



**MALMÖ HÖGSKOLA**

Lärande och samhälle

Skolutveckling och ledarskap

## **Examensarbete**

15 högskolepoäng, avancerad nivå

### **Motivation och lustfyllt lärande ur ett specialpedagogiskt perspektiv**

*Motivation and pleasurable learning from a special educational perspective*

Susann Hantosi

Karin Åström

Specialpedagogexamen 90hp

Specialpedagogik

Slutseminarium 2012-01-11

Examinator: Kristian Lutz

Handledare: Birgitta Lansheim



## Abstract

Hantosi, Susann & Åström, Karin (2011). Motivation och lustfyllt lärande ur ett specialpedagogiskt perspektiv (*Motivation and pleasurable learning from a special educational perspective*) Skolutveckling och ledarskap, Specialpedagogik, Lärarutbildningen, Malmö Högskola.

Examensarbetet behandlar specialpedagogens förhållningssätt i områden som rör gymnasieelevers motivation och lustfyllda lärande i förebyggande och åtgärdande syfte med fokus på individ-, grupp-, och organisationsnivå. Tanken med detta arbete är att den nyvunna kunskapen ska utveckla oss i vår kommande specialpedagogroll och att detta i sin tur ska påverka organisationen som helhet, men framförallt gynna den enskilde eleven i dennes fortsatta kunskapsutveckling.

Våra forskningsfrågor är följande:

- Hur kan specialpedagogen arbeta förebyggande, vad det gäller att ta till vara elevens motivation och känsla av lustfyllt lärande?
- Hur kan specialpedagogen arbeta åtgärdande, vad gäller att ta till vara elevens motivation och känsla av lustfullt lärande?

Vi utgår ifrån det sociokulturella- och det salutogena perspektivet och teorier som faller inom ramen för dessa perspektiv. Undersökningen genomfördes med hjälp av en kvalitativ halvstrukturerad intervjuform. Studien innefattar en intervju med sju specialpedagoger på sex gymnasieskolor i en större och en mindre stad i Sydsverige. Arbetet är uppdelat i tre valda teman; ”Specialpedagogernas definitioner av begreppen motivation och lustfyllt lärande”, ”specialpedagogens roll i arbetet med motivation och lustfyllt lärande”, samt ”lärmiljöns betydelse när det gäller elevernas motivation och lustfyllda lärande”.

Resultatet speglar våra förningar om vikten av specialpedagogiskt förhållningssätt där relationer och samtalet spelar en betydande roll inom arbetet med motivation och lustfyllt lärande.

Enligt oss har vårt syfte uppfyllts och våra forskningsfrågor har blivit behandlade. Vi har fått en större förståelse hur specialpedagoger arbetar praktiskt när det gäller att arbeta med motivation och lustfyllt lärande på individ-, - grupp-, och organisationsnivå, både på ett förebyggande och på ett åtgärdande sätt. Detta i förlängningen kommer att gynna motivationsarbetet och det lustfyllda lärandet på samtliga nivåer i organisationen. Det har framkommit att specialpedagogens största redskap i det förebyggande arbetet är ”byggandet” av relationer. När relationerna är etablerade öppnar dessa upp för samtal och kommunikation. I det åtgärdande arbetet ser vi även här relationen som en viktig faktor för att främja arbetsklimatet, vilket i sin tur leder till en välfungerande lärmiljö. Specialpedagogen kan betraktas som en informationspridare. Vikten av tydlighet och struktur i det uppföljande/åtgärdande arbetet är också en betydande del i detta arbete.

Nyckelord: förhållningssätt, KASAM, lustfyllt lärande, lärmiljö, motivation, salutogent perspektiv, sociokulturellt perspektiv

# Förord

## Leda

Om jag ser men inget hör förutom klockans tickande slag och rastens efterlängtnade signal bland ett lågt mummel.

Om jag har viljan men inte möjligheten vad finns det då kvar förutom en fylld skolsal med elever som liksom jag längtar efter att springa ut som kalvar på grönbete? (Rebecka Åström, 2011)

## Lustfylld motivation

Jag spetsar öronen och lutar mig fram istället för bak.

Jag vill höra varje ord och ta det till mig som en ny erfarenhet och packa ned det i min ryggsäck. Men inte den som hänger på mitt ryggstöd utan på vishetens krok. (Rebecka Åström, 2011)



(Linda Hantosi, 2011)

Vi vill innerligt tacka vår handledare

universitetsadjunkt Birgitta Lansheim för allt stöd, konstruktiv kritik och kreativ handledning. Du har varit ett stort stöd för oss under arbetets gång. Vi vill också tacka vår familj för att de har stått ut med oss under denna arbetsprocess. Speciellt tack till våra döttrar Rebecka Åström och Linda Hantosi som har bidragit med dikt och teckning till vårt arbete (se ovan). Här vill vi även tacka varandra för ett gott samarbete under denna intensiva, men intressanta period i våra liv. Sist men inte minst vill vi tacka våra informanter vilka har ställt upp med både tid och engagemang och gjort detta examensarbete möjligt att genomföra. Examensarbetet har vi, Susann Hantosi och Karin Åström, skrivit tillsammans och nedan presenterar vi hur vi har delat upp arbetet mellan oss och vem av oss som har huvudansvar för de olika delarna:

Susann har tagit huvudansvar för: Förord, sociokulturellt perspektiv i teoridelen, metod, framtida forskning.

Karin har tagit huvudansvar för: Inledning, litteraturgenomgång/tidigare forskning, teori, etikavsnittet i metoddelen.



## Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Syfte och frågeställningar.....	3
3. Tidigare forskning och teoretisk förankring .....	4
3.1 Begreppsförklaring .....	4
4. Litteraturgenomgång .....	6
4.1 Styrdokument.....	6
4.2 Litteratur .....	7
4.2.1 Motivation och lustfyllt lärande.....	7
4.2.2. Specialpedagogens roll och förhållningssätt.....	9
4.2.3 Lärmiljö.....	10
4.3 Sammanfattning.....	10
5. Teori .....	11
5.1 Sociokulturellt perspektiv och teori .....	11
5.2 Vygotskij, Bronfenbrenner och Säljö.....	12
5.2.1 Fantasi och kreativitetens betydelse – Vygotskij .....	12
5.2.2 Bronfenbrenners ekologiska miljömodell .....	12
5.2.3 Säljö och den sociokulturella teorin.....	14
5.3 Salutogent perspektiv och teori .....	15
5.3.1 KASAM och det salutogena förhållningssättet –Antonovsky.....	15
5.4 Sammanfattning.....	16
6. Metod .....	17
6.1 Presentation av kvalitativ och kvantitativ forskningsansats .....	17
6.2 Kvalitativ intervju .....	17
6.3 Förberedelse .....	19
6.4 Informanter/Urval .....	19
6.5 Redskap/Genomförande .....	20
6.6 Transkribering .....	21
6.7 Alternativa metoder .....	21
6.8 Vetenskaplig utgångspunkt.....	22
6.9 Kritisk granskning av metoden .....	22
6.10 Tillförlitlighet och giltighet .....	23

6.11 Etik.....	23
6.2 Sammanfattning .....	25
7. Resultat och analys.....	26
7.1 Specialpedagogernas definitioner av begreppen motivation och lustfyllt lärande .....	27
7.1.1 Lustens vara eller icke vara .....	27
7.1.2 Behovet av inre och yttre motivation .....	28
7.1.3 Att väcka lusten hos eleven.....	28
7.1.4 Elevens drivkraft att hitta/uppmuntra den.....	28
7.1.5 Hämmande faktorer - att inte hitta drivkraften.....	29
7.1.6 Analys .....	30
7.2 Specialpedagogens roll i arbetet med motivation och lustfyllt lärande .....	33
7.2.1 Bemötandet.....	33
7.2.2 Praktiska metoder i motivationsarbetet .....	33
7.2.3 Uppföljning och åtgärder .....	35
7.2.4 "Från människokännare till spindel i nätet".....	36
7.2.5 Analys .....	37
7.3 Lärmiljöns betydelse när det gäller elevernas motivation och lustfyllda lärandet.....	42
7.3.1 Den fysiska miljön .....	42
7.3.2 Lärmiljön, strukturen och schemat .....	43
7.3.3. Analys .....	43
7.4 Sammanfattning.....	45
8. Diskussion.....	46
8.1 Examensarbetets bidrag till vår kommande yrkesroll.....	50
8.2 Vidare forskning .....	51
9. Referenser .....	52
Bilaga 1. Följebrev .....	
Bilaga 2. Intervjuguide.....	
Bilaga 3. Motivationsstege .....	





# 1. Inledning

Under utförandet av examensarbetet, har vi precis som Rienecker skriver i *Problemformulering* (2003), utgått ifrån våra egna iakttagelser när problemformuleringen ska gestaltas. Bakgrunden till problembeskrivningen är hämtad ur egna erfarenheter/iakttagelser, då både i form av tidigare yrkeserfarenhet som grundskollärare/förskollärare men även i erfarenheter som är hämtade under studietiden vid Malmö Högskola. Under åren som pedagoger i förskola/grundskola insåg vi vikten av att eleverna var motiverade och att de upplevde lärandet lustfyllt för att uppnå en tillfredställande utveckling. När en av oss under studietiden till specialpedagog var ute på fältstudier på Barn- och ungdomshabiliteringen i Trelleborg, visade det sig att de arbetade salutogent efter barnets/ungdomens motivation och därför uppnådde mycket goda resultat med habiliteringen. Denna upptäckt väckte intresset att undersöka om specialpedagoger på gymnasienivå även de ansåg att motivation är en betydande faktor i elevens pedagogiska utveckling.

Vidare har vi under vår studietid funderat vad som är själva kärnan i vår kommande specialpedagogroll, och det svar som har kommit fram, som har löpt genom som en röd tråd genom alla kurser på Malmö Högskola är vårt förhållningssätt i *mötet* med de individer vi kommer att möta i organisationen. Hur ska vi förhålla oss? Hur kan vi hjälpa eleven på bästa sätt? Vad ska vi utgå ifrån? Ett av de lärandemål som ingår i vår utbildning till specialpedagoger har varit särskilt intressant för oss i detta sammanhang och har påverkat utformningen av syftet och forskningsfrågorna är det mål som rör den blivande specialpedagogens *färdighet och förmåga* (SFS 2007:638). Detta mål behandlar studentens förmåga att genom samarbete med breda aktörer utforma och genomföra åtgärdsprogram, samt att utveckla verksamhetens lärmiljö och stötta elever och barn. Dessutom ska specialpedagogen visa förmåga att leda det pedagogiska arbetet där målet är att möta behoven hos samtliga elever och barn. Slutligen behandlar detta lärandemål specialpedagogens förmåga att självständigt genomföra utvärdering och uppföljning. Vi har även studerat skollagens 4§ (Skollag 2010:800) som rör själva syftet med utbildningen inom skolväsendet och funnit att denna harmonierar med vårt arbetes intentioner. Denna paragraf presenteras mer ingående i litteraturgenomgången.

Paragraf 4 behandlar bland annat utbildningen inom skolväsendets skyldighet att se till barnets och elevens olika behov, främjandet av deras utveckling och livslånga lust att lära genom att ge dem stöd och stimulans, samt ansvaret för att barnen och eleverna utvecklas till kompetenta, kreativa, aktiva och ansvarskännande individer.

Det vi vill undersöka är hur specialpedagogerna på gymnasienivå arbetar och vilka verktyg de använder, då med fokus på det förebyggande och åtgärdande arbetet ute i gymnasieskolorna, för att nå elevernas motivation och elevens känsla av lustfyllt lärande. Vi har även funnit det intressant att se hur specialpedagogerna arbetar med dessa områden på grupp- och organisationsnivå.

I vår resultatdel har undersökningen strukturerats enligt tre valda teman; "Specialpedagogernas definitioner av begreppen motivation och lustfyllt lärande", "specialpedagogens roll i arbetet med motivation och lustfyllt lärande", samt "lärmiljöns betydelse när det gäller elevernas motivation och lustfyllda lärandet".

Detta examensarbete ger läsaren insyn i hur specialpedagoger på gymnasienivå kan hanterat elevens motivation, samt dess upplevelse av lustfyllt lärande ur främst det sociokulturella perspektivet, då i förebyggande och åtgärdande syfte. Dikten nedan (Jenner, 2004) förtydligar även vår intention rörande vikten av specialpedagogiskt förhållningssätt i relationen till eleverna. "På ett "klotterplank" på en skolgård har några elever skrivit följande ord - och bättre går det knappast att framställa lärarens roll i det pedagogiska mötet:"

Vad du säger om mig, Det du tror om mig  
Sådan du är mot mig, Hur du ser på mig  
Vad du gör mot mig, Hur du lyssnar på mig  
SÅDAN BLIR JAG!! (Jenner, 2004, s. 35)

Vi har i examensarbetet genomgående använt oss av förkortningen S.P. vilket motsvarar specialpedagog.

## 2. Syfte och frågeställningar

Examensarbetet behandlar specialpedagogens förhållningssätt i områden som rör gymnasieelevers motivation och lustfyllda lärande i förebyggande och åtgärdande syfte med fokus på individ-, grupp-, och organisationsnivå. Tanken med detta arbete är att vi ska skapa kunskap om ovan nämnda ämne. Den nyvunna kunskapen ska gynna hela organisationen på alla nivåer och framförallt den enskilde eleven i dess fortsatta kunskapsutveckling.

Våra forskningsfrågor är följande:

- Hur kan specialpedagogen arbeta förebyggande, vad det gäller att ta till vara elevens motivation och känsla av lustfyllt lärande?
- Hur kan specialpedagogen arbeta åtgärdande, vad gäller att ta till vara elevens motivation och känsla av lustfullt lärande?

## 3. Tidigare forskning och teoretisk förankring

### 3.1 Begreppsförklaring

I detta stycke förtydligas vårt syfte. Vi ger oss inte in i debatten huruvida begreppen ”motivation” och ”lustfyllt lärande” kan ges någon slutgiltig absolut förklaring utan vi ser vår uppgift mer som att skapa en förståelse för hur specialpedagogerna tolkar dessa begrepp, och hur dessa på bästa sätt kan motsvara de begreppsförklaringar som vi funnit i forskningslitteraturen. Begreppet motivation är ett begrepp som inte lätt låter sig förklaras. Stöd för att dessa begrepp är svårfångade och mångdimensionella till sin karaktär. Vi vågar oss dock på att försöka ge en bild av begreppen nedan. Jenner (2004) beskriver att begreppet motivation har sitt ursprung från det latinska ordet ”movere”, vilket kan översättas med ”att röra sig”. Samma betydelse finns inom engelskans ”move”. ”Motivation” är en term som kan, enligt Jenner, i mycket stora drag delas in i två huvudfårör. Antingen kan upphovet till motivation härledas till yttre faktorer (incentivteori) eller så kan upphovet till motivation härledas till inre faktorer (drivkraft- eller instinktsteorier) (Nationalencyklopedin.se 2011-10-19). Den inre motivationen förklaras enligt Jenner som en kraft i form av inre energi och nyfikenhet som driver individen framåt, medan den yttre motivationen är styrd av exempelvis prestationer i form av betyg, belöningar och andra yttre faktorer.

Begreppet lustfyllt lärande är även detta mycket svårförklarat och kan tolkas på många olika vis. Den begreppsförklaring som presenteras nedan är hämtad från forskningslitteraturen. Det lustfyllda lärandet lyfts fram i ljuset av det salutogena perspektivet (av latin *sa'lus* 'hälsa' och genes) där mening och lust skapas när eleven ser en mening med olika uppgifter och är motiverade av detta skäl, samt att eleven upplever sin situation greppbar och hanterbar. Dessa begrepp har ett samlingsnamn, KASAM, som har skapats av den israeliske professorn Antonovsky (1991). Vidare menar Vygotskij att lusten väcks genom samtal och kommunikation med en vuxen (1995). Även begreppet lärmiljö kan kräva en förklaring.

Det finns inte någon enhetlig vedertagen beskrivning av detta begrepp, men när "lärmiljö" nämns i arbetet, avser vi främst de fysiska artefakter och den fysiska miljön som samspelar och påverkar elevens pedagogiska miljö med fokus på elevens motivation och dess upplevelse av lustfyllt lärande.

## 4. Litteraturgenomgång

### 4.1 Styrdokument

I vårt syfte ingår att undersöka hur specialpedagogen kan arbeta åtgärdande och förebyggande. Vi har då utgått ifrån nedan valda lärandemål för specialpedagogprogrammet, färdighet och förmåga:

- Visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer.
- Visa förmåga att utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan med breda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer.
- Visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever. (SFS 2007:638)

Vårt syfte är även kopplat till den svenska skollagen där syftet med utbildningen inom skolväsendet är, som vi författare tolkar det, kopplade till elevens motivation och lustfyllda lärande:

- 4 § Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.
- 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.

- Utbildningen syftar också till att i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare (Svensk författningssamling 2011: Skollag 2010).

## 4.2 Litteratur

### 4.2.1 Motivation och lustfyllt lärande

Den litteratur som vi har använt oss av i avsnittet som rör elevens motivation och lustfyllda lärande rör sig i det sociokulturella och salutogena fältet. I våra försök att få en enhetlig bild av dessa begrepp har vi slutligen fått acceptera att det inte låter sig göras. Vi har även fått detta bekräftad i den pedagogiska litteraturen där andra före oss har gjort samma upptäckt. Havnesköld, Mothander (2009) hävdar att detta är ett svårfångat begrepp. Även i Skolverkets rapport (2003) har slutsatsen dragits att begreppet motivation är svårförklarad och mångdimensionellt. Vi utgår ifrån Jenners (2004) förklaring, där motivation kan ses som en kraft som kommer inifrån och som driver individen framåt. Detta kallas för inre motivation. Denna inre drivkraft kan enligt Jenner beskrivas i form av en slags nyfikenhet (2004). Han tolkar även motivation som något som kan uppstå med hjälp av yttre faktorer som belöningar, betyg och andra yttre faktorer. Detta kallas för yttre motivation.

Hur skapas då motivation och lustfyllt lärande? Hur lär vi oss? Vidare menar Säljö (2000) att människor skapar mening i sociala sammanhang och att

*.../ den i särklass viktigaste mänskliga läromiljön har alltid varit, och kommer alltid att vara, den vardagliga interaktionen och det naturliga samtalet. Det är genom detta vi formas som sociokulturella varelser och det är genom samtal i situerade sociala praktiker vi lär oss de flesta av de interaktiva färdigheter vi behöver för framtiden (Säljö, 2000, s.233).*



I detta arbete fokuserar vi på möjligheterna till att skapa så goda pedagogiska förutsättningar som möjligt för att individen ska kunna hantera sin lärsituation som inte alltid kan te sig enkel. De förutsättningar, som enligt Antonovsky (1991) bör uppfyllas för att individen ska kunna hantera svåra situationer och behålla sin hälsa ryms inom begreppet KASAM (begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet). När dessa är uppfyllda ökar individens förmåga att hantera sin situation. Vi kopplar detta salutogena förhållningssätt till det specialpedagogiska utvecklingsarbetet rörande motivation och lustfyllt lärande.

Inom den pedagogiska forskningslitteraturen som rör sig inom det sociokulturella perspektivet har vi även dragit en koppling till Vygotskij (1995) och hans teorier om fantasin och kreativiteten i barndomen. Paralleller dras mellan denna skapande kreativitet som har sina rötter i barnets fantasi med den känsla av *mening* som krävs för att skapa goda förutsättningar för att vara motiverad i lärprocessen och dialogen med vuxna som en nödvändighet i inlärningsprocessen. Vygotskij (1995) förklarar detta med följande ord: ”Medvetandet förenar känsla med betydelse eller mening, vilket innebär att tanke och känsla hör ihop. Fantasiprocessen är en tolkningsprocess /.../ ” (s.9). Vidare beskriver Vygotskij (1995) leken som en viktig faktor i fantasiprocessen men även dialogen med en vuxen som en komponent i inlärningsprocessen: ” /---/ I denna utveckling är dialogen med den vuxne en nödvändig förutsättning för inläring” (s.10).

En annan främjande faktor i arbetet med det lustfyllda lärandet och motivationen är bekräftelse, att bli sedd. Dysthe (2003) utvecklar denna insikt i följande citat nedan;

Redan att delta i och bli uppskattad i en grupp ger motivation för fortsatt lärande. Det sociokulturella perspektivet visar tydligt att viljan att lära beror på upplevelsen av meningsfullhet, vilket i sin tur beror på kunskap och lärande betraktas som viktiga i de grupper man ingår. Både hemmiljön och klassen påverkar motivationen (Dysthe, 2003, s.38-39).

#### 4.2.2. Specialpedagogens roll och förhållningssätt

I litteraturen har vi funnit stöd att skapandet av relationer är ”porten in” i det förebyggande arbetet med elevernas motivation. Denna första fas, menar Killén (2008) där relationen är öppen, ges möjlighet att genom kontaktförhållandet skapa en bas där individen känner sig uppmärksammad och respekterad. Killén lyfter även fram vikten av att själva lyssnandet ska ske på ett öppet sätt ”utan förutfattade meningar och attityder”. Den andra fasen där samtalet kan ta plats beskriver Säljö (2000) kommunikationen som ett verktyg i lärprocessen. Säljö beskriver att stödet i en lärprocess går till så att komplexiteten i uppgiften måste förenklas. Andra viktiga faktorer är koppling till tidigare erfarenheter och identifiering av målsättning. Bladini (2004) menar att handledning kan ses som ett slags reflexionsrum där specialpedagogen styr samtalet vilket i sin tur leder till att den som handleds vidgar sitt tänkande.

I det förebyggande arbetet kan eleven ses utifrån flera perspektiv och utifrån flera sammanhang. I Bronfenbrenners (1980) modell över ett miljöekologiskt system ses eleven ur ett helhetsperspektiv. Bronfenbrenner(1980) beskriver barnet utifrån fyra system/nivåer som i sin tur samspelar med varandra. Mikronivå: Barnet ses i förhållande till sin närmaste närmiljö som familj, förskola, skola och kamratgrupp, Mesonivå: barnet studeras ur flera närmiljöer samtidigt och hur dessa interagerar med varandra, Exonivå; Samhällsinstitutioner och andra faktorer och förhållanden, Makronivå: lagar, värderingar, könsrollmönster med flera.

Både i det förebyggande och det åtgärdande arbetet kopplar vi det specialpedagogiska förhållningssättet till det salutogena perspektivet där det friska står i förgrunden framför det patogena. Antonovskys (1991) samlingsbegrepp KASAM (begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet) ryms inom det salutogena perspektivet. I det åtgärdande arbetet framtonar Asp-Onsjö (2008) fördelarna med uppföljning eftersom eleverna får en känsla av att de ”lyckas” när de ser resultatet.

### **4.2.3 Lärmiljö**

I Skolverkets rapport (2003) pläderar författarna att det inte går att ge några riktlinjer angående hur miljön skall vara utformad för att gynna elevernas motivation och det lustfyllda lärandet eftersom det är mycket individuellt vilka miljöer som passar olika elever. En annan faktor som pekar på skapandet av god lärmiljö är strukturens betydelse. Enligt Danielsson och Liljeroth (1987) är det av vikt att det finns i en struktur som genomsyrar hela verksamheten. Scherp och Scherp (2007) lyfter fram andra faktorer som påverkar lärmiljön. De anser att pedagogerna bär på ett ansvar att utmana elevernas föreställningar så att elevernas förståelse utökas. Vidare rörande pedagogens roll i lärmiljön så pekar Pramling, Samuelsson och Sheridan (2006) på att den vuxnes roll endast ligger på att vara vägvisare och sporra eleven, men det verkliga fokuset ligger på eleven och dennes motiv. En annan viktig faktor är arbetsklimatets påverkan på lärmiljön. Scherp och Scherp (2007) pekar på att elevernas lärmiljö påverkas på ett positivt vis om arbetsklimatet mellan arbetslags-, och ledningsnivå är av godo.

### **4.3 Sammanfattning**

I detta avsnitt presenteras litteratur som användes i arbetet som knyter an till teorier som rör det sociokulturella och salutogena perspektivet. Litteraturen är presenterad utifrån våra tre teman, ”Specialpedagogernas definitioner av begreppen motivation och lustfyllt lärande”, ”specialpedagogens roll i arbetet med motivation och lustfyllt lärande”, samt ”lärmiljöns betydelse när det gäller elevernas motivation och lustfyllda lärandet”. I det här avsnittet har vi förklarat olika begrepp enligt läst litteratur och tidigare forskning.

Vi refererar bland annat till texter av Jenner (2004), Säljö (2000) och Antonovsky (1991). Eftersom vi i vårt examensarbete riktar vår blickar mot vår kommande yrkesroll, så redovisar vi delar av lärandemålen för specialpedagogprogrammet. Aktuella delar från den svenska skollagen har presenterats som går i linje med vårt arbete. I nästa avsnitt redogörs det perspektiv och teorier som vi använt oss av i vårt examensarbete.

## 5. Teori

### 5.1 Sociokulturellt perspektiv och teori

Enligt Dysthe (2003) kan det sociokulturella perspektivet låta sig förklaras på följande vis :

” /.../ lärande har med relationer att göra; lärande sker genom deltagande och genom deltagandes samspel: språk, och kommunikation är grundläggande element i läroprocesserna; balansen mellan det individuella och det sociala är en avgörande aspekt på varje läromiljö; [...] ” (Dysthe, 2003, s.31).

Dysthe (2003) menar att Vygotskij (1995) är den mest refererade personen när det gäller olika sociokulturella riktningar och där språket ses som det betydelsefullaste kulturella verktyg som medierar lärande. Säljö (2000) beskriver ordet mediering utifrån att våra föreställningsvärldar och vårt tänkande är påverkade och sprungna ur vår kultur och dess fysiska och intellektuella redskap. Säljö menar även att fysiska artefakter, som bilar, verktyg och datorer kan ses som något som rör sig utanför oss, men frågan är hur sammanlänkade vi är med dessa eftersom de är sprungna ur vår kultur. Vidare menar Säljö (2000) de språkliga och fysiska redskapen spelar en stor roll i människans utveckling och lärande. ”Vårt samspel med dessa är centralt i ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling” (s.74). ”Enligt Dysthe (2003) har det sociokulturella perspektivet fått sin framträdande roll under de senaste åren, då det sociokulturella perspektivet framstått som en tendens inom psykologisk och pedagogisk forskning som ett alternativ eller en fortsättning av tidigare kognitiva traditioner. Sociokulturell teori, som ofta kopplas ihop med Vygotskij (1995), anses enligt Westlund (2009) som att lärdom alltid skapas i ett sammanhang, gemensamt med andra människor. Lärandets ansvar ligger inte bara hos eleven utan inlärning sker främst i samspel med andra individer. En person är i ett visst skede i sin inlärning men i behov av utmaningar för att ta nästa avgörande kliv in i nästa skede.

Även Säljö (2000) betonar att individen hämtar kunskap överallt. Lärandet sker på fritiden, i hemmet eller på arbetsplatsen. Lärandet pågår i samtliga miljöer där individen befinner sig.

Den sociokulturella teorin anger att kommunikationen och samspelets betydelse är av stort vikt för individens utveckling. Enligt Säljö är det detta som är kärnan i den sociokulturella teorin. ”Det är genom kommunikation som individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter (Säljö 2000. s.37)”.

## **5.2 Vygotskij, Bronfenbrenner och Säljö**

De teorier som vi beskriver och som rör sig inom det sociokulturella perspektivet är Vygotskij (1995) teori om barnets skapande fantasi och kreativitet, Bronfenbrenners (1980) ekologiska miljömodell och slutligen Säljös teori om att lärande sker i växelverkan med andra (2000).

### **5.2.1 Fantasi och kreativitetens betydelse – Vygotskij**

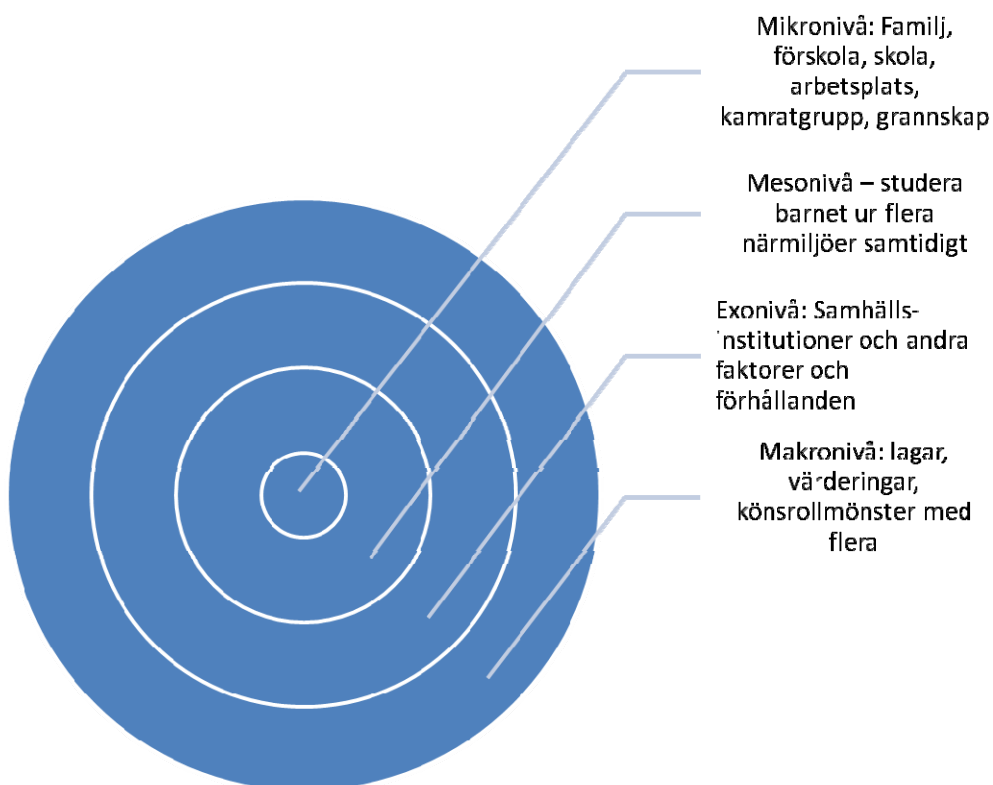
Den sovjetisk/ryske psykologen Vygotskij (f.1896-d.1934) är betydelsefull för den moderna pedagogiken och utvecklingspsykologin. Vygotskij (1995) tankar och idéer om språkets inverkan på tänkandet har varit grundläggande för den kognitiva psykologin. Han förespråkar även ett gemensamt handlande där den enskilde individen lär sig av detta för att sedan själv kunna utföra dessa handlingar (nationalencyklopedin.se 2012-12-27). Enligt Vygotskij (1995) är den skapande fantasin och kreativitet hos barn av betydelse för hur barnet senare i livet kan hantera de uppgifter som barnet i framtiden som vuxen kommer att frotteras med. Det är pedagogens ansvar att i dialog med barnet leda barnet mot en framtid där individen kan bli en självständig kreativ individ som då kan orientera sig i sin framtida värld (Vygotskij, 1995).

### **5.2.2 Bronfenbrenners ekologiska miljömodell**

Den rysk-amerikanske psykologen Bronfenbrenner (f.1917-d.2005) studerade barnets utveckling i familjen och andra kulturer.

Efter många års studier av miljönflytandet på barns utveckling skapade Bronfenbrenner (Andersson 1980) en teori, som beskrivs utifrån ett ekologiskt system (se figur 5-1). I denna teori studeras barnets utveckling i korrelation till det kulturella och sociala sammanhang som individen ingår i.

I teorin tas även hänsyn till växel-spelet mellan individens egenskaper och dess omgivning (nationalencyklopedin.se 2012-12-27). Denna teori har sin motsvarighet i en ekologisk miljömodell där barnet utgör den innersta kärnan (microsystem) och dess direkta närmiljö som familj, kamrater och skola. Innehållet i denna innersta kärna samspelar med varandra och yngre barn har ofta inte någon större bestämmanderätt rörande vilka som skall ingå i denna innersta kärna. Nästa nivå (mesosystemet) symboliserar kontakten mellan olika microsystem som barnet är kopplad samman till. Ju fler microsystem barnet är sammanlänkad med ju mer påverkar detta barnets utveckling. Den tredje nivån (exosystemet) utanför själva kärnan påverkar barnet indirekt. Barnet ingår inte själv personligen i exosystemet men individer i barnets närhet ingår i detta system och påverkar därför barnet indirekt. Exempel på sådant som kan ingå i detta system är skolans innehåll, grannar, släktingar, föräldrarnas arbetssituation, vänner till familjen och andra informella nätverk. Den fjärde nivån (makrosystemet) handlar om en nivå som är mer abstrakt men ändå samspelar och sätter ramarna för underliggande nivåer. Exempel på innehåll kan vara sådant som politiska beslut, utformning av barnomsorg och könsrollmönster.



Figur 5-1: Bronfenbrenners ekologiska miljömodell (Andersson, 1980 s.27).

### 5.2.3 Säljö och den sociokulturella teorin

Säljö (2000), professor i pedagogisk psykolog, menar att lärande sker i samspelet mellan omvärlden och den kultur som en individ befinner sig i. Säljö studerar, på en djupare nivå, hur detta samspel verkligen är utformat. Han studerar även hur den kommunikativa miljön, traditioner och förväntningar påverkar den enskilde individen i sitt lärande. Säljö (2000) menar även att vägledning och stöttning kan vara en komponent i själva inlärningsprocessen;

Den som behärskar en viss praktik eller färdighet vägleder och stöttar den som är nybörjare. Detta stöd består i att man bistår med strukturerade resurser som exempelvis innebär reduktion av komplexiteten i uppgiften, koppling till tidigare erfarenheter, hjälp att identifiera målsättning och liknande (Säljö, 2000, s.236).

## 5.3 Salutogent perspektiv och teori

Nedan presenteras Antonovskys (1991) teori om begriplighet, meningsfullhet och hanterbarhet (KASAM) och det salutogena perspektivet.

### 5.3.1 KASAM och det salutogena förhållningssättet –Antonovsky

Antonovsky (f.1923-d.1994), amerikansk-israelisk sociolog, förespråkade ett helhetsperspektiv där hälsa är möjligt, även om individen ur ett medicinskt perspektiv anses sjuk genom att individen upplever sin situation som en ”känsla av sammanhang”. Detta sammanhang ska då innehålla komponenter som begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet (KASAM). Ordet salutogen kommer av latin sa´lus, ´hälsa´ och gene´s grek. *ge´nesis*, ´ursprung´, ´uppkomst´. Tillsammans utgör detta ordet *hälsofrämjande*. Antonovsky uppmärksammade att individer som trots att de varit utsatta för psykosociala och biologiska sjukdomsframkallande stressorer ändå visade på god hälsa. Anledningen till detta ansåg Antonovsky bero på att dessa individer såg sin tillvaro i en känsla av sammanhang (KASAM). Motsatsen till salutogenes är patogenes som härleds till grek. *pa´thos´*, ´lidande´, som sammankopplas med sjukdom (nationalencyklopedin.se 2012-12-27). I vårt arbete har vi valt att överföra denna teori och undersöka dess giltighet i den pedagogiska/specialpedagogiska världen och se KASAM och salutogenes i detta sammanhang, för att se om det ”friska” fokuseras och används som motivationsmotor för att överbrygga svårigheter. Eleven ses då ur ett salutogent perspektiv (KASAM).



## **5.4 Sammanfattning**

I detta avsnitt har vi redogjort för det sociokulturella och det salutogena perspektivet och tillhörande teorier.

De teorier som lyfts fram inom det sociokulturella fältet är Vygotskijs (1995) teori om barnets skapande fantasi och kreativitet, Bronfenbrenners ekologiska miljömodell (Andersson 1980) och slutligen Säljös (2000) teori om att lärande sker i växelverkan med andra. Inom det salutogena fältet presenteras Antonovskys (1991) teori om begriplighet, meningsfullhet och hanterbarhet (KASAM). I det följande avsnitt kommer vi att presentera de metodval vi har grundat vår undersökning på.

## **6. Metod**

I metodkapitlet redogör vi vårt metodval. Vidare det urval som gjorts avseende skolor och informanter, presentation av tillvägagångssätt vid insamling av empiriskt material, samt vilka alternativa metoder som valdes bort lyfts också fram. I följande avsnitt redogör vi för vilka för och nackdelar det finns med urvalet av metod. Metodkapitlet avslutas med en kritisk granskning av valda metod. De vetenskapliga perspektiv vi avser att använda är det salutogena, respektive det sociokulturella perspektivet. I det sociokulturella perspektivet ses individen ur ett socialt perspektiv och står i relation till sin omgivning.

### **6.1 Presentation av kvalitativ och kvantitativ forskningsansats**

Enligt Stukát (2005) är det brukligt att kategorisera två ansatser i pedagogisk forskning. Dessa metoder skiljer sig från varandra och kan ibland kallas för hårddata respektive mjukdata. Den kvantitativa ansatsen har sitt ursprung i naturvetenskap (Stukát, 2005). Med den kvantitativa ansatsen får forskaren fram ett mätbart och korrekt resultat. Detta benämns enligt Stukát (2005) som nomotetisk forskning.

Med denna ansats kan forskaren nå ut till ett större urval av informanter och resultatet kan då analyseras så att det gäller för fler än forskaren undersökt.

Det kvalitativa undersökningssättet har sina rötter i de humanistiska vetenskaperna (fenomenologi och hermeneutik) och enligt Stukát (2005) läggs stor vikt på den holistiska informationen, en tolkning som menar att helheten är mer än summan av delarna. Målet med kvalitativa undersökningar är enligt Stukát att komma fram till ett resultat som är begripligt. Syftet är inte att dra allmänna slutsatser och förklara resultatet utan att få en djupare förståelse för den kunskap som forskningsresultatet bidrar med.

### **6.2 Kvalitativ intervju**

För att kunna få svar på våra frågor och kunna presentera vårt resultat så bestämde vi oss för att genomföra intervjuer med specialpedagoger verksamma på olika

gymnasieskolor i Sydsverige. Vårt metodval föll på kvalitativa, semistrukturerade intervjuer. Enligt Stukát (2005) finns det två olika intervjutekniker, den strukturerade och den ostrukturerade intervjun. Vid genomgång av annan metodlitteratur fann vi dock en tredje form av intervjumetodik som kallas för *halvstrukturerade intervjuer* (Kvale och Brinkmann 2009). Vår undersökning syftar inte på att beräkna något fenomen, utan vi eftersträvar en djupare insikt.

Kvale och Brinkmann (2009) poängterar att med den kvalitativa intervjuens hjälp eftersträvar intervjuaren att förstå världen utifrån informantens perspektiv. I enlighet med Magne och Solvang (1997) fann vi att den kvalitativa ansatsen ger oss en helhetsbild och möjliggör en bredare insikt om sociala förlopp. Även Eliasson (2006) rekommenderar kvalitativa intervjuer på grund av att vi vid dessa intervjuer kan vi få en bättre uppfattning och en djupare förståelse för den kontext som informanterna befinner sig i. Vid kvalitativa intervjuer får vi en inblick i våra informanters erfarenheter och tankar. Fördelen med de semistrukturerade intervjuerna är många. Vi behöver inte hålla oss strikt till våra frågor utan vi kan följa våra informanter i deras tankar och frågorna kan löpa någorlunda fritt (Kvale, Brinkmann 2009).

Kvale och Brinkmann skriver vidare att den halvstrukturerade intervjun liknar ett vardagssamtal, men har ett syfte i form av speciell teknik; ”den är varken ett öppet vardagssamtal eller ett slutet frågeformulär (s.43)”. Den halvstrukturerade intervjuformen gör det möjligt för intervjupersonen att öppet berätta om sin livsvärld som vi författare i sin tur får ta del av.

Undersökningen som har genomförts har delats in i tre teman: ”Specialpedagogernas definitioner av begreppen motivation och lustfyllt lärande”, ”specialpedagogens roll i arbetet med motivation och lustfyllt lärande”, samt ”lärmiljöns betydelse när det gäller elevernas motivation och lustfyllda lärandet”.

Denna metod harmonierar, enligt oss, genom den hermeneutiska spiral som Thurén (2007) pläderar för. Som specialpedagogstudenter, går vi in med en slags omedveten förförståelse men med hjälp av de intervjuer som ska komma till stånd vandrar vi vidare i spiralen för en ökad förförståelse.

Vi är helt införstådda med att vi aldrig kommer att finna en absolut sanning och därför har vi valt att inte röra oss i det positivistiska fältet. Fokus har lagts på det hermeneutiska tolkningssättet där avsikten inte är att hitta en absolut sanning men däremot en ökad förståelse som kan leda oss vidare. De nyvunna kunskaperna ska förhoppningsvis gynna eleven och specialpedagogerna i positiv riktning. Fortsättningsvis funderade vi kring enkäter och då i förhållande till att främst få fram kvantitativ data, men funnit att det vi är ute efter är av mer subtil natur och för att få fram mer kunskap som specialpedagogerna innehar kring motivation och det lustfyllda lärande kommer detta bäst till sin rätta genom intervju.

### **6.3 Förberedelse**

Forskningsfrågorna vaskades fram med hjälp av ”mindmappingteknik”, litteraturläsning och tidigare upplevda erfarenheter. Intervjuguiden gestaltades med hjälp av ovannämnda faktorer då med utgångspunkt i våra forskningsfrågor. Vi författare är medvetna om riskerna att vår tidigare förförståelse har kunnat påverka frågorna på ett sätt som kan te sig missvisande. Redan från början hade vi ett bestämt mål med våra intervjuer.

Vi var medvetna om inom vilka områden önskade vi få våra frågor besvarade, på grund av detta valde vi att basera våra intervjuer på ett strukturerat frågeformulär med delar av öppna frågor (se bilaga 2).

### **6.4 Informanter/Urval**

I genomförande av intervjuerna använde vi oss av 7 specialpedagoger på 6 olika gymnasieskolor.

Vår ambition var att genomföra ännu fler intervjuer, men tyvärr fick vi överge tanken på grund av tidsbrist och avsaknad av tillgång till specialpedagoger på gymnasienivå. Alla specialpedagoger vi har intervjuat är verksamma på gymnasieskolor. Informanter presenteras i anslutning till resultatdelen. Vår tanke var att välja lika många kommunala gymnasier som fria gymnasier i en större sydsvensk stad. Att vi ville ha denna

uppdelning var att vi inte visste om specialpedagogrollen skiljer sig åt inom det privata- och kommunala gymnasieskolan och därför ville ha en spridning. Den idén fick vi raskt överge, eftersom det inte fanns tillräckligt många specialpedagoger på alla de utvalda skolorna.

Vi valde ut några skolor och sände iväg ett följebrev på mail (se bilaga 1). Därefter kontaktades rektorerna för att få deras tillåtelse för att få komma i kontakt med specialpedagogerna. Efter några dagar följde vi upp med en telefonkontakt där möten bestämdes enligt specialpedagogernas önskemål.

## **6.5 Redskap/Genomförande**

Diktafoner användes i vår undersökning. Vissa intervjuer genomfördes tillsammans, vissa samtal genomfördes enskilt. Vi instämmer med Stukát (2005) i att det är en fördel att vara två vid intervjutillfället på grund av att två personer kan uppfatta fler saker än en eftersom den som inte håller i intervjun kan agera som en slags observatör. Vi är medvetna om risken att med två intervjuare kan informanten känna sig i underläge, vilket vi författare dock inte upplevt eftersom inga av specialpedagogerna såg det som en nackdel (vid förfrågan om detta) att vi var två vid intervjuerna. Diktafoner valdes av den anledningen att vi ville skapa personlig kontakt med våra informanter och att kunna bibehålla fokus genom hela intervjun.

På grund av rädslan att tekniken skulle kunna överge oss, hade vi två stycken diktafoner med oss. Vi är fullt medvetna om att det kan finnas risker för att informanten kan uppleva situationen besvärande med två diktafoner.

Vi började alla våra samtal med att berätta anledningen till de två diktafonerna och informanterna hade inga invändningar på det. Intervjuerna varade omkring 60 minuter. Intervjuernas längd varierades på grund av hur omfattande informanterna besvarade våra frågor.

## **6.6 Transkribering**

Efter genomförd intervju diskuterade vi samtalet och försökte påpeka för varandra saker som iakttagits eller upplevts under intervjun. Efter noggrann muntlig genomgång transkriberades det inspelade materialet omgående för att inte förlora känslan och nyanserna i samtalet. Detta val gjorde vi avsiktligt för att få flyt i språket vid citering, samt bevara det ursprungliga samtalet så mycket som möjligt.

## **6.7 Alternativa metoder**

Vi har länge funderat på att använda oss av metodtriangulering. Efter många diskussioner kom vi dock fram till att vår empiriska undersökning skulle genomföras med hjälp av kvalitativ intervju. Efter noga övervägande valdes enkäter bort som metod, med tanke på vårt syfte, men även på grund av den begränsade tidsramen som vi hade till vårt förfogande. Visserligen är enkäterna en ypperlig metod när det ska fås fram ”empiriskt kvantifierbara och objektiva mätningar” (Stukát 2005 s. 31.) Det finns dock faktorer som gör enkäterna mindre lämpliga i detta fall. Dels är forskaren inte själv med under svarstillfället, dels ger enkäterna inga möjligheter till direkta följdfrågor och förtydliganden. Vid användandet av enkäter skulle fler informanter kunnat nås, men informanternas personliga livsåskådningar skulle då inte ha kunnat speglas. Observation som en möjlig metod till vårt arbete har också diskuterats men valdes bort på grund av tidsbrist.

Vi är medvetna om att det finns andra modeller för olika sorters kvantitativa och kvalitativa ansatser, men av ovannämnda faktorer fann vi den kvalitativa ansatsen som den mest lämpliga i vårt syfte.

## **6.8 Vetenskaplig utgångspunkt**

I vårt examensarbete har vi använt oss av den halvstrukturerade intervjuformen som metod och i linje med detta har vi valt fenomenografi som vetenskaplig utgångspunkt. Den fenomenografiska forskningsansatsen avser att ta reda på hur människor tolkar olika fenomen. Med fenomen anses allt runtomkring som kan uppfattas av människor. Enligt Fejes och Thornberg (2009) är fenomenografin utvecklad för att noggrant undersöka insamlad data från olika individer. Oftast används halvstrukturerade intervjuer att samla upp dess data. Fejes och Thornberg menar vidare att fenomenografi är ett passande ansats att analysera människors tankar om olika fenomen som människorna upplever.

## **6.9 Kritisk granskning av metoden**

Kvalitativ intervju är en ansats där intervjupersonernas livsberättelser kommer fram. Vi är dock medvetna om att resultatet som framkommit inte är generaliserbara. Intervjufrågorna uppfattades inte på samma sätt av alla informanter. Olika personer tolkar olika frågor/sammanhang på varierande sätt. Det kan naturligtvis också hända att informanter inte besvarar frågorna sanningsenligt utan på ett sätt som de tror att de bör besvara frågorna på. Att skapa en lugn, förtroendefull och ostörd miljö kring intervjun är en bra utgångspunkt för att lyckas med intervjuer enligt vår erfarenhet. Under våra intervjuer upplevdes mobiltelefoner som ett störningsmoment. Vid vissa tillfällen blev vi avbrutna och informanten kom av sig. Vi kan leva oss in i att det kan upplevas obekvämt att bli inspelad på diktafon. Och av detta skäl är det av stor vikt att intervjuarna upplyser informanterna god tid och berättar om inspelningens syfte innan intervjun.

Tekniken är inte att lita på. Upplevelsen under arbetets gång var att diktafoner kunde lägga av i det mest oväntade situationer, eller kunde bete sig oberäkneligt. Vi anser att våra intervjuer har lyckats. Frågorna som användes var i vissa fall för långa och krångliga, och det har hänt att vi intervjuare har trasslat in oss i våra frågor.

Kortare och begripligare frågor skulle gynna vår undersökning (MAH, Nätresurser till examensarbetet, Vetenskapliga metoder, Film "Intervju som metod" 2011-12-30).

## **6.10 Tillförlitlighet och giltighet**

Enligt Stukát (2005) är det svårare att bedöma en kvalitativ studie än kvantitativ. Stukát poängterar att tillförligheten ligger i att granskningar och förklaringar kan bedömas vara realistiska. Vi författare har använt oss av flertal citat och på detta sätt kan läsaren själv avgöra om våra tolkningar kan vara rimliga. Våra intervjuer genomfördes med hjälp av intervjuguiden (se bilaga 2) Vi ställde samma frågor till våra informanter men intervjuerna blev naturligtvis olika på grund av alla olika personer vi har samtalat med. Vissa informanter var väldigt pratglada, och andra behövde lite mera konkreta frågor. Tillförligheten skulle naturligtvis kunna ha varit större om vi hade använt av oss flera informanter, men som vi har nämnt tidigare, tidsbristen och realiteten satte stopp för ytterligare intervjuer.

## **6.11 Etik**

I vår uppsats var vi noga med att följa de krav som betonas i Vetenskapsrådets dokument Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning (<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>). De fyra krav som ställs upp där är informations-, samtyckes-, konfidentialitets-, samt nyttjandekravet. Angående informationskravet så har vi varit tydliga på denna punkt och först tagit kontakt med respektive rektor för att få tillåtelse att genomföra intervju med verksam specialpedagog vid respektive gymnasieskola. Vi har även skickat ett följebrev (se bilaga 2) med information vad undersökningen går ut på och vilka vinster undersökningen kan leda till, anonymitetskravet, samt våra och ansvarig handledares uppgifter kontaktuppgifter och vem som är uppdragsgivare.



Vid intervjutillfällena har informanterna har upplysts om att deltagandet är frivilligt och att samverkan kan avbrytas närhelst de önskar. Rörande samtyckeskravet har vi informerat om rektors samtycke och berörd specialpedagog.

När vi har gjort vårt urval av informanter har vi varit noga med att välja specialpedagoger som vi inte står i något beroendeförhållande till. Angående kravet på konfidentialitet har vi informerat informanterna om att intervjumaterialet (inspelning med hjälp av diktafon) ska raderas, vilket också har genomförts. Vi har även anonymiserat allt som kan härleda till att informanter röjs. Det finns alltså ingen information om stad, skola, namn, kön och dylikt som kan leda till någon av informanterna. Det sista kravet, nyttjandekravet, är vi fullt medvetna om och kommer inte att använda materialet i andra sammanhang än det avsedda.

Med hänsyn till att vi är två författare till uppsatsen och arbetsfördelningen skall vara jämn har vi även här informerat i inledningen till uppsatsen vem av oss som ansvarar för de olika delarna (*God Forskningsed*, Vetenskapsrådet, 1:2011). Kvale och Brinkmann (2009) målar upp en mängd riktlinjer som intervjuaren bör fundera över kring intervjutillfället, men i detta fall kan inte härledas några riktlinjer just till hur vi bör agera etiskt riktigt i vårt förhållningssätt gentemot informanterna om de vid intervjutillfället inte svarar upp mot våra frågor. Informanterna har inte blivit delgivna frågorna innan intervjutillfället och har inte kunnat förbereda sig nämnvärt. Anledningen till detta är att vi ville ha så autentiska svar som möjligt. Som blivande specialpedagoger kan vi ha en lite annorlunda vinkling på hur vi ser vad som är relevant i vår kommande yrkesroll. Det är inte troligt att de specialpedagoger som vi ska intervjua alltid delar vår uppfattning eller har tänkt i dessa banor. Frågorna ställdes med viss försiktighet så att inte specialpedagogerna skulle känna sig trängda om de inte delade vår uppfattning. Informanterna ska känna sig trygga även om de ser på specialpedagogiskt förhållningssätt utifrån en annan synvinkel.

## 6.2 Sammanfattning

I kapitlet ovan har metodvalet behandlats. Där redogörs för vilken metod som har valts och vi resonerar kring detta. I detta avsnitt berättas även hur vi har gått till väga med vår undersökning, vilka informanter som valdes och även hur själva undersökningen har gått till. Metodvalet är en så kallad kvalitativ halvstrukturerad intervjuform.

I kapitlet förklaras även varför metodtrianguleringen valdes bort och de övriga alternativa metoderna nämns. Vi pläderar för vår vetenskapliga utgångspunkt, fenomenografi. Vi avslutar metodkapitlet med att berätta om metodens tillförlighet, giltighet och om de etiska riktlinjer som följdes i arbetet. I nästa avsnitt presenteras vårt resultat och analys.

## 7. Resultat och analys

Under denna del kommer vi att redovisa svar från våra intervjuer. I resultatdelen valde vi att utgå ifrån tre teman; ”Motivation och lustfyllt lärande”, ”specialpedagogiskt förhållningssätt” och slutligen ”lärmiljön”. Alla teman behandlar både det förebyggande- samt det åtgärdande arbetet. Samtliga teman behandlar de tre nivåerna, individ-, grupp, samt organisationsnivå. Våra informanter är alla aktiva specialpedagoger, anställda i Sydsverige i en stor och en mindre stad. Här nedan följer en kort introduktion av våra informanter:

ID	Arbetsplats/enhet	Erfarenhet
SP1	Mindre gymnasieskola.	Har arbetat tre år som specialpedagog, matematik och grundskolelärare.
SP2	Större gymnasieskola.	Har arbetat som S.P. sedan 17 år. Har tidigare arbetat som vårdlärare.
SP3	Stor gymnasieskola.	Har en halvtidstjänst som S.P. Har tidigare arbetat som vård och omsorgslärare.
SP4	Mindre enhet på en större gymnasieskola.	Har förskollärarebakgrund.
SP5	Stor gymnasieskola.	Har lärarbakgrund.
SP6	Mindre enhet på en större gymnasieskola.	Har tidigare arbetat som beteendevetare.
SP7	Mindre enhet på en större gymnasieskola.	Tidigare arbetat som högstadie- och ämneslärare.

Tabell 7-1. Deltagande informanter.

## 7.1 Specialpedagogernas definitioner av begreppen motivation och lustfyllt lärande

Det flesta specialpedagogerna definierade motivation som en sorts inre vilja. Några ville definiera ordet motivation med nyfikenhet. Ett flertal specialpedagoger kopplade motivationen ihop med drivkraft, medan andra såg kopplingen mellan motivation och det lustfyllda lärandet.

Några av specialpedagogerna pekade på vikten av att lustfyllt lärande kan kopplas samman med att lusten kan uppstå genom att man tillfredställer någon annan. ”/.../ vi kanske fokuserar så mycket på att det måste vara lust för MIG... men det kanske är så att lusten är att jag gör något för DIG... att jag kanske får något tillbaka där som jag ser att du blir glad... DET blir min lust...” (SP3). Nedan följer hur en annan S.P. uttryckte sina tankar kring lust och motivation:

Har inte eleverna en lust och motivation så får man ingen inläring här överhuvudtaget för vi kan ju inte motivera med att ”det här måste du klara för att du ska kunna gå vidare till universitetet och läsa det här och det här utan här gäller det hela tiden att i framtiden när du slutar skolan för att kunna klara dig så självständigt som möjligt. Så det är liksom den motivationen som vi försöker ge våra elever. Att klara ett eget boende, klara sitt jobb och så” (SP4).

En av specialpedagogerna uttryckte att motivationen föds ur av någonting som man klarar av ”/.../ Om jag ser målet och begriper och kan hantera vägen dit, så att jag förstår att jag får den hjälp jag behöver, då kommer automatiskt det sista; meningsfullhet” (SP3).

### 7.1.1 Lustens vara eller icke vara

De flesta specialpedagoger var positivt inställda till ordet lust, lustfyllt lärande, medan några andra jämförde ordet lust med ”roligt”. En av specialpedagogerna uttryckte det så: ”Det är ingen underhållning vi håller på med, det är utbildning framförallt...” (SP1).

Vissa av S.P. tyckte att lust var väldigt flyktig, medan andra uttryckte att lusten var nyckeln till allt lärande. De sistnämnda pedagogerna menade att som specialpedagog så måste de känna till elevernas intresse så att de kunna bygga på intresset med kunskap.

### **7.1.2 Behovet av inre och yttre motivation**

Det flesta av specialpedagogerna framhöll också skillnaden mellan inre och yttre motivation. Den yttre kopplas då samman med yttre omständigheter som betyg, beröm men en specialpedagog såg vikten av både inre- och yttre motivation.

Jag tänker att ibland kan det vara bra med den yttre motivationen om man inte kan hitta sin inre motivation. Så om man inte kan göra det för sin egen så kan man göra det för någon annans skull. Eller så gör man det för den goda sakens skull (SP6).

### **7.1.3 Att väcka lusten hos eleven**

De flesta av specialpedagogerna påpekade att genom att lyssna och studera både eleverna och lärarna så får man kännedom om olika situationer. Att bekräfta eleverna och lyfta fram deras starka sidor var också ett viktig tillvägagångssätt. Samtalandet och kommunikation har en viktig roll. Några av specialpedagogerna nämnde att specialintresset och tekniken kan vara ett sätt att väcka lust hos eleven.

Många av våra elever är duktiga på bild. Det kan man använda jättemycket. I alla ämnen. Berätta visuellt, eller... och sen kan man ju, nu när datorer är det finns ju, där finns en massa program och så som man kan bygga vidare på... det är ett tekniskt kunnande också, om man har lärt sig olika program... (SP7).

En av specialpedagogerna lyfte fram betydelsen av rätt material och hjälpmedel. Materialet ska vara anpassat för varje elev; det ska inte vara för svårt och inte för lätt. Eleverna ska utmanas.

### **7.1.4 Elevens drivkraft att hitta/uppmuntra den**

Samtliga pedagoger pekade på vikten av att eleven får känna att den lyckas och att eleven ser att den kan. En specialpedagog uttryckte det så här... att det är viktigt att ha uppmuntran och mycket stöd av lärare och personal runtomkring.

Samtliga pedagoger höll med att det var grundläggande med självförtroende.” [...] det är mycket sådant man får ta hänsyn till. De kanske har misslyckats mycket tidigare då får man kanske börja lite om från början och bygga upp självförtroendet” (SP4).

Några specialpedagoger berättade att enligt deras erfarenhet så fanns det vissa elever som behövde beröm varje dag, och andra behövde det inte lika ofta. En av specialpedagogerna poängterade att det var viktigt att dela upp målen för eleverna. Några specialpedagoger ansåg att betyg kan vara en viktig drivkraft. En del av specialpedagoger menade också att den inre drivkraften byggde dels på betyg, och dels på en inre nyfikenhet.

Andra specialpedagoger tyckte att driften kan vara att uppnå bekräftelse och att bli sedd. Specialpedagogerna påpekade också att få bli bekräftad socialt är också en betydelsefull drivande kraft och att få känna att man är ”en i gänget”. De personliga relationerna ansågs även de betydelsefulla när det gäller att uppnå drivkraften hos elever. Några av specialpedagogerna formulerade att hemmiljön och hemförhållanden också har en betydelsefull roll. En annan specialpedagog lyfte även denna fram målet som en viktig faktor.

Dels måste de veta vad som är målet. Vad som driver... elevens inre drivkraft handlar det om. Att lyckas komma in på någon linje eller handlar det om att bara bli färdig med skolan eller handlar det om... så att man vet vad som är elevens inre drivkraft och saknas den är det knepigare... /.../ (SP5).

### **7.1.5 Hämmande faktorer - att inte hitta drivkraften**

Några specialpedagoger nämnde att hämmande faktorer kan vara att läraren använder *fel* metod. Enligt de flesta specialpedagogerna var det angeläget att känna till elevernas sociala bakgrund och erfarenheter. Återkommande faktorer som kom fram här var ord med innebörden som för stora krav och utmaningar, fel arbetsmetoder, att inte finna stöd i sina idéer och åsikter från lärare men även från andra i elevens omgivning. Misslyckande var också en betydande faktor. ”Att misslyckas tillräckligt många gånger” kan leda till hämningar menade en. Negativa lärare, även lärare som såg sura ut kunde hämma en elev, tyckte en av specialpedagogerna.

En S.P. berättade att ett för homogent arbetslag kan också vara en hämmande faktor. Det ska vara balans i åldern i lärarlaget. Att anställa för oerfarna unga lärare kunde motverka lärandet hos eleverna.

En specialpedagog framhöll vikten av att eleven måste känna att det finns en mening med arbetsinsatsen "[...] om de inte ser meningen... att de inte ser vart det ska leda, varför... [...] för på nåt vis att det blir elevens plan... inte lärarens plan... att man liksom ser stegen framför sig man har" (SP5).

Några ansåg att hämmande faktorer kan komma ifrån hemmet. Det kan också vara en fråga om karaktär. En av specialpedagogerna formulerade att vissa elever är oroliga eller har blivit skrämda.

Några av specialpedagogerna framhöll rent medicinska aspekter som hämmande faktorer./.../”jag menar att de som behöver medicin för att kunna koncentrera sig på sina studier och inte tar den, så kan de inte koncentrera sig. Det spelar ingen roll hur mycket de själva vill, men det går inte ”(SP7).

### **7.1.6 Analys**

I en rapport från Skolverket(2003) framkommer att begreppet motivation är svårfångat och flerdimensionellt. Även Havnesköld och Mothander (2009) belyser att motivation är ett begrepp som är svårt att ringa in. I resultaten kan vi även se att våra informanter ofta förklarar begreppet motivation på olika vis.

Det framkommer dock tydligt i intervjuerna att de flesta specialpedagogerna definierar motivation som en sorts vilja, å andra sidan var det några S.P. som likställde motivationen med nyfikenhet. Några specialpedagoger kopplade ihop motivationen med det lustfyllda lärandet. Alla specialpedagoger höll med om att motivationen är centralt för elevernas skolgång. Jenner (2004) beskriver att den inre motivationen kan förklaras som en kraft i form av inre energi och nyfikenhet som driver individen framåt medan den yttre motivationen är styrd av exempelvis prestationer i form av betyg, belöningar och andra yttre faktorer (Jenner, 2004). I vårt resultat framkommer även att de flesta S.P. delar upp begreppet motivation i inre-, samt yttre motivation.

Deras beskrivning stämmer överens med Jenners (a.a.) bild att den yttre motivationen kopplas samman med yttre faktorer som betyg och beröm medan den inre är sammanlänkad med en slags inre drivkraft. Våra informanter har en klar uppfattning om att det finns en tudelning men det framkommer inte tydligt vad inre drivkraften består av. Det som dock framkommer är att de flesta S.P. tycker att den yttre och den inre motivationen är sammanlänkade med varandra, och är beroende av varandra men att det finns en tydlig uppdelning.”/.../ jag tycker verkligen att det finns två sorters motivation. Jag skiljer på dem” (SP7). Jenner (2004) nämner ordet nyfikenhet som en komponent i den inre motivationen. En specialpedagog gjorde en liknande parallell, men då till hela begreppet motivation ”/---/ Nyfikenhet hänger närmare ihop med motivation eftersom man kan vara nyfiken på allting även om man inte har lust så kan man ändå vara nyfiken. /.../” (SP1).

Jenner (2004) hävdar att dagens forskare har gett upp tanken om att hitta den enda *Teorin* och anser att det är lämpligare att skaffa fördjupad kunskap och ta till vara på endast vissa delar av alla teorier.

Det var svårare att få en begreppsförklaring angående det lustfyllda lärandet. Det verkar som att det finns en oenighet angående begreppet lustfyllt lärande. De flesta S.P. var positivt inställda till uttrycket lustfyllt lärande, medan några av specialpedagogerna associerade lusten till ”roligt”. Några av specialpedagogerna var till och med negativt inställda till ordet lustfyllt i skolsammanhang. Lusten att lära är en rätt så nära förklaring hur begreppet kan förklaras enligt oss författare. Vissa S.P. kopplade lusten ihop med intresse.

De flesta S.P. är överens om att i det förebyggande arbetet med att väcka lusten hos elever är kontinuerligt och byggs på huvudsakligen på samtal och kommunikation. De här uttalande leder oss till Vygotskij(1995) och hans teori om det sociokulturella perspektivet. Språket är framträdande och vi (individer) lär oss ständigt när vi möter andra. Dialogen med den vuxne är nödvändig i lärprocessen som bygger på lek och nyfikenhet. Det framkom tydligt i intervjuerna att de flesta S.P. ansåg betyget vara en stark drivkraft för eleven. Bekräftelse, att bli sedd är också framträdande faktorer i både förebyggande och åtgärdande syfte att hitta vägen till det lustfyllda lärandet.



Dysthe (2003) utvecklar denna insikt i följande citat nedan;

Redan att delta i och bli uppskattad i en grupp ger motivation för fortsatt lärande. Det sociokulturella perspektivet visar tydligt att viljan att lära beror på upplevelsen av meningsfullhet, vilket i sin tur beror på kunskap och lärande betraktas som viktiga i de grupper man ingår. Både hemmiljön och klassen påverkar motivationen (Dysthe, 2003, s.38-39).

Det ska även finnas en mening, sammanhang och hanterbarhet med lärandemålen. Ett salutogent tänkande är därför ett bra redskap för att väcka lusten att lära hos eleven enligt de flesta S.P. Ord som ofta framkommer i intervjuerna är begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Dessa ord/begrepp ingår i Antonovskys samlingsbegrepp KASAM (Antonovsky, 2005). Antonovsky menar att när dessa tre komponenter är uppfyllda så ökar individens möjligheter att lyckas behålla hälsan och hantera svårigheter i livet.

Säljö (2000) påpekar också att människor skapar mening i sociala sammanhang. Även specialintresset kunde kanaliseras till lustfyllt lärande.

De flesta specialpedagogerna framhöll att genom att lyssna och observera eleverna så får S.P. värdefull information om var eleven befinner sig i nuläget, och hur ska det arbetas proaktivt. Likaså får S.P. en bild hur det har varit tidigare.

Några specialpedagoger nämnde att det som hämmar motivationen, eller det som förhindrar den inre drivkraften att få komma fram, kan ibland härledas till för stora krav. Fel metoder eller lärare med surt utseende kan också hindra att eleven blir motiverad att tillämpa sig kunskaper. Det ter sig att läraren personligen har en betydande roll om en elev blir motiverad eller inte. Detta ligger i linje med Killén (2008) som poängterar vikten av att individen känner sig respekterad och uppmärksammas för att en relation ska kunna etableras. Nästa steg, när relationen är etablerad öppnar detta upp för vidare samtal. Enligt Säljö (2000) är det här, i samtalet, som själva lärprocessen sker.

Enligt några S.P. kan det bero på rena medicinska faktorer om en elev lyckas i skolan. Några S.P. som arbetar på en särskild avdelning för barn med neuropsykiatriska diagnoser menar på att vissa elever behöver medicin för att fungera i vardagen. Det händer att eleverna felmedicineras, eller inte tar sin medicin alls. Dessa faktorer påverkar elevernas lärsituation betydligt. Det kan tolkas som att det är av stor betydelse att S.P. känner till elevens medicinska historik.

## **7.2 Specialpedagogens roll i arbetet med motivation och lustfyllt lärande**

### **7.2.1 Bemötandet**

De flesta specialpedagogerna framhöll vikten av bemötandet. Enligt dessa var bemötandet ett sorts nav i själva relationen med eleven. Det framkom även då hur de ser på sig själva i sin yrkesroll att de ville var synliga bland eleverna i det proaktiva arbetet. Detta ansågs vara viktigt för att en relation skall kunna byggas upp och att eleverna kände sig trygga när det händer saker som de vill tala om.

En specialpedagog gestaltade vikten av relationen på följande vis. ”/.../ Det kan vara att de då kommer och lättar sitt hjärta, man bygger liksom långsamt men säkert upp en relation” (SP5). En specialpedagog ansåg att i själva bemötande med eleverna var det viktigt att vara ärlig och rak, både mot eleverna, men även uppåt mot rektorn för att eleverna skulle känna att de kunde lita på S.P. för eleverna såg henne som en slags skyddsängel.

### **7.2.2 Praktiska metoder i motivationsarbetet**

Det kom fram en mängd olika praktiska metoder som specialpedagogerna arbetar med just gällande motivation. Två specialpedagoger använder sig av MI (Motivational Interviewing) som metod. De förklarade att detta är en sorts samtal som bygger på att den som har problem, definierar problemet. Samtalsledaren ställer öppna frågor som leder till att själva samtalspartnerna kommer fram till en egen lösning.

”Dessa samtal innehåller öppna frågor och även när eleven har berättat färdigt, så gör vi en sammanfattning. Så att man försäkras sig om att man har förstått eleven rätt. Så där regelbundet i samtalet, så att man...”(SP6)

En annan specialpedagog använde sig av en egenhändigt utarbetad metod där S.P. har ritat en stege (motivationsstege) som är ”opp-och-ned-vänd” där eleven mål är skrivet på översta trappsteget (se bilaga 3). S.P. samtalar med eleven vad som ska sättas på översta trappstegen och sedan arbetar de sig tillsammans nedåt. Denna specialpedagog pekade på vikten av att eleven kan ta hjälp utifrån när den behöver hjälp eller få svar på viktiga frågor som kan hjälpa eleven framåt för att slutligen nå målet. ”/.../ de glömmer bort att de faktiskt har en *sfär* runt sig som de faktiskt kan fråga utan att det händer något negativt” (SP3). En tredje specialpedagog presenterade en individuell handlingsplan som byggde på staplar och har bearbetas fram av arbetslaget under flertalet år. Handlingsplanen följer eleven genom hela skolgången och är mycket överskådlig och eleven kan då lättare motiveras till att fylla på staplarna än att bara mer oöverskådlig text skrivs om eleven. Denna metod gynnar, enligt denna S.P., både lärare och elever.

Andra metoder som kom fram under intervjuernas gång var att finna den inre känslan hos eleven genom ”pep-talk” så att den klarar sig igenom vissa moment, lyssnandet som metod, intervju, att ställa frågor som leder till att eleven själv kommer fram till svaret, tidigare bakgrundsinformation från andra skolor, intuition, det lediga spontana samtalet, kartläggning, observation, och elevens egen bakgrundsberättelse.

Samtliga pedagoger talade ofta i termer som rör det salutogena perspektivet. I olika sammanhang använde ord som begripligt, hanterbart och meningsfullt när vi ställde frågor som rörde motivation och lustfyllt lärande. En av specialpedagogerna uttalade menade att det var nödvändigt att tänka salutogent ”Ja, det tror jag är NÖDVÄNDIGT att man gör och att också i de starka sidorna hittar man ju oftast inlärningsstil /.../”(SP5).

I citatet nedan sammanfattas de faktorer som alla S.P. pekade på som de mest centrala, nämligen samtal, relation och nyfikenhet.

Ja, det är det enda sättet. Det är det enda redskapet. Samtal och att försöka skapa sig en relation. Till den här unga människan. Att vara nyfiken. Att visa sig nyfiken. Det är ju jättespännande när man är där och att man känner att vem är du och att man märker att man kommer närmare. Det är så individuellt. Vissa elever kan man komma närmare direkt, vissa kan det ta årtal bara för att komma lite inpå... (SP6).

Arbetet kring eleven och dess motivation kan påverka organisationen som helhet.

/.../ ibland om man måste göra någonting med någon elev så måste inte bara en annan ändra det många gånger utan det kan vara saker som många behöver ändra i undervisningen och ibland kan det ju göra det så utifrån individnivå så väcker det en tanke på gruppnivå som i sin tur väcker en tanke på organisationsnivå. Och ibland kan det leda till att man får en tanke att "ah, det här måste vi ju ändra på!" Också får man ändra hela organisationsnivån utifrån något man upptäckte med en elev... så kan det faktiskt vara (SP5).

### 7.2.3 Uppföljning och åtgärder

I vissa fall behövdes inte någon uppföljning utan det kunde räcka med ett samtal om S.P. märkte att eleven hade förstått och var "med på banan". En specialpedagog återberättade en sådan situation med följande ord:

Jag glömmer aldrig han för han var verkligen så här att allt var så tråkigt o allt var pest och pina och sen började vi spåna i det och så sa han: Jag fattar, jag fattar, jag fattar... jag har fattat... liksom hela vägen ut (när han gick) då tänkte jag att han behöver jag egentligen inte träffa fler gånger för jag kände liksom att han HADE fattat det verkligen liksom... och han visste nu sina verktyg hur han skulle kunna göra om han kom dit hän igen eller hamnar där igen... och det gör han för vi går ju opp och ner ju... för så är det ju för oss själva också, med jobbet ibland är man jättetrött på det då får man försöka hitta guldkornen också går det uppåt igen...(SP3).

I andra fall brukade de flesta följa upp efter cirka fyra veckor för att arbeta vidare med elevens motivation.

Det som de flesta S.P. menade var viktigt här var viktigt var att eleven såg sin situation som greppbar och även för många elever att situationen känns strukturerad. Många S.P. menade att det var viktigt att målen delades upp i delmål och att arbetet med eleven var strukturerad och att eleven känner att situationen är greppbar. En specialpedagog brukade ge ”läxor” till eleverna som de skulle göra tills nästa gång de träffas. Det kunde vara sådant som att eleven skall hitta ett fritidsintresse utanför skolan för att eleven ska få positiv input från annat håll.

#### **7.2.4 ”Från människokännare till spindel i nätet”**

Efter det att S.P. har fått kunskap om elevens inre värld och livsvillkor så är anpassning av undervisningen möjlig. Detta kan ske genom samtal med enskild lärare, arbetsgrupp eller ledningen. I samtalet mellan specialpedagog och lärare menade en S.P. att det var av vikt att man var en ”människokännare” och att lära känna pedagogerna för att veta hur varje pedagog fungerar innan man som S.P. går in och ger direkta direktiv.

Det var enligt en S.P. lättare att ge direktiv då det gällde anpassning av undervisningen som var grundad i lagen som till exempel dyslexi. En annan specialpedagog som själv undervisar eleverna menade att man inte får glömma bort att rannsaka sig själv, kan det vara vi som gör fel? Hur skulle vi kunna göra annorlunda? Det var viktigt enligt denna S.P. att inte känna någon prestige utan hela tiden vara beredd att ”tänka om”. Dialogen med arbetslaget återkom även denna som central i det fortsatta arbetet med anpassning. Många S.P. framhöll att de kände att deras roll bestod mycket i att sprida och samordna information och se till att alla är informerade om läget. ”Mentor, kursansvarig, det kan vara att jag tycker att det klurigaste med specialpedagogjobbet är att du aldrig får glömma någon. Det är många... mycket info hit och info dit, samtal dit, alltså man är ju spindel i den här lilla situationen” (SP2). En annan specialpedagog pekade på arbetslaget som en faktor för att gynna elevernas motivation. ”Vårt arbetslag är också en del i organisationen och eftersom vi jobbar utåt mot varandra och tillsammans så gynnar det också elevens motivation och lärande när man liksom tar hjälp av varandra så att det gagnar eleven”(SP4).

Sammanfattningsvis bekräftade samliga S.P. att relationen till ledningen fyllde en grundläggande funktion. Det framkom att det centralt att ledningen hade kunskap och insyn i verksamhetens arbete för att ha en förståelse för de resurser som krävs för specialpedagogisk verksamhet. En S.P. uttryckte vikten av att vara med i ledningsgruppen.

Och där sitter jag och det är jättebra, för där kan jag vara med och påverka jättemycket. Och då gäller det att rektorn har förstått att jag är tillräckligt besvärlig. Så är det med specialpedagogjobb. Jag måste kunna stå på mig. Och då brukar jag få igenom det mesta. Annars brukar vi göra så att jag kallar, eller ber rektorn kalla hela arbetslaget, så har vi ett möte, sen får rektorn skriva en handlingsplan (SP2).

### 7.2.5 Analys

I det proaktiva och arbetet ser vi tydliga drag som samtliga S.P. betonar i arbetet med elevens motivation. Det är termer som rör sig i området där relationen till eleverna stärks. Dessa termer behandlar områden som ”att vara synlig som specialpedagog”, ”att lyssna”, ”bemötandet av elever” och ”visa sig nyfiken”.

När S.P. har etablerat sig i sammanhanget S.P./elev och en relation har etablerats öppnas vägen upp för samtalet och i detta kan motivationsarbetet ta form. Ett första steg är alltså att etablera en relation. Resultatet av undersökningen stämmer väl överens med Killéns (2008) beskrivning av begreppet relationskompetens och vad detta innebär för skapandet av trygga relationer. Denna första fas, där relationen är öppen ges möjlighet att genom kontaktförhållandet skapa en bas där individen känner sig uppmärksammad och respekterad. Killén lyfter fram vikten att själva lyssnandet ska ske på ett öppet sätt ”utan förutfattade meningar och attityder” (s.42). Detta leder i sin tur att individen i ett senare skede kan känna sig trygg i att ge uttryck för sina känslor och reaktioner. SP5 uttryckte denna fas på följande vis; ”/.../ Det kan vara att de då kommer och lättar sitt hjärta, man bygger liksom långsamt men säkert upp en relation.” (SP5)

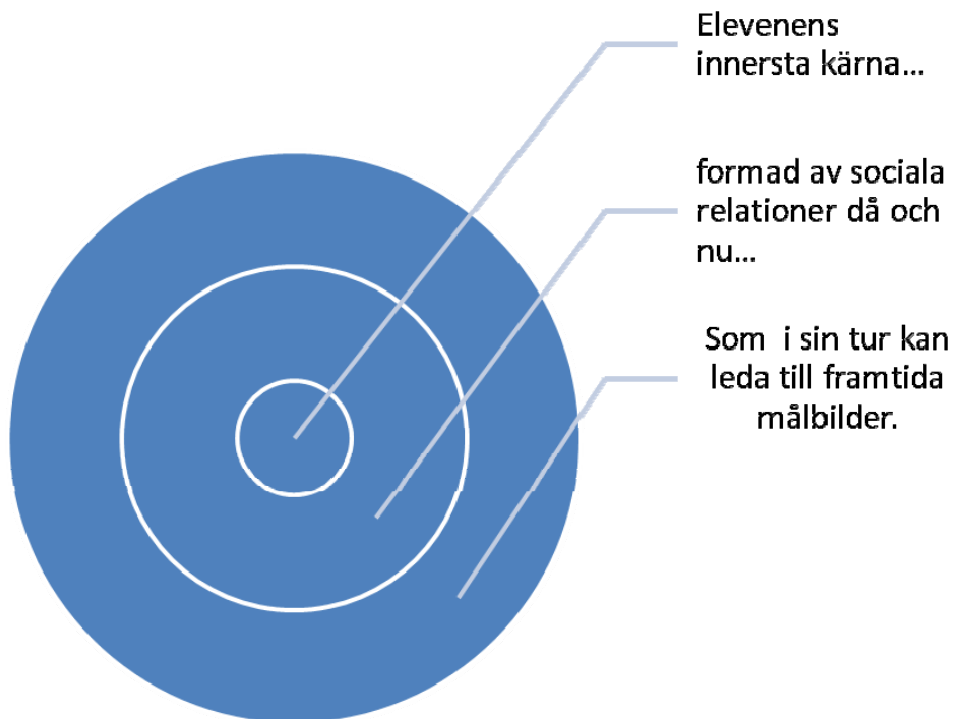
De praktiska metoder som vi fick beskrivna för oss av de olika S.P. innehöll till största del samtalet som den viktigaste komponenten i arbetet med elevens motivation. Vi ser här tydliga drag av handledarrollen i det specialpedagogiska uppdraget.

Detta leder oss vidare in på ett spår där Säljö (2000) beskriver kommunikationen som ett verktyg i en slags lärprocess. Säljö beskriver detta utifrån följande ord;

Den som behärskar en viss praktik eller färdighet vägleder och stöttar den som är nybörjare. Detta stöd består i att man bistår med strukturerade resurser som exempelvis innebär reduktion av komplexiteten i uppgiften, koppling till tidigare erfarenheter, hjälp att identifiera målsättning och liknande (Säljö, 2000, s.236).

Vidare beskriver Säljö att detta i förlängningen leder till att individen så småningom blir mer självgående i sin lärprocess och slutligen helt självständig. Vi känner även igen Säljös beskrivning av ”stöd” i de metoder vi har beskrivit i resultatdelen.

I de flesta av metoderna som specialpedagogerna berättar om ingår att som S.P. klargöra och förtydliga genom att skapa struktur och tydliga mål. Några av specialpedagogerna använde sig av metoder som liknar de som används i handledningssammanhang. S.P. vägleder eleven med hjälp av frågor som i sin tur leder till att eleven själv finner svaret. Bladini (2004) beskriver detta som när handledning ses som ett slags reflexionsrum där specialpedagogen styr samtalet för att vidga tänkandet hos den som S.P. samtalar med. I S.P:s roll verkar det enligt resultatet som om S.P. tar hänsyn till tidigare information, nuvarande information och hur eleven ser på sin framtid. Denna helhetsbild verkar vara av vikt för samtliga S.P. i arbetet med motivation.



Figur 7-1: Modell över elevens utveckling i ett miljö- och tidsperspektiv Åström & Hantosi, 2011).

Allt interagerar med varannat. Specialpedagogens roll är här att hjälpa individen framåt så att individens inre jag och vilja stärks. Vi är fullt medvetna om att andra faktorer påverkar elevens syn på sig själv som psykologiska förklaringsmodeller och andra faktorer men i det här sammanhanget riktar vi blicken på den yttre miljöns påverkan på eleven. Det finns en viss likhet mellan hur vi tolkar detta resultat med Bronfenbrenners (1980) modell över ett miljöekologiskt system (se avsnitt 5.2.2, Figur 5-1).

Dessa fyra nivåer samspelar med varandra och påverkar individen i deras handlande och utveckling i dess utvecklingspsykologiska miljö. De S.P. vi har talat med tänker i samma banor men även med tidsperspektivet som en faktor - dåtid, nutid och framtid. Samtliga S.P. betonade de tre termer som tillhör Antonovskys (1991) salutogena perspektiv där begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet (KASAM) är tre centrala komponenter. Den sista *meningsfullhet* förstod vi författare, i ljuset av arbetet med elevers motivation, ofta hör framtiden till.



Vad eleverna ska ha sina kunskaper till, vad ska allt leda till? ”Motivationen måste grunda sig lite på att man har en förståelse för varför man skall lära, inte lärandet för lärandets skull utan att det finns en mening med det man gör och det kan ju vara en långsiktig...” (SP4). Samtliga S.P. oavsett metod, arbetar för att för att strukturera elevens tankar och skapa en tydlighet, göra situationen hanterbar och begriplig. Antonovskys definition av begreppet KASAM passar in i samtliga S.P:s arbete med eleverna.

Känslan av sammanhang är en global hållning som uttrycker i vilken utsträckning man har en genomträngande och varaktig men dynamisk känsla av tillit till att /.../ de stimuli som härrör från ens inre och yttre värld under livets gång är strukturerade, förutsägbara och begripliga /.../ de resurser som krävs för att man skall kunna möta de krav som dessa stimuli ställer på en finns tillgängliga, och /.../ dessa krav är utmaningar, värda investering och engagemang (Antonovsky, 1991, s.41).

I arbetet ingår även att följa upp elevens utveckling. Asp-Onsjö (2008) menar att det är framförallt av betydelse med uppföljning för eleven och skapa mål både långsiktiga och kortsiktiga för att skapa en struktur. Fördelen med att använda sig av uppdelade mål i mindre etapper är att detta ”/.../ kan ge eleven upplevelsen av att lyckas vilket sporrar till fortsatt arbete” (Asp-Onsjö, 2008). I undantagsfall där det står klart och tydligt att eleven känner att, som en S.P. framhävde, att eleven verkligen kände att den hade förstått vad den ska göra, då behövdes ingen vidare strukturerad uppföljning.

I arbetet mellan S.P. och elev kan detta få effekter på fler nivåer än det individuella. Likt ”ringarna på vattnet” kan detta även påverka både grupp- och organisationsnivå. Arbetslaget fyllde en stor funktion rörande elevens motivation. SP4 uttalade sig angående arbetslagets funktion; ”Vårt arbetslag är också en del i organisationen och eftersom vi jobbar utåt mot varandra och tillsammans så gynnar det också elevens motivation och lärande när man liksom tar hjälp av varandra så att det gagnar eleven” (SP4).

Samtliga S.P. pekade även på vikten att relationen till ledningen var grundläggande i motivationsarbetet och som en S. P. uttryckte det;

”Och där sitter jag och det är jättebra, för där kan jag vara med och påverka jättemycket. Och då gäller det att rektorn har förstått att jag är tillräckligt besvärlig. Så är det med specialpedagogjobb. Jag måste kunna stå på mig. Och då brukar jag få igenom det mesta. Annars brukar vi göra så att jag kallar, eller ber rektorn kalla hela arbetslaget, så har vi ett möte, sen får rektorn skriva en handlingsplan”(SP2).

Här kan vi inte finna något stöd i forskningslitteraturen, rörande S.P. sätt att hantera denna relation, men tydligt är att S.P. måste vara beredd att ”stå på sig” och i vissa fall ta på sig rollen att ”vara besvärlig” i förhållande till ledningen. S.P. upplever sig ofta som att vara en ”spindel i nätet” men även att ta på sig rollen som informationsspridare ”Mentor, kursansvarig, det kan vara att jag tycker att det klurigaste med specialpedagogjobbet är att du aldrig får glömma någon. Det är många... mycket info hit och info dit, samtal dit, alltså man är ju spindel i den här lilla situationen” (SP2). Något som även var av vikt var hur man som S.P. hanterar relationen till lärarna. Det var enligt många S.P. betydelsefullt att man var försiktig i denna relation och inte ”gick på för hårt och för fort” och att det gällde att anpassa sig efter varje pedagog och att i egenskap av S.P. måste ha etablerat sig på arbetsplatsen för att kunna få mandat. Återigen har vi inte funnit någon motsvarande litteratur inom det specialpedagogiska forskningsfältet som behandlar S.P. yrkesroll och de delar som ingår i den.

## 7.3 Lär miljös betydelse när det gäller elevernas motivation och lustfyllda lärandet

### 7.3.1 Den fysiska miljön

Samtliga S.P. lyfte fram den fysiska miljön som en viktig del i kartläggningen. Några S.P. påpekade att en del av uppföljningen är att se över lokalerna. De ska anpassas för elevernas behov. Det framkom även att ungdomar med koncentrationssvårigheter mår bra av att sitta avskärmade med hörlurar. Enligt de flesta S.P. ska den fysiska miljön vara behaglig och klassrum ska inte pyntas med till exempel gamla elevarbeten och annat material. Alla specialpedagoger höll med att den fysiska lärmiljön var central. Några av specialpedagogerna berättade att det inte hände så mycket med lärmiljön, men att det fanns möjligheter att utveckla lärmiljön.

Klassrumsmiljön? Det totala fysiska rummet? Det jobbar man hela tiden också med. Här förändrar vi inte så mycket. Lärmiljön, det fysiska rummet är som den är, den jobbar vi inte vidare med. Vi skulle kunna vara bättre på det. Men gruppen är ju rätt lätt att konstruera om. Och vi har ju smågruppsmöjligheter.”... organisationen och gruppnivån så händer det inte så mycket. Vi anpassar inte organisationen efter individen så värst mycket i form av åtgärder” Men lärmiljön har vi att jobba med, det kan jag säga, men det har inte den högsta prioriteten. Den är tillräckligt bra, som det är nu. Ja, det är lite så att någonstans får man vänja sig, att det är ”goodenough”. Man får väl leva med saker som är kanske inte optimala, det är ju verkligheten, inte teorin ( SP1).

En S.P. pekade på att *en* insats i läromiljön kan gynna andra elever. Flera av specialpedagogerna framhävde vikten att ha en öppen och balanserad, dock formell relation med ledningen/rektorn. En av S.P. menade att alla åtgärder och förslag ska vara skriftliga. Hon ansåg även att hon kunde ställa upp på vissa saker som hon inte riktigt tyckte att det ingick i hennes yrkesroll, men å andra sidan så kunde hon förvänta sig mer förståelse från ledningen. Enligt henne var det viktigt med ordning i reda i klassrummet. Det handlar om bemötande, men också om att ha passande bord och stolar var också en viktig del i lärmiljön.

### **7.3.2 Lär miljön, strukturen och schemat**

Några specialpedagoger berättade att de jobbade med lär miljön väldigt medvetet redan från början, inte bara i åtgärdande utan i förebyggande syfte också. Schemat är också en viktig del av lär miljön. Enligt några S.P. är schemat uppsatt på väggen som berättar vilka aktiviteter som är på dagens plan. I vissa klasser börjar elever alltid samma tid och slutar samma tid. Strukturen är också betydelsefull och inger trygghet för eleverna med koncentrationssvårigheter och neuropsykiatriska diagnoser. I sådana fall finns assistenter med i klassen hela dagen. Enligt informanterna ska håltimmar undvikas. Om håltimmar förekommer ska de förvandlas till obligatorisk studietid. De flesta S.P. berättade att ett bra samarbete och kontinuerlig kontakt med rektorn var centralt för att specialpedagogerna ska kunna lyckas i sitt arbete. Genom ett nära samarbete med ledningen så får ledningen bättre insyn i specialpedagogiskt arbete. ”Det känns att vår verksamhet är viktig. Vi är viktiga. Våra elever är viktiga. Och det känns väldigt skönt för oss. De värdesätter oss” (SP7). Enligt S.P. leder bekräftelse till en positiv klimat på arbetsplatsen och ger ”ringar i vattnet” runtom i verksamheten.”

### **7.3.3. Analys**

Under våra intervjuer har alla S.P. blivit tillfrågade om lär miljös betydelse i sammanhanget lustfyllt lärande och motivation. Det framkom att under begreppet ”läromiljö” menade de flesta S.P. den fysiska läromiljön. I den här uppsatsen menas den fysiska läromiljön med hur själva klassrummet ser ut, hur bänkarna är arrangerade om såvida väggarna är dekorerade.

#### ***Individ- och grupp nivå***

De flesta specialpedagogerna betonade betydelsen av den fysiska miljön. De flesta S.P. framhöll vikten av en avskalad fysisk undervisningsmiljö. I Skolverkets rapport (2003) står det däremot att det inte går att ange vilka särskilda lär miljöer som kan skapa motivation eller lust att lära hos elever.

Enligt Skolverkets rapport (2003) är det väldigt individuellt vilka miljöer som passar olika elever. Skolverkets rapport hävdar också att det inte finns något enkelt svar på vilka miljöer eller yttre undervisningsstrukturer som främjar motivation och lusten att lära. Det framkom tydligt i intervjuerna att de flesta S.P. anser att det inte görs tillräckligt mycket med den befintliga fysiska lärmiljön, och det finns möjligheter att förbättra den. Några specialpedagoger arbetar dock redan medvetet med lärmiljön. Det framkommer också i intervjuerna att scheman har stor betydelse. Några S.P. som arbetade med barn med neuropsykiatriska diagnoser framhöll betydelsen av ett schema som är tydlig och lättillgängligt och hänger helst på väggen. Dessa pedagoger menade också att det är av stor vikt att undervisningar är strukturerad och håltimmar undvikas. Danielsson och Liljeroth (1987) uttrycker också att struktur ska genomsyra hela verksamheten.

Några S.P. framhöll att det var viktigt att eleverna hade hjälpmedel som var individanpassade. En av specialpedagogerna uttryckte det så här:

För mig handlar det rätt så mycket om att se till att de får grejer. Och få material att jobba med. Som passar de som att man inte har för lätt eller för svårt. Den ska inte ta för lång eller för kort tid. Det ska anpassas efter deras förutsättningar. Så jag jobbar jättemycket med läromedel, hjälpmedel [...]Viktig för eleven att den förstår, men ändå utmanas. Så blir man inte så känslig för att man känner sig dum eller, det blir tråkigt (SP1).

Scherp och Scherps (2007) tankar går i linje med citatet ovan;

Om man som lärare inte ser till att elevernas föreställningar utmanas, är risken stor att det självständiga, undersökande arbetssättet reduceras till ett överförande av text från böcker eller internet  
Till anteckningsboken utan att förståelsen påverkas (Scherp & Scherp, 2007, s. 27).

Våra informanter är eniga om att en bra arbetsmiljö gynnar arbetsklimatet hos eleverna också, Lärarens sätt, bemötande påverkar eleven antingen på ett positivt eller negativt sätt. Bemötandet och samspelet med eleverna tas upp i en annan del av arbetet.

### ***Organisatorisk nivå***

De flesta S.P. berättar att det finns en del som skulle kunna göras för den fysiska lärmiljön, men det inte alltid finns möjlighet på grund av att budgeten begränsar utvecklingsmöjligheter. Alla S.P. framhöll vikten av ett bra och kontinuerligt samarbete med rektorn, vilket gynnar arbetsmiljön, ökar trivseln hos personalen och på detta sätt ökar trivseln även i den fysiska miljön där eleverna befinner sig. Även Scherp och Scherp (2007) påtalar vikten av ett gott samarbete mellan arbetslag och ledning. Att ha en fungerande samarbete med ledningen möjliggör att sätta in resurser snabbare där det behövs. De flesta S.P. berättar att vissa individuella insatser kan komma till nytta för hela gruppen.

## **7.4 Sammanfattning**

I det föregående kapitlet har vi presenterat vårt resultat och analys av resultatet. Vi utgår ifrån tre valda teman: ”Specialpedagogernas definition av begreppet motivation och lustfyllt lärande”, ”specialpedagogens roll i arbetet med motivation och lustfyllt lärande”, samt ”lärmiljöns betydelse när det gäller elevernas motivation och lustfyllda lärande”. Efter varje resultatdel presenteras en analys av varje tema som kopplas samman med relevant forskningslitteratur.

I nästa kapitel riktar vi våra blickar mot vår slutsats och diskussion. Här redogör vi för våra slutsatser samt diskuterar och sammanfattar vad vi har kommit fram till.

## 8. Diskussion

I detta kapitel diskuterar vi vårt empiriska resultat utifrån syftet och våra frågeställningar. Diskussionen vävs samman med teorier, perspektiv och forskningslitteratur som spänner över det sociokulturella och salutogena fältet. De pedagogiska implikationer vi valt att lyfta fram ses utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv. I detta avsnitt följer vi Stukáts (2005) råd att författaren kan känna sig fri att själva besluta vilka faktorer som anses vara av intresse.

Syftet med uppsatsen har varit att undersöka specialpedagogens förhållningssätt i områden som rör gymnasieelevers motivation och lustfyllda lärande i förebyggande och åtgärdande syfte med fokus på individ-, grupp-, och organisationsnivå. Vår avsikt har varit att undersökningen ska utveckla oss i vår kommande specialpedagogroll och att detta i sin tur ska gynna den enskilde eleven, gruppen- och organisationen i positiv riktning. För att uppnå vårt syfte utgår vi ifrån våra forskningsfrågor som är de följande:

- Hur kan specialpedagogen arbeta förebyggande, vad det gäller att ta till vara elevens motivation och elevens lustfyllda lärande?
- Hur kan specialpedagogen arbeta åtgärdande, vad gäller att ta till vara elevens motivation och elevens lustfyllda lärande?

Innan vi diskuterar de svar vi har kommit fram till gällande våra forskningsfrågor vill vi först tala om att ”begreppen ”motivation” och ”lustfyllt lärande” är begrepp som inte lätt låter sig förklaras och denna insikt stöds av forskningslitteraturen (Jenner, 2004, Skolverkets rapport 2003, Havnesköld & Risholm Mothander, 2009) utan båda begreppen är mångfasetterade och svårfångade. Vi har även kommit fram till att specialpedagogerna förklarar begreppen motivation och lustfyllt lärande på olika vis. Detta resultat förvånade oss för vi hade en förförståelse där motivation och lustfyllt lärande är ganska självklara begrepp och vi tänkte att det skulle förklaras på ett mer enhetlig sätt.

Här vill vi även passa på att inflika att vi är fullt medvetna om att vår studie med endast sju specialpedagoger inte kan ge en fullständig generaliserad och allmängiltig begreppsförklaring av dessa begrepp men att det är i linje med den fenomenografiska ansatsen att öka vår förförståelse för informanternas livsvärld.

Vi har dock försökt att ringa in de faktorer som sammanfaller i informanternas bild av begreppen och jämfört detta resultat med forskningslitteraturen och funnit, om vi fokuserar på begreppet motivation, att Jenners (2004) beskrivning överensstämmer mest med de resultat vi fick fram. Jenners definition av motivation beskrivs i grova drag som en slags tudelning av inre och yttre motivation där den yttre motivationen styrs av yttre faktorer som, belöning, betyg och andra yttre element. Den inre motivationen drivs av en inre drivkraft som kan beskrivas som en sorts nyfikenhet.

Informanternas bild av lustfyllt lärande spände över ett stort fält, och i vissa fall rent negativa till termen lust och knippade samman detta med ”roligt” och att pedagogen ska stå för någon sorts underhållning. Detta resultat fick oss att fundera om vi intervjuare ställt frågan på ett missvisande sätt men kom fram till att om vi hade släppt mer på vår egen definition av begreppet hade detta påverkat informantens spontana svar och därmed tillförlitligheten i svaret. Vi kan dock sammantaget säga att de flesta ställde sig positiva till det lustfyllda lärandet och den gemensamma förklaring av ordet matchar med de teorier (även Skolverkets rapport 2003) som ingår i det sociokulturella perspektivet som Vygostkij (1995), Antonovsky (2005), Säljö (2000) och Dysthe (2003) där ord som nyfikenhet, samspel, meningsfullhet, kreativitet, kommunikation spelar roll i just detta sammanhang.

Vidare vill vi framhäva att det verkar finnas ett visst beroendeförhållande mellan motivation och lustfyllt lärande. Våra informanter påvisade nämligen att det finns ett beroendeförhållande mellan motivation och lustfyllt lärande och att eleven måste vara motiverad för att känna att det är lustfyllt att lära och vice versa.



Informanterna kopplade även samman lustfyllt lärande och motivation med meningsfullhet som vi kan återfinna inom det salutogena perspektivet där Antovosky (2000) beskriver meningsfullhet som en del inom samlingsbegreppet KASAM (meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet). Även inom det sociokulturella perspektivet återfinns vi begreppet *meningsfullhet* där Vygotskij (1995) och Dysthe (2003) pläderar för att det krävs en känsla av mening för att skapa goda förutsättningar för lärprocessen.

Som svar på den första forskningsfrågan som aktualiserar det förebyggande arbetet rörande motivation och lustfyllt lärande kopplat till specialpedagogens yrkesroll och lärmiljö på individ-, grupp, och organisationsnivå såg vi att de mest framstående faktorerna är de följande; bygga relationer, gott arbetsklimat, individanpassade hjälpmedel, kartläggning av eleven samt att skapa sig en helhetssyn över eleven då och nu. Med tanke på det sistnämnda; att skapa sig en helhetsbild av eleven, fann vi att detta stämmer överens med Bronfenbrenners ekologiska miljömodell (1980) där individen ses i relation till sina omgivande kulturer. Det som även framkom i det empiriska materialet var att eleven måste ses i förhållande till ett tidsperspektiv, dåtid, nutid samt framtid för att skapa sig en helhetsbild av elevens situation.

Kontentan av det hela som framkom i vårt resultat är att relationer måste byggas (innan samtalet kan ta form (Säljö 2000) och det förebyggande arbetet kan börja gestaltas. Detta överensstämmer med det sociokulturella perspektivet där lärande skapas i relation till andra och i samspelet med andra. När en relation väl har etablerats och samtalet är möjligt är anpassningen av undervisningssituationen möjlig. Likt ”ringarna på vattnet” kan då detta få effekter på grupp- och organisationsnivå. Även här är specialpedagogens relation till ledning och arbetslag central och det krävs att specialpedagogen är en ”människokännare” och tidvis krävande mot ledningen för att elevens röst ska göra sig hörd. Detta resultat faller inom det sociokulturella perspektivet där samspel och relationer är de viktigaste elementen för en väl fungerande verksamhet (Killén, 2008., Dysthe, 2003., Säljö, 2000., Scherp & Scherp, 2007).

Om vi ska se till det förebyggande arbetet kring lärmiljön framkom detta ofta i intervjuerna med specialpedagogerna att lärmiljön ofta var åsidosatt på grund av bristande budget.

Det som dock specialpedagogerna pekade på som betydande faktorer var tydlighet och struktur, både fysiskt, men även organisatoriskt i form av väl strukturerade scheman är positiva faktorer i det förebyggande arbetet med lärmiljön. En del specialpedagoger tyckte det var viktigt att miljön i klassrummet var avskalad och ren, men enligt forskningslitteraturen (Skolverkets rapport, 2003) hjälper detta endast de elever som har diagnoser som kan härledas till neuropsykiatriska funktionshinder.

Som svar på den andra forskningsfrågan rörande det åtgärdande arbetet fungerar specialpedagogen som en slag informationsspridare på alla nivåer. Återigen framkom vikten av relationer och arbetsklimatets påverkan på lärmiljön och slutligen i det åtgärdande syftet att tydlighet och struktur var viktig i arbetet med det åtgärdande arbetet med eleven, och att eleven får en känsla av att lyckas vilket skapas genom kortare delmål. I enlighet med Asp-Onsjö (2008) beskriver specialpedagogerna att det är viktigt i det åtgärdande arbetet med uppföljning med kortare delmål för att eleven ska få en känsla av att den har lyckats eftersom chansen är större att lyckas om målet inte är för högt satt. Detta arbete faller inom det sociokulturella perspektivet eftersom planering och uppföljning sker i samspelet och i dialogen mellan specialpedagog och elev. Med tanke på den struktur som skapas genom uppföljning kan vi se en koppling till Antonovsky (1991) och det salutogena perspektivet där begriplighet och hanterbarhet är centrala byggstenar som hjälper individen att hantera sin verklighet.

Vi författare anser att specialpedagogens roll är central då det gäller att arbeta med det förebyggande och det åtgärdande arbetet med motivation och lustfyllt lärande. Genom detta arbete har vi fått en djup kunskap om metoder som vi i vår kommande yrkesroll praktiskt kan tillämpa (MI, motivationsstegen, handledning med flera).

Det vi anser saknas är forskningsmateriel inom det specialpedagogiska fältet som behandlar specialpedagogens förhållningssätt gentemot de olika nivåerna i motivationsarbetet och det lustfyllda lärandet. Dessutom saknar vi samlad litteratur om praktiska metoder i tillämpningen av elevens motivation och lustfyllda lärande.

Vi vill även här påpeka att det var ett hårt arbete att få tag på informanter. Vi konstaterade med förvåning att det inte fanns så stor tillgång på specialpedagogerna på gymnasiet som vi trodde. I ett senare skede förstod vi att anledningen till detta är att enligt skollagen är rektorerna på gymnasienivå endast skyldig att ha *tillgång* till specialpedagoger. Den insyn vi fick i gymnasieskolorna och specialpedagogens roll är att de befintliga specialpedagogerna oftast är överbelastade. Vi finner att det finns ett stort behov av att fler specialpedagoger anställs på denna nivå. En annan upptäckt vi gjorde var specialpedagogernas syn på sin egen yrkesroll vilket kan påverka deras förhållningssätt i hur de tar sig an sina uppgifter och även hur de bygger relationer och samspelar med de olika nivåerna.

Vi har fått en större förförståelse för hur betydelsefull specialpedagogens roll är, eftersom denna fungerar som en informell pedagogisk ledare på skolan och är en sammanhållande länk mellan de olika nivåerna i organisationen som bygger på relationer. Som en av våra informanter fyndigt uttrycket det: ”Mentor, kursansvarig, det kan vara att jag tycker att det klurigaste med specialpedagogjobbet är att du aldrig får glömma någon. Det är många... mycket info hit och info dit, samtal dit, alltså man är ju spindel i den här lilla situationen” (SP2).

## **8.1 Examensarbetets bidrag till vår kommande yrkesroll**

Avslutningsvis vill vi säga att våra förningar om att det specialpedagogiska förhållningssättet är själva kärnan i vår kommande yrkesroll stämmer överens med vårt resultat och den forskningslitteratur som är kopplat till resultatet. Vi har då tagit utgångspunkt i motivation och lustfyllt lärande eftersom våra erfarenheter från våra tidigare arbeten inom den pedagogiska världen har gett oss bilden att detta är oerhört centralt. De specialpedagoger som har blivit intervjuade har delgivit oss praktiska redskap som sedan kan användas i vår kommande yrkesroll. Vi har även förstått att arbetet med det lustfyllda lärandet och motivationen på individnivå, även har effekter på grupp- och organisationsnivå som då även gynnar den skolutvecklingen på de skolor/förskolor som vi kommer att arbeta på.

Vi vill även här passa på att berätta att samtalet med de olika specialpedagogerna gav oss en inblick i deras värld och genom detta har vi fått en värdefull kunskap hur olika specialpedagoger tacklar olika ärenden. Under vår utbildningsresa till specialpedagoger hade vi önskat få mer av denna insyn. Vi har även blivit förstärkta i vår tron att vid framtida möte med individer i behov av särskilt stöd, men även i vårt skolutvecklingsuppdrag att det är positivt att utgå ifrån det sociokulturella och det salutogena perspektivet. Avslutningsvis vill vi även poängtera att vi har fått redskap som gör att vi effektivt kan arbeta både förebyggande- och åtgärdande med motivation och lustfyllt lärande.

## 8.2 Vidare forskning

Det som vi saknar i den pedagogiska forskningslitteraturen som rör motivation och lustfyllt lärande är samlad litteratur hur specialpedagoger kan arbeta praktiskt med detta område och vilken betydelse det har för eleverna. Vi saknar även pedagogisk forskningslitteratur som behandlar det specialpedagogiska förhållningssättet. Hur specialpedagogen på bästa sätt möter individen, gruppen och ledningen i organisationen för att det skall gynna skolans verksamhet i ett skolutvecklingsperspektiv och att det slutligen ska gynna den enskilde eleven. Under resans gång har vi också upptäckt att det saknas samlad litteratur och forskning om det lustfyllda lärandet. Det skulle varit lärorikt att kunna få en djupare insikt och förståelse om just den här svårfångade termen.

Vi har funnit att det salutogena perspektivet har vunnit intåg inom vården och socialtjänsten men att det ännu inte fått den uppmärksamhet som vi önskar inom det pedagogiska området. Det finns en del examensarbeten som tar upp detta perspektiv inom den pedagogiska sfären, men vi har ännu inte funnit någon större ansats inom den pedagogiska forskningen där det salutogena perspektivet behandlas.

Vidare skulle det ha varit intressant att ta del av framtida forskning som ställer sig kritisk till det sociokulturella perspektivet.

## 9. Referenser

- Asp-Onsjö Lisa (2008) *Åtgärdsprogram i praktiken* Lund: Studentlitteratur AB
- Andersson, Bengt Erik (1980) *Bronfenbrenners utvecklingspsykologi* Inbjuden föreläsning hållen vid Nordisk Förenings för Pedagogisk Forkning konferens i Göteborg 23-26 oktober 1980 Stockholm: Högskolan för lärarutbildningen i Stockholm
- Antonovsky, Aaron (1991) *Hälsans mysterium* Stockholm: Natur och kultur
- Antonovsky, Aaron (2005) *Hälsans mysterium* Stockholm: Natur och kultur
- Bladini, Kerstin (2004) *Handledning som verktyg och rum för reflektion En studie av specialpedagogers handledningssamtal* Doktorsavhandling Karlstad: Karlstad Universitet
- Danielsson, Lennart & Liljeroth, Ingrid (1987). *Vägval och växande - Specialpedagogiskt perspektiv*. Utbildningsforlaget. Stockholm
- Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Eliasson, Annika(2006) *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur
- Fejes Andreas & Robert Thornberg (2009) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Gustafsson, Bengt&Hermerén, Göran&Pettersson,Göran (2005) *God Forskningsred* Stockholm: Vetenskapsrådet
- Jenner, Håkan (2004) *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Stockholm:Liber
- Havnesköld, Leif & Risholm Mothander, Pia (2009). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Liber
- Killén, Kari (2008) *Professionell utveckling och handledning – ett yrkesövergripande perspektiv* Lund: Studentlitteratur AB

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (2006) *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.

Rienecker, Lotte (2003) *Problemformulering*. Malmö: Liber

Scherp, Hans-Åke & Scherp, Gun-Britt (2007) *Lärande och skolutveckling Ledarskap för demokrati och meningsskapande* Karlstad: Karlstad universitet

Stukát, Staffan (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* Lund: Studentlitteratur

Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv* Stockholm: Bokförlaget prisma

Thurén (2007) *Vetenskapsteori för nybörjare*. Malmö: Liber

Vygotskij, Lev (1995) *Fantasi och kreativitet*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos

Vetenskapsrådet,(2002)*Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning* Stockholm: Vetenskapsrådet

Westlund, Barbro (2009). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur & Kultur.

## **Elektroniska referenser**

Nationalencyklopedin 2011. Tillgänglig på Internet: [www.ne.se](http://www.ne.se) (27.12.27)

Skollag (2010:800) Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se> (13.10.2011)

Skolverket. (2003). Skolverkets hemsida, publikationer, sökformulär: lust. Lust att lära – med fokus på matematik. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) (21.11.2011)

Svensk författningssamling SFS2007:638 Tillgänglig på Internet:

<http://www.notisum.se/rnp/sls/sfs/20070638.PDF> (24.10.2011)

## Övriga referenser

Film "Intervju som metod", Nätresurser till examensarbetet, Vetenskapliga metoder, MAH 2011-12.30

Hantosi, Linda (2011) Bild

Åström, Rebecka (2011) Dikt "Leda"

Åström, Rebecka (2011) Dikt "Lustfylld motivation"

## Bilaga 1. Följebrev

Hej!

Malmö, 2011-10-13

Vi är två studenter, Karin Åström och Susann Hantosi som läser sista terminen på Malmö Högskola på Specialpedagogutbildningen. Vi skriver examensarbete (D uppsats) om motivation och lärande ur ett specialpedagogiskt perspektiv.

Syftet för vår undersökning är att ta reda på hur specialpedagogen arbetar på ett förebyggande och åtgärdande sätt för att kunna öka den inre motivationen hos gymnasielever samt de olika aspekter som berör det lustfyllda lärandet.

Vi har tänkt besöka er skola och ställa några frågor till en specialpedagog som är verksam/knuten till er skola.

Informationen som vi samlar kommer vi att använda i vårt examensarbete. Den specialpedagog som besvarar våra frågor, samt skolan är helt anonyma i uppsatsen.

Intervjuerna har vi planerat att genomföra från och vecka 45, på tider som passar Er.

Vi skulle vara mycket tacksamma för er hjälp!

Vänligen,

Susann Hantosi

Karin Åström

Mobil:

Mobil:

e-post:

e-post:

Handledare Universitetsadjunkt Birgitta Lansheim, *Specialpedagog och filosofie licentiat i pedagogik med inriktning specialpedagogik*. Malmö Högskola

Tel:

e-post:



## Bilaga 2. Intervjuguide

# Intervjuguide

### Intervjufrågor till specialpedagoger

I åtgärdande syfte:

- Hur skulle Du vilja förklara begreppen motivation och lustfyllt lärande?
- Vad tror Du driver varje elev till att utvecklas och nå tillfredställande resultat i skolan?
- Vad kan hämma eleven att utvecklas och att inte nå tillfredställande resultat?
- Hur närmar Du dig/upptäcker elevens inre värld och deras livsvillkor?
- Hur arbetar Du sedan vidare med denna kunskap?
- Hur arbetar Du för att ta reda på vad som väcker lusten och motivationen hos eleven?
- Vid kartläggning och observation av eleven, vilka faktorer tittar Du då på?
- Hur följer Du upp en åtgärd?
- Hur arbetar Du vidare med lärmiljön kring eleven efter en åtgärd? Hur påverkar detta omkringliggande faktorer (arbetsmiljö, andra elever, lärarlag, rektorer – organisationen?)

I förebyggande syfte:

- Hur arbetar Du utåt i organisationen för att öka motivationen rörande lärandet hos eleverna på skolan?
- Hur arbetar Du förebyggande för att väcka lusten till lärandet hos eleven samt skapa motivation hos eleven?
- Hur arbetar Du förebyggande med lärmiljön kring eleverna?

### Bilaga 3. Motivationsstege

