

Skoleffekter på elevers motivation och utveckling

En litteraturöversikt

JOANNA GIOTA

Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

Sammanfattning: *Denna artikel diskuterar skolans såväl direkta som indirekta effekter på elevernas utveckling genom att lyfta fram forskningsstudier om »effektiva skolor» och kontrastera dem med studier som utgår från olika psykologiska processer och i synnerhet betydelsen av elevernas egen motivation för deras lärande och totala utveckling. Artikeln visar på några av de många olika sorters hinder som ligger till grund för vårt sätt att betrakta och därmed forska kring begreppet elevmotivation samt faktorer som tycks kunna främja elevernas motivation i såväl skolan som utanför och över tid. En sådan faktor är respekten för varje elev som person, det vill säga varje elevs människovärde och de särskilda behov och anspråk som eleverna har just som elever (barn).*

Skolan är samhällets största satsning på barn och ungdom och vår största mötes- och arbetsplats. Att skolan har en stor betydelse för elevers utveckling är ett odiskutabelt faktum inom pedagogisk och psykologisk forskning. Empiriska studier visar att skolan har en ganska stor effekt på elevers utveckling och närmare bestämt på deras kognitiva förmåga, skolprestationer, sociala beteenden och känslor. Sätten att gå tillväga för att identifiera skoleffekter på elevers utveckling samt de teoretiska utgångspunkterna för att förklara orsakerna bakom dessa effekter varierar dock kraftigt. För att förklara varför vissa skolor eller klasser lyckas bättre än andra med att främja elevers utveckling har vissa forskare jämfört de kunskaper och färdigheter som eleverna hade förvärvat under ett skolår med de kunskaper och färdigheter som förvärvades under sommarlovet (t ex Heyns 1978).

Andra har undersökt skoleffekter genom att konstanthålla elevernas »intake ability». Då de fann skillnader, eller rättare sagt kunde förklara skillnaderna, har man dragit slutsatsen att det är en given typ av skolundervisning och elevernas sätt att reagera på den genom exempelvis olika attityder, närvaro på lektionerna och sättet att agera i klassrummet, som har påverkat elevernas utveckling inom olika områden. Denna forskning benämns skol-

effektivitetsforskning (school effectiveness research) och har under de två sista årtiondena haft en explosionsartad utveckling.

Vad denna senare forskning visar är att elevernas närvaro i skolan varierar anmärkningsvärt mycket mellan skolor efter att hänsyn tagits till individuella differenser och utmärkande sociala egenskaper hos eleverna. En omvälvande studie är *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children* av Rutter, Maughan, Mortimore och Ouston (1979) som visar att det finns såväl högeffektiva som ineffektiva högstadieskolor. Denna forskning visar också att skolornas egenskaper har effekter på elevernas attityder till skolan när attityder har mätts genom deras skolnärvaro (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis & Ecob 1988) liksom när det gäller känslor gentemot specifika klasser och skolämnen. Genom att använda sig av en »smiling faces»-metod har Tizard, Blatchford, Burke, Farquhar och Plewsi (1988) studerat elevernas känslor inför att gå i skolan, deras känslor för olika lärare, skolämnen och skolaktiviteter, såsom att tala eller läsa inför läraren. Denna studie visade också att olika skolor genererar olika känslor av gillande eller ogillande hos eleverna.

Efter att skolors effekt på elevers utveckling har konstaterats exempelvis av Mortimore, Sammons, Stoll, Ecob och Lewis (1988) har man gått vidare med att försöka hitta processer, som skulle kunna förklara varför vissa skolor lyckas bättre än andra med att främja elevers utveckling. Inom den mest sofistikerade forskningen försöker man titta på processer genom att avgränsa de aspekter av skolans organisation såsom ledarskapet, läroplanen eller personalens förväntningar på eleverna, vilka på olika sätt kan bidra till dess effektiva eller ineffektiva roll vad gäller att främja elevers utveckling. Effektiva skolor karakteriseras enligt Edmonds (1979) lista över faktorer förknippade med denna typ av skolor av: (i) starkt pedagogiskt ledarskap, (ii) höga förväntningar vad gäller elevernas prestationer, (iii) betoning på basfärdigheter, (iv) ett tryggt och disciplinerat klimat (det vill säga att lärare tillsammans med eleverna tar tag i problem och konflikter när de uppstår och försöker lösa dem), samt (v) kontinuerlig utvärdering av elevernas framsteg.

I dessa studier betraktas de fem ovan nämnda faktorerna ibland som aspekter av skolledarskap (Sweeney 1989) och ibland som aspekter av skolklimatet (Scheerens & Creemers 1989), och här ligger också problemet med skoleffektivitetsforskningen. Trots enhetliga och beständiga resultat om skoleffekternas existens saknas fortfarande teorier för att förklara dem. Vad som kanske främst hindrar utvecklingen av en enhetlig teoribildning är att faktorer hör hemma inom olika nivåer av skolsystemet. Det kan på skolnivå handla att leda arbetet på skolan, men också på klassrumsnivå om att arbeta med basfärdigheter.

Frågan blir följaktligen om det är specifika klassrum eller hela skolor som är ansvariga för den största påverkan vad gäller elevers utveckling. Ur metodologisk synvinkel kritiserar effektivitetsforskningen för att inte bygga på longitudinell och experimentell metodologi, vilket enligt exempelvis Nesselroade och Baltes (1980) är det enda sättet för att kunna fastställa de kausala mekanismer som ligger till grund för barns och ungdomars utbildningsmässiga framsteg.

Ett annat sätt att förklara skoleffekter är att utgå från olika psykologiska processer för att se hur de mål som lärare, skolan och samhället sätter upp för eleverna (de mål som uttrycks i läroplanerna och i de officiella styrdokumentet för skolan) uppfattas av eleverna och hur dessa överensstämmer med de mål som de själva har med sin utbildning och deras sätt att agera i klassrummet för att uppnå såväl sina egna som de mål som andra ställer på dem (Giota 1995, 2001). För elevers motivation att lära i skolan samt deras socio-kognitiva utveckling påverkas också av skolan. Dessa psykologiska processer är lika kraftfulla prediktorer av framtida skolprestationer och skolframgång som intelligens eller läroplaner (Giota 2001, Andersson & Strander 2001).

Sådana indirekta skoleffekter är emellertid svåra att fånga eftersom de går via elevernas motivation – deras mål – att lära i skolan, deras sätt att uppfatta sig själva som elever och sin egen förmåga och kompetens att lära och lyckas i skolan i relation till hur andra elever lär och lyckas i skolan, och hur de förklarar sin framgång eller sitt misslyckande i skolan. Det finns idag en mängd empirisk forskning inom detta område, som visar på en klar koppling mellan elevers motivation att lära i skolan och deras kognitiva engagemang i skolarbetet samt skolprestationer (Nicholls 1984; Dweck & Leggett 1988; Ames 1992; Giota 1995, 2001). Empiriska studier visar också att elevers motivation att lära i skolan har betydelse även för deras utbildnings- och yrkesval samt framtida sysselsättning inom arbetsmarknaden (Malmberg 1998; Andersson & Strander 2001).

Att definiera begreppet motivation, inklusive elevers motivation att lära i skolan, är emellertid en av de svårare uppgifterna inom såväl pedagogiken som psykologin och den pedagogiska psykologin eftersom inga andra begrepp inom dessa discipliner har blivit definierade och behandlade på så många olika sätt som just motivation (Giota 2001). Syftet med föreliggande artikel är därmed att lyfta fram några av de många olika hinder som inom internationell motivationsforskning visat sig kanta vår väg till elevernas inre värld och deras motivation att lära i skolan. Dessa hinder är förankrade i såväl lärare som arbetar med barn och ungdomar som teorin och forskningen om eleverna i skolan och deras motivation att lära.

I artikeln kommer undersökningar av Giota (2001), Andersson (1999), Ford (1992) och Wentzel (1989) att lyftas fram. Gemensamt för dessa är att de ser på motivation från ett interaktionistiskt perspektiv och definierar motivation som ett flerdimensionellt begrepp, vilket förutom individens uppfattningar om den egna kompetensen, känslor och attityder, innefattar multipla mål. I fokus för ett interaktionistiskt perspektiv på motivation är utvecklingen insatt i ett sammanhang och den successiva anpassningen mellan den växande individen och hans eller hennes omedelbara miljö samt det sätt på vilket denna relation indirekt påverkas av mer avlägsna regioner i den större fysiska och sociala miljön (jfr Bronfenbrenner 1979). Andersson (1999) har en kritisk inställning till skolan, dess organisation, arbetssätt och förhållningssätt mot eleverna, generellt sett, medan Giota (2001) och Wentzel (1989) har framfört kritik mot den etablerade motivationsforskningens sätt att se på elevernas mål

att lära i skolan. Ford (1992) är den som har kommit längst när det gäller att utveckla perspektivet med multipla mål.

Dessa såväl som andra interaktionistiskt inriktade forskare tar på olika sätt avstånd från dagens dominerande motivationsforskning inom det kognitiva och socio-kognitiva paradigmet som undersöker elevers motivation utifrån ett antingen/eller (dualistiskt) perspektiv och där elever uppfattas som antingen inre/yttre motiverade eller sträva efter antingen lärande- eller prestationsmål. På senare tid har emellertid kritiska röster börjat höras även från »teoretiker» inom denna forskning (t ex Niemivirta 1999, Pintrich 2000). Det inre/lärande eller yttre/prestationsperspektivet på motivation har haft en explosionsartad utveckling under hela 1990-talet men man brottas fortfarande med hur vissa teoretiska och metodologiska frågor ska lösas på bästa möjliga sätt (Pintrich & Schunk 1996).

Artikeln har också som syfte att lyfta fram några av de faktorer som inom dagens internationella motivationsforskning har visat sig främja elevers inre värld och egen motivation att lära i skolan.

SKOLANS UPPGIFTER

Enligt officiella dokument och läroplanen för grundskolan (Lpo 94) är den svenska skolans främsta uppgift att förmedla kunskaper, färdigheter och kompetenser samt lära eleverna hur de skall uppföra sig mot och förhålla sig till varandra som medmänniskor och samhällsmedborgare. Eleverna skall vidare få sådan undervisning och uppfostran att de blir till nytta för både hem och samhälle. Den mest iögonfallande uppgiften i svensk grundskola är dock det individuella perspektivet vad gäller uppfostran. Tanken om den enskilda elevens egenvärde och betydelsen av att odla det säregna hos den enskilda eleven har en framträdande plats i grundskolans läroplan. Forskare i såväl utlandet som Sverige har dock sedan 1960-talet försökt lyfta fram konsekvenserna av den »dolda läroplanen» för elevernas utveckling i skolan.

En av de tyngsta uppgifterna skolan har, vilken inte är så synlig för utomstående, är enligt dessa forskare skolan som förvaringsplats (t ex Jackson 1968). Enligt Andersson har »skolan, liksom fängelserna, blivit en förvaringsplats för människor som vi inte vill skall gå lösa på stan» (Andersson 1999 s 48). Skolan har med andra ord förutom att lyfta kunskapsnivån även ett nationalekonomiskt syfte, som går ut på att hålla eleverna i skolan och ge dem längre skolgång med de erfarenheter och kvalifikationer som arbetsmarknaden efterfrågar eftersom det inte finns plats för alla inom dagens arbetsmarknad.

Att skolan har sådana mer eller mindre dolda uppgifter har enligt bland annat Andersson (1999) som konsekvens att många barn och ungdomar som går i skolan förr eller senare kommer att uppleva och därmed lära sig att det de kan och är bra på inte duger i skolan. Vad man också får lära sig i skolan är att vänta på sin tur för att få hjälp av läraren, ständigt bli avbrutna i arbetet på grund av raster, syssla med saker som för dem är meningslösa eller ointressanta, undertrycka sina egna erfarenheter och underkasta sig lärarens och skolans makt (Andersson 1999). Vad de också får lära sig är att somliga är mer värda än andra, att en del tillhör dem som kommer att lyckas i livet medan

andra får lära sig att de är totalt misslyckade och värdelösa och att det man sysslar i skolan det förstår de inte och att skolan är orättvis.

Enligt Andersson (1999) är andelen elever, som är totalt ointresserade av att lära sig det skolan anser är viktigt att lära sig, så stor som en tredjedel av alla elever i grundskolans högre år. Men hur går det för unga människor som har upplevt misslyckande i skolan och som vantrivdes eller ogillade skolan senare i livet? Andersson och Strander (2001) har konstaterat att det går inte så bra för dem. I en uppföljningsundersökning vid 18 års ålder upplevde de ungdomar som hade tyckt att skolan var tråkig och meningslös och varit olyckliga i skolan mer problem med sin hälsa och sitt välbefinnande än övriga elever. Dessa kände sig oftare nedstämda och oroliga.

I en annan uppföljningsundersökning där man kontaktade eleverna vid 25 års ålder, var det endast 18 procent av de mycket missnöjda som hade gått vidare till universitets- och högskoleutbildning (jämfört med 40–50 procent av de som hade upplevt skoltiden positivt), och två tredjedelar hade slutat efter gymnasiet mot bara en tredjedel av de mycket nöjda. De missnöjda eleverna ville inte heller satsa på familj eller på fritidsverksamhet på samma sätt som de mer nöjda och önskade i mindre utsträckning få ett meningsfullt och självständigt arbete utan föredrog istället ett som var tryggt men kanske okvalificerat. Däremot var det inte fler som var arbetslösa bland dessa unga människor. Andersson och Strander (2001) har på basis av dessa resultat dragit slutsatsen att de som upplever skolan positivt får en slags positiv vaccination som hjälper dem att klara sig längre fram i livet. De som upplever skolan negativt saknar däremot en sådan vaccination, och vi kan anta att de i större utsträckning tillhör en riskgrupp som är mera socialt sårbar.

MOTIVATION: ETT INTERAKTIONISTISKT ELEVPERSPEKTIV

De vuxna har alla gått i skolan en gång i tiden och bär med sig både positiva och negativa erfarenheter från den tiden. Dagens barn och ungdomar möter emellertid en helt annan verklighet i skolan än den de vuxna minns och har erfarenheter av. De vuxna frågar dock alldeles för sällan eleverna om hur de uppfattar skolan och skolans målsättning eller vad de själva har för syften med att tillägna sig de kunskaper, färdigheter och kompetenser som de vuxna tycker är viktiga för dem att lära (Giota 2001).

Ford (t ex 1992, Ford & Ford 1987) har utifrån sin teori om multipla mål utvecklat en lista med sjutton generella principer som lärare kan använda sig av i sin strävan att inte missgynna elevers motivation att lära i skolan. Lärare och skolor som lyckas utveckla den pedagogiska verksamheten utifrån dessa principer kan betraktas som effektiva i att främja elevers utveckling eller bedriva ett pedagogiskt arbete av hög kvalitet (Kärrby, Sheridan, Giota, Däversjö Ogefelt & Björck 2003). Lärare borde enligt Fords (1992) princip om »den reagerande omgivningen» (the responsive environment principle) ta hänsyn till elevernas egna erfarenheter och rationaliteter kring det som händer i klassrummet och försöka hitta en balans mellan elevernas egna syften att lära och de generella lärandemålen som de själva och skolan sätter upp för eleverna. För om en elev huvudsakligen har kreativa mål i sitt sikte och läraren

enbart strävar efter att upprätthålla ordningen och undvika »ineffektivitet» i klassrummet, finns det ingen balans mellan denna elevs och lärarens målsättning, vilket med största sannolikhet kommer att hindra eller missgynna denna elevs motivation att lära i skolan. Att som lärare tänka på dessa aspekter borde med andra ord vara mycket angeläget eftersom dagens motivationsforskning visar att det sätt som elever uppfattar olika situationer i skolan bestämmer vilken sorts motivation de kommer att utveckla gentemot skolarbetet och därmed hur de kommer att lära och utvecklas i skolan över tid (Andersson & Strander 2001; Giota 2001, 2003).

Ett annat hinder för elevernas inre värld och egen motivation att gå i skolan har att göra med de vuxnas förhållningssätt gentemot eleverna i skolan. Om lärare skall kunna nå elevernas inre värld och deras verklighet, krävs det att de först upptäcker och reflekterar över sitt personliga bidrag i den urskog av krav och förväntningar som eleverna dagligen möter i skolan. Dessa krav och förväntningar har sin förankring i det samhälle som såväl vuxna som barn och ungdomar lever i och som lärarna konkretiserar i sina möten med eleverna (von Wright 1976). Att kräva att eleverna skall anpassa sin inre värld och verklighet, för att uppföra sig i enlighet med de vuxnas krav och förväntningar – att gå in för att lära för andra och därmed bli yttre motiverade – är en av de faktorer som forskning om inre motivation visat mest bidrar till att elever tappar sin egen motivation att lära i skolan (Deci & Ryan 1991). Undersökningar (Nicholls 1979, Giota 2001) visar emellertid att det endast är de kunskapsmässigt duktiga eleverna, de som kan hävda sig gentemot kamraterna och uppnå lärarens och skolans kriterier för lärande och krav på prestationer, som når framgång genom att vara yttre motiverade.¹

För att skydda sin självkänsla ger elever med svårigheter i skolan upp sin egen motivation att lära i skolan och går in för ett självdestruktivt lärande såsom att inte läsa inför prov eller göra sina läxor. Deras misslyckande förklaras då av dem själva med att de ändå inte hade läst på. Olika elevgruppers strategier för att handskas med de svårigheter som de möter i skolan och bemästra stress (dvs inre och yttre spänning) kallas inom motivationsforskningen för *coping* (bemästrande). Enligt Garbarino och Stott refererar coping »to children's efforts to come to terms with problems, frustrations, threats and challenging opportunities» (Garbarino & Stott 1992 s 21). Elevers självkänsla och sätt att bemästra följer enligt dessa en utvecklingslinje som beror dels på de kapaciteter och beteenden som eleverna har erövat på olika utvecklingsnivåer, dels i vad mån eleverna mött en stödjande omgivning som kunnat relatera till eleverna på ett adekvat sätt. Coping såväl som kontroll och bemästrande samt försvar systematiseras av White (1959) under samlingsbegreppet *anpassningsstrategier*. Enligt White strävar dessa anpassningsstrategier mot en acceptabel kompromiss som tillåter individen att växa och utvecklas.

Undersökningar av bland annat Bandura (1986) visar att människors uppfattningar om den egna förmågan eller kompetensen och deras erfarenheter av vad de klarar och inte klarar av oftast är så negativa och hämmande (inhibiting) att de inte ens försöker ge sig på en efterlängtd aktivitet (se längre ner). Fords (1992) »the do it principle» föreslår att om en individ kan engagera sig

i en aktivitet utan att genomlida de förväntade negativa konsekvenserna, utan istället få en positiv erfarenhet, kommer denna typ av återkoppling och engagemang att öka sannolikheten att han eller hon försöker sig på denna aktivitet vid fler tillfällen.

Ett annat hinder till elevernas inre värld är att de vuxna ofta ser eleverna utifrån ett alltför begränsat perspektiv, det vill säga som enbart skolelever. Forskning kring elevers skolmotivation visar dock att om de vuxna skall kunna nå elevernas inre värld och deras verklighet krävs det att de också reflekterar över och tar hänsyn till elevernas totala livssituation (se det interaktionistiska perspektivet på elevers motivation hos t ex Heckhausen & Kuhl 1985, Bronfenbrenner 1979, Brandtstädter 1998). Undersökningar visar att eleverna i skolan inte bara handlar utifrån de krav och förväntningar som lärare ställer på dem utan också utifrån de krav och förväntningar som de upplever att andra människor utanför skolan, såsom kompisar (Hartup 1983) och föräldrar (t ex Giota 2001, Marjoribanks 1991) ställer på dem.

Ett annat hinder för elevernas inre värld är att elevers handlande i skolan hänger samman med de krav och förväntningar eleverna upplever att det framtida samhället kommer att ställa på dem i deras liv som vuxna (Giota 2001; se även Malmberg 1998, Nurmi 1991). Att elever i 13-årsåldern strävar efter att vara duktiga i skolan i ett här-och-nu-perspektiv för att kunna ta över och utveckla välfärden i framtidens samhälle för att inte samhället och därmed de själva skall gå under, är något som vuxna inte förknippar med elevers skolarbete och deras motivation att vara duktiga i skolan i första hand.² Att misslyckas i skolan i ett här-och-nu-perspektiv innebär emellertid utifrån en sådan insikt att elever kan uppleva sig själva som misslyckade i mycket större sammanhang än i skolan; en insikt som kan missgynna motivationen och självkänslan hos vilken elev eller vuxen som helst (se även Covington 1992).

För att kunna upptäcka elevernas inre värld och deras verklighet krävs det med andra ord att de vuxna kan se skolan och världen från elevernas perspektiv, inte sitt eget, och se eleven i ett större sammanhang och tidsperspektiv än vad man som vuxen vanligtvis gör (Giota 2001). Det krävs att man ser eleven som en enskild människa med egna mål och förväntningar, glädjeämnen, besvikelser och frustrationer och som förankrad i ett hem (Maccoby & Martin 1983), en kamratgrupp (Hartup 1983), ett specifikt samhälle och som en del av världen i nuet och en del av en avlägsnare verklighet (Nurmi 1991, Malmberg 1998).

Alla sorters interventioner som har för avsikt att främja elevers motivation måste därför enligt Fords (1992) »the principle of unitary functioning» alltid ta hänsyn till hela individen, det vill säga vad varje individ har med sig i en specifik situation i termer av personlig och historisk utveckling, och att situationen och individen kommer att interagera på olika komplexa sätt »to influence behavior patterns». Elevernas olika sätt att agera i skolan påverkas emellertid enligt Fords (1992) princip »the motivational triumvirate principle» av tre olika personliga faktorer – mål, individens föreställningar om sig själv som agent, och känslor – som interagerar med varandra. Interventioner som har för avsikt att öka individens inklusive elevers motivation måste därför

ta i beaktande alla dessa tre faktorer på en och samma gång istället för att bara fokusera på en eller ett par av dessa tre.

Det begrepp Ford använder sig av för att beteckna individens föreställningar om sig själv som agent eller handlande individ (personal agency beliefs) är i linje med Banduras (1986) kapacitetsupplevelse (self-efficacy), Eccles och Wigfields (1995) uppgiftsspecifika kapacitetsupplevelse (task-specific self-concept) liksom Harters (1978) kompetensupplevelse (self-perceptions of competence). Samtliga dessa begrepp står för hur eleverna uppfattar och värderar sin egen förmåga eller kompetens att klara av olika uppgifter och aktiviteter i skolan samt hur elevernas olika sätt att värdera den egna kompetensen hänger samman med eller bestämmer vilka mål eleverna kommer att sätta upp och sträva efter att uppnå i skolan. Dessa begrepp är inte detsamma som självvärdering som handlar om hur man accepterar eller respekterar sig själv som person. Kompetensupplevelse och självvärdering kan dock i vissa lägen samspela med varandra.

Harter (1978) har exempelvis visat att ungdomar, som värderar en uppgift eller aktivitet högt och har god självvärdering, också tycker att de är kompetenta att handskas med uppgiften. Men ungdomar med låg självvärdering, som värderar samma uppgift lika högt, visar istället låg kompetensupplevelse. Ungdomar med låg självvärdering förmår med andra ord inte tona ner betydelsen av områden, som de känner sig föga kompetenta på. Därför underminerar den låga kompetensupplevelsen deras självvärdering.

Banduras (1986) kapacitetsupplevelsebegrepp innebär att ingen annan föreställning om sig själv genomsyrar individen mera än tron på vad man klarar av. Han menar att människor styr sina liv genom sina föreställningar om sin förmåga att organisera och genomföra olika handlingar. Kunna och vilja är intimt förenade i kapacitetsupplevelsen. Många prestationer handlar inte i första hand om att kunna utföra en handling, utan om att vilja orka genomföra den. Kapacitetsupplevelsen är enligt Bandura en intränad tolkningsmekanism hos individen. Man lär sig att lita eller inte lita på sin förmåga och detta påverkar hur man ser på uppgiften framför sig. Kapacitetsupplevelsen anses påverka de val man gör (att sträva efter vissa mål eller låta bli), den ansträngning man därvid lägger ner, den uthållighet man visar vid svårigheter och det positiva engagemang eller ängslan man upplever medan man jobbar för dem (se även Lander & Giota 2003).

Detta betyder att det sista ledet i Fords (1992) definition av motivation ovan påverkar de övriga: föreställningen om jaget som styr valen (de personliga målen) och känslorna (ansträngning, uthållighet, engagemang). Inför krav och utmaningar aktiverar individen sina erfarenheter av tidigare likadana situationer och hur väl man klarat av dem. Det man tidigare klarat är, menar Bandura, den viktigaste mekanismen bakom hur kapacitetsupplevelsen uppstår och utvecklas. Viktig är också miljön runt kraven och förväntningarna, alltså den sociala omgivningen.

En väsentlig barriär när lärare eller andra vuxna skall försöka erhålla kunskap och insikter i elevernas inre värld och deras verklighet, sett från elevernas perspektiv, är språket. När den enskilde eleven skall berätta om sin inre värld kanske hon eller han saknar ord och uttryck för den eller helt enkelt

inte vill dela den med de vuxna. Att beskriva skolsituationen och skolans målsättning från elevernas synvinkel är samtidigt teoretiskt sett en omöjlighet för de vuxna. Detta eftersom de vuxna uppfattar och tolkar situationer med den vuxnes förstånd, inte barns eller ungdomars. Att sätta sig in i elevens uppfattning om skolsituationen och skolans målsättning eller egen motivation att lära i skolan kan därför bli rena gissningar och rekonstruktioner från de vuxnas sida, vilka kan ligga långt ifrån elevens egna (Giota 2002).

Kunskap och insikter i elevernas inre värld är dock viktigt att ha om man som lärare eller annan vuxen skall kunna få kontakt med och möta eleverna utifrån deras förutsättningar så som det propageras i läroplanen för grundskolan (Lpo 94) och andra officiella dokument. Men att få kontakt och möta eleverna utifrån deras förutsättningar betyder att de vuxna samtidigt kan se eleverna som de verkligen är (Giota 2001), som likvärdiga, kompetenta, medmänniskor som både har förmåga och tänker fullständiga, mogna och relevanta tankar om lärarna i skolan och andra vuxna, skolan och dess målsättning med eleverna, och sig själva, och kan förmedla dessa tankar.³

Enligt Ford (1992) är hans sista princip (the principle of human respect) den viktigaste och mest grundläggande av alla. Ford menar att människor alltid skall behandlas med respekt och som unika individer, vilka besitter en variation av olika färdigheter, kompetenser och mål. Enligt Ford är lärare i dagens skola ofta så överväldigade av för stora elevgrupper att de kan ha svårt att handla utifrån denna princip. Denna princip är likvärdig med de idéer som är grundläggande för Rogers (1969) och Maslows (1954) humanistiska psykologi.

Det är viktigt att i det här sammanhanget lägga märke till hur självkänslan och den »självbild» som eleverna får genom hur andra, både lärare och andra elever, bedömer och bemöter dem i skolan får betydelse för deras egen utveckling, liksom för alla senare relationer. Begreppet »själv» är centralt för modern psykologisk utvecklingsteori men används olika. Winnicott (1960) talar om ett »sant» och ett »falskt själv». Det »sanna självet» avser det säregna hos barnet, det vill säga den unika kärnan, medan det »falska självet» kan ses som en produkt av barnets »reaktiva överanpassning eller missanpassning» till en miljö, som inte tillräckligt väl kan svara mot barnets olika behov och intressen, däribland behovet av att vara unikt och respekterat som person eller likvärdig och kompetent medmänniska.

En god eller dålig självkänsla och »självbild» i skolåldern är oftast relaterad till skolprestationer, men också till aspekter som rör social kompetens, som att exempelvis kunna samarbeta, visa empati och använda ett handlingsmönster som är i överensstämmelse med situationens krav och möjligheter. Undersökningar (Wentzel 1989, Giota 2001) visar att elever som inte vill eller kan anpassa sig efter klassrummets krav kan drivas till handlingar som ligger från deras »sanna själv». Enligt White kan en sådan »unwillingness be a strategy of protecting the self from social enslavement and alienation» (White 1979 s 20), men leder likaväl till social sårbarhet med sämre livsutveckling och marginalisering (jfr Willis 1977, Andersson & Strander 2001).

MOTIVATIONSFORSKNINGEN

Om man vill lära känna elevers inställning och attityder till skolan är det vanliga att man genomför olika typer av enkätundersökningar. Skolverkets återkommande nationella utvärdering av grundskolan är ett exempel på sådana enkätundersökningar. Skolverkets nationella utvärdering av grundskolan 1992 fick emellertid kritik (Lindblad & Prieto 1995). Kritiken gick ut på att den nationella utvärderingen saknade ett tydligt elevperspektiv på skolan. Eleverna som ingick i undersökningen hade också fått ta ställning till färdigt konstruerade skolliknande uppgifter och hade inte beretts tillfälle att på sina egna premisser definiera och lyfta fram det som de själva såg som väsentligt i sin skolgång. Lindblad och Prieto (1995) menar att utvärderingen av skolan måste kompletteras med elevernas egna erfarenheter och rationaliteter kring det som händer i skolan, i klassrummet eller i skolan utöver eller vid sidan av det som synes eller förväntas ske, liksom med olika elevgruppers sätt att tänka eller fungera i skolan och elevernas egen målsättning med att gå i skolan.

Ett sådant förhållningssätt vad gäller eleverna och den pedagogiska situationen som elever möter i skolan är i dagens forskning om elevmotivation ganska sällsynt. Eleverna och deras agerande i skolan ses inom den internationella motivationsforskningen nästan uteslutande från ett vuxet («adultcentrerat» enligt Denciks, 1995, terminologi) perspektiv och deras inställning och attityder till skolan och motivation att lära undersöks med ett antal variabler som berör en mycket liten del av deras både yttre livsvillkor och deras inre värld (Giota 2001).

Att elevers inställning och attityder till skolan och den egna motivationen att lära i skolan har, som det redan har påpekats, betydelse för deras såväl lärande och skolprestationer som utbildnings-, yrkesval och framtida sysselsättning inom arbetsmarknaden, det vill säga totala utveckling över tid, råder det inget tvivel om bland motivationsforskare som exempelvis Malmberg (1998), Nurmi (1991), Andersson och Strander (2001) samt Giota (2001, 2003). Vilka tankar elever har kring skolan, eller vad elevers motivation exakt syftar på – inte minst sett från ett elevperspektiv – samt om elevers motivation är situerad (socialt/kulturellt påverkansbar) eller mer baserar sig på individuella skillnader råder det strid om.

För den som ansluter sig till en mer situerad syn på elevers motivation kan skolor eller klasser och en speciell typ av undervisning ha större effekter på elevers motivation liksom vilken typ av motivation eleverna kommer att utveckla gentemot skolan och skoluppgifterna (t ex Ames 1992). Detta är en mer optimistisk syn på elevers motivation eftersom den säger att lärare kan organisera klassrumsundervisningen på ett sådant sätt att de kan öka alla elevers motivation. För den som ansluter sig till den andra synen på elevers motivation, att motivation mer baserar sig på individuella skillnader, så innebär det att det kan vara svårare för lärare att ändra på elevers motivation gentemot skolan och skoluppgifterna. Samtliga nutida motivationsforskare är dock överens om att elevers motivation innefattar deras egna nutida och framtida mål med att gå i skolan (Pintrich & Schunk 1996).

Trots att man i sina studier av elevers motivation definierad som mål kan ha använt sig av samma metodik och därmed kommit fram till likartade resultat, är det viktigt att hålla i minnet att teorier om elevmotivation skiljer sig åt vad gäller såväl människosyn, livssyn som samhällssyn, vilket görs mer eller mindre explicit. De frågor som vanligtvis inte diskuteras mer ingående i de olika motivationsteorierna rör komplexa frågor som huruvida människan är en tänkande och reflekterande varelse (Leontiev 1981, Vygotsky 1974), självständig och med fri vilja (James 1890) som kan göra egna val och sträva efter genomtänkta egna mål (Piaget 1981), eller om människan är helt och hållet styrd av yttre förhållanden (Rotter 1966), och frågan om människans handlingar styrs inifrån och i relation till olika yttre förhållanden (Giota 2001, Andersson 1999, Ford 1992, Wentzel 1989, Bronfenbrenner 1979).

Vad som kan sägas generellt om de i dag aktuella motivationsteorierna är att de mestadels har en tyngdpunkt i den ena eller andra riktningen, samtidigt som det råder stor oenighet vad gäller dessa frågor. Vad som är viktigt att tänka på här är dock det faktum att sättet att se på eleverna i skolan, elevernas inre värld och deras handlingar bestämmer hur lärare och andra vuxna kommer att möta och förhålla sig gentemot eleverna eller vilken metod man kommer att använda sig av i sin forskning om eleverna och därmed vilka resultat man kommer att få (jfr Giota 2001).

Den syn på eleverna som ligger till grund för Giotas (t ex 1995, 2001) forskning är att eleverna, på samma sätt som de vuxna, är subjekt med egna erfarenheter och kunskaper samt förmåga att reflektera över sig själva, sina mål och sitt sätt att handla i såväl skolan som utanför skolan och kan ta ansvar för sitt eget handlande. Elevers uppfattningar och tankar om skolan kan därför studeras för det de är, som yttringar av subjektiva antaganden om den inre och yttre verkligheten och som är lika rätt eller legitima som de vuxnas yttringar och deras subjektiva antaganden om samma fenomen. De få nutida studier som bygger på en sådan syn på barn, barn som sakkunniga informanter och medvetna om sin egen situation, finns huvudsakligen inom sociologin (Halldén 1994).

En sådan syn eller perspektiv på människans motivation »the action theory perspective» började dock utvecklas inom utvecklingspsykologin redan under 1970-talet som en protest mot de etablerade teorierna om människans motivation och socio-kognitiva utveckling. Man argumenterade inom detta perspektiv för nödvändigheten av ett teoretiskt paradigmskifte som tillät att man såg på människan som både en aktiv och agerande organism i en aktiv och agerande (fysisk och social) omgivning. Det föreslogs att människans motivation och socio-kognitiva utveckling skulle kopplas samman med olika processer i den sociala omgivningen via begreppet »action» (handling).

Begreppet socio-kognition definieras på olika sätt, men den mest etablerade definition inom dagens motivationsforskning är att socio-kognition är »kognitionen av olika sociala fenomen» (Durkin 1995). Den fråga som dagens socio-kognitivisterna är intresserade av att studera är därmed hur människor uppfattar och förstår andra människor och deras handlingar i relation till hur de uppfattar och förstår sig själva och sina egna handlingar samt vilka handlingsstrategier de lägger upp utifrån sina insikter.

Enligt Piagets utvecklingspsykologi, vilken var av central betydelse för »the action theory»-perspektivet, motiveras allt mänskligt beteende eller handlande av intressen och mål (Piaget 1981). Vad såväl Piaget (Piaget & Inhelder 1969) som Vygotsky (1962) argumenterade för under den tiden är antagandet att grunderna för mentala processer (den kognitiva kompetensen eller att individen aktivt skapar mening och struktur i sin värld genom att konstruera sin världsbild) ligger i »handling i världen». Medan Piaget såg på den fysiska och sociala världen som en bakgrund mot vilket barnets logik och tänkande opererade, betonade Vygotsky mer betydelsen av språket, socialt samspel och undervisning. Båda betonade dock »handlingens» betydelse som grund för lärandet och tänkandets utveckling.

Bronfenbrenner anslöt sig tidigt till och utvecklade »the action theory»-perspektivet (Oppenheimer 1991a). Han var inspirerad av Piaget men gick längre genom att så kraftigt betona den uppfattade verkligheten och hur denna växer fram i barnets medvetande och i dess aktiva engagemang i förhållande till den fysiska och sociala miljön. Enligt Bronfenbrenner (1979) är barnet till en början endast medvetet om en närmiljö i taget, nämligen den där det för stunden ingår. Längre fram utvecklar barnet inte endast en objektkonstans i Piagets mening utan också en tilltagande upplevelse av relationer mellan händelser i olika närmiljöer (t ex hem och skola) och börjar utveckla en upplevelse av förekomsten av ett mesosystem. På mikronivå engagerar sig barnet i aktiviteter, roller och relationer – i familjen, skolan och kamratmiljön. Ju mer kontakt det finns mellan närmiljöerna (på mesonivå), desto större betydelse för barnet under förutsättning att de stödjer och kompletterar varandra vad gäller aktiviteter, roller och sociala relationer. På exonivå påverkar till exempel personalomsättningen i skolan och tillgången på utbildad personal vilka roller, relationer och aktiviteter som utvecklas och på makro-nivå påverkas indirekt barnet genom utformningen av skolan.

Det som är centralt för det väletablerade »action theory»-perspektivet och andra interaktionistiska teorier om människans (elevers) motivation att handla i olika sociala miljöer, är uppfattningen att den utvecklingsmässiga förändringen hos människan (eleven) är en dialektisk process mellan organismen och den miljö inom vilken organismen utvecklas. Eller med andra ord att utveckling är en dialektisk process per definition. För likaväl som människan (eleven) påverkas av sin närmiljö och aktuell situation påverkar människan (eleven) situationen och sin närmiljö. Människans (elevens) närmiljö eller närmiljöer är i sin tur i växelverkan med det omgivande samhället och kulturella förhållanden.

Styrkan med det interaktionistiska perspektivet på motivation är att inre processer (t ex tankar, intressen, mål och intentioner) och yttre processer (t ex regler, normer och värderingar i den sociala omgivningen) har relaterats till varandra och teoretiska ramar utvecklats, vilka kan användas för att vi skall kunna identifiera, beskriva och förklara varför människan (eleven) handlar på det sätt han/hon gör i olika sociala miljöer.⁴

I och med utvecklandet av det interaktionistiska perspektivet när det gäller människans (elevens) utveckling och motivation, inklusive Bronfenbrenners utvecklingsekologi och det kognitionspsykologiska perspektivet, har ny

forskning kommit igång där försök görs att »decentrera» det »adulto-centriska» synsättet på barns (elevers) motivation att gå i skolan (Dencik, 1995).

Att elevers handlingar alltid äger rum i ett socialt sammanhang har som konsekvens att de mål som eleverna sätter upp och strävar efter att uppnå i skolan aldrig kan vara enbart kognitiva till sin natur, utan måste ses som multipla (Giota 2001, Ford 1992, Wentzel 1989). Den internationellt sett dominerande nutida kognitiva och socio-kognitiva motivationsforskningen ignorerar dock andra typer av mål och fokuserar nästan uteslutande på de kognitiva och närmare bestämt på elevernas lärande- och prestationsmål, vilka är mål som elever antas sträva efter då de löser olika sorters lärandeuppgifter i skolan (jfr »mastery» kontra »performance goal orientations»; Dweck & Leggett 1988, Ames 1992, Nicholls 1979). Elever som strävar efter lärandemål antas vidare vara inre motiverade medan elever som strävar efter prestationsmål antas vara yttre motiverade.

Lärandemål förutsätter att eleverna är inriktade på att lära i skolan enligt självuppsatta kriterier eller egna premisser, utveckla nya färdigheter, förbättra sina kompetenser, åstadkomma något utmanande och erhålla förståelse och insikter. Prestationsmål förutsätter å andra sidan att elever i skolan huvudsakligen lär för att uppfylla andras, såsom lärares eller föräldrars, krav och förväntningar för att inte hamna i svårigheter. Eller att vara fokuserade på själva den intellektuella förmågan att lära i skolan och hur denna förmåga blir bedömd av andra elever och läraren. Att konkurrera med andra elever om de högsta betygen eller andra typer av belöningar, överträffa andra elevers prestationer och erhålla socialt erkännande för sina prestationer (Pintrich & Schunk 1996). Det är viktigt att här notera att elevers lärandemål eller prestationsmål inom denna forskning undersöks endast från ett här-och-nu-perspektiv och att strävan efter prestationsmål nästan uteslutande förknippas med lägre prestationer i skolan medan strävan efter lärandemål antas, nästan per definition, leda till högre prestationer i skolan och högre kognitivt engagemang i skolarbetet.

Multipla mål förutsätter emellertid att elever både kan och strävar efter att uppnå såväl kognitiva som sociala och emotionella mål samtidigt och inom såväl lärandesituationer som sociala situationer (Giota 2001, Ford 1992, Wentzel 1989) och inte som det antas inom den ovan nämnda forskningen en typ av mål åt gången (dvs antingen lärande eller prestationsmål). Multipla mål antas vidare vara hierarkiskt uppbyggda, vilket innebär att elever strävar efter att uppnå olika sorters mål både i ett här-och-nu-perspektiv och i ett framtids-perspektiv på en och samma gång (Giota 2001, Niemivirta 1999). Hur mål är organiserade och om elever kan sträva efter olika typer av mål samtidigt och inom olika tidsperspektiv är dock en tvistefråga. Ford är den som har kommit längst när det gäller att utveckla perspektivet kring multipla mål och pröva ut olika metoder för att bedöma dem.

Av avgörande betydelse för elevers framgång i skolan är emellertid inte bara hur bra eller mindre bra de klarar av olika skoluppgifter och vilka mål de strävar efter att uppnå i samband med dessa, så som mål studeras inom den dominerande motivationsforskningen, utan också hur väl de lyckas i olika sociala situationer. Att bortse från att skolan, förutom att förmedla kunskaper

och färdigheter, strävar efter att utveckla ett socialt ansvarstagande hos eleverna (jfr Lpo 94) är enligt kritikerna till denna forskning en grov förenkling av de situationer som eleverna möter i skolan och som påverkar både vilka mål eleverna sätter för sig själva och deras strategier att uppnå dessa (jfr Giota 2001). Undersökningar visar exempelvis att lärare värdesätter elevers sociala kompetens och att de lägger ner mycket tid på att lära eleverna hur de skall uppföra sig och agera på ett ansvarsfullt sätt (Doyle 1986).

Det framkommer också att lärare inom skolan föredrar elever som är samarbetsvilliga, anpassningsbara, försiktiga och ansvarsfulla framför elever som är självständiga och påstridiga eller som argumenterar emot och därmed uppfattas som störande (Brophy & Good 1974). Lägga märke till att begreppet *social kompetens* i detta sammanhang inte syftar på elevers förmåga att umgås med andra elever och vuxna utifrån en ömsesidig respekt för varandras egenskaper, utan på deras förmåga att anpassa sig efter eller hantera de krav och förväntningar som lärare eller den sociala omgivningen ställer på dem (Oppenheimer 1989).

Det är viktigt att reflektera över hur begreppet *social kompetens* används i den vetenskapliga litteraturen liksom vilken innebörd man lägger i begreppet. För social kompetens är på samma sätt som begreppet motivation ett flerdimensionellt begrepp som det råder olika uppfattningar om. Schneider (1993 s 19) föreslår exempelvis att social kompetens skall definieras som:

the ability to implement developmentally appropriate social behaviours that enhance one's interpersonal relationships without causing harm to anyone.

Social kompetens kan utifrån denna definition relateras till handling samtidigt som det är något mer än denna aspekt.

Enligt Ogden, Schultz Jørgensen och Backe-Hansen (1998) har social kompetens med samspelet mellan färdigheter, inlevelse och sociala relationer att göra. Betoningen ligger på den interpersonella sidan samtidigt som begreppet inkluderar färdigheter, kunskap och motivation. Social kompetens ses här som en social konstruktion som varierar med den kontext vari den ingår och vem som värderar den. Enligt Ogden m fl kan social kompetens visa sig vara en indikator på anpassning, mental hälsa och frånvaro av problembeteende. Detta är inte helt givet, men social kompetens ökar sannolikheten för att barn anpassar sig, accepteras och trivs med sin tillvaro.

Social kompetens betraktas av Ogden m fl (1998) som en funktion i praxis och belyser tre olika former av kapacitet. (i) Den första kapaciteten kan ses som den ömsesidiga, sociala responsiviteten eller uppmärksamheten, det vill säga relationen mellan berörda parter i situationen. Häri ligger förutsättningen och motiveringen för situationen, vilken endast pågår så länge relationen fungerar. (ii) Den andra kapaciteten handlar om att uppfatta och förstå situationen. Det innebär att både känna till och intuitivt förstå vad situationen innebär och samtidigt ha en mening om den, att inta den adekvata hållningen (eller förhållningssättet) till situationens ramar, struktur och möjligheter. (iii) Den tredje kapaciteten rör sig om att kunna använda strukturen och ramarna och låta handlingen vara i överensstämmelse med situationens krav.

Dessa tre grundkapaciteter bör i princip alltid vara aktuella för att en social handling eller situation kan anses vara i överensstämmelse med en given kultur. Dessa grundkapaciteter kan dock vara aktuella i olika hög grad; i förhållande till utveckling, i förhållande till nya och okända situationer eller till förändringar i krav och möjligheter.

Att det finns ett direkt samband mellan social anpassning – inom den dominerande nutida motivationsforskningen betraktat som ett prestationsmål – och skolprestationer har länge varit känt inom interaktionistisk forskning (t ex Dishion 1990, Feschbach & Feschbach 1987). Wentzel (1991b s 2) hävdar efter en granskning av olika studier om social anpassning att:

Social responsibility, defined as: adherence to social rules and role expectations, is instrumental in the acquisition of academic knowledge and skills. Social responsibility makes two contributions to learning: (1) Behaving responsibly can aid learning by promoting positive interactions with teacher and peers, e.g. peer sharing of materials or exchanging help with assignments; (2) Students' goals to be compliant and responsible can constrain and enhance the learning process, e.g. pupils' striving to complete assignments on time to comply with requirements. Most relevant in the classroom are the rules and norms that define the student role. In them students are required to adhere to rules for interpersonal conduct as well as those related to curricular tasks.

Wentzels egna studier (1989, 1991a) visar att ett socialt anpassningsbart sätt i skolan har en direkt effekt på elevers akademiska prestationer, mätt med deras betyg. En av dessa (Wentzel 1991a) pekar också på att ett socialt anpassningsbart sätt att vara i skolan har en indirekt effekt på elevers akademiska prestationer förmedlad genom deras sociometriska status, det vill säga relationerna med klasskamraterna. Resultaten från såväl Wentzels som Giotas (2001) undersökningar står i kontrast till de resultat som rapporteras i de inflytelserika studierna av exempelvis Dweck (t ex Dweck & Leggett 1989), Ames (1992) och Bandura (1986), vilka visar på att elever med lärandemål uppnår högre prestationer i skolan än elever med prestationsmål. Det bör dock nämnas att det råder stora meningskiljaktigheter när det gäller hur yttre/prestationsmotivation skall definieras och därmed mätas, vilket försvårar jämförelsen av olika resultat.

Vad resultaten från såväl Wentzels (1989, 1991a) som Giotas (2001) undersökningar talar för, är att elever kan sträva efter två helt olika typer av mål samtidigt och inte som i Dweck, Ames och Banduras undersökningar efter antingen lärandemål eller prestationsmål. Denna hypotes, att elever kan sträva efter två helt olika typer av mål samtidigt, är i linje med en studie av Nakamura och Fincks (1980), vilken visade att kombinationen av sociala och uppgiftsrelaterade mål hänger samman med högre prestationer i olika situationer, där ens sociala och akademiska kompetens utvärderas av andra, jämfört med strävande efter enbart lärande- eller uppgiftsrelaterade mål. En annan studie (Reuman, Atkinson & Gallop 1986) stödjer också denna hypotes. Man fann att försök att bemästra olika skoluppgifter och vinna ett socialt

godkännande kan kombineras ytterligare för att på så sätt öka sannolikheten för ett prestationsinriktat beteende hos eleverna.

I UGU-projektet⁵ visade man att den mest framgångsrika elevgruppen av totalt åtta elevgrupper, både i grundskolans År 6 och År 8, består av elever som strävar efter att lära och vara duktiga i skolan genom att bland annat konkurrera med varandra om de högsta betygen. Detta i syfte att kunna uppfylla andras krav och förväntningar, inklusive de som samhället och arbetsmarknaden förväntas ställa på dem i framtiden (Giota 2001). Denna elevgrupp är en grupp som inom den dominerande motivationsforskningen skulle kallas för yttre motiverad eller prestationsorienterad. Vad Giotas (2001) studie återigen visar är att alla sociala mål leder inte per automatik till lägre prestationer i skolan, utan det tycks finnas vissa sociala mål, såsom ett socialt ansvarstagande och konkurrens, som tycks ha positiva samband med prestationer i skolan. »Interaktionisten» Maslow (1954) har exempelvis redan under 1950-talet visat att konkurrens kan ha positiv inverkan på elevers prestationer då målet inte är att vinna över andra utan att lära och utveckla den egna förmågan eller kompetensen genom att jämföra sig själv med elever som presterar bättre än en själv. I nästan all psykologisk och pedagogisk litteratur som finns kring prestationsmål hävdas emellertid att konkurrens är en destruktiv kraft som borde elimineras så mycket som möjligt från de miljöer där barn och ungdomar finns och växer upp på (Johnson & Johnson 1989).

Den elevgrupp som uppvisar de högsta prestationerna i skolan över tid i Giotas studie tycks vara elever som är flexibla, kan ta andra människors perspektiv inklusive samhällets, och anpassa sitt tänkande, handlande och val av mål i enlighet med vad som är möjligt i den socio-kulturella kontexten såväl här och nu som i ett framtidsperspektiv. Konkurrens tycks, utifrån ett sådant icke-normativt perspektiv att se på elevers strävan efter sociala mål, hjälpa och inte hindra denna elevgrupp i sin strävan att vara effektiva i sin omgivning (Giota 2001). När det gäller framtiden för barn och ungdomar menar Dencik att postmodernitetens sociala villkor medför skärpta och kontinuerliga anpassningskrav:

Det krävs av individen att hon/han utvecklar en social sensibilitet som gränsar mot vad man skulle kunna kalla ett slags absolut »socialt gehör». (Dencik 1995 s 81)

För att kunna fungera adekvat såväl i ett här-och-nu- som i ett framtidsperspektiv krävs, enligt Dencik (1995), både mental och social flexibilitet och förmåga till impuls- och självkontroll.

I en studie bland 1200 13-åriga elever i Holland tycks dock den elevgrupp som strävar efter liknande mål i skolan konkurrera med andra inte för det holländska samhällets fortbestånd utan huvudsakligen för sin egen framtida överlevnad inom arbetsmarknaden (Giota 1999a). En fråga som man kan ställa sig är då: vilken påverkan har den socio-kulturella kontexten på barnets sociala kompetens? Enligt Schneider (1993) kan två aspekter urskiljas, nämligen individualism och kollektivism i kulturen. Skillnaden dem emellan ligger i att för utveckling av en social identitet refererar den förra till individens

egna självkoncept. I en kollektivistisk kultur däremot kommer vars och ens identitet i egenskap av gruppmedlem att vara i fokus.

Alla elever anpassar sig inte till skolans mål och kriterier på lärandet samt de krav och förväntningar på socialt beteende som gäller i skolan. Vissa elever tycks fortsätta att strida och argumentera för sina egna behov och intressen i skolan, andra tycks ta avstånd ifrån eller bli hatiska mot skolan, medan det tycks finnas elever som har gett upp och blir passiva i skolan, eller gått in för ett självdestruktivt lärande. Dessa elever kan ses som »negativa/kritiska» gentemot skolan, skolans innehåll och arbetsmetoder (Giota 2001). Oberoende av vilka anledningar dessa elever kan ha till att inte ställa upp på skolans premisser så riskerar de att få en sämre skolgång än andra elever och ett sämre framtida liv. Detta eftersom denna grupp av elever uppvisar lägre prestationer än andra elever över tid och även en negativ självuppfattning vad gäller sina möjligheter att tillgodogöra sig skolans lärandesituationer (Giota 1999b, 2001, 2003). Preventionsforskning visar att elever som har en negativ eller kritisk inställning till skolan och låg självuppfattning kan uppfattas som en riskgrupp, eleverna riskerar att utveckla ett självdestruktivt beteende och missbruk och hamna utanför arbetsmarknaden (Lilja & Larsson 2003).

En annan grupp elever som bör lyftas fram är de elever som kan ses som själv-nu-fokuserade och som uppvisar nästan lika låga prestationer i skolan och över tid som de negativa/kritiska eleverna (Giota 2001). Dessa elever har dock till skillnad från de sistnämnda eleverna en positiv självuppfattning vad gäller sina möjligheter att tillgodogöra sig skolans lärandesituationer (Giota 1999b). De själv-nu-fokuserade eleverna är elever som går i skolan för att uppnå olika typer av lärande och personlighetsutvecklande mål och lära enligt självuppsatta kriterier. En slutsats som har dragits på basis av dessa resultat är att vi idag tycks ha en skola som passar varken negativa/kritiskt inriktade elever eller elever som lär för att tillfredsställa egna behov och intressen och utifrån egna förmågor och anlag, det vill säga själv-nu-fokuserade eller inre motiverade elever. Om vi är beredda att tro på elevernas uppfattningar av skolan och egen motivation att lära i skolan är då Giotas slutsats att elevernas situation i skolan stämmer dåligt överens med läroplanens intentioner (Lp 94).

Samma studie (Giota 2001) visar också att elever som strävar efter mer långsiktiga mål såsom att gå i skolan och lära sig för att kunna välja olika utbildningar, yrken och jobb i framtiden är generellt sett mer framgångsrika i skolan över tid än elever som strävar efter mer kortsiktiga mål såsom att använda förvärvade kunskaper och färdigheter inom olika konkreta livssituationer. Detta resultat står också i kontrast till de resultat som rapporteras i de flesta studier om lärandemål och där elevers mer långsiktiga mål betraktas per definition som prestationsmål eller yttre motiverade och förknippas med lägre prestationer i skolan (t ex Bandura & Schunk 1981). Det finns emellertid andra studier som visar på positiva samband mellan långsiktiga mål eller en kombination av kortsiktiga och långsiktiga mål och höga prestationer i skolan (t ex Pulkkinen 1990, Trommsdorff 1986, Marjoribanks 1991).

Vidare statistiska analyser av insamlade data visar nu att dessa prestationsmönster och sätt att uppfatta den egna kompetensen är något som gäller inte

bara under dessa elevgruppers tid i grundskolans År 6 och År 8 utan hänger kvar under deras tid i År 9 (Giota 2003) och fram till att de slutade gymnasiet våren 2001.

SKOLEFFEKTER PÅ ELEVERS MOTIVATION OCH UTVECKLING

Att klassrumsundervisning uppmuntrar till eller förhindrar eleverna från lärande och eget ansvar genom den typ av lärar-elev-interaktioner som förekommer där, de krav och förväntningar som läraren har på eleverna och det sätt som läraren överlämnar olika uppgifter till eleverna på, är väldokumenterat inom motivationsforskningen. Vissa lärareffekter är direkta; de utövas exempelvis direkt via de noggranna instruktioner som läraren ger i samband med olika skoluppgifter, vilka främjar lärandet av olika ämnen. Andra är emellertid indirekta; de utövas exempelvis via lärarens förväntningar på olika elever, vilka kan leda läraren till att systematiskt dela ut skoluppgifter av hög respektive låg svårighetsgrad till bestämda elever; ett tillvägagångssätt som kan påverka elevernas självuppfattning och motivation och därmed deras prestationer inom olika skolämnen negativt.

En studie av effektiva skolor utförd av Blatchford, Burke, Farquar, Plewis och Tizard (1989) visade effekter av lärarens krav och förväntningar på elevernas betyg redan från den tidiga skolstarten. I studien ingick mer än 400 elever i 33 skolor vilka följdes under sina tre första år i skolan. Vid sidan om lärarintervjuerna vid starten av varje skolår, då läraren bedömde varje elevs akademiska potential, fördes noggranna observationsprotokoll på hur stor del av undervisningstiden som gick åt till varje elev, samtidigt som man registrerade lärarens sätt att vara mot varje elev i samspelet under olika klassrumssituationer.

Denna studie presenterar några av de starkaste bevisen på lärareffekter på elevers motivation och utveckling i skolan. Förväntningar och skolprestation korrelerade högt genom elevernas tre första år i skolan och det skall poängteras att förväntningarna fortfarande var en signifikant prediktor av prestationer efter konstanthållandet av elevernas »entry skills». Ett annat intressant resultat ur denna studie är att Blatchford m fl (1989) hittade »mediating behaviours» som skulle kunna vara ett starkt bevis på att det finns ett kausalt samband mellan lärarförväntningar och elevernas betyg. För trots att lärarförväntningarna inte visade något samband med hur lärarna samspelade med eleverna i klassen (till exempel att lärarna berömde vissa elever men inte andra) så korrelerade lärarförväntningarna med vilken typ och bredd av läroplansmål som läraren tilldelade olika elever. Med andra ord, om elevers prestationer i skolan delvis är beroende av vilka signaler läraren sänder ut till dem angående deras akademiska förmåga så föreslår denna studie att:

it is in noticing the tasks given to the pupils rather than the interactional messages that informs pupils as to how they are expected to do.
(Blatchford m fl 1989 s 27).

Ames (1992) har sammanfattat resultaten i en mängd olika studier om vad som karakteriserar »mastery learning»-inriktade klasser, klasser som strävar

efter att eleverna skall utveckla lärandemål i skolan. Enligt denna sammanställning spelar skoluppgifterna och skolaktiviteterna en avgörande roll för vilken sorts motivation eleverna kommer att utveckla gentemot skolarbetet. Både mängden olika uppgifter och variationen inom uppgifterna tycks vara viktig för »mastery learning» eftersom detta kan hjälpa eleverna att både bli intresserade av dem och bibehålla sitt intresse för dem samtidigt som man minskar »the amount of public comparability and opportunities for social comparison regarding performance».

Viktigt för »mastery learning» är även hur de olika uppgifterna och aktiviteterna introduceras för eleverna. Om läraren kan hjälpa eleverna att inse att de uppgifter och aktiviteter som äger rum i skolan är personligt relevanta för dem och att innehållet i dessa är meningsfullt för deras eget lärande och utveckling kan detta leda till att eleverna tillägnar sig en »mastery orientation» gentemot skolarbetet. Ford (1992) kallar denna princip för »the principle of goal activation». Denna princip är dock central för samtliga målteorier och refererar till nödvändigheten av att kunna aktivera eller skapa ett personligt relevant mål om en uppgift skall kunna slutföras.

Uppgifterna och aktiviteterna skall samtidigt ha en viss svårighetsgrad och kunna lösas med viss ansträngning. Svårighetsgraden skall då inte vara för låg, så att uppgifterna och aktiviteterna blir för tråkiga, och inte så hög att de skapar ångest. Att matcha uppgifternas svårighetsgrad med elevernas förmåga är enligt Bennett undervisningens hjärta: »a purposeful activity and (the) teacher purposes or intentions inform the selection of tasks for children» (Bennett 1988 s 25). Ford (1992) kallar denna princip för »the optimal challenge principle». Principen är central för de flesta moderna motivationsteorier (t ex Bandura 1986, Csikszentmihalyi 1975, Deci & Ryan, 1985; jfr »the ZPD» Vygotsky 1974).

Ames påpekar i sin sammanställning att uppgifter och aktiviteter som bygger på specifika mål och mål som kan uppnås inom kortare tidsperspektiv kan få eleverna att utveckla och bibehålla en »mastery orientation» gentemot dessa uppgifter/aktiviteter och känna sig kompetenta när de har uppnått dessa mål. Forskning visar dock att uppgifter/aktiviteter som bygger på en blandning av både kort- och långsiktiga mål har lika stor effekt på elevers motivation som uppgifter/aktiviteter som bygger endast på specifika och kortsiktiga mål (Giota 2001). Det som är viktigt här är enligt Fords »principle of goal alignment» att de olika sorters mål som eleverna strävar efter och som är att uppnås inom olika tidsdimensioner inte kommer i konflikt utan ligger i linje med varandra (se även Ford 1992: »the multiple goals principle»).

Hur man går tillväga för att bedöma och belöna elevernas prestationer i skolan spelar också stor roll för vilken sorts motivation eleverna kommer att tillägna sig i skolarbetet. Att offentliggöra elevernas resultat på prov och andra examinationsformer är något som inte gynnar »mastery learning» utan tvärtom driver eleverna till att utveckla eller tillägna sig en »performance orientation» gentemot skolarbetet (prestationsorientering eller strävan efter prestationsmål). Eleverna börjar då i tysthet att jämföra sig själva och sin förmåga att klara av olika uppgifter samt prestera bra på prov med hur andra elever klarar detta. Forskning inom detta område visar att elever oftast jämför

sig själva med hur de duktigare eleverna klarar dessa situationer, vilket gör att de tappar sin »mastery»-orientering. För att inte tappa sitt självvärde och framstå som »inkompetenta» i såväl sina egna som andras ögon undviker vissa elever lärandesituationer som skulle kunna utveckla deras förmåga eller kompetens eller så går de in för att konkurrera, dvs tävla med varandra.

Som det redan framgått är all konkurrens inte negativ per definition. Det finns studier som propagerar för att prestationsorienteringen, inom vilken konkurrensbegreppet har en central roll, borde ses som ett flerdimensionellt begrepp (Giota 2001). Elliot och Harackiewicz (1996) hävdar att prestationsorienteringen borde delas upp i exempelvis två oberoende komponenter: »an approach and an avoidance». Andra forskare menar dock att det skulle räcka med att omdefiniera prestationsorienteringen, och andra (t ex Niemivirta 1999) menar att:

it would make more sense to assume that the ability-related concern underlying the performance orientation may manifest itself in two different ways depending on its psychological function. That is, that the ability-related concern is self-enhancing when the purpose is to look competent, and self-protective when the goal is to avoid looking incompetent. (Giota 2001 s 47)

Något som också missgynnar »mastery learning», men som gynnar »performance orientation», är om läraren använder sig av »within-classroom ability grouping», delar in klassen i »duktigare» och »svagare» elever utan att klargöra för dem på basis av vilka kriterier eller i vilket syfte han eller hon gör detta.

En annan faktor som påverkar elevernas motivation i skolan är vilken typ av återkoppling man använder för att informera eleverna om hur de klarar olika sorters uppgifter i skolan och vilka kriterier man använder för att bedöma deras prestationer. Återkopplingsprincipen är inte bara central för Fords målteori (»the feedback principle», Ford 1992) utan för samtliga motivations teorier och hävdar att relevant återkoppling är av avgörande betydelse för en individs fortsatta framsteg mot ett uppsatt mål. Återkoppling ger information som individen kan använda sig av för att utvärdera sina framsteg eller hur mycket fortsatt ansträngning som erfordras, korrigerar misstag och organisera krafterna som skall sättas in för att uppnå det uppsatta målet.

Återkoppling kan också påverka individens föreställningar om den egna kompetensen och känslorna på ett positivt sätt, dvs på ett sätt som främjar individens motivation. Ames (1992) föreslår att återkoppling, som låter eleverna förstå att misstag är en del av lärandeprocessen och att ansträngning är viktig för att de skall kunna uppnå lärande, hjälper eleverna att utveckla eller tillägna sig en »mastery orientation» gentemot skolarbetet. Hon föreslår även att när bedömningskriterierna tillåter en bedömning av varje elevs personliga utveckling och lärande istället för normativa jämförelser mellan eleverna, då kommer eleverna med största sannolikhet att använda sina krafter till att lära för att uppnå personlig utveckling snare än att konkurrera med varandra om de högsta betygen och andra belöningar och sträva efter prestationsmål.

Forskning om elevers inre motivation, ett begrepp som inom dagens motivationsforskning uppfattas som analogt med strävan efter lärandemål, visar att om elever ges möjlighet att lära i klasser som de anser främjar eller tillåter att de handlar självständigt så kommer deras inre motivation att öka (Deci & Ryan 1991). Faktorer som att kunna göra egna val (Zuckerman, Porac, Lathin, Smith & Deci 1978) och att erhålla positiv återkoppling från läraren (som ökar självuppfattningen) har också visat sig främja elevernas inre motivation. Forskning om elevers yttre motivation, ett begrepp som inom dagens motivationsforskning är analogt med prestationsmål, visar emellertid att yttre faktorer såsom belöningar och lärarberöm, deadlines, påtvingade mål och »social evaluation» kan missgynna elevers inre motivation (t ex Deci & Ryan 1991).

Enligt Deci och Ryan (1985, 1991) kommer elevernas inre motivation att främjas eller missgynnas beroende på hur de kommer att uppfatta sina egna handlingar i skolan. Elevernas inre motivation förväntas minska om deras handlingar kommer att uppfattas som beroende av yttre faktorer och inte som beroende eller styrda av dem själva (se även »locus of control»; Rotter 1966). Elevernas inre motivation förväntas minska även om de erbjuds yttre belöningar på skoluppgifter som de finner intressanta och som de redan tycker om. Forskning inom detta område visar att när själva belöningen är borta kommer de elever som har varit motiverade att arbeta med olika uppgifter i skolan på grund av den att tappa sin källa till motivation samtidigt som deras inre motivation för att arbeta i skolan inte finns kvar. Dessa elever blir då passiva och har svårt att engagera sig i skolarbetet.

Att elever borde ha möjlighet till att göra egna val och utöva kontroll över sin lärandesituation poängteras av många forskare både inom forskningen där motivation definieras som »mastery learning» och »intrinsic motivation». Ames (1992) sammanställning föreslår att när elever får möjlighet till att göra vissa val och utöva viss kontroll så ökar deras intresse för skoluppgifterna och deras kognitiva engagemang i uppgifterna. Detta kan göras genom att man involverar eleverna i olika beslut som gäller hela klassen såsom när saker och ting skall göras och hur de skall göras. Ames säger med andra ord att det är lärarens uppgift att uppfylla läroplansmålen och att det fortfarande är läraren som skall ha kontrollen över undervisningens målsättning. Eleverna kan även få möjlighet att bestämma i vilket tempo olika uppgifter skall göras och hur uppgifterna kan lösas. Dessa möjligheter kan ställa eleverna inför riktiga val och uppmuntra dem att utveckla ett personligt ansvar för sitt lärande.

Corno och Rohrkemper (1985) påpekar samtidigt att eleverna måste ha de förutsättningar som krävs för att kunna klara av denna typ av ansvar. Det kan vara så att små barn eller elever med svårigheter att lära i skolan inte har den kompetens som krävs för att klara av de olika situationer i klassen som kräver ett stort elevansvar och att göra en mängd olika val. Ames (1992) sammanfattar detta med att säga att om elever är oförmögna eller ovilliga att förändra eller anpassa sitt agerande i linje med vad som är möjligt i skolan eller klassrummet vad gäller elevval och kontroll, är det inte troligt att dessa möjligheter kommer att ha någon positiv inverkan på elevernas motivation och prestationer.

En metaanalys av utvärderingen av 108 »mastery learning»-program visade att dessa hade positiva effekter på elevers »outcomes» (olika prestations- och attitydtest) både inom grund-, gymnasie- och högskolan (Kulik, Kulik & Bangert-Drowns 1990). Effekterna var starkast på elever med svårigheter att lära i skolan och positiva effekter identifierades vad gäller elevernas attityder gentemot kursinnehåll och att lära sig i skolan i allmänhet. Dessa program lyckades öka elevernas slutliga betyg med cirka 0.5 standardavvikelse.

SAMMANFATTANDE KOMMENTARER

Ett av syftena med föreliggande artikel är att visa att de begrepp (teorier) och metoder som de vuxna använder sig av i sina försök att erhålla kunskap och insikter i elevernas inre och yttre värld är de vuxnas begrepp och metoder, vilket innebär att se eleverna eller unga människor genom den vuxnes glasögon. Det ger i de flesta fallen de vuxna insikter i elevernas inre och yttre värld på ett annat plan än elevernas eget. Samtidigt riskerar de vuxna att feltolka eller övertolka vad de ser eftersom de begrepp och metoder som de använder sig av i sina försök att beskriva, förstå och förklara elevernas handlingar och elevernas värld är behäftade med olika brister. Av betydelse är då att de vuxna är medvetna om och kan erkänna att den kunskap som de använder sig av när de talar om elever är en produkt av de mindre eller större bristerna som finns inbyggda i deras redskap och inte hos eleverna.

Några av orsakerna till att man inom den dominerande motivationsforskningen studerar elevers motivation och agerande i skolan från ett antingen- eller-perspektiv, ett dualistiskt perspektiv, och från ett nästan uteslutande här-och-nu-perspektiv är själva komplexiteten hos de olika processer som möts, forskares utvecklade mätmetoder som misslyckas med att fånga in denna komplexitet och att det inte finns några välutvecklade teoretiska system som binder samman alla dessa processer över tid. Alla dessa problem resulterar i studier där elevers tankar, kunskaper, förmågor och kompetenser, mål, känslor, attityder och värderingar – deras inre värld – studeras på ett förenklat sätt, mer eller mindre oberoende av varandra och i många fall utan någon relation till elevernas faktiska agerande i skolan (jfr Wentzel 1989).

Dessa problem är inte lätta att åtgärda, men de studier av elevers motivation, agerande och utveckling i skolan som fokuserar på isolerade aspekter inom dessa områden och som inte problematiserar ett sådant förfaringsätt utan betraktar sina resultat som de enda giltiga, saknar utifrån ett interaktionistiskt perspektiv på människans och elevers motivation om inget annat »the framework of real-life conditions and lack ecological validity» (Bronfenbrenner 1979).

För att inte svara mot slutsatsen att Sverige idag har en bra skola för många elever men en dålig skola för alldeles för många, som Andersson (1999) uttrycker det, måste såväl lärare som forskare utgå från ett barn- eller elevperspektiv på skolan samt förändra skolans pedagogiska miljö på ett sådant sätt att den passar alla eleverna. Både lärare och forskare måste med andra ord ta mycket mer hänsyn till olika elevgruppers sätt att agera i skolan och deras egen motivation att lära och utvecklas över tid. Ett sådant perspek-

tiv innebär att sätta barnet i centrum och försöka se det sociokulturella systemet utifrån barnets perspektiv och position i samhället. Detta måste dock ske i ett nytt och kritiskt ljus. För syftet med att låta barns röst komma till uttryck är inte att utöva kontroll över dem utan att ta några steg närmare »barnets emancipation», det vill säga mot vidgad frigörelse eller individualisering (jfr Telhaug 1991).

Det finns enligt Kjörholt (1991) en fara att barnperspektivet kan bli ett nytt sätt att göra barn till objekt för generaliseringar, definiera barn som en homogen massa. Betydelsen av sociala samspel och kulturella påverkningar kan därmed reduceras. Det finns även en fara att de vuxna överför sin egen längtan efter en förlorad barndom till romantiska föreställningar om hur barn är, oavhängigt av social och kulturell kontext. Idylliseringen av barndomen är att göra våld mot de intressen och intentioner som begreppet barn-elevperspektiv har för avsikt att tjäna. För man får inte glömma att ålder, kön, social klass och en rad andra förhållanden inverkar på barnets upplevelse av livet och världen omkring.

Grunden till ett elevperspektiv på skolan är respekten för varje elev som person, varje elevs människovärde och de särskilda behov och anspråk som eleverna har just som elever (barn). Vägen är emellertid lång från det att man i princip godkänner uppfattningen om människovärdets okränkbarhet, till att man i tanke, ord och gärning verkligen visar elever i skolan att man omfattar principen i den dagliga verksamheten (jfr Andersson 1999). Ett elevperspektiv på skolan och den dagliga verksamheten kräver kännedom om varje elevs egenskaper och att man upptäcker deras starka sidor (kompetens). Om man är beredd att möta elever på deras villkor kan man finna att eleven eller människan har många dimensioner där de starka områdena kan kompensera andra mindre starka områden (Giota 2001).

NOTER

1. Se den andre plus preventivt framtidsfokuserade elevgruppen i Giota (2001).
2. Se den andre plus preventivt framtidsfokuserade elevgruppen i Giota (2001).
3. Om olika uppfattningar om barndom och barnet se Hillman (1992).
4. För närmare information angående »the action theory»-perspektivet se Oppenheimer (1991a, b).
5. Utvärdering Genom Uppföljning vid Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

LITTERATUR

- Andersen, D. & Ottosen, M.H. (red) 2002: *Børn som respondenter: Om børns medvirken i survey*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Andersson, B-E. 1999: *Spräng skolan*. Jönköping: Brain Books.
- Andersson, B-E. & Strander, K. 2001: *Skolan, familjen och framtiden: Social sårbarhet hos unga. Individ, omvärld och lärande*. /Forskning nr 9. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande.

- Ames, C. 1992: Classrooms, goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Bandura, A. 1986: *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A., & Schunk, D.H. 1981: Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 559–586.
- Bennett, N. 1988: The effective primary teacher: The search for a theory of pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 4, 19–30.
- Blatchford, P., Burke, J., Farquar, C., Plewis, I. & Tizard, B. 1989: Teacher expectations in infant school: associations with attainment and progress, curriculum coverage and classroom interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 19–30.
- Brandtstädter, J. 1998: Action perspectives on human development. I R.M. Lerner (red): *Theoretical models of human development*. New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. 1979: *The ecology of human development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Brophy, J.E., & Good, T.L. 1974: *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Corno, L. & Rohrkemper, M. 1985: The intrinsic motivation to learn in the classroom. I C. Ames & R. Ames (red): *Research on motivation in education*. New York: Academic Press.
- Csikszentmihalyi, M. 1975: *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Covington, M.V. 1992: *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 1985: *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 1991: A motivational approach to self: Integration in personality. I R.A. Dienstbier (red): *Nebraska symposium on motivation 1990*. (Vol 38) Lincoln: University of Nebraska Press.
- Dencik, L. 1995: Välfärdens barn eller barns välfärd? Om till-syn, hän-syn och fri-syn. I L.O. Dahlgren & K. Hultqvist (red): *Seendet och seendets villkor. En bok om barns och ungas välfärd*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dishion, T.J. 1990: The family ecology of boys' peer relationships in middle childhood. *Child Development*, 61, 874–892.
- Doyle, W. 1986: Classroom organization and management. I M.C. Wittrock (red): *Handbok of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Dweck, C.S. & Leggett, E. 1988: A social-cognitive approach to motivation and achievement. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Durkin, K. 1995: *Developmental social psychology. From infancy to old age*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Eccles, J., & Wigfield, A. 1995: In the mind of the actor: the structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215–225.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15–24.
- Elliot, A.J. & Harackiewicz, J.M. 1996: Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461–475.
- Feschbach, N. & Feschbach, S. 1987: Affective processes and academic achievement. *Child Development*, 58, 1335–1347.
- Ford, M. 1992: *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ford, M. & Ford, D. H. 1987: *Humans as self-constructing living systems: Putting the framework to work*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Garbarino, J. & Stott, F.M. 1992: *What children can tell us*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Giota, J. (1995). Why do all children in Swedish schools learn English as a foreign language? An analysis of an open question in the national evaluation programme of the Swedish compulsory comprehensive school. *Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 23, 307–324.
- Giota, J. 1999a: *Children's reasons for being in school and learning: A Swedish-Dutch comparative study: Comparisons with a study by Wentzel*. Paper presented at the ninth European Conference on Developmental Psychology. Spetses, Greece: September, 1999. Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.
- Giota, J. 1999b: *Childrens motivation for attending school: Relationships to academic achievement, self-evaluations and feelings of well-being in school*. Paper presented at the 8th European Conference for Research on Learning and Instruction (EARLI 99) in Göteborg, Sweden, August 1999.
- Giota, J. 2001: *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Giota, J. 2002: Att arbeta med en öppen fråga inom forskningen om elevmotivation. I D. Andersen & M.H. Ottosen (red): *Børn som respondenter – Om børns mevirken i survey*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Giota, J. 2003: Målorienteringars konsekvenser för ungdoms skolprestationer i relation till genus: en longitudinell studie. I M. Christoffersen & E. Backe-Hansen (red): *Antologi om forløpsstudier av barn*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Halldén, G. 1994: The family – a refuge from demands or an arena for the exercise of power and control – children's fictions on their future families. I B. Mayall (red): *Children's childhoods: observed and experienced*. London: Falmer Press.
- Harter, S. 1978: Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34–64.
- Hartup, W.W. 1983: Peer relations. I P.H. Mussen (red): *Handbook of child psychology*. New York: Wiley.
- Heckhausen, H., & Kuhl, J. 1985: From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action. I M. Frese & J. Sabini (red): *Goal directed behaviour: The concept of action in psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Heyns, B. 1978: *Summer learning and the effects of schooling*. New York: Academic Press.
- Hillman, J. 1992: Abandoning the child. I C. Jenks (red): *The sociology of childhood: Essential Readings*. Hampshire: Gregg Revivals.
- Jackson, P. W. 1968: *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Dove.
- Johnsson, D.W. & Johnson, R.T. 1989: *Cooperation and competition: theory and research*. Boston:
- Kulik, C.C., Kulik, J.A. & Bangert-Drown, R.L. 1990: Effectiveness of mastery learning programmes: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 60, 265–299.
- Kärrby, G., Sheridan, S., Giota, J., Däversjö Ogefelt, A. & Björck, Å. 2003: *Pedagogisk Qualitet i skolan (PQS) – en metod för utvärdering och utveckling*. Stockholm: Studentlitteratur. (under tryckning)
- Kjørholt, A. T. 1991: Barneperspektivet: Romantiske frihetslengsler og nostalgisk søken etter en tapt barndom, eller nye erkjennelsesdimensjoner? *Barn. Nytt fra Forskning om Barn i Norge*, 1/1991, 66–70.
- Lander, R. & Giota, J. 2003: *Självkänslan och skolans vardag. En enkätstudie av elevers och lärares attityder till information och kommunikation, lusten att lära, tid för lärande. Nationella kvalitetsgranskningar 2001–2002*. Stockholm: Skolverket.
- Leontiev, A.N. 1981: The problem of activity in psychology. I J.V. Wertsch (red): *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk: M.E. Sharpe.
- Lindblad, S. & Prieto Pérez, H. (red) 1997: Bilder av eleverna i den nationella utvärderingen av skolan. *Praxis*, 1/1995, 9–19.
- Lilja, J. & Larsson, S. 2003: *Ungdomsliv, identitet, alkohol och droger*. Stockholm: Svenska Folkhälsoinstitutet.

- Lpo 1994: *Curriculum for the compulsory school, the pre-school class and the after school centre*. Ministry of Education and Science in Sweden. Stockholm: Rege-
ringskansliets Offsetcentral.
- Maccoby, E.E. & Martin, J.A. 1983: Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. I P. H. Mussen (red): *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Malmberg, L-E. 1998: *Education and students' future-orientation: Adolescents' future preparation, future goals and self-evaluation in educational contexts in Finland and Polen*. Vasa: Åbo Akademi.
- Marjoribanks, K. 1991: Family and school correlates of adolescents' aspirations: ability-attitude group differences. *European Journal of Psychology of Educa-
tion*, 6, 293–290.
- Maslow, A. 1954: *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. 1988: *School matters: the junior years*. Wells, Somerset: Open Books Publishing.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Ecob, R. & Lewis, D. 1988: The effects of school membership on pupils' educational outcomes. *Research Papers in Educa-
tion*, 3, 3–25.
- Nakamura, C.Y. & Fincks, N.D. 1980: Relative effectiveness of socially oriented and task oriented children and predictability of their behaviours. *Monographs of the Society of Research in Child Development*, 45, 3–4.
- Nesselroade, J. & Baltes, P. (red) 1980: *Longitudinal research in the study of beha-
viour and development*. New York: Academic Press.
- Nicholls, J. 1979: Development of perception of own attainment and causal attribution for success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology*, 71, 94–99.
- Nicholls, J. 1984: Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.
- Niemivirta, M. 1999: *Habits of mind and academic endeavors – The role of goal orientations and motivational beliefs in school performance*. Paper presented at the 8th European Conference for Research on Learning and Instruction. Gothen-
burg, Sweden, August, 1999.
- Nurmi, J-E. 1991: How do adolescents see their future? A review of the develop-
ment of future-orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1–59.
- Ogden, T., Schultz Jørgensen, P. & Backe-Hansen E. 1998: Perspektiver og pro-
blemstillinger. I E. Backe-Hansen & T. Ogden (red): *10-åringar i Norden. Kompetance, risiko og oppvekstmiljø*. København: Nordisk Ministerråd.
- Oppenheimer, L. 1989: The nature of social action: Social competence versus social conformism. I B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R.P. Weissberg (red): *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Pub-
lishers.
- Oppenheimer, L. 1991a: The concept of action: A historical perspective. I L. Oppenheimer & J. Valsiner (red): *The origins of action: Interdisciplinary and international perspectives*. New York: Springer Verlag.
- Oppenheimer, L. 1991b: Determinants of action: An organismic and holistic app-
roach. I L. Oppenheimer & J. Valsiner (red): *The origins of action: Interdisci-
plinary and international perspectives*. New York: Springer Verlag.
- Piaget, J. 1981: *Intelligence and affectivity*. Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1969: *The psychology of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. 1996: *Motivation in education. Theory, research and applications*. Columbus, Ohio: Prentice-Hall.
- Pintrich, P.R. 2000: Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555.
- Pulkkinen, L. 1990: Home atmosphere and adolescent future orientation. *Euro-
pean Journal of Psychology of Education*, 5, 33–43.
- Reuman, D., Atkinson, J.W. & Gallop, G. 1986: Computer simulation of beha-
vioural expressions of four personality traits. I J. Kuhl & J.W. Atkinson (red): *Motivation, thought, and action*. New York: Praeger.

- Rogers, C.R. 1969: *Freedom to learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Rotter, J.B. 1966: Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. 1979: *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Scheerens, J. & Creemers, B. 1989: Conceptualizing school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13, 691–706.
- Schneider, B.H. 1993: *Children's social competence in context. The contributions of family, school and culture*. Oxford: Pergamon.
- Sweeney, J. 1989: Research synthesis on effective school leadership. *Educational Leadership*, 39, 346–352.
- Telhaug, A.O. 1991: Barnperspektivet i historisk lys. Barn. *Nytt fra Forskning om Barn i Norge*, 1/1991, 70–72.
- Tizard, B., Blatchford, P., Burke, J., Farquhar, C. & Plewsi, J. 1988: *Young children at school in the inner city*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- von Wright, G.H. 1976: Determinism and the study of man. I J. Manninen & R. Tuomela (red): *Essays on explanation and understanding*. Dordrecht: Reidel.
- Trommsdorff, G. 1986: Future time orientation and its relevance for development as action. I R.K. Silbereisen, K. Eyferth & G. Rudinger (red): *Development as action in context. Problem behaviour and normal youth development*. Berlin: Springer.
- Vygotsky, L.V. 1962: *Thought and language*. New York: Wiley.
- Vygotsky, L.V. 1974: *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT.
- Wentzel, K.R. 1989: Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: an interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81, 131–142.
- Wentzel, K.R. 1991a: Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child development*, 62, 1066–1079.
- Wentzel, K.R. 1991b: Social competence at school: relations between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1–24.
- White, R.W. 1959: Motivational reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.
- White, R.W. 1979: Competence as an aspect of personal growth. I M.W. Kent & J.E. Rolf (red): *Primary prevention of psychopathology, Vol 3. Social Competence in children*. Hanover, NH: University Press of New England.
- Willis, P. 1977: *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Winnicott, D.W. 1960: *The theory of the parent-infant relationship. I: The maturational process and the facilitating environment*. London: Hogart.
- Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R. & Deci, E.L. 1978: On the importance of self-determination for intrinsically-motivated behaviour. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443–446.