

HITTA DRIVET

STUDIEMOTIVATION OCH
GENUSMÖNSTER I GRUNDSKOLAN

Maria Spante
Anita Varga
Helena Korp

Rapport i
korthet

Den här rapporten är resultatet av samverkansprojektet *Hitta drivet – studiemotivation och genusmönster i grundskolan* som genomfördes i de två kommunerna Dals-Ed och Orust under 2017 och 2018. De båda kommunerna hade sedan början av 2000-talet noterat stora skillnader i skolprestationer mellan flickor och pojkar och kontaktade därför den barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön vid Högskolan Väst för att få hjälp att förstå vad det berodde på. Forskarna och de ansvariga för grundskolan i respektive kommun kom gemensamt fram till att fokus i studien skulle vara att undersöka vad i mötet mellan elever och skolan som skapar respektive hindrar motivation, och att betrakta genus som en av flera viktiga dimensioner som påverkar elevers engagemang och resultat.

Studien bygger på klassrumsobservationer och intervjuer med elever och lärare i årskurs 6 och 9, men också på diskussioner med lärare och rektorer vid fortbildningsaktiviteter där preliminära resultat har presenterats. Studiens resultat bekräftar tidigare forsknings slutsatser om vad som allmänt främjar motivation i klassrummet, oavsett kön. Det handlar exempelvis om att uppgifterna är varierande och att de utmanar eleverna på rätt nivå samt att läraren skapar tydliga ramar och ger den återkoppling och det stöd som behövs för att eleverna ska uppleva att de utvecklas. Både observationer och intervjuer visar också på vikten av att eleverna känner sig trygga och inkluderade i klassrummet och att det finns arbetsro och en positiv, tillåtande atmosfär.

FÖRFATTARE



Maria Spante är docent i informatik. Hennes forskning handlar bland annat om skolans digitalisering med fokus på kompetens- och verksamhetsutveckling, med praktisknära samverkansforskning som huvudsakligt angreppssätt. Hon undervisar på grundnivå och avancerad nivå såväl som på forskarutbildningen med inriktning mot arbetsintegrerat lärande.



Anita Varga är docent i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning. Hon forskar om hur elever kan stödjas i att utveckla sin läsförmåga och förmågan att samtala om text och läsprocessen i stort. Anita är också utbildad ämneslärare i svenska och historia och hon undervisar på ämneslärarutbildningarna i svenska och svenska som andraspråk vid Högskolan Väst. Hon har också flera års erfarenhet av kompetensutveckling för verksamma lärare.



Helena Korp är docent i pedagogik. Hon har ett brett intresse för frågor om inkludering och lärande i skola och samhälle och för interkulturella perspektiv. I sin forskning har hon bland annat studerat kunskapsbedömning och hur elevers identitet och motivation formas i utbildning och andra sammanhang som är viktiga för dem. Helena undervisar på lärar- samt forskarutbildningen vid Högskolan Väst och arbetar ofta med fortbildning och verksamhetsnära forskning och utvecklingsprojekt.

Resultaten visar också att elevers motivation för skolarbetet påverkas av hur deras erfarenheter och intressen *utanför* skolan speglas i undervisningen och av hur de ser på skolans betydelse för den framtid som de föreställer sig. Här kan vi se att normer kring kön, klass och även platsens möjligheter samspelar på ett komplext sätt med elevers lärande och studiemotivation. Men skolframgång är också kopplad till vilka resurser som olika elever har tillgång till, exempelvis föräldrar som kan hjälpa en med skolarbetet och som förstår skolans koder.

För att alla elever ska hitta drivet i skolan behöver undervisningen ha kvaliteter som gör det möjligt att lyckas oavsett kön och familjebakgrund. De behöver uppleva att de själva och deras kunskaper och intressen värderas i skolan. Det finns en stor potential i att lyssna på elevers berättelser om vad som engagerar dem, vad de vill med sina liv och hur skolan kan bli relevant för att sätta och nå viktiga mål.

INNEHÅLL

Bakgrund	4
Likvärdighet.....	4
Motivation.....	7
Undersökning	9
Syfte och mål.....	9
Metod och material.....	9
Resultat	11
Hitta drivet i klassrummet.....	11
Genus.....	17
Diskussion	25
Didaktik.....	25
Referenser	27

BAKGRUND

Den här rapporten är resultatet av ett projekt initierat av två kommuner, Dals-Ed och Orust, och utformat och bedrivit som ett så kallat samverkansprojekt tillsammans med forskare från den barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön (BUV) på Högskolan Väst. Bakgrunden till initiativet var att båda kommunerna sedan början av 2000-talet noterat stora skillnader i skolprestationer mellan flickor och pojkar, och att rektorer signalerat att det fanns ett motivationsproblem bland pojkarna: de verkade inte tycka att skolan var viktig för dem och det märktes både i deras betyg och, som lärare och rektorer uppfattade det, i en allmänt negativ inställning till skolan. Ansvariga för skolan i de båda kommunerna beslutade sig för att ta forskare till hjälp för att undersöka problemet. Hur skulle resultat skillnaden mellan flickor och pojkar tolkas? Vad berodde den på och hur kunde trenden vändas? Så inleddes samverkansprojektet mellan de två kommunerna och Högskolan Väst.

Redan tidigt stod det dock klart att vad som vid en första anblick hade tolkats som ett "pojkeproblem" inte gällde pojkar generellt. Att dra slutsatser om en grupp baserat på medelvärden är alltid vanskligt, eftersom skillnaderna inom gruppen kan vara väl så stora som mellan en grupp och en annan. När det gäller skolresultat är elevers sociala bakgrund, och särskilt föräldrarnas utbildning, en faktor som spelar betydligt större roll än kön. Om detta skriver till exempel Wernersson (2010) och Arnesen, Lahelma och Öhrn (2007), vars forskning vi tar upp längre fram i rapporten.

Också faktorer i det omkringliggande samhället och i regionen spelar roll för elevernas målluppfyllelse. En ny studie visar att betydelsen av skolsammansättning och grannskap har ökat under de senaste decennierna, men att inflytandet från närstående jämnåriga har större betydelse för elevers skolresultat än vilket grannskap de bor i (Andersson m.fl., 2018). När det gäller landsbygdskommuner som Dals-Ed och Orust fanns en hypotes hos ansvariga för skolan att ortens utbud av små, lokala företag inom bygg, fordon, industri och anläggning gör att många pojkar från familjer med svaga utbildningstraditioner tenderar att se sin framtid som anställd i något av dessa – och att det gör dem mindre beroende av, och därmed mindre motiverade för, skolan och fortsatta studier. Att den lokala arbetsmarknaden och ungas syn på möjligheterna att ta sig in på den kan ha

betydelse för elevers engagemang och resultat i skolan visar Uljens, Sundqvist och Smeds-Nylunds (2016) studie av finska elevers PISA-resultat, där elever på landsbygden och med en svag socioekonomisk bakgrund presterade på en lägre nivå om de bodde i en region med många företag och arbetstillfällen jämfört med om de bodde i en region med hög arbetslöshet.

På individnivå är motivation en faktor som är starkt relaterad till prestation (effektstorlek 0.48) (Hattie, 2009). Vår utgångspunkt är att elevers motivation för skolarbetet handlar både om undervisningens kvalitet och om att känna sig trygg och inkluderad i skolan, men också om vilken status utbildning och skolans kunskaper har i de sociala sammanhang som är viktiga för elever generellt och hur elevers egna intressen och kunskaper bemöts och värderas i skolan (se ex. Giota, 2002; Gonzalez, Moll & Amanti, 2005; Korp, 2011). Därför omformulerades syftet, i dialog mellan forskarna och de ansvariga för grundskolan i de båda kommunerna, till att omfatta alla elever och innefatta motivation i en kontext av såväl undervisning som elevers vidare livssammanhang med familj, kompisar och tankar om framtiden. I det sammanhanget är normer och föreställningar kopplade till genus en viktig aspekt. På så vis knyter studiens syfte an både till skolans kompensatoriska uppdrag och till uppdraget att verka för jämställdhet och motverka könsroller (se nästa avsnitt).

Innan vi går närmare in på studiens metod och resultat ska vi redogöra för mönster i svenska elevers skolresultat utifrån olika kunskapsmätningar och presentera några tänkbara förklaringar utifrån tidigare forskning om motivation i allmänhet och motivation kopplad till kön och social bakgrund i synnerhet.

Likvärdighet

En likvärdig skola

Enligt svensk skollag ska alla elever i Sverige erbjudas en likvärdig utbildning: "Utbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig inom varje skolform och inom fritidshemmet oavsett var i landet den anordnas." (SFS 2010:800, 1 kap, 9 §) Detta tydliggörs också i läroplanen (LGR 11, 2011). Skolan ska också kompensera för elevers olika bakgrunder och förutsättningar, vilket

understryks genom läroplanens skrivningar om skolans kompensatoriska uppdrag samt genom skollagen:

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

[SFS 2010:800, 1 kap, 4§]

Trots skollagens och läroplanens skrivningar finns starka samband mellan skolresultat och olika bakgrundsvariabler. Såväl Skolverkets (2009) omfattande kunskapsöversikt *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* som Skolkommissionens betänkande (2017) *Samling för skolan – nationell strategi för kunskap och likvärdighet* pekar dessutom, förutom på en generell nedgång i svenska grundskoleelevers kunskapsresultat, på att gapet mellan elever på olika prestationsnivåer och med olika utbildningsbakgrund och socioekonomisk bakgrund har vuxit. Även när det gäller gapet mellan elever med svensk respektive utländsk bakgrund finns en negativ trend. Delvis, men inte helt, förklaras gapet av skillnader i utbildningsbakgrund. De båda rapporterna grundar sig på både svenska och internationella mätningar som visar att likvärdigheten i det svenska skolväsendet har försämrats, det vill säga att exempelvis social och etnisk bakgrund har fått en ökad betydelse för elevers odds att

nå framgång i skolan. I den senaste PISA-mätningen (Skolverket, 2016) syns en viss generell uppgång i resultaten – men betydelsen av elevernas bakgrund har inte minskat utan ökat, liksom skillnaderna i elevers odds mellan skolor med olika elevsammansättning har ökat. I PISA-rapporten konstateras att likvärdigheten, som i ett internationellt perspektiv har varit god i Sverige, har försämrats kraftigt sedan 2006.

Betygsskillnader

Hur ser då flickors respektive pojkars resultat ut på en generell nivå? Statistiken visar att det finns skillnader mellan flickors och pojkars skolresultat, men de är mindre i PISA-mätningen (Skolverket, 2016) än i betygen och könsskillnaderna i de nationella proven var mycket små 2016 (Skolverket, 2017). I PISA-mätningen hade flickor och pojkar samma resultat i naturvetenskap och matematik, medan flickor var betydligt starkare i läsförståelse. Pojkarna, som under lång tid uppvisat en nedåtgående trend i läsning, har dock ökat sina resultat något i den senaste mätningen, med påföljden att avståndet till flickorna har minskat. När det gäller betygen är dock könsskillnaderna påtagliga. Flickorna hade våren 2016 i genomsnitt ett högre meritvärde (232) än pojkarna (202) (Skolverket, 2017). Flickor har också förhållandevis högre betyg ställt i relation till resultaten på nationella prov. Testresultat har ibland tolkats som ett bättre eller i varje fall mer objektivt mått på prestationsnivå än betyg eftersom testen är standardiserade och resultaten avidentifierade.



Statistiken visar att det finns skillnader mellan flickors och pojkars skolresultat [...]

Ett tämligen generellt resultat har varit att flickor fått bättre utdelning i betygen jämfört med pojkar av den prestationsnivå som uppmätts med test. Detta har ibland tolkats som att flickor fått orättvist höga betyg på grund av anpassningar till lärarens önskningsalternativt som rättvist eftersom flickorna genomfört det arbete som ålagts dem i skolan på ett bättre sätt än pojkarna. (Wernersson, 2010, s. 14)

Olika skolkulturer

Vilken betydelse fyller de enskilda skolorna för elevers motivation och lärande? Har ”kulturerna” på skolorna någon betydelse för elevers prestationer och vilja att lyckas i skolan? Lågt engagemang för skolan, låga förväntningar på prestationer och bristande ordning som kan associeras med en antipluggkultur tycks vara ganska generella problem i många svenska skolor. Skolkommissionen (2017) skriver att:

Svensk skola uppvisar sämre förhållanden, jämfört med OECD-genomsnittet, när det gäller viktiga aspekter av elevers lärandemiljöer. Elever i Sverige uppger, i högre grad än elever i många andra länder, att de upplever oordning och bristande studiero på lektionerna och ger även uttryck för bristande motivation, engagemang och uthållighet. I många skolor råder problem med ogiltig frånvaro, sena ankomster och låga förväntningar på elevers prestationer från både

skolans och föräldrars sida. Problemen med bristande trygghet och studiero i svensk skola uppmärksammas även i TALIS-studien från 2013, som undersöker lärares och rektorers upplevelser av de undervisnings- och lärmiljöer de arbetar i.

[Skolkommissionen 2017, s. 248, referenser borttagna]

Detta är allvarligt eftersom motivation, uthållighet, höga förväntningar på samtliga elever och studiero alla är faktorer som har mycket starka samband med elevers skolresultat (Hattie, 2009). När det gäller lärares förväntningar på eleverna – och elevernas förväntningar på sig själva och varandra – finns det studier som tyder på att de varierar med hur den sociala sammansättningen i elevgruppen ser ut. Därför är det inte förvånande att resultat från både svensk och internationell forskning visar att effekten av socioekonomisk bakgrund är betydligt starkare på skolnivå än på individnivå (Skolverket, 2009). Det betyder att oddsen för att en elev ska lyckas mer än på elevens egen bakgrund beror på hur skolkulturen skapar möjligheter för lärande och motivation. Det kan vara genom exempelvis lärarnas förväntningar på eleverna, sociala normer och värderingar bland eleverna samt skolans resurser av olika slag.

Vad är motivation och hur behåller eller ökar man elevers motivation för lärande i skolan?



Läraren

Läraren spelar en oerhört viktig roll för elevers motivation och lärande. Enligt den kunskapsöversikt över vad som påverkar resultaten i grundskolan som Skolverket (2009) har sammanställt beror minst 10–15 procent av variationen på kvaliteter hos läraren, vars ämnesdidaktiska kompetens framhålls som mest betydelsefull. Flera av de faktorer på skolnivå som Hatties (2009) metaanalys visar har starkast effekt på elevernas lärande är också kopplade till läraren: studiero (effektstorlek 0.80), känsla av positivt sammanhang i klassrummet (effektstorlek 0.53) och ledarskap i klassrummet (effektstorlek 0.52). Även att arbeta med *formativ bedömning*, det vill säga att tydligt kommunicera till eleverna vad de ska lära sig och hur samt att systematiskt analysera elevernas kunskaper för att utvärdera, planera och anpassa undervisningen och ge återkoppling, har en mycket stor effekt på elevers lärande och tycks dessutom i hög grad kompensera för skillnader i elevers utbildningsbakgrund (Wiliam & Leahy, 2015).

Motivation

Motivation och skolframgång

Vad är motivation och hur behåller eller ökar man elevers motivation för lärande i skolan? En tämligen generell och öppen definition erbjuds av Harlen och Deakin Crick (2002) som beskriver motivation som ett komplext, övergripande begrepp, vilket består av en rad psykologiska faktorer såväl inom den lärande som i den lärandes naturliga och sociala omgivning. Detsamma kan säga om Katzell och Thompsons (1990) definition av motivation som de villkor och processer som ligger till grund för viljan att anstränga sig samt för ansträngningens riktning, styrka och varaktighet.

Elever som upplever en stark motivation lägger ner mer tid på sina studier, och inre motivation är – förutom med psykologiskt välbefinnande – förknippat med till exempel uthållighet, effektiva inlärningsstrategier och en större benägenhet att lära av sina misstag och ta vara på återkoppling (Deci & Ryan, 2000). Giota (2002) framhäver att lärare för att upprätthålla och stärka elevers inre motivation behöver sätta sig in i och knyta an till elevernas egna världar och angelägenheter, och inte bara kräva att eleverna ska anpassa sig till vuxnas krav och förväntningar: ”att gå in för att lära för andra och därmed bli yttre motiverade [...] är en av de faktorer som forskning om inre motivation visat mest bidrar till att elever tappar sin egen motivation att lära i skolan” (Giota, 2002, s. 284).

Samtidigt visar utbildningsstatistiken, både i de studerade kommunerna och i riket, att det finns skillnader i skolresultat mellan elever med olika kön och bakgrund: flickor, barn till föräldrar med högre utbildning

och barn med svenskfödda föräldrar har i genomsnitt högre resultat. Samma mönster finns i andra länder. Frågan är om det har någon koppling till motivation? Har flickor och barn till högt utbildade och svenskfödda föräldrar lättare att känna sig motiverade och hemma i skolan?

Motivationsfrämjande faktorer

Giota (2002) har i sin sammanställning av forskning om motivation relaterat till skolan funnit att elevers motivation har konsekvenser också på lång sikt – för deras utbildnings- och yrkesval och oddsen att som vuxna arbeta med uppgifter som är kvalificerade och upplevs som meningsfulla, men också mer generellt för deras hälsa, välbefinnande och livskvalitet. Enligt en studie från 1999 kände så mycket som en tredjedel av eleverna i den svenska grundskolans senare år totalt ointresse för vad skolan anser är viktigt att lära sig, och i en uppföljningsstudie genomförd 2001, när de var 18 år, kände sig dessa elever ofta oroliga och nedstämda. En slutsats från Giotas forskningsöversikt är att en positiv upplevelse av skolan fungerar som en form av vaccination som hjälper unga att klara sig i livet.

Enligt Deci och Ryan (2000) som har utvecklat en av de teorier om motivation som fått störst genomslag, *Self-Determination Theory* (SDT), bygger elevers motivation på tre psykologiska behov som tillsammans ger eleven motiv för att lära sig. Dessa är behovet av att ha kontroll och att vara självbestämmande (autonomy), behovet av att känna samhörighet och sammanhang (connectedness) samt behovet av att känna sig kompetent (competence). Stort genomslag när det gäller elevers motivation har också Banduras (1990) begrepp *self-efficacy* (tilltro till sin egen förmåga) haft. Att ha tilltro till sin egen förmåga kan ses som en grundförutsättning för att våga ta sig an en inlärningsuppgift, att bedöma att det är värt den ansträngning och den risk att misslyckas som det innebär att engagera sig i den. Ytterligare en teori, vilken förklarar processer med viktiga konsekvenser för motivation, är Dwecks (1999) i skolsammanhang mycket spridda teori om *self-theories*. Den behandlar i vilken utsträckning elever uppfattar intelligens som något medfött och fast eller som något utvecklingsbart samt de konsekvenser som sådana implicita teorier har för elevernas tolkning och hantering av framgång och misslyckanden i skolan. Elever som tenderar att uppfatta intelligens som något utvecklingsbart tenderar att vara villiga att lära av misstag, att söka hjälp när de inte förstår och att se framgång som en produkt av hårt arbete snarare än av begåvning. Elever som tror att hur det går i skolan främst beror på medfödd intelligens tenderar å andra sidan att bli mycket nedslagna av att inte klara en uppgift, att undvika att söka hjälp när de inte förstår och att välja upp-

gifter som de är säkra på att klara av – och som därför inte är så lärorika. Dweck har också visat att elevers implicita teorier påverkas av lärarnas, eftersom lärarnas implicita teorier påverkar hur de uppfattar och svarar an på elevers behov och möjligheter i undervisningen. Inte minst påverkar de lärares återkoppling till elever, vilken har stor påverkan på såväl elevernas inlärningsstrategier som deras självförtroende och därmed deras motivation (Shute, 2007).

Av mycket stor betydelse för motivationen är naturligtvis skolans innehåll och hur det upplevs och görs relevant för olika elever utifrån deras intressen, förkunskaper och kulturella erfarenheter. Giota tar upp Fords (1992) princip om ”den reagerande omgivningen” (the responsive environment principle) som handlar om att lärare behöver knyta skolans mål till elevernas egna angelägenheter. För om en elev huvudsakligen har kreativa mål i sitt syfte och läraren enbart strävar efter att upprätthålla ordningen och undvika ”ineffektivitet” i klassrummet finns det ingen balans mellan denna elevs och lärarens målsättning, vilket med största sannolikhet kommer att missgynna elevens motivation att lära i skolan. Att som lärare ta hänsyn till denna aspekt borde med andra ord vara mycket angeläget eftersom motivationsforskningen visar att de sätt på vilka eleverna uppfattar olika situationer i skolan bestämmer vilken sorts motivation de kommer att utveckla gentemot skolarbetet och därmed hur de kommer att lära och utvecklas i skolan över tid. (Giota, 2002, s. 382f).

Bedömning och motivation

Det är lätt att förstå att sättet på vilket lärare arbetar med bedömning i klassrummet har stora konsekvenser för elevers motivation, då bedömningen påverkar såväl elevernas tilltro till sin egen förmåga som synen på vad som räknas som viktig kunskap i skolan, men också

elevernas uppfattning om *varför* de ska lära sig. Bedömningen kan med andra ord påverka i vilken utsträckning elever utvecklar inre respektive yttre motivation (att lära av personligt intresse och lust respektive att lära för att tillgodose yttre krav och förväntningar) och strävar efter att få en ”belöning” (exempelvis ett högt betyg eller lärare och föräldrars gillande) respektive att undvika ”straff” eller ”skam” (exempelvis underkännande, ogillande från vuxna eller låg status i klassen). Bedömning kan alltså ha både positiva och starkt negativa konsekvenser för elevers motivation, både på ett direkt sätt och genom att den påverkar undervisningen på sätt som främjar respektive skadar elevers möjlighet att få sina psykologiska behov av självständighet, kompetens och gemenskap uppfyllda (Harlen & Deakin Crick, 2002).

Formativ bedömning har visat sig vara mycket effektiv för att stimulera elevers motivation och främja lärande. En av de ”nyckelstrategier” som Wiliam och Leahy (2015) har identifierat för framgångsrikt arbete med formativ bedömning är att involvera elever som resurser för vandrares lärande, vilket förutom att elever utvecklar metakognitiva strategier genom att träna på att diskutera kvalitet i olika arbeten bygger på att skapa trygga relationer där elever stöttar varandra och vågar ta risker. Formativ bedömning som bygger på dessa principer skapar alltså förutsättningar för att uppfylla samtliga de tre psykologiska behov som Deci och Ryan (2000) menar ligger till grund för motivation: autonomi, social tillhörighet och kompetens.

UNDERSÖKNING

Syfte och mål

Projektets syfte var att identifiera ”situationer” i den övergripande kontexten (hela det sociala sammanhanget) där möjligheter att problematisera etablerade genusstrukturer, stimulera motivation och främja lärande öppnar sig. Målet med studien var att fördjupa kunskapen om hur skolororganisationen samt kompetenser, attityder och tillvägagångssätt på olika nivåer (från administration till klassrummet) i de två kommunerna påverkar olika elevers möjligheter till lärande och motivation. Ytterligare ett mål var att beskriva organisatoriska och didaktiska principer som främjar eller hindrar elevers inläring och motivation i allmänhet samt med avseende på elevers identiteter, tillgångar och framtida ambitioner.

Metod och material

Projektet utarbetades i linje med den barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön (BUV) vid Höskolan Väst och dess riktlinjer för samverkansprojekt. I varje gemensamt projekt formulerar forskare och extern samarbetspartner tillsammans centrala forskningsfrågor för att säkerställa ömsesidig relevans i samarbetet. Det är viktigt att forskningsfrågorna formuleras på ett sätt som gör dem både av högt vetenskapligt intresse och av stort intresse för respektive projektpartner.

Genom att mötas och diskutera utarbetades gemensamma frågor. En bred förankring av projektet åstadkoms genom att ledningsgrupper i de olika kommunerna deltog i samverkansmöten, att forskarna besökte respektive skola där kollegiet involverades för att bygga relationer mellan deltagare och att skolnämnder informerades om projektets fokus och arbetsformer. Det ömsesidiga utbyte som kännetecknar samverkansforskning (Nilsson & Sorbring, 2019) blev därför en gemensam kunskaps- och verksamhetsutveckling där människors erfarenhet och praktiska kunskaper togs i bruk.

Avgränsningen skapades tillsammans och fokus lades på lärare och elever i årskurs 6 och årskurs 9 i kommunala skolor. Varje skola fick själva avgöra vilken klass på skolan som skulle ingå. Information om projektet skickades ut till alla vårdnadshavare för att

informera om forskarnas närvaro i klassrummen samt vad studien går ut på. I informationsbrevet fanns också blanketter med vilka elev och vårdnadshavare kunde ge informerats samtycke till att ingå i studien samt avböja deltagande när som helst under studiens gång.

För att fånga in vad som skedde i situationer i skolorna och för att uppnå en djupare förståelse för hur lärare och elever ser på och agerar när det gäller möjligheter att problematisera etablerade genusstrukturer, stimulera motivation och främja lärande blev det viktigt att komma nära verksamheterna och deras lärare och elever. Det skedde genom observation och intervju.

Observationer

Observationerna genomfördes i fem klasser i åk 6 på fem olika skolor och i tre klasser i åk 9 på tre olika skolor. Forskarna följde eleverna under hela skoldagen i en veckas tid per klass, både under helklassundervisningen och under de stödverksamheter som erbjöds eleverna. I fokus för studierna av undervisningen stod utbildningserbjudandet, det vill säga dels hur lärarna genom sitt sätt att undervisa skapade förutsättningar för alla elever att lära, dels de faktorer i klassrummet som stödde lärande och drev motivation.

Intervjuer med lärare

Samtliga klasslärare i åk 6 samt mentorerna och ett flertal av lärarna i åk 9 intervjuades. Sammanlagt intervjuades 31 lärare (här gör vi inte en skillnad mellan utbildade lärare och de vikarier som för tillfället arbetade med eleverna i klasserna). Intervjuerna var semi-strukturerade och genomfördes huvudsakligen i form av fokusgruppintervjuer med lärarlagen, men i vissa fall enskilt. De teman som intervjuerna kretsade kring var elevernas skolprestationer i relation till kön, faktorer som skapat förutsättningar för de könsskillnader som gått att avläsa genom att flickorna presterat högre än pojkarna samt vilket handlingsutrymme skolan har när det gäller att förändra denna könsskillnad i betygen.

Intervjuer med elever

Elevintervjuerna genomfördes med elever i åk 6 och åk 9. Sammanlagt intervjuades 179 elever, varav 98



I fokus för studierna av undervisningen
stod utbildningserbjudandet [...]

flickor och 81 pojkar. Elevintervjuerna var även de semistrukturerade och genomfördes huvudsakligen som parintervjuer, men i vissa fall enskilt utifrån givna teman. Dessa teman grundades i motivationsforskning kopplad till skolprestation och kretsade kring följande påverkansfaktorer: skolan, hemmet, kamraterna och egna mål.

Insamling av röster från kollegiet

Som en kompetensutvecklande insats under projekt-tiden skapade vi heldagsaktiviteter med fokus på motivation, genusmönster, kollegial reflektion och kollegialt delande av professionell analys i och med kollegiet. Under dessa dagar deltog alla lärare i årskurs

F–9 i respektive kommun. Syftet var att skapa underlag för ett reflekterande förhållningssätt så att etablerade och identifierade mönster kunde sättas i relation till de presenterade forskningsresultaten. Vid dagens slut summerades de kollegiala samtalen och alla påmindes om att allt material låg tillgängligt i de delade dokument som vi arbetat i under dagen och som kunde användas för fortsatta kollegiala diskussioner.

RESULTAT

För att anonymisera de citat som redovisas nedan begränsas informationen om den som intervjuats till att visa om det är en lärare eller en elev som uttalat sig. När det gäller elever skriver vi om det är en pojke eller flicka och vilken årskurs de representerar.

Hitta drivet i klassrummet

Som vi pekat på tidigare bygger elevers motivation enligt motivationsteorin *Self-Determination Theory* (SDT) på tre grundläggande psykologiska behov som sammantaget skapar motivation för lärande. Dessa tre är: **1)** behovet av att ha kontroll och att vara självbestämmande (autonomi), **2)** behovet av att känna samhörighet och sammanhang och **3)** behovet av att känna sig kompetent (Deci & Ryan, 2002). Hur resonerar då eleverna i åk 6 och 9 i Dals-Ed och på Orust kring vad i undervisningen som får dem att känna driv?

Tolkningen av elevintervjuerna har skett med SDT som ramverk – med teoretiska teman som autonomi, social tillhörighet och kompetens – och valet kommer sig av projektets övergripande tematik kopplad till motivation. Det har varit intressant att lyssna på eleverna som många gånger vet hur de vill ha det och de har generöst och stundtals med stor entusiasm delat med sig av sina tankar och goda idéer. Nedan tittar vi närmare på hur eleverna resonerar kring motivation.

Autonomi

Att känna autonomi, att uppleva sig autonom, innebär en känsla av att bemästra sin situation både i nuet och på sikt, alltså en tro på att det arbete man lägger ner idag kommer att bära frukt i framtiden. Det handlar om att uppleva tryggheten i att ha tillräckligt med kunskaper för att utföra en uppgift, att ha kontroll över sin arbetsituation och att ha handlingsutrymme att påverka sina arbetsförhållanden. Faktorer som spelar in för att eleverna ska känna sig autonoma är bland annat att de känner att de får vara med och påverka sitt arbetssätt och att det finns utrymme för dem att vara kreativa i utförandet av uppgifterna.

Något som är slående i samtalen med eleverna är deras vilja att vara med och påverka. Att ha inflytande såväl över sitt lärande som över själva lärandesituationen är något som i princip samtliga elever lyfter fram

på ett eller annat sätt. Många gånger handlar det om att ha inflytande över arbetsuppgifterna för att kunna åstadkomma en situation som gynnar deras skolarbete. Det kan handla om att få styra över platsen där man ska sitta för att skapa ro. Det kan handla om formerna för arbete, som att arbeta individuellt eller i grupp, och ibland också om vilka man jobbar med för att skolarbetet ska fungera så bra som möjligt.

För att jag ska kunna jobba bra måste det vara väldigt tyst och så... för att jag ska kunna koncentrera mig. Speciellt på typ matten och sånt. Därför vill jag oftast sitta här inne i grupprummet... ja, väldigt tyst och lugnt. Och så gillar jag inte att göra grupp-arbeten, utan jag gillar att göra allt själv. Ibland kan det vara kul med grupparbeten, men ibland kommer man ju med nån som bara fjarntar och håller på och bara stör, och det är ju inte så kul.

[pojke åk 6]

Det beror på uppgiften om jag vill jobba ensam eller i grupp. Om man jobbar i grupp så är det goare att jobba med en kompis man känner väl, så att man inte får nån som skrattar åt en om man säger fel.

[flicka åk 9]

Jag tycker att det är rätt bra om en lektion börjar lite halvstökigt, så att det börjar med en god stämning så att man inte kommer in och är sur och så, för då kan man inte fokusera så bra. Jag jobbar bäst i grupp med folk som jag inte umgås med annars, så att jag fokuserar på själva uppgiften och inte börjar prata om annat när man ska jobba.

[pojke åk 9]

Att kunna utöva inflytande över *var* man arbetar och i *vilka* konstellationer är alltså något eleverna lyfter som viktigt för deras skolprestationer. En annan faktor som eleverna nämner är möjligheterna till individanpassade

uppgifter. Det verkar råda en bred förståelse bland de intervjuade eleverna att alla är olika och lär sig på olika sätt. Många elever anser att dessa insikter borde avspeglade sig i undervisningen och i deras möjligheter att arbeta och uttrycka sig i skolarbetet. Så här uttrycker sig en flicka i åk 9 kopplat till just olikheter och individanpassade uppgifter:

Olika arbetsuppgifter som ändå har samma grej i sig. En del av oss gillar kanske inte att skriva en uppgift och sånt. Vi är väldigt olika i klassen. En del gillar inte att läsa alls, och en del gillar inte att sitta och lyssna eller kolla på film.

[flicka åk 9]

Individanpassade uppgifter där eleverna ges förutsättningar att nå målen genom att själva få vara med och påverka sitt arbetssätt kan utöver att främja lärande också stärka elevernas tilltro till sin egen förmåga och öppna upp för att ta tillvara deras egen kreativitet. Men hur kan då undervisningen arrangeras så att det uppstår en variation mellan teori och praktik, både under lektionerna och över dagen, där elevernas möjligheter till egna val beaktas? Hur kan eleverna utmanas både teoretiskt och praktiskt i ett lärandesammanhang där de får använda sina redan inhämtade kunskaper, sina egna erfarenheter, sin *fund of knowledge*, sin kreativitet och sin sinnlighet? Följande citat vittnar just om insikten att en god och genomtänkt blandning mellan teori, praktik och kreativitet kan skapa lärandesituationer där ett lustfyllt lärande sker:

Att man bygger upp den [lektionen] på ett sätt så att den blir rolig. Att man inte bara har allting teoretiskt eller allting praktiskt. Man kan blanda lite, plus att man kanske till och med kan slänga in en lek... att det känns som att man inte pluggar över huvud taget, fast att man gör det.

[flicka åk 9]

En aspekt av att känna sig autonom handlar om att man kan se hur man med hjälp av det man styr över just nu kan nå sina mål i framtiden. En viktig faktor för att främja elevers motivation är därför att de känner att de har meningsfulla skoluppgifter som ger tillträde till kunskaper och gemenskaper som de själva värdesätter. Drömmarna om framtiden sätter spår i dagliga val och kan ibland fungera som en motor för att lägga manken till och arbeta med det stoff som erbjuds. Det kan vara konkreta mål om ett framtida yrkesliv som präglar deras motivation i skolarbetet:

Jag ska bli konditor och gå konditorutbildning i Österrike, så därför läser jag tyska.

[flicka åk 6]

Om man vill jobba på Konsum, då måste man ju lära sig räkna. Om man ska ha två bananer som kostar 15 kr och flera påsar med tacosås som kostar 18 kr, då måste man lära sig hur mycket det blir.

[flicka åk 6]

Lika väl kan det vara mer generella idéer om vad vuxenlivet kommer att innehålla och vilka kunskaper som är viktiga att bära med sig från skolan in i framtiden:

Om man reser iväg nånstans så kan man prata engelska med folk. Om man vill typ beställa mat. Om man typ bokar till Amerika så måste man prata engelska, och då är det bra att man har läst det i skolan.

[flicka åk 6]

Vad gäller relevansen av innehållet i undervisningen i förhållande till framtida yrkesmål har eleverna överlag dock en ganska diffus uppfattning om vilka av de kunskaper de håller på att skaffa sig som kommer att vara betydelsefulla i framtiden. Däremot understryker de hur viktiga betygen är för att nå framtida mål och vittnar också ofta om ett starkt driv att få höga betyg:

Det är väldigt viktigt att komma ut med bra betyg, för jag... jag vet inte riktigt hur bra man behöver ha för att vara mekaniker eller liksom sitta och prata med kunder, men det är väl väldigt viktigt att jobba på bra i skolan och få bra betyg och så.

[pojke åk 6]

Jag har faktiskt tänkt på detta innan... och jag drömmer om Italien, men jag hamnar nog i Göteborg och studerar till jurist. Mitt favoritlag kommer från Italien så jag har alltid drömt om det, men jag har aldrig varit där. Jag behöver jobba hårt med allting för att komma dit [att bli jurist]. Min bästis mamma studerar juridik. Det är ingen hemma som pluggat tidigare.

[pojke åk 6]



Individanpassade uppgifter [...] kan utöver att främja lärande också stärka elevernas tilltro till sin egen förmåga och öppna upp för att ta tillvara deras egen kreativitet.

Man behöver ju ha med sig betygen för att komma in på gymnasiet. Och sen om man ska plugga vidare, då behöver man ju dom betygen också.

[flicka åk 9]

Om man inte gör nånting får man ju inga betyg, och då får man varken jobb eller kommer in på nån utbildning.

[pojke åk 9]

Vi kan också se hur ett framtida mål relevansgör innehållet för vissa av eleverna i så motto att de motiveras att engagera sig i skolan just för att de vet att de behöver de höga betygen och exakt vad de ska använda dem till:

Jag har inte så lätt i skolan, utan jag har ganska svårt att få höga betyg... så då har jag kommit på att jag måste verkligen jobba hårdare, så jag jobbar ganska mycket [...] Jag har aldrig fått så höga betyg innan, för jag vill så gärna komma in på den här skolan.

[flicka åk 9]

Förra året, jag hade typ ingen idé om vad jag skulle bli, alltså jag var... Jag vill starta ett eget företag, men jag vet inte vad det ska bli. Och sen så hittade mamma och pappa det

här gymnasiet i en liten spalt i en tidning, och sen efter det har jag fått svinbra betyg. För jag vill verkligen komma in på det.

[flicka åk 9]

Jag satsar rätt bra på skolan nu i nian så att jag kan välja gymnasium, så jag inte behöver oroa mig. Jag har nog varit ganska duktig i skolan hela tiden, men inte tänkt så mycket på det [...] – att jobba i skolan – men nu gör jag det. Jag blir lite taggad när det är tävling.

[pojke åk 9]

Några elever anser det vara viktigt att engagera sig i skolarbetet för lärandet i sig. De anger inga direkta målsättningar annat än tanken på att det är klokt att bli klokare, och uttrycker en slags självklarhet i att följa med i det erbjudande som står dem till buds. Så länge det fungerar ses skolan som bra:

Våra lektioner är mer ihoptryckta, så vad har vi för val egentligen? Vi gör bara som tavlan säger. Vi bara lyder, liksom. Jag tänker inte så mycket utan jag bara jobbar på. Det är ju en katastrof om man inte jobbar på. Då blir man ju bombad. Om man inte tycker att det är bra i skolan går man ju på en dålig skola.

[pojke åk 6]

Elevens syn på betygens främsta funktion som inträdesbiljett till framtida studier har även uppmärksammats i andra studier av svenska skolelevs motivation (Asp-Onsjö & Holm, 2014). Utöver i att skapa undervisning som tillvaratar elevernas intressen i nuet ligger det alltså en stor utmaning också i att skapa en brygga mellan skolans ämnesinnehåll och både elevernas samtida liv utanför skolan och deras framtida mål, såväl avseende yrkesliv som på ett personligt plan.

Social tillhörighet

Ytterligare en viktig faktor för elevens motivation är att de upplever trygga relationer i klassrummet och att de känner sig sedda och bekräftade i gruppen. Behovet av att få känna social tillhörighet, samhörighet, gemenskap och trygghet framträder både i elevintervjuerna och i observationerna. Eleverna berör det när de nämner såväl relationerna till klasskamraterna som relationen till läraren och i observationerna har vi kunnat se att det gäller både i och utanför klassrummet. Vikten av att vara inkluderad och respekterad och hur det påverkar lärandet är också något som eleverna själva är medvetna om. En av eleverna ger exempel på ett tillfälle då känslan av trygghet påverkande upplevelsen av att göra bra ifrån sig och känna sig nöjd och glad över det:

På engelskan häromdagen gick det ganska bra då vi satt och pratade med varandra inför nationella provet. Vi var tre i gruppen och alla pratade lika mycket. Jag fick modet att prata då jag satt med några som jag känner. Läraren satt och lyssnade och det kändes som att han lyssnade på riktigt.

[flicka åk 9]

Upplevelsen av rättvisa, att alla var med på lika villkor och tryggheten i sällskapet – klasskamraterna såväl som läraren – gjorde situationen minnesvärd för eleven. Hennes berättelse visar tydligt hur det behöver vara för just henne för att hon ska känna motivation och bli engagerad i en uppgift. Flera elever ger uttryck för att de uppskattar välfungerande grupparbeten:

Förra gången på bilden, för då var det grupparbete och då skulle vi göra svampar. Det tyckte jag var väldigt roligt. Att man fick arbeta med något tillsammans, så att man kunde dela idéer – så att båda fick med sina idéer.

[flicka åk 6]

Just bemötande är något som eleverna återkommer till. De talar många gånger om hur viktig lärarens sinnestämning är – de önskar sig lärare som gärna får vara humoristiska, men ändå lite stränga och framför allt rättvisa. Emellanåt kommer det fram att bemötande är viktigt från alla i skolan, inte bara från lärarens håll. En av eleverna pekar uttryckligen på sambandet mellan att bli illa bemött och vad det kan få för konsekvenser för skolresultaten när han berättar om vad man inte ska göra mot en klasskamrat:

Och att inte säga typ: ”Du kommer inte att bli nånting.” För då kanske man blir deppig, och då kanske man inte lyssnar på lektionerna utan tänker på det som nån har sagt, och då får man lägre betyg, och då...

[pojke åk 6]

De sociala relationerna i skolan påverkar alltså hur det går för en i skolan, oavsett om det går bra eller om man har det kämpigt. I våra observationer har vi ibland sett hur eleverna i årskurs 9 grupperar sig – såväl i som utanför klassrummet – utifrån hur mycket de satsar på skolan och hur väl de lyckas med måluppfyllelsen, vilket vi även har fått bekräftat i intervjuerna:

Jag ligger inte så bra till. Jag är rätt trött på skolan. Mina kompisar är det likadant med. Vi vill bara att det ska ta slut.

[flicka åk 9]

Dom jag umgås med har det lika svårt i skolan som jag. Vi kan därför inte hjälpa varandra.

[flicka åk 9]

Jag började anstränga mig i högstadiet. Jag var rätt dålig i skolan innan högstadiet, för jag pluggade inte innan. Jag fick nya kompisar och började inse lite bättre att jag behöver jobba upp mina betyg, så det har varit en resa.

[flicka åk 9]

Den här uppdelningen är inte lika tydlig i årskurs 6, där eleverna grupperar sig utifrån helt andra utgångspunkter på rasterna. Lärarna där tar också ett övergripande ansvar för att sätta samman eleverna på lektionerna i gruppkonstellationer som bygger på sociala relationer, förmåga att samarbeta och behov av stöd på ett helt annat sätt än vad vi ser i årskurs 9.

Att läraren är viktig för de sociala relationerna i skolan är det flera som återkommer till, liksom att läraren är en av de absolut viktigaste faktorerna för att skapa trygga relationer i klassrummet. Forskning har också visat att läraren är den viktigaste faktorn för elevers lärande (Hattie, 2009). Eller som en av flickorna i årskurs 9 uttrycker det: "Väldigt viktig, alltså extremt viktig!" Det visar sig särskilt att eleverna efterfrågar lärare som kombinerar ett varmt, välkomnande och förtroendeingivande bemötande med förmågan att säga ifrån då det behövs för att hålla ordning i klassrummet:

Man ska kunna liksom prata med sin lärare. Alltså, det ska vara nästan som en förälder fast... alltså, den är rak och så, men precis som hon säger ska man kunna skratta med sin lärare och sånt, men den ska ändå kunna säga till.

[flicka åk 6]

Läraren ska slänga ut skitungarna som pratar. En bra, sträng lärare. Dom ska ju vara trevliga, men när nån är jobbig ska dom vara stränga för annars blir det som att alla är jobbiga, alla går runt och skriker. Dom måste se till så att folk vet att konsekvenser existerar, inte bara när läraren blir extremt arg utan också när dom förstör lektionen.

[pojke åk 9]

Lärare behöver vara lite strikta till viss del. Men sen behöver dom vara lite roligare, för då – nu kommer jag in på naturvetenskapen här – för dopamin, det som gör att man skrattar, det gör så att man blir mer fokuserad, man tänker bättre. Men sen är det bra med lllllite stress, för då får man bättre minne och kommer ihåg bättre.

[pojke åk 9]

Vad eleverna också lyfter fram är hur viktig lärarens uppskattning och stöttning är för motivationen:

På engelskan när jag höll på och jobba – och jag liksom "jag kan det här", liksom "vad vi ska göra" – och jag kom riktigt långt på det sa läraren: "Ifall du fortsätter så här på alla lektioner så kommer du höja dig väldigt mycket." Och då tänkte jag "då fortsätter jag så här" och så har jag gjort det sen dess.

[pojke åk 9]

Forskning har visat att den relationella aspekten är oerhört viktig både för att skapa social tillhörighet och för att främja motivation (se ex. Korp, 2011; Andersson m.fl., 2018). Ett sätt att främja den sociala tillhörigheten i klassen är att ta vara på elevernas kunskaper och intressen utanför skolan, det vill säga deras *funds of knowledge*, och dra nytta av dessa i skolan.

Kompetens

Att känna sig kompetent är en oerhört viktig faktor för att eleverna ska motiveras att ta sig an en uppgift. Att känna sig kompetent innebär en upplevelse av att ha tillräckligt med verktyg i sin verktygslåda för att klara av att utföra uppgiften. Verktygslådan för en skolelev är inte bara de lärandestrategier och införskaffade kunskaper som hen redan besitter, utan också hur undervisningen organiseras, uppgifternas svårighetsgrad, erbjudandet av instruktioner och stödstrukturer, tillgången till hjälp och inte minst att få sin kompetens erkänd och att känna sig sedd. Man skulle alltså kunna säga att det går att skapa möjligheter att både uppleva och utveckla kompetens genom sättet att organisera undervisningen och hur elever engageras.

Något som återkommer i intervjuerna är att eleverna efterfrågar välorganiserade lektioner med tydliga instruktioner och förklaringar för att de ska känna driv. Två flickor i årskurs 9 förklarar det så här:

– Organiserad.

– Ja, alltså strukturerad. Och det har vi ju en jättebra lärare som så här skriver upp vad vi ska gå igenom varje dag och tiden när vi börjar och när vi slutar och så alla moment vi ska gå igenom på den lektionen.

– Ja, alltså det här gör vår svensklärare väldigt bra. Alltså ett och två och tre. Alltså idag ska vi börja med att gå igenom svåra ord, sen ska vi göra det här, sen ska ni fortsätta skriva på eran krönika... och så har hon innan då gått igenom exakt vad det är hon bedömer i krönikan, exakt vad det är som en krönika ska innehålla. Så tar hon också upp det på tavlan så man kan kolla på det hela tiden, och sen så säger hon vad man ska göra efteråt om man är färdig. Alltså allt finns, så man kan bara kolla.

– Man behöver aldrig fråga vad man ska göra, man vet alltid vad man ska göra.

– Ja, och det är så skönt att när man har så mycket att tänka på, då är det skönt att kunna slänga ett öga på tavlan och se.



Utöver att elever får utmaningar på rätt nivå är det viktigt att de får erkännande för sina framsteg och får känna tillfredsställelsen i att lyckas.

Ett flertal elever efterfrågar alltså en starkt inramad undervisning med tydliga instruktioner och olika former av stödstrukturer. En starkt inramad och explicit undervisning med tydliga instruktioner, en variation av stödstrukturer (visuella, taktila, auditiva), ett tillvaratagande av det sociala samspelets potential för lärande samt hög lärarkontakt är faktorer som också forskningen identifierat som viktiga för lärande (Hattie, 2009).

Här är det viktigt att eleverna får utmaningar på rätt nivå, det vill säga att undervisningen anpassas till elevernas proximala utvecklingszoner (ZPD), vilket eleverna bakom följande citat ger uttryck för:

Det är tråkigt när det är för lätt – alltså jag kan ju det här och då är det ju ingen idé att jag gör det. Det är kul när man får lära sig nåt som är lagom svårt, nåt som man ändå kan lära sig ganska snabbt men som inte är för lätt ändå.

[flicka åk 6]

Jag tyckte när dom här Molekylverkstan var här att det var roligt. Det var kul att lära sig för man fick ändå göra nåt praktiskt, men det var lite klurigt. Man fick tänka. Det var inte för svårt och så.

[flicka åk 6]

Utöver att elever får utmaningar på rätt nivå är det viktigt att de får erkännande för sina framsteg och får känna tillfredsställelsen i att lyckas. När vi frågar eleverna om när det är som roligast i skolan berättar en hel del om ämnen de tycker särskilt mycket om, men en stor grupp elever pekar just på sambandet mellan motivation och kompetens, alltså att det är roligt när man kan:

Om man är bra på det tycker jag att det är kul. Men inte annars.

[flicka åk 6]

Engelska! För att det är kul för att det är ämnet jag är bäst på.

[pojke åk 6]

Engelska [är tråkigt], för jag har ju lite svårt med det.

[flicka åk 6]

När man kan så blir det roligare.

[pojke åk 6]

Att man kan. Ja, det är ju inte roligt om man inte kan grejerna, om man är dålig på nåt så är det oftast tråkigt.

[flicka åk 6]

Om syftet är att reflektera kring didaktiska principer som stödjer just motivation finns det frågor som är väsentliga att aktivt bära med sig i det professionella arbetet när undervisningen planeras och genomförs, exempelvis: Hur kan undervisning arrangeras så att elever utifrån sina olika förutsättningar, styrkor och behov tillåts kännas att de lyckas? Vilket/vilka stöd kan sättas in? Hur kan elevernas *tilltro till sin egen förmåga* stärkas? Hur kan gruppen tillvaratas som resurs för att stimulera och stödja deltagarnas lärande?

Genus

Som forskningen visat är sambanden mellan kön och elevers skolresultat mycket komplexa. De generaliseringar som är urskiljbara på grupp nivå måste ses i ljuset av andra faktorer som exempelvis social bakgrund och kamratgruppen, och skillnaderna mellan könen när det gäller skolresultat är större inom grupperna pojkar respektive flickor än mellan dem (se bl.a. Wernersson, 2008; Öhrn & Holm, 2014; Heikkilä, 2015). Det finns forskare som menar att det stora intresset för könskillnader i skoldebatten därför är missriktat. Till dessa hör Hattie (2009) som i sin stora metaanalys över vilka faktorer på olika nivåer som påverkar elevers skolresultat fann att effekten av kön är försumbar när man kontrollerar för andra variabler, inte bara sociologiska utan även motivation och inställning till skolan för att nämna några. Wernersson (2008) ställer retoriskt frågan varför det över huvud taget är intressant att jämföra flickors och pojkars medelvärden, när skillnaderna inom grupperna är större än dem emellan: ”Man skulle kunna argumentera för att det är ’underpresterande’ elever, oavsett könstillhörighet, som är den grupp intresset borde riktas mot.” Men, påpekar hon, samtidigt kvarstår förhållandet att ”flickors betygsförsteg finns på alla prestationsnivåer och i alla undergrupper definierade av social eller kulturell bakgrund, varför kön ändå tycks ha ett unikt inflytande” (Wernersson, 2008, s. 8).

Att pojkar som grupp i genomsnitt presterar på en lägre nivå än flickor gäller enligt Heikkilä (2015) i alla europeiska länder, och har på senare år ofta lett till en skoldebatt där pojkar framställs som ”utbildningens förlorare” och till att skolan problematiseras utifrån att

det finns en ”pojkkris”. Både Wernersson och Heikkilä hänvisar till Arnesen, Lahelma och Öhrns (2007) analys av debatten om skolans pojkkris som de beskriver som en ”travelling discourse”, det vill säga en berättelse som anammats oreflekterat i sammanhang där den inte säkert är giltig. Wernersson skriver exempelvis:

När man säger att ”pojkar är dagens förlorare i skolan”, så gäller det knappast pojkar generellt, utan vissa undergrupper. Pojkar med goda betyg i skolan kommer med stor sannolikhet att vara vinnare även fortsättningsvis [...]. Män har fortfarande fördelar av makt, status och pengar utanför skolan. Dessa framgångar bygger, varken nu eller tidigare, på överlägsna framgångar i utbildningssystemet.

(Wernersson, 2010, s. 8)

Framför allt trycker samtliga ovan refererade författare på att kön som isolerad variabel har ett mycket begränsat förklaringsvärde när det gäller skolframgång, men att den behöver ingå som en av flera variabler – jämte exempelvis klass, etnicitet och funktionalitet – i en intersektionell analys och att denna behöver riktas mot undervisnings-, socialisations- och lärprocesser som delar av mycket komplexa system.

I vårt resultat kan vi se hur både lärare och elever till stor del väljer att framhålla individuella aspekter snarare än knyta an till etablerade föreställningar om kön och i observationerna har vi sett hur eleverna på individnivå ofta bryter mot traditionella sätt att agera i förhållande till kön. Vi har också sett hur dessa handlingsmönster varierar från klass till klass och hur antalet pojkar respektive flickor i en klass påverkar elevernas agerande och syn på genusmönster.

Hur kön diskuteras

I vår studie kan vi se hur kön diskuteras utifrån fyra övergripande förklaringsmodeller: **1)** pojkar upplevs ta mer plats, **2)** biologiska och sociokulturella förklaringar, **3)** ambition, driv och synen på framtida mål och **4)** könskodade pluggkulturer.

Pojkar upplevs ta mer plats

Vad som framträder i både lärar- och elevintervjuerna är att pojkar på en generell nivå upplevs ta mer plats än flickor när det gäller såväl röstutrymme som lärartid. Det upplevs som att pojkar hörs mest och att de oftare stör undervisningen. Det uppfattas också som att de får mer lärartid genom tillsägelser och stöd för att engageras i skolarbetet.

I min klass [åk 6] är det ju en väldig skillnad mellan majoriteten av pojkarna och flickorna. Dom [pojkar] har svårt att komma igång med arbetet och även verbalt ger dom uttryck för att dom behöver hjälp, medan flickorna kanske mer sitter tysta och är lite lugnare i sin framtoning – även om dom inte vet så kanske dom inte verbalt uttrycker det på samma sätt. Så det är nånting man måste tänka på tycker jag som pedagog, att man går till flickorna också som kanske sitter tysta och behöver hjälp. Ibland så tar pojkarna mer det här, rummet, det verbala rummet, kan jag uppleva.

[lärare 17]

Biologiska och sociokulturella förklaringar

När lärarna diskuterar skillnader mellan könen förklarar de elevernas könskodade ageranden till viss del utifrån biologiska utgångspunkter. Att flickor mognar fortare lyfts fram av flera lärare och framhålls också som förklaring till deras högre meritvärden:

Jag kan uppleva att killarna har en ... att tjejerna när dom börjar sjuan har en början på en större mognad. Dom är ganska mogna och så, för det är viktigt med skolan, hur man är mot varandra och liknande. Medan det för killarna tar ganska lång tid mognadsmässigt att förstå att skolan är viktig, och den mognaden sker ju ganska mycket tidigare hos tjejerna. Det är också hur man är emot varandra och så där. I nian brukar den kanske komma mer och mer och det är samma hur man förhåller sig till skolan. Vissa killar är ganska omogna i det att dom kanske inte förstår att ”nu går jag i nian och det här är betyget jag söker på in till gymnasiet”.

[lärare18]

Att flickor skulle mogna fortare är också något som eleverna själva har tagit till sig och ger uttryck för i intervjuerna:

Man har ju hört så här att tjejer oftast är lite snabbare utvecklade i huvudet, typ så här att det tar lite längre tid för killarna, men jag vet ju inte om det är sant eller inte. Och det är ju också så här individ till individ hur långt man är kommen, liksom ...

[flicka åk 9]

Skolan skulle alltså utifrån en sådan förklaringsmodell vara mer lämpad för flickor. Hur ska man som verksam i skolan förhålla sig till en sådan syn på pojkars och flickors olika möjligheter att hantera sin skolgång? Vad får det för konsekvenser för elevernas syn på sig själva att de socialiseras in i denna föreställning? Hur kan skolan organiseras för att förmås möta elever där de befinner sig, oavsett om de är pojkar eller flickor?

Samtidigt vittnar lärarna om en medvetenhet om hur såväl hemmet som skolan bidrar till att konstruera genus och reproducera traditionella genusmönster:

Det är nånting vi gör när vi uppfostrar våra barn på nåt sätt.

[lärare 3]

Det är nog mer flickor som tar ansvar för småsyskon och så. Jag har ibland sett exempel på pojkar som gör det, men jag tror att [...] man har lite mer tillit till tjejerna kanske, och lägger på dom ansvar. Man räknar inte riktigt med killarna på samma sätt.

[lärare 1]

Är det inte också det att man har lite olika förväntningar på vad tjejer och killar ska klara?

[lärare 5]

Man har det själv inbyggt i sig. Ja, det är spännande.

[lärare 3]

Som lärare 3 säger är dessa mönster inte så lätta att bryta eftersom vuxna själva har dem med sig i sitt bagage och själva är präglade av dessa könsmönster. Samtidigt framhäver lärarna den sociokulturella aspekten av kön och att vi hjälper våra barn att konstruera deras könsidentitet redan när de är små genom hur vi bemöter dem:

Jag tror att det handlar jättemycket om sättet att uppfostra våra barn. Vi gör skillnad. Jag vet att jag har gjort skillnad på mina barn. Kanske inte när det gäller skolan, men sättet att uppfostra dom. Att dottern, när hon ramlade fick hon plåster... med sonen vet jag, jag glömmer det aldrig: "Äsch!" Det grejar sig liksom. Det här att jag gjorde skillnad på pojke och flicka... jag har gjort det och jag tror alla gör det omedvetet lite grann. Och det

är klart att det påverkar. Man lär sig. Vi lär våra barn att en flicka ska vara tyst och snäll och sitta ganska stilla och räcka upp handen och det här, och pojkar får nånstans lov att leva ut.

[lärare 9]

Lärarna påpekar att dessa mönster förs vidare in i skolan där bemötandet av eleverna utifrån kön bidrar till att ytterligare förstärka könsskillnaderna, vilket påverkar såväl elevernas förväntningar på sig själva som lärarnas egna förväntningar på eleverna:

Så mycket tror jag vi lägger grunden hemifrån och sen tror jag faktiskt att vi som pedagoger faktiskt förstärker det omedvetet. Jag är fullständigt medveten om att jag gör det. Fast jag vet inte när och hur, men jag gör det. Det tror jag. Jag tror att jag är mycket mer bestämd mot en flicka som pratar för att det är så sällan det händer än mot [NN] i klassen som får höra mer: "Åh, sluta nu."

[lärare 11]

Och jag kan ju skratta åt mig själv ibland, jag som [ämne]lärare tycker ju när jag ser en kille prestera... När vi hade praktiskt prov och man tänker: "Wow, den här killen kunde ju." Alltså, min förväntan är ju egentligen att den här killen inte ska kunna, men tjejen som inte presterar det jag förväntar mig blir jag ju faktiskt lite förvånad över... för hon kanske är tjej och hon kanske borde kunna detta, så det är väldigt tydligt i mitt ämne kan jag tycka, att jag får verkligen tänka mig för innan jag tar fram mina fördomar.

[lärare 12]

I lärarintervjuerna framhålls alltså också sociokulturella aspekter som förklaringar till hur genus konstrueras och reproduceras. Holm (2008) diskuterar konstruktionen och reproduktionen av genus i skolan utifrån Cornells forskning om hur skolan som institution är präglad av "könsregimer" vilka eleverna "dras in i så snart de kliver innanför skolans portar" (Holm, 2008, s. 27). Pojkar som misslyckas i skolan kan försöka kompensera för det genom att åberopa andra maktresurser som aggressivitet och sexualitet eller att definiera studiemässigt starkare pojkar som veklingar.

Exakt vad som kodas som maskulint respektive feminint varierar dock mellan olika kontexter och även mellan samhällsklasser. Holm (2008) refererar även

till en studie av Frosh om maskulinitetsnormer bland tonårspojkar och -flickor i Storbritannien som visar att normerna för att vara populär är starkt förknippade med hur genus görs och att "flickor och pojkar konstrueras diskursivt i förhållande till varandra" som homogena motsatser. Medan skicklighet i sport, verbal tuffhet och ett coolt utseende var egenskaper hos killar som förknippades med att vara populär i kamratgruppen, var att plugga mycket inte det. Och samtidigt som flickor i studien uttryckte kritik mot "stökiga pojkar" kunde de uppfatta alltför lugna och snälla killar som avsexualiserade och mindre attraktiva. Fysisk styrka, att se cool ut och att attrahera tjejer framhölls som ideal främst av pojkar med arbetarklassbakgrund, medan pojkar med medelklassbakgrund snarare värderade ledarskap, intelligens och social förmåga.

Ambition, driv och synen på framtida mål

Också i vår empiri syns skillnader mellan flickor och pojkar gällande skolprestationer. En tydlig skillnad som lärarna framhåller gällande kön på generell nivå gäller elevernas ambition, driv och syn på framtida mål. Flickorna uppfattas som mer ambitiösa och upplevs ha ett större driv:

Jag tycker absolut att tjejerna har en allmänt över lag mycket högre ambitionsnivå. Och där ambitionsnivån är för hög är det i princip alltid tjejer. Och då menar jag för hög för dom själva, så att kroppen och psyket mår dåligt. Men absolut att tjejerna har en

högre ambitionsnivå. Absolut. Och det är så tragiskt att männen vinner i längden, med högst löner och bäst jobb – för det är tjejerna som jobbar hårdast. Och jag tror att det måste ju vara hela samhället som har den bilden att: "Jamen, jag är kille, jag tar det som det kommer." Medan tjejerna får jobba för sin sak hela tiden.

[lärare 15]

Att flickorna anses ha en högre ambitionsnivå och pressa sig hårdare framhävs även av eleverna. I intervjuerna visar det sig också att flickorna skapar en inre kultur där de trissar upp kraven på att lyckas i skolan:

... jag tror att vi tjejer, vi ställer lite högre krav på varandra också. Killarna är liksom så här: "Jamen, vi fick inte jättebra, men det är väl skit samma." Och vi tjejer vi blir liksom så här: "Nämen, det här var inte bra."

[flicka åk 9]

Några osynliggörs i dessa sammanhang, till exempel flickor som har det svårt med skolarbetet och pojkar som påverkas av sina skolpresentationer. Här finns en viktig roll för vuxna att spela, så att stereotypa förväntningar bemöts, hanteras och synliggörs i syfte att hantera de utmaningar som kan uppstå för den som är på ett annat sätt än vad den generella normen erbjuder.



Adobe Stock/Kzenon

En tydlig skillnad som lärarna framhåller gällande kön på generell nivå gäller elevernas ambition, driv och syn på framtida mål. Flickorna uppfattas som mer ambitiösa och upplevs ha ett större driv.

Könskodade pluggkulturer

Olika skolkulturer och könsregimer skapar alltså grupperingar som främjar respektive hämmar elevers skolmotivation och skolprestation. Maskulinitetsnormen kan, som Holm (2008) påpekar, på flera sätt hindra pojkar från att engagera sig i skolarbetet. Ett stort engagemang i studierna kan medföra såväl en risk att ses som feminin och förlora status i kamratgruppen som en risk att vid ett eventuellt misslyckande framstå som dum eller obegåvad. Det kan leda till att pojkar anammar en ”antipluggkultur” (Holm, 2008). Willis (1977) – som i sin klassiska bok *Learning to Labor* beskriver liknande sociala normer bland unga arbetarklasskillar, vilka driver med sina lärare och ser ner på klasskamrater som anpassar sig till lärarnas förväntningar – har gjort en sociologisk analys av antipluggkulturen: det som på grund av strukturella villkor inte är möjligt för hela gruppen (socialt uppåtstigande via att sköta sig och få bra betyg i skolan) blir heller inte åtråvärt för individen. Det är helt enkelt inte värt att försöka vinna social status om det innebär att överge de värskaper och identiteter som är viktiga för en.

I studien *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker* (Öhrn & Holm, 2014) nyanseras bilden av pojkars antipluggkultur och negativa inställning till skolan. Studien visar, i linje med flera andra samtida nordiska studier, att pojkars inställning är att skolarbetet inte ska få dominera vardagen utan istället ha sin begränsade plats. Pojkarna lyfter fram ett mångfacetterat socialt liv som ett komplement till skolarbetet. Studien visar också, precis som tidigare forskning, att framför allt pojkar värde-erar en lyckad prestation till följd av naturbegåvning, talang och intelligens högre än en som följer efter plugg. Studien visar därmed ”hur den hierarkiska uppdelningen i könsordningen reproduceras genom att begåvning/avspänd hållning knyts till manspersoner” (Öhrn & Holm, 2014, s. 97).

Som forskningen visar är elevers skolprestationer inte i första hand könsbundna utan kopplade till socioekonomisk bakgrund och skolkultur. Forskning har också visat hur elevers motivation och skolprestationer är kopplade till det omgivande samhället och de möjligheter som finns att få ett arbete efter skolan (Uljen, Sundqvist & Smeds-Nylund, 2016). Också i vår empiri kan vi urskilja könsbundna mönster kopplade till skolmotivation och skolprestation. I den antipluggkultur som avtecknar sig bland grupper av pojkar både i Dals-Ed och på Orust spelar just de lokala förhållandena på arbetsmarknaden en viktig roll. Pojkarnas lägre driv för skolarbete kopplas till de lokala förhållandena i bygden där arbetsmarknaden ser bra ut och de kan få jobb direkt efter gymnasiet. Vi kan alltså se hur den omkringliggande bygden med småföretag påverkar såväl genuskonstruktion som skolmotivation:

Lärare 2: Till skillnad, tror jag, från i andra kommuner – i alla fall om man pratar stad kontra landsbygd – är dom inte så oroliga över skolan egentligen, även om det inte går så himla bra, för det finns en bakväg. Det är pappas grävföretag eller det är elektrikerfirman. ”Jag har ett jobb som står och väntar på mig. Jag ska köra lastbil sen. Pappa skaffar en lastbil sen när jag blir arton bara jag tar lastbilskortet, så jag har min väg utstakad.” Och där tror jag man kan se en skillnad mellan stad och landsbygd.

Lärare 3: Och dom har ju oftast en väldigt stark plan. Det är ju oftast dom som har den bästa planen och vet mest vad dom ska göra när dom slutar skolan, [jämfört med] dom andra som ska mot gymnasiet och inte alls vet vad man ska bli när man blir stor. Och från den sidan så är ju dom mycket mer säkra på sin framtid än vad dom andra eleverna är.

Lärare 2: Dom är ju egentligen inte speciellt oroliga.

Lärare 3: Näe, inte ett dugg. Så högstadiet blir ju bara en bana att ta sig vidare, för att få börja.

Lärare 2: ”Ska försöka klara av högstadiet för att komma in på fordon eller nånting och sen ska jag börja jobba.” Och många av dom jobbar redan lite grann.

Hur förstå dessa skillnader gällande studiemotivation och genusmönster?

I vår studie har vi försökt ta reda på vilken betydelse skola och utbildning har i olika elevers liv, både här och nu och i deras föreställningar om framtiden. Som analysverktyg har vi i denna del använt den franske sociologen Pierre Bourdieus så kallade *kapitalteori*. Samhället beskrivs i Bourdieus texter som ett socialt rum bestående av olika ”fält”. Ett fält utgör en social struktur där individer och grupper som delar ett gemensamt intresse konkurrerar med varandra om status. Statusen bygger på vilka tillgångar (kapital) olika deltagare har, och inom fältet sker ständiga utbyten och förhandlingar och även en ackumulation av tillgångar hos vissa (Bourdieu, 1997).

Kulturellt kapital avser exempelvis kunskaper, språk, musik och ”smak”, men också tavlor och böcker. Den mest fundamentala formen av kulturellt kapital är enligt Bourdieu (1997) själv det förkroppsligade, det som är exklusivt genom att individen själv måste erövra det, och det är en investering som kräver både tid och

arbete – bildning och utbildning kan inte ges till någon av någon annan så som man kan ge till exempel pengar (Bourdieu, 1997). *Socialt kapital* avser individens grupptillhörigheter och sociala nätverk exempelvis genom vänskaps- och släktband, det vill säga lojaliteter som kan aktiveras för att öppna dörrar till nya möjligheter. *Ekonomiskt kapital* avser pengar och egendom som relativt lätt kan omsättas i pengar. Det slags kapital som inom ett visst fält erkänns som gångbart och statusgivande, benämner Bourdieu *symboliskt kapital*.

I många empiriska studier har Bourdieu och andra konstaterat att de olika formerna av kapital är förbundna med varandra och kan kompensera för och omsättas i varandra. Som exempel kan den som har ett högt ekonomiskt kapital bosätta sig och sätta barnen i skola i områden där bostäderna är dyra. Därmed är sannolikheten större att både vuxna och barn utvecklar vänskapsband med personer med en hög social ställning. Det ekonomiska och sociala kapitalet gör det också mer sannolikt att barnen studerar vidare, blir beresta och så vidare och därmed ökar sitt kulturella kapital. En person med högt kulturellt eller socialt kapital kan i sin tur nå framgångar som leder till positioner som medför även ekonomiskt kapital. De olika typerna av kapital är dock olika betydelsefulla i olika fält – i vissa fält har kulturellt kapital det största symboliska värdet, i andra är det ekonomiska kapitalet det som räknas och ger status medan det kulturella kapitalet är mindre väsentligt.

Kapital i elevernas värld

Det symboliska värdet av en individs eller grupps samlade kapital avgörs alltså av vilka specifika regler och normer för socialt erkännande som gäller i det aktuella fältet vid en given tidpunkt. För att ta det till elevernas värld kan höga betyg och att kunna segla utgöra ett värderat kulturellt kapital bland vissa elever på skolan. För andra har kunskapen att trimma och styla en EPA-traktor, att vara bra på fotboll eller att tillhöra en viss släkt ett stort symboliskt värde medan höga betyg inte har det. Genom att eleverna utifrån vad som är viktigt för deras identitet och i deras sociala sammanhang utanför skolan kommer att förhålla sig olika till vad som är viktigt också i skolan kan man säga att skolan inte är ett enda fält. För att illustrera: I skolan är positionen ”framgångsrik elev” inte identisk med positionen ”populär elev”. En elev kan ha mycket av det symboliska kapital som ger akademisk framgång, men lite av det som ger social status på just den skolan – och vice versa. För vissa elever är de förhållningssätt, kunskaper och språkliga vanor som odlas på fritiden identiska med de former av symboliskt kapital som ger akademisk framgång. För andra elever är det symboliska kapital som de bygger upp på fritiden i form av kulturellt och socialt kapital omsättningsbart i det lokala samhället,

exempelvis i familjeföretag och föreningar, men mindre i skolan och det vidare samhället.

För elever där fritidens och skolans fält liknar varandra är det kulturella kapital (kunskaper, attityder, smak och så vidare) de odlar på fritiden och hemma med familjen i hög utsträckning detsamma som det som odlas och värderas i undervisningen. För elever där det istället finns stora skillnader mellan fritidens och skolans fält kan det kulturella kapital som värderas högt i hemmet och på fritiden helt sakna värde i skolan, vilket får konsekvenser för elevernas motivation och för hur de positioneras i skolan av lärare och andra elever.

I studien har vi inte haft tillgång till data om elevernas socioekonomiska bakgrund och vi har inte aktivt ställt frågor om ekonomi eller föräldrars utbildning och yrke, men såväl lärare som elever har ofta spontant lyft dessa aspekter i intervjuerna. Det har därigenom blivit tydligt att det finns stora skillnader mellan eleverna när det gäller såväl ekonomiskt som kulturellt kapital och att det påverkar elevernas handlingsutrymme generellt samt deras möjligheter att lyckas i skolan. Lärarna pekar på sambandet mellan föräldrarnas akademiska utbildning, deras engagemang i skolan och deras påverkan på eleverna, och de uttrycker ett tydligt bristperspektiv när de talar om föräldrar som inte har akademisk utbildning. De omtalas som en grupp som är tyst, håller sig undan och inte ser vikten av läxor och som lärarna uppfattar att de skulle behöva bearbeta för att de ska förstå vikten av skolarbete:

Lärare 1: Sen har det ju med hemmet att göra. Dom som är akademiskt utbildade, dom pushar ofta sina barn mer och ser vikten av detta och läxor. Det är dom som hör av sig och frågar saker oftast. Den här andra gruppen är ganska tyst om det inte är nåt som ...

Lärare 2: Dom hör av sig om vi hör av oss.

Lärare 1: Ja, precis. Så visst ser man en skillnad i hemmiljön också, och ser mönstren här. Vi kan ju aldrig påverka hemmets inverkan på ... Eller kan och kan, det är ju så att dom här som vi pratar om [elever som inte är engagerade i skolan], deras föräldrar kommer ju också sällan på föräldramöten. Det är ju en kategori som håller sig undan. Så att kunna bearbeta dom och påverka dom om vikten av skolarbete är svårt. Men jag tror ju att ju mer vi i skolan jobbar för att dom ska ha betyg, dom ska kämpa, för det kommer ju dom i sin familjeroll sen att sakta men säkert ... Det här handlar ju mer om en generationsfråga.

Bristande engagemang hos föräldrar är inte ett tema som lyfts av eleverna själva, snarare berättar nästan samtliga intervjuade elever att de vuxna därhemma tycker att skolan är viktig. De flesta säger också att de kan få hjälp med skolarbetet om de behöver:

Min mamma är lärare, så hon frågar alltid om jag har läxor och då måste jag ju säga att jag har läxor. Och då tvingas jag göra dom, annars får jag dåligt samvete.

[flicka åk 6]

Hemma har dom rätt bra koll på vad jag tycker om skolan. Dom brukar fråga och så om hur det går och vad som är på gång [...] Mina föräldrar har varit lärare båda två, så det är ganska självklart att få hjälp hemma.

[pojke åk 9]

Mina föräldrar vet det mesta om mig, för dom frågar och är intresserade. Dom frågar mest om hur det gick på provet och om vi har några läxor. Dom hjälper mig ibland, mest med att förhöra när jag har läst färdigt. Mamma är väldigt bra på att hjälpa mig med engelskagrejer. Men båda är bra på att hjälpa till i alla ämnen.

[pojke åk 9]

För att barn ska kunna dra nytta av föräldrars kulturella kapital fullt ut fordras att föräldrarna har tid att hjälpa och stötta dem. Flera elever vittnar om att föräldrarnas långa arbetsdagar och pendling gör att de inte hinner träffa sina föräldrar så mycket. Vissa föräldrar kompenserar för sin frånvaro genom att anlita avlönad läxhjälp.

Men det är för elever vars föräldrar saknar det kulturella kapital och det självförtroende som följer med det i relation till skolan som situationen kan bli riktigt prekär, särskilt i årskurs 9, och det är för de eleverna som undervisningens kvalitet och kompensatoriska förmåga blir avgörande:

Mamma var också kass på matte, så det finns ingen hjälp att få där. Och det var samma för pappa. [...] Jag har stora bekymmer med matten då det är det svåraste ämne som finns. Man får ingen hjälp från resurstödet då det är så himla rörigt i den gruppen.

[pojke åk 9]

Pappa hänger med på det mesta utom engelskan. Det är det svåraste ämnet. Det går väl i arv. Både brorsan och pappa och slakten bakåt är inte så bra på engelska.

[pojke åk 9]



Lärarna pekar på sambandet mellan föräldrarnas akademiska utbildning, deras engagemang i skolan och deras påverkan på eleverna [...]

Eleverna bakom citaten ovan pekar på hur de ser ett samband mellan de svårigheter de själva har i skolan och att deras familjemedlemmar har samma problem, att det till och med är något som följer i släkten. Medan den ena pojken tar upp hur föräldrarnas bristande förmåga gör att han inte kan få hjälp med matten hemma framträder i båda citaten *arvet* som en förklaring till de egna svårigheterna. Oavsett vad eleverna lägger i detta är det tydligt att de uppfattar att det kulturella kapital som de har tillgång till hemma inte räcker i skolan och att de känner att hur det går i skolan inte riktigt ligger inom deras kontroll, utan beror på vilken familj de kommer ifrån. Känslan av att inte ha kontroll och kunna påverka liksom tanken på att framgång är resultatet av medfödda förmågor snarare än av hårt arbete har en starkt hämmande effekt på elevers inre motivation och deras benägenhet att anstränga sig, deras uthållighet och deras vilja att anta utmaningar (Dweck, 1999).

Enskilt ger nästan samtliga elever i studien uttryck för att de anser att skolan är viktig. En stor del av dem nämner också att de vill skaffa sig yrken som kräver hög utbildning, såsom veterinär, arkitekt, civilingenjör

och läkare, och visar att de är medvetna om att de krävs höga betyg för att nå dit. På så sätt klargör de också både indirekt och explicit att de inser värdet av ett kulturellt kapital och att de strävar efter att uppnå ett sådant. I motsats till dessa elever finns en grupp pojkar som börjat checka ut från skolan och bara väntar på att den ska ta slut. De har redan jobb som väntar i pappas företag eller i någon annan firma ägd av släktingar eller bekanta. Vi kan följaktligen se hur familjens sätt att vara och verka spelar en avgörande roll för dessa elever och att de med hjälp av det sociala kapitalet har en tydlig agens och framtidstro. Här är ett utdrag ur en intervju med en pojke i årskurs 9:

– Vad jobbar du med om tio år?

– Kanske hos pappa. Han har eget företag. Kör skogsmaskin.

– Kan du få jobb där då?

– Ja, om jag sköter mig så.

DISKUSSION

Sammanfattningsvis kan sägas att elevers motivation utvecklas i ett komplext samspel mellan å ena sidan undervisningen och relationerna med jämnåriga och vuxna i skolan, å andra sidan de drivkrafter och resurser som eleverna bär med sig in i klassrummet och som är kopplade till vad som värderas i deras livssammanhang utanför skolan.

I de aktiviteter och sammanhang där elever lär sig saker som stärker deras känsla av tillhörighet, där de upplever att de utmanas, utvecklas och klarar mer och mer på egen hand, där blir lärandet och framstegen belöningar i sig. Så är det ofta med de aktiviteter som eleverna själva väljer och som de ägnar sig åt på fritiden. I skolan planeras undervisningen utifrån läroplanens mål och det är sällan som lärandet drivs helt av inre motivation, även om det naturligtvis förekommer att elever under åtminstone delar av en lektion helt absorberas av en uppgift eller aktivitet. Att elever arbetar och anstränger sig på lektioner och med läxor även när det inte är så kan då förklaras med att de i olika grad drivs av yttre krav och förväntningar (exempelvis på att sköta sig, göra sina föräldrar nöjda eller vara bäst i klassen). Men det kan också handla om att de ser att de kunskaper och betyg som deras ansträngningar leder till blir meningsfulla i ett större perspektiv, att skolan är ett medel för att förverkliga de egna framtidsdrömmarna. Med den typen av motiv närmar sig elevens drivkraft inre motivation. Motivationsforskarna Deci och Ryan (2000), som vi tidigare refererat till, skriver att människan i själva verket oftast drivs av en blandning av yttre och inre motivation – och lite förenklat att ju mer de inre drivkrafterna tar plats, desto mer ökar vårt välbefinnande och vår vilja att anstränga oss. Tvärtom är det för elever som nästan uteslutande drivs av andras förväntningar, av tvång eller av rädsla att misslyckas. I vilken grad personer drivs av inre motivation hänger också samman med vilken grad av kontroll de upplever (Deci & Ryan, 2000).

När elever verkar sakna motivation i skolan kan det finnas förklaringar på olika plan. Det kan handla om upplevelser av att inte hänga med i undervisningen eller inte känna sig delaktig i klassen, eller om att undervisningen inte innehåller några utmaningar. Men bristande motivation i skolan kan också böttna i en upplevelse av diskontinuitet mellan ens liv och ens identitet i och utanför skolan, och mellan vilka kunskaper och

attityder som ses om värdefulla av en själv och omgivningen. Oavsett kan lärare göra stor skillnad! Och de som ansvarar för skolor kan göra skillnad för lärares möjligheter att vara de som kan göra stor skillnad för elever. Utifrån studiens resultat vill vi diskutera utmaningar och potential för positiva förändringar både utifrån en didaktisk synvinkel och i relation till lärares kunskaps- och elevsyn.

Didaktik

Vad möjliggör och förhindrar för olika elever att känna att de hör till och att de utmanas och utvecklas i sin kunskap på lektionerna? Eleverna i den här studien bekräftar vad som framkommer i många forskningsstudier: Elever vill ha lärare som skapar arbetsro och sätter gränser, men som också kan skapa en personlig och avslappnad atmosfär. De vill ha undervisning som är tydligt inramad, så att de vet vad som förväntas av dem, och de tycker att det är viktigt att lärarna har goda ämneskunskaper och är bra på att förklara. De vill få hjälp när de behöver. Elever som inte kan få hjälp med skolan av sina föräldrar trycker på vikten av att få extra stöd i skolan under ordnade former och av utbildade lärare.

Det finns också saker som eleverna inte nämner, men som i andra forskningsstudier har visat sig vara förknippade med inre motivation. Det kan ha att göra med att elevernas uppfattning om hur undervisningen och skolan *skulle kunna vara* är så förbunden med deras erfarenhet av hur undervisningen och skolan *är* att det är svårt att tänka utifrån att vissa premisser skulle kunna vara annorlunda. Det kan också visa på vanskligheten i att generalisera forskningsresultat mellan kontexter eller över en hel grupp, då det alltid finns skillnader både mellan och inom grupper. En sådan observation är att flera elever i studien uttrycker skepsis mot grupparbeten, trots att många studier visar att kollaborativa uppgifter förknippas med inre motivation. Dessa elever talar istället om att de lär sig bäst när de själva får styra, att de koncentrerar sig bättre när de arbetar ensamma och att det är frustrerande när kamrater inte bidrar lika mycket i uppgiften. Att skapa meningsfulla grupparbeten där elever drar nytta av varandras olikheter och lär tillsammans fordrar mycket av både lärare och elever. Det kräver förberedelser,

tydliga ramar och träning. En annan observation gällande vad eleverna inte tar upp är betydelsen av att undervisningen knyter an till kunskaper, intressen och erfarenheter som de har utvecklat utanför skoltid och som är viktiga för deras identitet, det som ibland refereras till som elevers *funds of knowledge* (Gonzales, Moll & Amanti, 2005). Vi har observerat ett flertal goda exempel på välfungerande grupparbeten samt anknytning till elevers *funds of knowledge*, men här finns en utvecklingspotential att driva i kollegiet.

Det eleverna främst återkommer till är att ”det är roligt när man kan”. De betonar alltså i hög utsträckning tydliga strukturer och förväntningar, snarare än värden som frihet, autenticitet och kreativitet. Det är viktigt att lyssna på – men vi tror att våra resultat också visar att det finns potential kvar i att utveckla flera dimensioner i undervisningen som kan stimulera elevers inre motivation genom ökade inslag av innehåll som knyter an till elevers världar utanför skolan och som utmanar och expanderar deras tänkande liksom ökade inslag av kreativa och kollaborativa arbetsätt.

Lika viktigt är lärares förväntningar på eleverna, då elever tappar driv om de känner att lärarna inte förväntar sig att de ska lära sig och prestera bra. Sådana förväntningar kan baseras på stereotypa föreställningar om till exempel kön, familjebakgrund och fritidsintressen. Att lärare talar om exempelvis idrotts- och musikutövande som bra för eleverna medan ett intresse för EPA-traktorer framställs som mindre meningsfullt och mindre i linje med skolans normer kan bidra till att skapa avstånd mellan skolan och elever med det senare intresset. Det kan i sin tur påverka elevernas relationer med varandra. Att i undervisningen bekräfta och bygga vidare på de intressen och identiteter som är viktiga för eleverna här och nu samt att de kunskaper och erfarenheter eleverna har ses som resurser för lärande är ett av många sätt att skapa delaktighet och likvärdighet.

Att studien har genomförts i två landsbygdskommuner har betydelse då stad och landsbygd skiljer sig åt. Öhrn (2018) fann att medan elever i småstäder tenderar att jämföra den egna orten med storstaden och talar om den i termer av närhet till storstaden, talar elever på landsbygden mycket uppskattande om platsen där de bor och om de tillgångar och möjligheter som

finns där, såväl socialt och ekonomiskt som existentiellt. Det senare gör också många elever i vår studie, men här finns en påtaglig skillnad mellan pojkar och flickor. Fler pojkar talar om att stanna kvar nära släktingar och vänner och på en plats de känner väl och trivs på, och de kan också se sig själva arbeta i lokala företag med traditionellt manliga yrken. Flickorna talar oftare om att flytta till storstaden och läsa på universitetet, resa och skaffa nya vänner – ett uttryck för vad som har kallats urban längtan – men självklart finns det individuella skillnader i vad man drömmer om och vad som driver dessa drömmar.

Positiva känslor för platsen och möjligheter till jobb direkt efter gymnasiet tycks alltså för vissa elever (framför allt pojkar som inte är inställda på fortsatta studier) leda till en minskad motivation för skolarbete, då de inte ser att skolan har en avgörande betydelse för deras chanser att skapa sig det liv de vill ha. Snarare än höga betyg från eftergymnasiala studier är det socialt kapital, intresse och erfarenheter från exempelvis sommarjobb som är viktigt för att kunna få jobb i ortens småföretag. Att elever av denna anledning inte prioriterar skolan särskilt högt är inte nödvändigtvis ett problem så länge dessa möjligheter till jobb på hemorten finns kvar. Men avsaknad av formella kvalifikationer kan göra det svårare att avancera yrkesmässigt och öka sin lön och sitt inflytande över arbetet, och innebär en större sårbarhet om lokala arbetstillfällen försvinner. Och även de mindre företagen gynnas av högre kompetens, så även lokalsamhället gynnas av en skola där alla elevers kunskap växer och där man trivs som elev.

En positiv utmaning för skolan i landsbygdskommuner som Dals-Ed och Orust blir då att lyssna till elevernas tankar och önsningar om framtiden och hjälpa dem att se hur utbildning kan bli betydelsefull för att förverkliga dessa drömmar – oavsett om de vill flytta eller stanna, om de tänker sig akademiska studier eller inte – men också hjälpa dem att föreställa sig framtidsvägar som överskrider traditioner samt genus- och klassmönster och hur de kan göra skolan till en första etapp på den väg de är intresserade av eller känner en förhoppning om att de kommer att intressera sig för.

REFERENSER

- Andersson, E., Malmberg, B., Hennerda, P. & Abrahamson, M.** (2018). Utbildningsattityder, föräldrars preferenser och skolresultat i ett förändrat utbildningslandskap. I: Vetenskapsrådet (red.), *Resultatdialog 2018*. Stockholm: Vetenskapsrådet. S. 16–18.
- Arnesen, A.-L., Lahelma, E. & Öhrn, E.** (2007). ”Travelling discourses on gender and education. The case of boys’ underachievement”, *Nordisk Pedagogik*, 28: 1–14.
- Asp-Onsjö, L. & Holm, A.-S.** (2014). Styrning genom prov och betyg. I: E. Öhrn & A.-S. Holm (red.), *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bandura, A.** (1990). ”Perceived self efficacy in the exercise of control overv AIDS infection”, *Evaluation and Program Planning*, 13: 9–17.
- Bourdieu, P.** (1997). The forms of capital. I: A. H. Halsey, *Education: culture, economy, and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R.** (2000). ”The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior”, *Psychological Inquiry*, 11(4): 227–268.
- Dweck, C. S.** (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Ford, M. E.** (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Giota, J.** (2002). ”Skoleffekter på elevers motivation och utveckling – en litteraturoversikt”, *Pedagogisk Forskning i Sverige*, (7)4: 279–305.
- Gonzalez, N., Moll, L. & Amanti, C.** (red.) (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Routledge.
- Harlen, W. & Deakin Crick, R.** (2002). A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students’ motivation for learning. I: *Research Evidence in Education Library*, 1. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Hattie, J.** (2009) *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Heikkilä, M.** (2015). *Lärande och jämställdhet i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Holm, A.** (2008). *Relationer i skolan: en studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Katzell, R. A. & Thompson, D. E.** (1990). ”Work motivation: Theory and practice”, *American Psychologist*, 45: 144–153.
- Korp, H.** (2011). ”What counts as being smart around here?” *Education, Citizenship and Social Justice*, 6(1): 21–37.
- LGR 11** (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Nilsson, L. & Sorbring, E.** (2019). Att forska i samverkan och gemensamt skapa kunskap. I: L. Nilsson & E. Sorbring (red.), *Samverkansforskning – att främja barns och ungas välfärdkommande*. Stockholm: Liber. S. 19–24.
- SFS 2010:800. Skollag**. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Shute, V. J.** (2008). ”Focus on formative feedback”, *Review of Educational Research*, 78(1): 153–189.
- Skolkommissionen** (2017). *Samling för skolan – nationell strategi för kunskap och likvärdighet*. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Skolverket** (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket** (2016). *PISA 2015: 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Rapport 450. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket** (2017). *Skolverkets lägesbedömning*. Rapport 455. Stockholm: Skolverket.
- Uljens, M., Sundqvist, R. & Smeds-Nylund, A.-S.** (2016). ”Educational leadership for sustained multi-level school development in Finland – a non-affirmative approach”, *Nordic Studies in Education*, 36(2): 103–124.
- Wernersson, I.** (2010). *Könsskillnader i skolprestationer – idéer om orsaker?* Stockholm: Fritze.
- William, D. & Leahy, S.** (2015). *Handbok i formativ bedömning: strategier och praktiska tekniker*. Stockholm: Natur & kultur.
- Willis, P. E.** (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Öhrn, E.** (2018). Landsbygdens unga. Utbildning, plats och delaktighet. I: Vetenskapsrådet (red.), *Resultatdialog 2018*. Stockholm: Vetenskapsrådet. S. 129–132.
- Öhrn, E. & Holm, A.-S.** (red.) (2014). *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön på Högskolan Väst arbetar strategiskt med forskningssamverkan tillsammans med verksamheter som har fokus på barn, ungdomar och unga vuxna. Målet för forskningsmiljön är att producera och sprida kunskap om barns och ungdomars livsvillkor och därmed stärka deras ställning i samhället. Forskningssamverkan med externa verksamheter är ett av de sätt som miljön arbetar på för att nå detta mål. Samarbetet sker i form av en samverkansmodell som avser att skapa goda förutsättningar för både forskningen och den externa samverkans parten. Samverkansmodellen utgår från en dialog mellan forskare och samverkanspart där parterna tillsammans utarbetar och formulerar undersökningsområde och forskningsfrågor.

Barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön, Högskolan Väst

www.hv.se/BUV



Maria Spante, Högskolan Väst

maria.spante@hv.se

Björn Lindeberg, Dals-Eds kommun

bjorn.lindeberg@utb.dalsed.se

Henrik Lindh, Orust kommun

henrik.lindh@orust.se

Anita Varga, Högskolan Väst

anita.varga@hv.se

Ann-Helen Adler Johannesson, Dals-Eds kommun

ann-helen.adler.johannesson@utb.dalsed.se

Lars Jansson, Orust kommun

lars.jansson@orust.se

Helena Korp, Högskolan Väst

helena.korp@hv.se