



UPPSALA
UNIVERSITET

Institutionen för
pedagogik, didaktik och
utbildningsstudier
Självständigt arbete 2
för grundlärare Fk-3 och
4-6, 15 hp

Koncentrationssvårigheter hos elever i grundskolan

Samarbetet mellan lärare, elev och klasskamrater

Av: Elin Bjurman och Nathalie Abdallah

Handledare: Ida Bergvall

Examinator: Esther Hauer

Sammanfattning

Denna uppsats behandlar den inre och yttre motivationen hos elever i grundskolan med koppling till koncentrationssvårigheter. Uppsatsens utgångspunkt är Richard M. Ryan & Edward L. Deci *Self-determination Theory* där den inre och yttre motivationen ligger till grund.

Syftet med uppsatsen är att studera hur pedagogen kan vara till stöd för elever med koncentrationssvårigheter samt hur de olika klassrumsrelationerna kan påverka den inre och yttre motivationen.

Syftet uppfylls genom en litteraturöversikt där vetenskapliga artiklar riktade mot undervisning och motivation sökts igenom för att undersöka vad forskningen kommit fram till. Med hjälp av specifika sökord i olika databaser har ett urval vetenskapliga artiklar som berör koncentrationssvårigheter i grundskolan sedda från elevens motivation, relationen mellan elev-pedagog samt elev- elev relationen använts.

Resultatet visade att information tas in ytligt om eleven inte är motiverad. Då det är svårt att skapa en inre motivation hos alla elever, påvisar resultatet även att pedagogens inverkan har en stor betydelse för den yttre motivationen. Pedagogen har en viktig roll för elever med koncentrationssvårigheter. Slutligen visar resultatet klasskamraternas inverkan på eleverna, kamraterna kan nämligen påverka en elevs studieresultat och motivation positivt eller negativt beroende på kamraternas värderingar och attityder gentemot skolarbetet.

Det är alltså många faktorer som påverkar elevens motivation och styrkraft att vilja utvecklas i skolan. Pedagoger och klasskamrater utgör enbart några av dessa faktorer.

Nyckelord: Didaktik, Grundskolan, Litteraturöversikt, Self-Determination Theory (SDT) och Koncentrationssvårigheter

Innehållsförteckning

Sammanfattning	2
Inledning	5
Bakgrund	6
Koncentration	7
Vad innebär det att vara koncentrerad?	7
Vad är koncentrationssvårigheter och vad har det för konsekvenser?	7
Klassrumsrelationernas påverkan på elever	9
Pedagog-elev relation.....	10
Elev-elev relation	11
Tidigare forskning	12
Elevers motivation	12
Pedagogens påverkan på elevers motivation	12
Klasskamraters påverkan på elevers motivation	13
Teoretiska utgångspunkter	15
Sammanfattning av teoretiska utgångspunkter i relation till studiens syfte	17
Syfte och frågeställningar	18
Metod	19
Metod för bearbetning och analys	19
Insamling av data	20
Bearbetning av data	20
Analysverktyg av data.....	21
Giltighet och tillförlitlighet: validitet och reliabilitet	21
Reflektion över metoden	22
Resultat och analys	24
Elevers motivation	24
Klassrumsrelationer	29
Pedagog-elev relationen	29
Elev-elev relation	33
Diskussion	36
Elevers motivation	36
Pedagog-elev relation	38
Elev-elev relation	40
Konklusion	40
Fortsatt forskning	41
Referenslista	42
Böcker	42
Vetenskapliga Artiklar	42
Lagar, Läroplaner	46

Rapporter	46
Webbdokument	46

Inledning

Sveriges skollag betonar vikten av en utbildning för alla. Alla elever ska få den utmaning och stimulans som de behöver för att utvecklas och kunna uppnå kunskapskraven i skolan. Skollagen (2010:800) tar även upp att en elev som riskerar att inte uppnå kunskapskraven har rätt till extra stödinsatser samt en anpassad skolgång. Pedagoger har i och med det ett ansvar att anpassa klassrummet samt lektionerna utifrån varje elevs kapacitet. De har även ansvaret att se till att samtliga elever har möjlighet att nå kunskapskraven i skolan. Dessa ska ske oavsett om eleven har eller inte har en särskild diagnos.

Skollagen har utvecklats i takt med att den psykiska hälsan i Sverige försämrades markant. I slutet av 80-talet dominerades, exempelvis, psykiatrins väntelistor av barn med koncentrationssvårigheter. Dessa påvisade inga aggressiva beteenden, men gick inte att fånga. De visade bland annat svårigheter att hålla fast och att själva berätta en sammanhängande historia.

Under 90-talet gjordes en kartläggning inom ramen för skolhälsan om hur barn och ungdomars psykiska hälsa var. Syfte med kartläggningen var att se över behovet av stöd och vård. Kartläggningen visade att antalet elever med svåra inlärnings- och beteendeproblem hade ökat och att fallen hade blivit svårare och mer komplexa att hantera (Hallerstedt, 2013). Vilket, i sin tur, påverkade elevens skolgång.

Mycket har gjorts sen dess, och även om dessa elever och deras behov ständigt diskuteras, hamnar diskussionerna om extra insatser och stöd oftast kring en diagnos och dessa elevers rätt till en särskilt anpassad skolgång. Dock existerar problematiken även för eleven utan diagnos, vilka riskera falla mellan stolarna. Därför, vill författarna i denna uppsats belysa att det finns elever utan diagnos som också behöver extra stöd och anpassningar. Som blivande pedagoger vill författarna så småningom kunna bidra till att skapa en god och trygg lärmiljö för alla (i enlighet med skollagen) i klassrummet. Författarna valde därför att göra en litteraturöversikt i syfte att sammanställa vad forskningen säger i frågan, dvs vad den föreslår att pedagogen ska tänka på och hur den ska agera för att stödja elever med koncentrationssvårigheter. Analysen baseras på Ryan och Decis (2017) *Self-Determination Theory (SDT)*, vilket fokuserar på vikten av (elevens) *inre* och *yttre motivation*. Målet med uppsatsen blir då att synliggöra, med hjälp av SDT, vad pedagogen behöver veta för att stödja elever med koncentrationssvårigheter.

Bakgrund

“Skolan ska ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning. Skolan ska bidra till elevernas harmoniska utveckling. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för skolans verksamhet. Skolan ska erbjuda eleverna strukturerad undervisning under lärarens ledning, såväl i helklass som enskilt. Lärarna ska sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former”
(Läroplanen för grundskolan, 2011 s. 13).

Ett av skolverkets mål är att alla elever i skolan skall inkluderas i undervisningen oavsett svårigheter. Begreppet inkludering innebär att skolan har en skyldighet att möjliggöra en god skolsituation till *alla* elever (Nilholm & Göransson, 2014). Forskarna tar upp den *individorienterade definitionen*, där inkludering avgörs av hur situationen ser ut för den enskilde eleven; om eleven trivs, har goda sociala relationer och når målen så anses eleven vara inkluderad. Inkluderingen reflekterar tillbaka till pedagogen och skolan då det är skolans uppdrag att hjälpa till att forma alla individer, även de med svårigheter, vilket i detta arbete syftar till elever med koncentrationssvårigheter.

Enligt *Läroplanen för grundskolan, förskoleklass och fritidsverksamhet 2011*, bör utforskande, nyfikenhet och lust att lära utgöra en grund för skolans verksamhet. Det är förstås av stor vikt att Sveriges skolor följer Skolverkets och läroplanernas riktlinjer, dock poängterar psykologen Partanen (2012) att med lärande och utveckling kommer en mängd uppförsbackar, hinder, motstånd och även känslor av att inte kunna eller förstå. Detta framställer verkligheten som mer komplex än vad riktlinjer ibland gör. Skolöverläkare Kadesjö (2009) instämmer och menar att elever med, exempelvis, koncentrationssvårigheter ofta upplever sig utlämnade till skeenden som de inte kan påverka. Det innebär att utöver utforskandets, nyfikenhetens och lustens roll i lärande, så har koncentrationsförmågan en roll i en elevens prestation, vilket Kadesjö (2009) lyfter fram. Författaren menar vidare att, när det handlar om koncentrationsförmågan, så kan pedagogen se på elevens kroppshållning huruvida uppgifter motsvarar elevens kunskap och erfarenheter. Detta skulle i sin tur kunna innebära att koncentrationssvårigheter är lätt att upptäcka.

Nedan förklarar författarna närmare vad koncentration och koncentrationssvårighet är för att sedan gå in i hur relationer påverkar eleverna, och därmed knyta ihop dessa.

Koncentration

Vad innebär det att vara koncentrerad?

Att vara koncentrerad innebär att söka med sina sinnen (syn, hörsel, känsel osv) efter så mycket information som möjligt om en viss uppgift (Ayres, 1988, s. 18). Med hjälp av den insamlade informationen värderas alla viktiga delar av uppgiften. Elevens koncentrationsförmåga är god om det är den mest användbara informationen som samlats in på ett effektivt sätt (Kadesjö, 2009). För att eleven ska kunna koncentrera sig på en uppgift måste bl.a. hen kunna rikta sin förmåga att ta in information, dvs. sin perception, liksom sina tankar och känslor mot uppgiften, utesluta ovidkommande intryck och komma igång med, hålla fast vid och avsluta uppgiften.

Ayres (1988) beskriver koncentration som att öppna sig för och ta in omvärlden, att med sina sinnen registrera intrycket från allt som finns omkring. Men omvärlden ger många fler intryck än vad en människa kan ta in åt gången. Detta gör att i varje ögonblick måste eleven välja ut vissa aspekter av intrycken för att kunna förstå vad hen är med om. Vissa intryck är användbara och viktiga för eleven att reagera på, andra är irrelevanta och eleven kan ha svårt att avgöra vilket intryck som är viktigast.

Enligt Kadesjö (2009) måste det ske ett möte mellan den yttre verkligheten och elevens inre liv för att en elev ska vara koncentrerad. Det som är helt avgörande för en elevs förmåga att koncentrera sig är att det råder en känslomässig och betydelsefull överensstämmelse mellan intrycken från omvärlden och elevens egna förutsättningar. Det innebär till exempel att bilderna i boken blir spännande först om de knyter an till något som eleven känner igen och varit med om. Om undervisningen i skolan är på en så pass abstrakt nivå att eleven inte förstår innehållet i den, lyssnar eleven inte en lång stund (2009).

Vad är koncentrationssvårigheter och vad har det för konsekvenser?

Koncentrationssvårigheter kan beskrivas både från ett neuropsykiatriskt perspektiv och från ett pedagogiskt perspektiv. Beroende på vilket perspektiv pedagogen utgår ifrån intas olika förhållningssätt. Nedan beskrivs det pedagogiska perspektivet vilket är vad uppsatsen kommer att utgå ifrån.

Det pedagogiska perspektivet

Forskarna Biederman & Milberger m.fl. (1995) menar att en koncentrationssvårighet uppstår då eleven har en svårighet för fördjupning av ett ämne samt brister när det kommer till att reflektera. Detta riskerar att eleven intar ett ytligt förhållningssätt till viktiga aspekter, både i

tillvaron men även i skolämnena. Exempelvis, kan en elev som har svårigheter med koncentrationen ge intryck av att omgivningen inte har någon stor betydelse. Med detta menas att om ett barns uppmärksamhet planlöst färdas omkring från det ena till det andra skapas en svårighet att bilda ett grepp om sammanhanget och vad de är med om (1995). Detta bidrar i sin tur till att det blir svårare att förstå situationen och lära sig nya saker. Om inte eleven förstår vad som händer i sin omgivning eller inte lär sig hur exempelvis en lek går till skapas oroligheter i den sociala relationen och eleven tenderar att hamna i konflikter med andra elever utan att förstå varför (Biederman & Milberger m.fl., 1995).

Biederman & Milberger m.fl. (1995) menar att koncentrationssvårigheter bör hanteras och tas på allvar. Forskarna drar även slutsatsen om att elever med koncentrationssvårigheter är beroende av att vuxna i deras omgivning, som är viktiga för dem, förstår eleverna och kan hjälpa till. I första hand gäller detta elevernas föräldrar men förskolan och skolan har ett ansvar att skapa en vardagssituation som ger dessa elever chansen att utvecklas utifrån sina förutsättningar så att deras positiva sidor får möjlighet att komma till uttryck. Forskarna visar även att barn som växer upp under psykosocialt påfrestande förhållanden oftare tenderar att utveckla koncentrationssvårigheter än de barn med socialt välfungerande familjer. Vidare förklaras att det inte alltid är så att det är förhållandet i uppväxtmiljön som orsakar koncentrationssvårigheterna men att det har en avgörande betydelse för hur grova svårigheterna är. Barnets uppväxtmiljö bör alltså alltid tas i beaktande då det har visat sig att koncentrationssvårigheterna minskar när elever upplever trygghet. De förstår situationen de befinner sig i och kan därmed lämna sina oroliga tankar.

En elev som tillgodoses av en inkännande och stödjande vuxen kan mycket väl klara en inläringssituation då koncentrationssvårigheterna oftast uttrycker sig i situationer då eleven inte blir uppmärksam eller bekräftad. Om elevens svårigheter beror på dess uppväxtmiljö snarare än på en biologisk orsak kan koncentrationssvårigheterna avta om elevens miljö förändras till det bättre och ger den yttre stabilitet eleven tidigare saknat (Biederman & Milberger m.fl., 1995). Kadesjö lyfter fram att man, i skolans verksamhet, kan iaktta elevens koncentration för att avgöra om en uppgift har någon mening för eleven (Kadesjö, 2009). Biederman & Milberger m.fl. (1995) stärker detta och menar att om aktiviteten motsvarar elevens erfarenheter och kunskap visar eleven detta med sin kroppshållning och sitt sätt att röra sig. Den psykiska och intellektuella energin riktas helt in på uppgiften och eleven tenderar att bli mindre lätt distraherad (Biederman & Milberger m.fl., 1995).

Samtidigt som en uppgift eller en viss situation kan ta tillvara på elevens tidigare erfarenheter, så kan de även väcka känslor och minnen (Biederman & Milberger m.fl., 1995). Uppgiften kan

locka intresse vilket leder till att eleven kan koncentrera sig bättre. Den kan även påminna om tidigare misslyckanden, vilket då kan ge associationer till obehagliga upplevelser som får eleven att undvika att engagera sig i den. Detta skriver Kadesjö (2009) och menar att en ny uppgift då alltid medför en risk att misslyckas. Det kräver även mod att lämna ifrån sig något som kan komma att bedömas av andra (Kadesjö, 2009).

Klassrumsrelationernas påverkan på elever

I skolans värld är det viktigt att eleverna har förmågan att förhålla sig till både pedagoger och klasskamrater. Baumeister & Leary (1995) menar att förhållandet mellan pedagoger och elever samt förhållandet mellan eleven och klasskamraterna kan delas upp i *yttre* och *inre motivation* (Baumeister & Leary, 1995). Den *yttre motivation* handlar om hur andra bemöter den enskilde eleven och hur hen tilltalas av pedagoger och klasskamrater. *Den inre motivation* handlar istället om hur den enskilde eleven *upplever* de sociala relationerna, alltså om eleven upplever att den är respekterad, inkluderad och får den kunskapsmässiga hjälp eleven behöver (Federica & Skaalvik, 1995).

Enligt Federica & Skaalvik (2014) beskrivs relationen mellan pedagogen och eleven utifrån vilket socialt stöd eleverna upplever att de får. Forskarna fortsätter med att beskriva vikten av det *emotionella stödet* alltså när eleverna upplever att deras pedagog intresserar sig för dem, uppmuntrar dem och visar värme, respekt och förtroende. Detta samtidigt som pedagogen skapar en betryggande atmosfär i klassrummet vilket stärker eleverna och bidrar till att de vågar ta sig an kunskapsmässiga utmaningar. Förtroendet som eleverna får är nödvändigt för ett optimalt lärande (Federica & Skaalvik, 2014).

Federica & Skaalvik (2014) presenterar även en fallstudie som studerar betydelsen av en stöttande pedagog. Det generella resultatet som presenteras visar att elever som har stöttande pedagoger är mer engagerade i skolarbetet, visar större intresse för skolan, tar fler initiativ i arbetet och ber om hjälp när de behöver det (Federica & Skaalvik, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Förutom att en stöttande pedagog visar förtroende och respekt gentemot sina elever behöver pedagogen även se elevens behov samt ge kunskapsmässig hjälp och stöd. Detta bidrar till att eleven förstår lärostoffet och gör att hen får en känsla av att den lyckats i skolan (Federica & Skaalvik, 2014).

Pedagog-elev relation

Skaalvik & Skaalvik (2016) beskriver vikten av relationen mellan pedagogen och eleven och belyser även pedagogens roll i elevens motivation och enskilda utveckling. De anser att pedagogens inverkan har en stor betydelse för den yttre motivationen i och med att det är nästintill orealistiskt och väldigt svårt att få alla elever intresserade av alla skolämnen. Vidare beskrivs hur skolans pedagoger behöver ha god energi och ett gott engagemang i undervisningen där de känner att de gör ett värdefullt arbete. En avgörande faktor är även att pedagogen känner att hen har handlingsfrihet och har möjlighet att förändra undervisningen när hen ser att det behövs (Skaalvik & Skaalvik (2016)).

Pedagogens tro på sin egen kompetens har, enligt Skaalvik & Skaalvik (2016), en stor betydelse för deras egen motivation i arbetet och därmed även för elevernas lärande. Den är viktig för bland annat pedagogens trivsel, motivation och känsla av tillhörighet i skolan.

Forskarna anser även att det är pedagogens uppgift att fortbilda sig och använda de olika rekommendationerna från olika teorier om motivation. Detta då skolans pedagoger behöver god kunskapsmässig och pedagogisk kompetens för att hjälpa elever. Detta innebär att pedagogen behöver tro på sig själva samt vågar ta nya vägar när hinder uppstår (Skaalvik & Skaalvik, 2016).

Skaalvik & Skaalvik (2016) nämner även att förutom god kunskap behöver pedagogen vara stöttande och anpassa undervisningen till elevernas förutsättningar för att ge var och en möjligheten att lyckas. En stöttande pedagog låter alltså bli att jämföra eleverna med varandra utan ser på var och en som en enskild individ och har deras utvecklingsprocess i fokus. Därför behöver pedagogen ha handlingsfrihet i undervisningen då de själva vet bäst vad som är lämpligast i undervisningen för just den grupp individer de har här och nu (Skaalvik & Skaalvik, 2016).

Att planera undervisning innebär att man gör en grov plan som sedan måste kunna anpassas till olika situationer samt justeras när det behövs. Däremot uppstår det alltid lägen som inte kan förutses i planeringen och pedagogen måste fatta många beslut i själva undervisningssituationen. Detta kallar Skaalvik & Skaalvik (2016) för handlingstvång då pedagogen ofta har flera valmöjligheter och måste agera utifrån sin kunskap om eleverna och vad som är pedagogiskt lämpligt just där och då.

Partanen (2012) styrker detta då pedagoger på skolan ständigt står inför utmaningar när de möter elever med behov av särskild stöd och extra anpassningar.

Elev-elev relation

Ryan & Deci (2000) beskriver hur sociala relationer kan se olika ut beroende på om de präglas av vänskap, gängbildning, utfrysning eller mobbning. Forskarna menar att detta kan ge konsekvenser för elevernas trivsel och motivation för skolarbetet.

Ryan & Deci (2000) framhåller en koppling mellan att vänskap har en stor betydelse för barns och ungas beteende som till exempel rökning och alkohol och kopplar detta till att det då även borde ha en betydelse för personens åsikter och motivation för skolan och skolarbetet. Forskarna har även funnit att nära kamrater med tiden liknar varandra allt mer när det handlar om motivation till utbildning samt att elevers inställning till skolarbetet med tiden påverkas av klasskamraternas attityder (Ryan & Deci, 2000).

Kadesjö (2009) beskriver detta med att elever som har lite svårare att koncentrera sig, av andra skäl än de medicinska, tenderar att inte känna sig inkluderade och lämnas utanför då deras brist på koncentration tolkas som att de inte är intresserade (Kadesjö, 2009).

Tidigare forskning

Under detta avsnitt kommer forskning kring hur andra forskare än Richard M. Ryan och Edward L. Deci använt *Self-determination Theory* och även hur forskare förklarar elevers inre och yttre motivation.

Elevers motivation

Forskarna Frédéric Guay; Julien Chanal; Catherine F. Ratelle; Herbert W. Marsh; Larose, Simon & Michel Biovin (2010) skrev i sin artikel "Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children" om elevers motivation till olika ämnen genom Self-determination Theory. Resultatet visade att elever hade olika grader av inre motivation, identifierad motivation och kontrollerad motivation. Det var också skillnad mellan olika årskurser.

Forskarna Nicolas Gillet; Robert J. Vallerand & Marc-André K. Lafrenière (2012) skrev i sin artikel "Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support" vilken funktion den inre och yttre motivationen har för eleven beroende på ålder. Resultatet visade att den inre motivationen pendlade mellan åldrarna 9-12 och stabiliserades långsamt fram till 15 och en ökning efter det.

Pedagogens påverkan på elevers motivation

Forskarna Idit Katz; Avi Kaplan, och Gila Gueta (2010) skrev i sin artikel "Students' Needs, Teachers' Support, and Motivation for Doing Homework: A Cross-Sectional Study" om elevers motivation till läxor. Fokuset i studien var pedagogens roll och hjälp i elevernas fysiska behov och motivation när det kom till läxor. Resultatet för studien visade att pedagogens hjälp och stöd var viktigare för elever som fysiskt visade att de behövde stödet. Dessa elever fick också mer uppmärksamhet från pedagogen.

Forskarna Frédéric Guay; Catherine Ratelle; Simon Larose; Robert J. Vallerand; Frank Vitro (2013) skrev i sin artikel "The number of autonomy-supportive relationships: Are more

relationships better for motivation, perceived competence, and achievement” om autonomistödande pedagoger gynna elevernas motivation. De visade tre grupper där grupp ett fick lite autonomistöd från mamma, pappa och pedagog, grupp 2 fick lite autonomistöd från pappa men mer från mamma och pedagog och grupp 3 fick mycket stöd från samtliga parter. Resultatet visade att mer stöd var inte alltid för bättre prestationer. Grupp 2 presterade i samma nivå som grupp 3.

Forskaren Aleksandar Tadic (2015) skrev i sin artikel “Satisfaction of Teachers’ Need for autonomy and their strategies of classroom discipline” om hur pedagoger beter sig i klassrummet vilken attityd och utstrålning som de använder mot sina elever. Detta utifrån Self-determination theory. Resultatet för studien visade att positiv attityd och liknande strukturer för klassrummet var främjande för elevernas utveckling.

Forskarna Kaldi Stavroula och Xafakos Efstathios (2017) skrev i sin artikel “Student teachers’ school teaching practice: The relation amongst perceived self-competence, motivation and source of support” om grekiska elev-pedagog uppfattningen kring motivation, självkänedom och källor av stöd. Resultatet för studien visade att främst var det yttre motivation, stöd och självkänedom som utvecklade eleverna mest. Det sociala nätverket var också viktigt för vidare utveckling.

Klasskamraters påverkan på elevens motivation

Forskarna Ole Fredrik Lillemyr; Frode Søbstad; Kurt Marder och Terri Flowerday (2010) skrev i sin artikel “Indigenous and non-Indigenous primary school students’ attitudes on play, learning and self-concept: a comparative perspective” om sociala aspekter som vänskap och känslan av delaktighet hade för effekter på elevens kulturella identitet och framgång i skolan. Resultatet för studien visade att vänskap och känslan av kunskap är viktiga komponenter för elevens motivation och utveckling i skolan.

Forskarna Thomas E. Almut och Mueller H. Florian (2017) skrev i sin artikel “A magic dweels in each beginning? Contextual effects of autonomy support on students’ intrinsic motivation

in unfamiliar situations” om hur elever påverkar varandra medvetet och undermedveten. Diskussionen vandrade kring kända och okända situationer och hur pedagogens stöd kunde förutses i samtliga situationer. Resultatet visade att man enbart kunde förutse elevernas utveckling av pedagogens stöd i okända situationer.

Teoretiska utgångspunkter

Detta arbete behandlar koncentrationssvårigheter hos elever i lågstadiet med utgångspunkt i *Self-Determination Theory (SDT)*. SDT är en teori om grundliga psykologiska behov i motivation, utveckling och välmående framställd av forskarna Richard M. Ryan & Edward L. Deci (2017) som båda är professorer vid University of Rochester. SDT är baserad på sex miniteorier, 1. Cognitive Evaluation Theory, Part I & II 2. Organismic Integration Theory 3. Casuality Orientation Theory 4. Basic Psychological Need Theory 5. Goal Content Theory och 6. Relationship Motivation Theory. Nedan följer en beskrivning av de fyra teorierna som behandlar den inre och yttre motivationen som är centrala för vår litteraturöversikt.

- **Cognitive Evaluation Theory, Part I & II (CET)**

Part I handlar om effekterna som belöning och feedback kan ge på den inre motivationen. Denna teori beskriver även den inre motivationen och hur den främst reflekterar på spontana tendenser som många däggdjur utvecklar genom exempelvis utforskning och lek. Aktiviteterna utvecklar kompetens och kapacitet hos eleverna och detta ser man främst hos människor där effekten av detta är en kognitiv och känslomässig utveckling, psykologiskt välmående och noggrannhet (Ryan & Deci, 2017).

Part II behandlar istället mellanmännsliga processer, alltså själva interaktionen mellan människor och dess effekt hos den enskilda individen. Här ligger inte de yttre faktorerna som belöning och feedback i fokus utan teorin fokuserar på den funktionella betydelsen (*functional significance*) och effekten som interaktionen har på individens inre motivation. Den enskilda individens inre interaktion baseras på *egocentric processes* alltså att individen placerar sig i grupper och med människor som kan gynna deras egna mål och dit de strävar. Alltså gör individen en egen uppskattning över sina egna behov (Ryan & Deci, 2017).

- **Organismic Integration Theory (OIT)**

Denna teori handlar om vilka yttre faktorer som motiverar individen att engagera sig i övningar som inte alltid är tilltalande för individen. Här belyses den autonoma individen, alltså att individen har en känsla av inflytande. Teorin bygger vidare med att beskriva fyra olika kategorier som resulterar i fyra olika typer av autonoma individer. Dessa är:

1. *External regulation* - denna typ är den mest studerade nivån inom den yttre motivationen. I denna nivå följer man ett belöningsystem, man får belöning för ett bra arbete eller beteende och får konsekvenser för ett oönskat beteende. När detta system

slutar användas så försvinner också i regler det önskade beteendet vilket gör att detta inte är en långsiktig lösning.

2. *Introjected regulation* - denna nivå handlar om yttre faktorer, där individen i fråga "adopterar" idéer och attityder från andra. Detta görs i det omedvetna och aldrig som en "komplett" handling. Med detta menas att personen inte tar hela personligheten eller attityden från en annan. Det är en krävande och kontrollerande "kraft" och gör att individen kan få en känsla av att den måste göra någonting. Till exempel hur klasskamraters åsikter kan bidra till akademisk ångest. Individen blir influerad av andras åsikter och kan känna sig tvingad att tänka likadant. En positiv sida av detta är att denna handling kan ge en form av självkänsla och tillhörighet.
3. *Identification Regulation* - Om man identifierar sig själv och att man själv känner att man gör något samt ser värdet i det får man inte ångest av att man inte presterat lika bra varje gång. Denna del går mer in på den inre motivationen men har fortfarande en yttre påverkan. De som har identifierat sig med värdet och hur viktigt beteendet var såg det också som personligen viktigt att fortsätta hålla kvar.
4. *Integrated regulation* - Denna nivå handlar om att man identifierar sig och förstår att det man gör är en del av sig själv. Denna nivå innefattar mycket självreflektion. Reflektionen sker när personen i fråga inser att det är en personlig koppling till att man gör det man gör. Till exempel "jag simmar för att jag är en simmare, det är en del av mig" (Ryan & Deci, 2017).

- **Casualty Orientation Theory (COT)**

COT beskriver individuella skillnader i valet att orientera sig i sin miljö och sin omgivning. Teorin beskriver tre typer av Casualty Orientation;

1. *Autonomy orientation* vilket betyder att individen har ett intresse samt har förstått värdet av det som ska göras. Eleven har alltså tagit till sig skolans värden och vikten att lära sig de olika skolämnena. Hen anstränger sig då inte enbart för att få belöning eller slippa straff utan eleven har insett värdet i själva lärandet (Ryan & Deci, 2017). Ryan & Deci menar att den inre motivationen kommer från ett självvalt beteende som uppstår när lärostoff känns intressant och när arbetet upplevs roligt (Ryan & Deci, 2009).
2. *Controlled orientation* som är när eleven arbetar för att få belöning eller vill undvika ett straff. Ytterligare ett exempel är när eleven arbetar av rädsla för att misslyckas eller slippa känna skam- eller skuld känslor. Även om ingen delar ut en belöning eller ett straff betraktas detta som en kontrollerad yttre motivation då eleven känner en press att

lyckas i skolan och värderar då sig själv utifrån de kriterier som skolan eller föräldrarna ställt upp (Ryan & Deci, 2017).

3. *Impersonal orientation* innebär att man inte har några val utan känner sig tvingad att utföra en bestämd handling. Ett exempel på en extrem form av impersonal orientation är den akademiska ångesten som kan uppstå. Personen i fråga känner sig som att de inte kan nå det önskade resultatet och istället kan upplevas som ineffektiv (Ryan & Deci, 2017).

- **Relationship Motivation Theory (RMT)**

Enligt denna teori är känslan av tillhörighet en av de tre psykologiska grundbehoven hos människan. RMT beskriver hur relationer och interaktioner inte enbart är önskvärd men även ett måste för individens välmående. Denna teori belyser de nära relationernas kvalitet och konsekvenser. Den baseras på en mer säker anknytning, känslomässigt beroende och pålitlighet (Ryan & Deci, 2017).

Sammanfattning av teoretiska utgångspunkter i relation till studiens syfte

Den teoretiska utgångspunkten i denna uppsats består av Richard M. Ryan & Edward L. Deci (2017) *Self-Determination Theory (SDT)* och hur den kan öka pedagogernas förståelse och därmed vara till hjälp för dem att stödja elever med koncentrationssvårigheter. Teorin består av sex olika mini-teorier och tillsammans uppfyller dessa forskarnas föreställningar om mänskliga beteenden i olika situationer. Mini-teorierna beskriver motivation, vilket ligger till grund för elevens koncentration samt relationen mellan elev, pedagog och klasskamrater med koncentration i centrum. De kan användas som verktyg för pedagogen att förstå elevens beteende i klassrummet och på så sätt ha möjlighet att ge den hjälp och det stöd som varje enskild elev behöver.

Syfte och frågeställningar

Syftet med vår uppsats är att undersöka hur pedagogen kan vara till stöd för elever med koncentrationssvårigheter. Genom en litteraturoversikt avser författarna studera hur *Self-Determination Theory* (SDT) och dess aspekter kan bidra till att bringa kunskap i frågan. För att uppnå syftet kommer uppsatsen att besvara följande frågor:

1. Hur kan pedagog-elev kontakten bidra till ökad inre och yttre motivation och därmed hjälpa elever med koncentrationssvårigheter?
2. Vilken påverkan har elev-elev relationen för elevers inre och yttre motivation?

Metod

Metod för bearbetning och analys

Vårt arbete består av en litteraturanlys där författarna använt forskning som beskriver syftet med denna studie. Författarna har använt specifika sökord för att hitta forskning som riktar sig till forskningsfrågorna. Detta har författarna gjort genom att använda olika databaser. Sökresultaten presenteras i tabellen nedan.

Databas	Sökord	Sökres.	Avgränsning	Sökres.
EBSCOhost	education, motivation, student	446	<i>Age: School age 6-12 years</i>	113
Education Source	self-determination theory, education, student, motivation	576	<i>Full Text, Scholarly (Peer Reviewed) journals, english, Self-determination theory, motivation in education</i>	41
Education Source	Self-determination theory, primary school, motivation	58	<i>Full Text, Scholarly (Peer Reviewed) journals</i>	30
EBSCOhost	education, teacher-student relationship	71	<i>Age: School age 6-12 years</i>	20
Education Source	reasons or causes or factors, student, learning disabilities, primary school	240	<i>Full Text, Scholarly (Peer Reviewed) journals, english</i>	89
EBSCOhost	education, teacher attitudes, learning	116	<i>Age: School age 6-12 years</i>	40
EBSCOhost	education, student attitudes, learning	331	<i>Age: School age 6-12 years Language: English</i>	89
EBSCOhost	education, students with disabilities, school environment	13	<i>Age: School age 6-12 years</i>	2
Education Source	children, emotions and feelings, special education	297	<i>Full Text, Scholarly (Peer Reviewed) journals,</i>	38

			<i>english, special education</i>	
EBSCOhost	education, school environment, students with disabilities or special education or special needs	92	Age: School age 6-12 years	33

Insamling av data

I sökningen efter forskningen användes databasen EBSCOhost samt Education Source, artiklar har även sökts i andra databaser men utan framgång. De valda sökorden som framgår i tabellen har använts i de aktuella databaserna för att få tillgång till så många relevanta artiklar om ämnet som möjligt. Sökorden har översatts till engelska då alla artiklar som sökts och använts varit skrivna på engelska.

All insamlad data hämtades i databaserna. Olika sorters sökord användes för att öka antalet relevanta artiklar och på så sätt hitta mer forskning inom koncentrationssvårigheter och motivation hos elever. Sökresultaten står under *Sökres.* där det specificeras antalet träffar före och efter avgränsningen. Avgränsningen som användes var “Age: School age 6-12 years”, “Full Text, Scholarly (Peer Reviewed) journals”, “english”, “special education” och “motivation in education”. Då denna uppsats har ett riktat fokus mot grundskolan är forskningen avgränsad till de studier som riktar sig till skolåldern 6-12 år.

Sökordet “learning disabilities” valdes istället för sökorden “attention deficit” eller “attention difficulties” då resultaten för dessa sökningar blev artiklar om ADHD vilket i denna uppsats inte var i fokus.

Bearbetning av data

Artiklarna har studerats och relevant information utifrån uppsatsen forskningsfrågor och syfte har inhämtats. Detta genom att författarna bedömt artiklarnas rubriker och abstrakt allteftersom författarna scrollade genom resultatlistan i EBSCOhost och Education Source. De artiklar som genom abstract uppfyllt syftet till denna uppsats undersöktes sedan vidare genom läsning av bakgrund, resultat, analys och diskussion. De artiklar som inte besvarade frågeställningar till ett tillfredsställande sätt valdes då bort. Artiklar som sedan valts har ansetts passande till uppsatsens syfte och frågeställningar och analyseras vidare under Resultat och analys.

Av de artiklar som valts var 16 av dem kvantitativa studier och 10 av dem kvalitativa studier. Flera av dem belyste både pedagogen och eleven vilket ger relevans till denna uppsats frågeställningar och syfte.

I den slutgiltiga bearbetade delen valdes artiklar som riktar sig till skillnader mellan kön eller kulturella skillnader bort, då detta inte har någon relevans för forskningsfrågorna. De artiklar som även riktar sig mot specifika diagnoser ansågs inte heller ha stor betydelse för denna uppsats.

Analysverktyg av data

Analysverktygen för den insamlade och bearbetade datan var vår teoretiska utgångspunkt. Self-determination Theory har som tidigare nämnt sex miniteorier som handlar om motivationens olika delar och hur den inre och yttre motivationen speglas av olika faktorer. När artiklarna bearbetades använde vi SDT som utgångspunkt i vår analys. Analysverktyget var miniteorierna som ingår i SDT.

Giltighet och tillförlitlighet: validitet och reliabilitet

Denna uppsats är en litteraturöversikt eller en metaanalys som den också kallas. Vetenskap och folkbildningen skriver att det innebär att det är en studie av vetenskapliga publikationer utifrån en specifik fråga. Det som är syftet med en litteraturöversikt är att se var forskningen står just nu i den specifika frågan. En forskningsöversikt har också som syfte att sammanfatta och integrera empirisk forskning. Översikten är av behov om det behöver fyllas i kunskapsluckor, om det finns motsägande forskning eller om forskningsfältet behöver kompletteras med ett nytt perspektiv (Backman, 2016).

En litteraturöversikt görs valid och reliabel när flera vetenskapliga publikationer samlas in och analyseras utifrån samma princip. De publikationer som har undersökt flera personer under en längre tid gör analysen starkare och mer reliabel (VoF, 2014).

Uppsatsen är inspirerad av Self-Determination Theory (SDT) av forskarna Ryan & Deci (2017). Sökningar gjordes efter artiklar utan influens av Ryan & Deci Self-Determination Theory på olika databaser men resultatet av sökningarna gav enbart artiklar som berör ämnet i EBSCOhost samt Education Source. Författarna är medvetna om att EBSCOhost är en allmän databas som även täcker psykologi-artiklar. Artiklar för den här uppsatsen har valts utifrån relevans till skolan och som är av vikt för pedagogens arbete.

Den medicinska aspekten har exkluderats då detta inte är relevant för pedagogens arbete i skolan. Artiklar som handlat om könsskillnader har också exkluderats då uppsatsen fokuserar på pedagogen, klasskamraterna och individen.

Fokuset i uppsatsen handlar om vad pedagoger i klassrummet kan göra för att skapa en bra miljö för alla elever inklusive de som är svåra att nå. De studier som valts för uppsatsen styrker resultatet och känns relevanta för de frågeställningar som varit utgångspunkten.

En litteraturöversikt kan ibland vara starkare än en enskild studie då analysen ska kunna lyfta fram fler forskares upptäckter. Det som gör en litteraturöversikt reliabel är att fler forskare oberoende av varandras forskning kommer fram till liknande resultat, däremot kommer fler forskare fram till olika saker kan man studera varför de har kommit fram till olika synvinklar (VoF, 2014).

Flera artiklar har jämförts och lästs igenom, vi har valt att plocka bort de artiklar som skriver om samma sak för att belysa bredden och inte ett objektivi uttryck. Resultatet ser olika ut beroende på vilket syfte som framställs, till exempel om undersökningen hade belyst skillnaden mellan tjejer och killar så hade det blivit andra resultat. Vi exkluderade detta då pedagogen ska se individen och dess behov inte vilket kön som den har. Detta gav oss ett resultat som vi presenterar under *Analys* och *Resultat*.

Artiklarna som vi använt oss av har alla blivit Peer-Reviewed och godkända som forskningsartiklar vilket också ger tillförlitlighet.

Reflektion över metoden

Den originala planen författarna hade för denna uppsats var att genom en enkät och intervjuer se hur verkligheten i skolorna egentligen ser ut. Detta kunde tyvärr inte genomföras då de skolor som författarna vänt sig till inte hade tid att delta eller helt enkelt inte ville av olika skäl. Uppsatsen hade varit bättre om författarna sett en verklighet och kopplat tillbaka den till forskningen istället för att göra litteraturanlys. Däremot fick författarna intressanta resultat utifrån forskningen och även hur en pedagog kan tillämpa Self-determination Theory som ett verktyg till sambandet mellan elevens motivation och koncentrationssvårigheter.

De val författarna har gjort har varit för att skapa en översikt över vad forskningen säger om koncentrationssvårigheter med inspiration från Self-Determination Theory (SDT). Genom att välja att läsa forskning skapas en större bild för hur det ser ut i världen, dock syns inte vad som händer i de svenska skolorna som kommer vara författarnas framtida arbetsplats.

Då författarna valt att begränsa ner de synvinklar författarna kunde sett ifrån kan författarna dra ett resultat, däremot kan det argumenteras att valen författarna gjort att exkludera hemmet och elevhälsan kan påverka validiteten av vår uppsats.

I det här ämnet kan det med andra ord vara av intresse att undersöka hemmiljöns påverkan på elevens motivation i skolarbetet. Eleven vistas mycket i hemmet och i skolan vilket gör att relevans att se på hemmet finns där.

Resultat och analys

I den här uppsatsen har författarna inriktat sig på elever med koncentrationssvårigheter och fokuserat på *elevens motivation*, *pedagog-elev relation* och *elev-elev relation* utifrån forskarna Ryan & Deci *Self-Determination Theory* (SDT).

De frågeställningar som skall besvaras under följande avsnitt är “Hur kan pedagog-elev kontakten bidra till ökad inre och yttre motivation och därmed hjälpa elever med koncentrationssvårigheter?” och “Vilken påverkan har elev-elev relationen för elevers inre och yttre motivation?”.

Kadesjö har belyst att att en koncentrerad elev kan komma igång, hålla fast vid samt avsluta en uppgift. Är eleven inte motiverad samtidigt som eleven har svårare att sätta igång, försvårar det elevens skolsituation samt utveckling. Enligt Kadesjö har motivationen en stor inverkan på koncentrationen (2009).

Elevers motivation

Inom inlärningsprocessen spelar elevens motivation en stor roll för elevens lärande. Forskarna Ryan & Deci (2009) uttrycker det som att om eleven inte är motiverad av det som undervisas kommer informationen som ges, tas in ytligt i förhållande till om eleven hade varit motiverad. Med detta kan man se att en elev kan uppfattas som okoncentrerad om det inte finns en överensstämmelse mellan elevens motivation och pedagogens intentioner i en inlärningssituation. Däremot kan eleven vara väldigt koncentrerad på andra aspekter av situationen, till exempel på de andra eleverna, andra ljud och på att inte misslyckas. Eleven är alltså enbart omotiverad för pedagogens intentioner i skolarbetet.

Inom *Self-Determination Theory* (SDT) finns tre miniteorier, *Cognitive Evaluation Theory, Part I & II* (CET), *Organismic Integration Theory* (OIT) och *Casuality Orientation Theory* (COT) som handlar om den *inre* och *yttre motivationen*. Dessa teorier innebär att fokuset inte enbart ligger på hur motiverade eleverna är utan även på vilken sorts motivation det handlar om (Ryan & Deci, 2009).

Sideridis (2006) nämner hur elever med svårigheter kan ha känslan av att de måste vara med och delta även om de inte klarar av det och konsekvenserna av detta kan bli en pliktfull inre motivation. Detta bör undvikas då en pliktfull motivation hos eleven inte skapar entusiasm för att lära sig vilket är negativt då entusiasmen skapar en meningsfull inlärning. En meningsfull inlärning kan i sin tur resultera i en god akademisk skolgång (Sideridis, 2006).

Enligt miniteorin CET handlar inre motivationen om hur eleven upplever bemötandet av såväl pedagog som klasskamrater. Ryan & Deci (2009) anser att den inre motivationen är den starkaste drivkraften inom skolarbetet och att pedagogerna därför bör sträva efter att skapa en inre motivation hos eleverna. Forskarna menar att den inre motivationen kan minimera risken för akademisk ångest i och med att eleven gör prestationen för sig själva och ingen annan (Ryan & Deci, 2009).

Motivation för eleven given skoluppgift har betydelse för elevens koncentration och tillfredsställelsen är högre hos eleven från utförd aktivitet än beröm från omgivningen. Den viktigaste skillnaden mellan inre och yttre motivation är det egna intresset, att aktiviteten i sig är engagerande och fascinerande för eleven. Forskarna menar att inre motivation ger det bästa resultatet hos eleven (Ryan & Deci, 2009).

Enligt miniteorin OIT handlar yttre motivation om faktorer utanför eleven och hur de yttre faktorerna påverkar eleven. En viktig yttre faktor är hur eleven blir bemött av pedagoger och klasskamrater (Ryan & Deci, 2017). I studien av Turner, Thorpe & Meyer (1998) togs begreppet yttre motivation upp och visade på fyra olika utfall beroende på elevens inställning till utmaningar och skoluppgifter.

Första utfallet som forskarna fann var att elever som inte var motiverade i skolarbetet ej heller brydde sig om sin prestation eller om betygen som gavs (Turner, Thorpe & Meyer, 1998). Det kan kopplas till Ryan & Decis teori om COT där *impersonal orientation* ingår. Teorin beskrivs som att eleven känner sig tvingad att utföra en viss handling. Ryan & Deci menar att pedagogen kan uppleva elevens låga motivation till skolarbetet som ineffektivt (Ryan & Deci, 2017).

Det andra utfallet som beskrevs var elever som har svårigheter i skolarbetet på grund av låg motivation kunde ha problem med att se syftet med ämnesområdet och att de inte vågade ta på sig utmaningen i skolarbetet för rädslan att misslyckas. Turner, Thorpe & Meyer (1998) såg att eleverna löper större risk att utveckla akademisk ångest. Forskarna definierade akademisk ångest som rädsla för att inte prestera lika bra hela tiden och att eleven mår dåligt av skolsituationen där eleven behövde prestera och riskera att misslyckas (Turner; Thorpe; Meyer, 1998).

Förutom *impersonal orientation* inom Ryan & Decis COT så visade även *controlled orientation* att elever hade en rädsla för att misslyckas. *Controlled orientation* menade att eleven tenderade att värdera sig själv utifrån de kriterier som skolan eller föräldrarna ställt. Ytterligare en teori som kan kopplades till detta utfall är OIT. Inom OIT ingick *introjected regulation* där eleven fångade upp attityder och idéer från andra elever i omgivningen. Eleven

blev influerad av klasskamraternas åsikter och kände sig tvingade att tänka likasinnat. Elevens motivation påverkades av klasskamraternas attityd och motivation (Ryan & Deci, 2017).

Det tredje utfallet i Turner, Thorpe & Meyers (1998) studie visade att de elever som presterade bra i skolarbetet och fick bra betyg var väldigt styrda av att lyckas. Ett "misslyckande" för eleven kunde då ge akademisk ångest. Det innebar att eleverna inte nödvändigtvis behövde ha fått underkänt men presterat på en lägre nivå än vad eleven velat (Turner, Thorpe & Meyer, 1998). Detta utfall kopplas till *controlled orientation* som beskriver elevens rädsla av att misslyckas och eleven känner därför ett behov av att prestera i skolarbetet för att slippa skam- och skuldkänslor. Eleven vill undvika situationer där eleven mår dåligt över resultatet. En presterande eleven riskerar fortfarande att få akademisk ångest på grund av de höga krav eleven ställer på sig själv (Ryan & Deci, 2017).

Det fjärde utfallet som Turner, Thorpe & Meyer (1998) belyste var elever som såg varje inläringssituation som en möjlighet till vidare kunskap. Forskarna menade att risken för akademisk ångest var lägre hos dessa eleverna än de elever som presterade men som kände skam- och skuldkänslor över sina resultat (Turner, Thorpe & Meyer, 1998). Ryan & Deci (2017) skriver inom OIT om *identification regulation* som beskriver att elever känner att de gör något av värde för sig själva som de kan identifiera sig med. Denna insikt hos eleverna menar forskarna kan minska risken för akademisk ångest (Ryan & Deci, 2017). Det berör mer den inre motivationen men har fortfarande en yttre påverkan hos eleven. Inom OIT nämns även *integrated regulation* som innebär att eleven förstår att det eleven gör är en del av sig själv, när hen presterar är det för egen vinning och inte för någon annan vilket kan kopplas till Turner, Thorpe & Meyers fjärde utfall.

Lichtinger & Kaplan (2015) visar i deras studie att elever med svårigheter i koncentration eller uppmärksamhet har unika sätt att bemöta uppgifter och utmaningar men forskarna kunde visa på generella drag som eleverna hade gemensamt. I studien fann forskarna att eleverna kunde delas in i tre specifika grupper utifrån de generella drag som eleverna visade (Lichtinger & Kaplan 2015).

Första gruppen av elever var i process att lösa uppgiften även om eleverna inte riktigt förstod uppgiften. Dessa elever tog sällan hjälp och hade svårigheter att lösa uppgifterna. Uppgifter som eleverna inte förstod hoppades över. Dessa elever hade inte ett effektivt sätt för att strategiskt klara av uppgiften (Lichtinger & Kaplan, 2015). Denna grupp av elever kopplas till Ryan & Decis COT där *impersonal orientation* ingår då eleverna upplever det som att de inte har något val utan arbetar för att de måste eller inte vill känna sig sämre än de andra. Däremot finns ingen förståelse för värdet av uppgiften (Ryan & Deci, 2017).

Andra gruppen av elever hade som mål att klara uppgiften och eleverna hade en strävan om att förstå till större delen av uppgiftens innehåll. Eleverna försökte söka hjälp under tiden de utförde uppgifterna och de tenderade att förstå svårigheten. Eleverna ville till större delen klara uppgiften själva. Dessa elever hade till en viss del effektivt sätt för att strategiskt klara av uppgiften (Lichtinger & Kaplan, 2015). Hit hör mini-teorin OIT där *identification orientation* tillhör. Eleven identifierar sig själv samt ser värdet i den uppgift eleven tilldelas och drivs av viljan att förstå. Ytterligare en koppling som kan göras är till Ryan & Deci CET part II som beskriver vikten av den funktionell betydelsen. Eleven inser vikten av interaktionen med andra människor och hur de gynnar utvecklingen framåt (Ryan & Deci, 2017).

Tredje gruppen av elever hade som mål att lyckas med uppgiften och en hög förståelse för uppgiftens innebörd. Genom elevernas användning av reflektion och strategier "kompenserades" deras egna utmaningar i klassrummet. Eleverna bad om hjälp om det behövdes och var inte rädda för att försöka förstå uppgiften. Eleverna såg alla tillfällen som inläringstillfällen. Eleverna ville inhämta kunskap och utvecklas (Lichtinger & Kaplan, 2015). Ryan & Deci (2017) beskriver inom OIT om *integrated regulation* att eleven har skapat sig en uppfattning om värdet med uppgiften samt att det eleven presterar blir en del av sitt lärande. Inom *integrated regulation* är självreflektion viktigt för elevens vidare utveckling vilket denna grupp elever har visat att de förstått (Ryan & Deci, 2017).

Lichtinger & Kaplan (2015) påvisade i deras studie hur elever med svårigheter bemöter uppgifter och hur deras inre motivation påverkas av yttre faktorer som till exempel i kompisgrupper, av studietakten i klassrummet och klassrumsmiljön. Dessa yttre faktorer visade sig kunna skapa en inre stress hos de elever som inte förstod uppgiften eller kände att de hade en låg kunskapsnivå. Eleven blev mer uppgiftsorienterad och resultatet och kvaliteten av utförd uppgift var lågt. Konsekvensen blev att eleven mådde dåligt, presterade lågt och risken att utveckla en akademisk ångest ökade (Lichtinger & Kaplan, 2015).

Forskarna Thorkildsen, Nolen & Fournier (1994) framkom i sin studie att elever har tillfrågats om pedagogens arbetssätt och där har det framkommit att elever önskar att pedagogen ska vara uppmuntrande, få eleverna att vilja fortsätta sträva efter sina mål och se det meningsfulla i uppgifterna som tilldelats. Pedagogen ska hjälpa eleverna att stärka och utöka sin inre motivation. I studien var eleverna tydliga med att de inte vill sättas på en piedestal av pedagogen då de upplever det som en kortvarig glädje utan utveckling för framtiden. I studien framkom även att pedagogen behöver utveckla uppgifter på ett motiverande sätt och att ge återkoppling till eleverna för att påverka elevens motivation (Thorkildsen, Nolen & Fournier, 1994).

Butler (1987) menar i sin studie att elever intar olika motivations orienteringar beroende på vilken återkoppling de får från sin pedagog. Den uppgiftsorienterade inställningen hos eleven baseras på faktorer som intresse, ansträngning, glädje och genom dessa faktorer uppmuntras eleven till att utveckla sin kunskap från uppgift till uppgift.

Den självcentrerade inställningen hos eleven baseras på faktorer som att passa in, att skriva framgångsrika uppgifter eller undvika att misslyckas och att identifiera sig med sina klasskamrater. Den självcentrerade eleverna var väldigt fokuserade på att göra allt för att passa in istället för att prestera för sin egen vinning och intresse (Butler, 1987). Detta kopplas till Ryan & Decis teorier COT och RMT. COT *controlled orientation* kan kopplas då eleven i fråga arbetar i rädsla för att misslyckas. RMT kan kopplas till det känslomässiga beroendet och pålitligheten hos eleven, alltså att hen gör allt för att passa in (Ryan & Deci, 2017).

Butler (1987) uppmärksammade att positiv återkoppling från pedagogen till eleven skapade en uppgiftsorienterad inställning och elever utförde uppgifter för eget intresse och inte för att eleverna var tvungna att göra uppgiften (Butler, 1987).

I en studie av Johnson & Ahlgrens (1976) såg forskarna positiva beteenden och relationer hos elever som var mer samarbetsorienterade än elever som var mer tävlingsinriktade. De elever som uppskattade samarbete visade mer inre motivation till att lära sig, medan de elever som var tävlingsinriktade hade en yttre påverkan på motivation. Pedagogen bör därför uppmuntra eleverna till samarbete (Johnson & Ahlgrens, 1976).

Sammanfattningsvis har pedagogen en viktig uppgift för elevens inre och yttre motivation, inte enbart elever med koncentrationssvårigheter utan även elever i allmänhet. Det finns dock fler yttre faktorer som har påverkan på elevens motivation och exempel på dessa är klassrumsrelationerna vilket beskrivs nedan (Skaalvik & Skaalvik, 2016).

Analysen av litteraturöversikten har visat att forskarna har varit eniga om vilka utfall som eleverna har beroende på deras motivation till arbetet.

Turner, Thorpe & Meyer (1998), presenterade i sin studie fyra utfall som representerade elevernas motivation och inställning till ämnesområdet. Dessa var elever som inte presterade eller försökte arbeta, elever som har svårare av olika anledningar såsom omotiverade eller har koncentrationssvårigheter, elever som har höga krav på sig själva och som är styrda av att lyckas har i regel svårt att hantera ett "misslyckande" och elever som presterar högt samtidigt som de ser varje inlärningsituation som en möjlighet till vidare kunskap.

Forskarna som också var inne på dessa utfall var Lichtinger & Kaplan (2015), däremot hade de elevernas svårigheter i fokus, såsom koncentrationssvårigheter, och huruvida de hittat strategier för att lösa uppgifterna.

Dessutom är forskarna eniga om att goda relationer i miljön runt omkring eleverna är viktiga för individens välmående och utveckling.

Klassrumsrelationer

Forskarna Baumeister & Leary (1995) belyser att relationen mellan pedagog-elev och elev-elev kan delas upp i inre och yttre motivation och beskriver det som hur andra bemöter eleven och hur eleven känner att hen blir bemött. Elevens inre motivation styrs av känslan att inkluderas och respekteras samt hur eleven kan få det stöd som eleven behöver (Baumeister & Leary, 1995). Enligt miniteorin *Relationship Motivation Theory* (RMT) är känslan av tillhörighet en av de tre psykologiska grundbehoven hos varje människa (Ryan & Deci, 2017). Både Baumeister & Leary (1995) och Ryan & Deci (2017) är eniga om vikten av goda sociala relationer för elevens välmående och utveckling.

Pedagog-elev relationen

Skaalvik & Skaalviks (2016) beskriver att pedagogens inverkan på eleven har betydelse för den yttre motivationen. Detta beskriver även forskarna Ryan & Deci (2017). Det är viktigt att pedagogerna bygger upp en så kallad *autonom yttre motivation* där eleverna inser värdet av att arbeta med de olika skolämnena (Ryan & Deci, 2017).

Begreppet *autonomi* uttrycks som särskilt viktigt inom *Self-Determination Theory* (SDT). Forskarna Reeve & Jang (2006) menar att en autonomistödjande pedagog främjar en autonom motivation hos eleverna. En autonomistödjande pedagog kännetecknas genom att pedagogen ger tydliga och klara instruktioner samt är lyhörd och låter eleverna uttrycka sina åsikter. Reeve & Jang (2006) fortsätter med att beskriva att en autonomistödjande pedagog även ska tilldela eleverna få direktiv, ta frågor, upplevelser samt önskemål på allvar och till sist uppmuntra eleverna att ta egna initiativ (Reeve & Jang, 2006).

Pedagogens *attityd* har en viktig inverkan på elevernas motivation och självkänsla då de påverkar elevernas studieresultat (Bridgeman & Shipman 1978). Forskarna Bridgeman & Shipman (1978) menar att självkänsla och motivation går samverkar och därför blir självkänslan en relevant ståndpunkt att beröra. Studie visar att självkänslan hos eleverna är beroende av pedagogens attityd gentemot skolan, arbetet, ämnena och resultatet och detta stärks ännu mer av en autonomistödjande pedagog (Bridgeman & Shipman, 1978).

Forskarna Frentzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun & Sutton (2009) är enade om att eleven behöver vara motiverad för att klara av att utföra eller ta in en ny uppgift. Forskarna har även utgått från

en hypotes om att elevens *entusiasm* leder till ökad vilja att lära. Forskarna studerade pedagog-elev relationen och kom fram till att pedagogens framställning och attityd hade en inverkan på elevens entusiasm och motivation att vilja öka sin kunskap (Frentzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun & Sutton, 2009).

Relationen mellan pedagog och elev är av vikt då forskarna Baker, Grant & Morlock (2008) i sin studie lyfte fram hur pedagogens relation till elever med svårigheter påverkade hur eleverna anpassar sig och presterar i skolan. En relation mellan pedagog och elev som är präglad av förtroende, positivitet och få konflikter visar sig ge goda studieresultat för eleverna. Resultatet av studien visade att relationen till pedagogen är en del av hur eleven kommer prestera i skolan. Forskarna menar att det finns fler faktorer än pedagogen som påverkar elevens prestationer i skolan (Baker, Grant & Morlock, 2008).

Forskaren Wentzel (1998) har studerat pedagogens påverkan på elevens motivation och hon klargjorde att pedagogen har inverkan på elevens intresse för akademisk strävan. Studien handlade om pedagogens framställning av sitt intresse och på vilket sätt de stödjer eleverna. Studien visade att den motivation som pedagogerna berörde var hur eleverna ville socialisera sig i klassrummet, intresset för ämnet, strävan efter mål och hur väl eleverna vill följa normer och regler i klassrummet. Den visade också att varje aspekt av elevens sociala nät har en självständig inverkan på elevens motivation. Pedagogen har alltså en inverkan, föräldrarna har en annan skild inverkan och klasskamraterna har ytterligare en annan skild inverkan (Wentzel, 1998).

Även om pedagogen och eleven har en positiv och stark relation innebär det inte att vardagen är konfliktfri eller utan utmanande situationer då det finns fler faktorer som spelar in (Wentzel, 1998).

Ytterligare forskare som studerat pedagog-elev relationen är Breeman, Wubbels, Lier, Verhulst, Ende & Maras (2013). Dessa belyste hur pedagog-elev relationen påverkade elever på olika sätt. De kunde se att elever med svårigheter och utåtagerande beteenden hade en sämre och mer distanserad relation till pedagogen i klassrummet. De undersökte skillnaden mellan specialskolor och kommunala skolor där de även upptäckte att specialskolor tenderar att ha en större reva mellan pedagogen och eleven vilket kan skapa svårigheter att utvecklas i en trygg miljö. Studien resulterade i att om en elev skapade en positiv relation till sin pedagog blev också miljön positiv, både när det gällde det emotionella men även de sociala beteendena blev mer positiva. Forskarna belyser ändå att denna relation främst är viktig för elever med svårigheter (Breeman, Wubbels, Lier, Verhulst, Ende & Maras, 2013).

Kleickmann, Tröbst, Jonen, Vehmeyer & Möller (2016) har studerat vad pedagogens *kunskap* har för inverkan på elevens motivation att utvecklas vidare. Pedagogerna fick då hjälp av en expert att få till en bra scaffolding vilket gav pedagogen bättre självförtroende att undervisa i naturorienterande ämnen samt högre motivation vilket påverkade elevernas motivation och prestationer positivt (Kleickmann, Tröbst, Jonen, Vehmeyer & Möller, 2016).

Pedagogens *bemötande* har en stor betydelse vid mötet med en elev med svårigheter och detta studerade forskaren Lambert (1976) om. Lambert (1976) lyfte i sin studie hur pedagoger bemöter elever med svårigheter och det visade sig att de pedagoger som deltog i studien hade få knep att bemöta flera olika personligheter hos eleverna. Det belystes nämligen i studien att ett knep inte nödvändigtvis behöver betyda att det fungerar för flera individer. Ett knep som fungerar för en elev behöver inte fungera för en annan men det behöver heller inte betyda att knepet inte fungerar för en annan. Det diskuterades att fler knep skapar fler förutsättningar för pedagogen att finnas till för samtliga elever (Lambert, 1976).

Thorkildsen & Nicholls (1998) bekräftar det som Lambert skrev i sin studie, att varje svårighet och individ är unik och bör även hanteras som enskilda fall från pedagogens sida (Thorkildsen & Nicholls, 1998).

Sammanfattningsvis visar flera studier på att pedagogens autonomi, attityd, entusiasm, självkänsla, kunskap och bemötande påverkar elevens motivation. Däremot har ett flertal forskare framställt studier om effekten av att ge feedback.

Några av dessa forskare är Butler & Nisan (1986) som redovisat en studie på de olika effekterna man fått fram beroende på hur mycket *feedback* eleverna fått på sina uppgifter. Studien visade att de som fick mycket feedback och återkoppling av pedagogen hade högre motivation samt presterade mycket bättre på nästa test varav de som inte fick feedback fick sämre resultat även på det andra testet (Butler & Nisan, 1986).

Forskaren Schunk (1984) visade i sin studie att *erkännande feedback* från pedagoger kan ha en viktig effekt för elevernas vidare utveckling. Det arbetssätt som studien visade vara mest framgångsrik var att ge *förmåga-förmåga feedback* eller *förmåga-försök feedback*. Förmåga innebär att pedagogen gav feedback på vad de gjort och hur de skulle kunna utveckla den vidare. Försök innebar att pedagogen gav feedback på deras prestation, hur bra de gjorde ifrån sig. Elever som enbart fick *försök-feedback* eller *försök-förmåga feedback* verkade se det mer som en reflektion än någon utveckling och hade inte samma framgångsrika process i sina prestationer (Schunk, 1984).

Schunk (1984) sammanfattade sin studie med att pedagogen har en inverkan på om eleverna känner sig uppmärksammade och eleverna behöver pedagogernas uppmuntran och stöd för vidareutveckling (Schunk, 1984).

Forskarna Fefer, DeMagistris & Shuttleton (2016) har även studerat hur eleverna vill att pedagogerna ska ge feedback och stöttning till eleverna. Resultatet i studien visar att eleverna föredrar att pedagoger förhåller sig till elevernas akademiska mål så att eleverna når så högt de kan. Sammanfattningsvis ville eleverna i studien ha uppmärksamhet och belöning för deras arbete och insats och detta styrker tidigare studier i ämnet som visat att positiv utstrålning från pedagogerna ger framgångsrika resultat från eleverna (Fefer, DeMagistris & Shuttleton, 2016). Det styrker även Butler & Nisans (1986) studie som visade att pedagogen bör ge konstruktiv kritik så att elevens vilja att utveckla sin motivation och prestationer ökar.

Hittills har denna uppsats analys behandlat vad som påverkar elevens motivation samt hur pedagogen kan gå tillväga för att skapa och stärka den viktiga pedagog-elev relationen. Även om det finns mängder av böcker och artiklar man kan läsa för att ta del av dessa kunskaper finns även många studier som belyser vikten av pedagogens arbetserfarenheter. Det kräver en hel del erfarenhet för att pedagogen ska förstå och snabbt kunna avgöra hur hen ska gå tillväga vid bemötande av vissa typer av elever.

Forskarna Curby, Rimm-Kaufman & Pointz (2009) beskriver exempelvis i sin studie vad pedagoger står inför när de tar över en klass. Kunskapen hos eleverna är inte likadana utan kunskapsmässigt kan eleverna ha ett år mellan sig om inte mer. Detta gör att pedagoger står inför en stor utmaning att kunna skapa en relation till varje individ i klassrummet som gynnar eleven kunskapsmässigt. I studien belyste forskarna att pedagoger tenderar att lägga mer fokus på elever som ligger efter och inte förstår än de elever som är med på tåget. Konsekvensen av detta arbetssätt är att de elever som inte får lika mycket uppmärksamhet från pedagogen inte utvecklas lika snabbt (Curby, Rimm-Kaufman & Pointz, 2009).

Ytterligare en studie visar på att pedagoger som har mer än 15 års erfarenhet upplever att elevernas svårigheter är medfött till skillnad från de som har mindre än 15 års erfarenhet av yrket (Brady & Woolfson, 2008). Dessa ser istället att elevernas svårigheter kommer av miljön och har därmed enklare att anpassa sin undervisning därefter. Brady & Woolfson (2008) fortsätter med hur sympati eller att känna med individen kan ses som något negativt då du som oerfaren pedagog kan agera annorlunda mot en elev med svårigheter och en elev som inte har svårigheter. Du agerar därmed annorlunda om du har sympati för eleven på grund av att du tycker synd om den eller vill hjälpa eleven på grund av svårigheten (Brady & Woolfson, 2008).

Avslutningsvis är relationen mellan pedagog och elev viktig vid arbete med elever med koncentrationssvårigheter då studier visar att denna relation påverkar hur elever presterar i skolan. Vidare menar forskarna att en relation som är präglad av förtroende, positivitet och få konflikter bidrar till goda studieresultat.

Feedback är en komponent som bidrar till elevernas framgång i skolarbetet. Beroende på vilken slags feedback som eleverna får intar de olika inställningar gentemot uppgifterna. Elever med svårigheter tenderar att ha en sämre och mer distanserad relation till pedagogen. Pedagogen bör i dessa fall inte tvinga elever att prestera eller lyckas utan arbeta med relationen och hitta gemensamma nämnare som kan kopplas till elevens vardag utanför klassrummet.

Analysen av studierna visar att pedagogens attityd, entusiasm, självkänsla och kunskap kring skolämnen påverkar elevernas inre och yttre motivation. Arbetssättet som pedagogen bör använda sig av är att skapa en autonom yttre motivation så eleverna inser värdet av kunskapen och vill sträva efter att utvecklas i skolämnen. Där hör också feedback in, pedagogen bör ge en återkoppling där elever känner att de kan utvecklas.

Slutligen resulterade studien av Brady & Woolfson (2008) att pedagoger med mindre än 15 års erfarenhet hade för mycket sympati gentemot en elev med svårigheter vilket stärkte synen av att eleven var oföränderlig samt behövde anpassning.

Elev-elev relation

Relationen mellan elevernas motivation och det sociala i klassrummet belyses av forskaren Butler (1995), specifikt relationen mellan eleven och klasskamraterna. Denna typ av relation kopplas till den yttre motivationen och Butlers studie undersökte varför det är så viktigt för eleverna att jämföra sig med sina kamrater. Studien resulterade i att det är en slags bekräftelsestrategi på att de har gjort rätt eller är på rätt spår. Klassen och klasskamraterna är alltså en yttre motivation till att lyckas och är en bidragande faktor till både positiva och negativa studieresultat (Butler, 1995).

Det har alltså visat sig att elevernas vilja att bli accepterade av sina klasskamrater kan få olika konsekvenser för deras motivation för skolarbetet, beroende på vilka värderingar och attityder kamraterna har. Relationen till klasskamraterna har därmed betydelse för motivationen för skolarbetet. Vilka konsekvenser de sociala relationerna får varierar vilket gör det extra viktigt att pedagogerna arbetar för att skapa så positiva attityder som möjligt gentemot skolan och skolarbetet (Skaalvik & Skaalvik, 2016).

Forskarna Breeman, Wubbels, Lier, Verhulst, Ende & Maras (2013) belyser nämligen hur elever med svårigheter tenderar att ha sämre kontakt eller en mer negativ kontakt till sina

klasskamrater. Detta skapar därmed en ännu sämre miljö för eleverna med svårigheter. Det fanns dock ingen direkt länk till pedagogens roll i elevernas relationer till varandra, ingen synlig sådan i alla fall förutom vikten av att skapa den positiva klassrumsmiljön (Breeman, Wubbels, Lier, Verhulst, Ende & Maras, 2013).

Forskarna Ginsburg-Block & Fantuzzo (1998) belyser i sin studie klasskamraternas påverkan på den enskilda individens akademiska utveckling. I deras studie studerades olika sätt att arbeta i matematik och det mest framgångsrika sättet var genom samarbete. Där kunde eleverna dela med sig av sina tankar, idéer och olika sätt som de kunde lösa problemen. Studien visar att elever gynnas av att kunna hjälpa varandra. Det visade också positiva effekter på den enskilda individens motivation (Ginsburg-Block & Fantuzzo, 1998).

Wentzels (1998) forskade kring elev-elev relationen för att undersöka huruvida klasskamraterna påverkade elevens motivation. Detta gjordes utan framgång då man inte fann någon koppling som visade just motivationens påverkan utan man kom istället fram till att klasskamraterna påverkar i stort sett elevens sociala beteende. Alltså hur väl de fungerar i klassrummet, om de trivs bra eller hur det sociala spelet ser ut. Beroende på hur dessa faktorer ser ut i klassrummet påverkas elevens motivation antingen till det positiva eller det negativa (Wentzels, 1998).

Även Shin & Ryan (2017) beskriver klasskamraternas påverkan på elevernas beteenden. De kom fram till att i tidig ålder har klasskamrater en stor betydelse och den utspelar sig på olika sätt beroende på klassrumsmiljön. Pedagogerna har en viss "makt" att påverka hur relationen mellan klasskamrater utspelar sig i klassrummet samt hur eleverna speglar varandras beteenden. Shin & Ryan betonar därmed vikten av att pedagogerna finns till som ett känslomässigt stöd för eleverna (Shin & Ryan, 2017).

Avslutningsvis visar studier att elever tenderar att vilja jämföra sig med sina klasskamrater. Några faktorer som forskarna beskrivit är att elever vill ha bekräftelse på att de förstått vad de ska göra men också om de utför uppgiften korrekt. Detta kan påverka studieresultaten både positivt och negativt. Positivt då eleverna får hjälp och bekräftelse från sina klasskamrater men det kan också bli ett negativt utfall, en elev kan missuppfatta uppgiften och resterande elever gör på samma sätt.

Elever med svårigheter tenderar även här att ha sämre kontakt med klasskamrater. Pedagogerna har i detta fall ingen direkt länk till elevernas relationer till varandra. Det menas med att pedagogerna inte kan påverka relationen mellan elev och klasskamrater. Elever med svårigheter tenderar att ha det svårare att bli accepterade av klasskamraterna och med det får eleverna sämre kontakt med varandra.

Däremot så visar studier att elever blir hjälpta av att ha relation och arbeten tillsammans. Kamraterna har även en påverkan på elevens välmående, om de trivs, blir motiverade eller attityder till skolan. Miljön behöver vara positiv för att skapa gynnsamma förutsättningar. Klasskamrater speglar ofta varandras beteenden vilket gör att pedagogen har även där en inverkan på beteendemönster i skolan.

Diskussion

Syftet med vår uppsats är att undersöka hur pedagogen kan vara till stöd för elever med koncentrationssvårigheter. Genom en litteraturoversikt avser författarna studera hur *Self-Determination Theory* (SDT) och dess aspekter kan bidra till att bringa kunskap i frågan.

Self-determination theory har tidigare studerats av olika forskare och påvisat de olika motivationstyperna hos en elev. Minitorierna inom SDT menar att elever som inte är motiverade, specifikt elever med koncentrationssvårigheter, har en svårare utveckling och det leder till att det blir svårare för elever att prestera i skolan. Det teorierna vill belysa är att om eleverna inte ser syftet med uppgiften finns ingen motivation vilket gör att det blir svårare att prestera (Ryan & Deci, 2017).

Genom litteraturoversikten har frågeställningarna besvarats och resultatet visar olika förhållningssätt som pedagogen kan ta nytta av i arbetet att stödja elever med koncentrationssvårigheter. Dessa resultat ska här diskuteras vidare.

Elevens motivation

Ryan & Deci (2009) har inom SDT kopplat den inre motivationen till miniteorierna Cognitive Evaluation Theory Part I och II. Den inre motivationen anses enligt forskarna vara den starkaste drivkraften inom skolarbetet. Forskarna menar att den inre motivationen minskar risken för akademisk ångest i och med att eleven gör skolarbetet för sig själv och ingen annan (Ryan & Deci, 2009).

Miniteorin Organismic Integration Theory handlar om yttre faktorer runt eleven och hur dessa påverkar eleven, till exempel hur eleven blir bemött av pedagogen och klasskamrater (Ryan & Deci, 2017). Ryan & Deci beskriver elevens motivation som en drivande faktor i förmågan att ta in information. Är en elev inte motiverad tar hen in information ytligt och pedagogen kan se eleven som okoncentrerad (Ryan & Deci, 2009).

Sideridis (2006) anser att pliktfull motivation inte skapar en entusiasm till att lära sig vilket en elev behöver för att skapa en meningsfull inläring.

Self-determination Theory har även studerats i andra studier. Bland annat av forskarna Guay & Chanal m.fl (2010) som undersökte i sin studie motivationen hos elever och hur den såg olika ut beroende på vilket ämne som de undervisades i. Studien visade olika grader av inre motivation, identifierande motivation och kontrollerad motivation hos eleven. Det visade sig

att elever har olika stark motivation till olika ämnen (2010). Turner, Thorpe & Meyer (1998) skrev däremot i sin studie om hur elevens inställning till utmaningar och uppgifter påverkades av yttre faktorer. Forskarna kunde visa fyra olika utfall beroende på elevens inställning (Turner, Thorpe & Meyer, 1998).

Turner, Thorpe och Meyers studie kan utvecklas vidare med Guay & Chanal m.fl. studie då de beskriver elevens inställning och motivation samt hur denna ser olika ut beroende på ämne och situation.

Lichtinger & Kaplan (2015) visade att elever med svårigheter bemöter uppgifter på olika sätt. Deras inre motivation påverkades av yttre faktorer som kompisgrupper och klassrumsmiljön. De yttre faktorerna skapade en inre stress hos elever som inte förstod uppgiften eller hade en låg kunskapsnivå. Forskarna kom fram till att eleven blev mer uppgiftsorienterad och resultatet på uppgiften var låg (Lichtinger & Kaplan, 2015).

Butler (1987) anser att olika motivationsorienteringar intas beroende på vilket återkoppling pedagogerna ger eleverna. Den uppgiftsorienterade inställningen hos eleven baseras på faktorer som intresse, ansträngning, glädje och genom dessa faktorer uppmuntras eleven till att utveckla sin kunskap från uppgift till uppgift. Den självcentrerade uppgiften baseras på faktorer som att passa in, att skriva framgångsrika uppgifter eller att undvika att misslyckas och identifiera sig med sina klasskamrater. Dessa elever hade sitt fokus på att passa in istället för att prestera för sin egen vinning och intresse. Butler såg att elever som fick bra och positiv återkoppling blev också mer uppgiftsorienterade (Butler, 1987).

Forskarna Lichtinger & Kaplan och Butler har olika sätt att se på den uppgiftsorienterade inställningen och om eleven är uppgiftsorienterad. Lichtinger & Kaplan diskuterar att om en elev är uppgiftsorienterad vill hen enbart bli klar och lämna in den utan att få någon särskild förståelse för vad hen har läst medan Butler har ett positivt utlåtande till en uppgiftsorienterad inställning där eleven uppmuntras till att utvecklas vidare med varje uppgift.

Elever som var mer samarbetsorienterade visade mer inre motivation till att lära sig medan elever som var tävlingsinriktade hade en yttre påverkan på motivationen (Johnson & Ahlgren, 1976).

Forskarna Gillet, Vallerand & Lafrenière (2012) skrev om vilken funktion den inre och yttre motivationen har för eleven beroende på ålder. Resultatet visade att den inre motivationen pendlade mellan åldrarna 9-12 och stabiliserades långsamt fram till 15 och en ökning efter det

(Gillet; Vallerand & Lafrenière, 2012). Det har däremot ingen av de andra forskarna benämnt utan de har funnit resultat som påvisar att åldern inte har någon betydelse.

Slutligen nämner Skaalvik & Skaalvik (2016) att pedagogen har en viktig uppgift för elevens inre och yttre motivation och detta för samtliga elever, inte enbart de elever med koncentrationssvårigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2016).

Pedagog-elev relation

Ryan & Deci (2017) beskriver den yttre motivationen som den bäst fungerande då individer tenderar att drivas mer av yttre faktorer än av inre faktorer. Exempel på yttre faktorer är den sociala interaktionen och som resultatet visat har pedagogen en viktig roll för pedagog-elev relationen. Pedagogen är auktoritär i klassrummet och har den ledande rollen.

Pedagogen har även en viss makt att skapa en accepterande lärmiljö, där samtliga elever känner sig uppmärksammade och respekterade. Elever med koncentrationssvårigheter behöver därför inte känna sig "dåliga" för att de får möjlighet att utvecklas i sin takt och får stöttning från pedagogen. En god och trygg lärmiljö bidrar därför till ökad självkänsla och allmän motivation hos elever och detta påverkar i regel studieresultaten positivt. Ett exempel på en god och trygg lärmiljö kan vara att eleverna förstår sina egna behov och accepterar sina klasskamraters behov, med detta menas att en elev som kanske har svårt att sitta och lyssna på pedagogen kan gå ifrån eller sitta och rita för att inte störa de andra. De andra eleverna förstår att det är vad hen behöver och det blir inget bråk över det.

Som nämns i analysen finns det fler sätt för pedagogen att arbeta i klassrummet för att stödja elever med koncentrationssvårigheter. Ett sätt är att införa ett belöningssystem för att motivera eleven att utföra uppgifter. Inom SDT finns en miniteori som talar om de yttre faktorerna som kan påverka elevens motivation. En av dem är Organismic Integration Theory (OIT) som består av fyra kategorier där en, *external regulation*, beskriver de positiva och negativa delarna av att använda sig av ett belöningssystem. Belöningssystemet kan hjälpa för stunden men i regel är den inte en långsiktig lösning. Om belöningssystemet försvinner kan även det önskade beteendet försvinna eller om belöningssystemet inte är konsekvent försvinner själva syftet med belöningen vilket också kan göra att det önskade beteendet försvinner.

En annan av mini-teorierna, Casuality Orientation Theory (COT), beskriver belöning som ett sätt för eleverna att undvika straff eller arbetar av ren rädsla för att misslyckas. Denna konsekvens av belöningssystemet bör pedagogen undvika, men belöningssystemet bör ändå användas då detta har visats sig vara effektivt som en kortsiktig lösning på elevens motivation.

Elever med koncentrationssvårigheter kan med detta system få en uppmuntran att vilja försöka men som pedagog bör man vara medveten om fallgroparna som belöningssystemet kan medföra.

Ytterligare en komponent som är av vikt för pedagogens roll i klassrummet är erkännande feedback till eleverna. Detta kopplas då tillbaka till Cognitive Evaluation Theory (CET) som bland annat beskriver hur belöning och feedback påverkar elevernas inre motivation. Feedback innebär inte att pedagogen konstant säger "bra/duktigt/fint" utan faktiskt ger utvecklande kommentarer som till exempel "Bra jobbat! Till nästa uppgift...". Ett arbetssätt för detta kan vara att ge "two stars and a wish".

Stavroula och Efstathios (2017) visade i sin studie att elever utvecklas mest av pedagogens yttre motivation såsom stöd, självkänedom och uppmuntran. Detta har samtliga forskare i analysen också bekräftat. Forskarna Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun & Sutton (2009) beskriver också att eleven behöver ha en ökad entusiasm och motivation för att utveckla sin kunskap vidare. Forskarna Baker, Grant & Morlock (2008) skrev vidare om hur viktig relationen mellan elever med svårigheter och deras pedagog är för trivsel, anpassning och prestation i skolan.

Det är inte enbart stöd, självkänedom och uppmuntran som pedagogen behöver ge eleven utan också ge eleven möjlighet att öka sin entusiasm och motivation för att vilja utveckla sin kunskap vidare samt att skapa en bra relation till sina elever, extra viktigt med elever med koncentrationssvårigheter (Baker, m.fl., 2008; Frenzel, m.fl., 2009).

En utmaning som pedagogerna står inför i klassrummet är spannet på kunskapsnivåerna. Utmaningen blir att skapa en undervisning som utmanar samtliga elever på den nivån de behöver, detta för att bibehålla och utveckla elevernas inre motivation. Detta kräver att pedagogen skapar en unik relation till var och en av eleverna för att veta vad varje individ behöver. Detta kan kopplas till SDTs sjätte mini-teori, Relationship Motivation Theory (RMT) som benämner att den sociala relationen och interaktionen är ett måste för elevens välmående och utveckling.

En annan viktig faktor som kan kopplas till RMT är klasskamraternas påverkan på elevens motivation. Som resultatet visade är det sociala samspelet mellan klasskamrater viktigt i tidig ålder därför är det viktigt med en god och trygg lärmiljö där alla är accepterade och får den stöttning de behöver.

Elev-elev relation

Eleverna tenderar att vara ganska beroende av varandra då de, som sagt, gärna jämför sig med varandra och detta kan både leda till att elevernas motivation ökar när det ser att kamraterna gör likadant samtidigt som det kan ge en motsatt effekt om det visar sig att eleven i fråga inte gjort som alla andra (Butler, 1995). Pedagogens roll här är att försöka "reglera" elevernas interaktioner vid arbeten, uppmuntra till att de stöttar varandra och hjälper varandra men att eleverna också förstår att det handlar om den enskilda utvecklingen och inte hur fort eller hur den andra eleven gör.

Lillemyr, Søbstad, Marder, Flowerday (2010) visade i sin studie att elever behöver känna att de kan ämnet och ha kamrater i skolan för att kunna utvecklas i skolan. Forskarna Breeman, Wubbels, Lier, Verhulst, Ende & Maras (2013) beskriver att elever med svårigheter har sämre kontakt med klasskamrater och att dessa elever tenderar att ha svårare i skolan. Detta bekräftar vad Lillemyr m.fl. tagit fram i sin studie. Utvecklingen i elevens kunskap gynnas av kamratrelationer och ett positivt klassrumsklimat (Lillemyr m.fl, 2010; Breeman m.fl, 2013).

Forskarna Ginsburg-Block & Fantuzzo (1998) skriver om samarbete och hur det gynnar elevens framgång i skolan vilken bekräftar och utvecklar Lillemyr m.fl. (2010) beskrivning av vikten av kamraterna i elevens utveckling i skolan.

Forskarna Thomas & Mueller (2017) fann i sin studie att det var svårt att förutse hur elever påverkas av varandra både medvetet och undermedvetet. Skaalvik & Skaalvik (2016) skriver om att pedagogen behöver arbeta för att skapa positiva attityder till skolarbetet, detta för att skapa de bästa förutsättningarna för elevens utveckling. Det som blivit bekräftat är att det är svårt att avgöra hur relationen mellan elever kommer påverka skolarbetet, positivt eller negativt men att det påverkar är samtliga forskare enade om (Thomas & Mueller, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2016).

Avslutningsvis är det som nämnts i analysen och i diskussionen enbart tips och inga riktlinjer då det är viktigt att trycka på att alla elever är olika. Detta innebär alltså att ett stöd till en elev inte nödvändigtvis behöver hjälpa en annan elev.

Konklusion

Slutsatsen för uppsatsen är att pedagoger och klasskamrater har en inverkan på elevens motivation, både positiv och negativ. Elever med koncentrationssvårigheter tenderar att ha

sämre kontakt och relation till sin pedagog och klasskamrater. Detta gör att pedagogen behöver arbeta med ett positivt och trygg klassrumsklimat.

Olika sociala sammanhang påverkar elevens inre och yttre motivation såsom klasskamrater. Klasskamrater kan påverka en elev positivt och negativt beroende på deras attityder och värderingar. Eleven kan använda klasskamrater som en bekräftelse för att det förstått en uppgift och är på rätt väg att lösa uppgiften.

Andra sammanhang är pedagogen. Pedagoger kan stödja elever med koncentrationssvårigheter genom en autonom lärmiljö vilket innebär att pedagogen ger tydliga och klara instruktioner. Pedagoger är även lyhörda för elevens önskan och låter eleven uttrycka sina åsikter.

Det är som nämnt många faktorer som påverkar elevens motivation och styrkraft att vilja utvecklas i skolan. Pedagoger och klasskamrater utgör några av dessa faktorer.

Skollagen benämner tydligt vikten av utbildning till alla individer samt deras rätt att få den utmaning och stimulans som de behöver för att utvecklas och uppnå kunskapskraven samt pedagogens skyldighet att erbjuda extra stödinsatser till en elev som riskerar att inte uppnå kunskapskraven. En anpassad skolgång blir enklare om baserad på kunskap om self determination theory då denna teori lyfter fram olika motivationstyper som förklarar och ger sätt för pedagogen att arbeta med elever i skolan. Den hjälper även pedagogen att kartlägga och bemöta elever där de behöver stöttning för deras utveckling.

En lärmiljö där alla elever får plats och accepteras är av största vikt, inte enbart för de elever med koncentrationssvårigheter, utan för samtliga elever i klassrummet.

Fortsatt forskning

Det kan vara av intresse att fortsätta se över de andra aspekterna, såsom hemmets påverkan och elevhälsoteamets arbete kring elever med svårigheter. Hemmet är nämligen, enligt många forskare, en bidragande faktor till elevernas svårigheter och elevhälsoteamets arbete inkluderar sällan klassläraren. Det hade varit av intresse att undersöka elevhälsoteamets arbete, tankar och idéer kring olika svårigheter och situationer.

Referenslista

Böcker

- Ayres, Jean (1988). *Sinnenas samspel hos barn*. Psykologiförlaget: Stockholm.
- Backman, Jarl (2016) *Rapporter och uppsatser*. 3 uppl. Studentlitteratur AB: Lund.
- Hjärne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Norstedts akademiska förlag: Stockholm.
- Jakobsson, Inga-Lill & Nilsson, Inger (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Natur & Kultur: Stockholm.
- Kadesjö, Björn (2009). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Liber: Stockholm.
- Partanen, Petri (2012). *Att utveckla elevhälsa*. Skolutvecklarna Sverige AB: Östersund.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2017) *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. The Guilford Press: New York
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2016). *Motivation och lärande*. Natur & Kultur: Estland

Vetenskapliga Artiklar

- Baker, Jean A.; Grant, Sycarah.; Morlock, Larissa. (2008) The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School psychology quarterly*, 23 (1): 3-15. doi: 10.1037/1045-3830.23.1.3
- Biederman, J., Milberger, S., V. Faraone, S., Guite, J., Ablon S., Warburton, R., Reed, E. (1995). Family-Environment Risk Factors for Attention-Deficit Hyperactivity Disorder - A Test of Rutter's Indicators of Adversity. *Archives of general Psychiatry* 52. <file:///home/chronos/u-d5216bbd010bab5045b3212cd0f9c058127b02c4/Downloads/archpsyc_52_6_007.pdf>
- Brady, Katy; Woolfson, Lisa (2008) What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning? *British journal of educational psychology*, 78 (4): 527-544. doi: 10.1348/000709907X268570
- Breeman, L.D., Wubbels T., Lier P.A.C van, Verhulst F.C., Ende J, van der, Maras A. (2013). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and

- behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of School Psychology* 53 (1): 87-103. doi: 10.1016/j.jsp.2014.11.005
- Bridgeman, Brent & Shipman, Virginia C. (1978) Preschool measures of self-esteem and achievement motivation as predictors of third-grade achievement. *Journal of educational psychology*, 70 (1): 17-28. doi: 10.1037/0022-0663.70.1.17
- Butler, Ruth (1987) Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of educational psychology*, 79 (4): 474-482. doi: 10.1037/0022-0663.79.4.474
- Butler, Ruth (1995) Motivational and informational functions and consequences of children's attention to peers' work. *Journal of educational psychology* 87 (3): 347-360. doi: 10.1037/0022-0663.87.3.347
- Butler, Ruth (1999) Information Seeking and Achievement Motivation in Middle Childhood and Adolescence: The Role of Conceptions of Ability. *Developmental psychology*, 35 (1): 146-163. doi: 10.1037/0012-1649.35.1.146
- Butler, Ruth; Nisan, Mordecai (1986) Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance. *Journal of educational psychology*, 78 (3): 210-216. doi: 10.1037/0022-0663.78.3.210
- Curby, Timothy W.; Rimm-Kaufman, Sara E.; Ponitz, Claire Cameron. (2009) Teacher-Child Interactions and Children's Achievement Trajectories Across Kindergarten and First Grade. *Journal of educational psychology*, 101 (4): 912-925. doi: 10.1037/t08945-000
- Fefer, Sarah; DeMagistris, Julia.; Shuttleton, Cynthia. (2016) Assessing Adolescent Praise and Reward Preferences for Academic Behavior. *Translational Issues in Psychological Science*, 2 (2): 153-162. doi: 10.1037/t51786-000
- Frenzel, Anne C.; Goetz, Thomas.; Lüdtke, Oliver.; Pekrun, Reinhard.; Sutton, Rosemary E. (2009) Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of educational psychology*, 101 (3): 705-716. doi: 10.1037/a0014695
- Gillet, Nicolas; Vallerand, Robert J.; Lafrenière, Marc-André K. (2012) Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education*, 15: 77-95. doi: 10.1007/s11218-011-9170-2

- Ginsburg-Block, Marika D.; Fantuzzo, John W. (1998) An evaluation of the relative effectiveness of NCTM standards-based interventions for low-achieving urban elementary students. *Journal of educational psychology*, 90 (3): 560-569. doi: 10.1037/0022-0663.90.3.560
- Gottfried, Adele Eskeles (1985) Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of educational psychology*, 77 (6): 631-645. doi: 10.1037/0022-0663.77.6.631.
- Guay, Frédéric; Chanal, Julien; Ratelle, Catherine F.; Marsh, Herbert W; Larose, Simon; Biovin, Michel (2010) Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80: 711-735. Doi: 10.1348/000709910X499084
- Guay, Frédéric; Ratelle, Catherine; Larose, Simon; Vallerand, Robert J.; Vitaro, Frank (2013) The number of autonomy-supportive relationships: Are more relationships better for motivation, perceived competence, and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 38: 375-382. doi: 10.1016/j.cedpsych.2013.07.005
- Johnson, David W.; Ahlgren, Andrew (1976) Relationship between student attitudes about cooperation and competition and attitudes toward schooling. *Journal of educational psychology*, 68 (1): 92-102. doi: 10.1037/0022-0663.68.1.92
- Kaldi, Stavroula; Xafakos, Efstathios (2017) Student teachers' school teaching practice: The relation amongst perceived self-competence, motivation and source of support. *Teaching and Teachers Education*, 67: 246-258. doi:10.1016/j.tate.2017.05.019
- Katz, Idit; Kaplan, Avi; Gueta, Gila (2010) Students' Needs, Teachers' Support, and Motivation for Doing Homework: A Cross-Sectional Study. *The Journal of Experimental Education*, 78: 246-267. Doi: 10.1080/00220970903292868
- Kleickmann, Thilo; Tröbst, Steffen; Jonen, Angela; Vehmeyer, Julia; Möller, Kornelia (2016) The Effects of Expert Scaffolding in Elementary Science Professional Development on Teachers' Beliefs and Motivations, Instructional Practices, and Student Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 108 (1): 21-42. doi: 10.1037/edu0000041
- Lambert, Nadine M. (1976) Children's problems and classroom interventions from the perspective of classroom teachers. *Professional psychology*, 7 (4): 507-517. doi: 10.1037/0735-7028.7.4.507

- Lichtinger, Einat; Kaplan, Avi (2015) Employing a case study approach to capture motivation and self-regulation of young students with learning disabilities in authentic educational contexts. *Metacognition and Learning; New York*, 10 (1): 119-149. doi: 10.1007/s11409-014-9131-1
- Lillemyr, Ole Fredrik; Søbstad, Frode; Marder, Kurt; Flowerday Terri (2010) Indigenous and non-Indigenous primary school students' attitudes on play, learning and self-concept: a comparative perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18 (3): 243-267. doi: 10.1080/13502931003784396
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of educational Psychology*, 98. <https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2006_ReeveJang_JEP.pdf>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (pp. 171-195). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis: Group. <file:///home/chronos/u-d5216bbd010bab5045b3212cd0f9c058127b02c4/Downloads/9781135592929_preview.pdf>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *The American psychologist*, 55 (1): 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Schunk, Dale H. (1984) Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors. *Journal of educational psychology*, 76 (6): 1159-1169. doi: 10.1037/0022-0663.76.6.1159
- Shin, Huiyoung.; Ryan, Allison M. (2017) Friend influence on early adolescent disruptive behavior in the classroom: Teacher emotional support matters. *Developmental psychology*, 53 (1): 114-125. doi: 10.1037/dev0000250
- Sideridis, Georgios D. (2006) Goal orientations and strong oughts: Adaptive or maladaptive forms of motivation for students with and without suspected learning disabilities? *Learning and individual differences*: 16 (1): 61-77. doi: 10.1016/j.lindif.2005.07.001
- Tadic, Aleksandar (2015) Satisfaction of Teachers' Need for autonomy and their strategies of classroom discipline. *Research in Pedagogy*, 5 (1): 14-29. Doi: 10.17810/2015.02

- Thomas, Almut E.; Mueller, Florian H. (2017) A magic dweels in each beginning? Contextual effects of autonomy support on students' intrinsic motivation in unfamiliar situations. *Social Psychology of Education* 20(4): 791-805. Doi: 10.1007/s11218-017-9393-y
- Thorkildsen, Theresa A.; Nicholls, John G. (1998) Fifth graders' achievement orientations and beliefs: Individual and classroom differences. *Journal of educational psychology*, 90 (2): 179-201. doi: 10.1037/0022-0663.90.2.179
- Thorkildsen, Theresa A.; Nolen, Susan B.; Fournier, Janice (1994) What is fair? Children's critiques of practices that influence motivation. *Journal of educational psychology*, 86 (4): 475-486. doi: 10.1037/0022-0663.86.4.475
- Turner, Julianne C.; Thorpe, Pamela K.; Meyer, Debra K. (1998) Students' reports of motivation and negative affect: A theoretical and empirical analysis. *Journal of educational psychology*, 90 (4): 758-771. doi: 10.1037/0022-0663.90.4.758
- Wentzel, Kathryn R. (1998) Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of educational psychology*, 90 (2): 202-209. doi: 10.1037/0022-0663.90.2.202

Lagar, Läroplaner

- Läroplanen för grundskolan, förskoleklass och fritidsverksamhet 2011.* (2011). Rev. 2017. Skolverket: Stockholm. <https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3813.pdf%3Fk%3D3813>
- Sverige (2013) *Skollagen (2010:800): med lagen om införande av skollagen (2010:801)*. 3 [rev.] uppl. Stockholm: Nordstedts juridik

Rapporter

- Nilholm, Claes och Göransson, Kerstin. (2014). *Inkluderande undervisning - vad kan man lära sig av forskning?*

Webbdokument

Skolverket (2011) *Redovisning av uppdrag att följa utvecklingen av ungdomars levnadsvillkor.*

<https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2516.pdf%3Fk%3D2516>

Vetenskap och Folkbildningen, VoF (2014) *Metaanalys*

<<https://www.vof.se/skepdic/metaanalys/>> (20181028)