet, att människan är en *ekonomiskt rationell beslutsfattare*, som utifrån sitt eget intresse väljer det handlingsalternativ som utlovar den största ekonomiska avkastningen. Motivationen förväntas då påverkas positivt med hjälp av pengar eller annat som värderas, men negativt i form av straff. Denna teori relateras framförallt till Adam Smith, Jeremy Bentham och Frederick Taylor. Kritik mot den här teorin ifrågasätter huruvida beslut verkligen fattas rationellt och om människan alltid handlar i egenintresse.

En annan teoribildning, som förknippas med Elton Mayo, utgår ifrån att människan är en *social varelse*, vars beteende styrs av sociala normer och gruppsyck. Motivationen tros då uppstå i väl fungerande grupper, där människors sociala och emotionella behov såsom uppmärksamhet och tillhörighet tillgodoses.

Ytterligare en motivationsteori bygger på den *fysiska människan*, vars beteende i enlighet med djuren bestäms av en mängd biologiskt grundade instinkter, drivkrafter eller drifter. Teoribildningen kopplas ihop med William McDougall, men mest känt är nog Sigmund Freuds driftsteori, som i en senare variant skiljer på livsdriften (Eros) och dödsdriften (Thanatos). Teorin kritiseras för att vara ohanterlig på grund av det stora antalet identifierade instinkter, som i sin tur dessvärre inte går att belägga empiriskt.

I en annan teori, den s.k. *behaviorismen*, anses människan vara en *läraaktig varelse*, vars beteende i huvudsak är inlärt. Enligt denna teoribildning, som härleds till John Watson, Ivan Pavlov, E.L. Thorndike och B.F. Skinner, kan man motivera en person att tillägna sig ett nytt beteende genom en lämplig stimulus och/eller uppmuntran och belöning. Då lärandet enligt denna teori endast definieras som sådant lärande, som resulterar i ett ändrat, observerbart beteende, lämpar sig dock teorin enbart i begränsat omfång som lärandeteori. Språket betraktas nämligen enligt behaviorismen inte som tillförlitligt studieobjekt, eftersom människan antas hitta på godtyckliga förklaringar för sina handlingar. Nyförvärvad kunskap och nya idéer, som alltså inte kan observeras, räknas följaktligen inte som lärande.

En annan inflytelserik teoribildning, den s.k. *kognitivismen*, bygger på den kunskapande människan i bemärkelsen av att vara en *tänkande varelse*. Kognitiv teori omfattar olika riktningar och kan relateras till forskare såsom Jean Piaget, Köhler, Festinger, Kurt Lewin, Victor Vroom, Carol Dweck och Douglas McGregor. Teorin utgår ifrån att det inte är en

entydig verklighet, som påverkar människans beteende, utan istället människans föreställningar och uppfattningar om världens beskaffenhet, de s.k. *kognitiva schemana*. Då dessa varierar en hel del mellan människor, spelar individuella skillnader en större roll i kognitivistiska motivationsteorier. Därutöver har människans tidigare erfarenheter och upplevelser inverkan på de kognitiva schemana och därmed även på själva motivationen. Flera kognitiva teorier om motivation har fått särskilt genomslag, däribland Lewins fältteori, Vrooms motivationsmodell, samt Dwecks modell om olika jag-teorier.

Ytterligare en tongivande motivationsteori, som även knyter an till den kognitiva teorin, grundar sig på en människosyn, enligt vilken *människan anses vara behovsstyrd*. Som en av teorins främsta företrädare, Abraham Maslow, påstår, regleras människans beteende framförallt av sju grundläggande behov, som alla är hierarkiskt ordnade, där drivkraften att förverkliga sig själv hamnar längst upp. Detta innebär att behoven måste tillfredsställas ett i taget i en viss ordning, vilket i sin tur påverkar ens verklighetsuppfattning, beroende på vilket steg i hierarkin man befinner sig på. Maslows modell medför även kritik på den behavioristiska stimulus-respons-modellen för inlärning, då han förutsätter att motivationen att lära sig något försvinner, i alla fall tillfälligt, så fort ett behov är tillfredsställt. Motivation anser han istället vara ett resultat av människans inre behov att utvecklas. Trots att Maslows behovshierarki kritiserats bland annat till följd av bristande empirisk förankring, är den utgångspunkt för en rad andra teorier.

En motivationsteori i Maslows fotspår är David McClellands teori om den *prestationsinriktade människan*, enligt vilken människans motivation styrs av tre sorters behov, nämligen prestationsbehov, anknytningsbehov och maktbehov, vilka förekommer i varierande grad hos olika individer och befolkningar. En annan motivationsteori i samma anda är Frederick Herzbergs indelning av mänskliga behov i motivationsfaktorer, som är direkt knutna till arbetsuppgifterna, och hygienfaktorer, som istället endast är knutna till arbetsmiljön.

Ett i motivationsteorin väletablerat perspektiv, som har utvecklats av Deci och Ryan, men med spår i Maslows behovshierarki såväl som i Herzbergs två-faktor-teori, går ut på uppdelningen i *inre och yttre motivation*. Enligt denna teori grundar sig inre motivation på människans behov av kompetens och självbestämmande och styr hennes beteende såtillvida, att hon upplever sig kunna själv eller klara sig själv och samtidigt känner intresse, glädje och upprymdhet. Inre motivation påverkas därmed av huruvida en människa känner att hon har ett eget val och egen kontroll över uppgiften, som i sin tur måste innehålla en viss utmaning. Däremot betraktas yttre motivation vara allt det, som andra människor tillför en i form av belöningar, straff, tvång, sociala normer och dylikt, men därutöver även människans egna cykliska fysiologiska behov såsom hunger och törst. Teorin kritiserats bland annat för dess otydlighet kring begreppsdefinitionerna, till exempel när det gäller de sociala behoven, men även för dess dualistiska perspektiv.

Enligt senaste motivationsforskningen, där elevers inre motivation ”uppfattas som analogt med strävan efter lärandemål” och deras yttre motivation ”analogt med prestationsmål” (Giota, 2002:299), definieras motivation emellertid av en del forskare som ett flerdimensionellt begrepp, vilket innebär antagandet, att elever kan sträva efter multipla mål på en och samma gång (Giota, 2002: 281-282).

Som konsekvens av detta synsätt har det uppstått en debatt inom motivationsforskningen, som handlar om vad som är en lämplig balans mellan yttre och inre belöningar för att motivera människor. En position i denna debatt, den s.k. *overjustification hypothesis* (Lepper i Schunk, Pintrich & Meece, 2002:260-261), som stödjer sig på empirisk forskning, är då, att yttre belöningar kan tränga ut inre. Om en elev arbetar med en uppgift, som hon gillar och anser vara intressant, vilket kan jämföras med en inre belöning, och om hon därutöver erbjuds en yttre belöning, kommer hennes inre motivation antagligen ändå att minska. När den yttre belöningen sedan faller bort, går hon miste om både sin yttre och inre motivation (Lepper i Schunk, Pintrich & Meece, ib.).

Ändå verkar det enligt Ahl (2004:48) inte vara möjligt, att dra några förhastade slutsatser i denna debatt. Som forskningsresultat snarare antyder, är det flera faktorer som avgör huruvida yttre belöningar är lämpliga, däribland ”situationen, belöningen i sig, återkopplingen, hur belöningen administreras och [...] vem som erbjuder och tar belöningen” (Ahl ib.). Utöver detta spelar även individuella skillnader in (Ahl ib.).

Sammanfattningsvis kan det konstateras att de ovan i all korthet framställda grundläggande motivationsteorierna, som skiljer sig med hänsyn till sin människosyn, ibland även angående sin kunskapssyn, har blivit vidareutvecklade eller specialiserade, men de anses fortfarande vara grundläggande även för dagens motivationsforskning. Denna bygger dock i större utsträckning på idéer från den kognitiva skolan, om även delvis i kombination med insikter från behavioristerna.

Vidare kan noteras att de grundläggande motivationsteorierna i och för sig också är teorier om motivation och lärande, vilket förklarar deras fortsatta betydelse för pedagogiken. Efter en tid, då den behavioristiska synen på lärande var förhärskande, dominerar numera insikter från den kognitiva teorin och den humanistiska traditionen. Därför är det de teorier i Maslows och Herzbergs anda med fokus på människans inre motivation för lärande som framträder starkast inom dagens pedagogiska motivationsforskning.

3.1.2.2. Teorier kring motivation och vuxnas lärande

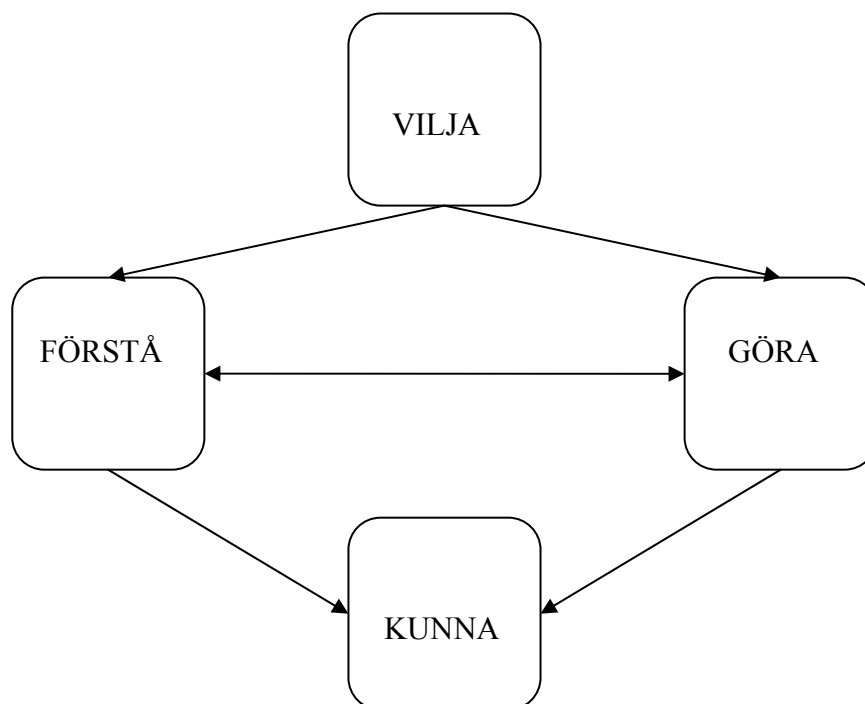
Som det framgår av föregående avsnitt kan alltså de grundläggande motivationsteorierna också tillämpas på lärande. En stor del av den pedagogiska motivationsforskningen ägnar sig idag åt frågan, hur inläringen kan underlättas i olika undervisningssituationer, där barns och ungdomars lärande står i fokus. Som Ahl (2004) konstaterar, skiljer sig dock barns och ungdomars lärande från vuxnas lärande, vilket inte minst beror på ungdomsskolans skolplikt. Till följd av detta krävs det enligt henne ett vidgat perspektiv, när det gäller att tillämpa motivationsforskning på vuxnas lärande, vilket bland annat resulterar i frågeställningen, hur vuxna överhuvudtaget kan motiveras att börja en utbildning eller fortsätta utbilda sig. Men enligt henne måste det även tas hänsyn till den större variationen i vuxnas livssituationer gentemot barns, vilket kan tänkas påverka lärsituationen indirekt, och ett brett utbud av olika lärandeformer t.ex. på universitetet, på folkhögskolor, i distansutbildning eller på arbetsplatsen.

Ahl (2004) analyserar flera nationella och internationella teoribildningar, som har motivation och vuxnas lärande i fokus, däribland *Vuxna lär* av Torsten Husén (1958), *Andragogik* enligt Malcolm Knowles (1980) och *Chain-of-Respons-modellen* av Patricia Cross (1981), och drar några sammanfattande slutsatser. För det första bygger de flesta av dessa teorier på en humanistisk tradition, enligt vilken vuxnas motivation att lära sig definieras i termer av en inneboende, inre motivation. För det andra utgår teorierna ifrån att det finns en rad hinder på den personliga och/eller institutionella nivån, som påverkar den vuxnes inre motivation negativt. Det påstås då att man behöver identifiera dessa hinder och sedan undanröja dem för att slutligen kunna återställa studiemotivationen. Som det även framkommer, hyser de flesta teorierna en optimism, när det gäller att använda pedagogiska åtgärder för att därigenom röja olika hinder ur vägen.

3.1.3. Pedagogisk tankemodell om motivation, handling och förståelse i vuxenutbildning

Anna Hedin & Lennart Svensson (red. 1997) har utvecklat en pedagogisk modell, som syftar till att förstå betydelsen av grundläggande nyckelfaktorer, såsom *motivation*, för lärandeprocessen i vuxenutbildningen. Denna modell, som bygger på en utvecklingsinriktad pedagogik, är tänkt att hjälpa lärare att hitta på effektiva undervisningsmetoder för vuxna elever. Enligt utvecklingsinriktad pedagogik anses lärandet vara en aktiv process, där läraren endast fungerar som hand- eller vägledare för den lärande, som själv bär ansvaret för att tillägna sig kunskap. Själva kunskapssynen är då kvalitativ eller konstruktivistisk, med vilket

den lärandes aktiva roll i lärandeprocessen betonas. Synen är därutöver holistisk, då kunskap anses uppstå genom att den lärande integrerar sina tidigare kunskaper och erfarenheter med ny kunskap. Först när den lärande verkligen förstår, har hon uppnått djup kunskap, och man kan då tala om djupinriktat lärande. Modellen sammanfattar lärandeprocessen på följande sätt (Hedin & Svensson (red.) 1997:40):



Figur 1. En modell för lärande.

Enligt denna modell, som bygger på motivationsteorier i kognitiv och humanistisk tradition, kännetecknas lärandeprocessen av att den lärandes vilja att aktivt lära sig är en förutsättning för både fördjupad förståelse och handling, vilka i sin tur befinner sig i ömsesidig växelverkan. Resultatet av lärandeprocessen är då kunnandet.

Den studerandes vilja att aktivt delta i lärandeprocessen betraktas i denna modell som en av inläringens grundstenar. Modellen föreslår att lärandet endast äger rum, om den lärande uppvisar egen motivation för inläringen, trots att den exakta orsaken till detta sammanhang ännu är okänd. Med motivation avses här den lärandes inre motivation eller lusten att lära, som enligt modellens underliggande kunskapssyn påstås gynna det eftersträvade djupinriktade inläringssättet.

Det finns en del teorier som tar upp frågeställningen huruvida lärare kan hjälpa sina elever att främja deras inre motivation, den viktigaste förutsättningen för att lärandet överhuvudtaget kan ske. Enligt Wlodkowski (I: Hedin och Svensson (red.) 1997:43-44) förespråkar dock flera av dessa teorier en rad gemensamma motivationsfaktorer, som i detalj är *attityder*, *behov*, *stimulans* i studiesituationen, *känsla* och *kompetens*.

Med *attityder* och *behov* menas då vilken nytta den studerande anser sig ha av kunskaperna i fråga, samt vilken relevans dessa kunskaper förväntas ha för den studerande. *Stimulans* i studiesituationen avser emellertid, huruvida utformningen av undervisningen och valet av undervisningsmetoder lyckas skapa uppmärksamhet hos den lärande och hålla den vid liv. Detta påverkas i sin tur av variation och grad av utmaning i studiesituationen, samt hur intresseväckande uppgifterna är. Då människor skiljer sig åt, beträffande vilka undervisningsmetoder som verkar stimulerande för dem, är det viktigt med både valfrihet och en öppen dialog mellan lärare och lärande, när det gäller undervisningens utformning. Vidare syftar motivationsfaktorn *känsla* på hur eleven känner sig inför sina studier, sina kurskamrater, sin lärare och den allmänna studiesituationen. Med faktorn *kompetens* menas

slutligen huruvida eleven kan uppleva sin ökade kompetens med hjälp av lärarens gensvar och uppmuntran.

Sammanfattningsvis kan man konstatera, att den här modellen har uppstått i diskussion av praktiskt pedagogisk verksamhet och i syfte att utveckla konkreta förslag på en problemorienterad, kontextanpassad uppläggning av vuxenundervisningen, som ska gynna de lärandes djupinläring. Som modellen föreslår är den lärandes inre motivation förutsättning för att en djupinriktad lärandeprocess överhuvudtaget igångsätts hos den lärande. Olika motivationsteorier påpekar att lärarna kan bidra till att gynna sina elevers inre motivation. Därvid betonas bland annat vikten av stimulans, med vilken menas att den lärande känner sig tilltalad av undervisningens utformning att engagera sig i olika arbetsformer. Vidare heter det att "[s]timulans skapas i första hand av egenaktivitet. Att låta de studerande vara aktiva själva så mycket som möjligt kan därför vara en god grundinställning" (Hedin & Svensson (red.) 1997:59). Därför anses valfrihet av undervisningsmetoder och en öppen dialog om undervisningens utformning mellan lärare och elev kunna gynna stimulansen.

3.1.4. Definition av motivationsbegreppet i humanistisk tradition

Som det framgår av den sammanfattande överblicken enligt Ahl (2004) över teorier kring motivation och vuxnas lärande, så som den presenteras i kapitel 3.1.2.2, domineras den nuvarande forskningen kring motivation och vuxnas lärande av ett perspektiv på motivationsbegreppet i humanistisk tradition. Forskare i humanistisk tradition avser då med *motivation* någon inre, inneboende egenskap hos individen i bemärkelsen människans lust och vilja att lära (jfr t.ex. Börjeson 2000:32).

Enligt Giota (2001, kap 2), en forskare i humanistisk tradition på Pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet som under flera år har bedrivit empirisk motivationsforskning med fokus på barn och ungdomar, kan motivation förenklat definieras som personliga mål, känslor och föreställningar om sig själv som agent. Utifrån denna definition utvecklade man på Institutionen för didaktik och pedagogik vid Göteborgs universitet inom ramen för en kvalitetsgranskning, som Skolverket (2003:43-44) hade genomfört, en modell enligt vilken även elevens kompetensupplevelse spelar roll.

Den här tolkningen av motivationsbegreppet i humanistisk tradition har i vidare bemärkelse även vunnit insteg i läroplanerna. Så står det i Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94:63), att skolans uppdrag att förmedla kunskaper bland annat omfattar "att grundlägga en positiv inställning till lärande och att återskapa en sådan inställning hos elever med negativa skolerfarenheter".

3.1.5. Motivation ur ett socialkonstruktionistiskt synsätt

Enligt Ahl (2004) hävdar en stor del av dagens forskning kring motivation och vuxnas lärande, vilken domineras av ett perspektiv på motivationsbegreppet i humanistisk tradition (se föregående kapitel och kapitel 3.1.2.2), att lärare kan inverka på den lärandes motivation genom noggrann uppläggning av undervisningen. *Motivation* i denna tolkning anses nämligen motsvara den lärandes inneboende lust att lära, som i sin tur kan påverkas av olika sorters hinder, t.ex. i form av tidigare negativa skolerfarenheter. I detta sammanhang råder enligt Ahl (2004) en tillförsikt bland de flesta forskarna, att man med endast pedagogiska åtgärder kan röja dessa hinder ur vägen för att därigenom återställa den lärandes motivation.

Ahl (2004) problematiserar de antaganden som den senaste forskningen kring motivation och vuxnas lärande baserar sig på, nämligen att motivation överhuvudtaget existerar som något essentiellt fenomen som kan mätas och att den i så fall finns hos individen. Hon intar för detta ett socialkonstruktionistiskt synsätt på begreppet *motivation*, som går ut på att det i grunden är språket som konstituerar vår förståelse av världen och att det alltid finns en maktdimension med i bilden. Enligt detta betraktelsesätt är *motivation* ett hypotetiskt begrepp och inte något essentiellt. Detta synsätt innebär att man istället för att fråga vad som motiverar

människor bör analysera vem som vill få människorna motiverade och varför, vilket ska blottlägga motivationsteorier som redskap för disciplinering och kontroll och samtidigt uppmärksamma den rådande motivationsdiskursens underliggande maktdimension.

Ahl (2004) föreslår därför att tolka motivationsbegreppet i den rådande diskursen kring motivation och vuxnas lärande som socialt konstruerat av en kulturell elit i syftet att kunna användas som styr- och sorteringsinstrument. Genom att söka efter sätt för att få en grupp människor, t.ex. sfi-studenter, motiverade att lära sätter man samtidigt etikett på dem som omotiverade. Detta i sin tur leder till att man marginaliserar dem och förlägger motivationsproblemet till individen.

3.1.6. Sammanfattande betraktelser

Som det framgår av det föregående har *motivation* identifierats som centralt begrepp i denna studie, vars övergripande syfte är att utreda om sfi-bonusens införande kan ha betydelse för sfi-elevens motivation att lära sig svenska.

Den allmänna kunskapsöversikten över grundläggande motivationsteorier (kapitel 3.1.2) tjänar som bakgrund för analysen av regeringens syfte med införandet av sfi-bonusen, vilket i sin tur motsvarar arbetets första forskningsfråga. För denna analys är några av de presenterade motivationsteorierna särskilt relevanta. I detalj är dessa teorin om *människan som en ekonomiskt rationell beslutsfattare*, *behaviorismen* och teorin om *inre och yttre motivation* samt *overjustification hypothesis*. Ännu en bakgrund för analysen utgörs av den pedagogiska tankemodellen som presenteras i kapitel 3.1.3, särskilt eftersom denna modell innehåller motivationsfaktorn *stimulans*, som för tankarna till sfi-bonusens formella titel som *prestationsbaserad stimulansersättning*. Slutligen tillförs denna analys ytterligare en aspekt i form av det socialkonstruktionistiska perspektivet på motivationsbegreppet enligt Helene Ahl, så som den förklaras i kapitel 3.1.5. Dock kommer det sistnämnda perspektivet att spela en mindre roll i analysen.

För att besvara forskningsfrågorna 3 (Känner sig sfi-deltagarna motiverade av sfi-bonusen?) och 4 (Anser lärare i sfi och rektorer/chefer för sfi-verksamheten att införandet av sfi-bonusen kan påverka deltagarnas motivation att lära positivt?), vilket i sin tur förutsätter att kunna mäta sfi-deltagarnas motivation, väljer jag att tolka begreppet *motivation* enligt den humanistiska traditionen, eftersom detta är det dominerande sättet i dagens forskning kring motivation och vuxnas lärande. Därför bildar den teoretiska definitionen, så som den presenteras i kapitel 3.1.4, min utgångspunkt för operationaliseringen av motivationsbegreppet. För övrigt bygger den pedagogiska tankemodellen om motivation, som presenteras i kapitel 3.1.3, på en teoretisk definition av motivationsbegreppet i humanistisk tradition och liknar definitionen av begreppet i kapitel 3.1.4.

3.2. Andraspråksinlärning

Syftet med den här delen är att ge närmare insyn i dagens kunskapsläge kring andraspråksinlärning, för att därigenom få en allmän förståelse för vilka förutsättningar och villkor som gäller för inlärningen av ett andraspråk, där särskilt fokus ligger på vuxnas lärande.

I det första avsnittet presenteras en allmän kunskapsöversikt angående viktiga resultat från den senaste andraspråksforskningen, medan det följande avsnittet innehåller några sammanfattande betraktelser om hur arbetets problem kan motiveras med hjälp av kunskapsöversikten över andraspråksinlärningen.

3.2.1. Allmän kunskapsöversikt

Det här avsnittet handlar om vad som kännetecknar inlärningen av ett andraspråk och föreställer en genomgång av de senaste forskningsresultaten i ämnet. Efter ett inledande

stycke, där begreppet *andraspråk* utreds, tas de viktigaste villkoren och förutsättningarna för inläringen av ett andraspråk upp. Avsnittet avslutas sedan med en redogörelse för vad som särskilt kännetecknar vuxna andraspråksinlärare.

3.2.1.1. Andraspråk: Begreppsbestämning

Inom forskningen skiljer man mellan *förstaspråk* eller *L1*, *andraspråk* eller *L2* och *främmandespråk*. Med *förstaspråk* eller *modersmål* avses det eller de språk som lärs in först och i stort sett med början redan under de första tre levnadsåren. Däremot menas med *andraspråk* det eller de språk som lärs in efter tre års ålder, när alltså ett eller flera förstaspråk etablerats. Detta gäller för övrigt även främmandespråk, men till skillnad från dessa fyller andraspråk nästan samma funktioner som ett förstaspråk och lärs in i det land där detta språk används som modersmål av majoritetsbefolkningen. Emellertid används främmandespråk för det mesta i mer begränsade funktioner, och de lärs därutöver ofta in genom formell inläring i skolmiljö i ett land, där detta språk inte används som modersmål av majoritetsbefolkningen (jfr Lindberg 2004: 5-6).

Därutöver finns det ytterligare en del skillnader mellan förstaspråks- och andraspråksinläring. För det första är sannolikheten, att förstaspråksinlärare når högsta kompetens i språket, mycket högre än för andraspråksinlärare. Andraspråksinlärare utgör nämligen en brokig skara inlärare i olika åldrar med högst skiftande inlärningsframgång, däribland de vuxna andraspråksinlärare, som sällan når upp till idiomatisk modersmålskompetens i språket. För det andra sker förstaspråksinläringen parallellt med inlärarens allmänna kognitiva mognad. Jämfört med detta har de flesta andraspråksinlärare redan kommit längre upp i sin kognitiva utveckling och har dessutom ett eller flera språk och ofta mer eller mindre utvecklade läs- och skrivfärdigheter i ett eller flera språk i sitt bagage, vilket kan underlätta inlärningsprocessen (jfr Abrahamsson & Hyltenstam 2004:246-251).

3.2.1.2. Villkor och förutsättningar för lärandet av ett andraspråk

Att lära sig ett andraspråk går ut på att successivt bygga upp ett helt nytt kommunikationssystem. Som forskningen därför överensstämmande påstår kräver denna komplexa process en stor tidsåtgång och är dessutom tämligen besvärlig för den lärande (jfr Lindberg 2004:33-34). När det gäller barn, visar forskningen om andraspråksinläring att det tar ca ett till två år, tills de flesta kan använda språket för att kommunicera i konkreta, vardagliga situationer. Däremot tar det mellan fem till sju år, tills ett barn som börjar andraspråksinläringen vid skolstarten anses kunna använda språket som tankeverktyg. Eftersom inläringstiden för vuxna påverkas av en mängd olika faktorer, såsom förkunskaper och tidigare erfarenheter, kan tidsåtgången variera kraftigt mellan olika vuxna andraspråksinlärare (Hyltenstam 1993:7-8).

Vidare kommer forskning som ägnar sig åt jämförelse av formell och informell inläring fram till att formell inläring, alltså undervisning i en formell skolmiljö, kan skynda på inläringstiden signifikant och även hjälpa till att uppnå en högre nivå av språkbehärskning (Long; Ellis; Pavesi i: Lindberg 2004: 34). Som Lindberg (2004:34) därtill menar, förutsätter detta att lärarna är väl förtrogna med elevernas språkutveckling, och att de genom ett systematiskt och elevantpassat sätt uppmärksammar relevanta strukturer i språket. Om undervisningen därutöver ger eleverna stort utrymme för interaktion och egen språkanvändning kan den enligt henne t.o.m. ”kompensera för avsaknaden av kontakt med målspråket utanför skolan” (Lindberg 2004:34).

Som tidigare antytt finns det en rad faktorer som anses påverka både språkinläringens tidsåtgång och framgång, däribland andraspråksinlärarens ålder, utbildningsbakgrund och modersmål samt dess kulturella avstånd till målspråket. Men forskningen kring andraspråksinläring visar också att den lärandes motivation är av stor betydelse. Enligt Lindberg (2004:21-22) kan man skilja mellan s.k. *integrativ motivation*, ”en önskan att bli en

del av den nya kulturen och att identifiera sig med talare av målspråket”, och s.k. *instrumentell motivation*, ”som snarare grundar sig på de fördelar som färdigheter i språket kan ge för exempelvis studier, arbete, högre lön eller liknande”, varav den före tidigare ansågs vara mer gynnsam. Som Lindberg (ib.) vidare konstaterar, talar nyare forskningsresultat för att även den instrumentella motivationen kan ha positiv inverkan inte minst på vuxnas andraspråksinläring. I detta sammanhang använder en del forskare även dikotomin *inre* gentemot *yttre* motivation (jfr kap. 3.1.3.) och menar vidare att den förra främjar inläringen mer än den senare (Lindberg ib.).

Förutom individuella faktorer verkar dock även det sociala sammanhanget spela en viktig roll för inlärningsprocessen, med vilket menas huruvida andraspråksinläraren på sin fritid kommer i kontakt med medlemmar av majoritetskulturen i landet och hur dessa möten gestaltas (Lindberg 2004:22-26).

3.2.1.3. Vuxna andraspråksinlärare

Som redan nämns i det föregående spelar ålder en viktig roll för språkinläringens tidsåtgång och framgång. Som Lindberg (2004:17) uttrycker det ”kan man [generellt] säga att man når längre i sin språkinläring ju tidigare resan påbörjas”. En orsak till detta är att språkinläring verkar vara en komplex social praktik (Lindberg 2004:23). Med stigande ålder avtar ofta möjligheterna att knyta sociala kontakter, vilket i sin tur minskar tillfällena att komma i kontakt med målspråket på fritiden. En annan orsak är att stigande ålder åtföljs av en allmän nedsättning av kognitiva förmågor, såsom hörsel, syn och minne, vilket i sin tur påverkar inlärningsprocessen negativt. Enligt statistik kring studieresultat i sfi-undervisningen försämras resultaten avsevärt efter 40 års ålder (Lindberg 2004:17).

Eftersom gruppen vuxna andraspråksinlärare kännetecknas av en stor heterogenitet när det t.ex. gäller ålder, förkunskaper, modersmål och tidigare erfarenheter, har utformningen av undervisningen stor betydelse. Som Lindberg (2004:35) menar krävs det därför anpassning och variation av undervisningsmetoderna ”efter de enskilda inlärnarnas olika behov och förutsättningar”. Därutöver har det utvecklats en del rekommendationer angående hur man i undervisningen kan arbeta språkutvecklande, där interaktion, variation och utvecklingen av en kommunikativ språkförmåga är återkommande element (jfr Lindberg 2005:236-237). David Nunan (i: Lindberg 1996: 266), en australisk forskare, tror sig ha identifierat fem drag som utmärker kommunikativ språkundervisning för vuxna, nämligen återigen interaktion, men även autentiskt material, medvetenhet om den egna inläringen, inlärnarnas egna erfarenheter som utgångspunkt och koppling mellan klassrumsundervisning och språkliga aktiviteter utanför skolan.

Emellertid betonas enligt den senaste forskningen även inlärarens egen aktiva roll för inlärningsprocessen, särskilt när det gäller hennes språkliga medvetenhet och eget ansvar (Lindberg 2004:35). Inlärarens möjligheter att sköta denna roll påverkas dock av den allmänna livssituation hon befinner sig i, nämligen migration och invandring. Enligt Elsie Franzén (2001) kan både migration och invandring leda till en del psykosociala svårigheter hos individen, däribland identitetsförlust. Till följd av identitetsförlust, men även en del faktiska förluster, t.ex. i form av familj och ägodelar som lämnats kvar i härkomstlandet, kan individen hamna i en krisliknande situation, som i sin tur framkallar en del försvarsmekanismer hos henne.

3.2.2. Sammanfattande betraktelser

Som det blir tydligt av det föregående identifieras ytterligare ett begrepp, nämligen *andraspråk*, som centralt för detta arbete. Studiens forskningsfält utgörs nämligen av svenskundervisning för invandrare (sfi), vars föremål i sin tur är att lära ut svenska som ett andraspråk åt vuxna elever.

Den allmänna översikten över kunskapsfältet andraspråksinläring (kapitel 3.2.1) fungerar som bakgrund för analysen av införandet av sfi-bonusen, vilket i sin tur motsvarar arbetets andra forskningsfråga. Särskild relevans för denna analys har forskningsrön angående inläringens tidsåtgång och faktorer som påverkar inläringstiden, däribland faktor *ålder*, vilket presenteras i kapitel 3.2.1.3.

Därutöver kan kunskaper om motivationens betydelse för andraspråksinläringen, så som de föreställs i kapitel 3.2.1.2, förstås som ytterligare en bakgrund åt forskningsfråga 1 (Hur kan regeringens syfte att införa sfi-bonusen tolkas utifrån kunskapsfältet motivationsforskning?). Jag väljer här att i enlighet med en del forskare använda dikotomin *inre* gentemot *yttre* motivation istället för *integrativ* och *instrumentell* motivation. När det gäller sambandet mellan inre och yttre motivation hänvisar jag till kapitel 3.1.2.1, där den s.k. *overjustification hypothesis* är av viss relevans.

4. Material och metod

För att utreda om den nyinförda sfi-bonusen kan ha betydelse för sfi-deltagarnas motivation att lära sig svenska har jag valt att använda mig av olika metoder. För det första har jag analyserat regeringens syfte att införa sfi-bonusen utifrån kunskapsfältet motivationsforskning, vilket motsvarar forskningsfråga 1. För det andra har jag analyserat införandet av sfi-bonusen utifrån kunskapsfältet andraspråksinläring, motsvarande forskningsfråga 2. För det tredje har jag genomfört en mindre empirisk studie i form av en enkätundersökning med syftet att kunna besvara forskningsfrågorna 3 (Känner sig sfi-deltagarna motiverade av sfi-bonusen?) och 4 (Anser lärare i sfi och rektorer/chefer för sfi-verksamheten att införandet av sfi-bonusen kan påverka deltagarnas motivation att lära positivt?).

Således är det här kapitlet uppdelat i tre stycken, där de första två ägnar sig åt att närmare belysa materialvalet och genomförandet av analyserna, medan det i det tredje stycket förklaras hur enkätundersökningen har gått till.

4.1. Analys av sfi-bonusen utifrån kunskapsfältet motivationsforskning

För att kunna analysera införandet av sfi-bonusen utifrån kunskapsfältet motivationsforskning, vilket är arbetets första forskningsfråga, har jag utgått ifrån den allmänna kunskapsöversikten över grundläggande motivationsteorier, så som den presenteras i kapitel 3.1.2., och de kunskaper om motivationens betydelse för andraspråksinläringen, så som de föreställs i kapitel 3.2.1.2. Vid denna analys har några av de presenterade motivationsteorierna varit särskilt relevanta, nämligen teorin om *människan som en ekonomiskt rationell beslutsfattare*, *behaviorismen* och teorin om *inre och yttre motivation* samt *overjustification hypothesis*. Därutöver har även den pedagogiska tankemodellen som presenteras i kapitel 3.1.3 utgjort en bakgrund för analysen, särskilt eftersom denna modell innehåller motivationsfaktorn *stimulans*, som för tankarna till sfi-bonusens formella titel som *prestationsbaserad stimulansersättning*.

Syftet med denna analys har varit att utreda vilken teoretisk bakgrund inom motivationsforskningen styrdokumentet egentligen grundar sig på, samt vilken människo- och kunskapssyn detta implicerar. Dessutom har analysen utvidgats om en liten diskursanalysliknande aspekt, där sfi-bonusens införande har granskats utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv på motivationsbegreppet, så som det förklaras i kapitel 3.1.5.

4.2. Analys av sfi-bonusen utifrån kunskapsfältet andraspråksinläring

För att sedan kunna analysera sfi-bonusen utifrån kunskapsfältet andraspråksinläring, vilket motsvarar arbetets andra forskningsfråga, har jag utgått ifrån den allmänna översikten över kunskapsfältet andraspråksinläring, så som den presenteras i kapitel 3.2.1. Vid denna analys har forskningsrön angående inläringens tidsåtgång och faktorer som påverkar inläringstiden, däribland faktor *ålder*, så som de föreställs i kapitel 3.2.1.3, varit av särskild relevans.

Syftet med denna analys har varit att undersöka om införandet av sfi-bonusen tar hänsyn till senaste forskningsresultat inom andraspråksforskningen.

4.3. Enkätstudie

Utöver de i de föregående avsnitten beskrivna analyserna har jag även genomfört en mindre enkätundersökning (Stukat 2005:42-46) i syfte att utreda om sfi-deltagarna känner sig motiverade av sfi-bonusen och om lärare i sfi samt rektorer/chefer för sfi-verksamheten anser att införandet av sfi-bonusen kan påverka deltagarnas motivation att lära positivt, vilket motsvarar arbetets tredje och fjärde forskningsfråga.

En enkätundersökning är en form av frågeundersökning, som bygger på skriftlig kommunikation. Med hjälp av frågeundersökningar kan man på ett strukturerat och tämligen enkelt sätt undersöka en större grupp mest slumpmässigt utvalda människor och utifrån de funna svarsmönstren försöka dra generella slutsatser. Frågeundersökningar karakteriseras för det mesta som kvantitativa forskningsmetoder, eftersom de är baserade på likvärdiga, jämförbara uppgifter och ett stort antal svarspersoner, vilket möjliggör att uttrycka och analysera resultaten i siffror. Dock använde jag mig i min enkätundersökning inte endast av kvantitativa metoder utan i viss mån även av kvalitativa i betydelsen att söka efter kvalitéer, alltså förekomster eller icke-förekomster av kategorier. Det som därutöver utmärker en enkätundersökning är att svarspersonerna själva ska fylla i ett enkätformulär, som består av en uppsättning frågor och ofta i förväg bestämda fasta svarsalternativ (jfr Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud 2007:260, 262).

För att överhuvudtaget kunna mäta ett fenomen såsom motivation med hjälp av en empirisk undersökning måste man först definiera begreppet i fråga tydligt och klart. Den teoretiska definitionen behöver man sedan omvandla i en operationell definition, vilket även kallas operationalisering. Med detta menas att man utvecklar en detaljerad beskrivning av det sättet på vilket man genom empiriska observationer tänker mäta själva fenomenet (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud 2007:58-61).

Efter att i kapitel 3.1 ha identifierat motivation som väsentligt begrepp i denna studie, valde jag en teoretisk definition på motivationsbegreppet, som skulle tjäna som utgångspunkt för operationaliseringen. Som det redan har framkommit i kapitel 3.1 finns det en mångfald av möjliga definitioner på detta begrepp, beroende på vilken forskningstradition man åberopar. Enligt den sammanfattande överblicken över teorier kring motivation och vuxnas lärande, så som den presenteras i kapitel 3.1.2.2, domineras den nuvarande forskningen kring motivation och vuxnas lärande av ett perspektiv på motivationsbegreppet i humanistisk tradition, varför jag har valt att använda en teoretisk definition i samma tradition. Forskare i humanistisk tradition avser med *motivation* någon inre, inneboende egenskap hos individen i bemärkelsen människans lust och vilja att lära.

Konkret har jag valt en teoretisk definition av motivationsbegreppet, så som den presenteras i kapitel 3.1.4, enligt vilken motivation förenklat kan definieras som personliga mål, känslor och föreställningar om sig själv som agent, samt människans/elevens kompetensupplevelse.

Med detta som utgångspunkt formulerade jag flera preciserande frågor för att använda i enkätundersökningen av sfi-deltagarna. Den första frågan *Skulle du ansöka om sfi-bonus?* är av mer inledande karaktär och skulle främst tjäna till att väcka elevernas uppmärksamhet inför

de följande frågorna. Samtidigt kan frågan i viss mån tänkas ha mätt elevernas målorientering, då endast de som verkligen ville försöka att uppfylla sfi-bonusens villkor förväntade svara *ja*. Den andra frågan *Tror du, att du kan klara din kurs på max ett år, om du får sfi-bonus?* skulle mäta deltagarnas egen kompetensupplevelse som antingen positiv eller negativ. Emellertid skulle den tredje frågan *Vad tycker du om sfi-bonus?* ge en grov bild av elevernas känslor och attityder gentemot bonusen, då två svarsalternativ var skulle intyga om antingen en positiv eller negativ inställning. Dessa tre frågor liknar varandra såtillvida att de är tämligen strukturerade och åtföljs av i förväg bestämda fasta svarsalternativ, som enkelt och effektivt kan utvärderas. Frågorna kan därför anses vara kvantitativa till sin natur.

En respondent ansåg jag vara motiverad i denna bemärkelse, om hon uppvisade en positiv målorientering (svar *ja* i fråga 5, se bilaga 5), en hög kompetensupplevelse (svar *ja* i fråga 6, se bilaga 6) och dessutom positiva känslor och attityder gentemot sfi-bonusen (alla svarsalternativ som sammanfattas i kategorin *bra* i fråga 7, se bilaga 7).

För de deltagare som ville utveckla sina åsikter närmare stod särskilt utrymme till förfogande efter den fjärde frågan *Har du några tankar eller kommentarer om sfi-bonus?*. Denna fråga var i motsats till de första tre frågorna öppen och mindre strukturerad. Syftet med denna fråga var primärt kvalitativt i betydelsen att utreda vilka olika svarskategorier som överhuvudtaget kan förekomma. Faktumet att själva enkäten av praktiska skäl var formulerad på svenska kan ha påverkat kvalitén på svaren av sfi-deltagarna, eftersom en del elever möjligtvis inte än kan uttrycka sina åsikter tillräckligt bra på svenska, vilket är föremål i det efterföljande avsnittet 4.3.2.1 (Reliabilitet).

Det följande stycket är uppdelat i tre avsnitt, där det första illustrerar hur och efter vilka kriterier jag satte samman min undersökningsgrupp samt hur jag sedan genomförde min studie. I det andra avsnittet diskuteras sedan enkätstudiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Slutligen belyser det tredje avsnittet de etiska överväganden som ligger till grund för denna studie.

4.3.1. Undersökningsgrupp och genomförande

Utifrån arbetets övergripande syfte, att undersöka om den nyinförda sfi-bonusen kan ha betydelse för sfi-deltagarnas motivation att lära sig svenska, fastställde jag undersökningens population. Med population avses de personer som enkätundersökningen vill uttala sig om (Esaïasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud 2007:178). Min population utgjordes av sfi-deltagare, närmare bestämt de av deltagarna som enligt lagen om sfi-bonus (2010:538) är berättigade till att ansöka om sfi-bonus, men därutöver även av deras lärare och rektorer.

Eftersom sfi-bonusen hade införts ganska nyligen, den 1 september 2010, bestod studiens egentliga målpopulation av en bestämd grupp nyanlända invandrare (flyktingar m.fl.), som till följd av sin ännu korta vistelse i Sverige och i sfi inte kunde förväntas ha utvecklat grundläggande kommunikativa kunskaper i svenska för att kunna delta i en enkätundersökning. För att kunna genomföra en enkätundersökning med målpopulationen och få fram tillförlitliga svar ur detta hade det behövts anlita tolkar, vilket av olika praktiska skäl inte var realiserbart inom ramen för detta arbete.

För att ändå kunna genomföra min studie och på så sätt besvara min tredje forskningsfråga *Känner sig sfi-deltagarna motiverade av sfi-bonusen?* bestämde jag mig istället att välja en population som förväntades kunna uppfylla de språkliga krav som min enkät på svenska ställde. Samtidigt var det nödvändigt att förse enkätundersökningen med en hypotetisk karaktär, vars innebörd förklaras lite längre fram.

Undersökningens nya population fastställdes i form av gruppen sfi-elever på studieväg sfi 2 eller 3, som läser C- eller D-kursen, men som i stort sett inte är berättigade att ansöka om sfi-bonus. Då en undersökning av hela populationen var omöjlig, gjorde jag istället ett strategiskt urval (jfr Esaïasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud 2007, kap. 9) i form av två olika sfi-skolor, varav en kommunal skola några mil utanför Göteborg och en skola i privat ägo i staden Göteborg. Främsta anledningen till att jag valde just dessa skolor är att jag känner

den ena skolan från min verksamhetsförlagda utbildning och är förtrogen med både deltagarna och personalen, och att kontakten till den andra skolan förmedlades tack vare en före detta kollega.

Förutom fördelen med att enkelt kunna komma i kontakt med skolorna förväntade jag mig även ett angenämt och effektivt arbete under själva enkätstudien, som skulle leda till hög svarsfrekvens. Faktiskt lyckades jag få svar av alla svarspersoner som deltog i min enkät, vilket motsvarar en svarsfrekvens på hundra procent. Därutöver var min tanke att även få med ett visst mått av variation i min studie, både när det gäller skoltyper (privat gentemot kommunal) och upptagningsområden (storstad gentemot mindre stor stad). Dessutom har den kommunala skolan utanför Göteborg redan varit med om en ettårig försöksverksamhet med sfi-bonus.

Inom samhällsvetenskaplig forskning görs en distinktion mellan respondenter och informanter för att därigenom karakterisera svarspersonerna. Medan det vid en respondentundersökning är svarspersonerna själva och deras egna tankar som föreställer studieobjekten, förväntas svarspersonerna vid en informantundersökning liksom ett vittne ge information om hur en aspekt av verkligheten är beskaffad (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud 2007:257-258).

Jag riktade min enkätundersökning till tre olika grupper svarspersoner. Den första och största gruppen, sfi-deltagarna, fungerade som respondenter, då det var deras åsikter om sig själva och i sin tur deras inre motivation jag skulle vilja mäta med min studie. Däremot föreställde gruppen lärare och rektorer i huvudsak informanter, som skulle fungera som vittnen som skulle bidra med information om elevernas faktiska inlärningsförmåga. Anledningen till att jag uppfattar den pedagogiska personalens utsagor som information snarare än som endast personliga åsikter är att lärare och rektorer är experter på området utbildning. De är utbildade för att i den dagliga verksamheten professionellt kunna bedöma sina elevers behov, uppnådda kunskap och inte minst inlärningsförmåga.

Urvalet av konkreta fall som jag skulle undersöka styrdes utöver mina grundläggande strategiska överväganden även slumpmässigt, då jag i samråd med mina kontaktpersoner på de respektive skolorna hade kommit överens om tider för mitt besök. Jag fick då möjlighet att göra min enkät med de C- och D-kurser som vid tidpunkten av mitt besök råkade ha lektion i skolan. Den kommunala skolan utanför Göteborg uppsökte jag en dag i vecka 48 och hann då genomföra tre enkätundersökningar med totalt trettiofyra sfi-deltagare samt deras tre lärare och skolans rektor. På den privata skolan i Göteborg uppehöll jag mig två förmiddagar i vecka 48 och genomförde då fyra enkätundersökningar med totalt fyrtioåtta elever samt deras två lärare och chefen för skolans sfi-verksamhet.

Beroende på de olika svarspersonernas funktion i min studie som antingen respondenter eller informanter utformade jag tre olika enkätfrågeformulär (se bilagor 1-3). Varje blankett inleds med fyra respektive två allmänna frågor efter aktuell studieväg och kurs (sfi-deltagare, lärare), som har två fasta svarsalternativ var, samt ålder och kön, där den förra har tre fasta svarsalternativ och den senare två.

När det gäller enkätblanketten som var riktad till respondenterna (bilaga 1), innehöll den ett tydliggörande om att de personer som skulle fylla i blanketten faktiskt inte är berättigade till sfi-bonusen. Mina respondenter tillhörde nämligen inte gruppen nyanlända invandrare som enligt styrdokumentet endast är berättigade till att få sfi-bonus. Därmed fick själva enkätundersökningen av sfi-deltagarna en hypotetisk karaktär, då deltagarna vidare skulle föreställa sig att deras kurser ändå kunde vara bonusgrundande. Utifrån denna premiss skulle de sedan besvara de följande fyra frågorna.

Enkätformuläret till lärarna (bilaga 2) uppvisade många likheter med blanketten för respondentundersökningen. Skillnaden var dock att frågorna 1 och 2 syftade till att utreda på vilken studieväg och i vilken kurs den tillfrågade läraren undervisade. Vidare skulle lärarna i frågor 5, 6 och 7 bedöma sina elevers intresse för sfi-bonusen och deras inlärningsförmåga samt motivation i relation till sfi-bonusen. I fråga 8 skulle lärarna slutligen yttra sina egna åsikter om sfi-bonusen fritt. I likhet med elevernas enkät innehöll även denna blankett en

hypotetisk premiss angående sfi-bonusen. Meningen med detta var att därigenom få lärarna att bedöma den konkreta grupp elever som deltog i min enkät och inte elever i allmänhet.

Den blankett som riktades mot rektorer (bilaga 3) innehöll endast två allmänna inledande frågor efter ålder och kön. Därefter nämndes att sfi-bonusen nyligen hade införts, vilket åtföljdes av en allmän frågeställning angående hur situationen efter införandet tycks ha förändrats. De efterföljande frågorna har ingen hypotetisk karaktär utan siktar på att utreda hur rektorerna bedömer den nuvarande situationen.

När jag sedan åkte ut till skolorna genomförde jag materialinsamlingen efter i princip följande mönster, där ordningsföljden av enskilda element dock kunde variera: Jag genomförde min enkätundersökning under lektionstid och började alltid med att hälsa gruppen och kortfattat presentera mig för deltagarna och läraren. I min presentation betonade jag min funktion som forskare inom ramen för mitt examensarbete. Detta gjorde jag även i de grupper som kände mig från tidigare lektionstillfällen, där jag antingen hade varit praktikant inom min verksamhetsförlagda utbildning eller hade jobbat som vikarierande lärare.

I anslutning till detta berättade jag kort om undersökningens syfte, vilket jag beskrev i termer av att jag ville veta vad eleverna tyckte om sfi-bonusen, utan att ens nämna begreppet motivation. Anledningen till att jag uttryckligen inte använde ordet motivation gentemot deltagarna var att jag inte ville avslöja mitt egentliga syfte, att mäta elevernas motivation. Jag antog nämligen att detta hade kunnat påverka deltagarnas omdöme. I detta samband passade jag även på att fråga deltagarna huruvida de hade hört om sfi-bonusen tidigare. Förutom några enstaka elever som uppenbarligen hade blivit informerade om sfi-bonusen av skolledningen eller Vuxenutbildningen, kände majoriteten inte till bonusen. Därför visade jag sedan en sammanfattande överblick av sfi-bonusen, som jag hade skrivit på lättare svenska, på overheadprojektor (se bilaga 4).

Vidare hade jag förberett en overheadfolie föreställande själva enkäten, som jag sedan visade. I detta sammanhang uppmärksammade jag även undersökningens hypotetiska karaktär genom att påpeka för eleverna att de skulle föreställa sig att de kunde få sfi-bonus, trots att de i verkligheten inte kan det. Därefter upplyste jag deltagarna noggrant om undersökningens frivillighet och anonymitet. Samtidigt bad jag dem som ville delta i undersökningen att svara sanningsenligt. Innan jag delade ut enkätformulären gav jag eleverna utrymme för att ställa frågor eller ge kommentarer. Eleverna hade sedan mellan tio och femton minuter tid att fylla i enkäten. Den totala tiden för materialinsamlingen varierade mellan trettio minuter och en timme.

Lärarenkäten genomförde jag för det mesta samtidigt med elevenkäten. Rektorerna nådde jag under raster. En rektor fyllde i sin enkät i direkt anslutning till en lektion. Den andra skickade sitt enkätsvar via mejl till mig.

För övrigt var mina besök i grupperna upplagda nästan i form av lektioner såtillvida, att det hela tiden fanns tid och utrymme för återkoppling mellan mig och eleverna. Svåra begrepp, som t.ex. forskare, bonus, enkät, frivilligt och anonymt, förtydligade jag i nära samarbete med gruppens lärare på tavlan. På detta sätt liknade mina besök vanliga lektioner, vilket skapade en lugn och trygg miljö, där deltagarna flitigt ställde frågor och öppet visade sin förståelse eller icke-förståelse gentemot mig.

Materialinsamlingen i sig föreställde en process, under dess förlopp jag utvecklade min presentationsteknik med hjälp av den återkoppling jag tidigare hade fått av både deltagare och lärare. Detta gällde främst mitt språkval, som jag med tiden finlipade, genom att ta hänsyn till svåra ord.

4.3.2. Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

I detta avsnitt sammanfattar jag några väsentliga svårigheter och problem i samband med enkätundersökningar och beskriver samt motiverar vilka val jag gjorde i min studie och vilka konsekvenser dessa hade på resultatet.

4.3.2.1. Reliabilitet

Med reliabiliteten, även kallat säkerhet, menas förenklat hur bra studiens mätinstrument är på att mäta (Stukát 2005:125). Ju högre reliabiliteten är desto mindre antal slumpmässiga eller osystematiska fel har uppstått (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud 2007:70).

I min studie har jag identifierat några områden där brister i reliabiliteten kan ha förekommit. Bland annat går det inte att utesluta att feltolkningar av frågor uppstod. Här siktar jag främst på sfi-deltagarna, som på grund av sina ännu inte fullt utvecklade kunskaper i det svenska språket möjligen hade svårigheter att förstå enkätfrågorna, men även min inledande introduktion, och att sedan uttrycka sina åsikter fritt i anslutning till den sista, öppna frågan. Jag försökte begränsa denna brist genom att endast välja elever i C- och D-kurser, som förväntades behärska svenska tillräckligt mycket för att både förstå mitt syfte och enkätens språkliga utformning. Därutöver formulerade jag frågorna och även min inledande presentation om sfi-bonusen målgruppsanpassade på enklare svenska. Vidare begränsade jag antalet frågor till ett fåtal till förmån för översiktligheten.

Ändå uppstod en del osäkerhet och frågor bland elever i nästan alla grupper, som gällde svåra ord som t.ex. forskare, enkät och anonymt. Genom att hela tiden uppmärksamma och förtydliga svåra ord på tavlan, vilket för övrigt skedde i nära samarbete med lärarna, tror jag mig delvis ha kunnat minska risken för feltolkningar bland eleverna.

Likväl är jag medveten om att även enkätens hypotetiska utformning kan ha varit en källa för missförstånd. Visserligen försökte jag begränsa denna risk genom att använda enklare språkliga formuleringar i elevenkäten istället för en konstruktion med modalt hjälpverb, där det senare antagligen hade försvårat förståelsen för respondenterna. Därutöver ägnade jag en del tid åt att noggrant förklara enkätens utformning. Dock kan jag inte vara säker på om jag verkligen lyckades förmedla mitt syfte gentemot alla deltagare.

När det gäller frågornas språkliga och allmänna utformning i elevenkäten höll jag mig till enklare svenska, försökte undvika svåra ord inklusive begreppet motivation, formulerade korta meningar och begränsade antalet frågor till totalt åtta. De fasta svarsalternativen begränsade jag till max två till tre stycken. Endast i fråga sju använde jag en bredare skala på fem svarsalternativ. Sedan valde jag att komplettera svarsalternativen med ett *Jag vet inte*-alternativ för att därigenom undvika ogrundade substantiella svar av osäkra personer (jfr Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud 2007:278).

Ytterligare ett område där reliabiliteten kan ha brutit rör enkätens tidsmässiga utformning. Ursprungligen hade jag planerat att själva enkäten inte skulle ta längre än 20 minuter. Dock visade det sig att genomförandet av enkäten krävde minst en halv timme och ofta även längre tid. För det mesta kunde jag med lärarens samtycke lätt utvidga tiden. Vid ett tillfälle lade jag emellertid en enkätundersökning i direkt anslutning till en annan, utan att det fanns en tillräckligt stor marginal emellan. Jag var då tvungen att skynda på insamlingen av enkätsvaren i den föregående gruppen lite, vilket ledde till att en viss stress uppstod bland deltagarna, då några av dem uppenbarligen hade behövt mer tid.

4.3.2.2. Validitet

Validiteten, även kallat giltighet, avser hurvida den teoretiska definitionen överensstämmer med de valda operationella mätverktygen (begreppsvaliditet) och om vi verkligen mäter det vi påstår att vi mäter (resultatvaliditet) (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud 2007:63).

Med tanke på att studiens huvudföremål *motivation* är ett svårfångat och mångfasetterat begrepp handlar begreppsvaliditeten om en avväggningsproblematik. Jag valde en teoretisk definition som bygger på den i dagens motivationsforskning dominerande synen på motivation i humanistisk tradition, och som dessutom har varit föremål för operationalisering i tidigare empiriska studier kring barn och ungdomar (t.ex. Giota 2001). Enligt denna definition kan motivation förenklat definieras som personliga mål, känslor och föreställningar om sig själv som agent, samt människans/eleven kompetensupplevelse.

Även vid operationaliseringen lutade jag mig i princip mot tidigare forskning i form av enkätstudier (t.ex. Skolverket 2003, men även Giota, Cliffordson, Nielsen & Berndtsson 2008), både angående formuleringen av enkätfrågor till elevenkäten och också utformningen av deras svarsalternativ. Dock var jag med hänsyn till respondenternas ännu inte fullständigt utvecklade kunskaper i svenska tvungen att formulera enkätfrågorna på ett förenklat, målgruppsanpassat sätt. Detta medförde att de valda operationella verktygen för att mäta respondenternas motivation i form av enkätfrågorna 5-7 (se bilaga 1) endast i viss mån överensstämde med den valda teoretiska definitionen av *motivation*, vilket i sin tur har påverkat främst begreppsvaliditeten negativt.

När det gäller själva mätningen, alltså genomförandet av studien, kan osanna svar, som svarspersonerna medvetet eller omedvetet har gett, ha påverkat resultaten negativt. Sakerligen är det omöjligt att komma åt enkätsvarens faktiska sanningshalt. För min del tyckte jag dock att jag hade lyckats skapa tämligen förtroendefulla situationer, där svarspersonerna kunde känna sig trygga att svara uppriktigt och vid behov ställa förtydligande frågor. Därutöver var jag väldigt noga med att betona vikten av sanningsenliga svar för min studie.

En annan fråga är huruvida lärarens och även rektorernas svar kan räknas som information snarare än som deras personliga åsikter. I och med att jag vände mig till lärarna och rektorer under deras arbetstid blev det uppenbart att jag ville komma åt deras professionella åsikter om deltagarnas behov, inlärningsförmåga och motivation. Som tidigare antytt är lärare och rektorer utbildade experter på att utvärdera och bedöma pedagogisk verksamhet.

4.3.2.3. Generaliserbarhet

Generaliserbarhet uttrycker, huruvida de resultat man får gäller en större grupp än bara den man i sin studie undersöker (jfr Stukát 2005:129). Här spelar i stort sett frågor kring urvalet av undersökningsgruppen och bortfall av enkät svar en viktig roll, där det senare dock inte visade sig ha någon relevans alls för min studie.

För att välja min population använde jag delvis ett strategiskt urval, både när det gäller variation av skolyper och upptagningsområden. Det efterföljande delurvalet av undersökningsgrupper och – personer lämnade jag sedan åt slumpen, eftersom en totalundersökning av alla ifrågakommande deltagare och lärare på varje skola hade varit för tidskrävande. På det sättet genomförde jag min enkätundersökning på två olika skolor i totalt sju olika grupper och lyckades därigenom få svar av totalt 81 sfi-deltagare, vilket jag anser vara en någorlunda representativ mängd. Därutöver besvarade samtliga lärare som undervisade i de undersökta grupperna min enkät. Även de berörda skolornas rektorer svarade fullständigt.

Dock påverkas studiens generaliserbarhet av de i det föregående beskrivna brister i begreppsvaliditeten.

4.3.3. Etiska överväganden

Förutom de krav på vetenskaplighet som ställs på forskningsundersökningar, måste även tas hänsyn till kraven på försökspersonernas personliga integritet, vilket i vissa fall kan leda till etiska dilemman (jfr Stukát 2005: 130-131).

Principiellt väger individskyddskraven tungt. I detalj skiljer man mellan informationskravet, samtyckeskravet och konfidentialitetskravet. Med informationskravet menas då att försökspersonerna måste upplysas om studiens syfte och frivillighet angående deltagandet. Däremot avser samtyckeskravet att de tillfrågade försökspersonerna själva avgör om de vill delta i undersökningen eller inte, vilket även gäller vid redan påbörjade utredningar. Konfidentialitetskravet innebär individens rätt att förbli anonym i studien (jfr Stukát 2005:131-132).

Jag anser mig i princip har uppfyllt informationskravet såtillvida att jag redan från början var väldigt tydlig med att presentera mig och min funktion som forskare samt utformningen

av resultatredovisningen för deltagarna. Därutöver upplyste jag eleverna om studiens frivillighet och anonymitet, vilket alltid skedde i form av en språklig genomgång av dessa ord, som i praktiken visade sig vara svåra ord för sfi-eleverna. Genomgången gjordes på tavlan, ofta med stöd av gruppens lärare, och åtföljdes alltid av min uppmuntran till återkoppling gentemot gruppen. Emellertid formulerade jag studiens syfte för sfi-eleverna utan att uttryckligen nämna begreppet motivation, då jag inte ville påverka deltagarnas omdöme och inte heller förvirra dem med det till synes mångfaldiga begreppet.

När det gäller samtyckeskravet kan det finnas en risk att sfi-deltagarna inte fullt ut förstod innebörden av frivilligheten, framförallt därför att enkätundersökningen genomfördes i klassrumsmiljö under lektionsliknande omständigheter och i lärarens närvaro, vilket kan tänkas ha satt indirekt press på eleverna att delta i undersökningen. För detta talar i viss mån den höga svarsfrekvensen på hundra procent, som jag har haft med min enkätundersökning.

Kravet på konfidentialitet tycker jag ha uppfyllt i min studie, då jag kommer att presentera det insamlade materialet med hänsyn till alla medverkandes anonymitet. Samtliga lärare har överlag uttryckt stort intresse för att få ta del i studiens resultat. Jag ska därför säkerställa att de får insyn i det färdiga arbetet.

Slutligen innebär forskningsetiska principer även ett s.k. *nyttjandekrav*, med vilket menas att hela det insamlade materialet endast får användas för forskningsändamål (Stukat 2005:132). Även här anser jag mig ha uppfyllt de gällande kraven.

5. Resultat och analys

I detta kapitel kommer jag att analysera det material som jag har använt mig av för att besvara mina forskningsfrågor. Kapitlet är uppdelat i tre delar. Den första delen innehåller resultaten från analysen av sfi-bonusen utifrån kunskapsfältet motivationsforskning, den andra delen resultaten från analysen av sfi-bonusen utifrån kunskapsfältet andraspråksinläring, medan den tredje delen sammanfattar utvärderingen av min enkätundersökning

5.1. Analys av sfi-bonusen utifrån kunskapsfältet motivationsforskning

I det här stycket analyserar jag regeringens syfte med införandet av sfi-bonusen utifrån kunskapsfältet motivationsforskning, vilket motsvarar arbetets första forskningsfråga. Syftet med denna analys är att undersöka vilken teoretisk bakgrund inom motivationsforskningen styrdokumentet egentligen grundar sig på, samt vilken människo- och kunskapssyn detta implicerar.

Enligt lagen betecknas sfi-bonusen formellt som *prestationsbaserad stimulansersättning*. Detta för tankarna först till den utvecklingspedagogiskt inriktade modellen av lärandet efter Hedin & Svensson (red. 1997), enligt vilken *stimulans* i studiesituationen är en viktig motivationsfaktor. Med *stimulans* avses enligt denna modell emellertid huruvida den lärande känner sig tilltalad av undervisningens utformning att engagera sig i olika arbetsformer. Därför betonas vikten av valfrihet och dialog mellan lärare och lärande angående undervisningens utformning. Som det alltså blir tydligt korresponderar användningen av begreppet i lagtexten, där den snarare föreställer en sorts extern stimulans, inte med dess innebörd enligt Hedin & Svenssons modell i betydelsen av egenaktivitet. Istället ligger det närmare till hands att tolka begreppet *stimulans* i styrdokumentet ifrån en motivationsteori, enligt vilken människan är en ekonomiskt rationell beslutsfattare, vilket fördjupas i det följande.

I lagtexten formuleras syftet med sfi-bonusen även i termer av *ekonomiskt incitament*, vilket påminner en del om den motivationsteori enligt vilken människan anses vara en ekonomiskt rationell beslutsfattare, som utifrån sitt eget intresse väljer det handlingsalternativ

som utlovar den största ekonomiska avkastningen. Enligt denna teori kan motivationen påverkas positivt med hjälp av pengar.

Utöver detta kan syftet med sfi-bonusen, så som den beskrivs i lagtexten, även relateras till en annan motivationsteori, behaviorism, enligt vilken stimulus och belöning spelar stor roll. Eftersom människan enligt denna teori anses vara en läraaktig varelse, vars beteende i huvudsak är inlärt, tycks lämplig stimulus eller belöning kunna motivera henne att tillägna sig ett nytt beteende. Kunskapssynen enligt denna teori är någorlunda begränsad, då lärandet endast definieras som sådant lärande, som resulterar i ett ändrat, observerbart beteende. Språket, ny kunskap och nya idéer anses däremot enligt denna teori inte som lärande.

Emellertid kan regeringens syfte med att införa sfi-bonus också tolkas utifrån teorin om inre och yttre motivation. I enlighet med denna teori skulle bonusen föreställa en sorts yttre motivation. Inom senaste motivationsforskningen, som till stor del bygger på denna teoribildning, benämns yttre motivation som strävandet efter prestationsmål och det är omdebatterat, vad som är en lämplig balans mellan strävandet efter prestations- eller lärandemål. Dock betonar majoriteten av forskarna vikten av inre motivation. Enligt en position i debatten, den s.k. *overjustification hypothesis*, finns en risk att yttre belöningar kan tränga ut inre. Med detta menas att en elev som arbetar med en uppgift som hon gillar och anser vara intressant, vilket kan jämföras med en inre belöning, antagligen kommer att tappa sin inre motivation, om hon därutöver erbjuds en yttre belöning. När den yttre belöningen sedan faller bort, går hon miste om både sin yttre och inre motivation. Enligt en annan position i forskningsdebatten däremot verkar detta sammanhang vara mindre underbyggt och istället betonas att flera andra faktorer, t.ex. situationen, belöningen i sig och individuella skillnader, också kan avgöra huruvida yttre belöningar är lämpliga.

Som det framkommer ur det föregående kan regeringens syfte med införandet av sfi-bonusen tolkas utifrån några traditionella motivationsteorier, som i modern motivationsforskning snarare spelar en underordnad roll. Tolkningen utifrån moderna motivationsteorier, som bygger på humanistisk tradition och enligt vilka vuxnas motivation att lära sig definieras i termer av en inneboende, inre motivation, innebär däremot en del svårigheter såtillvida att enligt den s.k. *overjustification hypothesis* elevens inre motivation kan minska till följd av yttre belöningar, eftersom sfi-bonusen är en yttre belöning.

Slutligen görs här en liten diskursanalysliknande exkurs som rör Helene Ahls (2004) förslag om ett socialkonstruktionistiskt synsätt på begreppet motivation. Enligt detta perspektiv är motivation endast ett hypotetiskt begrepp, som konstrueras inom ramen för en samhällelig diskurs av någon kulturell elit för att kunna användas i dess syfte. Enligt detta synsätt skulle regeringens mål att vilja motivera invandrarna med hjälp av sfi-bonusen implicera att det fanns en grupp omotiverade sfi-elever. Detta skulle i sin tur utgöra en stigmatisering och samtidigt förlägga motivationsproblemet till individen.

5.2. Analys av sfi-bonusen utifrån kunskapsfältet andraspråksinläring

I detta stycke analyserar jag sfi-bonusen utifrån kunskapsfältet andraspråksinläring, vilket motsvarar arbetets andra forskningsfråga. Syftet med denna analys är att undersöka om införandet av sfi-bonusen tar hänsyn till senaste forskningsresultat inom andraspråksforskningen.

Utdelningen av sfi-bonus är enligt lagen kopplad till en viss prestation som därutöver måste åstadkommas inom en period på max tolv månader från den tid då kursen började. Detta innebär alltså att invandrarna måste avsluta en av de tre studievägarna (Sfi 1-3), vilket kan tänkas motsvara grunderna i svenska, med minst betyget Godkänt, för att kunna få någon bonus.

Som resultat från andraspråksforskningen emellertid genomgående visar, är inläringen av ett andraspråk en komplex och tidskrävande process för den lärande. Medan forskningen tillhandahåller uppgifter om hur länge denna process ungefär kan ta för barn, finns det inga liknande uppgifter för vuxna. Istället utgår man ifrån att inläringstiden för vuxna varierar

kraftigt beroende på en rad olika faktorer, som t.ex. utbildningsbakgrund, ålder, modersmål och dess kulturella avstånd till andraspråket, men även det sociala sammanhanget där inlärningsprocessen utspelar sig i.

Att prestationskravet i lagen om sfi-bonus är relaterat till de olika studievägarna korresponderar med det uppmärksammade sammanhanget mellan inläringstid och utbildningsbakgrund. Dock påpekar resultat från den första preliminära utvärderingen av försöksverksamheten med sfi att gruppen lågutbildade sfi-elever ändå inte riktigt klarar lagens tidskrav, då sfi-bonusen under det första året av försöksverksamheten endast i ringa utsträckning (20 procent på studieväg 2 och 10 procent på studieväg 1) utdelades till dessa elever.

Som den preliminära utvärderingen av försöksverksamheten med sfi-bonus vidare visar har man inom det första året gjort 190 utbetalningar totalt. Detta antal måste relateras till antalet sfi-studerande, som enligt Skolverket uppgick till totalt 74 000 år 2008, därav drygt 30 procent flyktingar eller tillståndssökande, den grupp som enligt lagen alltså är sfi-bonusens målgrupp. I detta samband är även Skolverkets senaste lägesbedömning av sfi-verksamheten viktig, enligt vilken den genomsnittliga studietiden i sfi hittills är betydligt längre än tolv månader.

Slutligen visar analysen av de olika styrdokumenterna att införandet av sfi-bonus motiveras av regeringen med samma skäl, nämligen sfi-utbildningens bristande effektivitet, som enligt Lindberg (1996) dominerar hela den samhällsdebatten kring sfi. Som både hon och även andra forskare, såsom Franzén (2001) påstår, är det dock inte endast undervisningens utformning och lärarens förmåga, utan även andra faktorer som påverkar inläringen, däribland inlärarens aktiva roll i inlärningsprocessen. Den senare påverkas kraftigt av inlärarens allmänna livssituation, som framförallt i fall av flyktingar och skyddsbehövande, vilka utgör en del av sfi-bonusens målgrupp, ofta domineras av psykosociala svårigheter i samband med flykt och migration.

5.3. Enkätundersökning

I det följande kommer jag att analysera det material som jag med hjälp av en enkätundersökning har insamlat på två sfi-skolor. Min analys delar jag upp i ett avsnitt som behandlar respondentundersökningen och ett annat som ägnar sig åt informantundersökningen.

För att förtydliga omfånget och sammansättningen av mitt insamlade material sammanfattar jag inledningsvis några väsentliga statistiska uppgifter, som i fortsättningen bildar utgångspunkten för mina kvantitativa analyser. För översiktlighetens skull presenteras dessa data i tabellform.

Tabell 5.1 Antalet svarspersoner totalt och uppdelat efter skola, studieväg, kön och ålder

Kriterier		<u>Skola A:</u> privat, i Göteborg	<u>Skola B:</u> kommunal, utanför Göteborg	Σ	
Respondenter:	totala antalet:	48	33	81	
Sfi-deltagare	efter studieväg:	Sfi 2	-	17	17
		Sfi 3	48	16	64
	efter kön:	kvinnor	31	22	53
		män	17	11	28
	efter ålder	18-29 år	19	9	28
		30-49 år	28	19	47
50+ år		1	5	6	
Informanter:	totala antalet:	3	4	7	
Sfi-lärare och Skolledare	efter kön:	kvinnor	3	3	6
		män	-	1	1
	efter ålder:	18-29 år	-	-	-
		30-49 år	2	3	5
		50+ år	1	1	2

5.3.1. Respondentundersökning

I det här avsnittet analyserar jag den kvantitativt största delen av mitt material i form av 81 enkätsvar, som jag har insamlat bland sfi-deltagare på två skolor. Svarspersonerna fungerade som respondenter, då det var de och deras personliga tankar som jag ville komma åt med min undersökning för att därigenom kunna mäta sfi-bonusens inverkan på deras motivation. Som det framgår av det tidigare kapitlet var själva respondentenkäten upplagd mest i form av en kvantitativ frågeundersökning. I början av detta stycke läggs därför stor vikt på den kvantitativa analysen av materialet. Dock kompletteras detta med en mindre kvalitativ utvärdering, som omfattar enkätundersökningens öppna fråga nr. 8 (se bilaga 1).

5.3.1.1. Kvantitativ analys

Den kvantitativa analysen av mitt material omfattar sammanställningen och utvärderingen av de olika mätresultaten. Detaljerade uppställningar angående svarsfrekvensen i frågor 5-7 med särskilt hänsyn till respondenternas studieväg, kön och ålder finns i bilagorna 5-7. Särskild fokus vid den kvantitativa analysen ligger på respondenternas motivation. Arbetets övergripande syfte är att utreda om den nyinförda sfi-bonusen kan ha betydelse för sfi-deltagarnas motivation att lära sig svenska. Som en del av detta vill jag även undersöka om sfi-deltagarna känner sig motiverade av sfi-bonusens införande. För detta designade jag mitt mätinstrument på så sätt att frågor nr. 5-7 skulle mäta elevernas målorientering, deras egen kompetensupplevelse samt deras känslor och attityder gentemot bonusen, vilket i sin tur föreställer den operationella definitionen på motivation.

En respondent anser jag vara motiverad i denna bemärkelse, om hon uppvisar en positiv målorientering (svar *ja* i fråga 5, se bilaga 5), en hög kompetensupplevelse (svar *ja* i fråga 6, se bilaga 6) och dessutom positiva känslor och attityder gentemot sfi-bonusen (alla svarsalternativ som sammanfattas i kategorin *bra* i fråga 7, se bilaga 7).

Som det redan har diskuterats i kapitel 4.3.2 överensstämmer dock de i studien valda operationella verktygen för att mäta respondenternas motivation i form av enkätfrågorna 5-7 (se bilaga 1) endast i viss mån med den valda teoretiska definitionen av *motivation*, vilket i sin tur har påverkat främst begreppsvaliditeten negativt. Detta är en följd av de av praktiska

skäl nödvändiga krav att formulera enkätfrågorna på ett förenklat, målgruppsanpassat sätt. På så sätt blir även studiens generaliserbarhet lidande.

Antalet och andelen motiverade respondenter har jag sammanfattat i tabellform, där det även framgår hur det förhåller sig på den enskilde skolan. I detalj handlar det om tre tabeller, där den första (tabell 5.2) visar antalet motiverade respondenter i relation till deras studieväg. Den andra tabellen (tabell 5.3) däremot listar resultaten med hänsyn till respondenternas kön. Slutligen framgår av den tredje (tabell 5.4) hur resultaten fördelas med hänsyn till respondenternas ålder.

Tabell 5.2 Antal/andel motiverade respondenter med hänsyn till deras studieväg

Studieväg	Skola A		Skola B		Skola A + Skola B	
	respondenter totalt	varav motiverade	respondenter totalt	varav motiverade	respondenter totalt	varav motiverade
Sfi 2	0	0	17	6 35%	17	6 35%
Sfi 3	48	29 60%	16	6 38%	64	35 55%
Σ	48	29 60%	33	12 36%	81	41 51%

Som det blir tydligt av tabell 5.2 betraktas 51 % av alla respondenter vara motiverade av sfi-bonusen. Beroende på vilken studieväg eleverna läser varierar motivationen en del, då nämligen endast 35 % av respondenterna på studieväg 2 är motiverade gentemot 55 % respondenter på studieväg 3. Dock ser förhållandena på skolan B inte lika tydliga ut, när det gäller skillnaden mellan studievägarna.

Intressant är dessutom att skolorna skiljer sig ganska mycket åt när det gäller andelen motiverade elever totalt, då skolan A uppvisar 60 % gentemot 36 % på skolan B. I viss mån kan denna skillnad dock förklaras med det faktumet att enkätundersökningen på skola A endast genomfördes med studieväg-3-elever, som principiellt verkar vara högre motiverade av sfi-bonusen, vilket väl överensstämmer med resultaten från den preliminära utvärderingen av sfi-bonusens ettåriga försöksverksamhet. Eftersom det är främst högutbildade elever som läser på studieväg 3 medför detta ofta att eleverna upplever sin egen kompetens och på så sätt sannolikheten att klara sina studier på endast ett år högre än lågutbildade deltagare.

Tabell 5.3 Antal/andel motiverade respondenter med hänsyn till deras kön.

Kön	Skola A		Skola B		Skola A + Skola B	
	respondenter totalt	varav motiverade	respondenter totalt	varav motiverade	respondenter totalt	varav motiverade
Kv	31	18 58%	22	5 23%	53	23 43%
M	17	11 65%	11	7 63%	28	18 64%
Σ	48	29 60%	33	12 36%	81	41 51%

Av tabell 5.3 framgår att de manliga respondenterna i genomsnitt och även på den enskilda skolan är mer motiverade av sfi-bonusen än sina kvinnliga kurskamrater. Huruvida detta beror på kvinnors generellt större försiktighet i samband med självvärderingar, här i form av egen kompetensupplevelse, kan endast spekuleras om.

Tabell 5.4 Antal/andel motiverade respondenter med hänsyn till deras ålder.

Ålder	Skola A		Skola B		Skola A + Skola B	
	respondenter totalt	varav motiverade	respondenter totalt	varav motiverade	respondenter totalt	varav motiverade
18-29 år	19	11 58%	9	5 56%	28	16 57%
30-49 år	28	17 61%	19	6 32%	47	23 49%
50+ år	1	1 100%	5	1 20%	6	2 33%
Σ	48	29 60%	33	12 36%	81	41 51%

Slutligen visar tabell 5.4 att respondenternas motivation av sfi-bonusen varierar även beroende på i vilken ålder de är. Principiellt verkar motivationen till följd av sfi-bonusen med stigande ålder avta, då respondenterna i åldern 18-29 år med 57 % är högst motiverade, mellan de i åldern 50 och fler år endast uppvisar 33 % motivation.

Denna bild bekräftas även i viss mån av resultat från den redan föreliggande preliminära utvärderingen av försöksverksamheten med sfi-bonus, enligt vilken 65 % av utbetalningarna gjordes till åldersgruppen 25-39 åriga och 23 % till gruppen 20-24 åriga, då endast 10 % av utbetalningarna gick till gruppen 40-45 åringar. Dock visar förhållandena i skolan A att detta samband delvis kan ifrågasättas, då det här är åldersgruppen 30-49 åriga som uppvisar högre motivation än sina yngre kurskamrater. Därtill kommer att andelen respondenter 50 år och äldre var tämligen ringa i min studie för att kunna generera tillförlitliga resultat, då få personer gav ett högt procentuellt utslag.

Sammanfattningsvis har alltså analysen ådagalagt att 51 % av svarspersonerna känner sig motiverade till följd av sfi-bonusen. Visserligen måste resultatet från den kvantitativa respondentundersökningen tas med en nypa salt, eftersom undersökningens validitet och generaliserbarhet uppvisar en del brister. När det gäller att bedöma sammanhanget mellan motivation till följd av sfi-bonus och faktorerna studieväg, kön och ålder, råder dock en viss osäkerhet, eftersom antalet svarspersoner, 81 personer, antagligen inte är tillräckligt stort för att kunna dra tillförlitliga slutsatser. Inte heller är urvalet svarspersoner tillräckligt representativt för detta. Dessutom är det svårt att tolka vad skillnaderna i motivation mellan de två skolorna i detalj beror på, eftersom skolorna varierar en del angående skoltyp och upptagningsområde.

5.3.1.2. Kvalitativ analys

Utöver den kvantitativa analysen öppnar materialet från denna del av enkätundersökningen även för en liten kvalitativ analys. Föremålet för denna är svaren på den öppna frågan nr. 8 (se bilaga 1). Det är drygt 70 % av alla respondenter som har svarat på denna fråga. Dock har en del skrivit endast några ord, t.ex. ”Jag vet inte”, utan att därmed göra fördjupande uttalanden om sfi-bonusen. Ungefär hälften av alla kommentarer är däremot mer utvecklade. Dessa reflexioner kan indelas i olika kategorier. För att underlätta resonemanget markeras kritiska kommentarer med hjälp av ett minustecken.

Även vid denna analys måste dock påpekas att undersökningens reliabilitet uppvisar en del brister som främst baserar på språkliga hinder i samband med enkätens utformning på svenska.

Tidsgräns enligt lag

En del svar rör tidsgränsen som lagen föreskriver. Många tycker att sfi-bonusen faktiskt kan leda till att eleverna lär sig snabbare.

Några respondenter anser sig inte kunna klara en studieväg på ett år. (-)

Flera respondenter tycker däremot att detta innebär större stress för eleverna. (-)

Studieinsats

En annan del av svaren handlar om arbetsinsatsen, då sfi-bonus anses leda till att deltagarna anstränger sig mer.

Motivation

I flera svar nämns uttryckligen ordet motivation i samband med sfi-bonus.

Incitament

I en annan del av svaren handlar det främst om pengarna, som uppskattas.

Dock menar en elev att beloppet är för litet, då hon istället anser 20 000 kr vara rimligt. (-)

Arbetsmarknad

Andra svar kopplar ihop sfi-bonusen med möjligheten att bättre få jobb.

Dock uttrycker en respondent även sin oro över att inte få jobb efter att på så kort tid ha klarat sfi. (-)

Rättvisa

En respondent beklagar att hon inte kan få sfi-bonus p.g.a. att lagen infördes först nu. (-)

En annan respondent menar att systemet är orättvist såtillvida, att personer som har stannat i Sverige i flera år utan uppehållstillstånd sedan kan klara sig lätt på mindre än ett år. (-)

Villkoren för undervisningen måste förändras

Flera svar uppmärksammar att det behövs fler lärare och mer lektionstid för att kunna klara sig på ett år. (-)

Sammanfattningsvis kan man konstatera att en majoritet av svaren bekräftar den bild som redan har framkommit ur den kvantitativa analysen, nämligen att en stor del av respondenterna verkar motiveras till följd av sfi-bonusens införande.

Visserligen höjs även en del kritiska röster, som då mest påpekar att tidsgränsen enligt lagen inte är realistisk och dessutom framkallar stress. Ytterligare några kommentarer problematiserar villkoren som gäller sfi-undervisningen och kräver förbättringar både när det gäller antalet lärare och lektionstimmar för att kunna uppfylla lagens tidsgräns.

5.3.2. Informantundersökning

I det här avsnittet granskar jag materialet som jag har insamlat från totalt fem sfi-lärare och två rektorer respektive chefer för sfi-verksamheten på skolorna A och B. Syftet med denna enkät var att besvara den fjärde forskningsfrågan (Anser lärare i sfi och rektorer/chefer för sfi-verksamheten att införandet av sfi-bonusen kan påverka deltagarnas motivation att lära positivt?), vilket i sin tur skulle ge närmare insyn i respondenternas faktiska inlärningsförmågor. Det är den pedagogiska personalen i skolan som är särskilt utbildad för att bedöma sina elevers behov, uppnådda kunskap och även inlärningsförmåga. Därför anser jag mig kunna tolka pedagogernas svar som information om hur skolverkligheten är beskaffad, istället för endast som personliga åsikter. Pedagogerna tillkommer alltså funktionen som ögonvittne eller informant i min studie.

Trots att lärar- och rektorsenkäten (se bilagor 2-3) formellt är formulerade i likhet med elevenkäten analyserar jag det insamlade materialet utifrån kvalitativa kriterier, där sökandet

efter (nya) kategorier står i fokus. Dessutom granskar jag materialet utan att härvid skilja mellan lärare och rektorer.

Av de sju tillfrågade informanterna uppskattar fyra att deras elever inte kan klara sig på sin respektive studieväg på bara ett år, så som sfi-lagen kräver. De resterande tre informanterna är osäkra. Ingen bedömer dock deltagarnas inlärningsförmåga uttryckligen som tillräcklig för att kunna klara lagens krav. Detta ifrågasätter i viss mån deltagarnas egen kompetensbedömning, som är fokus i enkätfrågan nr. 6 (se bilaga 1) och därmed utgör en viktig del av min operationella definition på motivation. Enligt analysen av respondentenkäten är elevernas egen kompetensupplevelse tämligen positiv, då totalt 57 % respondenter uppskattar sig kunna klara sin kurs på ett år, ytterligare 28 % inte riktigt vet, medan endast 5 % uttryckligen inte tror sig bli färdiga på ett år (se bilaga 6).

Vidare menar samtliga informanter att sfi-deltagarna kommer att ansöka om sfi-bonusen om deras kurser vore bonusgrundande. Informanternas allmänna omdöme om införandet av sfi-bonusen skiljer sig däremot en del åt. Närmare bestämt en informant är ganska positiv, medan ytterligare tre är osäkra. Vidare en informant anser bonusen vara dålig och två informanter tycker t.o.m. mycket illa om införandet.

Särskilt intressant är att personalen på skola B överlag uttrycker sig negativt. Här ska det påminnas om att denna skola har varit med om försöksverksamheten med sfi-bonus under ett år och i samband med detta har fått kvalitetshöjande medel. Enligt skolans rektor användes dessa medel på olika områden. Exempelvis köptes multimedialutrustning åt undervisningslokaler och nya läromedel. Därutöver genomfördes det en del kompetensutvecklande åtgärder med personalen.

När det gäller informanternas fördjupande kommentarer analyseras dessa med utgångspunkt från de kategorier som redan har identifierats i analysen av respondentenkäten. Vid behov utvidgas kategorierna. Analogt med granskningen av respondentenkäten markeras kritiska kommentarer med hjälp av ett minustecken.

Tidsgräns enligt lag

En informant syftar på undersökningar av Skolinspektionen enligt vilka det i genomsnitt tar två år att bli godkänd på kurs D. Enligt samma undersökningar är både modersmålet och kulturell tillhörighet avgörande för hur lång tid det tar. (-)

Sfi-bonusen anses bidra till ökad betygshets. Dessutom tycks den vara en stressfaktor hos elever som behöver längre tid. (-)

En annan informant menar att bonusen kan ha en motverkande effekt på elever som inte har förutsättningar för att kunna klara sig på avsedd tid, vilket i sin tur kan leda till nedslagenhet och misslyckande. (-)

Studieinsats

Enligt en informant gynnar bonusen de elever som redan är motiverade och snabba och tjänar då som en morot åt dem att läsa lite mer, fokusera på lärandet och avvakta med att ta ett jobb. (-)

En informant förväntar sig att resultaten ändå inte skulle förbättras. (-)

Motivation

En informant utgår ifrån att sfi-bonusen faktiskt kan öka motivationsgraden hos flera elever. Dessutom tycker samma informant att bonusen kan motivera elever att fokusera mer på sin utbildning.

Incitament

Som en informant menar kan pengar motivera en del elever, men detta gäller endast de redan motiverade och snabba deltagarna. (-)

Enligt en annan informant är att locka med pengar fel väg att gå. (-)

Som ytterligare en informant uttrycker det vädjar bonusen till fel instinkter. Vidare anser samma informant införandet av bonusen som en förolämpning och felaktig tro på pengarnas värde som incitament. (-)

Därutöver tror en informant att elever som har förutsättningarna för att klara kursen ändå har andra drivkrafter än pengar. (-)

Arbetsmarknad

Som en informant understryker har elever som med nöd och näppe klarar kursen på ett år sedan problem på arbetsmarknaden då de inte längre är berättigade till instegsjobb och istället behöver konkurrera med infödda svenskar. Får man sedan inget jobb kommer språket i glömska och man har ingen möjlighet att återvända till sfi. (-)

Rättvisa

En informant påpekar att insatser av högutbildade värderas mer än av lågutbildade eller analfabeter i bonusens utbetalningssystem. Enligt samma informant premieras alltså förutsättningar snarare än själva insatsen. (-)

En informant tycker att systemet är diskriminerande, då det gynnar högutbildade. (-)

Som en annan informant anser når bonusen endast dem som redan har förutsättningarna för att klara sig.(-)

Ytterligare en informant tycker att elever som inte har förutsättningarna att klara sig på ett år blir dubbelt straffade i form av stress och press och i värsta fall ytliga svenskkunskaper. Samma informant menar att det ofta är kvinnor som blir lidande om de för tidigt lämnar utbildningen, eftersom de då stannar hemma för att ta hand om barnen. Även personer med PTSD⁵ missgynnas, då de inte kan fokusera på sina studier. Samma gäller personer som har sina familjer kvar i hemlandet. Men även brister i rutiner angående hälsokontroller av nyanlända kan exkludera personer med oupptäckta syn- eller hörselskador från att få sfi-bonus. (-)

Villkoren för undervisningen måste förändras

Som en informant anser borde pengarna från sfi-bonus hellre läggas på lärarresurser. (-)

Organisatoriska problem

Som en informant uppger är det svårt att nå fram med informationen om sfi-bonus till deltagarna, detta även trots närvaro av tolkar. (-)

Påverkan på lärarnas arbetsvillkor

Enligt en informant finns en risk att elever börjar ifrågasätta lärarnas bedömningar till följd av ökad jämförelse deltagarna emellan. (-)

En annan informant uppskattar risken med fjäsk, mutor och hot vara stor. Samma person ser också faran att nationella prov framöver styr undervisningens upplägg. (-)

Som det framgår ur det föregående rör pedagogernas kommentarer ungefär samma kategorier som redan har identifierats i den kvalitativa analysen av respondentenkäten. Dock utmärker sig pedagogernas utsagor såtillvida att de utvidgar innebörden av de enskilda kategorierna med ytterligare exempel och förtydliganden. Iögonfallande är därvid att kritiska kommentarer dominerar.

Främst riktar sig kritiken mot sfi-bonusens inneboende orättvisor, då högutbildade elever uppfattas ha bättre förutsättningar att klara sig på avsedd tid och dessutom får högre bonus än lågutbildade. Denna bedömning bekräftas av resultat från den redan föreliggande preliminära utvärderingen av försöksverksamheten med sfi-bonus, enligt vilken högutbildade elever på studieväg Sfi 3 med 70 % står för majoriteten av utbetalningar under det första året av

⁵ posttraumatic stress disorder (posttraumatiskt stress-syndrom) (NE 2010)

försöksverksamheten. Som pedagogerna nästan enhetligt menar värderar sfi-bonusen elevernas förutsättningar snarare än deras insatser och tar på så sätt ingen hänsyn till elevernas individuella olikheter angående t.ex. förkunskaper, studiebakgrund eller personlig livssituation.

Kritiken gäller också tidsgränsen på max ett år, som uppfattas vara orealistiskt kort för en del av deltagarna och därför förväntas leda till ytterligare stress, vilket i sin tur tänks påverka studiesituationen negativt. En del av kritiken förutspår även att sfi-bonusen kan ha en motverkande effekt på de elever som trots ansträngningar inte klarar sig på avsedd tid, eftersom de kan uppleva känslor av nedslagenhet och misslyckanden.

Pedagogernas kommentarer identifierar ytterligare två problemområden som hänger ihop med sfi-bonusens införande. För det första ifrågasätts huruvida informationen om sfi-bonusen verkligen når de berörda eleverna, då språkliga svårigheter verkar stå i vägen. För det andra uppmärksammas att lärarnas arbetsituation påverkas negativt av att bonusen har införts.

6. Slutdiskussion

Inom ramen för det här arbetet har det undersökts om den nyinförda sfi-bonusen kan ha betydelse för sfi-deltagarnas motivation att lära sig svenska. I det följande sammanfattar jag mina resultat och knyter för detta an till studiens forskningsfrågor, så som de formulerats i kapitel 2. I en avslutande avsnitt diskuterar jag sedan mitt arbetes utbildningsvetenskapliga och didaktiska relevans.

6.1. Forskningsfråga 1:

Hur kan regeringens syfte att införa sfi-bonusen tolkas utifrån kunskapsfältet motivationsforskning?

Syftet med den här frågan var att utreda vilken teoretisk bakgrund inom motivationsforskningen styrdokumentet egentligen grundar sig på, samt vilken människo- och kunskapssyn detta implicerar.

Resultaten från min analys påpekar att idén bakom införandet av en prestationsbaserad stimulanssättning kan spåras tillbaka till tidiga motivationsteorier, som i dagens forskningsläge inte längre eller endast i viss mån betraktas vara empiriskt underbyggda. För det första handlar det om teorin, enligt vilken människan anses vara en ekonomiskt rationell beslutfattare, vars motivation kan påverkas med hjälp av pengar. För det andra är det behavioristiska föreställningar om människan som en läraaktig varelse, vars beteende kan påverkas av stimulus eller belöning. Behaviorismens lärande- och kunskapssyn, som enligt dagens kunskapsläge anses vara föråldrade eller endast giltiga med modifikationer, innebär att endast sådant lärande, som resulterar i ett ändrat, observerbart beteende, anses vara relevant lärande.

Emellertid kan tanken bakom sfi-bonusen även tolkas utifrån teorier kring inre och yttre motivation såtillvida, att sfi-bonusen föreställer en form av yttre belöning. Generellt definieras enligt dagens dominerande teorier kring motivation och lärande särskilt vuxnas motivation att lära sig som en inneboende, inre motivation. Huruvida yttre belöningar såsom en sfi-bonus verkligen kan gynna vuxnas inre motivation är omdebatterat. En del forskare påstår att yttre belöningar rentav kan tränga ut inre och därmed på sikt elevens inre motivation (*overjustification hypothesis*). Dock har detta sammanhang enligt andra forskare ännu inte tillräckligt empiriskt stöd.

Som det alltså framkommer baserar sig tanken bakom införandet av sfi-bonus på antingen föräldrade eller inte empiriskt underbyggda antaganden om sambandet mellan ekonomiska incitament och vuxnas motivation, vilket även innebär en föräldrad människo- och kunskapssyn.

Därutöver kan införandet av sfi-bonusen även tolkas utifrån ett socialkonstruktionistiskt synsätt på begreppet motivation, så som Helene Ahl (2004) har föreslagit. Denna tolkning används vid diskursanalyser, där införandet av sfi-bonusen betraktas som del av en samhällelig diskurs kring vuxna invandras motivation att lära sig svenska. Syftet med ett sådant perspektiv är att avslöja diskursens inneboende maktdimension. Enligt detta synsätt implicerar regeringens mål att vilja motivera invandrarna med hjälp av sfi-bonusen att det överhuvudtaget finns en grupp omotiverade sfi-elever. Detta utgör i sin tur en sorts stigmatisering av gruppen invandrare och förlägger samtidigt motivationsproblemet till individen.

6.2. Forskningsfråga 2:

Hur kan införandet av en sfi-bonus tolkas utifrån kunskapsfältet andraspråksinläring?

Ytterligare en forskningsfråga som jag ställde mig i det här arbetet syftade åt att undersöka om införandet av sfi-bonusen tar hänsyn till senaste forskningsresultat inom andraspråksforskningen.

Ett resultat från min analys är att det inte finns något belägg i andraspråksforskningen som kan stödja den snäva tidsgräns på ett år som enligt lagen gäller elever för att få sfi-bonus. Snarare är andraspråksforskarna överens om att inläringen av ett andraspråk är en komplex och tidskrävande process för den lärande, som varierar kraftigt beroende på en rad olika faktorer, t.ex. utbildningsbakgrund. Att prestationskravet i lagen om sfi-bonus faktiskt är relaterat till de olika studievägarna och på så sätt tar hänsyn till elevernas olika utbildningsbakgrund, korresponderar i viss mån med forskningresultaten. Ändå visar resultat från en första preliminär utvärdering av försöksverksamheten med sfi att sfi-elever med låg studiebakgrund har svårt att uppfylla lagens tidskrav, då totalt endast 30 procent Sfi1- och Sfi2- elever tilldelades någon sfi-bonus under försöksverksamhetens första år.

Ett annat resultat är att regeringen motiverar införandet av sfi-bonus med samma skäl, nämligen sfi-utbildningens bristande effektivitet, som enligt Lindberg (1996) dominerar hela den samhälleliga debatten kring sfi. Som flera forskare menar förbiser regeringen därmed att inläringen påverkas även av en rad andra faktorer, däribland inlärares aktiva roll i inlärningsprocessen, som i sin tur hänger ihop med livssituationen. När det gäller en dominerande del av sfi-bonusens målgrupp, nämligen flyktingar och skyddsbehövande, har de ofta psykosociala problem i samband med upplevd flykt och migration, vilket kan tänkas försvåra deras inlärningsprocess ytterligare och gör det omöjligt för dem att uppfylla lagens tidskrav. Detta tar lagen om sfi-bonusen med sin enhetliga tidsgräns på ett år, som gäller alla elever, inte hänsyn till.

6.3. Forskningsfråga 3:

Känner sig sfi-deltagarna motiverade av sfi-bonusen?

Syftet med denna forskningsfråga var att försöka undersöka om sfi-deltagarna känner sig motiverade av införandet av sfi-bonusen. För dett genomförde jag en enkätundersökning på två olika sfi-skolor, varav en skola ligger i Göteborg och är en privat skola, medan den andra skolan är kommunal, ligger utanför Göteborg och har dessutom erfarenheter från en ettårig försöksverksamhet med sfi-bonusen. Syftet med enkäten var att mäta elevernas motivation till följd av sfi-bonusen. Sfi-deltagarna uppträdde som respondenter i min enkätundersökning, samtidigt som deras lärare och rektorer fungerade som informanter, eftersom de skulle

bedöma elevernas faktiska inlärningsförmåga. Lärarnas svar tjänade delvis till att belysa hur tillförlitliga elevernas egen kompetensupplevelse, som var en del av min operationella definition på motivation, är.

Som det framkommer ur enkätundersökningens kvantitativa analys är 51 % av mina respondenter motiverade av sfi-bonusen. Trots att detta resultat är högre än jag hade förväntat, korresponderar det ändå med kunskapsläget inom andraspråksforskningen. Visar det dock att knappt hälften av eleverna inte känner sig tillräckligt motiverad av sfi-bonusen, vilket bland annat innebär att de inte tror sig kunna uppfylla lagens tidskrav.

Att jag ändå anser utfallet av min respondentenkät, när det gäller antalet motiverade elever, vara ganska högt baserar på de resultat som den preliminära utvärderingen av försöksverksamheten med sfi-bonus har kommit fram till. Enligt dessa hade endast 190 elever fått sfi-bonus. Även de resultat från analysen av min informantenkät bekräftar mina förväntningar, därför att ingen pedagog direkt tror att deras elever klarar sig på ett år, vilket på så vis ifrågasätter deltagarnas förmåga att realistiskt bedöma sin egen kompetensupplevelse.

Det höga värdet motiverade elever i min studie kan tänkas bero på elevernas egna för positiva kompetensupplevelse och enkätundersökningens hypotetiska utformning. Det kan bara spekuleras huruvida en annorlunda operationalisering av motivationsbegreppet, som bygger på mer objektiva kriterier för att mäta elevernas kompetens, t.ex. i form av verkliga kunskapstest, tillsammans med en annan uppläggning av enkäten, där endast anhöriga av den enligt lagen avsedda målgruppen för sfi-bonus deltar, förändrar utfallet.

Vidare visar resultat från den kvantitativa analysen av enkätmaterialet att knappt hälften av respondenterna inte är motiverad av sfi-bonusen, vilket förutom negativ kompetensupplevelse även beror på deras negativa attityder. Den kvalitativa analysen av enkätundersökningen förtydligar vad dessa attityder i detalj handlar om. En stötesten är att lagen om sfi-bonus upplevs av respondenterna vara orättvis, vilket bland annat beror på faktumet att lagen inte tar hänsyn till elevernas individuella skillnader, t.ex. angående förkunskaper, utbildningsbakgrund, men även livssituation, så som även dagens andraspråksforskning uppmärksammar. En annan stötesten är att sfi-undervisningen i den nuvarande formen inte anses skapa tillräckligt goda förutsättningar för att alla elever kan klara sin respektive studieväg på bara ett år. Det efterfrågas istället att fler resurser läggs på sfi-utbildningen för att därigenom öka antalet lektionstimmar och minska gruppstorleken.

Frågan återstår om den nyinförda sfi-bonusen verkligen kan påverka elevernas motivation att lära sig svenska. Som resultaten från min studie påvisar är svaret ja. Dock är detta en sanning med modifikation. Uppenbarligen blir inte alla elever motiverade av sfi-bonus, vilket beror på att de inte anser sig kunna uppfylla lagens tidskrav eller/och har negativa attityder till sfi-bonusen. Dessutom måste resultaten från min kvantitativa respondentundersökning tas med en nypa salt, eftersom studien till följd av olika praktiska krav på studiens utformning uppvisar brister angående reliabiliteten, validiteten och generaliserbarheten. Studiens resultat måste därför betraktas framför bakgrunden av de resultat som informantundersökningen har kommit fram till.

6.4. Forskningsfråga 4:

Anser lärare i sfi och rektorer/chefer för sfi-verksamheten att införandet av sfi-bonusen kan påverka deltagarnas motivation att lära positivt?

Arbetets sista forskningsfråga syftade främst åt att ge närmare insyn i respondenternas faktiska inlärningsförmågor och på så sätt styrka respondentundersökningens resultat. För detta genomförde jag en enkätundersökning där lärare och rektorer inom sfi fungerade som informanter, eftersom det är den pedagogiska personalen i skolan som är särskilt utbildad för att bedöma sina elevers behov, uppnådda kunskap och även inlärningsförmåga. Därför anser jag mig kunna tolka pedagogernas svar som information om hur skolverkligheten är beskaffad, istället för endast som personliga åsikter.

Ingen av de tillfrågade informanterna bedömer deltagarnas inlärningsförmåga uttryckligen som tillräcklig för att kunna klara lagens krav. Detta ifrågasätter i viss mån deltagarnas egen kompetensbedömning enligt respondentundersökningen och i sin tur resultatet av mätningen av deras motivation.

Analogt resultaten från respondentundersökningen upplevs lagen om sfi-bonus vara orättvis. I enlighet med resultat från respondentundersökning tycker även informanterna att sfi-undervisningen i den nuvarande formen inte anses skapa tillräckligt goda förutsättningar för att alla elever kan klara sin respektive studieväg på bara ett år.

Som det redan har framkommit av det föregående stycket uppvisar respondentundersökningens resultat angående mätningen av deltagarnas motivation till följd av sfi-bonusen flera brister angående både reliabiliteten, validiteten och generaliserbarheten. Detta förstärks ytterligare genom resultat från informantundersökningen. Trots detta kan dock sammanfattningsvis konstateras att införandet av sfi-bonusen kan ha betydelse för sfi-deltagarnas motivation; detta framförallt framför bakgrunden av de genomförda teoretiska analyserna.

6.5. Arbetets utbildningsvetenskapliga och didaktiska relevans

Är detta arbete överhuvudtaget relevant för den pedagogiska verksamheten och vad betyder i så fall dessa resultat för skolan, läraryrket, undervisningen och eleverna?

Redan när jag började arbeta med min enkätundersökning förstod jag av pedagogernas kommentarer att sfi-bonus faktiskt är ett angeläget ämne på skolorna. Under enkätinsamlingens gång förstärktes detta intryck, inte minst därför att de flesta pedagogerna efterfrågade att få tillgång till mitt färdiga arbete.

Mina resultat anser jag ha konsekvenser på olika plan. Till att börja med visar mina analyser att regeringen inte verkar konsultera andraspråksforskare, och dessutom baserar de antaganden som ligger till grund för sfi-bonusen på föråldrade eller omstridda forskningsresultat. Förutom att anpassa framtida lagförslag till senaste forskningsrön och att samarbeta tätare med andraspråksforskare bör regeringen framöver invänta tillförlitliga resultat från utvärderingar av försöksverksamheter, så som det tyvärr inte har skett angående försöksverksamheten av sfi-bonus, innan man utvidgar någon verksamhet till alla Sveriges kommuner.

Eftersom den nationella sfi-bonusen numera är införd, bör regeringen överväga att ompröva villkoren och anpassa dem på så vis att ännu mer hänsyn tas till invandrarnas olika förutsättningar och inlärningsförmågor, så att framöver i första hand sfi-deltagarnas insats premieras istället för förkunskaper. Tänkbart är även att utvidga sfi-bonusens målgrupp till alla invandrare, för att därigenom öka rättvisan ännu mer, vilket i sin tur behövs för att framkalla positiva attityder och därmed motivation bland eleverna.

Vidare visar min undersökning att pedagogerna generellt är mycket kritiska gentemot sfi-bonusen, vilket till stor del verkar vara berättigat, inte minst med tanke på sfi-bonusens inneboende orättvisor. Som pedagogerna dessutom anser, kan sfi-bonusen för en del elever som inte har de rätta förutsättningarna för att klara sin studieväg på ett år ha negativ inverkan på deras motivation. Kritiken borde tas på allvar, eftersom det är pedagogerna som är professionellt utbildade specialister på området utbildning och därför kan utvärdera den pedagogiska verksamheten samt bedöma sina elevers inlärningsförmåga tillförlitligt.

Dock visar resultaten från min studie också att en del elever känner sig motiverad av sfi-bonusen. Förmodligen handlar det främst om högutbildade elever som ändå skulle klara sin studieväg på kort tid. Eftersom den nationella sfi-bonusen numera är införd bör personalen i skolan se bonusen som ett instrument bland många andra, som antagligen verkar fungera för vissa elever att öka deras studiemotivation.

Om personalen i skolan förändrar sin överlag negativa inställning till sfi-bonusen påverkar detta säkerligen även elevernas attityder positivt, vilket i sin tur är förutsättningen för att fler elever kan känna sig motiverade av en åtgärd som sfi-bonusen och börjar ta större ansvar för

sin utbildning genom att göra större ansträngningar inom ramen för sina möjligheter. Då den nationella sfi-bonusen numera är ett faktum gäller det att pedagogerna använder detta instrument med omsorg, med vilket menas att de bör hjälpa till att sprida informationen om sfi-bonusen särskilt till de berörda elever som med lite extrainsatser troligtvis kan klara sig på avsedd tid.

Avslutningsvis presenteras här några förslag på fortsatt forskning inom samma forskningsfält. För det första kan framtida studier utvidga materialet av både respondent- och informantundersökningen och på så sätt öka studiens generaliserbarhet, men även försöka öka reliabiliteten och validiteten av mätningen av respondenternas motivation t.ex. genom att formulera enkätfrågor på deltagarnas modersmål och/eller utvidga graderingar bland svarsalternativen. För det andra kan kommande respondentundersökningar öka mätresultatens validitet genom att genomföra longitudinella motivationsstudier. För det tredje krävs det en noggrann utvärdering av sfi-bonusens ettåriga försöksverksamhet. Slutligen är även analyser av invandrings- och integrationsdiskursen, som sfi-verksamheten är inbäddad i, tänkbara.

7. Referenser

- Abrahamsson, Niclas & Hyltenstam, Kenneth (2004). Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinläring. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 221-258.
- Ahl, Helene (2004). *Motivation och vuxnas lärande. En kunskapsöversikt och problematisering*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Liber distribution.
- Börjeson, Bengt (2000). Om lusten och viljan att lära – några reflektioner. I: *SOU 2000:19* ("Från dubbla spår till elevhälsa"). s. 32-37. Hämtat 8 december 2010, från <http://www.regeringen.se/content/1/c4/12/55/fe1286c5.pdf>
- Esaiasson, Peter, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson & Lena Wängnerud (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3:e upplagan). Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Franzén, Elsie (2001). *Att bryta upp och byta land*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Giota, Joanna, Christina Cliffordson, Bo Nielsen & Åsa Berndtsson (2008). *Insamling av enkätuppgifter i grundskolans årskurs 9 våren 2008 för UGU-projektets åttonde kohort (födda 1992). Urval, genomförande och instrumentegenskaper*. IPD-rapport 2008:10. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Giota, Joanna (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. En litteraturöversikt. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(4), 279-305.
- Giota, Joanna (2001). *Adolescents' Perceptions of School and Reasons for Learning*. Göteborg Studies in Educational Sciences 147. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hedin, Anna & Svensson, Lennart (red.). (1997). *Nycklar till kunskap. Om motivation, handling och förståelse i vuxenutbildningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, Kenneth (1993). Om kunskapsfältet svenska som andraspråk. I: *Svenska som andraspråk. Lärarbok 2*. Stockholm: Utbildningsradion och Natur och Kultur, s. 3-12.
- Integrations- och jämställdhetsdepartementet. (2010). *Förordning (2010:1030) om prestationsbaserad stimulansersättning inom svenskundervisning för invandrare*. Hämtat 20 december 2010, från <http://www.riksdagen.se/webbnav/?nid=3911&bet=2010%3A538>
- Integrations- och jämställdhetsdepartementet. (2010). *Lag (2010:538) om prestationsbaserad stimulansersättning inom utbildning i svenska för invandrare*. Hämtat 20 december 2010, från <https://lagen.nu/2010:1030>
- Kernell, Lars-Åke (2010). *Motivation nyckeln till lärandet*. I: Skolvärlden.se. Hämtat 18 november 2010, från <http://www.skolvärlden.se>
- Lindberg, Inger (2005). *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. (2:a upplagan). Stockholm: Natur och Kultur.

- Lindberg, Inger (2004). *Andraspråkresan*. Stockholm: Folkuniversitetet.
- Lindberg, Inger (1996). *Svenskundervisning för vuxna invandrare (sfi)*. I: Hyltenstam, Kenneth (red.), *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur, s. 224-284.
- Lärarnas Nyheter (2010). SFI-bonus omstritt lockbete. Hämtat 19 november 2010, från <http://www.lararnasnyheter.se>
- Nationalencyklopedin (2010). *PTSD*. Hämtat 2010-12-31, från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/ptsd>
- Regeringens proposition 2009/10:188. Nationell sfi-bonus*. Hämtat 8 december 2010, från http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/08/95/prop_200910_188%5B1%5D.pdf
- Schunk, Dale H., Pintrich, Paul R. & Meece, Judith L. (2002). *Motivation in Education. Theory, Research, and Applications*. (3 edition). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Skolverket (2010). *Konferenser ppt 1 (Regler och målgrupp del ÅHÖRARKOPIOR.pp)*. Hämtat 20 december 2010, från <http://www.skolverket.se/sb/d/3979>
- Skolverket (2010). *Kvalitetshöjande medel (Information till kommuner om uppföljning av kompetenshöjande medel)*. Hämtat 20 december 2010, från <http://www.skolverket.se/sb/d/3980>
- Skolverket (2010). *Prestationsbaserad stimulansersättning inom svenskundervisning för invandrare (sfi-bonus). Information till kommuner om sfi-bonus*. Hämtat 20 december 2010, från <http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/08/95/Information%20till%20kommuner%20100903.pdf>
- Skolverket (2009). *Skolverketes lägesbedömning 2009*. Hämtat 2010-12-16, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2280>
- Skolverket (2003). *Självkänslan och skolans vardag. En enkätstudie av elevers och lärares attityder till information och kommunikation, lusten att lära, tid för lärande*. Nationella kvalitetsgranskningar 2001-2002. Stockholm: Skolverket.
- Statskontoret (2009:2). *Sfi – resultat, genomförande, lärarkompetens. En utvärdering av svenska för invandrare*. Hämtat 2010-12-16, från <http://www.statskontoret.se/upload/publikationer/2009/200902.pdf>
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. *Förordning (1994:895) för svenskundervisning för invandrare*. Hämtat 2010-12-17, från <http://www.notisum.se/RNP/sls/lag/19940895.htm>
- Utbildningsdepartementet. *Kursplan för svenskundervisning för invandrare (sfi)*. (SKOLFS2009:2). Hämtat 2010-12-16, från <http://www.skolverket.se/skolfs?id=1491>
- Utbildningsdepartementet. *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94. I: Lärarförbundet (utg.), Lärarens handbok*. (2008), Lund: Studentlitteratur, s. 59-76.

Utbildningsdepartementet. Skollag (1985:1100). I: Lärarförbundet (utg.), *Lärarens handbok*. (2008), Lund: Studentlitteratur, s. 83-178.

Wrigstad, Thomas (2004). Sfi-provet som bedömningsinstrument – teoretiska och praktiska perspektiv. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 715-742.

Öhman, Arne (2010). *Motivation*. I: Nationalencyklopedin. Hämtat 2010-12-06, från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/motivation>,.

Bilaga 1 – enkätfrågeformulär: deltagare i sfi

Besvara frågorna genom att kryssa för ett alternativ per fråga!

1. Vilken studieväg är du?	<input type="checkbox"/> spår 2	<input type="checkbox"/> spår 3			
2. Vilken kurs läser du?	<input type="checkbox"/> kurs C	<input type="checkbox"/> kurs D			
3. Hur gammal är du?	<input type="checkbox"/> 18-29 år	<input type="checkbox"/> 30-49 år	<input type="checkbox"/> 50 och äldre		
4. Är du kvinna eller man?	<input type="checkbox"/> kvinna	<input type="checkbox"/> man			
Enligt reglerna får du <u>just nu inte</u> någon sfi-bonus. Men, <u>föreställ dig</u> , att reglerna förändras, så att du har rätt till sfi-bonus på 8 000 kronor (kurs C) eller 12 000 kronor (kurs D)!					
5. Skulle du ansöka om sfi-bonus?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> Jag vet inte.	<input type="checkbox"/> nej -> Gå direkt till fråga 7!		
6. Tror du, att du kan klara din kurs på max ett år, om du får sfi-bonus?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> Jag vet inte.	<input type="checkbox"/> nej		
7. Vad tycker du om sfi-bonus?	Mycket bra <input type="checkbox"/>	Ganska bra <input type="checkbox"/>	Jag vet inte. <input type="checkbox"/>	Ganska dålig <input type="checkbox"/>	Mycket dålig <input type="checkbox"/>
8. Har du några tankar eller kommentarer om sfi-bonus?					

Tack för din hjälp!

Bilaga 2 – enkätfrågeformulär: lärare i sfi

Besvara frågorna genom att kryssa för ett alternativ var!

1) Vilken studieväg undervisar du i?	<input type="checkbox"/> spår 2	<input type="checkbox"/> spår 3			
2) Vilken kurs undervisar du i?	<input type="checkbox"/> kurs C	<input type="checkbox"/> kurs D			
3) Hur gammal är du?	<input type="checkbox"/> 18-29 år	<input type="checkbox"/> 30-49 år	<input type="checkbox"/> 50 och äldre		
4) Är du kvinna eller man?	<input type="checkbox"/> kvinna	<input type="checkbox"/> man			
Enligt de nuvarande reglerna kan dina elever inte få någon sfi-bonus. Hur tycker du att situationen skulle förändras för dina elever, om de fick sfi-bonus?					
5) Tror du, att dina elever då skulle ansöka om att få sfi-bonus?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> Jag vet inte.	<input type="checkbox"/> nej -> Gå direkt till fråga 7!		
6) Tror du, att dina elever skulle klara sin nuvarande kurs på max ett år, om de nu fick sfi-bonus?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> Jag vet inte.	<input type="checkbox"/> nej		
7) Hur tycker du att införandet av sfi-bonus skulle påverka dina elevers motivation?	Mycket bra <input type="checkbox"/>	Ganska bra <input type="checkbox"/>	Jag vet inte. <input type="checkbox"/>	Ganska dålig <input type="checkbox"/>	Mycket dålig <input type="checkbox"/>
8) Har du några tankar eller kommentarer om sfi-bonus?					

Tack för din medverkan!

Bilaga 3 – enkätfrågeformulär: rektorer/chefer för sfi-verksamheten

Besvara frågorna genom att kryssa för ett alternativ var!

(1) Hur gammal är du?	<input type="checkbox"/> 18-29 år	<input type="checkbox"/> 30-49 år	<input type="checkbox"/> 50 och äldre		
(2) Är du kvinna eller man?	<input type="checkbox"/> kvinna	<input type="checkbox"/> man			
<p>Sedan 1 september 2010 är verksamheten med sfi-bonus permanent i alla Sveriges kommuner.</p> <p>Hur tycker du att situationen har förändrats/kommer att förändras för dina elever, som har rätt till sfi-bonus?</p>					
(3) Tror du, att dina elever kommer att ansöka om att få sfi-bonus?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> Jag vet inte.	<input type="checkbox"/> nej -> Gå direkt till fråga 7!		
(4) Tror du, att dina elever kommer att klara sin nuvarande kurs på max ett år?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> Jag vet inte.	<input type="checkbox"/> nej		
(5) Hur tycker du att införandet av sfi-bonus kommer att påverka dina elevers motivation?	Mycket bra <input type="checkbox"/>	Ganska bra <input type="checkbox"/>	Jag vet inte. <input type="checkbox"/>	Ganska dålig <input type="checkbox"/>	Mycket dålig <input type="checkbox"/>
(6) Har du några tankar eller kommentarer om sfi-bonus?					

Tack för din medverkan!

Sfi-bonus

Den **1 september** införs sfi-bonus i alla Sveriges kommuner.

Man kan få pengar om man **klarar** utbildningen **snabbt** och får betyg.

För att få sfi-bonusen ska man:

- vara **godkänd** på någon av kurserna 1B, 2C eller 3D
- vara godkänd inom **12 månader** från första **kursstart**.
- blivit godkänd inom **15 månader** från **första folkbokföringsdagen** i Sverige.
- vara mellan 18 — 64 år när du får betyget.
- skicka in en ansökan till kommunen där man bor senast tre månader efter att man klarade kursen

För att kunna få sfi-bonus kan du vara flykting eller ha behövt skydd. Du kan också ha fått uppehållstillstånd för att du har din familj här.

Så här mycket kan man få:

- godkänd på kurs 1B 6 000 kronor
- godkänd på kurs 2C 8 000 kronor
- godkänd på kurs 3D 12 000 kronor

Bilaga 5 – utvärdering 1 av elevenkät

Skola A: privat skola i Göteborg

Skola B: kommunal skola utanför Göteborg

Fråga 5: Skulle du ansöka om sfi-bonus?

Analysenhet: Studieväg

Studieväg	Skola A				Skola B				Skola A + Skola B			
	ja	nej	vet inte	Σ	ja	nej	vet inte	Σ	ja	nej	vet inte	Σ
Sfi 2	0	0	0	0	8 47%	2 12%	7 41%	17 100%	8 47%	2 12%	7 41%	17 100%
Sfi 3	36 75%	4 8%	8 17%	48 100%	6 38%	2 12%	8 50%	16 100%	42 66%	6 9%	16 25%	64 100%
Σ	36 75%	4 8%	8 17%	48 100%	14 42%	4 12%	15 46%	33 100%	50 62%	8 10%	23 28%	81 100%

Analysenhet: Kön

Kön	Skola A				Skola B				Skola A + Skola B			
	ja	nej	vet inte	Σ	ja	nej	vet inte	Σ	ja	nej	vet inte	Σ
Kv	22 71%	3 10%	6 19%	31 100%	7 32%	3 13%	12 55%	22 100%	29 55%	6 11%	18 34%	53 100%
M	14 82%	1 6%	2 12%	17 100%	7 64%	1 9%	3 27%	11 100%	21 75%	2 7%	5 18%	28 100%
Σ	36 75%	4 8%	8 17%	48 100%	14 42%	4 13%	15 45%	33 100%	50 62%	8 10%	23 28%	81 100%

Analysenhet: Ålder

år	Skola A				Skola B				Skola A + Skola B			
	ja	nej	vet inte	Σ	ja	nej	vet inte	Σ	ja	nej	vet inte	Σ
18-29	15 79%	0 0%	4 21%	19 100%	6 67%	0 0%	3 33%	9 100%	21 75%	0 0%	7 25%	28 100%
30-49	20 72%	4 14%	4 14%	28 100%	7 37%	4 21%	8 42%	19 100%	27 57%	8 17%	12 26%	47 100%
50+	1 100%	0 0%	0 0%	1 100%	1 20%	0 0%	4 80%	5 100%	2 33%	0 0%	4 67%	6 100%
Σ	36 75%	4 8%	8 17%	48 100%	14 42%	4 12%	15 46%	33 100%	50 62%	8 10%	23 28%	81 100%

Bilaga 6 – utvärdering 2 av elevenkät

Skola A: privat skola i Göteborg

Skola B: kommunal skola utanför Göteborg

Fråga 6: Tror du att du kan klara din kurs på max ett år, om du får sfi-bonus?

Analysenhet: Studieväg

Studieväg	Skola A				Skola B				Skola A + Skola B			
	ja	nej	vet inte	Σ	ja	nej	vet inte	Σ	ja	nej	vet inte	Σ
Sfi 2	0	0	0	0	7	0	8	(15)	7	0	8	(15)
					41%	0%	47%	17°	41%	0%	47%	17°
Sfi 3	30	4	10	(34)	9	0	5	(14)	39	4	15	(58)
	63%	8%	21%	48*	56%	0%	31%	16 ^a	61%	6%	23%	64* ^a
Σ	30	4	10	(44)	16	0	13	(29)	46	4	23	(73)
	63%	8%	21%	48*	48%	0%	39%	33° ^a	57%	5%	28%	81* ^{oa}

* mellanskillnad: 4 respondenter på Sfi 3 (Skola A) som inte har svarat på fråga 6 p.g.a. svaret ”nej” på föregående fråga 5

° mellanskillnad: 2 respondenter på Sfi 2 (Skola B) som inte har svarat på fråga 6 p.g.a. svaret ”nej” på föregående fråga 5

^a mellanskillnad: 2 respondenter på Sfi 3 (Skola B) som inte har svarat på fråga 6 p.g.a. svaret ”nej” på föregående fråga 5

Analysenhet: Kön

Kön	Skola A				Skola B				Skola A + Skola B			
	ja	nej	vet inte	Σ	ja	nej	vet inte	Σ	ja	nej	vet inte	Σ
Kv	18	3	7	(28)	8	0	11	(19)	26	3	18	(47)
	58%	10%	23%	31 [°]	36%	0%	50%	22 ¹	49%	6%	34%	53 ^{°1}
M	12	1	3	(16)	8	0	2	(10)	20	1	5	(26)
	71%	5%	18%	17 [°]	73%	0%	18%	11 ²	71%	4%	18%	28 ^{°2}
Σ	30	4	10	(44)	16	0	13	(29)	46	4	23	(73)
	63%	8%	21%	48 [°]	48%	0%	39%	33 ¹²	57%	5%	28%	81 ^{°12}

[°] mellanskillnad: 3 respondenter (kvinnor) (Skola A) som inte har svarat på fråga 6 p.g.a. svaret ”nej” på föregående fråga 5

[°] mellanskillnad: 1 respondent (man) (Skola A) som inte har svarat på fråga 6 p.g.a. svaret ”nej” på föregående fråga 5

¹ mellanskillnad: 3 respondenter (kvinnor) (Skola B) som inte har svarat på fråga 6 p.g.a. svaret ”nej” på föregående fråga 5

² mellanskillnad: 1 respondent (man) (Skola B) som inte har svarat på fråga 6 p.g.a. svaret ”nej” på föregående fråga 5

Analysenhet: Ålder

år	Skola A				Skola B				Skola A + Skola B			
	ja	nej	vet inte	Σ	ja	nej	vet inte	Σ	ja	nej	vet inte	Σ
18-29	11	1	7	19	7	0	2	9	18	1	9	28
	58%	5%	37%	100%	78%	0%	22%	100%	64%	4%	32%	100%
30-49	18	3	3	(24*)	8	0	7	(15)	26	3	10	(39)
	64%	11%	11%	28	42%	0%	37%	19 ³	55%	6%	21%	47* ³
50+	1	0	0	1	1	0	4	5	2	0	4	6
	100%	0%	0%	100%	20%	0%	80%	100%	33%	0%	67%	100%
Σ	30	4	10	(44)	16	0	13	(29)	46	4	23	(73)
	63%	8%	21%	48*	48%	0%	39%	33 ³	57%	5%	28%	81* ³

* mellanskillnad: 4 respondenter (30-49 år) (Skola A) som inte har svarat på fråga 6 p.g.a. svaret ”nej” på föregående fråga 5

³ mellanskillnad: 4 respondenter (30-49 år) (Skola B) som inte har svarat på fråga 6 p.g.a. svaret ”nej” på föregående fråga 5

Bilaga 7 – utvärdering 3 av elevenkät

Skola A: privat skola i Göteborg

Skola B: kommunal skola utanför Göteborg

Fråga 7: Vad tycker du om sfi-bonus?

För att lättare kunna avbilda resultaten i tabellerna sammanfattade jag de fem svarsalternativen (mycket bra, ganska bra, jag vet inte, ganska dålig, mycket dålig) ur enkätformuläret till endast tre alternativ (bra, dåligt, vet inte).

Analysenhet: Studieväg

Studieväg	Skola A				Skola B				Skola A + Skola B			
	bra	dålig	vet inte	Σ	bra	dålig	vet inte	Σ	bra	dålig	vet inte	Σ
Sfi 2	0	0	0	0	14	3	0	17	14	3	0	17
					82%	18%	0%	100%	82%	18%	0%	100%
Sfi 3	41	1	6	48	14	0	2	16	55	1	8	64
	85%	2%	13%	100%	88%	0%	12%	100%	86%	2%	12%	100%
Σ	41	1	6	48	28	3	2	33	69	4	8	81
	85%	2%	13%	100%	85%	9%	6%	100%	85%	5%	10%	100%

Analysenhet: Kön

Kön	Skola A				Skola B				Skola A + Skola B			
	bra	dålig	vet inte	Σ	bra	dålig	vet inte	Σ	bra	dålig	vet inte	Σ
Kv	26	0	5	31	17	3	2	22	43	3	7	53
	84%	0%	16%	100%	77%	14%	9%	100%	81%	6%	13%	100%
M	15	1	1	17	11	0	0	11	26	1	1	28
	88%	6%	6%	100%	100%	0%	0%	100%	93%	3%	4%	100%
Σ	41	1	6	48	28	3	2	33	69	4	8	81
	85%	2%	13%	100%	85%	9%	6%	100%	85%	5%	10%	100%

Analysenhet: Ålder

år	Skola A				Skola B				Skola A + Skola B			
	bra	dålig	vet inte	Σ	bra	dålig	vet inte	Σ	bra	dålig	vet inte	Σ
18-29	16	0	3	19	9	0	0	9	25	0	3	28
	84%	0%	16%	100%	100%	0%	0%	100%	89%	0%	11%	100%
30-49	24	1	3	28	15	2	2	19	39	3	5	47
	86%	4%	14%	100%	79%	10%	11%	100%	83%	6%	11%	100%
50+	1	0	0	1	4	1	0	5	5	1	0	6
	100%	0%	0%	100%	80%	20%	0%	100%	83%	17%	0%	100
Σ	41	1	6	48	28	3	2	33	69	4	8	81
	85%	2%	13%	100%	85%	9%	6%	100%	85%	5%	10%	100%