

Motivationsskapande undervisning och lärmiljö

Martin Hugo, Högskolan för lärarutbildning och kommunikation, Jönköping

Den här artikeln handlar om motivationsskapande undervisning och lärmiljö. Artikeln inleds med att utreda vad motivation kan vara och vad som kan tänkas påverka elevers motivation för skolarbete. Därefter beskrivs några viktiga perspektiv angående inkluderande lärandemiljöer och vad som kan motivera när ingen motivation finns. Artikeln avslutas med ett relationellt perspektiv på motivation och lärande med utgångspunkten att läraren är den viktigaste motivationsfaktorn för många elever.

Vad är motivation?

Motivation är ett komplext begrepp som de flesta av oss använder både i skolan och i vardagen för att beskriva människors drivkrafter för att genomföra olika handlingar. Imsen (2006, s. 457) beskriver att ”motivation handlar om hur känslor, tankar och förnuft flätas samman och ger våra handlingar färg och glöd”. Madsen (1986, s.27) definierar motivation som ”alla inre (psykiska) processer och strukturer samt yttre faktorer som driver, aktiverar och motiverar handlingar”. Men svaret på frågan i rubriken är att det inte finns en heltäckande och generell definition av begreppet motivation. Ahl (2004, s.98) förespråkar att motivation betraktas som en social konstruktion eftersom det ”är ett helt och hållet hypotetiskt begrepp. Det går inte att formulera en generell teori om motivation”. De olika definitioner och synsätt av motivation som finns utgår ifrån olika grundantaganden och teoribildningar inom till exempel filosofi, ekonomi, psykologi och beteendevetenskap. Dessa olika definitioner av motivation inkluderar även teorier om människan, en människosyn. En vanlig uppdelning (se tex Imsen, 2006; Woolfolk & Karlberg, 2015) av olika synsätt på motivation är:

Behavioristiskt synsätt – Utgår ifrån att motivation kommer utifrån som en konsekvens av belöningar och bestraffningar. Något yttre avskräcker eller uppmuntrar en individ att handla på ett speciellt sätt genom att förstärka ett beteende (se tex Skinner, 1971).

Humanistiskt synsätt – Utgår från att motivation uppstår som ett behov av självkänsla, självförverkligande och självbestämmande. Motivation handlar främst om individers inre drivkrafter och upplevelser av kompetens (se tex Rogers & Freiberg, 1994).

Kognitivt synsätt – Utgår främst från att motivation uppstår i individers inre. Människor beskrivs som aktiva och nyfikna och som målinriktat söker relevant information från omgivningen för att förstå. Beteenden styrs av förväntningar och planer (se tex Piaget, 1968).

Socialkognitivt synsätt – Utgår ifrån både ett kognitivt och ett behavioristiskt perspektiv där yttre konsekvenser och inre individuella förväntningar och föreställningar anses samspela (se tex Bandura, 1982).

Sociokulturellt synsätt – Utgår ifrån att människor skapar sin identitet och får inre motivation genom att delta i olika gruppers aktiviteter och praxisgemenskaper. Motivation skapas i meningsfulla aktiviteter tillsammans med andra (se tex Säljö, 2000; Vygotskij, 1981).

Inre och yttre motivation

De olika synsätten ovan visar att en vanlig uppdelning av motivation är att benämna den som inre och yttre motivation. Oftast är denna indelning alldeles för enkel och onyanserad eftersom det som motiverar oss ofta är en sammanflätad kombination av båda. Kortfattat kan man säga att uppdelningen är ett försök att förklara vilka olika skäl individer har för sitt handlande. *Inre* motivation förklaras med personliga faktorer för att tillfredsställa egna intressen och nyfikenhet, till exempel en strävan hos en elev att lära sig och att klara av utmaningar i skolarbetet. Aktiviteter i sig upplevs som tillfredsställande och givande och elever drivs av en vilja att lära och att uppleva ett eget självbestämmande. *Yttre* motivation skapas istället av miljörelaterade faktorer som belöningar, bestraffningar och socialt tryck från omgivningen. Exempel på yttre motivation i skolan är betyg, att behaga läraren eller att undvika negativa konsekvenser (Gärdenfors, 2010; Woolfolk & Karlberg, 2015). Sansone och Harakiewicz (2000) menar att det inte går att dra några generella slutsatser om yttre belöningar är bra eller dåliga, det beror på situationen, hur man belönar och vem som tar emot belöningen. Gärdenfors (2010, s.83) menar att ”yttre belöningar i vissa fall kan skada den inre motivationen” om elever upplever det som en form av yttre kontroll. Om yttre belöningar generellt har negativ eller positiv effekt i skolan beskrivs av Gärdenfors (2010, s.85) som komplext och beroende av lärarens attityd och förväntningar på elever:

Lärare som tror på elevernas egen kompetens försvagar inte deras inre motivation med yttre belöningar, medan lärare som är kontrollinriktade och använder sanktioner för att uppnå lärande försämrar elevernas inre motivation när de använder yttre belöningar.

En risk med begreppet motivation och indelningen i inre- och yttre motivation kopplat till elevers vilja att utföra skolarbete är att vi förlägger motivationsproblem till eleverna. Ahl (2004) menar att utbildningssystemet bidrar till att marginalisera både barn och vuxna om vi etiketterar individer som omotiverade. Motiverade eller omotiverade är människor alltid i relation till något och motivationsproblem uppstår om någon annan vill att någon ska göra något som den personen inte vill göra. När elever inte vill utföra det lärare bestämt att de ska göra så beskrivs de ofta som omotiverade. Motivation bör istället betraktas som ett situationsbundet och relationellt begrepp som i skolan uppstår i mötet mellan lärare-elev och mellan elever och som ofta är riktat mot en specifik aktivitet. Vad som motiverar elever att aktivt delta i undervisning och arbeta med skolarbete är individuellt och situationsbundet. Ahl (2004, s.20) konstaterar att motivationsfaktorer är ”det som får människan att göra något”. Olika motivationsfaktorer motiverar elever beroende på

situationen. Listan med motivationsfaktorer i skolan som skulle kunna få elever att utföra skolarbete kan då göras i princip hur lång som helst, till exempel; upplevelsen av delaktighet och inflytande, ansvar, personlig utveckling, meningsfullhet, intressanta uppgifter, lagom svåra uppgifter, trygghet, uthållighet, en önskan att lyckas, att hjälpa andra, tillitsfulla relationer med lärare, betyg, läxor, prov, feedback, tydliga och nåbara mål, lusten att lära, lusten att förstå, intresse, förutsägbarhet, att uppleva sig förstadd, rättvisa, positiva förväntningar, belöningar mm. Alla dessa motivationsfaktorer är också tillsammans viktiga delar av elevers lärandemiljö.

Lärandemiljöer

Orden lärmiljö och lärandemiljö används frekvent idag. Men vad är en lärandemiljö och vad karakteriserar goda lärandemiljöer?

Lärmiljö är med enkla ord hela den miljö och de sammanhang som en person befinner sig i under exempelvis en skoldag. Lärande sker i interaktion, det vill säga i samspel med andra och för att alla ska vara delaktiga så krävs en god lärmiljö. Vilken värdegrund och vilka attityder vi möter i vår omgivning är avgörande. (SPSM, 2017)

Goda lärandemiljöer i skolan innebär alltså med SPSM:s definition att skolan är tillgänglig för alla barn och att de känner sig trygga och upplever sig delaktiga. Vuxna och klasskamraters attityder och förhållningssätt är också helt avgörande för en god lärandemiljö enligt SPSM. Nilholm (2016) beskriver i en modell vad som karakteriserar goda lärandemiljöer. Modellen är gjord av Mara Westling Allodi och utgår från forskning om elevers upplevelser av skolan. Modellen utgår ifrån att följande aspekter är kännetecknande för goda lärandemiljöer: kreativitet, stimulans, lärande, kompetens, trygghet, kontroll, samarbete, delaktighet, ansvar, och inflytande.

Maslows (1970) motivationsteorier beskriver i en pyramid hur grundläggande behov först måste vara tillfredsställda för att människor ska kunna bli motiverade. Först kommer de fysiologiska behoven, att barn har ätit och sovit, därefter att de upplever sig trygga. Om vi har elever som inte har ätit och sovit eller inte känner sig trygga i skolan är alltså detta grundproblem som vi vuxna måste lösa först. Detta är vårt ansvar! Barn som upplever sig kränkta varje dag de kommer till skolan blir mycket svårare att motivera för skolarbete än barn som känner sig trygga med klasskompisar och vuxna. Här följer tre perspektiv som är viktiga för att skapa goda lärandemiljöer.

Ett salutogent perspektiv

Enligt detta perspektiv är individens känsla av sammanhang (Sense of Coherence, se Antonovsky, 1979) av stor betydelse för motivation vilket kan appliceras både i skolmiljö och utanför skolan. Centralt i detta perspektiv är KASAM som bygger på de tre komponenterna begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Begriplighet innebär för elever i skolan att de upplever att det finns en ordning, förutsägbarhet, struktur och tydlighet i undervisningen och under skoldagen. För många barn med till exempel

neuropsykiatriska funktionsnedsättningar är det helt avgörande att skoldagar är förutsägbara och har en tydlig struktur för att de ska kunna lyckas i skolarbetet. Hanterbarhet innebär för elever en upplevelse av att kunna hantera utmaningar och klara av att möta olika situationer i skolan, både i skolarbetet och i de sociala relationerna. Meningsfullhet är enligt KASAM upplevelsen av att vara delaktig i det som sker. Dessa tre komponenter är starkt relaterade till varandra. Det salutogena perspektivet fokuserar också på att utgå från och bygga vidare på individers resurser och på det som fungerar snarare än att fokusera på det som saknas eller inte fungerar. Att fokusera på lösningar snarare än problem. I skollagen (SFS 2010:800) anges tydligt att elevhälsan främst skall arbeta salutogent, den ska vara förebyggande och hälsofrämjande och på så sätt stödja elevers utveckling mot utbildningens mål.

Ett inkluderande perspektiv

Ett inkluderande perspektiv innebär att aktiviteter och undervisning utformas med hänsyn tagen till individers förutsättningar och behov. Målet är social delaktighet (Farell & Ainscow, 2002; Haug, 1998; Peters, 2007). Till exempel innebär en undervisning baserad på inkluderande principer att skolans verksamhet utformas för att möta elevgruppers varierande behov och att förståelsen för orsaker till svårigheter beaktas utifrån barnets totala livssituation (Booth & Ainscow, 2002). Normaliseringsprincipen är en princip som används främst utifrån beskrivningar av livssituationer för människor med olika funktionsnedsättningar. Fokus riktas här på förutsättningarna som ges omkring individen i skolan och samhället. Målet är att förutsättningar kring individen normaliseras för att ge individen möjligheter till ett fungerande liv. Genom ett normaliserande av förutsättningar kring till exempel fritidsaktiviteter, rastaktiviteter och undervisning kan individer ges ökade möjligheter att delta och utvecklas med en upplevelse av trygghet och positiva upplevelser (Nirje, 1994; 2003). Skolors arrangemang av olika stödfunktioner kan här också vara ett exempel på normaliserande av förutsättningar för vilka möjligheter elever ges för att nå skolframgång och kunna fungera socialt tillsammans med klasskamrater.

Barn gör rätt om de kan

En avgörande aspekt enligt SPSM:s (2017) definition av en god lärandemiljö är vilka attityder barn möts av i skolan. Attityder från omgivningen påverkar alla barn, men barn som beskrivs ha ”beteendeproblem”, eller tillskrivs diagnoser som till exempel adhd eller högfungerande autism är extra utsatta för negativa attityder och för att inte bli förstådda av omgivningen. Det ställs höga krav på hur ett barn ska uppföra sig i skolan. Greene (2011, s.29) menar att ”barn gör rätt om de kan” och att vuxna i skolan måste förstå vad som orsakar ett negativt beteende. Enligt författaren innebär det att vuxna i barns lärandemiljö inte bör ha en attityd och ett synsätt angående barn som innebär att barn trotsar eller stökar för att de vill. Det är inte fel på dessa barn, däremot behöver de hjälp med att utveckla färdigheter för att kunna hantera och begripa sin omgivning och olika situationer som uppstår. Greene (2011, s. 30) menar att problem uppstår i situationer ”när kraven på ett barn överstiger dess förmåga att reagera adekvat”. Han kritiserar i detta sammanhang hur skolor ibland använder ordningsregler. Poängen i detta resonemang är att ordningsregler är

verkningslösa för barn som inte kan leva upp till dem: ”Skolans ordningsregler fungerar inte för de barn som inte lyckas bra och behövs inte för de barn som gör det” (a.a, s.26).

En annan viktig aspekt av attityder i skolans lärandemiljö som påverkar elevers motivation för skolarbete är lärarens förväntningar på vad elever kan klara. Om lärare har låga förväntningar på elevers prestationsförmåga presterar eleverna sämre. Motivationsarbete i skolan handlar ofta om att lärarna är öppna, intresserade, engagerade och har höga förväntningar i mötet med eleverna. Att höga, men rimliga, förväntningar på elever hos lärare är en välkänd framgångsfaktor finns beskrivet inom forskning, till exempel av Rosenthal och Jacobson (2003), Jenner (2004); Hugo (2007), Sefa Dei (2010) och Lundgren m.fl (2010).

Att motivera när ingen motivation finns

- *Det här blir ju kanonbra. (Lärare)*
- *Ja för faan. (Elev)*
- *Du är snart klar med kursen.*
- *Vad då för jävla kurs ... det finns väl ingen kurs för sånt här.*
- *Jo då ... kolla här ... (Läraren visar kursplanen)*
- *Åh faan ... det hade jag ingen aning om.*
- *Du är nästan klar med hela den här kursen i gjutning nu.*
- *Det var som fan. (Hugo, 2013, s.44)*

I min egen forskning (Hugo, 2007; 2011; 2013; Hedegaard & Hugo, 2017) möter jag nästan bara barn och ungdomar som har upplevt sig misslyckade som skolelever och har tappat sin motivation för skolarbete. Eleven i dialogen ovan hade varit ”storskolkare” under hela högstadiet, hade inget förtroende för vuxna och motiverades inte av kursplaner eller betyg. Han började arbeta med ett kursinnehåll utan att han visste att det var en kurs. Eleven hade en inre motivation för detta arbete för att han blev intresserad och upplevde att det han gjorde var meningsfullt och att det var *på riktigt*. Han tog sitt första betyg på fyra år några veckor efter dialogen ovan och var sedan mottaglig för ytterligare kurser. Studierna (a.a) visar på möjligheter att lyckas med att göra skolan meningsfull och ”att motivera när ingen motivation finns” (Hugo, 2011). Gemensamt för dessa elever är att de inte har upplevt sig socialt delaktiga i skolan, de har inte upplevt skolan som meningsfull och de har erfarenheter av att innehållet *inte är på riktigt*. Om skolan ska lyckas med att motivera de här eleverna för skolarbete måste skolan ”göra sig själv meningsfull” (Stigendal, 2004, s.48). Denna meningsfullhet uppstår för de flesta av eleverna i mina studier i tillitsfulla relationer med lärare där de upplever sig välkomna, sedda, bekräftade och förstådda. Van Manen (1992) menar att lärarens främsta förmåga är att skapa inre motivation hos eleverna. Enligt författaren handlar denna förmåga om att ha en känsla för och kunna tolka vad elever känner inför olika situationer i skolan. Det gäller att i lärarrollen uppfatta och förstå vikten av att möta elevers önsknings, nyfikenhet och lust genom att kunna läsa av deras kroppsliga varande. Det handlar enligt Van Manen om att förstå vad som är viktigt och meningsfullt i den andres, elevens, livsvärld och göra rätt saker för att utifrån det skapa en

inre motivation. Begreppet Van Manen använder för att beskriva denna förmåga hos lärare är *pedagogisk takt*.

Elever som har byggt upp ett starkt skolmotstånd har ofta ett dåligt självförtroende i skolkontexten på grund av tidigare negativa erfarenheter av skolmisslyckanden. Dessa elever måste få uppleva att de kan lyckas i skolarbetet för att kunna bygga upp sitt självförtroende (Hugo, 2011; 2013). Enligt grundläggande psykologisk forskning engagerar sig människor oftast i aktiviteter där de tror och har erfarenheter av att de kan lyckas. Elever som har misslyckats i skolan tidigare har ofta ett psykologiskt motstånd mot att delta och engagera sig i en aktivitet där det finns en upplevd risk för att misslyckas igen (Bandura, 1982; Cron m fl 2005). En annan elevgrupp är de som har studieförutsättningar men som inte identifierar sig själva som individer som studerar, något som ofta är kopplat till socioekonomisk tillhörighet eller låg utbildningsnivå i hemmet. Willis (1977) beskrev i sin forskning redan på 1970-talet detta fenomen, som då handlade om arbetarklassungdomar i England. De byggde upp ett starkt kollektivt skolmotstånd och identifierade sig inte alls med skolans medelklassnormer utan gjorde i stället revolt mot dessa. Här krävs ibland undervisning som i större utsträckning utgår från elevernas intressen och livsvärldar om eleverna ska få en inre motivation för skolans kärnämnen.

Hur gör då skickliga lärare för att så många elever som möjligt ska ha en inre motivation för skolarbetet och en upplevelse av meningsfullhet? Svaret är att de gör väldigt olika och att det också måste vara så. Om en lärare möter en elevgrupp som redan har stor inre motivation generellt för skolarbete, då kan fokus läggas främst vid att vara en så god didaktiker som möjligt angående det ämnesinnehåll som barnen ska lära sig. När en lärare möter elever som kanske under en längre tid har byggt upp ett stort skolmotstånd, då måste fokus i första hand läggas på aktiviteter och lärandesituationer som syftar till att bryta skolmotståndet. Varför är det så? Jo, för att det grundläggande problemet då är att eleverna inte har någon inre motivation för skolarbetet överhuvudtaget. Att bryta ett sådant skolmotstånd tar lång tid och kräver engagerade lärare som tar sin utgångspunkt i den lärandes livsvärld (Hugo, 2007; 2011; 2013). Det sämsta man kan göra är ofta att försöka tvinga elever att arbeta mer med det som de har störst motstånd mot och har misslyckats mest med. Tyvärr är det en relativt vanlig lösning, som oftast bidrar till att ytterligare hindra ett meningsfullt lärande för eleven i skolkontexten.

En lärares främsta kompetens kanske rent av bör vara att inte hindra lärande genom att kväva den inre motivationen. Hindra lärande kan en lärare göra medvetet eller omedvetet genom sin attityd, sitt förhållningssätt och genom för höga eller för låga förväntningar på vad elever kan klara. Hindrande för lärande är också om elever ställs inför mål som de inte själva upplever att de kan nå. Ett annat sätt att kväva inre motivation som lust, nyfikenhet och kreativitet för vissa elever är att lägga för stort fokus på grammatik i språkundervisning eller tvinga dem att räkna 25 likadana tal när de redan behärskar det matematiska innehållet.

Ett annat problem för elevgruppen som bygger upp ett skolmotstånd är det fragmentariska arrangemanget att dela in lärande i små enheter utan ett sammanhang mellan delarna. I

2000-talets svenska skola, framförallt i den senare delen av grundskolan och gymnasiet, arrangerar vi ofta fortfarande lärande i 40- eller 60-minutersmoduler på ungefär det sätt som Ellen Key (1996) kritiserade för över hundra år sedan i *Barnets århundrande*:

I nutidens utmärkta skola infogas det späda personlighetsämnet – eller rättare utströs det för vind och våg, som en liten sten vid stranden. Där träffas den av det ena vågskvalpet efter det andra, dag från dag, termin efter termin. Plask – fyrtiofem minuter kristendom; plask – dito historia; plask – dito slöjd; plask – dito franska; plask – dito naturkunnighet! Nästa dag nya ämnen i nya små stänk! ... Under dessa vågskvalp domna hjärnorna, fördummas och förstummas själarna, lärarnas som lärljungarnas.

Motivation i skolan handlar för många elever om meningsfullhet i mötet mellan lärare–elev och innehållet, motivation kan då betraktas som ett relationellt begrepp (Ahl, 2004) som kräver att lärare tar sin utgångspunkt i den lärandes livsvärld och tidigare erfarenheter. I min egen forskning (Hugo, 2011) beskrivs hur lärare lyckades möta elever med mycket negativa skolerfarenheter på ett sådant sätt att de upplevde meningsfullhet och fick en stark inre motivation för skolarbete. Slutsatserna sammanfattades i tio punkter:

- Inled inte ett möte med omotiverade elever med att testa deras kunskaper.
- Man måste tycka om dem.
- Det kan vara bra med små undervisningsgrupper och endast ett fåtal undervisande lärare.
- Lärares förväntningar på sina elever påverkar hur det går.
- Fokusera på att spegla elevers positiva sidor så väljer de själva ett annat beteende.
- Elever med starkt skolmotstånd lär sig ofta både praktiskt arbete och teoretisk kunskap genom att göra något konkret med händerna.
- Lärandesituationer måste vara på riktigt.
- Eleverna lär sig bäst när de arbetar tillsammans i gemensamma projekt.
- Målen i skolan måste upplevas som möjliga att uppnå och de måste vara elevernas egna mål.
- Eleverna måste uppleva delaktighet. (a.a, s.88)

Med den första punkten avses inte att det generellt är negativt att testa elevers kunskaper. Men elever med mycket negativa skolerfarenheter har ofta dåligt självförtroende och erfarenheter av att alltid misslyckas på tester. Min forskning visar att lärare först måste bygga upp en tillitsfull relation till eleven. I denna relation kan eleven bli motiverad för skolarbete. Om det sedan finns ett behov av att testa, när tilliten finns, är det ofta inget problem, men lärare kan ofta ta reda på vad elever kan utan att de upplever att det är en testsituation

Tredje punkten innebär att det finns elever som beskriver att de blir mer sedda, bekräftade och kan koncentrera sig bättre på skolarbetet i en liten undervisningsgrupp. Elever som har erfarenheter av att bli kränkta varje dag de kommer till skolan i stora undervisningsgrupper berättar ofta att de upplever sig mer accepterade i en liten undervisningsgrupp.

Den sjunde punkten innebär att elever, som under flera år har byggt upp ett skolmotstånd, och som upplever att allt i skolan är meningslöst, måste få möta ett innehåll som de upplever är viktigt för dem om det ska kunna vända. Att de får uppleva att skolans innehåll är *på riktigt*, i deras livsvärld. Till exempel att de får skriva om saker som de är intresserade av. Att matematikuppgifter kan relateras till situationer som de har erfarenheter av. Att det finns ett sammanhang mellan olika ämnesinnehåll och att de får avsluta arbetsuppgifter innan de tvingas att påbörja nya.

Den näst sista punkten är särskilt viktig för elevers motivation i olika skolämnen. För alla elever är inte kursplanemål och betyg motivationsfaktorer. En grundförutsättning för att de ska vara motivationsfaktorer är att elever upplever att det finns en rimlig möjlighet att uppnå målen och att nå det lägst godkända betyget. När barn och ungdomar upplever att stora kursplanemål i skolan är omöjliga att uppnå måste målen brytas ner i mindre delar så att de kan förstå målen och se vilka framsteg de gör. Detta ökar självförtroendet och kan bidra till en inre motivation för skolarbetet. När man möter elever som gör stora framsteg, men ändå inte når upp till godkänt så kan det som lärare vara svårt att förklara detta för en elev, eller att på ett trovärdigt sätt ge beröm för elevens framsteg. Några tydliga exempel på detta är elever som har missat mycket i skolan, elever som har läs- och skrivsvårigheter, nyanlända elever och elever som går i skolan på särskilda ungdomshem. Dessa elever kan göra enorma framsteg i sitt lärande i till exempel svenska eller samhällskunskap, men de når ändå inte upp till betyget E. Här borde det finnas mer utarbetade och kompletterande bedömningsinstrument som tydligare visar för dessa elever hur mycket de faktiskt har lärt sig.

Tillitsfulla relationer är nyckeln till motivation

Aspelin (2012) visar i en artikel att relationen mellan lärare och elever är en av de enskilt viktigaste faktorerna för elevers motivation och lärande. Det finns också flera exempel på svenska avhandlingar som på olika sätt belyser betydelsen av denna lärare-elev relation, till exempel: Holmgren (2006), Hugo (2007), Frelin (2010), Hansson (2012), Lilja (2013) och Andersson (2017). Andersson visar att upplevelsen av tillhörighet är avgörande för elevers engagemang i skolan och att bemötande och respekt, både mellan elever, och mellan elever och lärare, är viktigt. Centrala resultat i Liljas (2013) avhandling är att lärare i en förtroendefull relation ger eleven möjligheter att lyckas i skolarbetet genom att lyssna på eleven, bry sig om eleven, se eleven som en individ och tro på elevens förmåga. Sidorkins (2004) slutsats i boken *No Education Without Relation* är att elever oftast blir motiverade för skolarbete i de relationer de har med sina lärare. Aspelin (2015) drar liknande slutsatser i boken *Inga prestationer utan relationer*. Hattie (2009) presenterar i sin metastudie *Visible Learning* framgångsfaktorer för elevers lärande i skolan. Nästan alla framgångsfaktorer som kommer högst upp på en lista med 138 faktorer är relaterade till vad lärare gör tillsammans med elever. Formativ bedömning och relationen elev – lärare är två av de högst rankade faktorerna. Hattie lyfter också fram lärarens förmåga att se lärandet ur elevernas perspektiv. Framträdande är att det

lärare gör tillsammans med elever i en nära relation är mest avgörande för elevers lärande vilket beror på att dessa lärandesituationer ökar elevers inre motivation för skolarbete.

Tillitsfulla relationer mellan lärare och elev framträder som ännu viktigare för utsatta barn och ungdomar som inte lever i miljöer där skolprestationer värderas som viktigt. Det handlar då ibland om att skapa en relation mellan lärare och elev som möjliggör undervisning. Att känna sig trygg med läraren, uppleva sig välkommen till lektioner och bli sedd och bekräftad som en lärande och bildbar individ, ger möjligheter att utveckla en mer positiv skolidentitet. Så här beskriver en elev från ett av mina forskningsprojekt den bästa läraren hon har haft:

Han får en ju att känna sig till ro här. Han får en att känna sig lugn. Och han får en till att känna sig välkommen [...] och det är tack vare att han är där och han är sig själv och han är så lugn som möjligt och liksom han får en själv till att känna ett lugn. Man får liksom när man är i närheten av han så får man lugn energi och då blir man själv lugn...och det är nog det största stödet han har gett mig. (Hedegaard & Hugo, 2015, s.25)

En lärare i en tidigare studie (Hugo, 2013, s.94) beskriver tillitsfulla relationer med eleverna som en grundförutsättning för att kunna undervisa:

När jag började här sa de till mig att eftersom du är ung tjej måste du vara extra auktoritär, strukturerad och hård mot eleverna. Alltså väldigt tydlig och bestämd. Så då var jag väldigt hård och bestämd. Strukturen gick först och relationen i andra hand. Men nu har jag lärt mig hur det fungerar med eleverna...det är viktigare att jag skapar relationen först och ger dem ett förtroende och sedan kan jag ge dem strukturen. I relationen så lyssnar de och lutar på en.

Johnson (2008) visar i en studie från Australien att det är särskilt viktigt för elever från socioekonomiskt utsatta miljöer att lärarna lyssnar på sina elever, engagerar sig i deras situation och möter deras relationella behov. Skickliga lärare skapar ofta förutsättningarna för undervisning med dessa elever i informella möten utanför lektionen. Det som händer i dessa informella möten är att eleverna upplever sig sedda och bekräftade som individer och blir motiverade för just dessa lärares undervisning. De här eleverna behöver ofta också tid för att bygga upp sitt självförtroende och kunna tänka mer positivt om sig själva som skolelever innan motivationen för skolarbete och lärande i skolans ämnen infinner sig (Hugo, 2013).

Jag har träffat många elever som avviker från skolan och som har varit storskolkare i flera år. Hur motiverar vi dem att komma till skolan? När det vänder för dessa elever handlar det nästan alltid om socialpedagogiska insatser där ett förtroende och en tillitsfull relation skapas till en vuxen i en positiv vändpunktsprocess (Cederlund & Berglund, 2014). Det är nästan alltid relationen till en fysisk person som är avgörande. Det kan vara en lärare, en fritidspedagog, en rektor eller någon från elevhälsan. Ibland tänker vi idag i termer av funktioner, men det är inte funktioner, utan *personer*, som i tillitsfulla relationer skapar förutsättningar för att bryta skolfrånvaro. Avgörande är att ha en humanistisk nolltolerans mot skolfrånvaro. Detta innebär att skolan alltid vet varför en elev inte är i skolan och har resurser avsatta för att söka upp elever tidigt. Om orsaken till skolfrånvaro är att en elev blir

kränkt varje dag i skolan ligger problemet främst hos skolan och arbetet med att skapa goda lärandemiljöer. En samsyn och tät samverkan mellan lärare och elevhälsa är ofta avgörande för att motverka skolfrånvaro, i tuffare områden inbegriper denna samverkan även elevteam, fältarbetare från socialtjänsten och polisen.

Referenser

Ahl, H. (2004). Motivation och vuxnas lärande. En kunskapsöversikt och problematisering. Forskning i fokus, nr 24. Stockholm: Skolverket.

Andersson, H. (2017). *Möten där vi blir sedda. En studie om elevers engagemang i skolan.* (Doctoral dissertation in education). Malmö studies in educational sciences, no:82: Malmö Högskola.

Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress, and Coping. New perspectives on Mental and Physical Well-Being.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Aspelin, J. (2012). How do relationships influence student achievement? Understanding student performance from a general, social and psychological standpoint. *International Studies in Sociology of Education* 22(1), 41-56. Hämtad från: <http://dx.doi.org/10.1080/09620214.2012.680327>

Aspelin, J. (2015). *Inga prestationer utan relationer.* Malmö: Gleerups utbildning.

Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122–147.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools.* Bristol: CSIE, Center for Studies on Inclusive Education.

Cederlund, C. & Berglund, S. (2014). *Socialpedagogik – pedagogiskt socialt arbete.* Malmö: Liber.

Cron, W., Fu, Q., Slocum, J. & Vandevale, D. (2005). The Role of Goal Orientation on Negative Emotions and Goal Setting When Initial Performance Falls Short of One's Performance Goal. *Human Performance*, 18 (1), 55–80.

Farell, P. & Ainscow, M. (2002). Making special education inclusive: mapping the issues. In P. Farrell & M Ainscow (Ed.), *Making special education inclusive* (pp. 1-12). Oxon: David Fulton Publishers.

Frelin, A. (2010). *Teachers Relational Practices and Professionality* (Doctoral thesis). Uppsala: Institutionen för didaktik, Uppsala universitet.

Greene, Ross W. (2011). *Vilse i skolan. Hur kan vi hjälpa barn med beteendeproblem att hitta rätt* (2.uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Gärdenfors, P. (2006). *Lusten att förstå. Om lärande på människans villkor.* Stockholm: Natur & Kultur.

Hansson, S. (2012). *Den nödvändiga osäkerheten. Elevers perspektiv på respekt i relationer i skolan* (Doctoral thesis, Karlstad University Studies 2012:10). Karlstad: Estetiskfilosofiska fakulteten i Pedagogik.

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning, a Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Hedegaard, J. & Hugo, M. (2015). Lärarens sociala dimensioner - Unga vuxna med Asperger beskriver sina erfarenheter av anpassad utbildning. Nomen förlag/Books on demand.
- Hedegaard, J. & Hugo, M. (2017). Social dimensions of learning - The experience of young adult students with Asperger syndrome at a supported IT education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 256–268.
- Holmgren, A. (2006). *Klassrummets relationsetik, Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen* (Doctoral thesis, Doktorsavhandlingar inom den nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete, 4, Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete, 11). Umeå: Umeå universitet.
- Hugo, M. (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan. En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. (Diss. Nr2) School of Education and Communication, Jönköping University. Jönköping University Press.
- Hugo, M. (2011). *Från motstånd till framgång - att motivera när ingen motivation finns*. Stockholm: Liber.
- Hugo, M. (2013). Meningsfullt lärande i skolverksamheten på särskilda ungdomshem (Vol. 2013:1). Stockholm: Statens institutionsstyrelse.
- Imsen, G. (2006). *Elevens värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Jenner, H. (2004). Motivation och motivationsarbete i skola och behandling (2004). Myn-digheten för skolutveckling. *Forskning i fokus, nr 19*.
- Johnson, B. (2008). Teacher-student relationships which promote resilience at school: a micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counseling*, 36(4), 385-398.
- Key, E. (1996). *Barnets århundrade. Omläst hundra år senare med introduktion och kommentarer av Ola Stafseng*. Informationsförlaget.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg studies in educational sciences, nr 338. Göteborg: Actauniversitatis Gothoburgensis.
- Lundgren, U. P., Saljö, R. & Liberg, C. (2010) (red) *Lärande skola bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur och kultur.
- Madsen, K.B. (1986). I L.E. Uneståhl. (red.). *Motivation – från teori till praktik*. Örebro: Veje.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Nilholm, C. (2016). *Hela lärmiljön avgörande för en inkluderande skola*. Hämtat 2018-04-29 från: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/specialpedagogik/relationer-larande/hela-larmiljon-1.170069>
- Nirje, B. (1994). The Normalization Principle and Its Human Management Implications. *The International Social Role Valorization Journal*, 1(2), 19–23.
- Nirje, B. (2003). *Normaliseringsprincipen*. Lund: Studentlitteratur.

- Peters, S. (2007). Inclusion as a strategy for achieving education for all. In L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp.117-130). London: Sage.
- Piaget, J. (1968). *Barnets själsliga utveckling*. Lund: Glerups.
- Rogers, C.R. & Freiberg, H.J. (1994). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (2003). *Pygmalion in the Classroom – Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development*. Carmarthen: Crown House Publishing.
- Sansone, C. & Harackiewicz. (Eds). (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Diego, CA: Academic Press.
- Sefa Dei, G, J. (2010) *Learning to succeed: the challenges and possibilities of educational achievement for all*. New York: Teneo Press.
- SFS 2010:800. Skollagen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sidorkin, A.M. (2004). Relations are rational. In C. Bingham & A.M. Sidorkin, A.M. (Red.), *No Education without Relation* (s. 55-70). New York: Peter Lang Pub. Inc.
- Skinner, B. F. (1971). *Undervisningsteknologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- SPSM. (2017): Hämtat 2018-04-29 från: <https://www.spsm.se/stod/fraga-en-radgivare/fragor-och-svar/fragor-och-svar/vad-innefattas-i-begreppet-larmiljo/>
- Stigendal, M. (2004). *Framgångsalternativ – Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts akademiska.
- Van Manen, M. (1992). *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. The Althouse Press.
- Vygotskij, L. (1981). *Psykologi och dialektik*. (övers. L.C.Hydén.). Stockholm: Norstedts.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour. How Working Class Kids get Working Class Jobs*. Gower Publishing Company.
- Woolfolk, A & Karlberg, M. (2015). *Pedagogisk Psykologi*, Harlow: Pearson Educated Limited.