

ÄKPN03 Professionsutveckling och individuellt lärande, 30 hp

Examensarbete, 15 hp

Seminariedatum: 2021-05-31



LUNDS
UNIVERSITET

Att motivera digitalt

En kvalitativ undersökning
om hur ämneslärare
studiemotiverar digitalt med
bakgrund av Covid-19
pandemin.

Författare: Zahra Motavalli och Annette Ålund

Handledare: Jonatan Nästesjö

Abstrakt

Arbetets art:	Examensarbete, 15 hp.
Sidantal:	49 sidor
Titel:	“Att motivera digitalt - En kvalitativ undersökning om hur ämneslärare studiemotiverar digitalt med bakgrund av Covid-19 pandemin.”
Författare:	Zahra Motavalli och Annette Ålund
Handledare:	Jonatan Nästesjö
Datum:	2021-06-02
Sammanfattning:	<p>Denna kvalitativa studie belyser, med bakgrund av Covid-19 pandemin, hur ämneslärare kan motivera elever samt bibehålla deras intresse när undervisning sker över en digital lärportal. Pandemin tvingade Sveriges gymnasieskolor att periodvis från mars 2020 till april 2021 gå över helt eller delvis till distansundervisning. Studien förklarar hur lärare uppnår positiva studieresultat genom att anpassa sin roll som motivatör i det digitala klassrummet jämfört med det fysiska klassrummet.</p> <p>Undersökningen bygger på semistrukturerade intervjuer med ämneslärare verksamma på olika gymnasieprogram som alla har erfarenhet av digital undervisning. Deras svar har mot bakgrund av motivationsrelaterad forskning samt forskning relaterad till pedagogik och digitaliserad undervisning tematiskt analyserats med stöd av den hermeneutiska tolkningsmetoden.</p> <p>Informanternas svar visar att när lärandet tar plats framför en datorskärm över en digital lärportal möjliggör detta alternativa motiveringsmetoder. Studien påvisar också att det finns motivationsstrategier som lämpar sig särskilt bra i det digitala klassrummet.</p>
Nyckelord:	Covid-19, distansundervisning, digitalisering, fjärrundervisning, John Hattie, motivation, samhälle, skola, studieresultat, visible learning

Innehåll

Förord	5
1. Inledning.....	6
1.1 Syfte och forskningsfrågor	7
1.2 Disposition	7
1.3 Centrala begrepp	8
2. Teoretisk inramning och tidigare forskning	9
2.1 Motivation och lärande	9
2.2 Motivation i klassrummet.....	10
2.3 Elevmotivation ur ett lärarperspektiv	13
2.4 Tidigare forskning - digitalt lärande	13
3. Material, metod och genomförande	17
3.1 Kvalitativ metod	17
3.2 Hermeneutisk tolkningsmetod.....	18
3.3 Tematisk analys.....	19
3.4 Urval och genomförande	19
3.5 Forskningsetiska överväganden.....	20
4. Resultat.....	21
4.1 Introduktion av informanterna.....	21
4.2 Sammanställning av intervjuer	21
4.2.1 Närvaro och känslotillstånd.....	22
4.2.2 Digital kunskapsintagning.....	23
5. Analys.....	32
5.1 Analys av lärarmotivation.....	32
5.1.1 Relationell kompetens	32
5.1.2 Didaktisk kompetens	33
5.1.3 Ledarkompetens	35
5.1.4 Återkoppling	36
5.1.5 Passion och lärarbehörighet	37
5.2 Analys av elevmotivation.....	37
5.2.1 Drivkrafter.....	38
5.2.2 Socialisation	38
5.2.3 Studiero och elevnärvaro.....	39

6. Slutsats och egna reflektioner	41
7. Referenser.....	43
1. Bilagor	46
1.1 Brev till respondenter.....	46
1.2 Intervjumall	47
1.3 Etiska riktlinjer.....	49

Förord

Dessa tre terminer på den avancerade pedagogiska utbildningen i Lunds universitet (KPU) har varit en tid vi alltid kommer bära med oss. Att jonglera tre heltidsarbeten (jobb, studier och att vara mamma) har varit väldigt utmanande men samtidigt en otrolig lärorik period i våra liv där vi har skapat många fina minnen.

Vem kunde tro att när vi möttes för första gången som förväntansfulla studenter i korridoren i LUX huset att vår resa skulle avslutas med denna uppsats som vi är så stolta över?

Den erfarenhet vi tidigare haft i relation till uppsatsskrivande har varit en blandning av blod, svett och tårar, men till vår överraskning har denna resa istället fyllts av glädje, skratt, perfekt personkemi och många underbara Heureka- upplevelser! Och det bästa av allt, att vi har funnit varandra- vänner för livet.

Att runda av denna utbildning genom att bli förtjänt av en legitimation som ämneslärare är något vi kommer bära med stolthet. Vi kommer göra vårt bästa för att vara förebildliga för våra framtida elever. Läraryrket är helt enkelt världens roligaste och viktigaste yrke!

Gemensamt vill vi tacka våra lärare Ingrid Bosseldal och Glen Helmstad för en fantastisk utbildning, vår handledare Jonatan Nästesjö och även våra kloka medstudenter som har bidragit till många givande samtal och härlig energi genom utbildningen.

Det enda vi egentligen tycker har varit negativt är att vi inte har kunnat träffats mer fysiskt; men samtidigt, hade det inte varit för Covid-19 pandemin så hade denna uppsats aldrig fötts till liv.

Zahra:

First and foremost, I would like to express my gratitude towards my beloved Eddie. Thank you for all the love, moral support and patience during this academic journey. Without you, nothing of this would have been possible. I would also like to thank my parents-in-law (Luisa and Peter) for cheering for me all the way from Abu Dhabi.

Jag vill även tacka min bror Pouya vars kloka råd alltid inspirerat mig, samt mina älskade föräldrar: Pappa (Dr. Asadollah) jag gjorde detta för din skull. Må du vila i frid. Och mamma Mitra: du är en sann inspiration och min förebild, du har visat mig att ingenting är omöjligt i livet.

Och viktigast av allt, till min älskade dotter Zelda, hoppas du läser denna uppsats en dag och vet att du är mitt driv i livet. Hoppas jag kan inspirera dig precis som mina föräldrar alltid inspirerat mig.

Annette:

Words do often fail me,
Doubts sometimes assail me,
How can I ever express,
With what words do I profess
my extreme gratitude

till mina föräldrar, till Gustaf och inte minst till Liv, Elly och Ludvig

Tack för allt!

1. Inledning

Denna studie undersöker ämneslärarens roll som motivator i det digitala klassrummet med bakgrund av Covid-19 pandemin. Studien fokuserar på hur ämneslärare på gymnasienivå valde att förändra deras undervisande tillvägagångssätt för att på bästa sätt inspirera och motivera deras elever till ett långvarigt, differentierat och lustfyllt lärande i den nya digitala undervisningsmiljön.

I Februari 2020 hade Covid-19 viruset en konstaterad smittspridning i flera länder (UNESCO, 2020) och pandemin var ett faktum. Pandemins utveckling tvingade inom några månader de flesta av världens länder att agera för att begränsa smittspridningen. Pandemin har, och fortsätter i skrivande stund ha, en oerhörd påverkan på många olika områden inom ekonomiska, sociala och kulturella sektorer, och inte minst inom utbildningssektorn.

Under våren 2020 ställdes Sveriges gymnasieskolor inför en utmaning utan motstycke. I mars 2020 rekommenderade Folkhälsomyndigheten alla gymnasieskolor (samt kommunala vuxenutbildningar, högskolor och universitet) att ställa om undervisningen, helt eller delvis, från närundervisning till fjärrundervisning. Ett beslut som innebar ett tvärt kast från det bekanta in i det okända för många lärare; ett stressmoment för åtskilliga och en prövning utan dess like för många av Sveriges undervisande gymnasielärare.

Folkhälsomyndighetens rekommendation tillkännagavs samma månad som Nina Bergdahl och Jalal Nouri från Stockholms universitet presenterade en blyxstudie titulerad *Covid-19 och omställning till distansundervisning i svensk skola*. I rapporten, som fokuserar på lärares initiala planeringar, reflektioner och erfarenheter kring omställningen till fjärrundervisning, framkommer det att en av de största lärandeutmaningar som distansundervisningen medförde är svårigheter med studiedisciplin och motivation hos eleverna (Bergdahl & Nouri, 2020, s. 11). Denna slutsats speglas i Skolinspektionens rapport *Gymnasieskolors distansundervisning under covid-19 pandemin: Skolinspektionens centrala iakttagelser efter intervjuer med rektorer*, vilken framhäver ett bibehållande av elevernas motivation är en av de största utmaningarna i distansundervisning. Enligt rektorerna som intervjuades för denna studie saknade eleverna den sociala samvaron med klasskamraterna. Denna upplevda ensamhet, som särskilt påverkade elever med en stark social identitet på skolan, hade en negativ inverkan på elevernas studiemotivation (Skolinspektion, 2020, s. 37).

Under pandemin upptäckte flera av Sveriges gymnasielärare att sociala interaktioner och lärande i ett traditionellt klassrum inte är detsamma som i det digitala klassrummet. Båda rapporter från Stockholms universitet och Skolinspektionen lyfter fram positiva egenskaper med distansundervisning, till exempel att det är "lättare att vara demokratisk, då man bara väljer ett namn i en lista, och man kan få tyst på alla elever genom en knapptryckning" (Bergdahl & Nouri, 2020, s. 13). Men i rapporterna framgår det också vilka olika utmaningar lärare ställs inför. Bland annat så synliggörs en ny sorts indolens hos eleverna, vilken innebar att ett antal elever medvetet valde att inte medverka i online-undervisningen. Distansundervisningen gjorde det också svårt för ett flertal

elever att arbeta självständigt och för många var det mödosamt att be om hjälp i det digitala klassrummet. Många lärare uttryckte även att de inte fick återkoppling av eleverna på deras pedagogiska insatser och visste därför inte om de lyckades förmedla den kunskap som de önskade att förmedla. Det nya digitala klassrummet som introducerades 2020 medförde också att elevernas sociala interaktioner förändrades då den nya uppkopplingen mot alla medförde ett onlineumgänge som eleverna inte var vana vid. Lärare uppgav även att det blev svårare för dem att fånga upp elever i det digitala klassrummet som inte mårde bra (Bergdahl & Nouri, 2020, s. 12).

Då båda ovanstående studier främst är problemfokuserade så skrivs den här uppsatsen utifrån ett mer lösningsfokuserat perspektiv. Till den här studien har fyra olika ämneslärare intervjuats för att komma fram till hur man som lärare på bästa sätt motiverar elever, och därmed driver deras utveckling framåt, när undervisningen sker på distans. Deras svar har påvisat att med didaktisk kunskap, teknisk kunnande samt en passion för både elevernas lärande och välbefinnande så finns det flera sätt att motivera elever så att de frodas i det digitala klassrummet.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Att motivera som lärare är inget val utan en skyldighet. I Skollagen står det att elevers utbildning ska “främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära” (Skolverket, 2021). Det är därför viktigt för lärare att veta hur man motiverar när klassrumssituationen förändras. Syftet med vår uppsats är att komma fram till hur man på ett effektivt sätt motiverar elever till lärande i en digital undervisningsmiljö; detta syftar på distans/fjärrundervisning som sker över en digital lärportal såsom Google Meet eller Microsoft Teams. De följande två forskningsfrågorna är vägledande i denna studie:

- 1. Hur arbetar lärare med att motivera elever samt bibehålla deras intresse när lärandet tar plats via datorskärmen istället för i det fysiska klassrummet?*
- 2. Hur anpassar lärare sin roll som motivator i det digitala klassrummet jämfört med det fysiska klassrummet?*

Genom att undersöka hur fyra olika ämneslärare gick till väga för att motivera deras elever digitalt under pandemin aspirerar vi att framställa något som kan liknas ett hjälpmedel för framtida krissituationer; situationer där all kontakt sker i den digitala sfären eftersom lärare och elever inte har tillgång till ett fysiskt klassrum.

1.2 Disposition

I föregående delkapitel har vi förklarat bakgrund samt syftet med denna studie. Vi har även konkretiserat forskningsfrågorna vi ämnar att besvara. I följande kapitel skriver vi om studiens teoretiska bakgrund och viktiga centrala begrepp. Vi analyserar även relevant forskning dedikerad åt motivationstekniker i klassrummet samt forskning relaterad till undervisning och digitalisering. Därefter, i kapitel tre, förklarar vi hur vi gick tillväga vid genomförandet av våra intervjuer; vi klargör vårt val av respondenter samt upplyser om de olika analysmetoder vi har valt. Vi reflekterar även över våra forskningsetiska

ställningstaganden. I kapitel fyra redogör vi för respondenternas svar och i kapitel fem följer en utförlig analys av respondenternas redogörelser. Därefter följer en slutsats och egna reflektioner av studiens resultat i kapitel sex.

1.3 Centrala begrepp

Att definiera konceptet motivation (inbegripet elevers motivation att lära i klassrummet) är oerhört svårt. Inget annat begrepp har, varken inom pedagogiken och den pedagogiska psykologin, blivit definierat och behandlat på så många otaliga sätt (Giota, 2002, s. 281).

I denna studie utgår vi från forskaren Eskja Veros definition av begreppet motivation. Vero definierar motivation i hans studie *The Importance of Motivation in an Educational Environment* på följande sätt: Motivation definieras som en motiverande process som genom stimulans eller inflytande; incitament eller pådrivning; något (som ett behov eller önskan) som får en person eller student att agera och anstränga sig för att uppnå resultat (Vero, 2017).

2. Teoretisk inramning och tidigare forskning

De teoretiska utgångspunkterna ämnar att förklara vad motivation är samt motivationens roll i klassrummet. Delkapitlet *Motivation och lärande* klarlägger begreppen inre och yttre motivation, tydliggör vikten av samspelet mellan de båda samt förklarar varför elever kan både vara villiga och ovilliga till att lära. Delkapitlet *Motivation i klassrummet* relaterar konceptet motivation till ett lärarperspektiv med utgångspunkt i John Hatties forskning. Trots att denna studie främst är lärarfokuserad så har vi ändå inkluderat delkapitlet *Motivation ur ett elevperspektiv* för att visa ytterligare vad som motiverar elever och varför. Avslutningsvis återfinns delkapitlet *Tidigare forskning - digitalt lärande* där tidigare forskning belyser hur digitalisering påverkar undervisning och lärande.

2.1 Motivation och lärande

Inom området inlärningspsykologi talas det ofta om inre och yttre motivation. Samspelet mellan inre och yttre motivation är så väsentlig att denna växelverkan i sig ofta ses som ytterligare en typ av motivation. Inre motivation är den drivkraft som bygger på intresse, nyfikenhet och glädje av själva aktiviteten. När en person har inre motivation så vill denne göra något på grund av sin egen inneboende kraft; hen känner till exempel en inre vilja att anskaffa sig kunskaper. Den yttre motivationen är målsträvan som är riktad mot något. Det kan handla om belöning eller andra människors uppskattning, glädje eller stolthet. "Om tyngdpunkten ligger på yttre mål - om det t.ex. bara är betyg som räknas - så blir individen i sitt "pluggande" framför allt inriktad på att skaffa sådana kunskaper som premieras i form av höga betyg" (Jenner, 2004, s. 41-42). Det komplexa sambandet mellan den inre och den yttre motivationen innebär att personen har en inre drivkraft, grundad i behov, önskningsar eller förväntningar som i sin tur utlöser beteenden eller handlingar som är riktade mot vissa mål, som kan vara yttre eller inre. Detta innebär att även om resultaten uppnås eller ej så blir resultatet förstärkning eller modifiering av den inre drivkraften (Jenner, 2004, s. 41-42).

Elever behöver en kombination av inre och yttre motivation men fokus ska ligga på det förstnämnda, då elever är mer villiga att ta sig an utmaningar om motivationen kommer inifrån. Yttre motivation leder oftare till ytligt lärande eftersom motivationen är i stil med att arbetet ska avslutas oavsett standard eller för att få beröm; detta i motsats till inre motivation, där eleven siktar mot att utveckla sin kompetens och lärandet är då belöningen i sig (Hattie, 2012, s. 66). Om eleven är engagerad för att den vill lära sig och därmed förbättra det egna kunnandet och den egna kompetensen så innebär det att ju större engagemang leder till desto bättre resultat (Hattie, 2012, s.79).

Ibland uppvisar dock elever en ovilja till att lära. Detta kan ha en fysiologisk förklaring då forskning visar att människohjärnan inte är utformad till att vilja tänka. Människan är av naturen resursbegränsade varelser; ovilliga att anstränga sig eftersom man då riskerar att slösa med resurser. Det lärare i ett väsentligt avseende gör är att be

eleverna investera ansträngning, vilket innebär en fysiologisk kostnad. Då det finns en stor risk i klassrummet att tänkandet inte leder till ett positivt resultat undviker man ett potentiellt misslyckande, samtidigt som man besparar hjärnan jobbet av att anstränga sig, om man väljer att inte aktivt delta i lektionerna (Hattie & Yates, 2015, s. 21-22).

Lyckligtvis är människan naturligt nyfiken, samtidigt som vi är selektiva i vårt kunskapsökande. Detta innebär att vi inte är motiverade att lära oss allt om allt, utan vi vill istället fylla i kunskapsluckor i vår befintliga, personliga kunskapsbas. Om de uppfattade kunskapsluckorna anses för stora och vi inte ser ett sätt att överbrygga luckan, då är vi inte tillräckligt motiverade att anstränga oss och kunskapsluckorna består (Hattie & Yates, 2015, s. 23-25) För en lärare innebär detta att hen måste få eleverna att förstå att deras mentala ansträngning är en bra investering även om de inte uppnår ett önskvärt resultat. Läraren vill inte heller att elever ska uppfatta deras kunskapsluckor som alltför avsevärda och därmed avskräckande, därför måste hen vara tydlig med att förklara hur eleverna kan överbrygga deras kunskapsluckor och därmed lära sig det läraren vill att de ska kunna. Detta påstående går hand i hand med John Deweys teori om att elever kan blott förstå ny kunskap när den sätts i relation till redan befintlig kunskap. Om eleven ska se skolan som meningsfull och vara motiverad att utföra skolarbetet så måste läraren planera lektionerna utifrån vad eleven redan känner till (Dewey, 2004, s. 119).

Den danske forskaren Knud Illeris utvecklar påståendet ytterligare, och sätter det i förhållande till motivation, genom att konstatera att människan inte kan bestämma vad vi ska minnas, det är motivationen hos en individ som gör att hjärnan väljer att bevara viss information (Illeris, 2015, s. 32). Det är därför viktigt att undervisningen är varierande och inspirerande, samtidigt som den ska verka för att öka drivkraften som finns inom eleverna. Enligt Illeris så är drivkraften (vare sig det är lust/intresse eller nödvändighet/tvång) något som starkt präglar både lärprocessen och resultat (Illeris, 2015, s. 44).

Om man frågar en grupp lärare om vilka motivationsstrategier de anser fungerar bäst i klassrummet så är sannolikheten stor att man får en variation av svar. Om man frågar elever vilken typ av motivationsstrategier de anser motiverar dem bäst så är sannolikheten stor att man även här får flera olika svar. Motivation som begrepp är komplext och för att både förenkla och förtydliga vad vi syftar på i den här studien så har vi valt att göra en distinktion mellan motivation från ett lärarperspektiv (hur motiverar lärare elever) och från ett elevperspektiv (hur blir elever motiverade). Denna studie bygger på intervjuer med lärare och är därmed fokuserad på lärarperspektivet. Trots detta har vi valt att inkludera ett delkapitel om motivation sett utifrån elevernas perspektiv för att tydliggöra sambandet mellan de två perspektiven.

2.2 Motivation i klassrummet

En framgångsrik lärare är medveten om att hans professionen inte enbart är begränsad till renodlad undervisning, utan att det är ett mångfacetterat yrke som kräver att man jonglerar olika nyckelkompetenser. År 2009 presenterade John Hattie för första gången sitt pågående forskningsprojekt *Visible learning*, som sammanställer drygt 800

metastudier om vilken effekt diverse åtgärder har på undersökningsresultatet i skolor. Hans studie var resultatet av 15 års forskning; studien kombinerar omkring 50 000 mindre studier vilka täcker över hundratusentals lärare och miljontals elever (Hattie, 2012, s. 27). *Visible learning* lyfter bland annat fram tre specifika kompetenser som relaterar till lärarens förmåga att motivera: relationell kompetens, ledarkompetens och didaktisk kompetens. Dessa kompetenser är inte unika för Hatties studie utan återfinns i flera undersökningar anknutna till prestationsrelaterad lärarkompetens, bland annat i Sven-Erik Nordenbos studie *Laererkompetenser og elevers lering i førskole og skole* (refererad i Håkansson & Sundberg, 2014, s. 188–189).

Relationell kompetens innebär att lärare erhåller en positiv attityd och speglar denna attityd vidare till sina klasser. Läraren använder denna kompetens i förhållande till motivation genom värdesätta sociala interaktioner och arbeta aktivt med elevstödande ledarskap, aktivering och motivation. Lärare med relationell kompetens har en positiv elevsyn och ser potentialen hos samtliga elever; respekt, tolerans och empati genomsyrar arbetet (Håkansson & Sundberg, 2014, s. 188–189).

Enligt Hattie bygger ett positivt lärare-elev förhållande på förtroende och tillgivenhet och har varaktiga effekter. För att etablera en sådan relation är det viktigt att man som lärare behandlar alla elever rättvist, med värdighet och med personlig respekt, samt att man tydligt visar eleverna att man personligen stöttar dem i deras behov av kunskapsbygge (Hattie & Yates, 2015, s. 46, 50). Denna tes speglas i Joanna Giotas artikel *Skoleffekter på elevers motivation och utveckling* från 2002 där Giota, professor i pedagogik och specialpedagogik, hävdar att en vital faktor som främjar elevmotivation 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)” (Giota, 2002, s. 279). Relationen elever har till en lärare är en viktig faktor i elevens välbefinnande då stödjande relationer med lärare ökar sannolikheten att eleven anpassar sig till, och lyckas, i skolan eftersom konsekvensen av ett bra lärare-elev förhållande är att eleven vågar be om hjälp.

En lärare som respekterar sina elever ökar sannolikheten för att eleverna känner en trygghet i hans klassrum. Ett betryggande klassrum har påföljden att eleverna känner sig trygga med att göra misstag eftersom misstag välkomnas då man lär sig från dem samt den återkoppling man ska få när misstagen sker. Ju större utmaning en elev ställs inför, desto viktigare är det att läraren aktivt lämnar återkoppling som ser till att eleven ges förutsättningar att klara utmaningen. Det är också viktigt att lärare meta-analyserar den egna undervisningen. Hatties forskning konstaterar att “Lärare som studerar sin egen påverkan är de som påverkar mest när det gäller att höja elevernas prestationer” (Hattie, 2012, s. 36). Det är därför viktigt att läraren ser över den återkoppling hen gett för att se att den verkligen har lett eleven i rätt riktning. Detta görs genom att aktivt hålla utkik efter de positiva effekter som en korrekt återkoppling bör resultera i.

Ledarkompetens innebär att läraren tydligt kan reglera arbetet i klassrummet jämsides med att aktivt inkludera eleverna i processen. Lärare med ledarkompetens arbetar också effektivt med att skapa detaljerade planeringar som utgår från

kunskapsmålen som de sedan tillämpar i praktiken genom att stötta eleverna så de fokuserar på rätt mål.

Att vara en ledande lärare inkluderar att läraren ska se och känna till alla elever som individer; känna till deras perspektiv, få dem att känna sig trygga i klassrummet och få dem att utveckla strategier som leder till ett genuint intresse för ämnet (Hattie, 2012, s. 35). En ledande lärare har höga men relevanta förväntningar samt ser till att eleverna har detsamma på sig själva eftersom "att lära eleverna ha höga, utmanande, lämpliga förväntningar är en av de starkaste påverkansfaktorerna för att höja elevprestationen" (Hattie, 2012, s. 81). För att motivera eleverna till att tro på deras förmåga att klara av utmanande uppgifter så är en ledande lärare medveten om att denne måste tydliggöra lärandemålen samt kriterierna för måluppfyllelse (Hattie, 2012, s. 81).

Didaktisk kompetens innebär en djup ämneskompetens vilket således bidrar till att läraren känner sig trygg i lärarrollen. En lärare med denna kompetens anförtror sig mindre åt läromedel och lämnar utrymme åt variation. Ytterligare egenskaper lärare med didaktisk kompetens har är att de arbetar aktivt med metakognition samt kan skickligt formulera tydliga lärandemål, både individualiserade och gruppmål (Håkansson & Sundberg, 2014, s. 188–189).

Det må låta självklart men det är av oerhörd vikt att läraren kan sitt ämne för att denne ska kunna motivera. Detta påstående återfinns även bland annat i Deweys teori, vilken ställer höga krav på lärarens ämnesmässiga kunskaper då dessa anses avgörande för att aktivt kunna stimulera, bredda och fördjupa elevernas kunskaper (Dewey, 2004, s. 17). Hattie vidareutvecklar detta argument med att säga att det handlar inte om mängden kunskap som läraren innehar utan "hur lärare ser på ytlig och djupare förståelse för ämnena som de undervisar i samt om deras uppfattning om hur de ska undervisa och förstå när eleverna lär sig och har lärt sig ämnet" (Hattie, 2012, s. 45). En lärare som besitter didaktisk kompetens vet hur hen ska organisera och använda sitt kunskapsinnehåll. Hen kan även koppla samman nya ämneskunskaper med elevernas förkunskaper, differentiera undervisningen samt knyta samman egna ämnen till andra ämnen i läroplanen (Hattie, 2012, s. 46).

Utöver dessa tre kompetenser så finns det en essentiell egenskap som är relaterad till lärarens förmåga att motiva i klassrummet, nämligen passion. När lärares arbete bemöts av apati och bristande motivation från eleverna så kan detta ha en negativ påverkan på lärares arbetsglädje. Hur lärare låter elevernas bemötande personligt påverka dem, influerar hur deras framtida undervisning kommer bedrivas. Likt en cirkel påverkar elevernas respons lärarens motivation att bedriva undervisning. Det är därför en stor fördel om lärare känner en djupt rotad passion för ämnet de undervisar; en passion som kan både stå emot elevernas apati samt användas för att bekämpa elevernas likgiltighet. Lärarens passion för sitt ämne kan verka som en stark motivator då denna passion kan smitta av sig, den kan förmedlas, den kan exemplifieras och därmed går den att lära sig (Hattie & Yates, 2015, s. 19-20). En lärare ska inte enbart känna passion för ämnet utan för undervisandet i sig. Om en lärare känner passionerat för att undervisa så kommer

denne, enligt Hattie, inte bara visa entusiasm i klassrummet utan även genomföra undervisningen på ett principfast, värdebaserat och intelligent sätt (Hattie, 2012, s. 47).

Hattie påpekar även vikten av att lärare känner en “passionerad övertygelse om att alla elever (sic.) faktiskt kan nå framgång” (Hattie, 2012, s. 47) Enligt Hattie så utformar passionerade lärare intressanta lektionsplaneringar, eftersom de anser att de är personligt ansvariga för elevernas lärande. De sysselsätter eleverna med intressanta aktiviteter, gör dem entusiastiska över att delta i lärandet och ser till att eleverna har slutfört deras tilldelade uppgifter när lektionen är klar, och ser även till att eleverna har haft roligt under lektionen (Hattie, 2012, s. 57). Passionerade lärare vill att eleverna delar deras passion och intresse för det undervisande ämnet och anstränger sig därför extra för att försäkra sig om att eleverna förstår; de visar förståelse när eleverna inte förstår och är noga med att berömma när eleverna uppnår målkriterier (Hattie, 2012, s. 53).

2.3 Elevmotivation ur ett lärarperspektiv

Det huvudsakliga inflytandet på elevernas vilja att lära är, enligt Hattie, öppenhet för upplevelser, viljan att satsa på lärande samt intellektuellt engagemang; dessa är alla faktorer där läraren har en essentiell roll. I det centrala innehållet står det att skolan ska “främja alla elevers utveckling och lärande samt skapa en livslång lust att lära” (Skollagen, 2010:800). När målet är att bedriva motiverande undervisning med livslång påverkan så är det gynnsamt om man har elevens inlärningsprocess i åtanke. För en lärare är det viktigt att veta var i inlärningsprocessen eleven befinner sig för att veta hur man på bästa sätt kan motivera eleven.

En betydelsefull inverkan på elevers motivation har visat sig vara den sociala aspekten, vilken bland annat genomsyrar läroplanen för gymnasiet (Lgy 11) som fastställer att “skolan ska sträva efter att vara en levande *social gemenskap* som ger trygghet och vilja och lust att lära.” (Skolverket, 2021). Dörnyei (referat i Hattie, 2014, s. 78) betonar vidare att motivationen hos eleverna är som högst när de *bekräftas av andra*. Hattie säger även att lämpligt utmanande uppgifter som är välutvecklade bidrar till större självkänsla - i synnerhet bland kamraterna för de uppvisar att de är bra på att lära. Just kamratpåverkan utgör en vital funktion i klassrumsmiljön eftersom det kan bidra till “känslomässigt stöd, socialt underlättande, kognitiv omstrukturering och repetition och målmedveten övning.” (Hattie, 2014, s. 149). När man som lärare uppmuntrar till samarbetsinriktat lärande så möjliggör man för eleverna fler möjligheter att lära och förstärka studieresultaten. En studie från 2006 myntade uttrycket “Om du vill höja elevens akademiska prestationer så ge varje elev en vän” (Hattie, 2012, s. 111) då känslan av tillhörighet i klassrummet stärker eleverna både personligt och akademiskt. (Hattie, 2012, s. 110-111).

2.4 Tidigare forskning - digitalt lärande

Detta delkapitel synliggör positiva och negativa aspekter associerade med digitalt lärande samt uppmärksammar hur dessa aspekter är relaterade till begreppet motivation.

I takt med Covid-19 pandemins framfart har en rad nya rapporter lanserats inom just ämnesområdet digitalisering i klassrummet. Studier om digitalt lärande har dock gjorts sen datorns intåg i klassrummet och många av dessa studier visar vilken positiv verkan digitalisering har här. En studie från 2007 titulerad *The impact of ICT in schools – a landscape review* visar att ett av de vanligaste resultaten i studier av IKTs (informations- och kommunikationsteknik) effekter på lärande är höjd motivation och ökat engagemang bland eleverna. En annan studie från 2009, *Results & Lessons Learned from 1:1 Laptop Initiatives: A Collective Review*, påvisar att när eleverna har en egen dator till förfogande så ökar deras engagemang i sitt lärande och de blir mer intresserade av att lära. Följden av att skolarbetet uppfattas som roligare med datorn gör att eleverna ägnar mer tid åt sina uppgifter, vilket i sin tur leder till bättre resultat i skolan (Hylén, 2013, s. 23).

En forskare som sätter fokus på digitalisering ur ett elevperspektiv här i Sverige är Jan Blomgren som i sin avhandling *Den svårfångade motivationen: elever i en digitaliserad miljö* (2016) undersöker vilka faktorer som har främjat och hämmat motivationen och vilken betydelse digitala resurser har haft för elevers motivation. Eleverna, som svarade via både enkät och gruppdiskussioner, ansåg att det inte spelade någon roll ifall resurserna var digitala eller analoga utan menade att det viktiga var innehållet i undervisningen (Skolverket, 2020). Eleverna påstod också att skolarbetet blev roligare tack vare tillgång till egen dator, särskilt när de själva får välja hur de vill genomföra en uppgift, vilket i sin tur även främjade deras motivation. (Blomgren, 2016, s. 154). En annan motivationsfaktor är att de digitala resurserna bidrar till effektivisering av arbetet då elever känner att de får snabbare återkoppling från lärare när båda parterna har tillgång till datorer (2016, s. 245). De får samtidigt möjlighet till ett mer självständigt arbete genom att fatta flera individuella beslut om hur de vill genomföra, och själva prioritera målen med, skolarbetet (2016, s. 247). Å andra sidan kritiserades lärares kompetens inom området där eleverna ansåg att det fanns bristande homogenitet i nyttjandet av digitala resurser, både genom att de används på olika sätt samt varierande grad av effektivitet (2016, s. 174). Ytterligare kritik riktades mot bristande variation på uppgifterna vilket de ansåg hämmar motivationen, i synnerhet uppgifternas konstruktion (2016, s. 243). Den digitala kompetens lärare besitter utgörs inte bara av den utsträckning man är förtrogen med digitala verktyg och tjänster utan även om man har förmåga att följa med i den digitala utvecklingen. Den generella IT-kompetensen bland både elever och lärare har ökat sen ITns intåg i skolan, liksom antalet datorer och läsplattor, vars mängd också har ökat kraftigt (Utbildningsutskottet, 2016, s. 5). I studier om digitaliseringens påverkan har dock kritik riktats mot den paradoxala maktkampen mellan det ”nya” och ”det gamla” som klassrummet kan relateras till, då forskning visar en kulturkrock mellan skolans gamla traditioner och de nya möjligheterna digitaliseringen medför (Samuelsson, 2014, s. 46–47). Hur lärare utnyttjar dessa möjligheter är oftast upp till individen. Trots att det finns krav i läroplanen på att man måste använda digitala verktyg i skolan så finns det ingen obligatorisk utbildning för hur dessa verktyg ska användas (Westman & Österholm, 2019, s. 20). Omkring hälften av lärarna i grund- och gymnasieskolan uttrycker ett stort kompetensutvecklingsbehov inom flera IT-relaterade områden (Utbildningsutskottet, 2016, s. 5). Brist på teknisk kunskap i ett klassrum med tekniskt kunniga elever kan även ha konsekvenser då makthierarkin skiftas.

Kunskapsförmedlingen handlar trots allt om hur vi överför information och färdigheter från den som kan (läraren) till den som inte kan (eleven). Hamnar man i situationer där eleverna är de som sitter på kunskapen så kan detta leda till att man som lärare tappar sin maktposition, vilket i sin tur kan leda till konflikter (Säljö et al, 2008, s. 48). Obligatorisk IT-kompetensutveckling skulle innebära att lärare inte behöver förlita sig på elevernas kunskap samt att lärare ges kunskap om hur man använder tekniken på ett genomtänkt sätt och kan därmed utforma uppgifter så att eleverna i sin tur kan använda tekniken på ett genomtänkt sätt (Utbildningsutskottet, 2016, s. 7).

Säljö, Liberg och Lundgren problematiserar även vad det innebär att lära ut i en värld där man har tillgång till kraftfulla tankeredskap dit man kan "outsourca" mycket av det vi tidigare gjort i huvudet eller med papper och penna (2017, s. 195). De hävdar att behovet av att presentera och memorera information minskar medan analytiska och kritiska förmågor måste utvecklas där källkritik blir allt viktigare. Säljö et al. (2017) betonar vidare att informationstekniken har ändrat vårt sätt att lära men det nya sättet skapar sina egna problem genom att vi läser allt mer korta stycken och oftast inte till dess slut; om det vi läser inte är intressant släpper vi det, till skillnad från det varaktiga läsandet. Att förstå historiska händelser eller psykologi handlar inte om att känna till enskildheter utan kunna ta sig an sammanhängande diskurser som skapar ordning i vår förståelse och som hjälper oss analysera och minnas. Detta slags meningsskapande är nödvändig att vänja sig vid och skolans roll här är central (2017, s. 196).

Det är viktigt att belysa att digitalt lärande får en annan roll när uteslutande fjärrundervisning bedrivs. Det är en stor fördel att möjlighet till fjärrundervisning finns och under Covid-19 pandemin har det varit en förutsättning för att det livslånga lärandet skulle kunna förverkligas. Men distansundervisning är fortfarande en relativt ny företeelse inom både grund- och gymnasieskola, vilket följaktligen innebär att det ännu inte finns mycket vetenskaplig kunskap och beprövad erfarenhet om denna typ av undervisning i svensk skola. Ändock finns det flera konstaterade fördelar med fjärrundervisning. En är att denna undervisningsform kan bidra till en mer jämlik skola eftersom undervisnings sättet möjliggör att fler elever kan få tillgång till behöriga lärare (From, 2019, s. 1). Ytterligare en fördel med undervisning som sker över digitala lärportaler är den flexibiliteten som uppkommer; för till exempel grundskoleelever som vill läsa ämne på gymnasienivå eller för nyanlända elever som behöver ämnesundervisning på sitt modersmål (Fjärrundervisning – bättre utsikter för fler elever, s. 29). Studier visar att distansundervisning innebär en ökad användning av digitala verktyg och därtill även nya pedagogiska former, som till exempel flippat lärande, digitala läromedel och olika digitala övningar och uppgifter (Fjärrundervisning – bättre utsikter för fler elever, s. 8)

Eleverna får en annan roll i det digitala klassrummet vilket kan både ha en positiv och negativ inverkan då de får ta ett större ansvar genom att klara sig mer på egen hand. Lärare ställer också ofta högre krav på ett aktivt deltagande i det digitala klassrummet (Dafgård, 2002, s. 59).

I det digitala klassrummet utgör tekniken en essentiell del av undervisningen och lektioner kan både bära eller brista beroende på hur väl tekniken fungerar. Enligt Skolverkets studie *Ett läsår med fjärrundervisning – erfarenheter från ett projekt* från 2019 så ansåg samtliga deltagande lärare att 'Fungerande teknik' var den enskilt viktigaste faktorn för att lyckas med fjärrundervisning. 'Teknikstrul' var också enligt samtliga det enskilt största hindret för lyckad fjärrundervisning (Skolverket, 2019) Tekniken är något man som lärare ofta inte har kontroll över och det är negativt att en så avgörande faktor är bortom ens kontroll. Den tekniska aspekten kan även utöka lärarens arbetsbörda då lärare måste vara beredd på att planera alternativ om tekniska företeelser skulle ske, till exempel ljud som laggar, vilket göra det svårt att hålla igång diskussioner (From, 2019, s. 2).

3. Material, metod och genomförande

Detta kapitel redogör för studiens insamlade data samt beskriver de olika metoder som användes i analysen.

Denna studie grundar sig på semistrukturerade intervjuer med fyra ämneslärare som alla gick över helt eller delvis till fjärrundervisning mars 2020; denna fas pågick i perioder fram till april 2021. Valet av de fyra ämneslärarna baserades på deras bakgrund och ämnena de undervisar i. I denna studie är ingen informant den andra lik i förhållande till arbetslivserfarenhet, undervisande ämne eller arbetsplats. Detta medvetna val grundar sig i det faktum att vi ville undvika en homogenitet bland informanterna som potentiellt kunde innebära enformiga svar; vi ville få en bredd på hur olika typer av ämneslärare anser att man på bästa sätt kan motivera elever digitalt.

Frågorna vi ställde till informanterna formulerades utifrån de teorier som presenterades i föregående kapitel. Den semistrukturerade intervjumetoden valdes då den innebär en flexibilitet i hur frågorna ställs samt ger mer utrymme för diskussion och följdfrågor. Informanternas svar har tematiskt analyserats, en metod som lämpar sig väl för att hitta teman och mönster i insamlad data, utifrån den hermeneutiska tolkningsmetoden.

3.1 Kvalitativ metod

I denna studie har vår forskningsprocess varit induktiv, det vill säga att utifrån insamlad data (utgjord av ord och beskrivningar, det vill säga kvaliteter) så ämnade vi att komma fram till en förklaring som tydliggjorde hur man som lärare på bästa sätt motiverar elever digitalt.

Den kvalitativa metoden vi valde användes explorativt; detta då vi är medvetna om att verkligheten kan uppfattas på flera olika sätt och att uppfattningar därför är subjektiva. Intervjuerna var av den typ som Kvale (2007, s. 26) kallar den *professionella intervjun*. Denna form består av systematiska frågetekniker som karaktäriseras av teoretiska frågor ur metodologisk medvetenhet om frågeformer med fokus på det dynamiska samspel som utvecklas mellan intervjuare och intervjuad, och även en kritisk uppmärksamhet på det som sägs. Det råder även en maktasymmetri då det, till skillnad från det ömsesidiga utbytet som sker i vardagssamtal, rör sig om ensidig utfrågning.

På grund av den rådande pandemin skedde intervjuerna digitalt och kombinerades med bandade samtal, inspelade videosamtal samt anteckningar - detta för att kunna återkoppla och tolka all information fullt ut samt att för att säkerställa att inget material gick förlorat (Kvale, 2007, s. 32).

Tekniskt sett var intervjuerna semistrukturerade, det vill säga varken ett öppet samtal eller ett strängt strukturerat frågeformulär. Istället höll intervjuerna sig till specifika teman med förberedande frågor som samtidigt också lämnade utrymme för diverse dialoger. (Kvale, 2007, s. 32). Kvale betonar en rad punkter som kännetecknar denna specifika forskningsintervjuns förståelseform, däribland den *ämnesorienterade* där

två talar om ett gemensamt intresse; det *specifika*, det vill säga specifika situationer och handlingsförlopp ur den intervjuades värld; det *förutsättningsmedvetande* vilken samlar in rika och förutsättningslösa beskrivningar om relevanta ämnen (2007, s. 34–37).

3.2 Hermeneutisk tolkningsmetod

De fyra intervjuerna har analyserats utifrån den hermeneutiska tolkningsmetoden, vars syfte är att erhålla både en giltig samt gemensam förståelse av dess text (transkriberingar) och mening. Metodens namn härstammar från det grekiska ordet *hermeneuein* som ofta översätts med orden ”att tolka”. Hermeneutik är en form av tolkning där syftet är att skapa förståelse för den mening, innebörd och de värderingar som till exempel en text, ett beslut eller, vilket är fallet med denna studie, intervjusvar har.

Enligt Kvale (2007, s. 49–52) kan forskningsintervjun ses som ett samtal om den mänskliga livsvärlden där den muntliga diskursen sedan omvandlas till text som ska tolkas och där förståelsen av texten sker genom en process i vilken de enskilda delarna bestäms av textens helhetliga mening (Kvale (2007, s. 49–52). Den hermeneutiska metoden valdes då syftet med studien är att försöka *förstå, beskriva* och *tolka* ämneslärarnas erfarenheter (s. 49–52). Denna tolkning ingår i den så kallade hermeneutiska cirkeln som kan alternativt ses som en spiral som anger möjligheten till djupare förståelse av meningen och innebörden då fenomenen man fokuserar på inom hermeneutiken blir meningsfulla i det sammanhang som de äger rum i. Det är genom sammanhanget de blir möjliga att förstå. Denna cirkel/spiral alternerar mellan teori och praktik, förförståelse och erfarenhet samt detaljer och helhet; större erfarenhet av ett fenomen ger större förståelse vilket leder till att man kan uppfatta finare nyanser i det man granskar.

Hermeneutiken utgår från sju huvudprinciper där den första principen är en ständig växling mellan detaljer och helhet och utgår ofta från vag och intuitiv uppfattning om textens helhet. Den andra principen är tolkningarna av meningen när man kommit fram till ett sammanhang. Den tredje prövar deltolkningarna. Den fjärde bygger på textens autonomi, det vill säga att textens förståelse utifrån den egna referensramen. Den femte grundprincipen fastslår att man ska ha kunskap om textens tema som följs av den sjätte som går ut på om det finns någon förutsättningslös tolkning av en text. Och slutligen, den sjunde manifesterar att varje tolkning innebär förnyelse och kreativitet (Kvale, 2007, s. 49–52).

Hermeneutiken står för subjektivism och relativism. Verkligheten är inte ensidig utan komplex, och händelser kan tolkas utifrån ett flertal olika perspektiv; perspektiv som kan ses som komplement till varandra. Tolkningar är inte subjektiva utan påverkas av tolkarens värderingar, hans förförståelse och sammanhanget (Thurén, 2007, s. 94). Det ligger i människans natur att vara hermeneutisk då vi alla tolkar konstant men oftast utan att reflektera över att detta är vad vi faktiskt gör. Människan har en vilja att veta och denna vilja är en förutsättning för hermeneutiken; för tolkandet och för förståelse.

3.3 Tematisk analys

I en tematisk analys fokuserar man på att finna uppdykande och relevanta mönster, så kallade teman, i den kvalitativa data som bearbetas. Dessa teman skildrar man sedan i utförliga beskrivningar. Den tematiska analysmetoden är matrisbaserad; matrisens syfte, då inräknat kalkylbladet som ska användas, är att underlätta ordnandet och sammanställandet av data. Matrisen fungerar som ett index med olika teman, vilka grundar sig i det material som ligger till grund för studien. Olika centrala teman delas in i delteman och korta fragment från relevant data placeras in här. Dessa fragment ska hålla sig så nära informanternas språk som möjligt, ska inte inkludera alltför många citat samt ska inkludera förkortningar så att cellerna i matrisen inte blir alltför omfattande (Bryman, 2018, s. 702–703).

För att fastställa teman måste analytikern skapa en uppfattning om olika moments kontinuitet samt kopplingar mellan dem. Teman som denna typ av analys inkluderar grundar sig ofta på följande koder och kategorier som kommer direkt ur datan: *Repetitioner* (ord och/eller beteende som som regelbundet återkommer), *lokala typologier/kategorier* (lokala uttryck som används på ett ovanligt sätt eller är obekanta för analytikern), *metaforer/analogier* (hur dessa används av informanterna), *likheter/skillnader* (för att se vad informanterna har gemensamt alternativt hur de skiljer sig från varandra), *teorirelaterat material* (där analytikern använder samhällsvetenskapliga begrepp som en utgångspunkt för teman) samt *saknad data* (reflektion över den datamängd som inte finns med) (Bryman, 2018, s. 704-705). Av dessa ovanstående moment är repetition probabelt det vanligaste kriteriet som används för att fastställa ett mönster. En konstaterad repetition är dock inte tillräcklig för att skapa ett tema; repetitionen måste också ha relevans för studiens forskningsfrågor.

Det är viktigt att tematiska analyser namnger eller sätter etiketter på teman och förefallande delteman som speglar de moment som utgör deras grund. Namnen i denna typ av analys kan liknas vid begrepp vars syfte är att fånga stora delar av data samt ge goda insikter om den data studien använder sig av. När väl olika teman är namnsatta så undersöks tänkbara kopplingar mellan dem; samband/brist på samband. När olika teman samt eventuella kopplingar är fastställda formuleras en skriftlig rapport som kopplar teman till aktuella forskningsfrågor (Bryman, 2018, s. 707–708).

3.4 Urval och genomförande

Vi har valt skolorna utifrån deras profiler med varierande teoretiska och praktiska utbildningar. Tre utav respondenterna tjänstgör i södra Sverige och en i norra delen av landet. Två arbetar i yrkesförberedande program, den tredje i ett estetiskt och den fjärde i ett språkintruktionsprogram (IMS).

Registreringen av intervjuerna genomfördes på följande sätt - inspelade videosamtal som tog plats över Zoom samt anteckningar. Då vi är två personer som utfört denna studie så valde vi att dela upp intervjuerna genom att en av oss tog anteckningar medan den andre ställde frågor samt var den personen som informanterna riktade sina svar till. Detta för att intervjuaren då kunde "koncentrera sig på ämnet och dynamiken i

intervjun” (Kvale, 2007, s. 147). Intervjufrågorna var indelade i följande kategorier: *generella frågor*, *elevmotivation* (denna del fokuserade på hur det fungerade att motivera eleverna digitalt under pandemin), *lärarkompetens* (som diskuterade lärarens förmåga att motivera elever digitalt) och slutligen *teknik* (vilken fokuserade på fjärrundervisningens tekniska aspekter). Alla fyra respondenter var väl tillmötesgående. Tidsmässigt tog den första intervjun ca 1 timme och 20 minuter medan resterande tre tog uppemot 60 minuter.

3.5 Forskningsetiska överväganden

Denna uppsats förhåller sig till de fyra allmänna grundkraven vid forskning - *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*.

Bryman (2018, s. 170) beskriver de fyra olika kraven på följande sätt:

- Informationskravet - Forskarna ska informera de berörda om undersökningens syfte - att deras deltagande är frivilligt och att de kan hoppa av när de så önskar utan att behöva ange skäl. Kvale (2007, s. 207) menar att i informationskravet bör forskarna vara helt överens med intervjupersonerna om hur intervjuerna ska användas samt att, med tanke på, konfidentialitet redogöra för att fingerade namn kommer användas. Ett informerat samtycke har lämnats till samtliga informanter som belyser intervjuernas generella syfte.
- Samtyckeskravet - Deltagarna har rätt att själva bestämma över sin medverkan.
- Konfidentialitetskravet - Uppgifter om alla undersökningsspersoner ska behandlas med största möjliga konfidentialitet.
- Nyttjandekravet- De uppgifter som samlas in om enskilda personer får enbart användas för forskningsändamålet.

Vidare tillägger Kvale (2007, s. 107–110) *Konsekvenskravet*, en etisk princip om fördelaktighet som ytterligare en punkt.

- Konsekvenskravet - Risken att en undersökningssperson lider skada ska var så liten som möjligt.

Mer om våra forskningsetiska överväganden återfinns i bilaga 1.3.

4. Resultat

I denna del presenteras resultatet av intervjuerna genom att inledningsvis introducera informanterna i sektion 4.1 och sedan genom en sammanställning i sektion 4.2. Detta följs av en analys i kapitel 5.

4.1 Introduktion av informanterna

I denna studie har vi intervjuat fyra gymnasielärare som kategoriseras i olika case. Informanterna har givits könsneutrala pseudonym på grund av konfidentiella skäl.

Case 1 - “Kim” - Legitimerad lärare med 12 års yrkeserfarenhet, tjänstgör på ett yrkesgymnasium i norra Sverige som undervisar i svenska, svenska som andraspråk (SVA) samt samhällsorienterande ämnen (SO).

Case 2 - “Billie” - Legitimerad lärare med över 20 års yrkeserfarenhet som undervisar i svenska och engelska på språkintruktionsprogrammet samt svenska som andraspråk på en gymnasieskola med bas i södra Sverige.

Case 3 - “Charlie” - Ämneslärarstudent som studerar sin sista termin på Kompletterande pedagogisk utbildning (KPU) samt undervisar i matte och naturorienterade ämnen (NO) i ett yrkesförberedande program med bas i södra Sverige.

Case 4 - “Lee” - Legitimerad lärare med 16 års yrkeserfarenhet med bas i södra Sverige som undervisar i musik i ett praktiskt estetiskt program.

4.2 Sammanställning av intervjuer

I följande fyra tabeller sammanställs informanternas övergripande svar uppdelade i fyra olika kategorier; *Elevmotivation*; *Lärarmotivation*; *Generell motivation* och slutligen, *Erfarenheter av tekniken*.

Första tabellen nedan utgår från hur informanterna har motiverat eleverna. Den visar en sammanställning av antalet timmar de undervisat digitalt under Covid-19 pandemin, hur de har identifierat elevernas känslotillstånd, samt hur de har genomfört den digitala kunskapsintagningen.

Tabell 1

Elevmotivation - I denna tabell framgår elevernas intryck av digitaliseringen ur ett lärarperspektiv.

Informant	Digital undervisningstid per vecka	Känslotillstånd	Digital kunskapsintagning
Kim	20-25 h	Början: roligt psykisk ohälsa deltog	Muntlig undervisning
Billie	1-4 h	1: våg dåligt 2: våg bra framförhållning	Individuellt engagerade lika bra
Charlie	22 h	Betyg och närvaro viktig	Detsamma som i det fysiska
Lee	20-25 h	Början: spännande Senare: deprimerande Positivt: närvaro trots symptom	Mycket teori- programmering (musikproduktion) muntliga uppgifter

4.2.1 Närvaro och känslotillstånd

I tabellen ovan framgår det att när skolorna övergick till digitalisering under våren 2020 så hade de flesta informanter samma undervisningstimmar i det digitala klassrummet som i det fysiska klassrummet. Skillnaden var även obemärkt för Billie, dock enbart under den första vågen (mars 2020). I den andra vågen (november 2020) övergick den digitala undervisningen till enbart 1–4 lektionspass i veckan.

Tre av informanterna berättade att närvaron faktiskt var hög i det digitala klassrummet och samtliga ansåg att eleverna tyckte att själva övergången till en början var rolig och spännande; vissa elever blev lite extra kreativa och klädde ut sig och började lektionerna med bland annat olika citat. Men denna positiva attityd höll sig dessvärre inte i så länge. Efterhand märkte samtliga informanter att denna uppfattning började ändras bland eleverna. Kim framhävde dock en intresseväckande aspekt gällande elever med psykisk ohälsa och digitalisering:

Elever med psykisk ohälsa som var frånvarande i det fysiska klassrummet dök upp i det digitala eftersom de nu inte behövde ta sig till skolan utan kunde följa lektionerna hemifrån, kanske med hjälp av föräldrar som jobbar hemifrån. En grupp elever som inte kunde sitta still eller kom alltid för sent till det fysiska klassrummet dök inte upp till de digitala lektionerna.

Att de med psykisk ohälsa dök upp mer frekvent i den digitala undervisningen ansåg Kim berodde på att eleverna var allmänt skoltrötta, hade svårt att komma ur sängen, dålig tidsuppfattning och mådde så pass dåligt på grund av olika orsaker att de inte orkade ta sig till skolan. Lees erfarenhet av frånvaron har varit tvetydigt. Det positiva har varit att de elever med förkylningssymptom fortfarande kunde delta i undervisningen. Det mindre positiva var att hen upplevde att eleverna började må sämre efterhand på grund av fjärrundervisningen. Lee beskrev elevernas känslotillstånd av digitaliseringen som följande:

Elever som mår dåligt över saker skolan inte styr över går till skolan för att träffa vänner. Dessa mår sämre av att inte få gå till skolan. Men efter en månad märkte jag att flera stycken blev deprimerade för att de inte träffade de andra och de inte kom ut. En elev som visade sin stegräknare visade att han har gått 320 steg idag - som att de i princip inte ens kommer ur sängen.

Dessa tendenser menade Lee berodde främst på att hon undervisar i praktiska ämnen där eleverna har avsevärda behov av att delta i närundervisning.

Det framkom också att den sociala interaktionen som pågår i skolan och den fysiska passiviteten har varit det mest påfrestande bland eleverna överlag. Vissa har även oroat sig över betygen och närvaron, men samtidigt har de som redan varit oengagerade i det fysiska klassrummet bibehållit samma attityd, även i det digitala. Billie menade att närvaron var sämre än vanligt under den första vågen (mars 2020) men under den andra vågen kunde eleverna hantera tekniken bättre på grund av att de hade mer framförhållning.

4.2.2 Digital kunskapsintagning

I frågan om hur lärarna upplevde att elever tar sig an kunskap i det digitala klassrummet har strategierna varierat beroende på vilka ämnen de undervisat i. Faktum är att två av lärarna beslöt sig för att reformera sin undervisningsstrategi i det digitala klassrummet. Kim hävdade att hen ytterst sällan erbjöd eleverna skriftliga uppgifter just för att hen ville säkerställa att eleverna inte skulle kunna fuska. Hen ringde regelbundet upp eleverna så de fick presentera. Lee som undervisar i praktiska ämnen berättade om utmaningar som hen har mött under digitaliseringen:

Problemet kan vara om vi har en sånglektion med en elev kl 10:00 så sitter hen i tvättstugan eller på sitt rum så säger de att de inte kan sjunga just nu på grund av att deras mamma har videokonferens med sitt jobb i köket. Jag tycker därför att de inte har kunnat ta sig an kunskapen lika väl i mina ämnen.

Lees uppfattning är att det har varit lika svårt för både hen och för eleverna. I Billies situation har man i vissa fall även kunnat erbjuda en kombination av fjärr- och närundervisning då hens elevprofil utgörs av IMS elever som behöver en språklig stöttning som inte går att tillgodose i det digitala klassrummet.

I följande tabell får informanterna frågor kring framgångsfaktorer i det digitala klassrummet; eventuella utmaningar; hur de har kunnat tillämpa diverse centralt innehåll ur Lgy 11, och slutligen, hur de har arbetat med olika inlärningsstrategier.

Tabell 2

Lärarmotivation - I följande tabell sammanställs informanternas tankar relaterad till den egna rollen som motivatör i det digitala klassrummet.

Informant	Framgångsfaktorer	Utmaningar	Lgy 11	Inlärningsstrategier
Kim	“Bjuda på sig själv”	Uppskattning av uppgifter. Få elever med åtgärdsprogram deltar.	Differentiering, engagemang	Synliggöra tydliga strategier
Billie	Feedback	“Lättare att smita”	Assistent “känna att de har lyckats”	Synliggöra tydliga strategier, exit ticket
Charlie	Svår fråga!	Tråkiga ämnen som ej tilltalar föredrar praktiska inslag.	Grovplanering	Genomgång och återsamling, repetition olika sätt
Lee	Kombination av när- och digital	För mycket uppgifter i början “ fruktansvärt tråkigt.”	Samma rutiner i båda fallen. lärarnärvaro, muntliga uppgifter	Ej kunnat - enbart på plats.

4.2.2.1 Framgångsfaktorer och brister

När det gäller framgångsfaktorer i det digitala klassrummet svarade informanterna varierande. Kim ansåg att man ska “bjuda på sig själv” och det gjorde hen genom att exempelvis spela in en video som visar slutresultatet till det eleverna skulle arbeta med. Tanken med denna strategi var att visa lärarengagemang och motivera eleverna till att vara minst lika kreativa och göra det bästa av sitt digitala lärande. Bille kände att digitaliseringen kunde istället ses som en kunskapsplattform där vikten skulle läggas på att ge mycket feedback och ge många möjligheter till att fråga om hjälp. Lee har redan från början av intervjun artikulera sin frustration till digitaliseringen men med all rätt då det är extra utmanande att övergå till digitalt lärande när man undervisar i ett praktiskt ämne. I vissa fall har hen även genomfört en kombination av när- och digital undervisning eftersom det inte varit fullt möjligt att genomföra en renodlad digital undervisning.

En av de större utmaningarna i början för Kim var hur man tidsuppskattar uppgifter, vilket resulterade i att eleverna kände att de hade för mycket att göra - mer än i

det fysiska klassrummet, vilket till en början ledde till hög arbetsbelastning för både lärare och elever. Lee delade denna uppfattning och menade att det hade varit lättare att komma igång om man hade vetat hur lång tid en arbetsuppgift tar:

De fick väldigt mycket arbetsuppgifter i början för att man tänkte att det skulle gå snabbare. Men nu när de är så inkörda i att arbeta digitalt så kommer de igång direkt, nästan snabbare ibland för de behöver inte fokusera på vad andra gör i klassrummet utan de går direkt ut i sin grupp eller börjar direkt och enskilt digitalt.

Att eleverna kommer igång snabbare i det digitala klassrummet är en faktor som samtliga lärare instämde med då eleverna utsätts för fler distraherande moment i det fysiska, som exempelvis diskussioner om helgen och mat som ej får föras in i klassrummet. Trots att det har varit utmanade till en början så menade Charlie att man efterhand har lärt sig vilken typ av hjälp man behöver ge eleverna.

En annan viktig aspekt enligt Lee var tidsbristen och att lärare och elever "kastades" in i det digitala utan framförhållning. Detta försökte de förebygga genom samtal, kollegialt lärande, elevfeedback samt att tidigt ta reda på vilka uppgifter som passade in digitalt. Informanterna menade vidare att de vanligaste problemen har varit frånvaro, dåligt internet, att fritid och skola flyter ihop (elever sitter lättklädda vid skärmen) samt den konstanta känslan att man har dålig kontakt med eleverna som person - den mänskliga kopplingen.

4.2.2.2 En skola för alla

I det centrala innehållet i kursplanen talas det ofta om att skapa "en skola för alla", informanterna fick därmed dela med sig av sina erfarenheter om hur de utgår från dessa skrivelser.

För att skapa en skola för alla som även stöttar elever med neuropsykiatriska funktionsvariationer (NPF) föreslog Kim differentierad undervisning även i det digitala klassrummet och att det är viktigt att man stöttar eleverna kontinuerligt. Hen gav förslaget på följande anpassningar:

Man ska visa att man är engagerad och att man ser eleven och hålla dem i handen hela vägen. Jag tror att elever med läs- och skrivsvårigheter har svårt att hämta in kunskap utan lärarens stöd bredvid.

Lee betonade även vikten av engagemang och delaktighet och att en viktig aspekt som eleverna lätt kan få nys om var lärarnärvaron. Hen menade att det är viktigt att läraren visar att man är närvarande i det digitala klassrummet och inte arbetar med något annat vid sidan om - "man bör vara tillgänglig så länge det är lektion för att motivera dem och visa att det är lika viktigt för mig som lärare."

Vidare menade informanterna att tydlighet, tidig- och löpande uppföljning - både individuellt och i grupp och tillgänglighet är viktiga faktorer när man återkopplar digitalt.

Billie menade att man bör om möjligt använda elevassistenter till de elever som har behov av extra stöd, man bör även skapa öppnare och friare uppgifter men samtidigt

ska eleverna utmanas; hen påpekade att det viktiga är att “alla ska känna att de har lyckats med uppgiften.”

Enligt Charlie kan man använda en grovplanering som förhoppningsvis passar alla och som man efterhand skräddarsyr efter allas behov. Hen betonade att “alla ska komma i mål och i vissa fall även höja sina betyg, därför bör man både situations- och individanpassa mot slutet av läsåret.”

Lee berättade att man kan kombinera det individuella och muntliga och att det inte behöver vara så mycket inlämningsuppgifter för de elever som har svårigheter. En fördel med det digitala är att det har varit lättare att träffa eleverna individuellt i så kallade breakout rooms. Vidare anpassningar har varit att de inte har behövt ha kameran på och även flytta på lektionstid om det behövts - så länge arbetet blir gjort så kunde eleverna vara flexibla.

4.2.2.3 Inlärningsstrategier

I varje skicklig pedagogs bakficka finns det oftast en salig blandning av beprövade inlärningsstrategier som väntas på att få testas av angelägna elever i ett digitalt klassrum. Våra informanter hade många lyckade inlärningsstrategier som de delade med sig. Två utav informanterna tyckte att det var viktigt att man *synliggör tydliga strategier*, vilket man kan åstadkomma genom att förklara vad kunskap är och hur eleverna tar sig an det. En annan aspekt som kan vara behjälplig är att aldrig ge möjlighet till slutna svar utan istället öppna upp för diskussioner om hur man kommer fram till svaren genom metareflexiva tillvägagångssätt. De sistnämnda förslagen kan man tillämpa parallellt med att man redan i ett tidigt stadie ställer höga krav och samtalar om eventuella förväntningar.

Att hjälpa elever med att utveckla skickliga inlärningsstrategier har främst varit utmanande för Lee då hen tidigt uppmärksammade att eleverna inte mottog övergången särskilt bra; hen försökte därför se till att den digitala undervisningen efterliknade det fysiska klassrummet så mycket som möjligt. Ett knep vara att alltid ha gemensam genomgång och återsamling.

I följande tabell diskuteras hur man uppmuntrar till gemenskap och delaktighet och hur man motiverar digitalt ur de omotiverade elevernas perspektiv samt skapar en lust att lära och får eleverna att känna att de har lyckats.

Tabell 3

Generell motivation - Följande tabell sammanställer informanternas svar på frågor relaterade till motivation.

Informant	Digital motivation	Uppmuntran till gemenskap och delaktighet	Motivera omotiverade elever	Lust att lära	Lyckas
Kim	Bjuder på sig själv, komedi	Fokus åk 1-grupparbete	Samtal, minska krav, tydliggöra, vägleda	Föreläsare, tidning, värdeskapande projekt	Säger till på skarpen, ärlig
Billie	Uppmuntrande kommentarer, stöttning	Grupparbete - går bort så eleverna får socialisera	Delar ut frågor, peppar	Bättre i andra vågen	ingen skillnad
Charlie	Svårt	Muntligt grupparbete - ses privat	Skriver i admin, support från EHT	Vill utveckla	Synliggöra resultat
Lee	Återskapa liknande rutiner	Grupparbete - gemensam start/avslut	Grupperar mindre aktiva med mer aktiva.	Vill utveckla	Individualiserad undervisning ständig feedback

4.2.2.4 Uppmuntran till gemenskap

I frågan om hur man uppmuntrar till gemenskap, samarbete och diskussioner i det digitala klassrummet var samtliga informanter eniga om att grupparbeten är det som främjar till mest gemenskap. Kim jobbade främst med grupparbeten i årskurs ett då eleverna är nya till gymnasiet; hen skapade uppgifter där eleverna var tvungna att kontakta varandra och vilket ledde till en naturlig interaktion. Bille gick ibland bort från datorn så eleverna fick möjlighet att socialisera digitalt utan lärarnärvaro, och Charlie uppmuntrade eleverna till att ringa varandra eller sitta hemma hos varandra i mindre grupper.

4.2.2.5 Livslång lust att lära

I skollagen står det att utbildningen inom skolväsendet ska främja alla elevers utveckling och lärande samt bidra till en livslång lust att lära (Skollag, 2010:800). I frågan om hur man skapar lust att lära i det digitala klassrummet svarade två av informanterna att man bör kunna variera undervisningen, vilket Kim gjorde genom att bland annat bjuda in föreläsare, och arbeta med ämnesövergripande värdeskapande projekt (man gör något för någon annan och därtill lär man sig på vägen).

Charlie ville förbättra sin kunskap inom detta fält, i synnerhet hur man reformerar elevers tänkande i frågan om lärande, då det kan bli alltför tjatigt att göra samma

uppgifter hela tiden. Eftersom hen är lärare i MA/NO och undervisar på ett hantverksprogram fick hen även intrycket av att eleverna var mer måna om betyg och närvaro än av lärandet i sig, "att lära är långt ner på listan, det går enbart ut på att klara proven".

4.2.2.6 Förutsättningar för att lyckas

För att visa eleverna i det digitala klassrummet att man tror att de kan lyckas bör man, enligt Kim, säga till dem på skarpen, visa att det finns en poäng med saker och ting samt vara ärlig. Charlie menade att hen synliggör elevernas framgångar, vilket har haft stor inverkan på deras motivation:

Jag berättar för dem om deras lyckade resultat. Jag försöker bygga enkla målbilder som de kan fokusera på och på sätt som de kan förstå. Inte för högtravande utan pang på, väldigt pragmatiskt! Jag har individuella samtal över Teams efter introduktionen då jag försöker coacha och peppa dem så gott det går, pratar då om möjligheter och svårigheter. Efter hand med att de blir en mer sammansvetsad klass så kan man bli mer öppen med kommunikation. Exempel - åk 2/naturkunskap: De känner varandra så pass bra att jag visar hela klassens resultat och läge på inlämningar. En del blir uthängda men vissa bli motiverade att ta tag i och slutföra saker.

En viktig punkt som Charlie nämnde i ovannämnda citat är att eleverna kände varandra väldigt bra i åk 2. "Att känna varandra" var även för Billie en viktig förutsättning för ett lyckat arbete i motivationsarbetet:

Som tur är känner jag eleverna sedan innan och ettorna hade inte digital undervisning förrän i jul. Jag är glad att jag aldrig behövt börja i ett digitalt läge med helt nya elever. När man känner sina elever vet man vem som behöver pushning. Man kan lägga in dem i slumpmässiga rum och i olika konstellationer.

Det både Charlie och Billie betonade var att ingen av de har påbörjat den digitala undervisningen i ett läge med en klass som de inte känner - något som de båda är tacksamma över. En annan framgångsfaktor, förutom att "känna sina elever", som Lee belyser i nedanstående citat är att försöka återskapa rutiner man har i det fysiska klassrummet:

Många moment till exempel som handlar om att spela för publik är inte lika motiverande så vi har motiverat med att de ska filma. När det både varit både digital- och närundervisning har vi försökt lägga digitala moment i att man istället ska filma och då blir det en viss motivation. Det är inte renodlad digitalisering som vi kunnat genomföra. Det som motiverar är när de får samma typ av feedback och när undervisningen blir så lik den vanliga undervisningen som möjligt. Men senare har det blivit svårare och svårare att motivera digitalt när man hela tiden går runt och väntar på när man ska få komma tillbaka. Våra musikelever har även haft undantag - de har fått vara inne lite mer än de andra eleverna på skolan för att de har så många praktiska moment som blir svårt att betygsätta. Individualiserad undervisning- spela in sig själva och få feedback på det. När de har möjlighet att sjunga - skicka inspelningen till mig. Som tur är känner jag eleverna sedan innan och ettorna hade inte digital undervisning förrän i jul. De vet vilket sätt jag ger feedback till dom i mitt sångrum och i det fysiska klassrummet så jag gör detsamma i det digitala. Jag vet att de känner att de lyckas för att de får samma typ av feedback och när undervisningen blir så lik den vanliga undervisningen som möjligt. Motivationen är att vi ska komma tillbaka och bli praktiska snart. Men oftast är de i det musikestetiska programmet motiverade - de vill ju det, det är därför de är här.

Lee berättade att en av de främsta motivationsstrategierna har varit att ge eleverna hopp om att de snart kommer återgå till det vanliga. Motivationen för de estetiska eleverna och de andra eleverna som söker till yrkesprogram är just att de vill utforma sin utbildning praktiskt, både Charlie och Lee påpekade att pandemin har medfört en särskild stress och oro i frågor om elevernas framtid och vidareutbildning.

4.2.2.7 Motivation av omotiverade elever

I varje klassrum finns det alltid en mångfald av olika elevprofiler och i frågan om hur man motiverar och uppmuntrar de mindre aktiva eleverna var den sammantagna responsen att man bör uppmärksamma när man ser att de är frånvarande så att man inte försummar någon.

Kim menade att det är viktigt med löpande dialoger och att man måste ringa och prata med eleverna. Man måste lätta på trycket och inte sätta alltför hög press men samtidigt erbjuda rätt vägledning så eleverna vet hur de ska gå tillväga för att få betyg. Billies strategi var att peppa eleverna, uppmuntra dem och få till en harmonisk lärmiljö. Charlie hade för vana att skriva i det administrativa systemet om hur det har gått för eleverna, och om en elev låg efter så tog mentorn/elevhälsoteamet tag i det och då kunde extra stödlektioner erbjudas. Lee placerade de mindre aktiva eleverna med de mer aktiva på ett smart sätt så att alla tvingades till att återkoppla och menade att "det är en egenskap man utvecklar med många års erfarenhet."

I den sista tabellen framgår den generella erfarenheten av tekniken ur informanternas synvinkel med fokus på de digitala verktyg som används; fördelar och nackdelar med de olika verktygen. Plan B variationer när digitaliseringen svikit och slutligen hur deras digitala drömlärportal ser ut.

Tabell 4

Erfarenheter av tekniken - I denna tabell finner man informanternas samlade intryck av tekniken under digitaliseringen.

Informant	Lärportal	Digitala verktyg	Fördel	Nackdel	Plan B	Drömlärportal
Kim	Google Meet	Padlet, poddar, ljudböcker via legimus, SVT play, google drive, YouTube, Google	Se och höra, diktering	Frånvaro, se alla bjudit in föreläsare	Tabeller, film	Se alla, enkel mappsortering, multimodalt
Billie	Microsoft Teams	Quizlet, Kahoot, Jamboard, Padlet.	Se och höra	Frånvaro, chatta enskilt, inte alltid värd	Egen läsning, instruktioner i Google Classroom	Multimodalt, ingen pingpong- effekt

Charlie	Microsoft Teams	Informationsfilmer från Youtube, Kahoot.	Se och höra	Mänskliga kopplingen, digital närvarolista	Meddelandesystem samt telefonsamtal	Poängplaner
Lee	Google Meet	Youtube, Spotify, instrumental beats	Google Chat	Tekniken, För lite tid att sätta sig in i det.	Mobil	Utan fördröjning, spela tillsammans digitalt

4.2.2.8 Digitala verktyg: för- och nackdelar

I ovanstående tabell finner man att hälften av informanterna har använt sig av lärportalen Google Meet och den andra hälften av Microsoft Teams och att de sammantaget tyckte att tekniken har fungerat bra överlag. Billie påpekade att det har varit "viss krångel men enbart i början och elevens mikrofoner har varit skorriga i något fall."

Den största fördelen enligt tre av informanterna var att man har kunnat se eleverna och höra varandra. Lee nämnde även att diktering har varit väldigt gynnsamt, särskilt för elever med läs- och skrivsvårigheter (NPF). Bille påstod att funktionen "Breakout rooms" har varit särskilt gynnsam. Och slutligen, så har Lee uppskattat Google Chat eftersom all dokumentation samlades där och det man delar i flödet kan man gå in i veckan därpå och då se vad man gjorde veckan innan.

Att arbeta digitaliserat har även haft sina nackdelar då tekniken inte alltid har varit så pålitlig. En samlad bild av informanternas erfarenheter har varit bland annat att de inte har kunnat se alla elever samtidigt; chatta enskilt med eleverna; inte alltid varit värd i diskussionsgrupperna och även att man saknat en digital närvarolista. Lee tillägger att man har upptäckt det som behövs och hjälpt varandra efterhand - även med hjälp av eleverna. Hen tillägger att allt hen egentligen hade velat var att "ha dem här!"

4.2.2.9 Plan B

När tekniken inte fungerat har Kim antingen haft tabeller med läsförståelse eller tittat på film. Bille fastslog att "man har alltid en plan B! Eleverna har fått läsa själva och som back up fanns instruktionerna alltid i Google Classroom med länkar som även var tillgängliga innan lektion". Mobiltelefoner har även använts som plan B, i synnerhet för Charlie som menade att eleverna var väldigt angelägna om att få närvaro så därför har de hans privata mobilnummer ifall tekniken skulle strula, så de kan ringa direkt.

Vidare visades att framförhållning var en viktig komponent, vilket har kunnat tillämpas genom att lämna instruktioner i förväg i Google Classroom, eller alternativt i Chatterfunktionen som är bra då man kan se det senaste som gjordes och ta vid därifrån.

4.2.2.10 Drömlärportal

I den slutliga frågan fick informanterna svara på hur de ville att deras drömlärportal ser ut och vilka funktioner den skulle ha om syftet var att på bästa sätt motivera eleverna i det

digitala klassrummet. Kim önskade att man ska kunna se alla elever och ville ha en funktion som låser elevernas individuella datorer; internet släcks ner, allt släcks ner. Eleverna ser bara ett word dokument som fyller alla funktioner, som de kan skriva i så de kan koncentrera sig utan störande faktorer.

Bille önskade ett program som lätt går att kombinera bild och ljud och där det är lätt att komma i kontakt med varandra, inte bara lärare/elev. Portalen ska helst efterlikna ett flerstämmigt klassrum så det inte blir en ping-pong effekt mellan lärare/elever.

Charlie ville ha något specifikt för elever på praktiska yrkesprogram, något som är väldigt tydligt för dem; som räknar och visar deras individuella framsteg; någon slags sammanställning på vad de håller på med och vad det ska göra. Även något liknande som de poängplaner som finns i de administrativa systemen som man kan kolla upp när man har utvecklingssamtal, som man kan ha tillgång till mycket mer ofta, varje vecka, så man kan se hur det går för elevernas progression.

Slutligen önskade Lee något som inte har fördröjning samt något som möjliggjorde att alla kunde spela instrument ihop samtidigt fast hemifrån. "Nu måste man spela in en i taget, klippa ihop och synka, vilket tar evigheter."

5. Analys

Analysdelen är uppdelad i två huvudkapitel där den första delen utgörs av *Lärarmotivation* med fördjupning på tre huvudkompetenser och som sedan följs av underkapitlen *Återkoppling* och *Passion och lärarbehörighet*. Det andra delkapitlet utgörs av *Analys av elevmotivation* ur informanternas perspektiv med fokus på *Drivkrafter, Socialisation* samt *Studiero och elevnärvaro*.

5.1 Analys av lärarmotivation

I detta avsnitt analyseras informanternas svar mot bakgrund av de centrala begrepp som presenterats i kapitel två om lärarens roll som motivator; relaterad till deras kompetens samt generella erfarenheter av digitaliseringen. I kapitel 2.2.2 (Motivation i klassrummet) framgick det att lärarkompetens kan indelas i tre huvudkategorier - *relationell kompetens, ledarkompetens* och *didaktisk kompetens* (Håkansson & Sundberg, 2014, s. 188–189).

5.1.1 Relationell kompetens

I Håkansson och Sundbergs (2014, s. 188–189) studie refererar de till Hatties forskning när de beskriver lärares relationella kompetens som något som inte enbart innebär en positiv attityd utan läraren ska även se det positiva i alla elever och stötta dem i alla situationer, och vidare vara social, respektfull, ödmjuk och empatisk i sitt förhållningssätt. Håkan Jenner beskriver i sin bok *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling* att bemötande är en viktig faktor och menar att ”motivationen inte är en egenskap hos individen utan en följd av erfarenheter man gjort och det bemötande man får” (Jenner, 2004, s. 8).

Utifrån den analys som har genomförts av informanternas respons har Kims karaktärsdrag varit typiska för den *relationella kompetensen* då det centrala i hans arbete har varit att skapa en avslappnad miljö med fokus på elevtrygghet och tillit till läraren och därtill även humor som en stringens genom undervisningen. Lee utstrålar medkänsla för sina elever och deras välmående, vilket är en genuinitet som de verkar märka av. Det faller sig även naturligt att kategorisera Lee i den *relationella kompetensen* då mycket av hans undervisning går ut på att samarbeta och bilda en avslappnad miljö för att främja elevernas kreativitet. Personkemi är a och o i Lees ämne och en förutsättning för att till exempel musiken ska kunna synkas i ensembler krävs ett upplägg som baseras på samspel och tillit - både inom elevgrupper samt relationen mellan elev och lärare.

Digitaliseringen är ett fenomen som ständigt utvecklas vilket gör det komplext att jämföra med föråldrade metaanalyser. Dock jämförde Zhao, Lei, Yan och Tan (refererad i Hattie, 2014 s. 313) digitaliseringen före och efter 1998 och kom fram till ett faktum som är lika aktuellt idag, nämligen att med tekniken och digitaliseringen blir det *lättare* att inkludera interaktioner mellan elever och lärare och mellan elever, men det som bidrar till den största effekten är *hur* pass mycket denna interaktion sker.

Det som har framkommit ur intervjuerna är att *relationsbygge* är en central och gemensam nämnare för samtliga informanter där alla på olika sätt värderar det som

viktiga framgångsegenskaper i sina yrkesroller. I en av Hatties studier som ingår i *Visible learning* påvisas det att elever har under sin skoltid upplevt mellan ungefär 40–60 lärare och utav dessa har cirka fyra tills sex procent satt spår. När eleverna i undersökningen fick frågan om hur deras bästa lärare var, var några av de gemensamma egenskaperna hos de valda lärarna att de var *duktiga på att bygga relationer till eleverna, hjälpte till att skaffa andra eller bättre strategier, villiga att förklara undervisningsmaterialet och hjälpsamma med elevernas arbeten*. (Batten & Girling-Butcher, Pehkonen, Sizemore refererad i Hattie, 2014, s. 153).

En förutsättning för att kunna bygga relationer är enligt informanterna att ha träffat sina elever - en omständighet som inte alltid har varit så självklar för de lärare som har undervisat digitalt under Covid-19 pandemin. I tabell tre påpekar både Charlie och Billie hur betydelsefullt det har varit att de redan kände sina elever innan de övergick till fjärrundervisning och att det förmodligen hade varit en stor utmaning att få börja med en helt ny klass som man inte känner i ett digitalt läge. Relationsbygge och vikten av att “se och bli sedd” diskuteras även av Jenner (2014) som betonar att “grunden för det pedagogiska mötet är den relation som finns mellan pedagogen och eleven, och i undervisningssammanhang handlar det om huruvida kunskap ses som produkt, något färdigpaketerat att ge eleven eller en process som eleven är medskapare till” (s. 21-22).

5.1.2 Didaktisk kompetens

I kapitel 2.2 *Motivation i klassrummet* framgår det att lärare med didaktisk kompetens besitter så pass djupa ämneskunskaper att de är mer kreativa i sina utformningar av lektionsplaneringar. Lärare av denna karaktär satsar inte enbart på undervisningen i sig utan stor tyngd ligger på för- och efterarbetet genom att synliggöra tydliga målsättningar via metareflexivt arbete - både via individualisering samt i grupp.

Samtliga informanter har påvisat skickliga didaktiska kompetenser fast på olika vis. Det metareflexiva förhållningssättet kan relateras till Lgy 11 som betonar att “eleverna ska få möjlighet att reflektera över sina erfarenheter och tillämpa sina kunskaper” (Skolverket, 2021).

Billie framhöll i tabell två att hen flitigt implementerar *exit ticket* som en metod för att formativt utvärdera arbetet - ett verktyg som hjälper både eleven och läraren i sitt utvecklingsarbete. Metarefleksion handlar om att påvisa det lyckade i arbetet. Även Kim har framställt hur hen i ett tidigt stadie tydliggör lärandemålen och verkligen ser till att stötta och följa upp så ingen hamnar utanför radarn och hävdar att hens bästa redskap har varit att arbeta via individanpassning och differentierad undervisning. Lee har ett liknande förhållningssätt, en fördel är att hen redan undervisar i små grupper vilket möjliggör individualiserat arbete och som i sin tur främjar till fördjupning i varje elevs förmågor och behov.

En skicklig didaktiker är inte enbart medveten om de centrala kunskapskraven utan ser även till att synliggöra dessa för eleverna i sina lektionsplaneringar. I Lgy 11 genomsyras ledorden “en skola för alla” (Skolverket, 2021). För att hamna under denna kategori bör man som lärare ha skickligheten att skapa olika inlärningsstrategier. Kim har arbetat som lärare i över tolv år och hens dedikation för yrket glöd genom skärmen när hen så passionerat berättade om de olika didaktiska strategierna hen tillämpar för att bryta

rutinen och krydda skoltillvaron. När hen använder sig av *flipped classroom* skapar hen parodi-videos med sig själv i huvudrollen. Vidare berättar hen att helst av allt skulle hen vilja NPF anpassa allt redan från början med färgkoder, multimodalitet och mycket bildstöd så alla elever kan dra nytta av det.

Den didaktiska ledaren förlitar sig inte enbart på läromedel utan även alternativa kreativa verktyg vilket kan hänvisas till tekniken i undervisningen där återigen paralleller kan dras till läroplanen med betoning av digitaliseringen i skolan. Digitaliseringen i sig har genom de senaste åren tagit allt mer plats i läroplanen som betonar följande:

Skolan ska bidra till att eleverna utvecklar förståelse av hur digitaliseringen påverkar individen och samhällets utveckling. Alla elever ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga att använda digital teknik. De ska också ges möjlighet att utveckla ett kritiskt och ansvarsfullt förhållningssätt till digital teknik, för att kunna se möjligheter och förstå risker samt för att kunna värdera information (Lgy 11).

Digitaliseringen är därmed även till för att utveckla eleven och öka kvaliteten på undervisningen. Det ger samtliga elever utrymme till att presentera i mer kreativa tillvägagångssätt och i synnerhet även möjlighet till alternativa lösningar och anpassningar för de elever med svårigheter.

Å andra sidan kan det vidare framföra utmaningar då eleverna oftast kommer från olika familjeförhållanden med olika bestämmelser gällande skärmtid och tillgänglighet av de olika digitala plattformarna, vilket i sin tur kan bidra till en heterogenitet av elevernas digitala förkunskaper. Samtidigt kan det även vara problematiskt att reformera ett nöje (som till exempel iPaden representerar) till ett pedagogisk verktyg då det lättillgängliga endorfinet som bara finns ett litet klick bort via sociala medier (Facebook, Instagram, Snapchat och Tiktok) kan vara en tuff motståndare att besegra. En välbetänkt lösning till detta problem framkom i Kims drömportal där hen önskade en funktion som låser internetaktiviteter utan att störa andra funktioner just för att minska på störande faktorer, vilket fyller nästan samma funktion som att plocka in elevernas mobiltelefoner tills lektionen slutar - fast på ett indirekt och digitalt vis. Att mobiltelefoner som störande funktion inte kom upp en enda gång under någon utav intervjuerna funderade vi forskare på men insåg lika snabbt att de enbart är ett hot mot koncentrationen när de syns till - för i det digitala klassrummet osynliggörs dem. Det kanske är så att det har blivit ett konkret problem eftersom det har fått så pass mycket uppmärksamhet.

En gemensam nämnare för tre av informanterna för att bryta den vardagliga rutinen och bidra till motivation var genom att införa *tävlingsmoment* i lärandet via *Kahoot*. Den informanten som visade högst kärlek till detta program var Charlie som betonade att det väcker elevernas intresse och var ett positivt avbrott i undervisningen. Det råder med största sannolikhet ingen slump att Charlie är den som uppskattar detta verktyg mest då hans ämne är de som oftast uppfattas som minst populära och ger således minst utrymme till kreativitet. Även om tanken är god kan det diskuteras huruvida tävling är en sund motivationsfaktor för lärandet i längden.

För att vidareutveckla tävlingsmomentet presenterar Hattie i *Synligt lärande* fyra olika grupper av metaanalyser som betonar faktorer till samarbetsinriktad lärande: *samarbetsinriktad, tävlingsinriktad* samt *individuell- och heterogen klassrumsmiljö*. I

studien visades att den mest effektiva var samarbets- och tävlingsinriktad klassrumsmiljö, med anledning av att det skapar ”bättre resultat, djupare förståelse och kunskap” (Hattie, 2004, s. 286). I de internationella jämförelserna inom utbildningssystemet har Nya Zeeland toppat mätningarna just på grund av att de har haft högst standard inom det samarbetsinriktade- och tävlingsfokuserade lärandet. Dock menar Hattie att tävling kan vara gynnsamt om man vill överträffa sig själv på individuell nivå eller genom viljan av att uppnå kursmålen, och att dessa mätningar redogörs i större perspektiv och i skolor som helhet, där individens behov lätt kan försummas. (Hattie, 2004, s. 289). Om det då sker i det fysiska klassrummet skulle man kunna anta att det sker i ännu större utsträckning i det digitala, men trots denna logiska hypotes beskrev informanterna att närvaron och elevers driftighet inte alls har varit beroende av konverteringen till fjärrundervisning. Även Charlie underströk att de som försvinner gör det oavsett - vare sig det är digital- eller i närundervisning.

5.1.3 Ledarkompetens

Som det har illustrerats i kapitel två har lärare med ledarkompetens starka ledarskapsförmågor där tydlighet genomsyrar arbetet i samspel med att aktivt inkludera eleverna i beslutsfattandet. Det sistnämnda är en central del i skolans demokratiska värdegrund som även fastslår att ”elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden” (Skolverket, 2021).

Att inkludera elever i beslutsfattandet kan igenkännas i det talesätt som ofta tillskrivs Dewey: *Learning by doing*, vars innebörd tolkas i Curt Anderssons bok *Kunskapssyn och lärande* som klargör att ”elever bör aktivt delta i inlärnings- eller undervisningssituationen varvid läraren har mer karaktären av handledare och det som styr elevernas motivation och intressen är ett socialt behov av att vara tillsammans samt en nyfikenhet att lära sig något nytt” (Andersson, 2009, s. 47). Denna tes beprövas aktivt i Billies vardag som praktiserar en likartad variant, nämligen Lev Vygotskys (1896 – 1934) *Scaffolding* - en teknik som bryter upp inläringen i bitar och tillhandahåller ett verktyg eller en struktur till varje bit. Andersson (2009) sammanfattar Deweys progressivistiska teori i följande punkter: 1. Eleven sätts i centrum, 2. Experimentet måste säga eleven något på ett sätt som engagerar, 3. Eleven skall samla in relevant information om hur experimentet skall lösas genom att noggrant studera detsamma, 4. Förslaget till lösning skall prövas systematiskt och under ansvarstagande, 5. Eleven skall själv ta ställning till huruvida hypotesen är falsk eller sann. Sammanfattningsvis menar Andersson (2009) att Deweys pedagogik sätter eleven i fokus för att främja deras självständighet och läraren blir den så kallade ”aktiveringspedagogen” vars roll ändå är avgörande för om eleven inte aktiveras så sker det ingen inläring.

Ovannämnda punkter är fördelaktiga för att främja motivationen i elevernas lärande och kan även tillämpas inom fjärrundervisningen. Den femte punkten är framförallt ett viktigt verktyg i det digitala klassrummet där man möts av en uppsjö av information som man ska kritiskt förhålla sig till. Den första och fjärde punkten sätter elevens självständighet i centrum och är ett förhållningssätt som även grundas i Lgy 11 som betonar att skolan ska ”bidra till att utveckla elevernas kunskaper samt främja till *entreprenörskap, företagande och innovationstänkande*” (Skolverket, 2021). Charlie

påvisade tydliga *ledarkompetenser* då hans pedagogiska inlärningsstrategier går ut på att bland annat genomföra en grovplanering som han successivt anpassar till varje elevs individuella behov genom terminens gång. Vidare är *Upprepning* enligt Hattie en viktig del av ledarkompetensen, vilket Charlie exemplifierar då han repetitivt framför information i olika former till eleverna “snappar upp det”.

5.1.4 Återkoppling

En motiverande lärare bidrar med löpande återkoppling av olika slag eftersom han är medveten om den positiva effekten den förfogar i lärandet. Enligt Hattie är lämplig återkoppling stärkande eftersom det för individen framåt, assisterar den i att kartlägga samt att planera och arbeta med självreglering. (2015 s. 90). Hattie menar även att det kan vara en tunn linje mellan beröm och återkoppling och att beröm gör människor lyckligare men hjälper inte lärandet i sig - ett faktum som även konstaterades i en av studierna i *Hur vi lär* framtagen av Jere Brophy som belyser att beröm ofta används i “sociala skäl eller som ledningsstrategi men att det *inte* underlättar något akademisk lärande i klassrummet” (refererad i Hattie & Yates, 2015, s. 92).

Ett viktigt fel Hattie upptäckte i en av metastudierna i *Synligt lärande* var att han först antog att begreppet återkoppling innefattade något som *lärare gav eleverna*, men det var först när han insåg att återkoppling har störst effekt när den kommer från *eleverna till läraren* som han började förstå att det i själva verket är lärares öppenhet för återkoppling som bidrar till att undervisningen både synkroniseras och effektiviseras (Hattie, 2014. s. 236-237). Detta innebär att återkoppling är en form av kunskapsstödjande medel men är mest effektiv när det finns ett samspel mellan både parterna (elev och lärare) - och minst produktiv när den är enkelriktad.

I tabell tre framgår det vidare att Charlie arbetade flitigt med återkoppling och berättar kontinuerligt för eleverna om deras resultat med betoning på deras *lyckade prestationer*. Bille har även i tabell två betonat att han använt sig av metarefleksion som en återkopplingsstrategi i det lyckade arbetet. Dock utelämnar båda hur de har agerat när eleverna har misslyckats – ett faktum som enligt Hattie är minst lika betydelsefullt.

I nära association framställer Jenner (2004) en forskning som kallades för *Pygmalioneffekten* som användes flitigt under 1960-talet vilket i stora drag handlar om *förväntningar* - ”positiva förväntningar leder till goda resultat och negativa förväntningar till dåliga resultat” (2004, s. 10). Det sistnämnda innebär enligt Jenner (2004) att lärares förhållningssätt är en viktig del i elevers motivation, denne beskriver att “elevernas beteenden kan ses som avspeglings av lärarens förväntningar och vice versa” och menar att de elever som var mer aktiva fick mer beröm, och de med låga förväntningar befinner sig i skuggan och presterade även därför mindre, vilket resulterade i en ond cirkel.

Faktum är att det även tydligt framgår i Lgy 11 att läraren ska “fortlöpande ge varje elev information om framgångar och utvecklingsbehov i studierna” (Skolverket, 2021). Dock med lite eftertanke så behöver inte Bille och Charlie intonera elevers misslyckande per se - utan man kan likaledes rubricera det som deras *potentiella utvecklingsområden* och därmed avlägsnas det från att vara ett negativt laddat begrepp.

5.1.5 Passion och lärarbehörighet

Det Charlie betonade i intervjun och som nämnts i föregående kapitel är att det sammantagna intrycket är att eleverna enbart deltar för betygens skull och inte för lärandet i sig. En förstahandsbedömning av oss forskare har inte undgått att grubbla över om Charlies ovannämnda påstående presenterats som en känsla av hen blivit erövrad av eleverna samt en acceptans gentemot elevernas negativa attityd - och om så är fallet, att det möjligen kan vara relaterat till bristande *passion* för yrket. Men å andra sidan, utifrån en helikoptersyn har dessa faktorer inga specifika kopplingar. Det som i Charlies fall hjälper elevernas motivation är att de faktiskt ingår i ett yrkesprogram som de har ansökt till utifrån eget initiativ och genuint intresse. Men tyvärr lyckas hen inte med att fullt ut motivera eleverna eftersom hen, enligt egen utsago, inte vet hur hen kan tydliggöra hur matte hör hemma med hårfärgning, och hur naturkunskap kan gynna framtida bilmekaniker. Precis som i Lees case där de teoretiska ämnena enbart ingår som ett obligatoriskt hinder som måste passeras. Med största sannolikhet hade Charlie fått en mycket bättre elevrespons om hen hade undervisat i ett program som inriktar sig på hens specifika ämneskunskaper.

Charlie till skillnad från de andra informanterna har inte en lärarlegitimation. Hen uppvisade under intervjuns gång inte heller samma passion för undervisning i sig när man jämför med de andra informanterna. Passion för yrket speglas i den omsorg och ansträngning läraren tillägnar undervisningen. Dock betonar Hattie (2014, s. 153) att mantrat "lärare gör skillnad" är missvisande då alla lärare inte är effektiva och experter och inte heller har stor effekt på eleverna. I ytterligare en undersökning inkluderad i *Visible learning* med fokus på passionen lärare känner inför sin yrkesroll jämfördes lärare som har klarat av certifieringen *National Board Certified* (NBC teachers) - som motsvarar lärarlegitimation i Sverige - med de som inte uppnått kraven. Den största skillnaden mellan de certifierade och icke-certifierade lärare visades vara graden av utmanande mål som de med certifiering satte upp för sina elever där de systematiskt och konsekvent utmanade elevernas tankegång och erbjöd varierande, adekvata uppgifter som engagerade. Studien visade att lärare med en motsvarighet till en svensk lärarlegitimation hade oftare ett mer passionerat förhållningssätt till undervisning och lärande. Lärare med en legitimation hade även en större förståelse för sina ämnen, kunde lättare improvisera och hade ett mer avancerat problemlösande förhållningssätt i undervisningen samt kunde mer effektivt skapa ett klassrumsklimat som gynnar lärande (Hattie, 2014, s. 153-165). Avsaknaden av lärarlegitimation kan därför vara en påverkande faktor i förhållande till Charlies bristande kompetens att motivera hans elever i det digitala klassrummet.

5.2 Analys av elevmotivation

I denna del kommer centrala begrepp behandlas i relation till elevmotivation utifrån informanternas upplevelser med hänvisning till *Drivkrafter*, *Socialisation* samt *Studiero och elevnärvaro* med utgångspunkt i det digitala klassrummet.

5.2.1 Drivkrafter

Som det framgår i kapitel två är elevmotivationen enligt (Hattie, 2014) nära besläktad med *elevernas närmiljö, meningsfulla mål, rätt utmaning* samt *löpande återkoppling*. Trots denna gedigna forskning kunde informanterna redogöra ytterligare erfarenheter som kan tillskrivas på listan.

I tabell tre betonar Charlie att ”lära är långt ner på listan och att det enbart går ut på att klara av proven.” Elevmotivationen är då med andra ord starkt förknippad med yttre motivation; att enbart ta sig igenom kurserna och uppnå betyg. Till följd av detta resonemang kan man diskutera huruvida det ens går att motivera eleverna utan ett betygssystem, eller snarare, vilket *värde* begreppet motivation erhåller utan ett betygssystem?

För att skapa förutsättningar för elevers lärande och prestation måste man först ta reda på vad som motiverar eleverna. Det som framgår i kapitel två är att det finns tydliga förankringar till den inre- och yttre motivationen och därmed kan man dra slutsatsen att det bör ske ett samspel mellan individen och dennes omgivning, och att den bästa formen av motivation sker när den kommer från ett inre driv med utgångspunkt från personens egna intressen. Ett hinder i skolan är att elever däremot ska anpassa sin inre värld och verklighet och uppföra sig i enlighet med vuxnas förväntningar, vilket leder till att fokus sker på den yttre motivationen (Deci & Ryan, refererad i Giota 2002, s. 284). I samma kapitel talades det vidare om diverse drivkrafter relaterad till motivation hos människan och som nämnt ovan i Charlies fall som har betygsfokuserade elever, kan liknelser ses i *Minimax principen* - där eleverna försöker genom minsta möjliga ansträngning uppnå målen (Hattie, 2014. s. 78).

5.2.2 Socialisation

Socialisation är en annan viktig faktor i främjandet av elevers motivation. I kapitel två framhölls även andra viktiga beståndsdelar nära anknuten till detta begrepp, nämligen *kamratpåverkan* och känslan av att bli *bekräftad* av andra. Även filosofen Gert J Biesta (refererad i Aspelin, 2015, s. 36) hävdar att skolan utgörs av tre funktioner: *kvalificering*, *socialisation* och *subjektifiering* där den första delen handlar om att utrusta elever med de förmågor som behövs för att delta i skolans socialisation och dess befintliga normer och värden som i sin tur ska leda till individualisering. En annan forskare som i sina teorier sammankopplar fenomenet socialisation med motivation är John Dewey. Med följande ord beskriver Dewey vad skolan är:

Jag tror att skolan i första hand är en social institution. Utbildning är alltså en social process, och skolan är helt enkelt den form av samhällsliv dit alla de krafter koncentreras som visar sig effektiva när det gäller att delge barnen människosläktets sociala arv och låta dem få använda sina egna krafter för sociala syften (Dewey, 2004, s. 48).

Därmed menar Dewey att en stor del av lärandeutvecklingen sker i socialt samspel med andra.

I den digitaliserade världen går en omfattande del av elevernas socialisation förlorad. Viktiga beståndsdelar som man vanligtvis inte observerar i det fysiska klassrummet och som ingår i det vardagliga samspelet faller bort och har efterhand visat

sig vara betydelsefulla faktorer för elevers motivation och skolframgång. När denna fråga aktualiserades presenterade informanterna sina mångsidiga erfarenheter.

Lees elever, som går i ett praktiskt estetisk program, fick huvudparten av undervisningen i teoretisk form vilket bidrog till en onaturlig lärandemiljö - i synnerhet när uppgifterna saknade variation och blev enformiga. Detta tillsammans med saknaden av klasskamrater och brist på socialisering blev en alltför stor påfrestning som vidare bidrog till en ökad oro över framtiden, som vilket i sin tur resulterade i att vissa elever blev nedstämda. Det som Lee då använde som motivationsstrategi var säga att allt en dag skulle återgå till det "normala."

Kim som å andra sidan som är lärare i teoretiska ämnen visste redan innan att hen borde vara steget före eleverna, och för att säkerställa rätt kunskapsinläring och validering på arbetet införde hen enbart muntliga moment. Även nationella proven som genomfördes under höstterminen 2020 bedrevs muntligt vilket bidrog till en naturlig stringens i undervisningen. Den största kvalitetsmässiga skillnaden mellan Kim och Lee har därmed visats vara bristen av framförhållning - där Lee inte hann förbereda sig och tänka, vilket Kim gjorde.

En annan fascinerade observation i de två sistnämnda casen är att Lee som är lärare i praktiska ämnen ställde om till teoretisk undervisning medan Kim som undervisar i teoretiska ämnen slopade de skriftliga uppgifterna och övergick till ett mer pragmatiskt förhållningssätt genom att bland annat tillämpa multimodala inslag och mer kreativt utformade uppgifter. Således har båda lärarna genomfört en total reform av undervisningen och - med hög sannolikhet - skapat en omedveten motsats till elevernas egentliga gymnasieinriktningar. De praktiska inriktningarna omvandlades till teoretiska i det digitala klassrummet och de teoretiska blev praktiska.

I kontrast nämnde Lee i tabell tre att en framgångsfaktor för lyckad digital undervisning har varit att försöka efterlikna närundervisningen så gott hen har kunnat, just för att det inte ska ske alltför många förändringar i elevernas skolrutiner.

Vidare är *bekräftelse* en central faktor i skolan och i dess socialisation och understryks även i Lgy 11 som fastslår att "skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där" (Skolverket, 2021). I det digitala klassrummet försvinner dock en stor omfattning av denna förstärkning som elever får, både från lärare och klasskamrater - en utmaning som drabbat Lee i högsta grad då hen är musiklärare och är van i att undervisa i ensembler. Hen har nu fått lägga om undervisningen till att undervisa eleverna enskilt vilket gör att eleverna fråntas socialisationstillfällena.

5.2.3 Studiero och elevnärvaro

Enligt Hattie (2014) påverkar *studiero* elevers motivation. I tabell tre betonar Kim en intresseväckande infallsvinkel beträffande hans elever med NPF variationer, nämligen att de elever som inte har varit så aktiva i det fysiska klassrummet har gjort sig allt mer synliga, just för att de inte har lika många störande stressfaktorer i det digitala klassrummet. Trots att pandemin och dess abrupta digitala lösning har varit påfrestande i många aspekter så behöver således digitaliseringen inte uteslutas till en akutlösning. En

lärdom av denna erfarenhet kan vara att man eventuellt även i framtiden erbjuder digitalisering som extra anpassning för elever med varierande behov av särskilt stöd.

När frågan ställdes om och huruvida lärarna kunde se några större skillnader på elevers *närvaro* under digitaliseringen så påpekade alla fyra informanter att det i stort sett har sett likadant ut som i det fysiska klassrummet med undantag i Kims ovannämnda exempel där tidigare avvikande elever syntes till mer i det digitala klassrummet.

Lee påvisade en intressant aspekt i relation till närvaron och poängterade att eleverna i hans program innehar redan motivationen och drivet eftersom de själva har valt denna inriktning. Detta påstående konstateras även av Hattie (2014) som betonar att “kreativa människor är mer självstyrande, självaccepterande, drivna, ambitiösa, dominerande, fientliga och impulsiva - en stark cocktail” (s. 69). Det faktum att Lee undervisar i ett praktiskt estetiskt program bidrar därmed automatiskt till att en särskild elevprofil söker till hans program, och att bli antagen till något man är passionerad av medför ett naturligt driv i sig själv.

6. Slutsats och egna reflektioner

Denna studie fokuserar på hur man som lärare kan studiemotivera elever i det digitala klassrummet med goda resultat. Vårt intresse för detta ämnesval väcktes till liv under våren 2020 när vi båda såg lärare som kastades in i det digitala klassrummet utan förberedelse eller uttryckliga instruktioner om hur de skulle bedriva undervisning där. Mellan oss refererade vi ofta till den engelska metaforen *The blind leading the blind*, när vi såg lärare ägna sig åt något som bäst kan beskrivas som ett famlande i mörker. Trots detta tvärkast in i en för de flesta okänd undervisningsmiljö hade lärarna fortfarande en skyldighet att inte bara undervisa utan även motivera till ett livslångt lärande, vilket tvingade dem att modifiera deras motivationsstrategier för att kunna nå ut till eleverna i det digitala klassrummet.

Pandemin verkar ha cementerat de digitala verktygens roll i skolvärlden. Det som i början av pandemin var nytt och ovant är nu nästintill vardagsmat för både gymnasielärare och elever. Det denna kvalitativa studie visar är att när lärandet tar plats framför en datorskärm över en digital lärportal möjliggör detta alternativa motiveringsmetoder. Dock innebär inte detta att lärares undervisningssätt, samt sätt att motivera, skiljer sig avsevärt i det digitala klassrummet jämfört med det fysiska klassrummet. En framgångsfaktor denna studie påvisar är att försöka efterlikna det fysiska klassrummet så mycket som möjligt så det inte sker alltför många och stora förändringar i elevernas skolrutiner.

Den här studien har dock också påvisat att det finns motivationsknep, samt sätt att verka som motivator, som ämnar sig särskilt bra i det digitala klassrummet. Ett sätt att motivera eleverna, genom att främja till gemenskap och lust att lära, är att utveckla projekt lämpade för grupparbeten. Socialisation är en viktig faktor i främjandet av elevers motivation. Grupparbete i det fysiska klassrummet innebär ofta en störande ljudnivå. För att motverka detta kan eleverna få gå och sätta sig i ett annat rum, men då har läraren inte samma överblick över eleverna. I det digitala klassrummet är det ofta enkelt att dela in eleverna i digitala rum, liknande breakout rooms. Där kan eleverna diskutera ostört samtidigt som läraren kan, när hen vill, ansluta till elevernas diskussioner. Dessa digitala rum har ofta en fråga-funktion, vilken gör det enkelt för eleverna att komma i kontakt med läraren när detta behövs - utan andra elevers/gruppers vetskap. Det är även fördelaktigt att använda dessa rum för att motivera genom att visa medkänsla och respekt för eleverna och deras välmående då lärare och elev bara är ett klick från att prata ostört med varandra medan resten av klassen arbetar självständigt.

I det digitala klassrummet är det lätt att variera undervisningen, vilket också är ett sätt att motivera eleverna på. När undervisning bedrivs på distans är digitala verktyg, som Kahoot, Quizlet och Padlet, väldigt enkla att inkorporera. Och till skillnad från det fysiska klassrummet kan man som lärare klicka bort ovälkommet ljud (stökiga och skråniga elever), vilket bidrar till en mer harmonisk undervisningsmiljö. Denna funktion är för övrigt extra välkommen av elever med NPF-variationer. Ett annat sätt att variera undervisningen på är att bjuda in olika föreläsare. När undervisningen sker online är

logistik inte längre ett hinder och avstånd ingen begränsning. I teorin innebär detta att föreläsare från alla världens hörn kan delta.

Ytterligare ett sätt att motivera är att inkorporera humor i undervisningen. Detta ter sig ännu viktigare i det digitala klassrummet jämfört med det fysiska då informanterna uppfattade eleverna som överlag mer psykiskt nedstämda av den undervisningssituation de befann sig i.

Den här studien visar även att lärare främst anpassar sin roll som motivatör i det digitala klassrummet genom att förtydliga och klargöra de tillvägagångssätt de även använder i det fysiska klassrummet. I det digitala klassrummet är det oerhört viktigt att synliggöra det man vill kommunicera. Analysen visar att lärarna aktivt jobbar med att synliggöra deras ledarroll; de synliggör deras humor i undervisning; de tydliggör för eleverna att de bryr sig om dem; de tydliggör lärandemålen; de lägger stor vikt på återkoppling - både negativ och positiv - för att tydliggöra för eleverna hur det går för dem akademiskt. Allt för att informationen de önskar förmedla inte ska försvinna när den färdas genom en datorskärm till en annan.

Informanterna till den här studien - likt de flesta av Sveriges gymnasielärare - kastades in i det digitala klassrummet under våren 2020 med väldigt lite förberedelse. När undervisningen fortsatte bedrivs online under hösten 2020 hade skolverksamheten getts (i form av ett sommarlov) tid att förbereda och därefter erbjuda någon form av kompetensutveckling inom digitalt lärande, vilket tyvärr inte hände. En förutsättning för att kunna motivera är att själv vara motiverad. Våra informanter gavs väldigt få verktyg att digitalt motivera med; de fick snarare uppfinna dessa verktyg själv genom att vara sin egen motivatör. De var tvungna att både anpassa motivationsstrategier som de ansåg fungerade i det fysiska klassrummet samt hitta på nya när de gamla inte räckte till. Utifrån deras svar så har de alla, på olika sätt, lyckats att studiemotivera sina elever utan någon förberedande digitaliseringskurs. Det mest effektiva verktyg för komma fram till vilka motivationsstrategier som fungerar online har helt enkelt varit: *Learning by Doing!*

7. Referenser

Muntliga källor

Intervju 1 (2021-04-12) - Ljudinspelning i författarnas ägo

Intervju 2 (2010-04-13) - Ljudinspelning i författarnas ägo

Intervju 3 (2010-04-15) - Ljudinspelning i författarnas ägo

Intervju 4 (2010-04-20) - Ljudinspelning i författarnas ägo

Skriftliga källor

Andersson, C. (2009). *Kunskapssyn och lärande - i samhälle och arbetsliv*. Malmö:

Studentlitteratur.

Aspelin, J. (2015). *Inga prestationer utan relationer- studier för pedagogisk*

socialpsykologi. Falkenberg: Liber.

Bergdahl, N., & Nouri, J. (2020). *Covid-19 och omställning till distansundervisning i*

svensk skola. Hämtad 23-04-2021 från

<https://www.ifous.se/app/uploads/2020/03/COVID19-omstllningen-till-distansundervisning.pdf>

Blomgren, J. (2016). *Den svårfångade motivationen*. Kålleröd: Ineko AB.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2:a utg.; B. Nilsson, övers.).

Stockholm: Liber.

Dafgård, L. (2002). *En aktiv distansstuderande i centrum*. I M. Gisselberg (Red)

Distanslärare och distanslärande. En antologi.(s. 59–70). (Distum rapport 6:2002). Härnösand, Sverige: Distansutbildningsmyndigheten.

Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle*. Falköping: Natur och Kultur.

From, J. (2019). *Ett läsår med fjärrundervisning – erfarenheter från ett projekt*.

Stockholm: Skolverket.

Giota, J. (2002). *Skoleffekter på elevers motivation och utveckling*. *Pedagogisk*

Forskning i Sverige, 7 (8), 279–305. Hämtad 23-04-2021 från

https://www5.kau.se/sites/default/files/Dokument/subpage/2010/02/skoleffekter_pdf_13919.pdf

Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & kultur.

Hattie, J. (2014). *Synligt lärande : en syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. Stockholm: Natur & kultur.

Hattie, J., & Yates, G. (2015). *Hur vi lär - Synligt lärande och vetenskapen om våra lärprocesser*. Stockholm: Typ & Design AB.

Hylén, J. (2013). *Digitalisering i skolan – en kunskapsöversikt*. Ifous rapportserie 2013:1. Stockholm: Ifous.

Håkansson, H., & Sundberg, D. (2014). *Utmärkt undervisning - framgångsfaktorer i svenska och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.

Ifous (2018). *Digitalisering för framtidens skola, Fjärrundervisning – bättre utsikter för fler elever*.

<https://www.ifous.se/app/uploads/2018/01/201801-Ifous-2018-1-M2-klickbar.pdf>

Illeris, K. (2015). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur AB.

Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Kvale, S. (2017) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Denmark: Narayana Press.

Utbildningsutskottet. (2016). *Digitalisering i skolan – dess påverkan på kvalitet, likvärdighet och resultat i utbildningen*. Riksdagstryckeriet, Stockholm.

Samuelsson, U. (2016). *Digital (o)jämlighet? IKT-användning i skolan och elevers tekniska*. Hämtad 24-05-2021 från <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:681386/FULLTEXT01.pdf>

Skolinspektionen (2020). *Gymnasieskolors distansundervisning under covid-19 pandemin- Skolinspektionens centrala iakttagelser efter intervjuer med rektorer*. Hämtad 24-05-2021 från <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter->

statistik/publikationer/ovriga-publikationer/2020/gymnasieskolors-
distansundervisning-under-covid-19/

Skolverket (2021). *Elevernas lärande i centrum*. Hämtad 20-05-2021 från

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/elevernas-larande-i-centrum>

Skolverket (2020). *Huvudmannens arbete med skolans digitalisering*. Hämtad

21-04-01 från <https://www.skolverket.se/getFile?file=6639>

Skolverket (2021). *Läroplan för gymnasieskolan*. Hämtad 20-05-2021 från

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>

Säljö, R. (2017). *Den lärande människan- teoretiska traditioner*. I U.P Lundgren, R.

Säljö, C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare* (s. 203–264). Stockholm: Natur & Kultur.

Säljö, R. *Lärande i Praktiken* (2008). Norstedts Förlagsgrupp AB: Stockholm.

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

Vetenskapsrådet. (2002). Hämtad 23-04-2021 från

https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf

UNESCO (2020). *UNESCO COVID-19 education response: how many students are at risk of not returning to school? Advocacy paper*. Hämtad 21-04-01 från <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992>

Vero, E. (2017). *The Importance of Motivation in an Educational Environment -*

L'importanza della motivazione in un ambiente. Hämtad 23-04-2021 från <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/download/2164/1973/7911>.

Westman, I., & Österholm, E. (2019). "Någonstans måste vi den äldre generationen möta

den yngre generationen"- en studie i lärares tankar kring digitala verktyg i svenskundervisningen. Hämtad 23-04-2021 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1330863/FULLTEXT01.pdf>

1. Bilagor

1.1 Brev till respondenter



Datum

Hej XXX

Tack för att du är villig att ställa upp på en intervju! Vi kommer sammanlagt intervjua fyra lärare från fyra olika gymnasieskolor; dessa intervjuer kommer ligga till grund för vår kandidatuppsats "Att motivera digitalt - En kvalitativ studie om elevmotivation mot bakgrund av Covid 19 pandemin". Syftet med vår uppsats är att komma fram till hur man som lärare motiverar eleverna på bästa möjliga sätt i det digitala klassrummet.

Intervjuerna kommer vara anonyma. Vi kommer dock skriva ut var i Sverige (norra, södra, västra eller östra delen) din arbetsplats ligger. Många av frågorna vi kommer ställa är öppna för att ge dig möjligheten att verkligen utveckla dina tankar, ideer och erfarenheter av digital undervisning. Skulle en eventuell fråga dyka upp efterhand så hoppas vi att det är ok att vi tar den via mail. Vi räknar med att intervjuerna (som kommer genomföras över Google Meet eller Zoom) kommer ta ca en timme.

Nu gäller det bara att hitta en tid som passa oss alla. Vi har följande dagar och tider som förslag:

13/4 (13-14, 14-15, 15-16)

15/4 (18-19)

16/4 (14-15, 15-16)

20/4 (13-14, 14-15, 15-16)

Om ingen av dessa tider passar dig så vänligen skriv när du har möjlighet att utföra intervjun, så anpassar vi oss efter dig!

Vänliga hälsningar, Zahra Motavalli och Annette Ålund

1.2 Intervjumall

A. Generella frågor

1. Vilka årskurser har du undervisat på distans och stora är elevgrupperna?
2. Vilka ämnen har du undervisat på distans?
3. Uppskattningsvis hur många timmar per vecka har du undervisat på distans per vecka?
4. Vilken digital lärportal/-er har du använt dig utav?
5. Vilken funktion i den portal du har använt dig av har gynnat dig bäst?
Både helklass och breakout rooms.
6. Har du saknat någon funktion i den portal du använt dig av? Om ja, vänligen specificera.

B. Elevmotivation (Denna del kommer fokusera på hur det har funkat att motivera eleverna digitalt under pandemin).

1. Hur var elevnärvaron under våren 2020 när distansundervisning bedrevs jämfört med tiden strax före och strax efter då undervisningen bedrevs i det fysiska klassrummet?
2. Hur tycker du att eleverna har upplevt övergången?
3. Hur uppfattar du att eleverna tar sig an kunskap i det digitala klassrummet jämfört med det fysiska klassrummet?
4. När du under våren 2020 undervisade på distans, hur uppfattade du, generellt, elevernas känslotillstånd (jämfört med det fysiska klassrummet) - *känslor inför att gå i skolan, känslor för skolaktiviteter, såsom att tala eller läsa i det digitala klassrummet etc?*
5. Uppfattar du att det är svårare att motivera eleverna överlag i det digitala klassrummet?
Om ja, vad tror du att det beror på?
6. Hur skapar du lust att lära i det digitala klassrummet?
Försöker att motivera
7. Hur kan man individanpassa ett lustfyllt lärande i det digitala klassrummet?
8. Är det möjligt för en pedagog att veta att LGR11s mål relaterat till motivation (*Skollagen - "Livslång lust att lära"*) uppfylls när man utför digital undervisning?

9. Hur visar du för eleverna i det digitala klassrummet att du tror att eleven kan lyckas? (hängar samman med <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/motivation-en-viktig-nyckel-till-elevers-skolframgang>)

C. Lärarkompetens (I denna del kommer vi diskutera lärares förmåga att motivera elever digitalt)

1. Hur motiverar du eleverna digitalt?
2. Kan du ge exempel på några framgångsfaktorer (något tillvägagångssätt som verkligen funkar för dig)?
3. Vilka är de största hindren med att motivera digitalt?
4. Hur skapar du uppgifter som engagerar alla?
5. Det talas mycket om att man ska skapa *en skola för alla*” hur har du kunnat planera digitala lektioner som inkluderar alla elevers behov (även de med NPF- variationer och behov av särskilt stöd)?
6. Ser du några skillnader på att komma igång i det digitala klassrummet till skillnad från det fysiska klassrummet? Nämn några exempel.
7. Hur ser du till att alla kommer till tals i diskussionerna?
8. Hur uppmuntrar du till gemenskap i det digitala klassrummet?
9. Hur uppmuntrar du till samarbete och diskussioner?
10. Hur motiverar och inspirerar du de mindre aktiva eleverna att delta?
11. Vilka faktorer tycker du är viktiga när man återkopplar för att hjälpa elever lära sig?
12. Om det inte kommit upp i intervjun innan - Har du använt några digitala verktyg (YouTube, Padlet, Kahoot, Quizlet etc.) för att motivera eleverna i det digitala klassrummet? Om ja, vilka?
13. Vilka är de vanligaste problemen du möter som lärare i din digitala undervisning? (Hur arbetar du med förebyggning och problemlösning?)
14. Hur motiverar du de eleverna som redan är omotiverade i det fysiska klassrummet?
15. Hur hjälper du elever att utveckla skickliga inlärningsstrategier?

D. Teknik (Denna del fokuserar på online undervisningens tekniska aspekter)

1. Hur tyckte du tekniken har fungerat generellt?
2. Har du haft en plan B då tekniken inte fungerat?
3. Har svikande teknik påverkat din förmåga att motivera eleverna digitalt?

E. Reflexiv fråga:

- Om du skulle skapa din drömportal på bästa sätt motiverar eleverna i det digitala klassrummet. Hur skulle den se ut och vilka funktioner skulle den ha?

1.3 Etiska riktlinjer

Enligt vetenskapsrådet (2002) så är en god forskningsetik det som baseras på grundläggande principer för integritet om forskning och ger forskarna vägledning för att hantera de praktiska, etiska och intellektuella problemen.

Den här studien utgår från de forskningsetiska principerna inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Dessa följande principer har följt oss som en röd tråd genom vårt arbete:

- **Tillförlitlighet** i fråga om att säkerställa forskningens kvalitet, vilket avspeglas i design, metod, analys och utnyttjande av resurser.
- **Ärlighet** i fråga om att utveckla, genomföra, granska samt rapportera och informera om forskning på ett öppet, rättvist, fullständigt och objektivet sätt.
- **Respekt** för kollegor, forskningsdeltagare, samhälle, ekosystem, kulturarv och miljö.
- **Ansvarighet** för forskningen från idé till publicering, för ledning och organisation, för utbildning, tillsyn och mentorskap samt för dess vidare konsekvens.