



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Livsberättelser om specialpedagogiska insatser till stöd

**Elevens upplevelser och erfarenheter av självbild, tilltro att lära
och av lusten och motivationens betydelse för att lära.**

Elsie-Marie Christensen

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt/2012
Handledare: Girma Berhanu
Examinator: Rolf Lander
Rapport nr: VT12-IPS-03 SPP600

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt/2012
Handledare: Girma Berhanu
Examinator: Rolf Lander
Rapport nr: VT12-IPS-03 SPP600
Nyckelord: Livsvärld, specialpedagogik, specialpedagogiska insatser till stöd. Självbild, tilltro att lära och lust, motivation att lära.

Syftet: är att ta reda på några elevers upplevelser och erfarenheter av specialpedagogiska insatser de har haft över tid. I relation till vad och hur det har haft betydelse och påverkat deras självbild, lust, motivation och tilltro till sitt egna lärande. Samt vad och hur de upplevt och erfarit att deras relation till föräldrar, lärare och kamrater påverkat och haft betydelse för deras självbild, lust, motivation och tilltro till sitt egna lärande.

Teori: Den teoretiska ramen utgår från Vygotskijs kulturhistoriska skola, av hans dialektiska människosyn där människan ses sprungen ur sin kulturhistoriska tid. Verkligheten ur detta perspektiv ses vara socialt konstruerad. I vilket lärandet inte endast skapas av intellektuella resurser utan anses dessutom vara beroende av omgivningen. Där lärandet ses ske i samspelet mellan människor och kollektiv. Inom detta perspektiv är interaktion och kommunikation mellan människor centrala processer för lärandet.

Metod: Studien utgår av en fenomenologisk livsvärldsansats med Merleau-Pontys filosofi, om att det är genom vår kropp vi är till-i-världen (Bengtsson, 2005). Ur vilken vi kommunicerar erfår och lär, där vi formas, utvecklas och förändras av såväl egna tankar om oss själva, som av andras uppfattningar och förväntningar på oss. I denna kvalitativa metod handlar det om att låta saker och ting få komma till tals. De som i denna studie har fått komma till tals är tre elever från grundskolans senare år 6-9. Jag har valt att utgå från den kvalitativa halvstrukturerade intervjun. Samt inspirerats av en hermeneutisk tolkning- och analysprocess ur vilken man försöker förstå och finna essensen, kvalitén, i det man avser undersöka.

Resultat: En positiv självbild och en god tro på att lära visade sig i studiens resultat påverka och stimulera eleverna att få erfara positiva känslor, som glädje, stolthet, säkerhet och mod. Vilket framkom gjorde att de vågade vara mer öppna för att lära. Samtidigt pekade studiens resultat på att en negativ självbild och tro på att lära påverkade dem till negativa känslor, som att inte ha mod att våga lära av rädsla för att göra fel och misslyckas. Elevernas lust visade sig i studien stimulera, som att väcka deras nyfikenhet, intresse och motivation till att vilja lära mer. Där ett positivt och stödjande förhållnings-sätt av såväl föräldrar, kamrater och lärare hade stort inflytande i att påverka eleverna att bibehålla en positiv självbild. Av att tro sig om att ha och lita till sin förmåga att lära samt av att få erhålla lust och motivation. I studiens framkom också att oavsett i vilken undervisningsform i skolan eleverna hade sin undervisning var det viktigaste att få trivas, känna trygghet och delaktighet. Men samtidigt visade studiens resultatet att den mindre lärgruppen var den undervisningsform, som bäst tog hänsyn till elevernas behov. Av att vara en lugnare lärmiljö med färre elever där de var lättare att koncentrera sig. Med större möjlighet till delaktighet genom att eleverna där gavs mer tid att tänka, att ställa frågor, fick mer hjälp, beröm och bekräftelse. Samt av att lärarna i den mindre lärgruppen hade en inlärningsmetod där de levandegjorde olika ämnen genom att berätta och visa. Dock framkom också en känsla av utanförskap av att ingå i den mindre lärgruppen, som att inte få ingå i helklass med sina kamrater.

Förord

Ett varmt stort tack vill jag främst rikta till mina två underbara söner som under mina tre år av studier stundom tålmodigt fått vänta på svar från ställda frågor, då jag med böjd nacke över datorn varit helt uppslukad av mitt arbete. Kan bara uttrycka min djupaste tacksamhet över den omtanke och det stöd jag fått erfara från er under dessa tre år. Ni har varit helt fantastiska!!! Tack.

Till nära kära släkt och vänner...Tack för ert fantastiska stöd och stora förståelse för att jag under stora delar inte funnits till för er. Jag är mycket glad och tacksam över att ha fått erfara er uppmuntran och goda, kloka synpunkter då jag känt mig trött sliten..Tack!!!

Till er elever, som så rikt och klokt delat med er av era upplevelser och erfarenheter om hur ni har det i skolan. Ni och era berättelser har varit otroligt betydelsefulla och utan er skulle denna studie inte varit möjlig att genomföra. Från mig till er en stor kram och tack!!!

Ett stor tack!!! Till er, som med stort engagemang hjälpt till så att jag kommit i kontakt med elever och bistått mig med både tid och lån av litteratur.

Till sist stort tack till dig Girma Berhanu för dina kloka kritiska granskningar och konstruktiva kritik av denna studie. Tack!!!

Innehållsförteckning

Abstract.....	I
Förord.....	II
Innehållsförteckning.....	III
Inledning.....	1
Syfte och frågeställningar.....	2
Litteraturgenomgång.....	3
<i>En skola för alla eller en skola för alla</i>	3
Styrdokumentens mål.....	4
Studier av specialpedagogiska insatser till stöd.....	4
Självbildens betydelse för tilltron att lära	6
Tidiga, senare perspektiv på hur självbegreppet kan förstås.....	6
Studiens förhållande till självbegreppet.....	7
Förhållandet mellan självbild, självkänsla och självuppfattning.....	7
Relationen mellan självbild och inläring.....	8
Studier kring självbild i relation till specialpedagogiska insatser till stöd.....	9
Lusten och motivationens påverkan av att lära	10
Studiens förhållande till begreppen lust och motivation.....	10
Tidigare undervisningsmetoder.....	10
Lust och motivationens betydelse av det formella och informella lärandet.....	12
Samspelet mellan tanke, känsla och lärande.....	12
Motivation ett multidimensionellt fenomen.....	13
Studier kring självbild, lust, motivation och tilltro att lära.....	14
Teoretisk bakgrund.....	17
Vygotskij teori - Den kulturhistoriska skolan.....	17
Metod.....	19
Fenomenologisk livsvärldsansats.....	19
Kvalitativ forskningsintervju.....	21
Urval och genomförande.....	21
Intervjuguiden.....	22
Transkribering.....	23
Hermeneutisk tolkning, bearbetning och analys.....	23
Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	24
Etiska överväganden.....	25
Resultat.....	27
Berätta lite om dig själv.....	27

Vilka, vad har haft betydelse och påverkat elevernas självbild.....	28
Sammanfattning och analys av resultat.....	30
Upplevelser av lusten, motivationens påverkan och betydelse av att lära.....	30
Sammanfattning och analys av resultat.....	34
Elevernas upplevelser av sin egna tilltro att lära.....	35
Sammanfattning och analys av resultat.....	37
Diskussion.....	39
Metodreflektion.....	39
Resultatdiskussion.....	40
Hur den egna självbilden och tilltron att lära gestaltas i den levda kroppen.....	40
Lusten, motivationens drivkraft att lära med mål att nå nya horisonter.....	42
Specialpedagogiska implikationer.....	45
Förslag till fortsatt forskning.....	46
Referenslista.....	47

Bilaga 1: Medgivande till elevs medverkan i studien

Bilaga 2: Intervjuguide

Inledning

Utgångspunkten för lärande enligt Vygotskij är att det sker i en social aktivitet i kommunikation tillsammans med andra (Stensmo, 2007). Detta sätt att se på hur lärande skapas kan skönjas i läroplan för grundskolan, förskolklassen och fritidshemmen Lgr 11 (skolverket, 2011a) under rubriken god miljö för utveckling och lärande, ”eleven ska i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete. Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära” (s.10). Även om våra politiker enkom dristat sig till att skolans lärmiljö ska sträva mot att vara en levande social gemenskap där elever kan få erfara trygghet lust att lära, så är min erfarenhet att det mera är en förutsättning för att lärande ska kunna skapas. Med det ser jag detta vara ett ytterst centralt uppdrag vi pedagoger, lärare verkamma inom pedagogik och specialpedagogik, har att skapa.

I forskning kring elever i behov av särskilt stöd har det i olika studier bland annat framkommit (skolverket, 2008 a, 2008 b, Isaksson, 2009 m.fl) att elever ansett sig ha haft mycket begränsade möjligheter till inflytande och delaktighet. Det har också visat sig vanligt att trots att skolor lagt ned stora specialpedagogiskt insatser till stöd är det än dock just dessa elever, som lämnat grundskolan utan fullständiga betyg och utan behörighet till gymnasieskolans nationella program (Giota och Lundborg, 2007). Att lyssna till vad och hur elever själva upplevt och har erfart sin skolsituation torde ha en positiv inverkan och minimera att elever får fel specialpedagogiska insatser till stöd. Inte minst borde det vara angeläget då det har visat sig kunna få allvarliga konsekvenser för elevers förutsättning till ett fortsatt livslångt lärande och för deras sociala samspel (skolverket, 2008a, 2008b). Uppdraget att skapa ”en levande social gemenskap, som ger trygghet och vilja och lust att lära” (s.10) med mål att alla elever utifrån sina förutsättningar och behov ska få erfara att de kan och förmår nå uppsatta kunskapsmål. Är inte bara ett ytterst centralt uppdrag utan främst är det menar Giota (2002) ett demokratiskt uppdrag. Utifrån att vi i Sverige har intentionen om att ha ”en skola för alla” där alla elever ska ha en likvärdig rättighet att få lära utifrån sina egna förutsättningar och behov.

Vikten av att se och förstå elevers skolsvårigheter och dess konsekvenser i relation till de sociala sammanhang elever befinner sig i, diskuterades redan på 1970- talet i SIA utredningen av skolans inre arbete, (SOU 1974:53). Enligt Rosenqvist (2007) är det av stor betydelse att vi ser och förstår elever utifrån deras egna situation, därför att det är så vi får förståelse av deras egna upplevelser och erfarenheter av sin skolsituation. Detta menar författaren är en förutsättning för att vi pedagoger ska kunna göra förändringar av elevernas lärmiljö. Naturligtvis, menar Kadesjö (2002) är det av vikt att vi lyssnar till barn, men mera viktigt är att vi inte glömmet att låta barnen också förstå att vi tycker att deras egna upplevelser och erfarenheter är värdefulla. Då känslan av att få känna sig värdefull har stor betydelse för barns självförtroende. Enligt Kadesjö (2007) har det tidigare forskats mycket om elever i behov av särskilt stöd kring vad som utgör skolsvårigheter och hur de ska identifieras, kategoriseras och effektivt åtgärdas. Mer sällan menar han fokuserar studier på elevers eget perspektiv på sin skolsituation. Vad menar de själva att deras förutsättningar och behov är för att lära? Syftet med denna studie är att försöka förstå några elever utifrån hur de själva upplever att deras livsvärld, vardagliga skolsituation ter sig. Valet av att utgå från en livsvärldsfenomenologisk ansats föll sig naturligt. Främst för att man i denna ansats är intresserad av att utgå från människors subjektiva upplevelser och erfarenheter av olika objekt (Bengtsson,2005). Samt att styrkan i denna ansats just är att de studerandes röster blir hörda (Carlsson, 2005).

Syfte och frågeställningar

Syftet är att ta reda på några elevers upplevelser och erfarenheter av specialpedagogiska insatser de har haft över tid. I relation till vad och hur det har haft betydelse och påverkat deras självbild, lust, motivation och tilltro till sitt egna lärande. Samt vad och hur de upplevt och erfarit att deras relation till föräldrar, lärare och kamrater påverkat och haft betydelse för deras självbild, lust, motivation och tilltro till sitt egna lärande.

Frågeställningar

- Vilken betydelse har insatserna haft och på vad sätt har eleverna upplevt och erfarit att de påverkat deras...
- Vilken betydelse har eleverna upplevt och erfarit att deras relation till föräldrar, lärare kamrater och andra i skolan och på fritiden har påverkat deras...
 1. självbild?
 2. lust och motivation?
 3. tilltro till sitt egna lärande?

Litteraturgenomgång och tidigare forskning

Kapitlet är indelat i tre rubriker: *En skola för alla* eller *en skola för alla*. Självbildens betydelse för tilltron att lära. Lusten och motivationens påverkan av lärandet. Under första rubriken: Kort om rubrikens aktuella ämne från tidigare forskning och teoriansknytning. Följt av styrdokumentens mål. Samt av studier i ämnet specialpedagogiska insatser till stöd. Under de två följande rubrikerna: Inom rubrikens aktuella ämne redogörs först för tidigare forskning och teoriansknytning följt av studier. Avslutningsvis redogörs för studiens teoretiska ram, som av Vygotskijs teori - Den kulturhistoriska skolan.

En skola för alla eller i en skola för alla

Att vi i Sverige förväntas ha "en skola för alla" där alla elevers likvärdighet och rättighet att få lära utifrån sina egna förutsättningar, behov vet alla yrkesverksamma inom utbildningsväsendet. Alla vet också att det tydligt framgår i såväl utbildningspolitiska beslut som i skolans gällande dokument (Giota och Lundborg, 2007). Mot bakgrund av att alltfler specialskolor åter startas upp och särskolan har kommit att bli en egen skolform, resonerar Persson (2008) kring vilken funktion specialpedagogiken kan tänkas ha i en skola för alla. I flertalet rapporter och studier om det specialpedagogiska stödet pekas det på en tilltagande ökning av särskiljande lösningar. Men kan då detta anses vara förenligt med idén om en skola för alla och vad menar vi då att en skola för alla är för en skola? Enligt Perssons (2008) tolkning innebär en skola för alla "en utmaning och målsättning för skolan och dess personal att skapa förutsättningar för alla barn att inom ramen för grundskolan få en meningsfull skolgång" (s.8). Samt att själva målsättningen med en skola för alla är att alla elever "ska få möjlighet att känna delaktighet och gemenskap i en inkluderad miljö" (s.23). Vilka möjligheter vi individer får till att utvecklas menar Danielsson och Liljeröth (1996) hänger väsentligt samman med vilka uppfattningar och föreställningar vi omges av. En grundläggande strävan i en skola för alla anser författarna är att åstadkomma ett gott klassrumsklimat där varje elev får uppleva delaktighet. Nilholm (2006) menar att inkludering är ett försök att nå visionen om "en skola för alla" Han citerar här Haug (2000) som skriver följande om en skola för alla.

En skola för alla är ett uttryck för en skola med en explicit värdegrund som på många sätt skiljer sig från den "etablerade" och traditionella skolans. Den är öppen för alla, ingen avvisas eller pekas ut. Det är en skola där alla barn går i en vanlig klass eller grupp, en skola där undervisningen är anpassad efter individen och inom gemenskapen. Det är en skola där medbestämmande gäller, och där alla deltar i och bidrar till gemenskapen efter egna förutsättningar. Det är en skola som alla barn upplever som sin, en skola där alla ska få personligt utbyte i form av självförtroende, insikt, kompetens, attityder, kunskaper och inte minst ett socialt nätverk (2006:7).

Rosenqvist och Tideman (2000) beskriver den oförenliga syn de menar råder som handlar om huruvida vi ser elever i eller elever med svårigheter. "Å ena sidan talas det om *En skola för alla* där alla barn, oavsett förmåga, förutsättningar och svårigheter ska vara välkomna, å andra sidan präglas 1990-talet av ett uppsving för diagnostisering av avvikelser med därpå följande sortering och kategorisering av elever" (s.8). Ett hinder i att omsätta just en skola för alla verkar utgöras av svårigheter i om det över huvud taget går att organisera undervisningen så att den passar alla elever.

Styrdokumentens mål

Grunden till ”en skola för alla” kan man finna i FN:s allmänna deklaration om de mänskliga rättigheterna från 1948. Där står att alla barn har rätt till utbildning. I FN:s barnkonvention från 1989, står att barnens bästa alltid ska ligga till grund för beslut i samhället. För att ytterligare stärka barns ställning i samhället inrättades det i Sverige 1993 en barnombudsman vars främsta uppgift var och är att övervaka att barnkonventionen efterlevs. År 1993 utfärdade FN standardregler om delaktighet och jämlikhet för människor med funktionshinder. Människor med funktionshinder skulle nu utbildas i det allmänna utbildningsväsendet.

Salamancadeklarationen har enligt Emanuelsson (2003) haft stor betydelse för att sprida begreppet inkludering såväl internationellt, som i Sverige. Enligt Salamancadeklarationen skall undervisningen bygga på sunda och välprövade pedagogiska principer. En pedagogik som är anpassad till alla barns förutsättningar och därmed kommer alla barn tillgodo. Alla barn ska i så stor utsträckning som möjligt undervisas tillsammans, oberoende av svårigheter och skillnader. ”Den grundläggande principen för den integrerade skolan är att alla barn, närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader.” (2001:18). Enligt salamancadeklarationen är detta bästa sättet att frambringe solidaritet mellan elever i svårigheter. Särskiljande lösningar kring barn i behov av särskilt stöd är inget man bör eftersträva utan bör endast ske i undantagsfall. Att sända barn till särskilda skolor – eller att sammanföra dem i specialklasser eller avdelningar inom en skola på varaktig basis – bör vara en undantagslösning att förordas endast i de sällsynta fall där det har klart påvisats att undervisning i vanlig klass inte kan tillgodose ett barns undervisningsrelaterade eller sociala behov eller när så krävs med hänsyn till barnets eller andra barns bästa. (2001:19).

I vår nya Skollag (2010:800) under rubriken Barns och elevers utveckling mot målen (3 kap 7§) står att ”Särskilt stöd får ges i stället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna. Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning”. Vidare under rubriken Särskild undervisningsgrupp eller enskild undervisning i (3 kap.11 §) står att ”Om det finns särskilda skäl, får ett beslut enligt 9 § för en elev i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan eller sameskolan innebära att särskilt stöd ska ges enskilt eller i en annan undervisningsgrupp (särskild undervisningsgrupp) än den som eleven normalt hör till”. I grundskoleförordningen under rubriken Särskilt stöd i grundskolan (5 kap 1 §) betonas utredning till underlag för upprättande av åtgärdsprogram samt av uppföljning och utvärdering.

Studier av specialpedagogiska insatser till stöd

Isaksson (2009) avhandling ”Spänningen mellan normalitet och avvikelse” har studerat skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd. Han har intervjuat åtta elever där några av elevernas föräldrar har medverkat. Det han har velat ta reda på är hur elever och föräldrar har upplevt de stödinsatser som skolan erbjudit dem, vilka frågor kring skolans stödinsatser de upplevt vara särskilt viktiga och problematiska. I studieresultatet framkom att eleverna till största delen fick stödåtgärder utanför den ordinarie klassen vilket såväl elever som föräldrar hade både positiva och negativa erfarenheter av. Positivt var att eleverna upplevde att de i den mindre gruppen fick arbeta i lugn och ro. Vilket de saknat i sina vanliga klasser. Samtidigt, som de gav uttryck för en osäkerhet i att behöva lämna sin klass och kamrater. Men även om eleverna menar Isaksson (2009) i stort var positivt inställda till den mindre undervisningsgruppen är det dock problematiskt ur perspektivet att kanske framstå som avvikande eller att inte få erfara delaktighet. En del av eleverna framhöll att nivån på stödinsatserna var för låg i

relation till deras egna nivå, där de upplevde att de kom efter i sitt skolarbete i förhållande till sina skolkamrater och de uppsatta kunskapsmålen. Sammanfattningsvis visar studien att både elever och föräldrar var positivt inställda till de mindre undervisningsgrupperna och undervisningsformen. Dock framkom farhågor, som att den mindre undervisningsgruppen kunde hindra elevernas möjligheter till att skapa sociala relationer.

Vidare i studien framkom att stödinsatserna inte verkade motsvara vad elever och föräldrar menade var adekvat stöd utifrån såväl den medicinska diagnosen, som elevernas behov. Exempel på insatta resurser kunde vara förlängd provtid, elevdator mm. Mer sällan verkade diagnosen vara kopplad till den pedagogiska verksamheten. Både elever och föräldrar framhöll ha erfarenheter av negativa attityder från skolpersonal kring diagnosen. Isaksson (2009) menar att det kan tolkas handla om att skolpersonalen ”inte har accepterat den definierade medicinska orsaken till skolsvårigheterna”(s.79). Föräldrar och elever hade också framfört förslag på utformningen av stödinsatserna om vad de ansåg vara adekvat stöd i relation till såväl elevens behov, som hur de skulle förstås. Detta kan förstås enligt Isaksson (2009), som att det finns brister i samverkan mellan pedagoger och medicinska experter kring frågor om skolsvårigheter och stödinsatser. En diagnos hävdar han ser inte ofta till vare sig skolmiljön eller arbetssättens betydelse. Men han poängterar samtidigt betydelsen av att få en diagnos, vilket kan innebära en lättnad för föräldrar och elever i den meningen att de får en förklaring till orsaker av skolsvårigheter. Diagnosers betydelse ur skolans perspektiv är enligt Isaksson (2009) att den ändå tycks generera resurser och stödinsatser.

Giota och Lundborg (2007) har i sin studie, kartläggning av stödåtgärdernas omfattning och form, tillsammans med flera forskare följt 18 000 elever födda 1982,1987 genom hela grundskolan. I denna studie framkom, att trots att skolor lagt ned stora insatser på specialpedagogiskt stöd till elever (specialundervisning) så var det ändå främst dessa elever, som lämnade grundskolan utan fullständiga betyg och utan behörighet till gymnasieskolans nationella program. En angelägen fråga att ställa sig enligt författarna, är hur det kommer sig att insatserna inte gett bättre resultat. I tidigare studier har det inte påvisats något stöd för att permanenta former av nivågruppering skulle ge bättre elevresultat. Oavsett om insatserna i skolan har skett tidigt eller senare. Studier där man följt upp elever, som fått specialundervisning utanför den ordinarie klassen har inte heller visat på att det skulle ha ökat elevernas möjligheter att delta framgångsrikt i samhällslivet. Snarare har det visat sig ha lett till inlärningsproblem och till återföljande utanförskap (Giota och Lundborg, 2007). Dock finns det studier som visar på att mer flexibla grupperingar där undervisning och material anpassats till elevens nivå, som inom matematik och läsning har lett till förbättrade studieresultat

Ett år senare i skolverkets rapport *Om särskilt stöd i grundskolan* (2008b) fann man följande brister i det särskilda stödet. Trots att det särskilda stödet många gånger sattes in tidigt så var det ofta inte anpassat efter elevernas behov vilket ledde till att de fick fel sorts stöd. De åtgärder, som sattes in tycktes mer utgå från vilka resurser skolan hade och inte utifrån pedagogiska kartläggningar av elevs hela skolsituation, för att få så omfattande kunskap som möjligt av elevens behov. Vanligt var också att man sökte problemet hos den enskilde eleven. I Giota och Emanuelsson m.fl. forskningsprojekt, *Specialpedagogiska stödåtgärder i grundskolan*, som pågått under åren 2008-2010 vid Göteborgs universitet har de studerat vilka faktorer i relation till specialpedagogiska stödinsatser, som är viktigast för inkluderande och exkluderade processer samt skolors behov av differentiering i undervisning. Av de utfrågade rektorernas svar framkom att de mycket sällan framhöll orsaker till elevens behov av särskilt stöd i relation till undervisningens genomförande, pedagogers förhållningssätt eller bristande kompetens

.Självbildens betydelse för tilltron att lära

Under denna rubrik återfinns följande fem underrubriker: Tidigare och senare perspektiv på hur självbegreppet kan förstås. Studiens förhållande till självbegreppet. Relationen mellan självbild, självkänsla och självuppfattning. Relationen mellan självbild och inläring. Samt studier av elevers självbild i relation till specialpedagogiska insatser till stöd.

Tidigare och senare perspektiv på hur självbegreppet kan förstås

Taube (1987) har flera studier bakom sig där hon undersökt barns självbild, självförtroende i relation till läs- och skrivinläring. Sedan lång tid tillbaka har vi människor enligt författaren visat stort intresse för självbegreppet. Hon framhåller här flera filosofer en av dem är Platon, som införde begreppet själ redan för flera hundra år före Kristi födelse. Genom begreppet själ belyste han skillnaden mellan människans fysiska och psykiska sidor. Denna skillnad mellan kropp och själ kom mest att framhåvas inom kristendomen. Filosofen Kants bidrag till jagets två sidor, som skillnaden mellan ”jaget som subjekt och jaget som objekt” utvecklades senare av amerikanen William James på 1890-talet i sin bok ”The principles of psychology” (Taube, 1987 s.14). Jaget som subjekt är den del av jaget ”som vi upplever, erfar livet” och det objektiva jaget består av innehållet i upplevelsen (s.16). Det objektiva jaget delade han enligt Taube (1987) in i tre kategorier, som det *materiella* hos kroppen, kläderna och ägodelar. Det *sociala* jaget av erkännande av andra, uppmärksamhet och kärlek. Samt av det *andliga* jaget. Enligt William James (beskriven av Taube, 1987) är en regel för självvärdering balansen mellan anspråk och framgång. Människors självvärdering hänger samman med och utgörs av i vad mån deras uppställda mål kan nå utifrån val de gör, av och inom det materiella, sociala och andliga jaget. Exempelvis, har man höga anspråk och når mindre framgång leder det till en låg självvärdering.

Två viktiga bidrag till en ökad kunskap om självbegreppet enligt Taube (1987) är den symboliska interaktionsismen. Ett av dem är från sociologen Charles Horton Cooley (1902), som framhåller Jaget och ”de andra”, som att vara en ej delbar helhet (s.17). Man kan enligt honom inte skilja samhället och människor åt vill vi förstå jaget så måste vi också förstå samhället och omvänt. Mest känd är han för begreppet ”spegeljaget” vilket ska ses vara vår självuppfattning, vår värdering av oss själva. Samt dess påverkan av andras uppfattningar och värderingar om oss. Författaren nämner också Herbert Mead, som betonade språkets betydelse av att vara länken mellan jaget och samhället. Jaget var för honom ”personlighetens fria handlande sida, medan mig (jaget som objekt) är den sida som uppkommer när personen har lärt sig att betrakta sig själv med andras ögon” (s.17). Det andra viktiga bidraget enligt Taube (1987) är från psykoanalysens fader Freud. Jaget, enligt honom innehåller såväl av omedvetna, som medvetna processer. Enligt författaren bidrog hans teorier till att öka kunskaperna om begreppet jaget genom att belysa betydelsen av det omedvetnas påverkan på beteendet. En dominant rörelse under 1920-1950-talet inom den psykologiska forskningen var behaviorismen vilken förespråkade en kvantitativ mätbar forskning om beteenden. Denna forskning begränsade och förklarade en ytterst liten del av mänskligt beteende. Mot bakgrund av denna domnanta rörelse kom självbegreppet, som till stora delar tidigare handlat om ”inre upplevelser och subjektiva tolkningar” att förbises (s.18). Efterföljare till psykoanalysen liksom den socialpsykologiska forskningen menar Taube (1987) har haft stor betydelse och påverkat det moderna tänkandet om jaget och dess ursprung. Fenomenologin genom Combs, Snygg och Rogers är några av dem enligt författaren, som har haft stor inverkan på den moderna Jag-teorin. Rogers förespråkar istället jaguppfattningen utifrån ett helhetsperspektiv...

”av sinsemellan relaterade tolkningar av jaget. Däri inbegrips tolkningar av de egna förmågorna och personlighetsdragen, av jaget i relation till andra och omgivningen samt av de värderingar som tillmäts var och en av dessa tolkningar. Denna jaguppfattning utvecklas och bibehålls under inflytande från omgivningen, framför allt den sociala” (Taube, 1987 s.18).

Studiens förhållande till självbegreppet

Självbegreppet med delvis skilda uppfattningar om dess innebörd har jag ovan försökt skildra genom nämnda filosofer och författare. Men då självbegreppets alla olika benämningar lätt kan skapa förvirring vill jag här presentera dem ni redan funnit i texten ovan, som självuppfattning, jaguppfattning, ”själ”, ”jaget” och Självbild (Taube, 1987s.20). Det självbegrepp jag i denna studie kommer att fokusera på är självbild. Mot bakgrund av att den värderande aspekten återfinns inom självbegreppet belyser jag så också självbegreppets värderande aspekt, som självbedömning, självkänsla, självrespekt, och självacceptans. Här väljer jag att förhålla mig till det värderande begreppet självkänsla. Känslan, en upplevelse av sig själv tänker jag ligger nära det jag vill ta reda på, som elevernas upplevelser av egna tilltron att lära. Samt av att den via min studies empiri lyfts fram genom elevernas såväl egna, som av andras värderingar i hur det kan ses påverka och ha betydelse för elevernas självbild och egna tilltron till att lära.

Förhållandet mellan självbild, självkänsla och självuppfattning

Enligt Evenshaug och Hallen (2001) används begreppet självbild ofta ”om en persons uppfattning om och värdering av sig själv” (Evenshaug och Hallen, 2001 s.444). Men också om en persons betraktelse av sig själv utifrån erfarenheter och bedömningar från andra. Enligt författarnas definition ska självkänsla uppfattas, som ”den värderande aspekten av jaget och handlar om i vilken utsträckning man bedömer sig själv positivt eller negativt”(s.444). Vilket hänger samman med om och i vilken utsträckning vi kan tänka oss att vara tillfreds, nöjda med våra egenskaper och kvaliteter, som vi anser oss ha. Är vi nöjda med oss själva så har vi också en positiv självbild, omvänt är vi missnöjda påverkar det vår självbild negativt.

Självbegreppet inom fenomenologin är enligt Taube (1987) förhållandevis beständigt, där vi människor har ett likartat sätt att bete oss på. Ett exempel är vår strävan av att dels upprätthålla men också i att försöka höja vår jaguppfattning. Med utgångspunkt i hur vi ser på oss själva handlar mot mål att självförverkliga oss. Där vår självuppfattning och de tolkningar vi gör av olika uppkomna situationer har betydelse för vårt beteende och handlande. Självbegreppet kan således enligt författaren ses ge ”vårt liv stadga genom att signalera hur vi skall tolka intryck och genom att ge riktlinjer för vårt beteende” (s.19,20). Ett Exempel menar hon kan vara att vi upplever att vår egna tidigare självuppfattning inte stämmer överens med de nya erfarenheter vi gör vilket kan väcka känslor av obehag. Kanske så obehagliga att vi försöker undvika eller värjer oss från dem genom att förvandla dess betydelse. Alla vill vi ju tycka om oss själva menar Taube (1987) men om vi utsätts av många negativa omdömen kan det leda till att vi till slut anammar och också behåller dem. Då en negativ självbild kan vara bättre att ha än ingen alls. Klart framstår dock att en negativ självbild hänger samman med ångslan, ledsenhet och ibland depression (Taube, 1987).

Relationen mellan självbild och inläring

Enligt Taube (1987) är de flesta självbildsundersökningarna gjorda i USA hon beskriver här Hansford och Hattie (1982), som studerat sambandet mellan självbild och prestationer där deras resultat har visat på ett större ömsesidigt förhållande mellan negativ självbild och låg prestation än mellan positiv självbild och hög prestation. Författaren menar att det inte är ovanligt att elever som har god självbild kan vara lågresterande men att det mycket sällan är elever med låg självbild, som är högresterande. En positiv självbild är viktig, framhåller hon men så är också att ha goda förmågor för att nå optimala prestationer. Vidare nämner hon en studie av (Marsh, Rellich & Smith, 1983) kring hur elever bildar sin skol-själv-bild. Av hur de utifrån sin självbild på egna skolprestationer jämför sig med andra i deras närhet, som av skolkamrater andra klasser osv. 1984 utvecklade Marsh och Parker en modell "the Big -Fish-Little- Pond effect" (BFLP- effekt). Resultat gjorda utifrån denna modell visade enligt Taube (1987) att en elev i en högresterande klass klart utvecklade en "lägre skol-självbild än en annan elev på samma prestationsnivå men som går i en klass med lägre genomsnittlig prestationsförmåga" (s.76). Detta har också studerats av Ahlgren (1991) i sin studie av skolelevs självvärdering från åk 4-6. Hennes studie skiljer sig något från ovan nämnda då hennes resultat visade att oavsett elevers individuella förmågor framstod att klasser med såväl hög prestation, som ambitionsnivå visade på att elever hade en högre självvärdering än vad elever som gick i klasser med låg prestation och ambitionsnivå hade. Ahlgren (1991) förklarar detta resultat med att tycks handla om att

"klasser som presterar bra, som tycker att skolan är viktig och som dessutom är ambitiösa, också fungerar socialt. Ett positivt klassklimat ger stöd och trygghet även för svagare elever. Dessa klasser uppfattas positiva av sin omgivning, av lärare och andra skolkamrater och möts därför av positiva reaktioner från dem. Dessa positiva reaktioner påverkar alla elevers självvärdering i sådana klasser i en gynnsam riktning" (s. 166).

Enligt Taube (1987) är forskare inom självbildsområdet i stort överens om att självbild är relaterad till prestationer. Dock är man inte ense om vad som är hönan och ägget. Är det självbildens inflytande och betydelse av skolprestationer eller skolprestationers betydelse och påverkan av självbilden? Oavsett menar författaren ger detta olika pedagogiska konsekvenser. Utifrån detta resonemang menar hon kan dels en pedagogisk konsekvens leda till satsningar på självförtroendeövningar och stödjande samtal. Det andra kan vara att eleverna får hjälp och stöd med inlärningsuppgifter. Inom teorin finns det stöd för bägge dessa orsakssamband, som att självbilden tycks påverka elevers beteende i inlärningsituationer. Samt av att "erfarenheter av egna skolprestationer och värderingar från betydelsefulla andra personer förutsätts påverka självbilden"(s.77). Mest rimligt och troligt är dock enligt Taube (1987) att självbild och prestationsförmåga fortlöpande och ömsesidigt påverkar varandra i ett samspel. Författaren belyser fyra handlingsalternativ ur vilken en positiv självbild kan bibehållas inför krav och förväntningar av att lära sig nya färdigheter. Det första är naturligtvis att vi tycker att vi är bra och duktiga på området. Mindre lyckade kanske men ändå ändamålsenliga ur perspektivet av att skydda vår självbild är de tre andra alternativen, som att "vi döljer vår bristande förmåga, förneka att färdigheten är viktig eller göra klart för alla och envar att vi inte alls har ansträngt oss" (s.86). Vidare beskriver hon "self-consistency" teorin enligt (Jones, 1973), som menar att vad man kan förvänta sig av elever med betydande negativ självbild är att de kommer att avstå och hålla sig undan lärsituationer, som ytterligare skulle kunna förstärka deras negativa självbild. Där de genom att välja avstå menar Taube (1987) också väljer bort möjligheten att kunna prestera bra. För att vända en negativa prestationssjälvbild till en positiv, krävs en mängd positiva inläringstillfällen. Där vi enligt författaren alltid bör vara medveten om att "Omgiv-

ningens attityder utgör de största riskerna för att elevernas självförtroende skall sänkas!” (s.93).

Studier kring självbild i relation till specialpedagogiska insatser till stöd

Att en negativ självbild påverkar inlärningsprocessen negativt framhåller också Groth (2007). Vilket han menar kan handla om att eleven inte litar till sin egen förmåga att lära sig, av att vid flera tillfällen erfarit svårigheter att lära sig. Detta framkom i Groths (2007) doktorsavhandling ”Uppfattningar om specialpedagogiska uppfattningar”. Empirin i hans studie består av intervjuer med 6 elever från åk 6-9 samt av några speciallärare. Syftet var att ta reda på hur de uppfattat betydelsen av de specialpedagogiska insatserna utifrån elevernas självbild, självvärde och lärande. I hans sammanfattning av resultat framkom följande: Att de specialpedagogiska insatserna till stöd oavsett om de var av segregerade och integrerande påverkade de i någon mån elevernas självbild i en negativ riktning. Eleverna verkade uppfatta sig själva som annorlunda, avvikare, defekta och allmänt speciella. Det framkom också att eleverna hade erfarit negativa kommentarer och känt ett utanförskap. Samt visade det sig att alla elever i studien förutom en elev såg ned på sitt självvärde i relation till sin skolsituation. Detta kan förklaras menar han av att den elev, som inte gett uttryck för något lågt självvärde hade anpassad studiegång och vistades sällan i skolan. Andra invändningar bestod av att flertalet av eleverna tyckte att det var för låg nivå gällande lärandet och att hjälpen upplevdes vara för omfattande. Några elever framhöll också att det var stökigt i resursgruppen och därför var mer tveksamma till stödet. De faktorer han menar bidrar till att specialpedagogiken upplevs ha negativ påverkan av elevers självbild kan ses utifrån kopplingen mellan skolrelaterade problem och elevers upplevelser av skolmisslyckanden. Ur ett lärande perspektiv visade dock studien på ett positivt resultatet då de flesta eleverna tycktes uppfatta det specialpedagogiska stödet bra för deras lärande (Groth, 2007) .

I en studie av Jönsson och Tvingstedt (2002) intervjuade de elever i åk. 4-6, som under flera år erhållit specialundervisning i sin klass, i mindre grupp och utanför den ordinarie undervisningen. Eleverna beskrev sin klassrumsmiljö, som ”orolig, stökig och pratig” (s. 56). Ofta upplevde eleverna stress över att hinna med för att inte bli efter sina skolkamrater. Rasterna beskrev eleverna som problematiska i den mening att det i leken och kring vem som hade rätt till olika utrymmen på skolgården uppstod konkurrenssituationer. Eleverna hade både erfarit känslan av utanförskap, som av nära ömsesidiga relationer till sina skolkamrater. Om sina positiva upplevelser av specialundervisning framhölls, att få gå till den mindre undervisningsgruppen. Där de i lugn och ro fick tid att tänka och förstå, som att det ibland tar tid att lära. Det framkom också att det i den mindre gruppen rådde ett mer tillåtande klimat samt att det fanns en större acceptans för olikheter. Eleverna framhöll också betydelsen av lärares bemötande, som att de har förståelse av svårigheter. Det gavs också större möjligheter till att bli sedd och bekräftad. Negativa upplevelser av specialundervisningen beskrev eleverna kunde vara att de behövde lämna sitt klassrum, att missa olika händelser då de var borta från sin klass. Av studiens resultat menar Jönsson och Tvingstedt (2002). verkar den ordinarie undervisningen inte vara anpassad för alla elever. Den upplevdes vara stökig hög ljudvolym osv. Trots det visade elevernas upplevelser på att de i den mindre undervisningsgruppen fick en mer lugn och trygg lärmiljö, som möjliggjorde att eleverna bättre ansåg sig klara av skolarbetet tillbaka i den ordinarie klassen. Men framhåller författarna så framgår också tydligt i resultatet. elevernas känsla av utanförskap, av att känna sig annorlunda liksom att de tycktes värdera sig själva mer i förhållande till sina prestationer än sina klasskamrater. I en tidigare studie av Berglund (1998) om elevers skolupplevelser, skolambition och självvärdering. Framkom att elever som erfarit specialpedagogiska insatser till stöd i större utsträckning

också här visat ett lägre självvärde än övriga elever och var mindre tillfreds med sin skolsituation. Samt visade äldre elever (åk, 6) i högre grad än de yngre eleverna förmedla en uppgivenhet där de gav uttryck för att de ville byta klass eller att de inte alls ville gå till skolan. Att eleverna upplevda uppgivenhet menar författarna kan ses vara ett dåligt betyg på skolans specialpedagogiska insatser. Men tillägger att det självklart inte är hela orsaken. Utan att det snarare har att göra med den totala upplevelsen av misslyckande. Exempelvis misslyckanden i den vanliga klassen och av skolans uttalade krav. Vidare resonerar Berglund (1998) huruvida det skulle föreligga någon skillnad på hur elevernas självbedömning skulle te sig om de inte fått erfara specialpedagogiska insatser till stöd. I en annan tidig studie av Hagquist och Starrin (1994) där 679 elever deltog visade att skolans arbetsmiljö och arbetsformer hade mycket stor betydelse. Dels för hur eleverna mårde samt av deras självbild. Författarna framhåller relationen mellan lärare och elever, som mycket betydelsefull, som av elevernas sociala och personliga utveckling. Att elever av lärare får erfara förtroende, respekt, bekräftelse på att de duger och får beröm menar de skulle leda till en minskning av skolproblem.

Lusten och motivationens påverkan av att lära

Under denna rubrik återfinns följande sex underrubriker: Studiens förhållande till begreppen lust och motivation. Tidigare undervisningsmetoder. Lust och motivationens betydelse av det formella och informella lärandet. Samspelet mellan tanke, känsla och lärande. Motivation ett multidimensionellt fenomen. Samt studier om betydelsen av elevers självbild, lust, motivation och tilltro att lära

Studiens förhållande till begreppen lust och motivation

Elevernas motivation av vilja och ha lust till att lära i skolan kan vara svårt att definiera menar Giota, (2002) då det har framställts ur många perspektiv men också inom flera olika discipliner, som psykologin, pedagogiska psykologin och pedagogiken. Begreppen lust motivation ur Bonniers svenska ordbok (2003), beskrivs följande: "Lust 1, intresse, vilja, begär; har du 1, att...? skulle du vilja...?; jag har ingen 1, jag vill inte; jag har tappat lusten jag vill inte längre" (s.340)."Motivation allt som driver ngn att sträva mot mål, komplex av drivkrafter". "Motiverad 1 som det finns skäl för, berättigad: en m, åtgärd 2 vara m. för ngt vara inställd på ngt, ha skäl för o, lust till att göra ngt "(s.374). Lust och motivationen kan vi se är nära kopplade till varandra. Man skulle kunna säga att de är varandras förutsättningar för att vi ska bli intresserade och vilja lära. Lust som jag förstått det genom litteraturen är en av de faktorer, som ligger till grund för att vi ska bli motiverade. Det är så jag har valt att förhålla mig till dessa två begrepp och belysa dem genom litteraturen.

Tidigare undervisningsmetoder

Sedan lång tid tillbaka har det resonerats om olika pedagogiska strategier för att öka elevers motivation. Där flera av dessa tänkare på olika vis har haft stort inflytande på den svenska grundskolan (Kroksmark,1989). En av dem är Johan Amos Comenius (1592-1670) med sitt didaktiska och pedagogiska tänkande. Enligt Kroksmark (1989) skrev han under sin tid en rad metodböcker och mer teoretiska arbeten kring lärares kompetens och undervisningsmetoder som än idag ligger till grund för hur vi tänker och diskuterar kring dessa frågor. Hans mest kända arbete är *Didactica Mangna*, den stora undervisningsläran skriven för drygt 360 år sedan. Två huvudprinciper i detta verk är konkret undervisning och samtal som arbetsform. Där innehåll och arbetsform enligt Comenius ska anpassas utifrån barns individuella förutsättningar

och uppfattningar. "Lärarna ska gå till sakerna själva, visa eleverna tingen själva i deras uppkomst och väsen, härleda från tingens oföränderliga principer och därifrån utveckla en förståelsegrundad och sammanhängande kunskap" (Kroksmark, 1989 s.25). Bäst menar Kroksmark (1989) kanske vi känner Comenius genom de reflekterande frågorna som än idag förknippas med de didaktiska frågorna, som Vad, Hur, När och Varigenom. Utifrån hans stora antal undervisningsfrågor är det särskilt en som belyser fenomenologers intresse för Comenius, som "undervisning skall ses ur ett livsperspektiv där hänsyn tas till hela den värld som människan och omvärlden etablerar" (Kroksmark, 1989 s.52). Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) kan sägas ligga nära Comenius teorier då han också tar sin utgångspunkt i erfarenhetsbaserad pedagogik där undervisningen skulle åskådliggöras och ses i ett sammanhang. Skolans innehåll skulle ordnas begripligt och utgå från elevers konkreta värld där inlärning skulle ske genom aktiviteter. Dewey (1859-1952) kan också nämnas i detta sammanhang. Undervisningens innehåll enligt Dewey är förståelsen. Där förståelsen förutsätter en erfarenhet, som kommer ur själva handlandet (Kroksmark, 1989). Enligt författaren tänker sig Dewey att eleven ska få tillägna sig metoder för att nå insikter, som genom tänkandet arbeta med problemlösning reflektera och analysera. Genom experiment studera, samla relevant information, pröva och ta ställning av hypotes, som sann eller falsk mm.

Under de senaste decennierna har det inom kognitionsvetenskap skapats mycket ny kunskap kring samspelet mellan tanke, känsla och lärande och om vilka processer i hjärnan som är inblandade i lärandet. Traditionellt har målet med utbildning fokuserat på metoder för att utveckla kognitiva förmågor, som att läsa, skriva och räkna. Lite överraskande kanske har man inom hjärnforskningen funnit att viktigast för att utveckla dessa förmågor är elevers känslor och motivation. Peter Gärdenfors (2010) professor i kognitionsvetenskap skriver i sin bok *Lusten att förstå, om lärande på människors villkor* om lärande med utgångspunkt i hur människan fungerar som tänkande och kännande varelser och inte primärt om hur lärandet går till i skolan" (s.22). En fråga han ställer är om inte elevernas lärande bättre skulle tillgodoses i fall utbildningen mer var styrd utifrån elevers inre motivation. Samtidigt framhåller han att han inte är motståndare till betyg men menar att det i sig inte höjer elevers motivation. Betygen menar han skall inte vara det som motiverar elever att studera. Utan snarare borde skoldebatten mer handla om hur skolan bäst kan ta vara på elevers inre medfödda motivation.

Hur kan "ett utbildningssystem stödja och förstärka elevernas naturliga motivation?" Gärdenfors (2010) belyser denna fråga genom att ta upp OECD-rapporten *Understanding the brain* (2002) fyra faktorer, som utpekats påverka att lärandet misslyckats hos elever. 1) "brist på självförtroende och självuppskattning", 2) "dålig motivation (man vill inte riktigt lära sig)", 3) "verklig eller upplevd otillräcklighet (jag klarar inte av det, det är för svårt)" samt 4) "brist på lärtillfällen" (s.69). För att skapa en utbildning på människors villkor är det menar han viktigast att vi fokuserar på de två första faktorerna. Han citerar här Brunner (2002, s.57) som anser att: "Varje utbildningssystem, varje pedagogisk teori och varje nationell politik som reducerar skolans roll när det gäller att bygga upp elevernas självkänsla har misslyckats med att fullgöra en av sina viktigaste funktioner" (s.67). Detta menar han belyser vikten av att man inom utbildning strävar efter att stärka elevers självförtroende och motivation.

Lust och motivationens betydelse av det formella och informella lärandet

Gärdenfors (2010) framhåller tre faktorer han menar skapar motivation och förståelse i lärandet. Det första är “informellt lärande kontra organiserat lärande, vardag kontra skola”. Det andra är “att visa och att berätta som grundformer av undervisning”. Det tredje är “motivation och förståelse som centrala faktorer för effektivt lärande”(s.22). Alla föds vi med en naturlig vilja och en inre motivation till att lära och mycket av det vi lär oss menar han sker utanför skolan. Ofta utan någon större ansträngning där belöningar inte heller är centralt för att vi ska bli motiverade. Författaren pekar på det vardagliga informella lärandet, som han menar är en ytterst betydelsefull del av den kultur vi lever i. Där barn lär sig mängder av saker under sin uppväxt utan att de behöver undervisas. De lär sig krypa, gå, tala, socialt samspel med andra barn och vuxna osv. Det formella lärandet däremot vilket i huvudsak är skolans uppdrag, lär barn att läsa, skriva, räkna även om skolan också ägnar en stor del till det mer informella lärandet kring den sociala interaktionen mellan elever (Gärdenfors, 2010).

Skolan kan lära sig mycket av hur det informella lärandet går till anser Gärdenfors (2010), som skulle kunna förändra och utveckla den formella undervisningen. Att förstå informellt lärande kan vara att reflektera över hur det var innan vi hade tillgång till vare sig böcker eller skolor. Två självklara, välkända sätt och väl använda genom människans historia är enligt Gärdenfors (2010) att visa och att berätta. Den som kan, visar den, som inte kan, där den, som inte kan lär genom att härma, imitera. Det är det så kallade gamla mäster och lärlingssystemet där lärlingen lär genom att imitera sin mäster där kunskap blir till en erfarenhetskunskap (jfr. Kroksmark,1989). Berättelser anser han är också är ett enastående sätt med vilket vi kan skapa intresse och stödja lärande. Berättelsen placerar olika händelser i ett orsakssammanhang vilket stödjer vår förståelse. Informellt lärande menar han har ofta felaktigt kopplats samman med den narrativa formen, som utgör berättelsen där skolan av sin syn på att kunskap, som nyttig enligt författaren lagt alldeles för mycket fokus på faktakunskap. Då vi har förstått “hur en historia hänger samman, glömmer vi den inte” (s.215). Ett självupplevt exempel på detta beskriver han genom att framhålla, att de lärare han främst minns från sin egen skoltid var de som var goda berättare. Av sin tes “att förstå är att se mönster” (s.212) hävdar han att en optimal undervisning är den som möjliggör att elever får upptäcka mönstren i världen. Lära för att förstå är något annat än att lära in fakta med en undervisning där rätta svar efterfrågas. Det handlar snarare om att få förståelse för mönster och sammanhang “ information ger yta, kunskap ger djup och förståelse ger överblick inom ett kunskapsområde”(s.36). Att förstå och se mönster och samband hjälper elever att kunna använda det på nya uppgifter och inte bara svara på frågor ur givet läromedel.

Samspelet mellan tanke, känsla och lärande

Vad kan då känslor ha för betydelse av lärandet? Våra känslor och vår motivation styr dels vårt beteende men hjälper oss också att göra val samt att uppmärksamma oss på vad som är viktigt. Utan dessa skulle det inte finnas något lärande.“För att kunna lära sig något måste man bedöma värdet av en händelse eller ett objekt i förhållande till ett mål och detta kräver en känslomässig reaktion”(Gärdenfors, 2010 s.71). En teori, som belyser detta samspel av känslor, lärande och förståelse är enligt författaren psykologen Reinhard Pekrums (2006) teori *control value*. Den beskriver känslor, som glädje, stolthet, skam och frustration i relation till prestationer i lärsituationer. Om man enligt denna teori arbetar på att öka elevers känsla av att dels ha kontroll över sitt lärande. Samt av att få en positiv upplevelse av värdet av det de lärt sig, kan det påverka elevers känslor i en positiv riktning. Om däremot elever får många negativa omdömen på sina insatser minskar dels känslan av att ha kontroll över sitt lärande, som

av deras motivation till att vilja fortsätta lära (jfr. Taube,187). Vidare menar författaren att vilket engagemang, intresse lärare har för det de lär ut avspeglar sig i elevernas upplevelser av att vilja lära sig. Det vill säga har man en lärare som förmedlar att det de lär ut är viktigt roligt och intressant så påverkar det elevernas lust till att vilja lära sig. Motsatsen, oengagerade lärare som inte förmedlar att ämnet är roligt intressant och viktigt leder inte sällan till oengagerade elever där upplevelsen av värdet att lära sig är lågt. Kunskap om känslornas betydelse för lärande menar Gärdenfors (2010) belyses ofta utifrån de negativa känslorna det lär heller inte finnas någon enkel teori om hur man bäst kan nå ett givande samspel mellan känslor och lärande. Men konstaterar han ett negativt samband vet man dock påverkar detta samspel som exempelvis "rädsla eller hög stressnivå gör det svårt för individen att lära sig"(s.76). Datorspel har mer positiva effekter på en del barns motivation än vad skolarbetet har. Men varför det är så vet forskare mindre om. Han pekar här på möjliga orsaker enligt teorin *control value*, som att intresse väcker engagemang och ökar vår förmåga till uppmärksamhet vilket i sin tur leder till av att spelaren i detta fall får en känsla av att ha kontroll.

En del andra forskningsresultat tyder på att glädje, som att vara glad påverkar och har betydelse för vår kreativitet. Gärdenfors (2010) lyfter här fram Isen m.fl. (1987) som i ett experiment lät två försöksgrupper genomföra en test med en uppgift om att lösa ett kreativitetsproblem. En grupp uppmuntrades till att bli glada, på gott humör medan den andra gruppen uppmuntrades till nedstämdhet. Resultatet visade att fler av de glada klarade att lösa problemet än av de som var nedstämda. Det verkar som om att "glatt humör ökar uppmärksamheten och leder till att man minns mer positiva och komplexa saker, vilket i sin tur leder till att man kan se fler samband. På så sätt ökar kreativiteten"(s.76). Enligt författaren finns liknade samband också i psykologen Barbara Fredrickson (2001) *broaden- and build-teorin*. Vilket visade "att positiva känslor som glädje, nyfikenhet, förnöjsamhet, stolthet och kärlek leder till att människor breddar sina möjligheter att tänka och finna nya handlingsalternativ"(s.77). Likaså verkade känslorna öka vår förmåga till uppmärksamhet. Exempelvis genom glädjen, som verkar öka vår leklust av att utmana gränser vilket ökar vår kreativitet. Nyfikenheten som leder till att vi får mer lust till att undersöka och skaffa oss nya erfarenheter. Av stolthet att nå uppsatta mål, som vi gärna berättar och vill dela med andra vilket kan leda till att vi sätter än högre mål i framtiden.

Motivation ett multidimensionellt fenomen

Inom motivationsforskningen har det länge resonerats kring vad som främjar elevers motivation och utveckling. Det finns många forskare, som stödjer och hävdar vikten av att ge elever fler möjligheter att påverka och att de ska ges en större delaktighet i det egna lärandet (Giota 2002). Giota (2002) verksam forskare vid Göteborgs universitet menar att forskare inom det interaktionistiska perspektivet idag tar avstånd av det alltjämt dominerande kognitiva och socio-kognitiva paradigmet. Vars utgångspunkt har legat på att studera elevers motivation ur ett dualistiskt perspektiv, som att elever antingen drivs av den inre eller den yttre motivationen, mot lärandemål eller prestationsmål. Giota (2006) beskriver (Covington, 2000 s.174) tolkning av begreppet motivation, som att vara ett multidimensionellt fenomen, som av sin natur är likt begreppet självet "not yet fully understood and for which many different perspectives have been put forward over the years"(s.100). Författaren delar detta interaktionistiska perspektiv på motivation, som ett flerdimensionellt begrepp innehållande attityder, känslor, multipla mål och människors föreställningar av den egna kompetensen. Elever som utgår från multipla mål framhåller Giota (2006) genom att beskriva (Giota, 2001, Wentzel 1989, Ford 1992) ses både kunna och sträva mot kognitiva, som sociala mål samtidigt. Såväl i sitt lärande som i sociala situationer och inte av ett mål åt gången, som av lärandemål/inre

motivation eller av prestationsmål/yttre motivation. Elever som förhåller sig utifrån lärandemål är inställda på att lära utifrån egna uppsatta kriterier och utifrån sina egna förutsättningar. De elever som utgår av prestationsmål lär i huvudsak genom yttre ställda krav och förväntningar från föräldrar och lärare. Samt av hur de blir bedömda av lärare och andra elever. Elever inriktade på prestationsmål menar författaren förmodas överträffa andra skolkamraters prestationer, som att konkurrera om de högsta betygen och vinna socialt erkännande genom sina prestationer. Styrkan med att se motivation ur ett interaktionistiskt perspektiv är enligt Giota (2002) att

“inre processer (t.ex. tankar, intressen, mål och normer) och yttre processer (T.ex. regler, normer och värderingar i den sociala omgivningen) har relaterats till varandra och teoretiska ramar utvecklats, vilka kan användas för att vi skall kunna identifiera, beskriva och förklara varför människan (eleven) handlar på det sätt han/hon gör i olika sociala miljöer” (s. 290).

Studier kring självbild, lust, motivation och tilltro att lära

Giota (2002) har i sin litteraturöversikt skrivit om Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. Där hon beskriver några av de hinder och framgångsfaktorer, som tycks ha betydelse för och främja elevers motivation över tid såväl inom som utanför skolan. Enligt författaren framhålls lärares positiva respons stort påverka att öka elevernas motivation (jfr. Gärdenfors, 2010, Taube, 1987). Detta framkom tydligt menar hon i Ames (1992) studie av att då elever ges möjlighet att göra val, känner att de har eget ansvar, och har kontroll så ökar både deras intresse och engagemang. I Mortimore mfl. (1988) studie (enligt Giota, 2002) om vad, som visade sig främja och bidra till elevers utveckling utifrån skolans organisation så nämner de läroplanen, ledarskapet och lärares förväntningar på elever. Liknande resultat av vad som ökar elevers motivation återfinns enligt författaren i en studie av Edmonds, (1979). Viktiga faktorer är ledarskap, som att lärare har höga förväntningar på elevers prestationer, av en trygg och god arbetsmiljö där det råder ett tillåtande klimat. Vidare poängteras faktorer av betydelsen för elevers motivation vara lärares kontinuerliga utvärderingar av elevers framsteg samt om överensstämmelser av läroplan till skolans uppsatta mål, till hur de förstås och stämmer med elevers egna mål och syften att lära. Detta betonas också av Giota (2002), som menar att det är av vikt att lärare tar hänsyn till elevers erfarenheter av sin skolundervisning och arbetar för att finna en balans mellan skolans uppsatta lärandemål och elevers egna syften att lära. Vidare resonerar hon om lärares människosyn på vad sätt den har betydelse för huruvida vi betraktar elever som likvärdiga och kompetenta medmänniskor med egna tankar om skolan och dess målsättning. Att lärare har kunskap och insikt om elevers värld är en förutsättning för att förmå möta elever utifrån deras behov. Om man enligt författaren ”är beredd att möta elever på deras villkor kan man finna att eleven eller människan har många dimensioner där de starka områdena kan kompensera andra mindre starka områden” (s.301). Ett hinder menar hon skulle kunna utgöras av att lärare inte ser till elever utifrån ett helhetsperspektiv av elevers hela livssituation.

Giota (2002), tillika (Marjoribanks 1991) menar att det är många, som ställer olika krav och har olika förväntningar på eleven och i den mening blir de också viktiga att ta hänsyn till föräldrar, kamraters förväntningar och krav på dem. Hinder för elevers motivation menar författarna kan handla om vad de förväntas klara av i vuxen ålder. Hur man som lärare förhåller sig och i vilka sammanhang man uttrycker sig om elevers prestationer kan också menar hon ligga till hinder för elevers motivation. Exempelvis att offentligt inför hela klassen redovisa resultat, vilket kan leda till att elever jämför sig med varandra om vad de klarar och kan. En konsekvens av detta menar hon visade sig i hennes studie från 2001, som att elever i svårigheter valde bort och tappade motivationen att lära. Genom att de dels undvek vissa lärsituationer för

att inte visa att de inte kunde. Av att välja att inte göra läxor eller plugga inför prov. Där elevernas förklaring enligt Giota (2002) till dåliga resultat framhölls av dem bero på att de ändå inte hade läst på (jfr. Taube, 1987). Vilket kan ses vara ett sätt menar hon för eleverna att skydda sin självkänsla. Men konkurrens kan ha positiva effekter menar författaren och hänvisar åter till sin tidigare studie från 2001. Hon beskriver här hur framgångsrika elevgrupper inom åk 6 och 8, genom att konkurrera med varandra om att få höga betyg lärde sig mer och blev duktigare i skolan. I samma studie visade det sig också att den elevgrupp, som visade de högsta prestationerna över tid i skolan. Tycktes vara elever ”som är flexibla, kan ta andra människors perspektiv inklusive samhällets, och anpassa sitt tänkande, handlande och val av mål i enighet med vad som är möjligt i den socio-kulturella kontexten såväl här och nu som i ett framtidsperspektiv”(Giota, 2002 s.294).

Myndigheten för skolutveckling publicerade (2003) en kunskapsbedömning. På uppdrag av skolverket (2011) är den omarbetad och fördjupad av Helena Korp vid Högskolan Väst. Detta har skett mot bakgrund av att lärare och rektorer gett uttryck för att de vill ha mer kunskap i bedömningsfrågor. För lärare, elever och föräldrar är en självklar del av skolans vardag bedömning och dess resultat. Men det innebär inte menar Korp (skolverket, 2011) att lärare och elever inte kan uppleva frustration eller känna sig pressade av prov och betyg. Huruvida elever visar engagemang och vill fortsätta sitt lärande hänger nära samman med på vad sätt de bedömer sina egna förmågor (jfr. Giota, 2002, Gärdenfors, 2010). De elever som har en tro på att de kan utvecklas och handlar därefter blir duktigare. De elever som däremot inte försöker för att de tror att de kommer att misslyckas väljer ofta att avstå utmaningar och utvecklar därmed inte sina kunskaper.

Korp (skolverket, 2011) lyfter fram en studie av (Stiggins 2010), som tydligt visat på förhållandet mellan lärares påverkan av bedömning av elever, som av hur de bedömer sig själva, vad som krävs för att lyckas i skolan. Tydligt framkom att då lärare genom provresultat, skriftliga omdömen och betygen gett spontana eller planerad respons till elever hade stor påverkan av elevers självbild, motivation liksom av deras fortsatta lärande och utveckling (Stiggins, 2010). Konsekvenser av hur vi bedömer enligt Korp i (skolverket, 2011) av vad vi vill åstadkomma med vår undervisning kan både främja elevers lärande och motivation, som det motsatta alltså försämra elevers förutsättningar av fortsatt lärande. Likaså kan det leda till att prestationsgapet eller differentieringen ökar bland eleverna. ”Att lärare har goda kunskaper om hur bedömning påverkar elevers förutsättningar för lärande på kort och lång sikt är därför av kritisk betydelse för att alla elever ska få samma chans att lära sig och utvecklas i skolan” (s.116). Viktigt för lärare vid bedömning av elevers kunskapsutveckling menar Stiggins (2010) enligt Korp är också att ”förstå hur tidigare erfarenheter av att bli bedömd präglar elevers självkänsla och syn på sin egen förmåga att lära. De måste veta hur de ska hantera de känslor som är förknippade med dessa erfarenheter så att det stärker elevernas vilja att lära och deras tro på sig själva”(s.83). Det finns gott om forskning menar Korp av (t.ex. Stiggins, 2010; Black & William, 1998; Black, Harrison, Lee, Marshall & William, 2003; Lindström & Lindberg, 2005; Jönsson, 2009), som stödjer att lärandet i skolarbetet ökar elevers motivation tillika hjälper elever att utveckla goda strategier kring sitt lärande, om undervisningen tydligt kopplas till målen och bättre anpassas till eleverna. Kullberg (2004), forskare i etnografi deltog i Skolverkets nationella kvalitetsgranskning (2003) om lusten att lära. ”Lusten föds i det goda, det som bygger upp och håller kvar självförtroendet, det som får dig att känna att ”jag duger” (Kullberg, 2004, s.7). Av glädjen att veta att jag kan och att jag är stolt över det jag lärt mig (jfr. Gärdenfors, 2010). Samt av vetskapen om, att det jag lär mig gör jag för min egen skull. Under sitt granskningsuppdrag inom skolverket (2003) enades de om en definition av vad det innebär att ha lust att lära, som hon alltså menar håller: “Den som känner lust

för att lära har en inre positiv drivkraft och känner tillit till sin förmåga att på egen hand och tillsammans med andra söka ny kunskap, som är betydelsefull både för individens utveckling och för samhällets behov” (s.31). Andra viktiga faktorer och av betydelse för elevers lust att lära, som framkom i hennes forskning är vikten av lärares bemötande och huruvida de förhåller sig positiva till sina elever (jfr. Gärdenfors, 2010, Giota, 2002). Vilket påverkade elevernas inställning till lärandet. Lärarna har med andra ord ett mycket stort inflytande över elevers lust att lära då den är förankrad i positivt bemötande och förhållningssätt.

En annan faktor som påverkar elevers lust att lära menar Kullberg (2004) är betydelsen av att lärare själva visar att de är intresserade och engagerade i sitt lärande (jfr. Gärdenfors, 2010, Taube, 1987). Lust att lära är centralt för att vi ska vilja lära och att vi lär. I Skolverket (2003 s.34) framkom enligt Kullberg (2004) kring lust att lära att det inte var undervisningsmodeller, som ansågs vara viktigaste istället framhölls som den viktigaste faktorn vara skolans arbetsmiljö. Exempelvis att eleverna ansåg att läraren var viktigaste faktorn för att få lust att lära. Samt att uppgifterna, skolarbetet skulle vara roliga, intressanta, och spännande. Att undervisningen skulle vara varierad, av att det gavs tid för samtal och delaktighet. Att undervisningen låg på rätt nivå, att den är begriplig och att eleverna får erfara att de lyckas. Att det råder arbetsro och att det ges tillräckligt med tid för uppgifter och att få återkoppling på sitt lärande. I rapporten lyfts också samarbete mellan hem, skola och lärare fram som väsentligt och viktigt inte minst kring vad och hur elever har för känsla och lust till att lära och till skolan i allmänhet. Av vikt är också att undervisningen är sådan att eleven kan förstå varför det är bra att de lär sig, vad är syftet och målet och med att lära (jfr. Gärdenfors, 2010, Giota, 2002).

Teoretisk bakgrund

Vygotskij teori - Den kulturhistoriska skolan

Lev Vygotskij (1896-1934) enligt Stensmo (1994) var en av flera psykologer, Lurija och Leontiev, som efter revolutionen i Ryssland 1917 utvecklade en psykologi, som hade sin grund i en dialektisk materialism. Min teoretiska utgångspunkt utgår av hans dialektiska människosyn där människan ses sprungen ur sin kulturhistoriska tid. Samt av hans kunskapsyn, som att kunskap är en spegling av verkligheten Vilket Vygotskij menar dels utgår av våra handlingar, av våra intryck, av den fysiska omvärlden och av vår kommunikation med den sociala omvärlden. Samt av de tankeprocesser, som sker i vår inre mentala värld (Stensmo, 1994). Denna teoretiska ram ska ses i relation till denna studies intresse av samspelet mellan individen och kollektivet, som i detta fall utgörs av elevernas skolsituation av att delvis innehålla specialpedagogiska insatser till stöd. Men också av studiens intresse för elevernas kommunikation med den sociala omvärlden i detta fall av kamrater, föräldrar och lärare. Där språket intar en mycket central plats i denna studie utifrån syftet att via samtal/intervjuer försöka spegla och lära av elevernas kunskaper av sin skolsituation. Av deras upplevelser och erfarenheter om vilka tankeprocesser, som sker i deras inre mentala värld. I vad, som påverkar och har betydelse för deras självbild, lust, motivation och tilltro att lära.

Vygotskij inspirerad av Marx och Engels dialektiskt materialistiska metod i hur man kan få en bild av den föränderliga verkligheten. Ska enligt Vygotskij (beskriven av Stensmo, 1994) studeras utifrån verklighetens objektets tillblivelse (genes) och dess historiska utveckling Dessa människors genes studeras utifrån fyra genesbegrepp: Fylogenes ska ses vara människans biologiska tillblivelse och utveckling. Sociogenes, människans tillblivelse och utveckling av kollektiva sociala beteenden i dess kultur. Ontogenes, en människans utveckling från barn till vuxen. Mikrogenes, är de utvecklingssteg en människa tar då hon lär sig nya ting. Dessa våra mikrogenes vi människor tar påverkar i sin tur vår ontogenes, alltså vår utveckling från barn till vuxen. Den zon Vygotskij benämner som den närmaste, proximala utvecklingszonen består av de mikrogenes, utvecklingssteg vi människor själva klarar av att ta och det vi klarar av att ta tillsammans med någon mer erfaren. Enligt Vygotskij bör lärare i sin undervisning vara nyfikna och intresserade av att ta reda på vad eleven redan kan och klarar, alltså ta reda på elevens nedre proximala utvecklingszonen. Samt av den övre proximala utvecklingszonen där förhållandet mellan dessa zoner tydliggör för elev och lärare vad eleven själv kan eller med hjälp kan utveckla för att nå exempelvis uppsatta kunskapsmål. Detta arbete sker enligt en tvåstegsprocess: Av yttre kommunikation med människor i vår omvärld. Samt av den inre kommunikationen, vår tankeaktivitet. Då en ny handling har befasts, automatiserats har ett utvecklingssteg, mikrogenes ägt rum.

Centralt i Vygotskijs studier är också hur språket, som kulturbundet påverkar vår utveckling i betydelsen av hur vi erövrar och internaliserar språket. Av hur vi genom språket dels kan utveckla vår medvetenhet om oss själva, som av vår förmåga att tänka tyst. Enligt Vygotskij lagras kunskaper i våra begrepp. Han skiljer här på vardags begrepp, som han menar är de spontana begrepp vilka utgår av barnets liv, erfarenheter av såväl sin familj, som av sina kamrater. Det vetenskapliga begreppet är det medvetna begreppet, som utgörs av vår abstrakta förståelse. Då barnet har en förståelse av förhållandet mellan dessa begrepp möjliggör det att de kan tänka på ett begrepp med utgångspunkt av det andra. Detta benämns av Vygotskij enligt Stensmo (1994), som att "tänkandet har tagit ett kvalitativt språng" (s.157).

Människan ur ett kultur historiskt perspektiv är likt objekt dels påverkad enligt Vygotskij av de villkor och förhållanden hon lever i här och nu men också av tidigare historiska villkor och förhållanden. Men då människan också är subjekt kan hon också påverka de villkor, som förhållanden hon lever i. Detta dialektiska samspel som försiggår i människan av objekt och subjekt utspelar sig i våra handlingar. Människas handlingar menar Vygotskij enligt Stensmo (1994) kan kanske ses vara omotiverade men de har alltid ett mål och styrs av såväl våra behov som motiv. Men det betyder inte att alla våra handlingar alltid är tydliga för varken oss själva eller för andra. Dessa våra motiv i sin tur formas och påverkas av såväl vår kultur, som av vår historia och utvecklas och förändras då vi själva, vår omvärld förändras. Hur en människas motiv formar dennes personlighet beskriver Leontiev enligt Stensmo (1994) ske utifrån följande tre faktorer: Av "bredden i människans verksamheter", handlingar desto rikare och bredare en människa har möjlighet att få ta del av olika handlingar ju fler motiv kan hon utveckla. Av "motivens hirerarkisering" som belyser det urval vi gör i relation till bredden och vad handlingen består i. Vilket ligger till grund för vilka motiv och handlingar vi skattar och prioriterar, som viktigast och mindre viktiga för oss. "En samlad motivhierarki medför att människan konsekvent väljer och värderar sin verksamhet utifrån de mål som är viktigast för henne att uppnå" (s.159). Samt av motivstrukturen. "motivhierarkier kan vara ensidiga eller mångsidiga men dess struktur är en relativt beständig formation. Relationen mellan motiven för en människas verksamheter bildar hennes psykologiska profil" (s.159).

Metod

Inledningsvis presenteras studiens forskningsansats, kvalitativ forskningsintervju. Urval och genomförande som följs av intervjuguiden, av transkribering vidare av hermeneutisk tolkning, av bearbetning och analys. För att avslutas med studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet samt av studiens etiska överväganden.

Fenomenologisk livsvärldsansats

Livsvärlden är ett fenomenologiskt begrepp, som har utvecklats ur en filosofisk tradition och återfinns främst i den samhällsvetenskapliga teoribildningen. Inom denna filosofiska tradition, som har en lång empirisk forskningstradition intresserar man sig för att studera människors upplevelser (Bengtsson, 2005). Fenomenologin utvecklades under sent 1800-tal inom denna rörelse, som den uppfattas vara i forskarvärlden, ställde man sig kritisk till den moderna naturvetenskapen. Man ansåg att den avlägsnat sig alltför långt ifrån vardagslivets vanliga mänskliga erfarenhet (Alvesson och Sköldberg, 2008). I stället menade man att man skulle återvända till den konkreta, sinnliga vardagsvärlden där den subjektiva upplevelsen skulle bli utgångspunkten (Bengtsson, 2005). Edmund Husserl (1859-1938) grundare av den moderna fenomenologin och skapare av begreppet livsvärld. Var en av dem som ställde sig kritisk till naturvetenskapen, som via sin objektivism förlorat betydelsen för individers liv. Utifrån denna kritik formulerade Husserl ett upprop där han poängterade betydelsen av att ”gå tillbaka till sakerna själva” saker, som ”alltid är saker för någon, annan aldrig saker i sig själva” (Bengtsson, 2005 s.11).

Begreppet fenomen har sitt ursprung i grekiskan och betyder ”det som visar sig, det som framträder”. Denna betydelse, används så också av fenomenologin. Dock menar man inom fenomenologin att ”det som visar sig” inte kan finnas om det inte samtidigt finns någon, som det kan visa sig för (Bengtsson, 2005). Fenomenbegreppet innehåller därmed en dubbelhet ”ett ömsesidigt beroende mellan objekt och subjekt” (Bengtsson, 2005 s.12). Livsvärlden enligt Berndtsson (2009) kan i den meningen inte förstås som en objektiv värld inte heller som en subjektiv värld, som enkom finns till i våra tankar om den. ”Istället är det just förbundenheten mellan människa och värld som utgör essensen i livsvärlden”(s.253). Enligt Husserl är livsvärlden den självklara värld i vilken vi lever våra liv. En värld vi alltid är närvarande i, som vi är väl förtrogen med och tar för given (Bengtssons, 2005).

Merleau-Ponty har enligt Bengtsson (2005) tagit intryck av såväl Husserl som av hans lärjunge Heidegger. Heidegger menade att man aldrig kan ställa sig utanför livsvärlden. Utan snarare har vi att förhålla oss till att ”subjektet är inkastat i världen och måste hantera och förstå livet utifrån denna situation, på så vis interagerar subjekt och värld med varandra” (Bengtsson, 2005 s. 235). Merleau-Ponty bidrag var att han placerade ”subjektet i kroppen och kroppen i subjektet” (Berntsson, 2005). Genom detta belyste han föreningen mellan kropp och själ, som han menade ska ses sammanflätade med varandra likt en integrerad helhet. Detta förtydligas av Merleau-Pontys begrepp ”levd kropp”, subjekt för alla våra upplevelser och erfarenheter såväl i som om vår livsvärld (Bengtsson, 2005). Bengtsson (2005 s.84) menar att Merleau-Ponty term ”être-au-monde” vara ”till-i-världen” visar på en kommunikativ relation till världen. Där den levda kroppen är ursprungligen social då ”den som kropp redan är född av en annan människa i en social värld” (Bengtsson, 2005.s.25). I denna sociala intersubjektiva värld lever vi tillsammans med andra. Där vi formas, utvecklas och förändras av dels våra egna tankar om oss själva, som av andras uppfattningar, erfarenheter och förväntningar

(Bengtsson 2005). Enligt Merleau-Ponty (beskriven av Groth, 2007) blir vi ”det vi är utifrån hur andra ser på oss samt utifrån de miljömässiga förutsättningarna” (s.14). Men vi blir också det andra tänker om oss genom att vi hyser en tillit till andra människor. Då en förändring sker av den levda kroppen medför också det en förändring av hur vi på ett nytt sätt kan uppfatta och uppleva vår omvärld (Berntsson, 2005). Allt vi erfar och lär gör vi genom vår levda kropp. Det är genom den vi lever och kommunicerar, där vår kunskap om världen hänger samman med hur vi tolkar och förstår den. (Bengtsson, 2005). En central förutsättning för att kunna få förståelse för andra människor är dels att vi väljer att kommunicera men också på vad sätt vi förmår att kommunicera. Enligt Merleau-Ponty innehåller kommunikationen förutom av språket också våra rörelser, gester, miner, tonläge osv (Johansson, 2005). Merleau-Ponty belyser också hur vi kan uppleva tid i relation till vår levda och alltid närvarande kropp. Till exempel, som när vi har roligt upplever vi att tiden går fort och tvärtom när vi har tråkigt kan vi uppleva att tiden går sakta. Men levd kropp i relation till tid innehåller också andra tidsmässiga upplevelser där en kan liknas vid en människans resa i tiden dvs. vi föds vid en tid och vi dör vid en tid. Där emellan upplever och erfar vi växelvis vår levda tid i det förflutna, i det närvarande och i det framtida (Stensmo, 1994) I denna växelvis levda tid mellan det förflutna till det närvarande skapas och utvecklas våra erfarenheter. Denna sammanlänkning mellan begreppen horisont, tid och rum benämns av Merleau-Ponty, som människans levda erfarenhet av tid och rum (Johansson, (2005). Beroende på var, när och hur och med vem /vilka vi befinner oss med, i olika tid och rum så kan vi erfara att vår horisont utvidgas eller att vår tidigare horisont hindrar oss till att få en utvidgad ny horisont. Begreppet horisont enligt Merleau-Ponty hänger dels nära samman med vår förmåga att kunna se saker och ting utifrån olika perspektiv men också av vår förmåga till ny förståelse av de olika perspektiven.

För denna studie skulle jag kunnat välja en fenomenografisk ansats, som av ”hur fenomen i omvärlden uppfattas av människor”(Stukat 2005 s.33). Men så blev inte fallet då det i denna ansats enligt författaren med tydlighet skulle framstå under vilka kategorier/teman en elevs utsaga skulle placeras vilket ytterst skulle innebära att elevernas utsagor i framkomna kategorier/teman inte skulle kunna överlappa varandra. Detta menar jag skulle kunna hindra studien av att få en så djuplodad och mångfasetterad bild av elevernas utsagor, som möjligt.

Livsvärden enligt Bengtsson (2005) ska inte ses vara ”något oåtkomligt som det inte går att undersöka eller tala om. Det är tvärtom den konkreta verklighet som vi dagligen möter och förhåller oss till, som vi är oskiljaktiga från och delar med andra”(s.29,30). I den meningen menar Bengtsson (2005) skall man inte se något hinder till att undersöka egna eller andras livsvärldar, dock ska man vara medveten om att vi alltid är en del av den livsvärld vi studerar. Likaså menar Berntsson (2009) att forskning med livsvärld som grund är mycket lämplig i specialpedagogisk forskning. Främst genom sitt öppna förhållningssätt, som tar sin utgångspunkt i att beskriva, gestalta och identifiera människors livsvärld genom deras upplevelser, erfarenheter av inflytande och dess förutsättningar och villkor. Detta öppna förhållningssätt tillsammans med teori menar hon skapar en förståelse av andra människors livsvärld. genom att ”det sociala blir belyst utifrån hur de framträder och förstås av människor i olika livssituationer”(s.272). Mitt val av en livsvärldsfenomenologisk ansats med Merleau-Pontys filosofi ”levd kropp”. Kan sammanfattningsvis sägas utgöra den förhoppning jag har om att denna studie ska vidga min så, som andra pedagogers förståelsehorisont. Av hur dessa tre elevers olika perspektiv av sin regionala livsvärld i skolan av att över tid ha haft specialpedagogiska insatser till stöd har påverkat och haft betydelse för deras självbild, lust, motivation och egna tilltro att lära.

Kvalitativ forskningsintervju

Enligt Bengtsson (2005) är det inom den kvalitativa forskningen ofta vanligt förekommande att välja intervjun, som insamlingsmetod för att få tillgång till människors livsvärld. Då mitt syfte var att ta reda på elevernas upplevelser och erfarenheter utifrån deras egna perspektiv av sin regionala livsvärld i skolan valde jag så den kvalitativa halvstrukturerade intervjun, som Stukat (2005) menar är en följsam och anpassningsbar metod. I denna metod är det av vikt att jag, som intervjuare har en god kunskap om de olika teman jag avser ska täckas in utifrån studiens syfte och forskningsfrågor. Till hjälp i detta arbetet valde jag att följa Stukats (2005) exempel att använda en intervjuguide till stöd. Hur djupt man kan nå och hur långt man kan komma i intervjun menar Stukat (2005) beror på samspelet mellan intervjuaren och den intervjuade. Det kan handla om hur väl intervjuaren formulerar frågorna så att de intervjuade ges möjlighet att förstå dem, som att intervjuaren följer upp de intervjuades svar och ställer följdfrågor i strävan mot att få så utvecklande och fördjupade svar som möjligt.

Dessa ovan nämnda möjligheter har man inte menar författaren om man väljer en datainsamlingsmetod, som en strukturerad intervju eller enkät. Skriftliga svar begränsas också av att de utesluter möjligheten till att kommunicera med de intervjuade. Då kommunikationen enligt Merleau-Ponty ”är det kommunikativa och interaktiva mötet explicit vår tillgång till andra människor och ting i världen”(Bengtsson, 2005 s.41) var det inte relevant utifrån studiens syfte att välja en insamlingsmetod, som enkätundersökning då enkäter inte erbjuder möjlighet till var i sig kommunicera, att vara följsam, som att kunna ställa följdfrågor till de intervjuade. Inte heller såg jag att observation, som metod kring elevernas och deras arbete i klass/grupp eller på raster skulle ge mig tillgång till deras perspektiv av egna upplevelser och erfarenheter främst av det skäl att studien utgick av en livsvärldsansats och inte av en sociokulturell forskningsansats. Av ovan nämnda skäl kring kommunikationens betydelse av att få tillgång till någons livsvärld såg jag inte heller att observation, som komplement till intervjun skulle tillföra någon vidgad kunskap av elevernas upplevelser och erfarenheter. Att välja en kvantitativ metod utifrån studiens syfte och frågeställningar hade också varit ringa möjlig. Ytterst hade urvalet behövt vara större men också av det skäl att studien ej hade, som mål att generalisera de intervjuades svar utan snarare var intresserad av att belysa varje intervjuades unika upplevelser och erfarenheter. En fördel med intervju är också att bortfallet vanligtvis är mindre än vid enkätstudier (Stukat, 2005). En svaghet med valet av kvalitativ intervju kan ses i relation till tidsaspekten av att det är ganska få intervjutillfällen jag har till förfogande för att få utvecklande och fördjupade svar av de intervjuade. Berndtsson (2009) lyfter särskilt fram betydelsen av hur viktigt det är ”att intervjuer och samtal präglas av öppenhet, intresse och fördjupad reflektion inför det fenomen som studeras” (s.271). I likhet med Bengtsson (2005) framhåller också Stensmo (2002) att fenomenologins främsta datainsamlingsmetod är intervjun. Då den fokuserar på att synliggöra individers egna erfarenheter av händelser och saker. Där man genom öppna forskningsfrågor, som vad, hur, kan du berätta, kan få tillgång till de intervjuades medvetande och skapa sig en bild av deras upplevelser och erfarenheter.”Den fenomenologiska intervjun ger svar på hur ting och händelser i omvärlden framträder i just den intervjuades medvetande”(s.119).

Urval och genomförande

Då studiens syfte var att undersöka elevers upplevelser och erfarenheter av specialpedagogiska insatser till stöd, som de haft över tid. Valde jag att kontakta en rektor på en skola för åk 6-9. Rektorn gav sitt godkännande till undersökningen och hänvisade mig att kontakta en av kommunens specialpedagoger. Vid möte med en specialpedagog på samma skola berättade jag om studiens syfte mina tankar kring urval, metoder i relation till etiska aspekter.

Specialpedagogen kontaktade 3 elever, som kunde tänkas vilja dela med sig av sina upplevelser och erfarenheter. Samtliga 3 elever tackade ja till att delta i studien. De första enskilda informationsmötena med eleverna skedde på en ostörd plats i ett av skolans samtalsrum. Dessa möten inleddes med att jag talade om att det inte var meningen att de här och nu skulle ta ställning till huruvida de ville delta i studien eller ej. Eleverna fick vid detta tillfälle information om studien, om hur intervjun kunde komma att gå till. Att deras eget namn, skola och kommun inte skulle nämnas vid sina rätta namn. Samt att de inspelningar som skulle göras vid de olika intervjutillfällena skulle förstöras då studien var avslutad och godkänd.

Samma dag efter dessa samtal tog jag kontakt med elevens föräldrar berättade att jag samtalat med deras son/dotter. Informerade om studiens syfte om frivilligheten av att delta och att son/dotter kunde avsluta sin medverkan i studien när helst de önskade. Att de, som valde att delta i studien skulle vara anonyma. Samt att de inte skulle tveka att ringa mig om de märkte minsta tvekan från deras son/dotter av att vilja fortsätta medverka. Vid detta telefonsamtal informerades också föräldrarna om att jag skickat med deras son/dotter ett missivbrev med intyg för målsmans underskrift vilket eleverna skulle lämna över till mig om de beslutade sig för att delta i studien. Samtliga tre elever valde att delta. I samband med att eleverna lämnade föräldrarnas intyg med påskrift tillfrågades eleverna om egna förslag på tid och plats för kommande intervjutillfällen. Enligt Stukát (2005) är det med hänsyn till att eleverna ska få känna trygghet en fördel om eleven själv fått möjlighet att välja när och var intervjuerna ska ske. Efter detta kontaktade jag elevernas mentorer för att få deras godkännande av elevernas förslag till kommande intervjutillfällen.

Datinsamlingen, som jag tidigare nämnt utgjordes av tre elever, som alla gick på samma skola från åk 6-9. Intervjuaren genomfördes från sept-nov. Antalet intervjuer av 3 elever x 6 tillfällen blev sammanlagt 18 intervjuer, som varade mellan fyrtiofem till åttio minuter/ tillfälle. Intervjuerna på skolan genomfördes i ett samtalsrum avskilt från elevernas lektionssalar. Elevernas regionala livsvärld inom skolan är väl känd av mig, som av flera års erfarenhet av arbete med elever i behov av särskilt stöd. Samt av olika sätt att planera, organisera det specialpedagogiska insatserna till stöd. Min erfarenhet kan vara en fördel men de förutfattade meningar jag har kring detta arbete kan naturligtvis också vara ett hinder mot att få en ny förståelse. Mitt val av att låta mig inspireras av en hermeneutisk tolknings- och analysprocess kan dock hjälpa mig att försöka förhålla mig så objektiv, som mitt medvetna jag förmår då min egen förförståelse blir en del i tolkningsprocessen.

Intervjuguiden

Intervjuguiden till stöd utformades av studiens syfte och forskningsfrågor med utgångspunkt av Merleau-Pontys filosofi (se bilaga 2). Sammanlagt kom intervjuguiden att innehålla fem rubriker: Berätta lite om dig själv, självbild, lust, motivation och tilltro. För att få en uppfattning om huruvida intervjuguiden motsvarade studiens syfte och forskningsfrågor prövades intervjuguiden vid ett tillfälle med en elev, som inte medverkade i studien. Det resulterade i en del korrigeringar vilket innebar att en del följdfrågor föll bort, som att nya tillkom. Vid intervjuerna eller samtal, som jag hellre vill benämna dem försökte jag på ett respektfullt sätt lyssna och vara följsam mot vad eleverna tyckte var angeläget att berätta om. Samtidigt som jag i vad mån situationen tillät ställde frågor för att få så utförliga svar som möjligt mot att få studiens forskningsfrågor besvarade. Inledningsvis vid samtliga samtal/intervjuer lästes de intervjuades föregående intervjutillfällets transkriberade text upp. Främst för att ge de intervjuade, men också mig själv möjlighet att korrigera och /eller förtydliga innehållet av den transkriberade texten. Fördelen med detta var också att det gav de intervjuade ytterligare en chans

till att fördjupa sina tidigare utsagor och för mig att få mer fördjupade svar. Av vikt vid intervjuer är att vara medveten om enligt Stensmo (2002) att ”upplevelser och erfarenheter är subjektiva och personliga och kan aldrig vara annat” (s.119). Man kan i den meningen inte hävda att en upplevelse är rätt, som att någon annans är fel. Vid vissa intervjutillfällen hade eleverna mer att berätta, vid andra mindre. Vid de tillfällen då eleverna hade mindre att berätta blev det naturligtvis en större tonvikt på mina ställda frågor. Intervjuerna spelades in på en mp3-spelare och sparades sedan över till en mapp ämnad för empiri.

Transkribering

De intervjuades texter transkriberades ordagrant i sin helhet efter varje intervjutillfälle. Transkriberingen av en timmes intervju tog tre till fyra timmar och samtliga 18 intervjuer tog mellan 35 - 40 timmar att transkribera. Jag har valt denna mer djuplodade intervju för att den ger mig möjlighet att kunna göra en djupare granskning och analys av studiens empiri. Vilket innebär att förutom att texterna ordagrant i sin helhet ska skrivas ut så ska de också ingående granskas för att finna dolda teman samt ska de olika intervjuades utsagor jämföras med varandra. I denna mer detaljerade transkribering kan en större kritisk granskning och annan tolkning ske menar Kvale (1997). Till skillnad om man väljer att transkribera de intervjuades texter genom att dels korta ned, som att formulera om dem. Stukat (2005) pekar också på nödvändigheten av att det i detta arbete krävs ett antal upprepade läsningar då det gäller ”att komma under eller bakom det bokstavliga innehållet”(s.41). Ett omfattande och tidskrävande arbete som han menar bör relateras till den tid man har för studien samt av dess omfattning. Mot bakgrund av detta är det enligt Stukat (2005) därför lämpligt att välja ett lägre antal att intervjua. Då det annars föreligger en risk att intervju analysen kan komma att bli ytlig.

Hermeneutisk tolkning, bearbetning och analys

För att kunna få kunskap om individens livsvärld måste tolkning som verktyg användas detta belyser Berntsson (2005) som här citerar Heidegger, som anser att ”tillvarons fenomenologi är hermeneutik i detta ords ursprungliga betydelse, enligt vilken det betecknar uppgiften att utlägga/tolka”(s.259). Den fenomenologiska tolkningsläran benämns således hermeneutik. Enligt Stensmo (2002) innebär tolkning ”att man söker tydliggöra något som inte är omedelbart uppenbart i det upplevda/erfarna och att man söker sätta in det i ett sammanhang, en kontext”(s.110). Husserls fenomenologi var främst intresserad av att ”beskriva människors upplevelser och erfarenheter av ting och händelser så förutsättningslöst och uttömmande som möjligt”(Stensmo, 2002). Gadamer tillika Merleau-Ponty utvecklade enligt Stensmo (2002) fenomenologins principer för tolkningen till att innehålla vad för mening en upplevelse och det erfarna hade för den upplevande och erfalande människan. De sist nämndas perspektiv av fenomenologins principer för tolkningens innehåll samt av hermeneutikens perspektiv av tolkning, att man tolkar för att försöka förstå och förklara utifrån hur andra förstår. Utgör sammantaget gott denna studiens syfte där jag ur ett elevperspektiv vill försöka förstå hur några elever förstår sina egna upplevelser och erfarenheter av specialpedagogiska insatser, dess betydelse och påverkan av självbild, lust, motivation och egna tilltro till att lära. Av deras relation till lärare och kamrater. Elevernas berättelser av upplevelser och erfarenheter blev således underlag till min bearbetning och analys. Enligt Kvale (1997) finns det inte någon norm för val av metod, som av bearbetning, tolkning och inte heller någon enkel strategi för hur man kan genomföra en analys av ett empiriskt material. Studiens empiri har sammanställts, tematiserats och analyserats med inspiration av en hermeneutisk tolkningsansats där min egen förförståelse har varit en viktig del i tolkningsprocessen. I denna studie utgick jag av den objektiverade hermeneutiska cirkeln av helhet och del samt av den aletiska cirkeln av förförståelse och

förståelse. I hermeneutiken enligt Alvesson och Sköldberg (2008) kan meningen hos en del enkom ”förstås om den sätts i samband med helheten”(s.193). Detta kan man säga beskriver den hermeneutiska cirkeln förhållande mellan del och helhet som ”att delen endast kan förstås ur helheten och helheten endast ur delarna”(193). Denna ömsesidiga pendling mellan delar och helhet benämns av Alvesson och Sköldberg (2008), som den objektiva hermeneutiska cirkeln, spiralen. Delen förändras då den sätts i samband med helheten vilket leder till att ny och djupare förståelse av del och helhet kan skapas. Enligt Alvesson och Sköldberg (2008) utgår den aletiska hermeneutiska cirkeln, spiralen av förhållandet mellan förförståelse och förståelse. ”Förståelse av en ny text kräver förförståelse, men på samma gång kräver förförståelse – om den skall utvecklas – förståelse av den nya texten” (s. 211).

I arbetet av bearbetning, tolkning och analys av empirins transkriberade text mot bakgrund av att få studiens syfte och forskningsfrågor besvarade har jag valt att följa Stensmos (2002) flerstegsprocess (4 steg). En hermeneutisk textanalys tar sin början i texten som helhet där man i *första steget* ställer sig frågan ”Vad är detta?”(s. 111) I min studie påbörjades denna tolkningsprocess redan vid intervjutillfällena utifrån vad jag bad eleverna förtydliga och ur de fördjupande frågorna jag valde att ställa. Samt vid avlyssnandet av de inspelade intervjuerna, som vid läsningen av de transkriberade texterna. De intervjuades berättelser av sina upplevelser och erfarenheter gav mig många tankar att tolka och reflektera över. Dessa skrev jag ned i intervjudokumentet med en **annan textfärg**. Vid det *andra steget* söker man efter teman och ställer frågan ”Vad är dess mening?”(s.112). Vid detta andra steg läste jag så hela texten igen och då jag fann teman markerade jag dessa i texten med **fet stil**. Syftet med detta är att försöka skapa en mer övergripande bild av elevernas upplevda och erfarna mening. Vid det *tredje steget*, jämförde jag texterna med lika teman och försökte finna det väsentliga, essensen, som jag tolkade var av betydelse i en viss sorts upplevelse och erfarenhet. **I detta arbete valde jag att markera denna texten med en ny färg**. Allt det jag fann oväsentligt sorterades därmed bort. I det *fjärde steget*, återgick jag sedan till texten, som helhet nu med en mer fördjupad förståelse av elevernas upplevelse och erfarenhet, som främst möjliggjordes genom flerstegsprocessens steg två och tre. Denna flerstegsprocess benämnd hermeneutiska cirkeln, spiralen upprepas tills man anser sig ha nått ”en mättnad där man inte kan utvinna mer av materialet” (s.115). Av studiens syfte, forskningsfrågor och intervjuguide framkom i studiens resultat följande teman: Berätta lite om dig själv. Vilka och vad har haft betydelse och påverkat elevernas självbild. Elevernas upplevelser av lusten och motivationens påverkan och betydelse för att lära. Elevernas upplevelser av sin egna tilltro att lära. Ur vilka slutmålet är att finna en ny syn på helheten av textens innehåll och dess essens.”Vår verklighet måste ständigt namnges för att vi ska förstå den” (Ödman, 2003 s.72). Detta menar jag poängterar denna studiens syfte, som har varit att låta elevers röster bli hörda. Där jag har bearbetat, tolkat och analyserat elevernas utsagor och försökt återge det eleverna själva har upplevt och erfarit, som meningsfullt för dem. Min tidigare förförståelse av elever i behov av särskilt stöd har genom denna studie med dess process skapat en ny och fördjupad förståelse av elevernas skolsituation det har jag främst att tacka dessa elever för.

Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Har jag genom studiens teoretiska ram av det sociokulturella perspektivet, av den fenomenologiska livssvårdsansatsen och valda metoden lyckats undersöka det jag avsåg att undersöka? Studiens teoretiska ram ligger till grund av det insamlade empiriska materialet, som utgörs av det sociokulturella perspektivet. Studien syftet är ju som bekant att göra några elevers röster hörda vilket jag menar möjliggörs av den fenomenologiska livssvårdsansatsens upprop om att ”gå tillbaka till sakerna själva” (Bengtsson, 2005 s.11). Där man låter eleverna

få komma till tals utifrån sina egna villkor. Vilket har gjorts av den kvalitativa halvstrukturerade intervjun där jag i tolkning- och analysprocessen har försökt spegla och lära av elevernas kunskaper av sin skolsituation i strävan mot ”att få grepp om människors erfarenheter i en värld” (Berndtsson, 2001 s.93). För att på så vis försöka kommunicera denna kunskap i studiens resultat och diskussion genom att synliggöra elevernas upplevelser och erfarenheter av sina egna närmast proximala utvecklingszoner av vad de själva eller med hjälp av andra mer erfarna klarar och kan (Stensmo,1994).

Frågan om reliabiliteten och validiteten har varit påtagligt levande genom hela studien. Enligt Kvale (1997) handlar validitet om ”ett påståendes hållbarhet och trovärdighet” (s. 261). Ett sätt, som kan ses stärka såväl reliabiliteten, som validiteten är att jag inledningsvis vid varje intervjutillfälle med eleverna gick igenom den transkriberade intervjutexten från föregående intervju. Syftet var att jag fick kontrollera om jag uppfattat dem rätt samt att eleverna fick möjlighet att förtydliga och klargöra sina svar vid intervjuerna. Under intervjuerna var jag också medveten om vikten av att de frågor jag ställde skulle vara begripliga att de gick an att förstå. Därför försökte jag dels anpassa mitt språk efter elevernas språk. Samt för att förvissa mig om att eleverna förstod ställda frågor använde jag följdfrågor. Jag har likaså försökt undvika att ställa ledande frågor för att hindra att påverka elevernas svar. Ovan nämnda åtgärder för att stärka såväl reliabiliteten, som validiteten resulterade också i att jag bättre kunde jämföra elevernas svar vid tolkning och analysprocessen. Enligt Kvale (1997) handlar validiteten inte bara om de metoder man väljer att använda. Avgörande för vilken kvalitet det insamlade materialet får hänger också samman med forskarens personlighet (Kvale, 1997). Av vikt i detta sammanhang var att jag vid intervjuerna var medveten om hur mitt sätt att bemöta och förhålla mig till eleverna påverkade validiteten och hade betydelse för kvalitén av resultatet. Mot bakgrund av detta försökte jag tona ned min personlighet och strävade efter att bemöta och förhålla mig så objektivt jag förmådde för att inte påverka eleverna. Metoden att välja transkribera hela intervjumaterialet var mycket framgångsrikt då det innebar att jag fick en mängd värdefull datamaterial av elevernas upplevelser och erfarenheter att ställa frågor till, att tolka och tematisera. Min förhoppning är av att ha försökt återge så transparent, som möjligt hur jag gått tillväga ska ses öka studiens tillförlitlighet, giltighet och dess trovärdighet. I den mening att den, som tar del av denna studie själv kan avgöra om resultatet kan anses vara trovärdigt. Studiens resultat kan dock inte ses vara generaliserbart, dels av att antalet informanter varit för få samt av att studien endast genomförts på en skola.

Etiska överväganden

Genom hela forskningsprocessen har jag försökt utgå från ett etiskt förhållningssätt vilket har inneburit att jag vid intervjutillfällena betonat syftet med studien, som att jag är intresserad av att förstå och så rättvist som möjligt återge elevernas upplevelser och erfarenheter, som de uppfattar dem. Jag har inte upplevt att eleverna har mistrott denna goda intention, men samtidigt är jag väl medveten om den maktfaktor jag, som vuxen ändå är och kan ses utgöra ur ett elevperspektiv. Berndtsson (2009) framhåller att ”vid tillämpning av livsvärlds fenomenologisk forskning ska särskild vikt läggas vid de etiska aspekterna eftersom materialet tenderar att belysa människors livsvärldar på ett nära sätt.”(s.271). Detta har jag gjort genom att följa de forskningsetiska principerna inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet 2002), som är följande: *Informationskravet/samtyckeskravet* – Till rektor, specialpedagog, eleverna och till deras föräldrar har jag informerat om studiens syfte och villkor för elevernas deltagande. Information till vårdnadshavare har skett via telefonsamtal där jag betonat frivilligheten av att delta och att son/dotter kan avbryta sin medverkan när helst de vill.

Vårdnadshavarna har också fått ett missiv med intyg om deras samtycke till son/dotters medverkan. Vid samtliga intervjutillfällen har jag till eleverna poängterat att de själva avgör vad de vill berätta och om det vid genomgången av den transkriberade texten skulle vara något i deras utsagor, som de skulle ställa sig tveksamma till skulle det uteslutas från studien .

Konfidentialitetskravet - jag har så också informerat vårdnadshavare och elever att deras namn, skola och hemort inte kommer att namnges med dess rätta namn. *Nyttjandekravet* - Att allt insamlat material inte kommer att vara åtkomligt för utomstående. Där allt material efter studiens godkännande kommer att raderas. Med stor respekt av etiska skäl har jag med försiktighet närmat mig den ordagrant transkriberade texten. Där jag har reflekterat över på vad sätt eleverna själva skulle komma att uppleva vad och hur deras utsagor har blivit beskrivna och kan komma att uppfattas av andra. Med anledning av detta har jag i vissa delar valt att formulera om elevernas utsagor samt har jag inte tagit med utsagor, som jag tror att eleverna skulle kunna uppleva vara känsliga och väcka obehag. Då jag valt att använda deras utsagor i citatform har det föregåtts av ovan nämnda etiska reflektioner.

Resultat

Resultatet av intervjuerna redovisas i berättelseform med citat ur elevernas utsagor av de upplevelser och erfarenheter eleverna delgivet mig om sin regionala livsvärld i skolan. Resultatet av de tre elevernas utsagor presenteras utifrån följande teman: Berätta lite om dig själv, Vilka och vad har haft betydelse och påverkat elevernas självbild. Elevernas upplevelser av lusten och motivationens påverkan och betydelse för att lära. Elevernas upplevelser av sin egna tilltro att lära. Vid varje avslutande rubrik förutom av den första redovisas en sammanfattning med analys utifrån jämförelser av text ur elevernas utsagor med lika teman. Där jag har försökt finna det väsentliga, essensen, som jag tolkade var av betydelse för eleverna av en viss sorts upplevelse och erfarenhet. Eftersom elevernas upplevelser och erfarenheter är olika innebär det att deras svar också är skiftande, en del har gett långa och rika svar och andra lite kortare. Då jag eftersträvat följsamhet och ställt frågor till de intervjuade, som det bjöds. Samt med respekt för att de kanske inte ville eller kunde sätta ord på sina erfarna upplevelser har det medfört som ni strax ska få erfara att elevernas utsagor också finns med i lite olika omfattning.

Resultatredovisningen utgår av tre elevers regionala livsvärld i skolan. De tre elever, som har intervjuats är 12 och 15 år gamla och går i samma skola i åk 6, 9. De har lite olika skolbakgrund två av dem (Sebastian och Nicklas) har sin bas i en klass men får viss undervisning i en mindre lärgrupp. Den tredje eleven (Rebecka) har sin bas i en särskoleklass men får viss undervisning i en annan klass. Alla eleverna började grundskolan i en stor klass. Samtliga har under sin skolgång erhållit stöd av en assistent, en del tidigt andra lite senare. Förvisso har jag valt att avgränsa min studie till elevernas regionala livsvärld i skolan. Men jag har ändå valt att låta eleverna berätta lite om sig själva, sin familj, kamrater, fritidsintressen (se intervju-guide bil..2). Min förhoppning är att denna presentation ska ge en rikare bild av elevernas levda regionala livsvärld i skolan.

Berätta lite om dig själv

Rebecka är 12 år gammal och bor med sina två familjer i två mindre samhällen. Roligast hon vet att göra tillsammans med sina två familjer är att åka på semester, bada, mysa titta på tv, baka och vara hemma hos sin farmor och farfar. Om minnen från förskolan nämner hon att hon tyckte det var roligt att leka. Om sin tid från särskoleklassen berättar hon ”vi lekte som på dagis och lärde oss bokstäver, bakade och gick ut i skogen”. När Rebecka började i åk 2 började hon i särskolan idag går hon i åk 6 men har också delar av sin undervisning i en grundskoleklass, som hon benämner som ”sexan”. Om den berättar hon att ”det är roligt, för nu får man sitta bredvid sina kompisar på lektionen”. Det roligaste att lära och arbeta med i skolan är ”syslöjd, all slöjd och hemkunskap och vara med i sexan och engelska, no och so tycker jag är kul”. Vidare framhåller hon att ”musik och gymna är inte roligt och matte, svenska och bild är heller inte roligt”. I åk 2 flyttade Rebeckas bästis ”min kompis och bästis flyttade i tvåan så jag hade ingen bästis förrän jag började i fyran”. Nu har hon två bästisar, hon går på buggkurs och tycker det är roligt att baka sitta vid datorn och titta på tv.

Sebastian är 15 år och bor med sin familj på landet. Han har flera kamrater både i skolan och på fritiden men tre nära kompisar ”vi har känt varandra sedan vi var ett år”. Intressen är jakt, köra traktor, moped och fixa med sin bil. Roligaste är att köra moped med kompisarna, gå på fritidsgården. Roligast med familjen är ”när vi hittar på något roligt tillsammans, som tex. när vi alla hela familjen går ut och plockar svamp eller det brukar bli att jag och pappa jagar och

mamma och min syster plockar svamp och när vi umgås med släkten”. Roligast att lära och arbeta med i skolan är slöjd, ”man får göra saker”. Mindre roligt är engelska, svenska.

Nicklas är 15 år bor på landet med sin familj. Hans intressen är mopeden, spela dataspel, gå på fritidsgården med kompisar och spela online spel. Nicklas berättar ”jag umgås inte så mycket med min familj” men åka till Liseberg med familjen berättar han är roligt. Nicklas berättar att han mest umgås med fyra, fem kamrater, som har känt varandra sedan förskoletiden. Roligaste att lära och arbeta med i skolan är teknik, att få svetsa och idrott. Det Nicklas tycker är mindre roligt att lära och arbeta med är matte, han upplever att han inte kommer någon stans ”det finns för lite lärare, man får för lite hjälp”. Nicklas berättar att svenska inte heller är så roligt, han upplever att han inte är så bra på att skriva ”så det tar lite tid”, har elev dator men jag skriver inte så snabbt på den heller”.

Vilka och vad har haft betydelse och påverkat elevernas självbild

Jag vill först nämna att elevernas resultat har innefattats av såväl deras regionala livsvärld i skolan som av hela deras livsvärld. Förklaringen till detta är att intervjuerna/samtalen kring elevernas upplevelser och erfarenheter tar sin början i elevernas berättelser där eleverna har fått skatta föräldrar, kamrater, lärare och andra utifrån om de är mindre viktiga, viktiga eller mycket viktiga för dem. I relation till vad de upplevt har betydelse och påverkat att de känt sig nöjda och stolta över sig själva och sina förmågor. Sist redovisas Sebastians resultat av hans upplevelser och erfarenheter av skolsituationer då hans självbild har varit till hjälp och då den hindrat hans förmåga att lära .

Rebecka berättar om att hon tror att det är viktigt att känna sig stolt över vad man lärt, kan och klarar men att hon inte tidigare har tänkt på varför det är viktigt. Att hennes mamma är stolt över henne och uppmärksammar vad hon lärt, kan och klarar är mycket viktigt ”hon tycker jag är duktig”. Rebecka ger exempel på att hennes mamma brukar berömma henne för att hon gör sina läxor och är bra på att baka. Då hon skattar hur viktiga kamraterna är för henne uppger hon att de är mycket viktiga, när jag undrar på vad sätt svarar hon ”för att man leker med dom”. Mycket viktiga anser hon också att lärarna är ”dom säger att jag är duktig på att jobba på lektionerna. Viktigt för Rebecka är också att farmor och farfar är stolta över henne. På frågan om hon kan berätta om någon situation då hon känt sig stolt över vad hon lärt sig svarar hon ”när jag lärde mig att sticka i slöjden”. Då vi samtalar om vilken betydelse det har för henne, nu och kan få i framtiden. Av att hon själv, hennes föräldrar, farmor, farfar , lärare och skolkamrater har uppmärksammat vad hon lärt, kan och klarar och är stolta över henne svarar hon, ”man blir glad, man får lust och göra mer”.

Av **Sebatian** framkom att hans familj är mycket viktig för honom. Då jag ber honom berätta varför svarar han ”för att de säger att jag bara kan göra så gott jag kan, det är det enda kravet de har på mig”. Sebastian uttrycker också att kamraterna är mycket viktiga, när jag frågar på vad sätt är de mycket viktiga för honom svarar han ”för att jag inte ska bli ensam”. ”Har jag bara kompisar så klarar jag allt”. Jag blir glad ”när dom säger att jag är snäll och bra på olika saker”. ”Att jag jobbar att jag hänger i att jag inte tröttnar”. Andra mycket viktiga personer för Sebastian och varför de är det belyser han genom att berätta ”när farmor, farfar, mormor, morfar, mostrar berömmar mig för att jag är bra på olika saker ”. Om sina lärare säger han, att alla lärare är viktiga. Men betonar samtidigt speciellt en lärare i den mindre undervisningsgruppen, som har stor betydelse för att han idag känner sig stolt över sig själv” Det är när X berömmar mig för att det går framåt i engelskan. Han klarar av att undervisa, han förklarar så bra, så det går bra”. Av andra situationer då han känt sig nöjd och stolt över sina egna insatser

berättar han om när han fick godkänt på ett prov i svenska, utan att han hade haft någon hjälp. Om när han hade haft muntligt prov i no ”då var jag en av fyra som klarade mig det kändes gott, resten av klassen klarade det inte”. Samt om en tidigare situation från åk 6 då han fått alla rätt på ett prov och hans kamraterna högt uttryckt att han hade gjort bra ifrån sig. På min fråga om vad han tänker att han vill göra i framtiden berättar han ”jag kommer då inte jobba på något kontor med en massa papper och sånt, som grävare behöver man inte hålla på så mycket med sånt”.

För **Nicklas** är det mycket viktigt att han är nöjd och stolt över sig själv. På min fråga om varför det är mycket viktigt, svarar han ”för det är bra att vara glad”. Att hans familj är nöjda och stolta över honom är dock mindre viktigt. Han berättar att han inte riktigt kan säga varför det är så men säger samtidigt att han vet hans föräldrar är stolta över honom. Det är också mindre viktigt att farmor och farfar är stolta över honom. Orsaken är att de inte riktigt vet vad han gör i skolan. Hans kamrater är däremot mycket viktiga för honom ”det är viktigare för dom träffar jag ju mest”. ”Det är väl av dom jag får mest beröm”. Då jag undrar om vad han brukar få beröm för, svarar han ”om man hjälper dom med något... med deras moppar”. När Nicklas var i sex års åldern var han väldigt duktig på att köra motocross. Han berättar att han minns att han vid denna tid kände sig mycket nöjd och stolt över sig själv av att han brukade få mycket beröm. Då jag undrar av vem han fick beröm, svarar han ”det var väl kompisarna eller dom, som man körde om”. Minnet av denna tid tycks få honom att fundera för i samma stund säger han ”jag ska nog börja köra igen”. Om andra tillfällen, som han känt sig glad, nöjd och stolt över sig själv berättar han ”det är väl när man har hållit föredrag för klassen eller något sådant”. Nicklas beskriver också att hans lärare är mycket viktiga i egenskap av att de uppmärksammar honom för det han lärt och kan. På min fråga om varför svara han ”det är väl mycket viktigt för dom sätter ju betyg”. Men samtidigt uppger han att han inte riktigt litar på sina lärare ”dom berömmar en ju för allting”. Då jag frågar om det finns någon lärare, som ser vad han kan och klarar och tror på när de ger honom beröm svarar han ”det är väl gymnastikläraren då”.

Sebastian uppger att han haft det bra i skolan tills han i åk 3 hade haft en vikarie, som ”såg att jag inte kunde läsa så bra, min vanliga lärare trodde att jag kunde läsa bra”. Han förklarar, ”mamma läste alltid läxan högt för mig hemma och då kom jag ihåg vad hon hade läst, så när jag fick läsa högt för min lärare i skolan trodde min lärare att jag kunde läsa”. Efter denna upptäckt berättar han att han blev alltmer ledsen och mådde dåligt. Han minns att klassen delades upp i två läsgrupper och att det var en massa möten. ”Domen kom när jag gick i sexan”. Sebastian berättar att han fick göra flera tester och att han då började tänka om sig själv, ”att jag var dum i huvudet”. Då jag undrar om hur det kom sig att han tänkte om sig själv, som att han var dum i huvudet, svarade han ”dom berättade inte för mig... jag förstod inte vad dom sa”. Sebastian berättar vidare att det var hans pappa, som efter en tid lyckades förklara vad det innebar att ha ett funktionshinder, som dyslexi och att det inte var något farligt eller konstigt ”pappa berättade att han, farfar och att kungen också hade det”. ”Då kändes det inte så jobbigt, men först ville jag inte att kompisarna skulle få veta”. Sebastian uppger att det var han själv när han gick i åk 6 berättade för sina skolkamrater att han hade dyslexi. Hur blev det för dig efter att du hade berättat – vad sa dina kamrater undrade jag, ”dom sa att dom skulle hjälpa mig”. Då kamraterna hade fått veta av Sebastian att han hade dyslexi berättar han att det kändes mycket bättre. På frågan om det senare har funnits någon situation där han tänkt om sig, som att vara dum i huvudet, svarar han ”jag tänker inte att jag är dum i huvudet längre, jag tänker att det är svår engelska”. Samt att han idag tänker om sig att vara ”glad positiv, bra på att jobba, på jakt och bra på svenska träslöjd och på bild”.

Sammanfattning och analys av resultatet

Med tydlighet framgår av alla tre av elevernas berättelser att kamrater är *mycket viktiga* i deras liv. På vad sätt kamraterna är betydelsefulla för dem ger de dock lite olika uttryck för. Har jag bara kamrater så klarar jag allt. Av att inte bli ensam. Av att ha kamrater att leka med. Av betydelsen för att det var av kamrater som man fick mest beröm. Betydelsen av att föräldrar och att nära släktingar är nöjda och stolta över dem är av en elev *mindre viktigt*. De två andra eleverna upplevde däremot sina föräldrar och nära släktingar som *mycket viktiga*. I betydelsen av att de uppmärksammar deras förmågor, av att de får beröm samt av förväntningar, som att man bara kan göra så gott man kan. Av resultatet då eleverna fick skatta hur viktiga de ansåg att deras lärare var i relation till vad de upplevt har betydelse och påverkat att de känt sig nöjda och stolta över sig själva och sina förmågor. Beskriver eleverna att deras lärare är mycket viktiga i den meningen att de blir uppmärksammade för sina förmågor, att lärarna är nöjda, som att de ger dem beröm för deras insatser och framsteg. Dock framkom en skillnad i betydelsen av att lärarna är mycket viktiga av en elev. Samtidigt som han uppgav att han ansåg lärarna mycket viktiga i betydelsen av att de är de som sätter betyg. Framkom också att han inte tror på dem när de ger honom beröm förutom av sin gymnastiklärare. Om detta kan ses vara ett uttryck för att eleven saknar förtroendefulla relationer med sina lärare, vet jag inte dock är det en reflektion jag gör. Om elevernas upplevelser och erfarenheter av vad och i vilka situationer, som påverkat och haft betydelse för att de själva hade känt sig nöjda och stolta över sina egna förmågor och insatser. Framhöll eleverna följande skolsituationer, som att hålla föredrag inför alla i sin klass, lära sig att sticka, klara provet själv utan hjälp och av att få alla rätt på ett prov. I en av elevernas svar om vad, som påverkar och har betydelse för elevens självbild nu och i framtiden. Tycks hänga samman med att eleven själv är stolt över vad hon lärt, kan och klarar. Samt av att hon blir glad och "får lust att göra mer" av att föräldrar, nära släktingar, kamrater och lärare uppmärksammat vad hon lärt, kan och klarar

Av elevs berättelse om situationer då hans självbild har varit till hjälp och då den hindrat hans förmåga att lära utgår av en händelse från år 3 då det upptäcktes att han hade lässvårigheter. Han hade gjort flera tester och mått allt sämre och då han fick sin diagnos beskrev han det utifrån följande upplevelse: "Domen kom när jag gick i sexan". Vid denna tidpunkt hade han tankar om sig själv, som att han var dum i huvudet. Vilket kan ses ligga till grund av hans upplevelse, att ingen hade lyckats berätta om hans diagnos så att han förstod. Vändningen för eleven i hur han senare kom att se på sig själv, kan ses vara när hans pappa berättade att han hade dyslexi och att det då inte hade känts "så jobbigt". Av elevens berättelse verkar detta vara av stor betydelse. Detta kan kanske också ses ha påverkat elevens beslut av att själv berätta för sin klasskamrater om sin diagnos. Samt tycks betydelsen av att ha berättat lett till att det efteråt hade känts mycket bättre. Idag framkom av hans berättelse att hans regionala livsvärld i skolan ter sig annorlunda "jag tänker inte att jag är dum i huvudet längre, jag tänker att det är svår engelska". Samt att han idag har en självbild, som att vara "glad, positiv, bra på att jobba, på jakt och bra på svenska träslöjd och bild".

Upplevelser av lusten, motivationens påverkan och betydelse av att lära

Nicklas Om på vad sätt Nicklas upplever att lusten har betydelse för att han ska vilja lära sig nya saker säger han "ja man blir intresserad och då lär sig man mer, man orkar med att göra det man ska göra". En förutsättning för att bli motiverad att lära enligt Nicklas är "att man vet vad man ska göra". På min fråga om vad, som gör han motiverad att lära och prova göra nya saker på fritiden svarar han "kan vara att någon berättar om något och då blir jag sugen". Eller berättar han när han spelar CS, på datorn, strävar mot att få bra poäng. På frågan om han kan berätta hur han brukar göra på sin fritid när han ska lära sig nya ting säger han "jag bru-

kar prova och se hur det går”. Nicklas beskriver detta utifrån följande exempel ”jag tycker det är kul och skruva och sånt... på mopeder och allt möjligt och hade jag inte haft lust hade jag ju inte lärt mig att meka”.

Att lektionerna och uppgifterna i skolan är intressanta är ganska viktigt för att Nicklas skall känna lust och bli motiverad att lära. Samtidigt berättar han att det kan vara svårt att locka och få honom intresserad. ”Det är svårt, vill ha betyg så jag kan koma in på gymnasiet därför jobbar jag i skolan, annars är det ganska tråkigt”. På min fråga om hur lektionerna, uppgifterna skulle vara för att vara roliga och intressanta svarar han ”mer praktiskt att man får göra lite mer”. En lärsituation, som han menar direkt hindrar hans lust att lära är ”dom bara börjar, typ i No så sitter vi bara och skriver, antecknar det som läraren skriver på tavlan... Tror att vi bara har gjort en laboration i hela nian. I sjuan gjorde vi flera laborationer. Jag lärde mig mer på det...Lär mig mer när jag får göra saker...När jag får prova mig fram”. Då jag ber honom berätta om någon lärsituation där hans lust påverkat att han blev motiverad att lära beskriver han ”i träslöjden är jag motiverad att lära det är roligt...Man får göra saker som man kan ha användning av i livet sen. Av Nicklas svar framkom också att hans lust att lära påverkas av hur lärmiljön är organiserad. Då han beskriver ”Kan koncentrera mig lika bra i den stora som i den mindre gruppen”. På frågan när han är i den mindre gruppen och varför han är där uppger han att han är i den mindre lärgruppen när han har matematik och engelska för att han ”vill ha mer hjälp” och för att han ”får mer tid i den mindre gruppen att tänka”. I den mindre lärgruppen går oftast fem elever både tjejer och killar. Nicklas uppger att de brukar ha ”lite olika lärare... Det funkar bra”. Han berättar att han har gått i den mindre lärgruppen sedan han började i högstadiet och att han tidigare gått på en mindre f-6 skola med få elever i varje klass där han ansåg sig ha fått den hjälp han behövde. När jag ber honom berätta om någon lärsituation han föredrar att vara i helklass svarar han ”i gympan är det kul att vara i helklass”.

På frågan om hans lust att lära påverkas av att lärarna lyssnar, frågar och är nyfikna på vad och hur han tänker om det han kan och lärt sig svarar han ”man får mer lust att lära sig”. Då jag undrar om hans lärare lyssnar på honom svarar han.”Ja det gör de väl”. Nicklas berättar vidare om kopplingen mellan att han själv ska få lust och bli motiverad och av att lärarna visar lust för sitt egna ämne ”det måste ju bero lite på hur läraren pratar... om läraren är riktigt engagerad då är det ju lite roligare”. Han beskriver också hur hans lust att lära påverkas av att han kan samarbeta med sina lärare ”när jag samarbetar med lärare går det bättre”. Motivationen uppger han har betydelse av att lärare har lagom kravnivå på honom och av att han själv fullföljer och gör färdigt sina arbetsuppgifter. ”Det går ganska lätt och försöker också göra det även om ämnena inte är så intressanta och motiverande”. Anledningen är som han tidigare uppgett att han vill ”få betyg så jag kan komma in på gymnasiet även om ämnet är ointressant så jobbar jag ändå”. Av Nicklas berättelse framkom att han känner sig trygg och trivs bra både i sin klass och i den mindre lärgruppen. Att han är delaktig på lektionerna men att han vid redovisningar inför klassen tycker att ”det är lite obehagligt och stå framme och prata”. Han tycker däremot att ”det är roligt och arbeta i grupper”. Då vi samtalar om hur hans lust och motivation att lära kan påverka och ha för betydelse för honom i framtiden berättar han ”om jag får IG, kommer jag inte in på gymnasiet. Då jag undrar hur det då skulle bli för honom svarar han ”då skulle jag inte bry mig så mycket. Då börjar jobba istället”.

Sebastian Berättar om lusten och motivationens betydelse för att han själv vill lära sig nya saker ”Man blir ju lite nyfiken på hur det fungerar och då väcker ju det ett intresse för att prova”. På frågan om han kan berätta hur brukar göra på sin fritid när han vill lära sig nya saker uppger han ”Jag brukar fråga och titta och prova sedan lär jag mig”. ”Exempelvis när jag var nyfiken på och köra dumpers i somras då fick jag börja köra på heltid jag hade aldrig kört en

dumpers förut”. Om vad det är, som bidrar till hans lust och motivation att lära i skolan uppger han följande: ”Det är för jag har intresse för att komma in på den linjen jag vill, jag jobbar tills jag blir godkänd och då vill jag lära mig nytt för att jag ska komma in”. Så du menar att du jobbar för att du har lust att nå ditt mål, som är att komma in på gymnasiet då undrar jag ”Ja, jag har sådana där små mål, som min familj sätter upp, nu har jag ett mål att få vara med på älgjakten det har mamma ställt upp så om jag sköter mitt skolarbete så får jag ledigt hela jaktveckan”. Om lärmiljöns påverkan och betydelse av att Sebastian ska känna lust och bli motiverad att lära uttrycker han enligt följande: Blir lite störd, har svårt att koncentrera mig i helklass det är så många, som skall ha hjälp. De förklarar med svårare ord ”när jag är i den mindre gruppen får jag mest lust jag trivs bäst i mindre grupp. Man får mer hjälp och kan fråga mer och då lär man sig mer än om man är i helklass... Man kommer längre. De brukar förklara mycket bättre, med enklare ord så man förstår”. På frågan om han kan berätta om någon lärsituation som hindrat honom från att få lust och bli motiverad att lära svarar han ”Det är när det är mycket text som jag ska läsa och skriva”. Betydelsen av att Sebastian ska få lust och bli motiverad att lära i helklass i relation till vad lärarna har för inlärningsstil beskriver han enligt följande: ”När de förklarar först för alla och sedan går runt och förklarar enskilt till mig. I svenskan är läraren tydlig på att förklara hur man ska göra först för hela gruppen sen går han till var och en och förklarar. Bäst är när de förklarar med tankekarta”. På min fråga om varför det är bra säger han ”jag ser mycket tydligare när de visar med tankekarta”. Samt uppger han att han förstår bättre ”om de tar exempel om sådant man har varit med om själv och känner igen”.

Om andra faktorer av betydelse i skolmiljön som stimulerar och påverkar hans lust och motivation av att vilja lära framhåller han att han tycker det är viktigt att lärarna har lagom krav på honom. Av att lektionerna är intressanta ”är det lite lagom intressant tycker man ju oftare att det är kul att lära sig”. Han beskriver också betydelsen av att få känna sig trygg och ha en god relation till sina lärare. ”Jobbar man ensam med lärare går det lättare, man lär sig mer och mer”. Samt ”att man tycker om och är trygg med sin lärare”. Vidare uppger han betydelsen av att alla lärare lyssnar på honom ”Man får mer lust att lära sig”. Av vikten av att förstå olika arbetsuppgifter ”viktigt så jag fattar hur jag ska göra”. På frågan om hans lärare frågar hur han tänker inför olika arbetsuppgifter svarar han. ”Ja ibland, dom ger mig tips på hur jag ska göra”. På ställd fråga om hans delaktighet på lektionerna säger han att ”jag sitter mest tyst och lyssnar”. Om det är något han inte förstår uppger han ”frågar jag mer de lärare, som jag tycker förklarar bra”. Sebastian berättar att han har lättare att koncentrera sig i vissa ämnen, som när han har träslöjd ”då kan jag hålla på hur länge som helst. Då jag undrar varför svarar han ”jag får jobba med nävarna”. Då vi samtalar om huruvida hans lust och motivation kan påverkas av att han och klasskamraterna jämför sig med varandra säger han att ”den försämras när alla andra klarar sig och kanske inte man själv då kan man bli deprimerad”. Då jag undrar om han kan berätta om varför han jämför sig med sina klasskamrater uppger han att han inte vet ”men det är svårt att låta bli att inte jämföra sig på proven”. I samma stund berättar han att ”det har varit stressigt i skolan nu ett tag, så jag har fått magkatarr jag är bara 15 år och har magkatarr”. På min fråga om varför han är stressad svarar han ”för att jag inte ska komma vidare och in på gymnasielinjen”.

Sebastian minns och ger här en kort tillbaka blick av sina upplevelser och erfarenheter ur sin regionala livsvärld i skolan om lusten och motivationens betydelse av att vilja att lära. ”Tidigare i sjuan och åttan var jag mindre motiverad... Jag fick inte den hjälpen jag behövde... Jag ville inte gå till skolan. En lärare ifrågasatte min dyslexi så jag fick göra nya prover. Nu får jag hjälp och är motiverad för att jag vill komma in på gymnasiet. Jag får anteckningar från lektioner, som jag inte varit med på ... So i talbok och muntliga prov”. Då jag undrar om hur

det kunde ha blivit för honom om han hade fortsatt att vara mindre motiverad svarade han att det "hade inte blivit så bra jag hade tappat intresset och lusten och då hade det blivit svårt att koma in på gymnasiet. Då vi samtalande om allt det som har stimulerat och det som har hindrat hans lust och motivation att lära. Om vilka konsekvenser det kan få för honom nu och i framtiden berättar han: "Av att jag lär mig mer, och kan komma in på den linjen som jag vill. Att man lär sig mindre om man inte tycker det är roligt". Samtidigt uppger han sig vara "Orolig för att jag inte ska komma in på linjen. Då vet jag inte vad jag ska göra till hösten".

Rebecka På frågan om det går att motivera, locka och intressera henne till att vilja lära svarar hon. "Ibland". Hur undrar jag "att man hjälper mig för det är lite svårt ibland när jag inte förstår". Om hur lusten påverkar hennes vilja att lära berättar hon "om jag inte har lust går det inte så bra". Då vi samtalar om hur man kan se på någon att den är motiverad att lära menar hon att det kan man se på "att den koncentrerar sig."

Rebecka framhåller betydelsen av hennes lust och motivation att lära i relation till att hon har sin undervisning i två skilda lärmiljöer, som i den mindre gruppen (särskoleklass) och i sexan (grundskoleklass). "I sexan är det roligast att vara men jag kan inte koncentrera mig så mycket, de springer runt och pratar och då hör jag inte dom andra. Samtidigt uttrycker hon en lösning på hur hon skulle kunna få hjälp med att koncentrera sig då hon har sin undervisning i sexan. "Då får väl jag gå in där Nils är nu" (grupprum). Hon framhåller dock att hon lär sig bättre i den mindre gruppen och att hon är mer van att vara där. "Har gått där sedan jag gick i tvåan... Det är inte så många, inte så mycket ljud och inte så många som springer runt. Man får mer hjälp, annan hjälp de visar mer hur man ska göra. Fast det är roligare i sexan. För då får jag vara med mina vänner. På min fråga om hon kan tänka sig att fortsätta ha sin undervisning i bägge grupperna svarar hon "nej jag vill alltid vara med sexan och det ska jag vara också det är därför jag är med sexan nu för att prova". På min fråga om Rebecka kan berätta om någon inlärningsstil, som påverkar att hon får mer lust och motivation att lära berättar hon att det är "bäst när läraren berättar och visar. Exempelvis hos X i bilden så visar han hur man kan göra och hjälper mig. Igår hade vi den bästa dagen..först hade vi rast sen gick vi och jobbade lite sen hade vi bild sedan rast sen hade vi syslörd sedan slutade vi för dagen". Då jag undrade varför hon upplevde att denna dagen var bäst säger hon " för då slapp vi jobba med böcker och så fick jag vara med sexan två lektioner". Men det framkom också av hennes svar att det finns lärsituationer i sexan där Rebeckas lust och motivation att lära påverkas av att det är lite läskigt. "När vi har matteprat är det lite läskigt ibland. För jag vågar inte prata, jag har inte varit där så länge därför tycker jag det är läskigt. På min fråga om vad hon gör när hon får en fråga säger hon "jag säger att jag inte gjort det jag skulle göra och då behöver jag inte prata". Denna upplevelse av läskig lärsituation framkom också då Rebecka berättar om andra faktorer av betydelse i skolmiljön, som dels stimulerar och dels hindrar hennes lust och motivation att lära. Lärsituationen hon beskriver handlar om ett grupparbete med sina skolkamrater i sexan där hon på min fråga om hennes klasskamrater lyssnar på henne uppger "jag pratar aldrig. När skolkamraterna ställer frågor till henne uppger hon att hon brukar säga "att jag inte vet och att jag tänker". Rebecka upplever inte att hon är bra på samarbete med sina klasskamrater. Då jag undrar om hon kan berätta om varför hon anser att hon inte är bra på samarbete säger hon "jag gör ingenting... Jag vet inte vad jag tänker, jag får inte fram någonting för dom jobbar med såna saker som jag inte har jobbat med förut". Då vi samtalar om på vad sätt hon upplever att hon är delaktig på lektionerna uppger hon att "jag räcker upp handen och i den mindre gruppen där pratar jag. Men jag vill inte säga högt i sexan men jag kan säga saker högt på våra samlingar i den mindre gruppen". På frågan om hon någon gång haft en känsla av att ligga efter i sitt skolarbete. Berättar hon "i sexan...Då ligger jag jättemycket efter. De har kommit längre än mig dom har gjort mer saker sådant, som jag inte har gjort

förut". I den mindre gruppen uppger hon. "Då ligger jag först i alla fall i matte. I svenska tror jag inte att jag gör det. Dom (lärare) säger att jag är duktigare i matte". Då jag undrar vad hon själv tycker uppger hon att hon håller med sina lärare samtidigt, som hon säger "fast jag får ont i magen ibland när jag jobbar med matte... Jag blir stressad för att jag ska skynda mig". Vid samtal om huruvida hon tycker att lärarna har lagom krav på vad hon ska lära sig svarar Rebecka "ja, dom (lärarna) säger det här kommer du att klara bra". Hon uppger också att hon känner sig trygg och att hon tycker om alla sina lärare i skolan.

Sammanfattning och analys av resultatet

Av elevernas utsagor av vad och hur lust och motivation påverkar samt har för betydelse för deras egna lärande. Verkar lusten såväl stimulera, som väcka deras nyfikenhet och intresse till att vilja lära. Där en av eleverna uttrycker att lusten påverkar att han lär sig mer. I två av elevernas utsagor kring hur de får lust och blir motiverade att lära sig nya saker på sin fritid beskriver de utifrån att de har lust att prova. Deras svar skiljer sig dock i hur de går tillväga som hur de tänker om sig själva i betydelsen av att tro på att de efter att de har provat, lärt sig och kan. En av eleverna tycks ta hjälp genom att fråga han uppger också att han iakttar innan han provar. "Jag brukar fråga och titta och prova sedan lär jag mig". Den andre elevens lärande däremot tycks ske i två steg först prova för att sedan se vad och hur det går. Av samma elev framkommer dock en annan bild av hur hans lust och motivation påverkas, som av att få bra poäng i dataspel.

Av motivationens betydelse för att lära i skolan oberoende av undervisningsform tycks för en elev vara, att veta vad man ska göra. En annan elev pekar på betydelsen av att förstå för att bli motiverad. Betyg verkar också påverka lusten och motivationen att lära och syns vara av central betydelse för de två äldsta eleverna. Kopplingen mellan att eleverna ska få lust och bli motiverade att lära verkar också hänga samman av att lärarna lyssnar, ger beröm och frågar om vad och hur eleverna tänker. Av att lärarna berättar och visar. Är engagerade och intresserade av sina ämnen. Två elever framhåller också förståelsens betydelse av lust och motivation utifrån att lärare i undervisningen utgår av elevernas erfarenheter. Av betydelse för två av elevernas lust och motivation att lära syns också vara att ha goda trygga relationer till sina lärare. Likaså av att lärarna har lagom kravnivå vilket för en av eleverna verkade påverka lusten och motivationen till att fullfölja uppgifter. Lektionernas arbetsätt och uppgifter framhöll också eleverna påverkade deras lust och motivation, som av att de var intressanta, begripliga och roliga. Av att innehålla mer praktiska moment där eleverna fick göra och prova sig fram. Dessutom framkom att oavsett om elevernas undervisning förekom i helklass eller i den mindre lärgruppen så verkade deras lust och motivation att lära påverkas av att de trivdes kände trygghet och delaktighet. Den mindre lärgruppen tycktes dock enligt alla eleverna vara den absolut trivsammaste och mest optimala lärmiljön. Elevernas upplevelser av tidigare positiva erfarenheter av undervisning i mindre lärgrupper. Framhöll de hade betydelse för att de bättre kunde koncentrera sig, som de menade påverkade att de fick mer gjort, kom längre och presterade bättre. Vilket de ansågs bero på att det var en lugnare lärmiljö med färre elever. Vilket i sin tur tycks påverkas av att de fick mer hjälp, mer tid att tänka, större möjlighet att ställa frågor, vara mera delaktiga, av att de fick mer bekräftelse och beröm. Av att lärarna förklarade bättre och av att lärarna mer tydligt visade hur eleverna skulle gå tillväga. Samt av anpassat läromedel, som anteckningar från lektioner, talböcker och av muntliga prov. Två av elevernas upplevelser av bra lärsituationer i helklass, som de menade främjade deras lust och motivation att lära, är att läraren först tydligt förklarar uppgiften för hela klassen sedan går runt enskilt till eleverna. Av hur avsaknad av lust och motivation att lära kunde påverka dem framkom att de inte trodde att det skulle gå så bra att lära, till att direkt hindra dem att lära sig nya ting. Av framkomna orsaker, som tycktes hindra deras lust och motivation att lära näm-

des följande: Tråkiga lektioner, som att bara få sitta still, lyssna och skriva av det läraren skriver på tavlan. Av att jämföra sig med andra skolkamrater. Av att få för mycket text att läsa och skriva. Ett annat hinder kan ses vara att säga att man inte har gjort uppgiften av oro för att tala i helklass. För samma elev syns det dock särskilt viktigt att få all sin undervisning i helklass trots av ovan nämnda samt av att eleven hade svårt att få arbetsro i helklass.

Lösningen på att få arbetsro och ändå vara kvar i helklass uppgav eleven vara att gå in i ett grupprum. Anledningen till varför eleven ville vara i helklass tycks handla om att få vara tillsammans med sina kamrater. Andra framkomna hinder för elevernas lust och motivation syns också påverkas av deras upplevelser av att ligga efter i skolarbetet, av stress att inte hinna med. I samtal med de två äldsta eleverna kring hur de tror att deras lust och motivation att lära kan komma att påverka hur det blir i framtiden. Uttryckte dessa elever en oro av att inte få tillräckliga betyg för att komma in på gymnasiet. Om hur det skulle bli om de inte skulle komma in på gymnasiet Uppgav en av eleverna att han inte skulle bry sig så mycket utan hade i så fall planer på att istället ta ett jobb. Medan den andra eleven tycktes mer orolig över att inte veta vad han då skulle göra.

Elevernas upplevelser av sin egna tilltro att lära

Nicklas. Då man säger om någon att han/hon har en god tilltro till att lära tror Nicklas hänger samman med och visar sig i "att man är intresserad" Han beskriver också hur han tror att man kan se på någon om han/hon har en god tilltro att lära genom att "man kan se säker ut exempelvis om man är osäker, kanske man är jävligt bra på ljuga och bara säger något". På min fråga om hur han tror att man kan få en god tilltro till att lära sig nya saker säger han först "vet inte riktigt" för att sedan tillägga "av att man är bra". Han berättar också att han tror att man vill lära sig mer om man har en god tro på att man kan lära sig nya saker genom att man är mer öppen för att "våga prova och se om man kan klara av det". Då jag undrar om han har en god tilltro till att han kan och klarar lära berättar han det utifrån att han har ett mål att komma in på gymnasiet och att han tror sig om att klara av det även om det innebär att han får "plugga" om sådant han finner mindre intressant. "Just nu har jag inte poäng för och komma in på den gymnasielinje jag vill men det ska ordna sig". Om hans tilltro till att lära i betydelsen av att förstå olika uppgifter i skolan uppger han "ja det är la viktigt". På min fråga om hur han brukar göra då han inte förstår säger han att han "frågar mest mina kompisar ...eller sitter jag och sms:ar och frågar lärarna om jag inte har någon kompis med på lektionen". Då jag undrar om det är något, som han upplever hindrar hans egna tro på att lära svarar han "nej jag tror inte det, men det hade varit mycket tråkigare om jag inte hade haft kompisarna". Vilka, som påverkar Nicklas att tro på att han kan och klarar att lära uppger han "är väl de flesta av mina kompisar och mina föräldrar dom säger att de är väl bra eller något". På frågan om betydelsen av hans tilltro att lära i relation till att andra runt Nicklas har uppmärksammat och bekräftat hans förmågor och färdigheter säger han först att det är "inget man tänker på" men berättar sedan att hans kamrater brukar säga att han är "bra på olika spel på datorn". Av betydelse för hans tilltro att lära av att hans lärare uppmärksammat och bekräftat hans förmågor och färdigheter, berättar han: "Nej dom säger de om alla så man tar inte det på riktigt på allvar. Så det är inget direkt, som rör mig i ryggen". Då vi samtalar om hur hans lärares uttalade krav påverkar och har betydelse för hans tilltro att lära uppger han att han ibland känner sig pressad men att han ändå upplever att kraven "är Ok, dom är lagom. På frågan om hur hans tilltro att lära påverkas av huruvida han upplever att han kan mindre än sina klasskamrater berättar Nickas att han ibland upplever att han kan mindre än sina klasskamrater i matematik. Då jag undrar om han på grund av det tänker att han har sämre tro på sin förmåga att lära svarar han, "nej bara att jag inte är lika bra på det ämnet som han". Av betydelse för hans tilltro att lära i re-

lation till om han någon gång har tänkt om sig själv, som att vara annorlunda svarar han "Nej, jag brukar inte göra det". Om att ha delar av sin undervisning i den mindre lärgruppen och hur det ibland har påverkat hans tilltro säger han att "någon gång kanske jag har känt mig utanför när jag gått ifrån klassen". Av betydelse och som också påverkar Nicklas egna tilltro att lära framhåller han är att han själv, hans föräldrar och lärare är nöjda över hans förmågor och färdigheter. Samt av att det är viktigt att han själv tycker det är roligt att gå till skolan. Då vi samtalar om betydelsen av om han hade saknat förmåga att tro på att han själv kan lära sig nya ting uttrycker han att han nog inte hade trott."att jag skulle komma in på gymnasiet".

Sebastian På min fråga om vad han tror man menar när man säger om någon att han/hon har en god tilltro till att lära svarar Sebastian "Att den vill lära sig mycket och kan" Enligt Sebastian kan man se på någon att han/hon har en god tilltro till att lära genom "att den pratar mycket om det den kan...Brinner för det den gör, att den anstränger sig mer och ser glad ut". Då jag undrar om betydelsen av att ha en god tro på att man kan lära påverkar att man lär sig nya ting, berättar han följande: "Ja, om det har gått bra förut vågar man prova igen. Jag klarade röjsågskursen och nu är det bara motorsågskursen kvar. Om man vet vad man gör så känner man sig säker". Om man inte har god tilltro att lära uppger Sebastian kan få till följd att "man inte vågar göra nya saker för att man är rädd att misslyckas". Om vilka och vad som har betydelse för hans tilltro att lära uppger han är "lärarna, föräldrarna och kompisarna men mest föräldrarna dom är viktigast för dom hjälper mig att sätta upp mål" Sebastian berättar att hans egna tro på att han kan lära sig nya ting påverkas av "att jag själv är nöjd och att jag vill komma in på linjen"(gymnasiet). Men uppger samtidigt att en lärare i den mindre lärgruppen har stor betydelse för hans egna tilltro att lära. "Kanske inte hade gått så bra om inte X hade funnits i skolan". Sebastian uppger att han nog inte hade trott sig om att han hade kunnat lära sig lika mycket om denna läraren inte hade funnits, som stöd och hjälp. Vidare tillägger han "lärarna är dom, som mest kan påverka att jag inte skall tro att jag skall kunna lära mig" Då jag ber honom, om han kan berätta om någon lärsituation där han känner sig särskilt säker på att han kan och klarar att lära berättar han "i träslöjden för där får jag jobba med nävarna, läraren pratar, visar praktisk och så får man göra". Om lärsituationer där hans egna tro på att lära hindrats berättar Sebastian "det var tufft i åk 7 och 8 men det var bara att bita i... Skulle kanske trott att jag kunde lära mig mer om jag fått hjälp tidigare...Då inbillade jag mig att jag var lite dum i huvudet". Orsaken uppger han, var att han fick sämre och mycket mindre hjälp i jämförelse med vad han nu får då han har sin undervisning i den mindre lärgruppen 4 dag /v med en och samma lärare i ma, eng, sv. På frågan om betydelsen av hans tilltro att lära påverkas av att andra har uppmärksammat och bekräftat hans förmågor och färdigheter svarar han "av att man tycker att jag kan. I träslöjden vet läraren att jag kan". Sebastian berättar om en situation då han lärde några kamrater hur man röjer i skogen, som han i sin tur hade lärt sig av sin pappa. "Pappa har lärt mig han litar på mig, han vet att jag kan och jag kan lära vidare...Jag tycker det är roligt för nu har jag lärt några kompisar hur man röjer i skogen. Jag kunde något och fick visa dom. Jag kan och dom kan nästan ingenting". Då vi samtalar om huruvida uttalade krav påverkar hans tilltro att lära berättar han, "i engelskan är det för höga krav, känns inte roligt. Ibland vill jag ge upp och hoppa av skolan helt och hållet. Har bättre tilltro att jag kan mer när läraren har lagom krav. Har varit orolig ett tag för att jag inte ska klara av engelskan och inte koma in på gymnasiet". Vidare berättar han "när jag ska läsa högt, en kompis säger att han kan läsa för mig. Alla lärare vet att jag är dyslektiker men de vill att jag ska läsa högt för alla ändå. Jag vill inte, jag säger att jag inte kan... Jag blir nervös tappar ord och börjar hacka, det blir pinsamt". På min fråga om han upplever att hans tilltro att lära påverkas av att han tycker att hans klasskamrater kan mer, beskriver han det utifrån ovan nämnda lärsituation med sina kamrater i skogen."När jag hade röjsågskurs skogen för mina kompisar var jag den som kunde och fick visa dom, så är det inte i skolan där är det

tvärtom”. Då jag undrar om det hänt att han någon gång känt sig utanför i skolan. Berättar han att inte känt sig utanför sin klass på grund av att han delvis har sin undervisning i den mindre lärgruppen. Utan uppger att ”de andra (eleverna) vill vara där, det är lugnare”. Då vi samtalar om huruvida hans egna tilltro till att lära kan komma att påverka hans framtida livsvärld uppger han ”vet inte... Ingenting förhoppningsvis.

Rebecka Då vi samtalar om vad hon tror att man menar när man säger om någon att han/hon har en god tro på att han/hon kan lära sig nya saker. Beskriver Rebecka det utifrån vad hon själv kan och tycker att hon är duktig på ”jag kan sy, sticka, baka är bra på bild, matte, svenska, bugga och simma”. Rebecka uppger att hon är osäker på om hon själv tycker att hon har en god tilltro till att hon kan lära nya ting. ”Någon gång har jag känt att jag inte klarar att lära mig. Många olika hjälper mig när jag inte tror att jag kan”. Då jag ber henne, om hon kan berätta om vilka, som hjälpt och har påverkat att hon tror på att hon kan lära sig nya ting. Berättar hon det utifrån två lärsituationer från fritiden och skolan. ”Jag kan bugga det är roligt, där (buggkurs) vill jag lära mig mer. I syslöjden fick jag prova och sticka nu kan jag. Då vi samtalar vidare om betydelsen av hennes tilltro att lära påverkas av att andra har uppmärksammat och bekräftat hennes förmågor och färdigheter. Av att de gett uttryck för att de tror på att hon kan lära nya ting. Uppger hon att hennes föräldrar brukar säga till henne att ”det du vill, det kan du”. Av att hennes lärare säger att hon kan, ”dom säger att jag kan”.

Rebecka berättar också om en situation i syslöjden där läraren uppmärksammat att hon lärt sig att sticka och berömt henne för det ”Min syfröken tyckte jag var duktig när jag lärde mig att sticka”. Då vi samtalar om man redan har en god tro på att man kan lära sig nya ting. Om det då kan göra att man lär sig nya saker uppger hon ”Ja... jag kan bugga och vill lära mig mer. På min fråga om man inte skulle tro på att man själv kan lära sig nya saker berättar hon ”skulle inte gå så bra. Tycker det är läskigt att läsa, prata och gå fram till tavlan och visa”(i sexan). Då jag undrar om hon tror på att hon kan lära sig att läsa, prata högt och visa inför alla i sexan svarar hon. ”Nej... Vet inte...när man ska läsa, det är det jag inte vågar eller när man ska fram till tavlan”. På min fråga om vad det är som gör att hon tror att hon inte ska våga svarar hon av ”att man ska göra fel”. Då jag undrar om hon upplever att hennes tilltro att lära påverkas av att hon tycker att hennes klasskamrater kan mer, beskriver hon följande: ”I lilla gruppen är jag bäst, i sexan är jag sämst dom har lärt sig mer”. Rebecka uppger att hon ibland i skolan känt sig utanför, som ”när jag inte får vara med mina vänner”. Då vi samtalar om hennes egen tro på att lära kan påverkas av att hon tycker det är roligt att gå i skolan säger hon ”om det inte är roligt att vara i skolan är det inte roligt att lära sig”. Om vad hon tänker att hon vill arbeta med i framtiden uppger Rebecka att hon tror att hon skulle vilja arbeta som flygvärdinna.

Sammanfattning och analys av resultatet

Av två av elevernas utsagor om vad de tror påverkar att man kan få en god tilltro att lära sig nya ting, tycks av eleverna dels bero på att man har en god självbild av ”att vara bra”. Samt av att man känner sig säker i betydelsen av att man vet vad och hur man ska göra. Om betydelsen av att ha en god tro på att man kan lära och hur det enligt eleverna kan påverka att man lär sig nya ting. Framkom ha betydelse av att de var mer öppna för att vilja och våga lära sig nya saker. Vilket enligt eleverna påverkades av tidigare positiva upplevelser av att ha lyckats att lära. Två av de äldre eleverna framhöll också betydelsen av att ha en god tilltro att lära. Av att de trodde sig om att komma in på gymnasiet, som verkade påverka deras motivation att plugga trots att de fann vissa ämnen svåra och ointressanta. Om hur det skulle kunna bli för dem om de inte själva haft en tro på att de kunde lära. Uttryckte två elever skulle påverka dem på så sätt att de inte skulle våga lära sig nya ting av rädsla för göra fel och misslyckas.

Den tredje eleven uppgav att det skulle påverka att han inte skulle ha trott sig om att komma in på gymnasiet. En av eleverna uppgav att han de två första åren på högstadiet fick sämre och mindre hjälp i skolan. Detta ansåg han ha påverkat hans egna tilltro att lära av att han idag menade att han kanske skulle haft en högre tilltro att lära om han hade fått hjälp tidigare. Samtliga av eleverna framhöll att föräldrar och kamrater påverkade deras egna tilltro att lära. Dock skiljde sig deras utsagor åt dels av att två av eleverna också framhöll sina lärare. Samt av att en elev beskrev att det var hans föräldrar, som mest påverkade hans tilltro att lära. Samma elev betonade också speciellt en lärare i den mindre lärgruppen, som haft stor betydelse av hans egna tro på att lära. Där han uppgav att han tvivlade på att han skulle ha lyckats att lära sig så mycket om inte denna lärare hade funnits till hjälp och stöd. Samt var lärarna enligt denna elev de som mest påverkade att han inte skulle tro på att han kunde lära sig nya ting. Om betydelsen av elevernas tilltro att lära i relation till att andra uppmärksammat och bekräftat deras förmågor och färdigheter framkom följande: Två av eleverna uppgav att såväl föräldrar, kamrater, som lärare hade betydelse för deras tilltro att lära av att ha uppmärksammat att de kan, att de fått visa vad de kan samt av att de fått bekräftelse och beröm. Vad som skiljer dem åt är att en av dem dessutom framhöll att föräldrar och lärare också uttryckt att de litat till hans förmågor och färdigheter. Den tredje eleven framhöll endast betydelsen av att hans kamrater uppmärksammat och bekräftat honom. Dock uppgav eleven att hans lärare både uppmärksammade, bekräftade och gav honom beröm. Men det var enligt eleven inte betydelsefullt på så vis att han inte riktigt litade på dem. Då han upplevde att alla andra elever också blev uppmärksammade, bekräftade och fick liknande beröm av lärarna. Av lärares uttalade krav uppgav en elev att han upplevde att kraven var lagom men att han ändå ibland kände sig pressad. En annan elev uppgav att han hade bättre tilltro till att lära då hans lärare hade en lagom kravnivå. Av att lärare haft för hög kravnivå uppgav samma elev ha påverkat hans tro på sina förmågor och färdigheter negativt. Dels av att han ibland förväntades klara av att läsa högt inför sin klass (dyslektiker). Samt av att det ibland också påverkat att han känt sig uppgiven och inte velat gå till skolan.

Av elevernas upplevelser då de känt att de kan mindre än sina klasskamrater uppgav en elev att han någon gång hade upplevt sig ha kunnat mindre än sina skolkamrater. Men av hans svar tycks det inte ha påverkat hans tilltro av sin förmåga att lära. En annan av eleverna verkar kompensera att han upplevt att han kan mindre i skolan än sina skolkamrater med att han på sin fritid kan saker som hans kamrater inte kan. Den tredje elevens tilltro till sin förmåga att lära kan ses mot bakgrund av att hon gett uttryck för att hon helst vill gå i sexan med sina kamrater. Trots att hon upplevde att hon kunde mindre än sina skolkamrater i sexan och upplevde att hon kunde mer än sina skolkamrater i den mindre lärgruppen. Om att ha delar av sin undervisning i den mindre lärgruppen uppgav två elever att de någon gång hade upplevt att de känt sig utanför. En elev av att gå ifrån sin klass för att ha sin undervisning i den mindre lärgruppen. Den andra av att hon ibland upplevde att hon inte fick vara med sina kamrater i sexan. Var av den tredje eleven uppgav att han inte känt sig utanför sin klass. Utan snarare hade upplevt att hans skolkamrater uttryckt att de också önskade få undervisning i den lugnare mindre lärgruppen. Huruvida två av eleverna upplevde att deras egna tilltro till att lära kan komma att påverka deras framtida livsvärld. Tycks en elev ge uttryck för en slags förhoppning om att hans egna tilltro att lära inte alls ska koma att påverkas. Medan den andra eleven verkar ge uttryck för att hennes egna tilltro på sin förmåga att lära påverkar att hon tror att hon skulle vilja bli flygvärdinna.

Diskussion

Detta kapitel inleds med en metodreflektion av studiens styrkor och dess svagheter. Vidare följer en diskussion av valda delar ur studiens resultat, som jag funnit väsentliga och mest intressanta att resonera kring i relation till studiens syfte, tidigare forskning, litteratur, teoretiska ram. Samt av studiens fenomenologiska livsvärldsansats. Därefter följer en sammanfattning av resultatdiskussionen med reflektioner. För att avslutas med intressant vidare forskning.

Metodreflektion

Urvalet av elever gjordes med utgångspunkt av att finna några elever av bägge kön, som över tid haft olika specialpedagogiska insatser till stöd, som kunde tänka sig dela med sig av sina upplevelser och erfarenheter. Studien har inte något bortfall då samtliga elever tackade ja till att medverka i studien samt av att ingen av dem uteblev vid något av intervjutillfällena. Detta torde gagna studiens såväl reliabilitet, som validitet av att innehålla både pojkars och flickors olika upplevelser och erfarenheter av olika specialpedagogiska insatser till stöd över tid. Samtliga elever har vid intervjuerna visat sig kunna sätta ord på sina upplevelser och erfarenheter. Dock har de valt att säga pass vid vissa frågeställningar vilket torde framgå av deras olika utsagor i resultatet. Vad som också talar för att vara en styrka i studien kan ses mot bakgrund av att jag vid varje intervjutillfälle läst upp den transkriberade intervjutexten för eleverna. Där de fick möjlighet att kontrollera att jag uppfattat dem rätt och förtydliga, vidareutveckla sina tidigare utsagor. Detta blev ett mycket gott stöd i strävan mot att försöka beskriva deras utsagor så rättvist och sant, som möjligt. En annan styrka tänker jag kan vara på vad sätt jag valt att presentera resultatet. Först genom varje enskild elevs utsagor av vad jag tolkade var meningsskapande för dem. För att i sammanfattning- och analysen sedan presentera deras utsagor sammanflätade med varandra för att än mer tydliggöra och spegla varje elevs olika levda regionala livsvärld i skolan. Av vad och hur de upplevt och erfarit ha varit av betydelse och hur det påverkat dem.

Så till vad kan upplevas vara studiens svagheter. Ett dilemma kan ses vara att det jag skrivit naturligtvis har påverkats av min egen livsvärld. Även om jag har försökt att förhålla mig objektivt vid tolkning och analys av empirin. Att jag i tolkning- och analysprocessen systematiserat elevernas utsagor kan i relation till såväl studiens trovärdighet, som till dess giltighet ses vara en svaghet. I den meningen att jag lyft ut elevernas utsagor ur sitt sammanhang in till ett nytt. Vilket kan ha gjort att delar av elevernas utsagor av upplevelser och erfarenheter dess intentioner har gått förlorade. Andra aspekter, som kan tala mot studiens tillförlitlighet, giltighet och trovärdighet kan nämnas vara den korta tid som ägnades åt datainsamlandet. Om jag och de intervjuade hade haft fler intervjutillfällen över längre tid, hade det troligtvis lett till mer fördjupade utsagor och därmed till en mer fördjupad analys. En kritik som framförts om forskningsintervjuer enligt Kvale (1997) handlar om att det inte går att kontrollera sanningshalten i de intervjuades berättelser (se metodol intervjuguide Stensmos, 2002 resonemang kring subjektivitet). Det är sant och visst finns risken att eleverna har valt att svara eller berättat om saker de trodde att jag skulle vilja höra. En annan invändning kan ses vara att resultatet begränsas av att de inte går att generalisera. Kvale (1997). Då jag ju i denna studie var intresserad av att ta reda på några elevers subjektiva upplevelser och erfarenheter i deras regionala livsvärld i skolan gör jag inga anspråk på att generalisera studiens framkomna resultat till att gälla samtliga elever i liknande situationer. Däremot menar Stukåt (2005) att ”om vi är intresserade av generalisering ska vi kanske inte ställa oss frågan om intervjuret resultatet kan ge-

neraliseras i största allmänhet, utan om den kunskap som produceras i en specifik intervju kan överföras till andra relevanta situationer” (s. 281). Med detta menar författaren att det dock kan finnas relaterbarhet i studien i den mening att andra elever i liknande situationer kan ha berättat om liknande upplevelser. Trots av de ovan nämnda uppkomna dilemman inom forskningsmetoden så anser jag än dock att dess styrkor mycket väl uppfyllt studiens syfte. Valet av att använda den hermeneutiska tolkning och- analysprocessen. Har haft stor betydelse av den fördjupade förståelsen jag fått erfarat genom att ha bearbetat elevernas resultat där jag gått från del till helhet, från förförståelse till förståelse och omvänt upprepade otaliga gånger.

Resultatdiskussion

Studiens syfte var att ta reda på hur några elever utifrån sina perspektiv upplevt och erfarit specialpedagogiska insatser till stöd, som de haft över tid. I relation till vad och hur det har haft betydelse och påverkat deras självbild, lust, motivation och tilltro till sitt egna lärande. Samt vad och hur de upplevt och erfarit att deras relation till föräldrar, lärare och kamrater påverkat och haft betydelse för deras självbild, lust, motivation och tilltro till sitt egna lärande. Utifrån delar av det framkomna resultatet mot bakgrund av studiens syftet diskuteras under två rubriker följande: Hur den egna självbilden och tilltron att lära gestaltas i den levda kroppen. Lusten och motivationens drivkraft att lära med mål att nå nya horisonter.

Hur den egna självbilden och tilltron att lära gestaltas i den levda kroppen

Av eleverna i studien ansågs en god självbild och en god tro på att lära påverka och gestaltas i deras kroppar av positiva känslor, som glädje, stolthet, säkerhet och mod. En förutsättning för att få erfarat dessa positiva känslor var enligt eleverna att de hade vetskap om vad och hur de skulle göra. Samt av deras tidigare positiva upplevelser och erfarenheter av olika lärsituationer. Vilket de menade påverkade att de vågade vara mer öppna för att lära sig nya ting. Utifrån Merleau-Ponty horisontbegrepp kan elevernas resultat förstås, som att en positiv självbild möjliggör att vidga deras horisont. Genom att de vågade vara mer öppna för att lära sig nya ting kan de på så vis få tillgång att se saker ur olika perspektiv samt få en ny förståelse av de olika perspektiven (Bengtsson, 2005). Elevernas resultat av det beskrivna sambandet mellan positiva känslor och lärande kan också ses i relation till Fredricksons (2001) *broaden- and build-teorin* (beskriven av Gärdenfors, 2010) där positiva känslor tycktes öka lusten att utmana gränser. Att tänka nytt, som att undersöka och genom det få nya erfarenheter.

Men elevernas resultat har också visat på det omvända. Två elever beskrev hur upplevelser av en negativ självbild och tro på att lära visade sig i deras kroppar av negativa känslor, som påverkade dem att inte ha mod att våga lära sig nya ting av rädsla för att göra fel och misslyckas. Huruvida vi bedömer och värderar oss själva positivt eller negativt, som att vi är nöjda, stolta över våra egenskaper, förmågor och färdigheter eller omvänt. Tycks enligt Evenshaug och Hallen (2001) hänga samman med hur vi tänker om oss själva. Detta i sin tur har betydelse och påverkar vår självbild, som då vi upplever oss nöjda med oss själva leder till en positiv självbild motsatt om vi upplever oss missnöjda kan leda till en negativ självbild. I denna studie känns detta beskrivna förhållandet väl igen i ovan nämnda resultat av hur eleverna upplevt betydelsen av att ha en positiv, som en negativ självbild samt vilka olika konsekvenser det tycktes få för elevernas lärande. Taube (1987) framhåller genom (Jones, 1973) ”self-consistency” teorin, som belyser vad en negativ självbild kan få för betydelse för lärandet. Där Jones menar att man kan anta att elever, som har en negativ självbild avstår, väljer bort vissa lärsituationer för att på så vis undslippa att än mer befästa sin negativa självbild. Vilket kan ses begränsa deras möjligheter att prestera bra (Taube, 1987, Skolverket, 2011). Liknande

resultat kan relateras till Skolverket (2011) där Korp anser att det finns ett samband mellan elevers engagemang om de vill lära i förhållande till hur de bedömer sina egna förmågor. Där elever, som har en god tilltro att lära blir duktigare omvänt de elever, som inte har en god tilltro inte försöker lära. Av rädsla att misslyckas och därför avstår vilket får till konsekvens att de heller inte utvecklar sina kunskaper. Dessa resultat kan ses väl stämma överens med elevernas resultat av en negativ självbild i att inte ha mod, inte våga lära av rädsla för att göra fel och misslyckas.

I studiens resultat framkom ofta att eleverna beskrev sin självbild i förhållande till vad de var bra på. I skolan handlade det om att vara bra i relation till ämnen, av provresultat och av betyg. Att självbild är relaterad till just prestationer råder det en stor enighet om bland forskare inom självbildsområdet (Taube,1987). Men vad som är hönan eller ägget kan diskuteras, är det så att vår självbild påverkar och har betydelse av våra skolprestationer eller är det tvärtom? (Taube,1987). Rimligast att anta enligt författaren är att båda dessa orsakssamband påverkar elevers självbild och beteende vid inläringssituationer. I denna studie verkar dock elevernas resultat peka på att det är skolprestationer, som har betydelse och påverkar deras självbild. Detta samband kan också ses stödjas av två elevers resultat där de menade att en god tilltro att lära påverkades av att ha en god självbild. Där betydelsen av en god självbild bestod av ”att vara bra” på olika ting.

Vad som påverkar och har betydelse för hur vi uppfattar oss själva ur ett fenomenologiskt helhetsperspektiv på vår jaguppfattning enligt Rogers (beskriven av Taube,1987). Tycks dels handla om vår egna, som andras sätt att värdera och tolka vår personlighet av förmågor och färdigheter. Denna vår jaguppfattning menar Rogers ” utvecklas och bibehålls under inflytande från omgivningen, framför allt den sociala”(Taube,1987 s.18). Att den sociala omgivningen är av stor betydelse för dessa elevers självbild pekar också denna studie på . Samtliga elever i studien framhöll att kamrater var mycket viktiga och värdefulla och hade stort inflytande på deras självbild och tilltro att lära. Några av de olika exempel eleverna nämnde, som de menade gagnade deras självbild, tilltro att lära. Kan ses gestaltas i deras kroppar av att det ökade deras förmågor, utifrån upplevelsen av att ha bara kamrater så klarar man allt. Av att vara omtyckt bli uppskattad, av att få beröm, genom att de fått möjlighet att visa vad de kan. Av att få känna delaktighet, att slippa vara ensam. Föräldrarnas betydelse av elevernas självbild och tilltro att lära tycks av två elever ha stort inflytande på hur de i sina kroppar får uppleva och erfara känslan av att känna sig tillfreds, av att de bara kan göra så gott de kan. Av att de fått bekräftelse och beröm, av att ha fått uppleva, erfara känslan att vara tillräcklig, duga och känna sig stolta över sina förmågor och färdigheter.

Likaså tyder elevernas resultat på att lärare har stort inflytande av hur de upplever sin självbild och tilltro att lära, som av att de uppmärksammar deras förmågor och färdigheter. Av att de berömmar dem för deras insatser och framsteg. Generellt enligt en elev var lärare de, som hade störst inflytande och påverkade den egna tilltron att lära. Samma elev betonade också i resultatet särskilt en lärare i den mindre lärgruppen, som haft stor betydelse för att han skulle tro på sin förmåga att lära. Där han uttryckte sig tvivla på att han skulle ha lärt så mycket om han inte hade haft denne lärares stöd och hjälp. Detta resultat känns igen i Vygotskijs syn på hur lärandet bäst utvecklas om det får ske i ett kommunikativt samspel med andra mer erfarna och kunniga (Stensmo,1994). Där denna elevs inre tankar kan ses beläsa samspelets kraft i förhållande till att såväl uppehålla elevens självbild, som att utveckla hans tilltro att lära. Elevernas resultat kan också jämföras med Hagquist och Starrin (1994) studie, som visade att, av betydelse för elevers självbild är att relationer mellan lärare och elever präglades av förtroende och respekt. Att lärare bekräftar att eleverna duger och ger dem beröm. En annan elev i

studien belyser mycket tydligt hela sin sociala omgivning av föräldrar, nära släktingar, kamrater och lärares betydelse av att ha uppmärksammat elevens färdigheter och förmåga att lära (Rogers beskriven av Taube, 1987). Vilket tycks gestaltas i denna elevs kropp av att få uppleva, erfara glädjen av lusten att vilja lära mer.

Samtidigt som samtliga elever i studien ovan nämnt om lärares positiva betydelse av sin självbild att bli uppmärksammade, få beröm osv. Visade också resultatet att en elev inte ansågs sig kunna lita på sina lärare förutom av en gymnastiklärare då de uppmärksammade och gav eleven beröm. Vilket tycktes av eleven bero på att han upplevde dem, som schablonmässigt utdelade lika till alla. Att såväl elevers egna erfarenheter av skolprestationer har betydelse för deras självbild vet vi men av stor betydelse för elever självbild är också de värderingar de får av andra viktiga personer (Taube, (1987). Samma elev i studien tycktes också koppla ihop sin självbild med lärares inflytande av att ha makt. Makt att värdera, bedöma och sätta betyg. Att lärare har en förståelse av elevers tidigare erfarenheter av att bli bedömda är av vikt menar Stiggins (2010) (beskriven av Korp i skolverket, 2011) då det kan ha påverkat elevers självkänsla och tro på sin egna förmåga att lära. Där lärares förståelse menar han utgör grund för att de ska kunna stödja elevers tro på att lära och stimulera dem till fortsatt lärande.

Enligt Taube (1987) är självbegreppet inom fenomenologin förhållandevis beständigt, där vi människor betar oss på likartade sätt. Ur detta perspektiv kan följande resultat i studien av en elevs upplevelse och erfarenheter av att få en diagnos vara av intresse att titta närmare på. Vid utredning av specialpedagogiskt stöd genomfördes olika tester för att fastställa diagnos. Detta beskrev eleven gestaltades i hans kropp av ledsenhet, osäkerhet och rädsla. Av att efter ha fått sin diagnos inte veta eller förstå hur han vidare skulle se på sig själv. Samt av att inte veta vad, som nu förväntades av honom. Av detta resultat kan man förstå att elevens självbild blev till ett stort ? Det råder inga tvivel om menar Taube (1987) att en negativ självbild innehåller känslor av ångslan, ledsenhet och ibland depression. Denna ångslan och osäkerhet kan ses hänga samman med att vår tidigare upplevelse av hur vi såg på oss inte längre stämmer med de nya erfarenheter vi fått, som då kan väcka obehag (Taube, 1987). Eleven beskrev denna tid, som dommens tid där eleven började tänka om sig själv som att vara dum i huvudet. Att få veta, som att få en förklaring av sin diagnos och att få förstå innebörden av sitt funktionshinder menar Isaksson (2009) är av betydelse för såväl elever som för föräldrar. Vygotskij, som ser människan ur ett kultur historiskt perspektiv menar att vi människor, som objekt dels är påverkade av tidigare historiska villkor och förhållanden. Men där vi också, som subjekt kan påverka de villkor och förhållanden vi lever i här och nu genom egna handlingar. Detta samspel mellan objekt och subjekt kan ses utifrån elevens resultat om betydelsen av att senare fått veta och förstå innebörden av sitt funktionshinder. Själv handlade genom att berätta för sin klass om sin diagnos och då fick känna kamraters stöd. Vilket tycks ha vidgat elevens horisont i hur han kom att förstå sitt funktionshinder och utifrån det kom att se på sig själv med andra ögon (Bengtsson, 2005). Vilket idag har lett till att eleven istället för att relatera diagnosen till att tänka om sig, som att vara dum i huvudet, tänker att detta funktionshinder gör att vissa ämnen och lärsituationer blir svåra.

Lusten, motivationens drivkraft att lära med mål att nå nya horisonter

Gärdenfors (2010) resonerar om hur skolan i huvudsak med sitt mer formella lärande, att lära elever läsa skriva och räkna skulle kunna ha mycket att lära av det informella lärandet. Vilket han belyser genom begreppet erfarenhetskunskap, det vill säga mäster lär lärling. Genom att mäster berättar och visar får lärlingen sedan prova att imitera sin mäster. En kunskapssyn, som känns igen från några tidiga herrar vilka enligt Kroksmark (1989) haft stort inflytande på

den svenska skolan. Comenius, som framhöll konkret undervisning och samtal, som arbetsform. Pestalozzi, som menade att undervisningen skulle åskådliggöras och ses i ett sammanhang. Av att innehållet i undervisningen skulle vara begripligt. Samt utgå från elevers konkreta värld där inläring skulle ske genom aktiviteter. Dewey, som ansåg att undervisning mer skulle utgå av förståelsen vilket han menade utgörs av de erfarenheter vi får via våra handlingar. Där eleven skulle få experimentera, reflektera, göra hypoteser ta ställning och analysera. Denna erfarenhetskunskap har, som sagt några år på nacken. Men i den här studien kan den ändå ses vara ytterst centralt närvarande i elevernas resultat i hur den skapar, utvecklar deras lust, motivation att lära på sin fritid och i sin regionala livsvärld i skolan.

Lusten framhålls av samtliga elever i studien dels stimulera, som väcka deras nyfikenhet och intresse att vilja lära. Av två elever resultat framkom så också att lusten hade betydelse för att de ville prova vilket motiverade dem till att vilja lära mer. Elevernas sätt att se på lustens kraft, som att den driver dem till att vilja prova för att lära, kan ses ha stora likheter med Skolverket (2003) (genom Kullberg, 2004) motivering av begreppet lust. "Den som känner lust för att lära har en inre positiv drivkraft och känner tillit till sin förmåga att på egen hand och tillsammans med andra söka ny kunskap"(s.31). Ovan nämnde jag att erfarenhetskunskapen kunde ses ytterst närvarande i denna studies resultat. Detta framstår tydligt av två elever, som beskrev hur de på sin fritid gick tillväga då de hade lust att prova och genom det blev motiverade att lära. En elevs resultat kan kopplas till såväl Comenius, som Pestalozzis syn på hur kunskap skapas via samtal och aktivitet utifrån elevens konkreta värld. Där eleven framhöll lärde sig genom att fråga, iaktta hur andra gjorde och sedan själv prövade. Medan den andre elevens sätt att lära mer kan kopplas till Deweys erfarenhetslärande, som hur han lärde sig av sina egna erfarenheter genom sina handlingar av att pröva sig fram. Av den senare elevens resultat framkom också hur hans lust och motivation ökade genom att få bra poäng i datorspel. Enligt Gärdenfors (2010) har just datorspel visat sig ha positiva effekter på en del barns motivation. *Control value* teorin menar han pekar på dessa positiva effekter av att betona intresset. Av att, dels väcka engagemang, som att öka spelarens kapacitet i att vara koncentrerad och på så vis får erfara en känsla av att ha kontroll. Men enligt Vygotskij kan man inte bara se lärandet utgå av en människas intellektuella resurser utan också av att vara beroende av omgivningen. Där språket och kommunikationen är centralt för lärandet och bäst utvecklas i sociala aktiviteter tillsammans med andra (Stensmo,1994). Vygotskijs syn på lärande är inte svårt att se ha tagit intryck av ovan nämnda herrars erfarenhetslärande. I den meningen är det heller inte svårt att se av ovan nämnda elevers resultat av hur de på sin fritid gick tillväga för att lära. Har likheter med Vygotskijs syn på hur lärande bäst skapas. Samt av att de också tycktes drivas av den inre motivationen, lärandemål där de utifrån sina förutsättningar hade egna syften och mål med sitt lärande (Giota, 2002).

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv ska skolan såväl utgå av elevernas intellektuella resurser, som av omgivningens betydelse för lärandet. Detta förutsätter dock att lärare också har vetenskap om både elevers nedre, som högre proximala utvecklingszon för att bäst kunna organisera och anpassa olika undervisningsformer och arbetsätt därefter (Stensmo,1994). Vilket kan ses främja ett av grundskolans uppdrag, som att vi ska arbeta för att vara en levande social gemenskap i vilken våra elever ska få erfara trygghet, vilja och ha lust att lära Lgr 11 (Skolverket 2011a). Att detta är angeläget framkommer också i denna studie av elevernas resultat i vad de ansåg gynna eller hindra deras lust och motivation att lära. Två elever betonade att deras lust och motivation att lära påverkades av att de hade goda och trygga relationer med sina lärare. Ett annat exempel på hur angeläget det är kan ses av att samtliga elever i studien menade att avsaknad av lust, motivation att lära direkt hindrade dem att lära sig nya ting. Kullberg (2004), Giota (2002) och Gärdenfors (2010) menar att det är viktigt att lärare har ett positivt

förhållningssätt till sina elever. Då ett positivt förhållningssätt har stort inflytande över elevers lust att lära genom att det påverkar deras inställning till lärandet. Giota (2002) framhåller också att det är viktigt att lärare har kunskap och tar hänsyn till elevers hela livsvärld av deras egna tankar, förmågor och färdigheter såväl i som utanför skolan. Poängen med detta menar hon är att lärare då kan finna andra starka sidor hos eleven, som kan uppväga dens svagare sidor. Vilket kan ses vara till gagn i hur lärare kan stimulera elevers lust och motivation. Detta kan jämföras med elevernas resultat, som visade att deras lust och motivation att vilja lära stimulerade och påverkades av att lärarna i undervisningen lyssnade. Gav dem beröm och var intresserade av elevernas egna tankar och erfarenheter. Samt av att lärarna själva visade intresse och engagemang i ämnena. Betydelsen av att lärare visar intresse och engagemang beskrivs av såväl Kullberg (2004) och Gärdenfors (2010). Där de menar att då en lärare själv visar intresse och är engagerad förmedlar de att det de lär ut är viktigt vilket de anser stimulerar och påverkar elevernas lust att vilja lära. Andra faktorer, som påverkade elevernas lust och motivation att lära framkom av deras resultat vara att lärarna hade en inlärningsmetod där de åskådliggjorde ämnet genom att de berättade och visade. Detta resultat kan dels relateras till tidigare nämnda erfarenhetskunskap (Kroksmark, 1989). Samt av Gärdenfors (2010), som betonar berättelsers betydelse av att stödja lärandet i att väcka intresse, som att öka förståelsen genom att den knyter an till olika händelsers orsakssammanhang. Då elever får se mönster och förstå dess sammanhang menar han möjliggör att eleverna kan använda dessa kunskaper i andra situationer till skillnad av vad läroböckers frågor med givna svar erbjuder.

Vidare i studien framkom att oavsett i vilken undervisningsform (helklass, mindre lärgrupp) eleverna ingick i var det viktigast att trivas känna trygghet och delaktighet. Betydelsen av att få trivas och känna trygghet visade sig också (enligt Giota, 2002) i Edmonds, (1979) studie där elevers motivation tycktes öka av en trygg och god arbetsmiljö. Dock visade samtliga elevers resultat att den mindre lärgruppen var den undervisningsform i vilken de kände störst lust och blev mest motiverad att lära (Jfr. Groth, (2007), Isaksson, (2009) . I likhet med Isaksson (2009) studie framhöll också samtliga elever i denna studie att det var lättare att koncentrera sig i den mindre lärgruppen då det var en lugnare lärmiljö med färre elever. Där de fick mer beröm och bekräftelse, mer hjälp och tid att tänka. Känt en större delaktighet med möjligheter till att ställa fler frågor. Vilket de menade hade en positiv inverkan på så väl deras studietakt, som att de lyckades prestera bättre. Resultatet kan också ses ha stora likheter med Skolverket rapport (2003) (enligt Kullberg, 2004) och av Jönsson och Tvingstedt (2002) studieresultat där elevers positiva upplevelser av den mindre undervisningsgruppen framhölls dels ge dem mer tid för samtal och delaktighet. Lugn och ro, mer tid för att tänka och förstå. Samt att de i denna lärmiljö blev mer sedda och bekräftade.

Av studiens resultat framkom av två elevers att de någon gång hade känt sig utanför (Jfr. Groth, 2007, Jönsson & Tvingstedt 2002). En av eleverna av att ibland behövt lämna sin helklass. Den andra eleven med klasstillhörighet i särskolan angav sociala skäl till att hon känt sig utanför, som att inte få vara med sina kamrater i helklassen. Vilket kan relateras till Isakssons (2009) studie där såväl elever som föräldrar gett uttryck för en oro över att elever i den mindre undervisningsgruppen skulle kunna hindras att skapa sociala relationer. Av samma elevs resultat framkom tydligt den sociala omgivningens betydelse av att helst vilja ingå och ha sin undervisning i helklass av skäl att få erfara tillhörighet med sina kamrater. Trots att denna elev ansåg sig dels ha svårt att få arbetsro i helklass och upplevde sig ha betydligt mindre kunskaper än sina klasskamrater i helklassen. Samt ofta visade sig vara orolig för att behöva tala inför alla i klassen. Där eleven beskrev att för att slippa tala inför klassen valde att säga sig inte ha gjort uppgiften. Detta belyser Taube (1987) genom att framhålla olika handlingsalternativ vi kan ta till för att skydda och bevara vår självbild . Där vi för att dölja

och förneka brister i våra förmågor, färdigheter. Avspisar dem genom att förmedla att de alls inte är viktiga och därför inte har ansträngt oss.

I studien av samtliga elevers resultat om hur undervisningens innehåll och arbetssätt hade betydelse och stimulerade deras lust och motivation att lära. Framhöll eleverna vikten av att lektionerna var intressanta, begripliga och roliga (Jfr. Skolverket, 2003 enligt Kullberg, 2004). Elevernas resultat av att deras lust och motivation ökade av att lektionerna var roliga. Kan också relateras till Isen m.fl.(1987) resultat (beskriven av Gärdenfors, 2010) av två försöksgrupper har undersökt om vilka, som bäst stimulerades till kreativa problemlösningar. Där en grupp uppmuntrades att bli glada och den andra gruppen manades till nedstämdhet. Resultatet visade att det var fler i den glada gruppen, som klarade att lösa problemet än i den nedstämde gruppen. Elevernas resultat i studien visade också att undervisningen mer borde innehålla praktiska moment där eleverna fick göra och prova sig fram (jfr. Kroksmark,1989). Två elever framhöll betydelsen i att lärare utgick av deras sammanhang av erfarenheter, som de menade skapade en större förståelse och begriplighet. Vilket de ansåg ökade såväl deras lust som motivation att vilja lära mer (Jfr. Kroksmark,1989; Giota 2002). Av elevernas totala ovan nämnda resultat i denna studie av vad, som stimulerar deras lust och skapar motivation kan ses ha stora likheter med Gärdenfors (2010) tre faktorer. Av vilka han anser såväl skapar motivation, som förståelsen i lärandet. "Informellt lärande kontra organiserat lärande - vardag kontra skola. Att visa och att berätta som grundformer av undervisning. Motivation och förståelse som centrala faktorer för effektivt lärande"(s.22).

Specialpedagogiska implikationer

Utgångspunkten för studien var att ta reda på några elevers upplevelser och erfarenheter, som över tid har haft specialpedagogiska insatser till stöd. Av vad, hur och vem, vilka, som haft betydelse för deras självbild, tilltro, lust och motivation. Mot bakgrund av denna utgångspunkt och av studies framkomna resultat av självbilden, tilltrons betydelse för att lära. Samt av lustens och motivationen, som påverkansfaktorer för att lära. Har visat sig ha stora likheter med vad tidigare forskning i denna studie kommit fram till. I Isakssons (2009) studieresultat av elevers positiva inställning till den mindre lärgruppen. Vilket också framkom i Skolverket (2003) (enligt Kullberg, 2004) och Jönsson och Tvingstedt (2002) studieresultat där elever uppgav den mindre undervisningsgruppen erbjöd lugn och ro mer tid för samtal, att tänka och förstå. Att elever någon gång erhållit en känsla av utanförskap av att inte få erfara delaktighet framkom så också i följande tidigare studier av Groth (2007), Isakssons (2009) och Jönsson och Tvingstedt (2002). Denna studies resultat kan också relateras till Gärdenfors (2010), som belyser fyra faktorer vilka ansågs påverka att lärandet misslyckats hos elever i OECD-rapporten *Understanding the brain* (2002). Detta första framhölls vara "brist på självförtroende och självuppskattning". Det andra ansågs vara "dålig motivation" av att inte riktigt vilja lära sig. Det tredje framkom vara "verklig eller upplevd otillräcklighet" av att inte lita till sin förmåga att lära av att det var för svårt. Av det fjärde, som visade sig bero på "brist på lärtillfällen" (s.69). Dessa fyra faktorer menar Gärdenfors (2010) pekar på vikten av att alla som arbetar i och med utbildning har ett mycket viktigt uppdrag i att stärka elevers självförtroende och motivation. Om vi ska lyckas skapa en utbildning, som utgår av människors villkor och behov. Eleverna I denna studie framhöll som bekant att den mindre lärgruppen var den undervisningsform, som bäst tog hänsyn till deras behov. Främst av att lärare hade en inlärningsmetod, som mer åskådliggjorde lärandet genom att de berättade och visade (jfr. Gärdenfors, 2010, Kroksmark, 1989). Samt av lärarnas positiva förhållningssätt, som påverkade och hade betydelse för att eleverna i denna lärmiljö kände störst lust och blev mest motiverade att lära. Dessutom verkade den ha en positiv inverkan på elevernas studietakt, som att de lyckades

prestera bättre. Samtidigt, som tidigare framgått av resultatet uppgav två elever en känsla av utanförskap av att dels ingå i den mindre lärgruppen, som att inte få ingå i helklass med sina kamrater. Detta kan väl sägas vara ett ytterst central specialpedagogiskt dilemma. Den mindre lärgruppens undervisningsform, inlärningsmetod och lärares positiva förhållningssätt kan här ses vara en framgångsfaktor av att såväl bibehålla och utveckla elevers självbild, tilltro att lära, som att stimulera elevernas lust och motivation. En fråga man kan ställa sig i detta sammanhang utifrån om man ser denna undervisningsform, som en framgångsfaktor är av vilka orsaker inte alla skolans elevers undervisning har organiserats utifrån denna undervisningsform av mindre lärgrupper. Kanske skulle ett specialpedagogiskt dilemma minska, som att elever vardagligen upplever en känsla av utanförskap av inte få erfara delaktighet. En annan fråga man kan ställa sig är huruvida ett sådant sätt att organisera undervisningen på skulle främja visionen om att nå en skola för alla. I linje med FN:s barnkonvention (1989) av att barnens bästa alltid ska ligga till grund för beslut i samhället Där alla elever får uppleva en meningsfull skolgång känna delaktighet vara inkluderad i en god, trygg social gemenskap? Enligt Perssons (2008) är detta en utmaning och ett mål för all personal i skolan att skapa förutsättningar för.

Förslag till fortsatt forskning

Intressant att forska vidare i skulle kunna vara av ovan nämnda specialpedagogiska dilemma, som att elever upplever den mindre lärgruppen bäst tillvarata och utgå av deras villkor och behov . Samtidigt, som den mindre lärgruppen tycks odla en känsla av utanförskap. Vilka specialpedagogiska lösningar finns det på våra skolor där detta fenomen inte uppstår? Vilka upplevelser och erfarenheter har lärare av dessa dilemman och hur menar de att det påverkar och har betydelse för elevers lärande? Vilka upplevelser och erfarenheter har föräldrar av detta dilemma och hur menar de att det påverkar deras barn/ungdomars liv? Intressant vore också att göra en jämförande studie med elever som inte har erhållit specialpedagogiska insatser till stöd för att se om det skulle föreligga någon skillnad. Av deras upplevelser och erfarenheter av sin självbild, egna tilltron att lära av lusten och motivationens påverkan och betydelse för deras lärande. I relation till sin sociala omgivning av föräldrar, kamrater och lärare.

Referenslista

- Ahlgren, R.(1991). *Skolelevers självvärdering*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Internationell. Studies in education and psykology, 29.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*.(2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Barnombudsmannen. Hämtat 23 oktober, 2011, från <http://www.barnombudsmannen.se>
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I Jan Bengtsson (Red.). *Med livsvärlden som grund* (Andra rev. upplagan, s. 9-58). Lund: Studentlitteratur.
- Berglund, L (1998). *Skolambition, självvärdering och skolupplevelser hos elever med och utan specialpedagogiska insatser*. En studie inom ramen för projektet specialundervisningen och dess konsekvenser, SPEKO. Specialpedagogiska rapporter. Nr 9. Göteborgs Universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. (Göteborgs Studies in Educational Sciences,159). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berndtsson, I. (2005). Tekniska hjälpmedel, synskadade och samhället. I Jan Bengtsson (Red.). *Med livsvärlden som grund* (Andra rev. upplagan, s. 81-105). Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2009). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. I Ann.Ahlberg A (Red.). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning* (s.251-274). Lund: Studentlitteratur.
- Bonniers svenska ordbok (2003) (åttonde uppl).
- Carlsson, N. (2005). Livsvärldar på kollisionskurs i skolan. I Jan Bengtsson (Red.). *Med livsvärlden som grund* (Andra rev. upplagan, s. 105-135). Lund: Studentlitteratur.
- Danielsson, L. & Liljeroth , I.(1996). *Vägval och växande. Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Emanuelsson, Ingmar (2003): Enskola för alla. Om specialpedagogik. I Staffan Selander, red: *Kobran nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* s 291-304. Forskning i fokus nr 12. Stockholm: Mydigheten för skolutveckling.
- Evenshaug, O. och Hallen, D. (2001). *Barn och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- FN:s barnkonvention (1989). *Konventionen om barnets rättigheter*. Socialdepartementet. Hämtad den 3 april 2011 från internet <http://www.unicef.se/assets/barnkonventionen.pdf>

- Giota, J. (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. En litteraturoversikt. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, (7), nr 4, s.279-305 ISSN 1401-6788. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Giota, J. (2006). Självbedöma, bedöma eller dömda? I Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, (11), nr 2 s.94-115 ISSN 1401-6788. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Giota, J. & Lundborg, O. (2007). Specialpedagogiskt stöd – omfattning, former och konsekvenser. IPD-rapport 2007:03 Göteborgs universitet.
- Giota, J. & Emanuelsson, I. (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? Rektorerers hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor*. RIPS: Rapport från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 1 ISBN: 978-91-86857-00-4 (pdf). Göteborgs universitet.
- Groth, D. (2007). Uppfattningar om specialpedagogiska insatser - aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv. Luleå: Luleås tekniska universitet, institutionen för utbildningsvetenskap, 2007:02.
- Gärdenfors, P..(2010).*Lusten att förstå – Om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & kultur.
- Hagquist, C. & Starrin, B. (1994): *De glömda barnen*: Karlstad: Centrum för Folkhälsoforskning: Landstinget i Värmland.
- Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse. Om skolans insatser för Elever i behov av särskilt stöd*. (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå Universitet.
- Johansson, E. (2005). Etik med små barns ögon. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund* (Andra rev. upplagan, s.175-197). Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, A. och Tvingstedt, A. (2002). Elever i svårigheter. Rapport 55:2002:12. Delrapport 2: *Elever berättar om sin skolvardag*. Malmö Högskola – Lärarutbildningen.
- Kadesjö, B. (2002).*Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber.
- Kadesjö, B. (2007). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber.
- Kullberg, B. (2004). *Lust- och undervisningsbaserat lärande: ett teoribygge*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, T. (1989). *Didaktiska Strövtåg. Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Göteborg:Daidalos.
- Skolverket, (2011a). Lgr 11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad 2011-07-09 från www.skolverket.se/publikationer?id=2575
- Merleau-Ponty, M. (1997). *Kroppens fenomenologi* Göteborg: Daidalos.

- Nilholm, C. (2006) *Möten? Forskning om specialpedagogik i ett internationellt perspektiv*, Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 9:2006, Hämtad den 6 september 2011 på www.vr.se, publikationstjänst.
- Persson, B. (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Rosenqvist, J. & Tideman, M.(2000). *Skolan, undervisningen och elever med funktionshinder: Ett diskussionsunderlag på väg mot en teori om specialpedagogik*. Särtryck och småtryck, Nr 875. Malmö: lärarhögskolan
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I Nilholm Claes & Björk-Åkesson, Eva (Red) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s.36-47). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007 . Stockholm: Vetenskapsrådet .
- SFS 2010:800 Grundskoleförordningen / *Skollagen - för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad den 11 augusti 2011 från <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2010:800>.
- Skolverket. (2007). *Skolverkets skrivelse till departementet om behov av tydligare reglering av särskilt stöd*. Hämtad den 4 april 2011 från: <http://www.skolverket.se/content/1/c4/95/87/SSLB-070628.pdf>
- Skolverket. (2008a). *Allmänna råd för arbetet med åtgärdsprogram*. Hämtad den 4 april 2011 från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1786>
- Skolverket. (2008b). *Särskilt stöd i grundskolan - en sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Hämtad den 4 april 2011 från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1787>
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Frizes AB.
- Skolverket (2011) *Kunskapsbedömning – vad, hur och varför?* Stockholm:Frizes.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, C. (2007). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Taube, K. (1987). *Läsinlärning och självförtroende. En kartläggning av vilka konsekvenser det kan få för barn som klarar sig dåligt i skolan*. Kristianstad: Raben & Sjögren.

Unesco.(2001). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Unesco-rådet.

Vetenskapsrådet (2010). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad den 3 april 2011 på www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf

Ödman, P-J. (2003). Hermeneutik och forskningspraktik. I (Red) Bengt Gustavsson. *Kunskapande metoder – inom samhällsvetenskapen* (tredje uppl. s.71-93)) Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Medgivande till elevs medverkan i en studie

Hej föräldrar

Jag heter Elsie-Marie Christensen och har arbetat med barn och ungdomar i trettio år inom såväl förskola, fritidshem, förskoleklass och grundskola. Jag kommer i höst vara i behov av er hjälp med att få ert medgivande till att vid några tillfällen under hösten få intervjua er son/dotter. I mitt arbete har det alltid varit mycket viktigt att lyssna på eleverna för att få kunskap om deras egna upplevelser och erfarenheter av hur de har det i skolan. Detta är också mitt syfte med denna studie, som avslutar min utbildning till specialpedagog vid Göteborgs universitet. Att via elevernas egna upplevelser och erfarenheter av sin skolsituation föra fram deras röster så att vi pedagoger i skolor kan bli bättre på att anpassa det barnen ska lära sig utifrån deras förutsättningar och behov.

Det är helt frivilligt att delta i studien och avsluta när helst man vill om man skulle ångra sig. Alla kommer att vara anonyma, inga namn, ingen skola eller ort kommer att kunna identifieras. De inspelade intervjuerna kommer i enlighet med etiska regler att förstöras när studien är slutförd.

Jag ser nu fram emot att få träffa er son/dotter för samtal och intervjuer och att få ta del av deras skolerfarenheter. För elever som är under 15 år krävs medgivande från målsman. Detta gör ni genom att skriva på under på raden nedan och återlämna brevet till elevens mentor/lärare i skolan. Om ni har frågor ring mig gärna på tel, XXXXX

Med vänlig hälsning

.....

Medgivande om elevens medverkan i studien, höstterminen 2011.

Elevens namn

Målsmans underskrift

Bilaga 2

Intervjuguide...

Med förslag på följdfrågor i den mån de är relevanta att ställa utifrån elevernas livsvärld av egna erfarenheter och upplevelser av hur de specialpedagogiska insatserna till stöd. Har haft betydelse och påverkat deras självbild, lust, motivation och egna tilltro till att lära. ..

Inledning - Berätta lite om dig själv

- Hur gammal är du?
- Fritidsintressen?
- Kamrater, skolkamrater?
- Roligt - skola, familj, kamrater?
- Minnen - skola, familj, kamrater?
- Skola - Hur länge har du gått i den här skolan/klassen/mindre gruppen?

Självbild

Lärande / Skolan / Fritiden

- Kan du berätta om vem /vilka och vad, som har påverkat och haft betydelse för hur du ser på dig själv?
- Kan du berätta om några situationer då din självbild har varit till hjälp och då den hindrat din förmåga att lära?
- Nöjd och stolt – föräldrar, andra av vad du kan och klarar/viktigt...berätta?
- Nöjd och stolt – kamrater, av vad du kan och klarar/viktigt...berätta?
- Nöjd och stolt - lärare, av vad du kan och klarar /viktigt...berätta?
- Nöjd och stolt - själv, av vad du kan och klarar/viktigt...berätta?
- Nöjd och stolt - tidigare minnen, av vad du kan och klara/viktigt...berätta?
- Allt det som har utvecklat, påverkat din självbild och det som har hindrat/ hindrar dig av din/andras bild av dig vilka konsekvenser kan det få för dig, nu och i framtiden tror du?

Lust

Lärande/Skolan/Fritiden

Kan du berätta

- Om någon/några lärsituationer i skolan och på din fritid då du känt lust till att lära nytt?
- Vad sätt det hindrat din lust att lära?
- Lust - påverkan,betydelse för att lära?
- Lust – påverkan, betydelse av vad, hur och av vem du lär?
- Lust – påverkan, betydelse av lärmiljön, lektion helklass/grupp/individuellt arbete/annat?
- Lust – påverkan, betydelse av undervisningsmetod, arbetsuppgifter och ämne?

- Lust – påverkan, betydelse av lärare/skolkamrater lyssnar, frågar är nyfikna, vad och hur du tänker om det du kan och det du lärt dig?
- Lust – påverkan, betydelse av syfte och mål med uppgiften ?
- Lust – påverkan, betydelse av trygg, delaktighet, tillhörighet, trivs i klass/grupp?
- Lust – påverkan, betydelse av din lärare och skolkamraters bemötande, förhållningssätt?
- Lust – påverkan, betydelse av gemenskap, samarbete med lärare, klasskamrater?
- Lust – påverkan, betydelse av jämför tävlar, konkurrerar på lektioner, betyg?
- Lust – påverkan, betydelse av minnen händelse då du lärde dig något?
- Allt det som har påverkat/påverkar din lust av att lära nytt/mer och det som har hindrat/ hindrar din lust vilka konsekvenser kan det få för dig, nu och i framtiden tror du?

Motivation

Lärande/Skolan/ Fritiden

Kan du berätta

- Om någon/några lärsituationer vad som påverkat att du blir /blev motiverad att lära nytt/mer?
- Om vad, som har hindrat din motivation att lära nytt/mer?
- Vad menar man när man säger om någon att han/hon är motiverad att lära, tror du?
- Kan man se på någon att han/hon motiverad att lära sig? Hur?
- Motiverad att lära, hur kan man se det på dig?
- Motivera dig locka, intressera dig att lära, vad, hur?
- Motivation påverkan, betydelse – för att du ska ha lust att lära?
- Motivation påverkan, betydelse - klassen / mindre grupp/enskilt utanför klassrummet?
- Motivation påverkan, betydelse - lärare/ klasskamrater, bemötande, förhållningssätt?
- Motivation påverkan, betydelse - kravnivå, uppfatta och följa instruktioner, tid, förståelse?
- Motivation påverkan, betydelse – utgår från dina tidigare kunskaper och erfarenheter?
- Motivation påverkan, betydelse – inläringssituation,tydlighet struktur, anpassad individualiserad undervisning?
- Motivation påverkan, betydelse – roligt, intressant ?
- Motivation påverkan, betydelse – bli efter i skolarbete, betyg, lärare lyssnar, inlärningsstilar?
- Motivation påverkan, betydelse – delaktighet, tillhörighet, trygg, lugn och ro?
- Motivation påverkan, betydelse – tillitsfull relation till lärare, kamrater av andra i skolan/ förståelse av behov och problem?
- Allt det som har påverkat/påverkar dig att du blev/blev motiverad av att lära nytt/mer och det som har hindrat/ hindrar din motivation vilka konsekvenser kan det få för dig, nu och i framtiden tror du?

Tilltro

Lärande/Skolan/ Fritiden

Kan du berätta

- Om någon/några lärsituationer, som har utvecklat/hindrat din egna tilltro - att du tror dig om att du kan och klarar att lära nytt/mer?
- Vad menar man när man säger om någon att han/hon har en god tilltro till att lära sig nytt/mer, tror du?
- Kan man se på någon att han/hon har en god tilltro till att lära sig nytt/mer? Hur?
- Vad tror du, kan man få en god tilltro/ en god tro på sig själv av att man kan och klarar lära sig nytt/mer? Hur?
- Vad/vem tror du, kan påverka att man får /inte får god tilltro - att man tror sig om att klara och kunna lära sig nytt/mer? (familj, kamrater, lärare andra?)
- Om man har god/ inte har god tilltro att lära sig nytt/mer, tror du att det har någon betydelse för att man klarar att lära sig nytt/mer? Hur/varför?
- Har du god tilltro till att du kan och klarar lära dig nytt/mer? (Fritiden, skolan) Vad?
- Vad/vem på fritiden och i skolan har haft betydelse för du känt/känner tilltro, att du klarar, kan lära nytt/mer - berätta vad skedde och hur gick det till?
- Att jag tror eller att jag inte tror mig om att jag kan, klarar lära mig nytt/mer. Att jag lärt mig att ta hjälp när det blir svårt eller att jag inte tar hjälp när det blir svårt. Av att jag inte känner mig misslyckad när jag inte förstår uppgiften eller av att jag känner mig misslyckad då jag inte förstår uppgiften/annat?
- Att andra runt mig har eller inte har uppmärksammat och bekräftat att jag har god förmåga att tro att jag kan och klarar att lära mig nytt/mer. Att andra runt mig i tror eller inte tror på min förmåga att lära mig nytt/mer. Av att jag själv vet att jag kan, klarar att lära. Av att andra förväntar sig eller att de inte förväntar sig att jag ska lita på mig själv att jag kan, klarar att lära/annat?
- Av att jag vet eller att jag inte vet att det kan ta tid att lära nytt/mer. Att jag känner mig stressad över att hinna med i skolarbetet eller av att jag inte känner mig stressad över att hinna med skolarbetet. Av uttalade krav som skolan ställer eller inte ställer. Av att jag vill ge upp. Av att jag inte vill gå till skolan, av att jag vill byta klass/annat?
- Av att jag upplever att mina klasskamrater kan mer eller mindre än mig. Av att lärare tycker det är ok eller inte ok att vi elever är och lär olika. Att klasskamrater/lärare märker att jag klarar eller inte klarar att lära mig nytt/mer. Av att jag känt/känner mig annorlunda. Av att mina klasskamrater tycker eller inte tycker att jag är bra på att lära nytt/mer/annat?
- Av att vi elever tävlar och konkurrerar om att lära mest. Att vi inte tävlar och konkurrerar om att lära mest. Att jag själv/andra är nöjda eller inte är nöjda över det jag lär mig. Av att jag känner mig utanför i klassen/gruppen eller att jag inte gör det. Av att få undervisning utanför klassrummet, eller av att inte få det. Av att ha bra/ dålig kontakt med klasskamrater/lärare. Av att ha roligt/inte roligt med klasskamrater,lärare.

Av att tycka att det är roligt/tråkigt att gå till skolan. Av negativa/positiva minnen sedan tidigare årskurser/skolarbete/annat?

- Allt det som har påverkat/påverkar att du tror på din egen förmåga av att lära nytt/mer och det som har hindrat/ hindrar din egen tro på att förmå lära nytt/mer, vilka konsekvenser kan det få för dig, nu och i framtiden tror du?